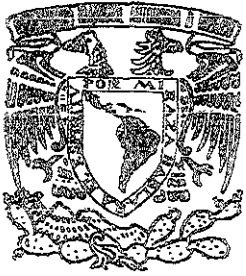


01092



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

PROCESAMIENTO DEL LENGUAJE Y ADQUISICION DE UNA
SEGUNDA LENGUA. UN ESTUDIO DE LA ADQUISICION
DE UN PUNTO GRAMATICAL EN INGLES POR
HISPANOHABLANTES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTORADO EN
LINGÜISTICA HISPANICA

P R E S E N T A :

MARILYN SUZANNE BUCK KIRBY



MEXICO, D. F.

2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Resumen

El presente estudio investigó el efecto de la enseñanza explícita de la gramática en cuanto a la adquisición del aspecto progresivo en inglés por estudiantes universitarios hispanohablantes. Los estudios anteriores encontraron que la forma correcta se adquiría mas no el uso apropiado. El procesamiento cognoscitivo era insuficiente: no se lograba la asociación entre la forma y el significado, la cual constituye el *intake* necesario para la adquisición. Por medio de un diseño experimental, se comparó el efecto de la enseñanza orientada al procesamiento como tipo de enseñanza con la enseñanza orientada a la producción correcta. Se estudió la interpretación, la producción y el uso del presente progresivo contrastado con la forma simple. Se utilizaron técnicas introspectivas para detectar cambios en el procesamiento. Los resultados mostraron que la enseñanza orientada al procesamiento del lenguaje (*input*) logró mejorías superiores en la interpretación, la producción y el uso de las estructuras. Se efectuaron, además, cambios en la manera de procesar el lenguaje, de modo que después de la enseñanza se tomaba en cuenta la morfología verbal. Se concluyó que la enseñanza orientada al procesamiento tuvo un efecto mayor en el desarrollo del sistema lingüístico ya que produjo el lenguaje procesado (*intake*) adecuado, lo cual muestra los beneficios de este tipo de enseñanza explícita en la adquisición del aspecto progresivo.

Summary

This study investigated the effect of explicit grammar instruction on the acquisition of progressive aspect in English with Spanish-speaking university students. Previous studies found that the correct form was acquired but not appropriate use. Cognitive processing was insufficient: form-meaning connections which constitute the intake necessary for acquisition were not established. An experimental design was used to compare the effect of processing instruction as a type of explicit grammar instruction with production oriented instruction. The study evaluated the interpretation, production and use of the present progressive contrasted with the present simple. Introspective techniques were used to detect processing changes. Results showed that input processing instruction produced superior results in interpretation, production and use. Changes in the way language was processed were also found, so that after instruction students took verbal morphology into account. Processing instruction thus had a greater effect on the developing linguistic system since it provided better intake, demonstrating the benefits of this type of explicit instruction for the acquisition of progressive aspect.

Agradecimientos

A la Dra. Marlene Rall, mi asesora, por su constante y sabio apoyo y sus observaciones acertadas a lo largo de mis estudios y en la elaboración de la tesis.

A la Dra. Sandra Castañeda y la Dra. Natalia Ignatieva, miembros de mi comité tutorial, por compartir sus conocimientos en lo que se refiere a la psicología cognoscitiva y la lingüística, respectivamente, en los cursos y durante el desarrollo de la investigación.

A mis sinodales, el Dr. Fernando Castaños, la Dra. Ma. Eugenia Herrera, el Dr. Dieter Rall, y la Dra. Phyllis Ryan, por sus valiosos comentarios respecto a la tesis.

Al Dr. Bill VanPatten, por su apoyo e interés en el desarrollo de la investigación, y por proporcionar bibliografía y comentarios relevantes.

Al CELE y a la UNAM, por apoyar mis estudios, la investigación y la elaboración de la tesis mediante las comisiones.

Al Lic. Jesús Orduña Estrada, de la Facultad de Psicología, por su ayuda técnica en el análisis estadístico de los datos.

A mis alumnos, por compartir sus pensamientos.

ÍNDICE

Sinopsis	vi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO	1
Introducción	1
1.1 Enseñanza explícita de la gramática y adquisición de una segunda lengua	3
1.1.1 Consideraciones lingüísticas	4
1.1.2 Adquisición de una segunda lengua por adultos desde una perspectiva cognoscitivista	9
1.1.3 Enseñanza explícita de la gramática: el ambiente lingüístico y adquisición	13
1.2. Antecedentes	17
1.2.1. Investigación anterior en el CELE	18
1.2.2. Estudios sobre los efectos del procesamiento de <i>input</i> como tipo de enseñanza	21
1.3. Esbozo del presente estudio	30
1.3.1. Planteamiento del problema	31
1.3.2. Marco teórico	32
1.3.3. Objetivos y justificación	34
1.3.4. Hipótesis	35
1.3.5. Metodología utilizada en el estudio	37
1.3.6. Organización de la tesis	38
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	40
2.1. Marco teórico psicolingüístico	40
2.1.1. Procesamiento de la información	40
2.1.2. Procesamiento lingüístico: el modelo de VanPatten	42
2.1.3. Estrategias en el procesamiento lingüístico	45
2.1.4. Principios cognoscitivos operantes	49
2.1.5. Procesamiento lingüístico y didáctica	51
2.2. Marco teórico lingüístico	56
2.2.1. Aspecto verbal	56
2.2.1.1. Aspecto gramatical	57
2.2.1.2. Aspecto lexical	57
2.2.2. Descripción del aspecto progresivo del inglés	60
2.2.3. Descripción de la perifrasis verbal <i>estar</i> – gerundio del español	63
2.2.4. Análisis contrastivo inglés-español	65
2.2.4.1. Contraste entre la descripción del español y del inglés	66
2.2.4.2. Variación paramétrica del aspecto en español e inglés	67

2.2.5.	Condición del subconjunto	77
2.2.6.	El aspecto progresivo en la lingüística cognoscitiva	78
2.2.7.	El aspecto progresivo en la teoría de los prototipos	79
2.2.8.	El aspecto progresivo en el marco de Larsen-Freeman	83
2.3.	Adquisición del aspecto progresivo	85
2.3.1.	Adquisición del aspecto progresivo en la lengua materna	85
2.3.2.	Adquisición del aspecto progresivo en una segunda lengua	86
2.3.3.	Principios cognoscitivos operantes	87
2.3.4.	Distribución en el <i>input</i>	88
2.3.5.	Adquisición del aspecto progresivo y la teoría de los prototipos	89
2.3.6.	El principio del subconjunto	91
2.4.	Conclusiones	94

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA 97

3.1.	Metodología cuantitativa	97
3.1.1.	Diseño del experimento	97
3.1.2.	Sujetos	98
3.1.3.	Materiales	99
3.1.3.1.	Material de procesamiento	100
3.1.3.2.	Material tradicional	109
3.1.3.3.	Comparación entre los dos tipos de materiales	112
3.1.3.4.	Libro de texto utilizado por todos los grupos	114
3.1.4.	Pruebas	115
3.1.4.1.	Prueba de interpretación	116
3.1.4.2.	Prueba de producción	120
3.1.4.3.	Prueba de reconocimiento de contextos	121
3.1.5.	Procedimiento para la recopilación de los datos	124
3.1.6.	Calificación de las pruebas	126
3.1.7.	Análisis estadístico de los datos	128
3.1.8.	Análisis de reactivos de la prueba de interpretación	132
3.2.	Metodología cualitativa	133
3.2.1.	Fundamentación	133
3.2.2.	Metodología introspectiva	134
3.2.3.	Objetivos	136
3.2.4.	Procedimiento utilizado	138
3.2.5.	Análisis de los datos	141

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	143
4 1. Resultados cuantitativos	143
4 1.1 Interpretación (análisis de varianza)	144
4 1.2. Producción (análisis de varianza)	153
4 1.3. Interpretación y producción (chi cuadrada)	163
4 1 4 Resumen de los resultados con respecto a la interpretación y la producción	167
4 1.5. Reconocimiento de contextos de uso	170
4 1.6 Resultados del análisis de reactivos de la prueba de interpretación	173
4.2. Resultados cualitativos	178
4 2.1. Resultados por reactivo	180
4.2.2. Descripción del procesamiento. estudio de caso	186
4.2.3. Resumen de los resultados cualitativos	194
4 2.4. Comentarios de los estudiantes respecto a las actividades	195
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	
5 1. Resultados cuantitativos	197
5.1.1. Comparación entre grupos	198
5 1.2. Duración de los efectos	201
5.1.3. Efecto del libro de texto	201
5.1.4. Reconocimiento de contextos de uso	202
5.2 Resultados cualitativos	204
5 2.1. Modificación de estrategias	205
5 2.2. Resultados cualitativos y adquisición del aspecto verbal	211
5.2.3. La manera como se logran las asociaciones forma-significado	212
5.2.4. Principio de los subconjuntos	214
5.3 Resultados cuantitativos y cualitativos y el modelo de adquisición	215
5 4 Conclusiones e implicaciones	218
5.4.1. Conclusiones del estudio	218
5 4.2. Implicaciones para la investigación	220
5.4.3. Implicaciones para el diseño de material didáctico y la enseñanza	223
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	226
ANEXOS	
1 Material de procesamiento	237
2 Material tradicional	246
3 Material del libro de texto	252
4 Prueba de interpretación	256
5 Prueba de producción	257
6 Prueba de reconocimiento de contextos de uso	258

Sinopsis

El presente estudio tiene antecedentes en los problemas encontrados en estudios anteriores respecto a la adquisición del aspecto progresivo en el presente: se adquiría la forma correcta mas no el uso apropiado. De acuerdo con el modelo de VanPatten de la adquisición de una segunda lengua, el cual enfoca el procesamiento lingüístico, el problema se describió como la carencia de una asociación adecuada entre formas lingüísticas y sus significados, esto es, un problema del *intake* deficiente. De acuerdo con el modelo, un enfoque explícito de la enseñanza de la gramática mediante la estructuración del *input* según los lineamientos que derivan del modelo ayudaría al estudiante a modificar el procesamiento cognoscitivo, lo cual propiciaría la transformación del *input* en *intake* con los subsecuentes cambios en el sistema lingüístico.

De esta manera, el presente estudio tuvo como propósito el de investigar la relación entre la enseñanza orientada al procesamiento como tipo de enseñanza y la adquisición del aspecto progresivo en inglés con estudiantes universitarios hispanohablantes, a diferencia de otros estudios que han apoyado el modelo de VanPatten. Se tomó en cuenta, además, el efecto de la enseñanza durante un periodo de tres meses.

Mediante un análisis contrastivo del fenómeno lingüístico en español y en inglés, se definió el problema de la adquisición del aspecto progresivo según el principio del subconjunto, así como la variación paramétrica entre las dos lenguas, la cual indica las diferentes maneras de interpretar el aspecto verbal. Se tomó en cuenta esta variación en la elaboración del material didáctico orientado al procesamiento, de modo que se enfocó el contraste funcional entre las formas simple y progresiva con sus respectivos significados.

Con el fin de estudiar los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento del *input* como tipo de enseñanza sobre la adquisición de la estructura lingüística, se llevó a cabo un estudio por medio de un diseño experimental. Se investigó la diferencia en la manera de interpretar y producir la estructura lingüística, así como reconocer contextos de uso antes y después de la enseñanza orientada al procesamiento comparada con la enseñanza tradicional orientada a la producción correcta. Se utilizaron, además, técnicas introspectivas, con el propósito de detectar cambios en el procesamiento e investigar la manera como se logran las asociaciones entre formas y significados.

Los resultados mostraron que la enseñanza orientada al procesamiento se relacionó con mejoras superiores en la interpretación y la producción del aspecto progresivo, así como en el reconocimiento de contextos de uso. Asimismo, se comprobó que se efectuaron cambios en la manera de procesar el lenguaje. Se concluyó que la enseñanza orientada al procesamiento contribuyó más que la enseñanza orientada a la producción al desarrollo del sistema lingüístico, ya que proporcionó los medios para rechazar las hipótesis equivocadas dando como resultado el *intake* adecuado. Lo anterior muestra los beneficios de la enseñanza orientada al procesamiento para la adquisición del aspecto progresivo.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO

Introducción

Un enfoque cognoscitivo de la adquisición de una segunda lengua por adultos presupone el procesamiento activo, y desde esta perspectiva se estudia la manera como el estudiante procesa las muestras lingüísticas que encuentre y cómo organiza la nueva información. Dentro de este marco, la estructura del lenguaje debe considerarse como un factor que determina las particularidades del procesamiento cognoscitivo (Bialystok 1995:60).

Mientras se ha tratado la enseñanza de segundas lenguas desde hace siglos, la adquisición es un tema relativamente nuevo (Rutherford 1987:1). Se puede concebir la adquisición de la gramática en una segunda lengua como un proceso a través del cual se logra expresar lingüísticamente la percepción de la experiencia humana; la gramática en este sentido consiste en la expresión de significados compartidos por los hablantes mediante mecanismos lingüísticos. A manera de ejemplo, y de acuerdo con el enfoque del presente estudio, la morfología verbal señala la percepción del hablante acerca de ciertas características temporales de un evento; el oyente debe tomar en cuenta la morfología para interpretar el significado aspectual, según las convenciones de uso de la lengua. Así, adquirir competencia en una lengua requiere de la apropiación de estas convenciones (Taylor 1993:220).

La manera de enfocar la gramática en el salón de clase para propiciar la adquisición sigue siendo polémica, y actualmente existen diferentes perspectivas. Se

observa, por ejemplo, la enseñanza tradicional que considera la gramática como un sistema fijo de formas que se enfocan una por una de manera lineal, y la adquisición se evalúa a través de la producción correcta de estas formas en contextos controlados (Rutherford 1987:4), y, por otro lado, el planteamiento de que no es necesario enfocarse en la gramática: hay que concentrarse únicamente en el contenido, el mensaje (Krashen 1992).

Al respecto, Garrett (1986:139,145) propone una definición de la gramática que abarque los conceptos subyacentes a las formas lingüísticas y las convenciones de procesamiento, esto es, las convenciones compartidas tanto para la codificación como la decodificación, las cuales interceden entre las expresiones lingüísticas y el significado; con esta definición, se proporcionaría un enfoque psicolingüístico. Esta perspectiva es congruente, a su vez, con las teorías gramaticales funcional y cognoscitiva (Blyth 1997:58).

En cuanto a la didáctica, Garrett (1986:139) critica la enseñanza de la gramática en el sentido de que no toma en cuenta el procesamiento necesario para lograr la comprensión de las relaciones entre las formas y los significados de la lengua que se estudia. En este sentido, la enseñanza de la gramática debe dirigirse al "cambio cognoscitivo" que caracterice la adquisición (Rutherford 1987:2), con este fin, es preciso propiciar las habilidades de procesamiento cognoscitivo de los estudiantes (Doughty y Williams 1998:205). Desde esta perspectiva se desarrolló el presente estudio, el cual surgió de nuestras inquietudes respecto a la interrogante: ¿cómo se puede fomentar este proceso de cambios cognoscitivos en el salón de clase?

Este capítulo tiene como propósito la presentación del estudio que se llevó a cabo para obtener información acerca de la adquisición de una segunda lengua por adultos. Se introducen los antecedentes de los cuales surgió el estudio, y las teorías y los modelos que lo fundamentan; se plantea el problema tratado, los objetivos y las hipótesis que guiaron la investigación, así como la metodología que se utilizó para estudiar el problema, finalmente, se esboza la organización de la tesis.

1.1 La enseñanza explícita de la gramática y adquisición de una segunda lengua desde una perspectiva cognoscitiva

El presente estudio trata el efecto pedagógico de la enseñanza explícita sobre la adquisición de una estructura lingüística. Específicamente, se estudió el efecto de la enseñanza orientada al procesamiento lingüístico sobre la adquisición del aspecto progresivo en el presente del inglés como segunda lengua, con estudiantes universitarios hispanohablantes en el contexto nacional.

La estructura lingüística que se estudió en cuanto a su adquisición se considera desde la perspectiva de la gramática funcional: implica la adquisición del significado y el uso de una forma lingüística de manera integral e interrelacionada. El modelo de adquisición de lenguaje (VanPatten 1996) que informó esta investigación se ubica dentro de las explicaciones cognoscitivistas de la adquisición (Ellis 1994), se basa en la teoría del procesamiento de la información, la cual forma parte del campo de la psicología cognoscitiva. El estudio, que tuvo el propósito de observar los efectos de la propuesta didáctica relacionada con el modelo de adquisición (Lee y VanPatten 1995), se sitúa en

el área de la investigación en la enseñanza explícita de la gramática en el salón de clase. A continuación se introducen cada uno de estos puntos.

1.1.1 Consideraciones lingüísticas

En primer lugar, de acuerdo con Smith (1991:8), se considera que el término "gramática" comprende el sistema de reglas que genera las estructuras lingüísticas. En la descripción lingüística formal la gramática constituye el nivel de análisis que incluye tanto la sintaxis, o la estructura de las frases y las oraciones, como la morfología, la cual se ocupa de la estructura interna de las palabras. El morfema constituye la forma mínima significativa de la palabra; un morfema lexical o lexema contiene la idea principal, mientras un morfema gramatical señala modificaciones de la idea principal, tales como número, género, modo, tiempo, aspecto, y persona (Beristáin 1984:56).

Ahora bien, una perspectiva funcionalista del lenguaje ha sido desarrollada por Halliday, quien planteó una teoría del significado como una red de opciones interrelacionadas (1973:93). Desde esta perspectiva, una lengua es vista como un sistema de significados, acompañados por formas a través de las cuales se realizan los significados (Halliday 1985:xiv). De la misma manera, Lock (1995:1), siguiendo a Halliday, afirma que el lenguaje es un sistema de comunicación; se analiza la gramática para descubrir cómo está organizada para permitir a los hablantes el intercambio de significados.

De esta manera, el funcionalismo lingüístico sostiene que la creación, el control, las limitaciones, la adquisición, y el uso de las formas lingüísticas naturales existen al servicio de las funciones comunicativas (Bates y MacWhinney 1989:3). En lugar de

enfátizar las reglas gramaticales que determinan las formas, en este enfoque el lenguaje representa asociaciones bi-direccionales entre formas y significados, que a menudo existen no como asociaciones entre una forma y un significado o función, sino entre una forma y varias funciones o una función con múltiples formas de realizarse (Cooreman y Kilborn 1991:197).

Por otra parte, las formas lingüísticas se estudian en diferentes lenguas con el propósito de determinar su existencia como universales de la gramática, al mismo tiempo que se plantea la relación de éstos con el pensamiento humano (Wierzbicka 1993). Asimismo, como afirman Bates y MacWhinney (1989:6), la gramática se considera en términos cognoscitivos: la cognición delimita la expresión lingüística. Los universales lingüísticos surgen de la cognición humana, y todas las lenguas naturales deben tomar en cuenta ciertas categorías básicas de la percepción y el pensamiento: los principios de movimiento, espacio, tiempo, tanto como la acción e intención humana. Cada lengua natural ha tenido que desarrollar los medios para codificar distinciones entre objetos, cualidades y eventos, maneras de organizar los sucesos en el tiempo y el espacio, así como diferentes actitudes hacia estos objetos y sucesos. Estas categorías constituyen universales cognoscitivos y comunicativos, los cuales interactúan con las limitaciones que son inherentes al procesamiento humano de la información (Bates y MacWhinney 1989:8). Un ejemplo pertinente existe en el uso de la morfología para expresar el punto de vista de una acción terminada o no terminada, como una función cognoscitiva. Al respecto, Cooreman y Kilborn (1991:204) sostienen que el hecho de que los distintos puntos de vista aspectuales son marcados por medio de la morfología apoya la idea de

que las estructuras lingüísticas pueden ser limitadas por los principios organizacionales cognoscitivos o perceptuales.

Desde la perspectiva cognoscitiva (Harris 1992:4), la gramática es vista como la asociación de enunciados con sus significados, donde 'significado' incluye todas las conceptualizaciones evocadas, junto con su función comunicativa y los elementos extralingüísticos del acto de habla. En esta interpretación de la gramática, todas las formas gramaticales tienen una base conceptual, aunque sea muchas veces muy abstracta. Al respecto, Langacker (1994:33-4) caracteriza la gramática en términos de estructuras simbólicas, que representan pares de formas-significados. Los elementos simbólicos gramaticales son esquemáticos o generales, dado que su significado es común a muchas expresiones y situaciones. A manera de ejemplo, el sufijo *-dor* en español (*goleador*, *portador*) señala el papel de agente, mientras el lexema indica algo específico. En este sentido, Bybee (1985:202) sostiene que los morfemas pueden tener un carácter obligatorio justamente por sus significados altamente generales, al mismo tiempo que tienen una aplicación amplia. Advierte Bybee, además, que existen categorías y estructuras obligatorias en una lengua porque permiten el intercambio fluido de la información, proporcionan un marco dentro del cual los hablantes pueden acomodar sus pensamientos, además de que limitan las decisiones que tienen que tomar tanto el hablante como el oyente.

De esta manera, siguiendo a Langacker (1986:2), las estructuras gramaticales no constituyen un sistema formal autónomo, sino que son simbólicas: proporcionan la estructuración y la simbolización convencional del contenido conceptual. La gramática cognoscitiva se relaciona estrechamente con las escuelas funcionalistas: el léxico, la

morfología y la sintaxis forman un continuo de unidades simbólicas: no se analizan las unidades gramaticales sin referencia a su valor semántico. De igual manera, esta perspectiva de la gramática comparte consideraciones básicas con la psicología cognoscitiva (Langacker 1987:5). Asocia el significado con la conceptualización o el procesamiento cognoscitivo, la estructura lingüística se asocia directamente con la estructura conceptual, la cual refleja los escenarios que son básicos en la experiencia humana. Así, la percepción temporal de un evento que toma un hablante constituye la explicación de la selección de un valor aspectual (Smith 1983:479), dado que las opciones lingüísticas seleccionadas se relacionan con la perspectiva con que se percibe una situación.

Dentro de este marco se concibe la estructura lingüística tratada en el presente estudio, el aspecto verbal, el cual se define como la perspectiva temporal que toma un hablante frente a un evento (Smith 1983:479). Este estudio se centra en el aspecto progresivo en el presente, lo que se encuentra en los libros de texto para la enseñanza como el punto gramatical 'presente continuo'. Con el fin de describir de manera más precisa la estructura lingüística, haremos uso del esquema de referencia propuesto por Larsen-Freeman (1991), el cual incluye la forma y el significado de una estructura, tanto como el uso. De esta manera, y de acuerdo con la propuesta de Bardovi-Harlig (1995:152) acerca del aspecto progresivo, la forma incluye el morfema *-ing*, anexado al verbo léxico, y en el orden posterior al auxiliar *be*, además de las formas del auxiliar, y los adverbios de tiempo apropiados. El significado es una acción en proceso, contrastado con el significado habitual de la forma simple. Finalmente, el uso incluye la selección de

una u otra forma de acuerdo con el contexto¹. La adquisición del aspecto progresivo abarca las tres áreas.

El tratamiento pedagógico que se utilizó en el presente estudio se limitó a una sola estructura gramatical, el aspecto progresivo en el presente; de acuerdo con Bardovi-Hariig (1995:151), al estudiar un solo subsistema de la gramática se observan ciertos detalles de la adquisición que pueden perderse en un estudio más amplio.

La noción de lograr las asociaciones entre forma y significado como un propósito didáctico fue propuesta anteriormente por Terrell (1991). Según este investigador, la adquisición de una forma lingüística se define como el logro de un vínculo psicolingüístico entre un concepto y una forma. De esta manera, lo que se almacena en la memoria, según este planteamiento, no son reglas gramaticales, sino asociaciones formas-significados, las cuales se integran en una red en la memoria. La propuesta didáctica que se desprende de estas 'ligas' implica proporcionar al estudiante muchos ejemplos de la misma asociación forma-significado dentro de un contexto que es significativo para él. De esta manera, el estudiante hace uso de la información lingüística para lograr almacenar las asociaciones forma-significado (Terrell 1991:56), este procedimiento ayudaría el proceso de adquisición. El planteamiento de Terrell es un antecedente del desarrollo del modelo de VanPatten (1996) en que se basa el presente estudio.

¹ En la propuesta de Larsen-Freeman (1991:281) el contexto puede abarcar tanto los factores relacionados con el contexto social como el contexto lingüístico discursivo. El primero incluye la situación comunicativa, los interlocutores y la relación entre ellos, tanto como las presuposiciones que tengan al respecto, mientras el contexto lingüístico discursivo se refiere a lo que precede o sigue una estructura, así como la organización de la información.

1.1.2 Adquisición de una segunda lengua por adultos desde una perspectiva cognoscitivista

Una perspectiva cognoscitivista acerca de la adquisición se basa en la visión del lenguaje como una habilidad cognoscitiva compleja, general, como otras habilidades. Se postula que la adquisición se lleva a cabo a través de varias etapas, que incluyen la percepción de la información lingüística, la comprensión, la asimilación, la reestructuración, y la producción. Tiene sus bases en la psicología cognoscitiva el procesamiento mental ocupa un lugar central en el aprendizaje, y constituye la variable que intercede entre las influencias externas al estudiante, tales como las características y complejidad de la tarea a resolver. Según McLaughlin (1990) la psicología cognoscitiva estudia los procesos mentales que son involucrados en la adquisición del conocimiento, estudia la organización del conocimiento y la manera en que se interpreta la nueva información dentro de la estructura establecida. Concibe el individuo como un actor que utiliza estrategias para comprender, almacenar y producir el lenguaje.

La teoría cognoscitiva nos proporciona un marco general para ubicar el papel de los procesos cognoscitivos en la adquisición. Se basa en el procesamiento de la información: su propósito reside en la explicación de la manera en que se adquiere nueva información y se almacena en la memoria. Según Castañeda (1991:13), la teoría del procesamiento de la información implica que la nueva información primero se selecciona y se transfiere a la memoria corta, donde se transforma para su integración en la memoria permanente.

Se ha aplicado la teoría cognoscitiva del procesamiento de la información a la adquisición de segundas lenguas (McLaughlin 1987, 1990; McLaughlin, Rossman y

McLeod 1983; McLaughlin y Heredia 1996). Este planteamiento abarca tanto la manera en que se construyen las representaciones mentales del lenguaje, como la forma en que se almacenan en la memoria. McLaughlin *et al.* (1983) enfatizan las limitaciones del procesamiento humano; debido a una capacidad limitada, se seleccionan sólo ciertos elementos del ambiente lingüístico para el procesamiento e integración posterior. Además, dado que el procesamiento del lenguaje se desarrolla como una habilidad (McLaughlin 1987), se utiliza primero el procesamiento controlado que requiere de la atención. A través de la práctica, considerada como la repetición del mismo patrón de activación en la memoria, el procesamiento se vuelve automático, lo que libera los recursos atencionales.

Aparte de automatizar las habilidades específicas, el estudiante de una lengua necesita construir nuevas estructuras para interpretar la información y organizar la información almacenada (McLaughlin 1987:136). Los procesos de la reorganización de acuerdo con la nueva información se conocen como la reestructuración (McLaughlin 1990).

De acuerdo con Anderson (1983), la representación del conocimiento en la memoria se conceptualiza de dos maneras: el conocimiento declarativo, que incluye conceptos, esquemas, y proposiciones, y el conocimiento procedimental, que es el saber hacer algo, saber cómo percibir y clasificar, y seguir los pasos necesarios hasta alcanzar una meta. Sin embargo, afirman McLaughlin y Heredia (1996:218) que el paso del conocimiento declarativo al procedimental no consiste simplemente en acelerar el proceso original, sino que se necesita establecer nuevos procedimientos para reorganizar los procedimientos originales, lo que incluye la generalización, la discriminación y el

fortalecimiento. Según Anderson (1983), se caracteriza este proceso en tres etapas: primero, en hechos, sin procedimientos de activación; segundo, la etapa asociativa, en que se trata de organizar distintas producciones (que consisten en una condición y una acción) en una sola, con el fin de alcanzar un procedimiento más eficiente, se aplica un procedimiento generalizado a una ocurrencia en particular, lo que constituye la procedimentalización. Finalmente, en la etapa autónoma, se hacen más generalizaciones, pero al mismo tiempo se logra distinguir con más eficiencia las ocurrencias a las que se puede aplicar una producción específica. Cabe señalar que, según Castañeda (1991:3.3), se utiliza el conocimiento declarativo como base para desarrollar las secuencias de producciones; si no se desarrolla con cuidado esta etapa, si las acciones se compilan de forma equivocada, resulta difícil de corregir una vez procedimentalizadas. Esto, a su vez, subraya la importancia de la elaboración de material didáctico que ayude al estudiante a construir el conocimiento.

Ahora bien, las teorías de la adquisición de segundas lenguas reconocen el papel del *input*, o los datos lingüísticos disponibles al estudiante, en la adquisición, aunque la importancia que se le atribuyen difiera. Con el fin de contextualizar el presente estudio en el área de adquisición del lenguaje, podemos distinguir, según Ellis (1994:243), tres tipos de teorías acerca del papel del *input*: conductistas, mentalistas e cognoscitivistas-interaccionistas. Mientras la primera presupone una relación directa entre el *input* y la producción, la segunda postula que los datos lingüísticos 'detonan' los mecanismos innatos de procesamiento (véase Cook 1989). Desde la perspectiva del tercer tipo, se considera la adquisición como producto de la interacción entre el ambiente lingüístico y

los mecanismos cognoscitivos del estudiante. Por lo tanto, es congruente con la teoría cognoscitiva en que se basa nuestro planteamiento: el procesamiento de la información.

En el procesamiento de la información, el factor de la atención juega un papel importante en la selección de los datos para su análisis. Tomlin y Villa (1994) proporcionan algunas precisiones acerca del mecanismo de la atención en la percepción de los datos lingüísticos en la adquisición de segundas lenguas. Afirman que la atención funciona en el registro cognoscitivo de los estímulos sensoriales, lo que denominan la detección. Este proceso de detección se define como la selección de elementos específicos de la información, y ocupa en gran parte los recursos atencionales. Una vez realizada la detección, el procesamiento de la información detectada puede llevarse a cabo. Según Tomlin y Villa (1994:196), de esta manera, en una oración, el estudiante tiene que detectar un elemento lingüístico junto con su significado, es decir, una relación funcional. Esta relación es sujeta posteriormente a la formulación de hipótesis. La detección es fundamental; al respecto, Schmidt (1990, 1995) ha afirmado que la condición necesaria y suficiente para la extracción de los datos lingüísticos es la percepción consciente.

La transformación de los datos lingüísticos disponibles (*input*) en datos extraídos (*intake*) constituye el procesamiento del *input* (VanPatten 1996). Ocurre en la memoria corta e intervienen diferentes mecanismos cognoscitivos, tales como la discriminación y el reconocimiento de similitudes. Posteriormente, el *intake* se acomoda mediante la reorganización y la reestructuración de los conocimientos almacenados. Estos procesos cognoscitivos funcionan con la aplicación de los conocimientos almacenados en la memoria permanente, los cuales incluyen tanto los conocimientos lingüísticos de la

lengua materna como del sistema lingüístico en desarrollo de la segunda lengua, además de los esquemas y conceptos extralingüísticos. De ahí se aprecia la importancia del *intake* adecuado, en lo que atañe a la construcción del conocimiento lingüístico. El *intake* necesario consiste en una representación mental de los fenómenos lingüísticos de la lengua que se adquiere. Desde la perspectiva funcionalista, éstos se componen de las asociaciones entre las formas lingüísticas y sus significados.

De esta manera, se perfila el papel de la enseñanza explícita de la gramática de una segunda lengua en el salón de clase de la siguiente manera. Es fundamental proporcionar los datos lingüísticos de tal manera que se facilite la detección y la creación del *intake* necesario para el desarrollo del conocimiento declarativo lingüístico por parte del alumno. Se desprenden de esto los posibles beneficios de la estructuración o manipulación del *input*: la didáctica desde este ángulo se concibe en términos de la intervención en el proceso de crear el *intake* adecuado.

Basado en estas consideraciones teóricas, a continuación tomamos en consideración el papel de la enseñanza explícita en la adquisición, con el fin de contextualizar el objeto de estudio: la relación entre el tipo de enseñanza y la adquisición del lenguaje.

1.1.3 La enseñanza explícita de la gramática: el ambiente lingüístico y adquisición

En cuanto al papel de la enseñanza explícita de la gramática en la adquisición de segundas lenguas, se distinguen tres posiciones (Schmidt 1995:2-4). La primera, y más tradicional, enfatiza la importancia de saber las reglas, y aboga por una presentación deductiva, en la cual la explicación de una regla es seguida por la práctica. La segunda

posición considera la adquisición como subconsciente, y no requiere de la explicación gramatical, ni de la práctica enfocada, ni la corrección de errores. La actividad pedagógica consiste en un enfoque en el contenido, y se realiza a través de la comprensión y la interacción acerca de temas relevantes para los estudiantes. Los exponentes de esta posición incluyen Krashen y Terrell (1983) y Prabhu (1987)

Una tercera posición toma importancia actualmente. Se trata del reconocimiento de la necesidad de incluir, aun en la enseñanza comunicativa y enfocada en el contenido, un enfoque explícito en la forma. Esto consiste en guiar la atención de los estudiantes hacia mecanismos lingüísticos que hayan causado problemas de comprensión o producción (Long y Robinson 1998 73), y puede ser espontáneo, o bien, diseñado con anticipación (Spada 1997-73). En esta posición, el enfoque en la forma es benéfico en el sentido de que ayuda a los estudiantes a poner orden en el lenguaje que encuentren, facilita la comprensión, y apoya los procesos naturales de adquisición. Toma esta posición un creciente número de investigadores (Doughty 1991, Doughty y Williams 1998; Ellis 1990, 1993; Fotos y Ellis 1991; Harley 1994; Larsen-Freeman y Long 1991; Long 1991, 1996; Loschky y Bley-Vroman 1993; Rutherford 1987; Schmidt 1995; Sharwood Smith 1991; Terrell 1991; VanPatten 1993; White, Spada, Lightbown y Ranta 1991).

Cabe señalar que en el contexto nacional, específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras en la UNAM, se ha reconocido la importancia de la enseñanza explícita de la gramática. La gramática pedagógica del alemán propuesta por Rall y Rall (1981) se elaboró con el fin de permitir al profesor la presentación de reglas comprensibles, así como de facilitar al estudiante universitario, acostumbrado al uso de

los procesos cognoscitivos, el descubrimiento de las regularidades de la lengua. Asimismo, Andrew (1989) llevó a cabo un estudio para determinar la secuencia de adquisición del artículo definido en inglés, con el propósito de obtener información que tendría una aplicación didáctica.

Long (1991) distingue entre un 'foco en la forma' como una característica del diseño de un curso comunicativo, y un curso que tiene como contenido el 'foco en las formas', las cuales se presentan y se practican aisladamente. Esta distinción es esencial, ya que un 'foco en la forma' no constituye un retorno al enfoque en las formas de manera aislada y superficial. En un 'foco en la forma', se incorpora la atención a la forma lingüística, mientras la comunicación y las tareas pedagógicas constituyen la parte fundamental del curso. De acuerdo con los resultados de la investigación, un 'foco en la forma' ofrece varios beneficios: acelera el aprendizaje, aunque no altera secuencias, afecta los procesos de adquisición, y contribuye al nivel de dominio a largo plazo (Long 1991:45).

En general, hay coincidencia en la necesidad de datos lingüísticos comprensibles para que suceda la adquisición. Sin embargo, el *input* comprensible no es suficiente (Long 1996:423-5), como se evidencia en la investigación realizada con los estudiantes de programas de inmersión en Canadá (Harley 1993, entre otros). Ante las fallas en el desarrollo del sistema lingüístico de la segunda lengua, se puede buscar parte de la explicación en los factores internos del estudiante, especialmente en las áreas de la atención y el procesamiento cognoscitivo (Long 1996:425), las cuales son básicas en el enfoque en la forma. Al respecto, el papel de la enseñanza explícita de la gramática ha sido objeto de una cantidad extensiva de estudios (véase Larsen-Freeman y Long 1991,

cap 8. Spada 1997) que apoyan el efecto positivo del enfoque explícito sobre la adquisición. Cabe hacer notar, además, que un número considerable de los estudios toma en cuenta la combinación de un enfoque en la forma y actividades comunicativas (Spada 1997). Podemos concluir que, en lugar de debatir sobre la inclusión o no de un foco en la forma, los programas deberían preocuparse por la mejor manera de llevarlo a cabo, especialmente, incorporado a un curso con énfasis en la comunicación. En este sentido, Larsen-Freeman y Long (1991:325) recomiendan la realización de estudios que busquen respuestas acerca de cómo la enseñanza debe impartirse, y de cómo cierto tipo de enseñanza afecta la adquisición; de igual manera, se recomienda estudiar diferentes combinaciones de actividades comunicativas con distintas maneras de enfocar la forma (Lightbown y Spada 1993 106).

Doughty (1991), en un multicitado estudio sobre diferentes maneras de enfocar la atención de los estudiantes en una forma lingüística, en este caso, las subordinadas adjetivas en inglés, comparó la comprensión de lectura de un texto, junto con un foco en la forma incorporado: un grupo recibió la presentación del texto y las reglas gramaticales simultáneamente, otro grupo vio el texto con aclaraciones y paráfrasis de las oraciones que contenían el punto gramatical, mientras el grupo de control vio el texto solamente. Los resultados mostraron que el foco en la forma, en los dos grupos experimentales, ayudó a los estudiantes a enfocar la atención a la forma, lo que es necesario para la adquisición. Los resultados sugieren, además, una conexión importante: la relación entre una forma y su significado, dado que el grupo que leyó el texto con las aclaraciones tuvo el puntaje más alto en la comprensión del texto; es decir, la combinación de enfocar el contenido, además de incluir un foco en la forma, resultó en mayor comprensión.

Podemos distinguir pues efectos diferenciales de los dos tipos de enfoque en la forma lingüística.

Dado que existen diferentes maneras de enfocar una estructura lingüística, la cuestión que surge gira alrededor de que tipo de foco en la forma resulta más benéfico. Al respecto, surgen varias interrogantes. ¿cómo podemos ayudar al estudiante en el procesamiento del lenguaje? y ¿hay antecedentes respecto al enfoque de procesamiento del *input*?

En este contexto, se planteó estudiar la adquisición del aspecto verbal desde una perspectiva cognoscitivista de la adquisición, en la que se estudia cómo se procesan los datos lingüísticos, es decir, cómo se convierte el *input* en *intake*, esto es, la construcción de asociaciones entre una forma y su significado. Se estudió pues el efecto de la propuesta didáctica basada en el modelo de VanPatten (1996) sobre la adquisición del aspecto progresivo. A continuación se da un bosquejo de los antecedentes que nos condujeron a basar nuestro estudio en este modelo.

1.2 Antecedentes

En esta sección, se describe la investigación realizada con nuestros alumnos que nos llevó a optar por estudiar los efectos de cierto tipo de foco en la forma, el de procesamiento de *input*. Esto es seguido por un resumen de los estudios que apoyan este tipo de enseñanza.

1.2.1 Investigación anterior en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)

El presente estudio tiene antecedentes en los estudios realizados anteriormente en el CELE de la UNAM en el área de inglés sobre estrategias de aprendizaje, las cuales se definen como las operaciones y procedimientos que utiliza el estudiante para facilitar la adquisición: se consideran parte del conocimiento procedimental, desde la perspectiva de la teoría de procesamiento de la información (O'Malley y Chamot 1990:8). El objetivo de estos estudios se centró en la identificación de las estrategias cognoscitivas que utilizan los estudiantes del CELE en diferentes tipos de actividades.

El primer estudio realizado (Buck y Jenkins 1990) tuvo como propósito el de probar las técnicas introspectivas, incluyendo la entrevista retrospectiva y la técnica de pensar en voz alta, con el fin de saber si se podría obtener información sobre las estrategias por este medio. Se concluyó que las técnicas mencionadas son factibles, es decir, revelan información relacionada con el uso de estrategias cognoscitivas, además de que se pueden llevar a cabo con diferentes tipos de actividades.

El segundo estudio (Buck y Rojas 1991; Buck 1993) intentó obtener información sobre las estrategias que utilizan nuestros estudiantes en una actividad específica. Se estudió un ejercicio de conceptualización de una estructura gramatical en el libro In English (Buck, Emilsson, Hildreth, Ormsby, Ryan y Shaw 1989:34-36). Este ejercicio consiste en la formulación de una regla gramatical acerca de la forma y el significado del presente continuo en inglés y la alternancia de esta forma verbal con el presente simple. El ejercicio de conceptualización se ubica en la unidad después de unos ejercicios comunicativos; los alumnos intercambian información acerca de las actividades de cada

quien en el presente semestre, las cuales son contrastadas con las actividades usuales. En estos ejercicios, los estudiantes utilizan tanto el presente continuo como el presente simple en preguntas no analizadas. Para la investigación, se eligió este ejercicio por la dificultad que representaba para los estudiantes, además del interés en identificar el uso de las estrategias cognoscitivas en la adquisición de la gramática. Para este estudio se adoptó una combinación de técnicas introspectivas: la de pensar en voz alta en pares y entrevistas retrospectivas grupales. Una parte del estudio tuvo la colaboración de otro maestro, Carlos Rojas, quien también participó en el análisis del contenido de los protocolos. Posteriormente, se procedió a la identificación y la clasificación de las estrategias utilizadas por los estudiantes que participaron, con base en la clasificación presentada por O'Malley y Chamot (1990:138). Se encontró que los estudiantes hacían uso de las siguientes estrategias: la deducción, en que se aplica en forma consciente una regla aprendida; la simplificación, haciendo caso omiso de un detalle gramatical; la transferencia de conocimientos lingüísticos de la lengua materna a la segunda lengua, y la traducción a la lengua materna para detectar diferencias entre las dos lenguas. Se concluyó que el libro de texto y las actividades didácticas deberían fomentar el uso de las estrategias cognoscitivas tales como la inferencia y la elaboración, además de enfocar los aspectos formales de la lengua dentro de un contexto para facilitar la asociación entre significados y formas.

El tercer estudio (Buck 1994) intentó investigar las estrategias de transferencia y traducción identificadas en el estudio anterior. Se estudiaron los conocimientos de los alumnos acerca de la forma y el uso del presente continuo y el presente simple en inglés, y las diferencias que percibían entre la alternancia de estas dos formas en inglés y en

español (*estar* gerundio vs la forma simple), la lengua materna. La metodología consistió en la aplicación de una prueba de juicio de gramaticalidad para obtener información acerca de los conocimientos en cuanto a la forma y el uso, combinado con entrevistas retrospectivas para obtener datos metalingüísticos respecto a la selección de las respuestas. Para obtener información acerca de la adquisición, se llevó a cabo el estudio con dos grupos de inglés uno de segundo semestre y otro de quinto. Los resultados mostraron que los estudiantes de quinto semestre tenían más dominio en cuanto a la forma correcta de los verbos ya que reconocieron el 77% de los errores: sin embargo, su dominio en el reconocimiento del uso del presente continuo con respecto a la forma simple no era mejor que en el grupo de segundo semestre. Así, por ejemplo, la pregunta *What do you do this semester?* así como las oraciones *Jane writes her thesis this year. I don't study this semester.* fueron aceptadas como correctas por la mayoría de los estudiantes tanto de quinto semestre como de segundo. Si bien no hay errores de forma, sería apropiada la selección del presente continuo en los tres ejemplos, ya que se especifica un significado temporal (*this semester, this year*) Cabe señalar que en otros estudios acerca de la adquisición del aspecto verbal (Bardovi-Harlig y Bofman 1989; Bardovi-Harlig 1992a) los resultados fueron similares, en cuanto a la adquisición de la forma mas no el uso. En lo que concierne a las estrategias de la transferencia y la traducción, en nuestro estudio, entre los comentarios retrospectivos de los alumnos de quinto semestre destacó la observación de que en español las dos formas pueden intercambiarse, además de que en inglés es más frecuente el uso de la forma progresiva que en español. Comentaron, además, que relacionaban la forma continua en inglés con el gerundio en español, y que traducían al español para ver si debían usarla en inglés o

no. Con base en los resultados de este estudio podemos destacar el hecho de que los estudiantes de quinto semestre mantenían la hipótesis de que la estructura lingüística relevante funciona igual en la segunda lengua como su forma correspondiente en la lengua materna.

Los estudios anteriores apuntaron hacia la necesidad de experimentar con una propuesta diferente acerca de cómo enfocar la estructura gramatical, el aspecto verbal, a fin de fomentar la adquisición no sólo de la forma correcta, sino del uso apropiado. Para este propósito, nos interesó una propuesta basada en actividades orientadas a modificar lo que hacen los estudiantes con el lenguaje, esto es, el procesamiento del *input* (VanPatten 1993, 1996), por el modelo teórico basado en la psicología cognoscitiva, por su enfoque en los procesos mentales involucrados en la percepción y procesamiento lingüístico, y porque propone un tipo de enseñanza que se dirige a esta etapa, que se basa en las asociaciones forma-significado; es congruente con la perspectiva esbozada anteriormente. Los beneficios, además, se han comprobado en algunos estudios recientes, los cuales se resumen a continuación.

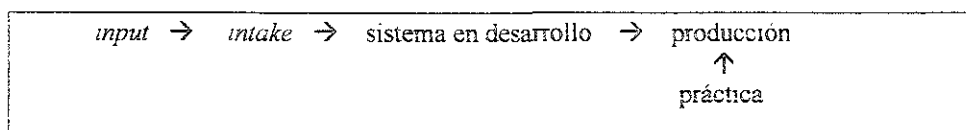
1.2.2 Estudios sobre los efectos del procesamiento de *input* como tipo de enseñanza

En esta sección se resumen brevemente los estudios que se llevaron a cabo para determinar si el tipo de enseñanza que se orienta al procesamiento beneficiaría la adquisición de la gramática.

El primer estudio (VanPatten y Cadierno 1993) comparó los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento con la enseñanza orientada a la producción correcta de una forma, para dar cuenta de los posibles efectos diferenciales. Los investigadores cuestionaron el tipo de enseñanza más tradicional, orientada a la producción: si el objetivo de la enseñanza consiste en producir cambios en el sistema lingüístico en desarrollo, primero hay que efectuar cambios en la manera de percibir y procesar el lenguaje presentado y atendido, el *input*.

La enseñanza tradicional consiste en la presentación de un punto gramatical y la práctica en la producción, y se representa como sigue:

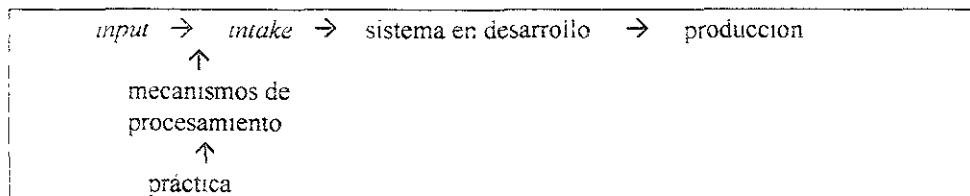
Figura 1.1: La enseñanza tradicional de segundas lenguas



(VanPatten y Cadierno 1993:227)

En contraste, la enseñanza en el procesamiento, que toma en cuenta el papel fundamental del *input* comprensible, consiste en la presentación del *input* de tal manera que fomente las asociaciones correctas entre una forma gramatical y su significado, para crear el *intake*, el cual constituye el lenguaje no sólo atendido, sino también comprendido y procesado. El *intake* es pues la información lingüística que se integra al sistema en desarrollo. Así, la práctica consiste en la interpretación correcta de las asociaciones forma-significado. La enseñanza en el procesamiento se representa de esta manera:

Figura 1.2. La enseñanza de segundas lenguas orientada al procesamiento



(VanPatten y Cadierno 1993 227)

De esta manera, teóricamente la modificación en la manera de procesar el *input* debe resultar en cambios en el sistema en desarrollo

La estructura lingüística tratada en el primer estudio que se realizó para dar cuenta de los efectos diferenciales de los dos tipos de enseñanza fue los pronombres clíticos con función de objeto en español. Dado que los estudiantes de un idioma tienden a asignar el papel de sujeto al primer sustantivo en una oración (VanPatten 1984), esta estrategia podría llevar a una equivocación, resultando en la asignación de sujeto en lugar de objeto, si el pronombre aparece en posición inicial. Al mismo tiempo, los estudiantes no procesan el pronombre como marcador del objeto; hacen caso omiso del mecanismo gramatical, y, de esta manera, el *intake* consiste en información lingüística equivocada, la cual, a su vez, podría afectar de manera negativa el sistema lingüístico en desarrollo. Los investigadores diseñaron un estudio con el objetivo de modificar la estrategia de asignar al primer sustantivo o pronombre el papel de sujeto, a través de la enseñanza orientada al procesamiento. Utilizaron actividades en las cuales el estudiante tenía que seleccionar, por ejemplo, una imagen que correspondía a una oración; las opciones incluyeron imágenes con una u otra persona actuando como sujeto, y las oraciones variaron en el orden de los constituyentes. De esta manera, los estudiantes tenían que fijarse en los papeles indicados en la oración para poder seleccionar la imagen correcta; tenían que

interpretar la relación entre la forma (pronombre clítico) y el significado (sujeto u objeto de la acción). Un grupo de estudiantes recibió este tipo de enseñanza, que no incluyó la producción, mientras otro grupo recibió la enseñanza más tradicional, orientada a la producción correcta; un tercer grupo, el de control, no recibió enseñanza en la estructura gramatical. Se aplicaron tanto una prueba antes del tratamiento como tres posteriores, inmediatamente después del tratamiento, una semana después, y un mes después. Se evaluó la interpretación entre forma y significado, así como la producción de la estructura gramatical.

Un análisis de varianza aplicado a los resultados reveló que, en la prueba de interpretación, el grupo de procesamiento mejoró a un nivel significativo, mientras los otros dos grupos no mejoraron a este nivel. En contraste, en la prueba de producción, no hubo ninguna diferencia significativa entre los grupos de procesamiento y producción, aunque el grupo de procesamiento nunca practicara la producción. Los dos grupos mejoraron más que el grupo control a un nivel significativo.

Los investigadores interpretaron los resultados como evidencia de los efectos diferenciales de los dos tipos de enseñanza. Concluyeron que la enseñanza orientada al procesamiento produjo modificaciones en la manera en que los estudiantes procesaban el *input*, lo que afectó el sistema lingüístico en desarrollo, y, de esta manera, los estudiantes pudieron utilizar estos conocimientos nuevos en la producción. En contraste, la enseñanza orientada a la producción afectó la producción mas no la interpretación, lo que significó que no había efectuado cambios en el sistema lingüístico.

Cadierno (1995) realizó otro estudio para dar cuenta de los efectos diferenciales en los dos tipos de enseñanza, esta vez tratando un punto lingüístico morfológico, el pretérito, en español. Asimismo, la enseñanza orientada al procesamiento tuvo el fin de modificar otra estrategia, la de procesamiento lexical. Esta estrategia de procesamiento implica que el estudiante procesa los lexemas en lugar de las formas gramaticales, cuando los dos expresan la misma información semántica. Así, si una oración incluye una frase adverbial que indica tiempo pasado, el estudiante se fija en la frase adverbial y hace caso omiso de la morfología verbal que indica el pasado.

Con el fin de saber si la enseñanza causaba diferencias en la identificación del tiempo pasado en oraciones sin adverbios, en las que se tendría que hacer uso de la morfología para procesar el tiempo pasado, se utilizó un diseño similar al diseño de VanPatten y Cadierno (1993). Los resultados se repitieron: el grupo que recibió la enseñanza orientada al procesamiento tuvo avances significativos en la interpretación, mientras el grupo de enseñanza orientada a la producción no los tuvo. Además, en la producción, no hubo diferencias entre los dos grupos, aunque los estudiantes del grupo de procesamiento no produjeran el pretérito, y los dos grupos tuvieron ganancias significativas con respecto al grupo de control. Los resultados de este estudio, que trató un punto lingüístico morfológico, apoyaron las conclusiones del estudio anterior (VanPatten y Cadierno 1993), que trató un punto sintáctico. Los estudios difirieron, además, en las estrategias de procesamiento que tuvieron el propósito de modificar. uno se dirigió a la estrategia de asignación de roles según el orden de palabras, mientras el otro intentó modificar la estrategia de procesar las palabras de contenido en lugar de la morfología.

Los estudios anteriores utilizaron una prueba escrita controlada para medir la producción. En un estudio posterior, VanPatten y Sanz (1995) investigaron los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento sobre la producción, tanto oral como escrita, en pruebas más abiertas y comunicativas. Además de las oraciones escritas, las pruebas incluyeron una entrevista oral estructurada y una actividad de narración de un episodio visto en un video. Esto se hizo con el fin de observar si los mecanismos involucrados en la producción podrían hacer uso del conocimiento nuevo en el sistema lingüístico, obtenido por medio de la enseñanza orientada al procesamiento.

Una diferencia en el diseño comparado con los dos estudios anteriores se encuentra en que en este estudio sólo dos grupos participaron: el grupo de procesamiento y el grupo control. Se aplicaron las tres pruebas mencionadas antes y después de la enseñanza orientada al procesamiento, la cual fue idéntica a la que se utilizó en VanPatten y Cadierno (1993). Cada parte de la prueba tuvo tanto respuestas orales como escritas, con el fin de comparar también los dos modos.

Los resultados mostraron que el grupo de procesamiento mejoró a un nivel significativo en las tres partes de la prueba, mientras que el grupo de control no tuvo mejoría. Los investigadores concluyeron que los efectos de la enseñanza en el procesamiento se observaron tanto en la producción controlada como en las tareas menos controladas.

Cheng, en su tesis inédita (1995, *apud* VanPatten 1996), investigó los efectos diferenciales entre la enseñanza orientada al procesamiento y la enseñanza tradicional

relacionados con la interpretación y la producción de los verbos copulativos *ser* y *estar* en español. Puesto que en varios contextos la selección entre uno u otro depende del significado aspectual del adjetivo que lo acompaña, tienen cierta redundancia en cuanto a la expresión del significado temporal o durativo (*Estoy bien. Soy mexicano.*), y, por lo tanto, los estudiantes no ponen atención en ellos, como se evidencia por la omisión en la primera etapa de adquisición. De esta manera, la estrategia de procesamiento a modificar, a través de la instrucción en el procesamiento, era la de procesamiento lexical, similar al estudio de Cadierno (1995). El material didáctico para la enseñanza en el procesamiento consistió en el uso de *ser* y *estar* con adjetivos (*Pablo es débil. Pablo está débil.*) y con participios pasados (*Estoy deprimido a menudo a veces nunca*). Las pruebas incluyeron la interpretación, una composición guiada, y, además, el uso de *ser* o *estar* en oraciones, que tomó en cuenta solamente la selección de un verbo o el otro, mas no la forma correcta.

Los resultados mostraron una mejoría significativa en las tres pruebas para los dos grupos de enseñanza. En la prueba de interpretación, el grupo de procesamiento mejoró más que el grupo de enseñanza tradicional. Los resultados se asemejaron a los que se obtuvieron en estudios previos (VanPatten y Cadierno 1993; Cadierno 1995); sin embargo, difirieron en que los dos grupos de enseñanza mejoraron en la interpretación, aunque el grupo de procesamiento más que el tradicional. Puesto que el uso de *ser* es de temprana adquisición, y el uso de *estar* es más problemático, se analizaron estadísticamente únicamente las oraciones con *estar* (seis de las diez) en la prueba de interpretación. En este análisis, sólo el grupo que recibió enseñanza en el procesamiento mejoró a nivel significativo. De esta manera, igual como en los estudios anteriores, se

concluyó que los efectos de la enseñanza en el procesamiento se mostraron tanto en la interpretación como en la producción, pero la enseñanza tradicional solamente mostró una mejora en la producción

Dado que la enseñanza orientada al procesamiento que se utilizó en los estudios anteriores incluyó una explicación gramatical que consistió en información acerca de cómo funciona la lengua, además de las actividades, se llevó a cabo un estudio (VanPatten y Oikarinen 1996) con el fin de dar cuenta del papel de esta explicación en los resultados. Participaron pues tres grupos de estudiantes: uno recibió la explicación combinada con las actividades, otro realizó únicamente las actividades, con retroalimentación acerca de las respuestas correctas, pero sin ninguna explicación, y otro tuvo una explicación sobre la estructura gramatical que incluyó ejemplos, y se aclararon dudas, pero no realizó ninguna actividad. Los resultados mostraron que tanto el grupo que recibió la explicación seguida por las actividades como el grupo que únicamente realizó las actividades tuvieron mejoras significativas en la prueba de interpretación, el grupo que sólo recibió una explicación no tuvo una mejora significativa. En la producción, de igual manera, los dos primeros grupos obtuvieron mejores resultados que el grupo que recibió sólo la explicación.

Los investigadores concluyeron que fueron las actividades la causa de los resultados favorables en los estudios anteriores, y no la explicación, porque a través de estas actividades se hacían las asociaciones entre forma y significado. Agregaron, sin embargo, una posible explicación interesante: dado que los estudiantes del grupo de enseñanza orientada al procesamiento recibieron retroalimentación acerca de sus

respuestas, posiblemente esta evidencia negativa les ayudo a construir sus propios conocimientos explícitos como resultado de estas actividades, lo que pudieron utilizar en las actividades siguientes, y, por esta razón, los dos grupos de procesamiento, con o sin explicación, tuvieron resultados similares. Otra conclusión importante reside en que la explicación sola, o información explícita, produce efectos menores.

En el siguiente cuadro se resumen los cinco estudios que han mostrado los beneficios de la enseñanza orientada al procesamiento.

Estudio	Punto gramatical	Estrategia a modificar	Resultados
VanPatten y Cadierno (1993) L2 español	pronombres clíticos (sintaxis)	Sujeto Primer sustantivo	Procesamiento mejor que Trad. y Control en interpretación No hubo diferencia en producción
Cadierno (1995) L2 español	pretérito (morfología)	Procesamiento léxico	Procesamiento mejor que Trad. y Control en interpretación No hubo diferencia en producción
VanPatten y Sanz (1995) L2 español	pronombres clíticos (sintaxis)	Sujeto Primer sustantivo	Procesamiento mejor en tareas menos controladas de producción
Cheng (1995) L2 español	<i>ser estar</i> (aspecto)	Procesamiento léxico	Procesamiento mejor que Trad. y Control en interpretación No hubo diferencia en producción
VanPatten y Otkkenon (1996) L2 español	pronombres clíticos (sintaxis)	Sujeto Primer sustantivo	Instrucción en el procesamiento, o procesamiento + explicación, producen efectos en interpretación y producción. Explicación sola tiene efectos menores

Cuadro 1.1: Estudios sobre los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento

En los estudios anteriores, todos concluyeron que la enseñanza orientada al procesamiento logró modificar el procesamiento, y de este modo creó el *intake* mejorado; por lo tanto, afectó el sistema lingüístico en desarrollo. Las diferencias con respecto a la enseñanza tradicional se debieron a que la enseñanza tradicional, orientada a la producción, parece no haber afectado el sistema lingüístico en desarrollo, y por ende

los resultados difirieron. En algunos (VanPatten y Cadierno 1993:238, Cadierno 1995:189) se concluyó que existen dos sistemas de conocimientos lingüísticos: los conocimientos adquiridos que lograron los del grupo de procesamiento, y los conocimientos lingüísticos aprendidos que mostró el grupo de producción.

Cabe señalar, para nuestros propósitos, que ninguno de los estudios investigó los cambios que ocurrieron en las estrategias a raíz de la enseñanza orientada al procesamiento; la modificación de estrategias como efecto quedó como un constructo teórico. De igual manera, no se utilizó la triangulación en la metodología; todos los resultados se basaron en datos cuantitativos recabados por medio del diseño experimental. Ninguno describió la manera en que se logró el *intake* mejorado, excepto al decir que esto se logró a través de la enseñanza dirigida a la modificación en la manera de procesar el *input*.

Desde nuestro punto de vista, existe un vacío en cuanto a las explicaciones de los cambios cognoscitivos que se lograron por medio de las actividades orientadas al procesamiento. De igual manera, la explicación de los resultados se basaba en un constructo teórico no observable; fue una conclusión no demostrada. El presente estudio intentó tomar en cuenta estos puntos.

1.3 Esbozo del presente estudio

En esta sección se traza la motivación de este estudio. Se retoman los antecedentes, tanto de nuestros estudios anteriores, como los estudios de VanPatten *et al.* sobre los efectos del tipo de enseñanza que se basa en la modificación de la manera de procesar el *input*. Se describe brevemente el marco teórico del estudio y los objetivos; finalmente se

enumeran las hipótesis de trabajo y se plantea la metodología utilizada para investigar las hipótesis

1.3.1 Planteamiento del problema

A través de la investigación con nuestros estudiantes (Buck 1994), se identificó un problema de adquisición, a lo largo de cinco semestres de estudio en el salón de clases, se adquiría la forma del presente continuo, mas no el uso apropiado. Esto podría llevar, por ejemplo, a una interpretación equivocada como temporal de la expresión de una acción habitual con el verbo en la forma simple en el presente, por ejemplo en las oraciones *I work at my father's office, I watch TV*, o bien el uso equivocado del verbo en forma progresiva para expresar una acción habitual (*I'm running every day*), así como el uso equivocado de la forma simple para preguntar acerca de una acción en proceso en el momento (*What do you do?*). Según el modelo de procesamiento lingüístico (VanPatten 1996), el problema se debía a la falta de creación del *intake* correcto, esto es, de establecer las asociaciones entre formas y significados.

Mientras que diferentes factores pueden intervenir en la adquisición, como son las variables individuales o socioculturales, se propuso ubicar el objeto de la investigación en las estrategias cognoscitivas, dado los antecedentes (Buck 1993). De acuerdo con los resultados positivos obtenidos en los primeros estudios sobre la enseñanza explícita orientada al procesamiento (VanPatten y Cadierno 1993; Cadierno 1995, VanPatten y Sanz 1995; Cheng 1996; VanPatten y Oikkenon 1996), y dada la fundamentación de este tipo de enseñanza en la psicología cognoscitiva y la gramática funcional, que son congruentes con un enfoque cognoscitivo de la adquisición de

lenguaje. propusimos investigar este tipo de enseñanza con nuestros alumnos, con el fin de estudiar sus efectos sobre la adquisición del aspecto progresivo. Se formularon preguntas tales como las siguientes: ¿qué sucederá si estructuramos el *input* para promover las asociaciones correctas entre la forma progresiva y el significado temporal? ¿se modificaran las estrategias de procesamiento? y ¿causara diferencia el tipo de enseñanza?

Se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones. Los estudios sobre la enseñanza orientada al procesamiento resumidos en la sección previa se llevaron a cabo con estudiantes anglohablantes que aprendían el español como segunda lengua en el salón de clase. Los investigadores sugirieron estudiar el mismo fenómeno con estudiantes de diferentes lenguas maternas en el aprendizaje de diferentes lenguas (Cadierno 1992: 178). Además, se ha recomendado tomar en cuenta los efectos de la enseñanza a través de periodos de tiempo más largos, con el fin de observar la persistencia de los efectos (Long 1991: 48; VanPatten y Sanz 1995: 184; VanPatten 1996: 127)

El presente estudio investigó los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento con estudiantes hispanohablantes que aprendían el inglés como segunda lengua en el salón de clase. Asimismo, se estudió el efecto de la enseñanza durante un periodo de tres meses, dado que los estudios anteriores utilizaron un periodo de un mes para observar los efectos.

1.3.2 Marco teórico

La adquisición de una segunda lengua por adultos puede considerarse como la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja que se realiza a través del

procesamiento de la información (McLaughlin 1987) Desde esta perspectiva, la adquisición consiste en una serie de procesos (VanPatten y Cadierno 1993:226) El primer proceso convierte los datos lingüísticos (*input*) en lenguaje comprendido, este proceso implica establecer asociaciones entre forma y significado (*intake*) Este primer paso constituye el procesamiento del *input*. La adquisición requiere, por lo tanto, de datos lingüísticos (*input*). En la adquisición, se hace algo con estos datos a través de los procesos cognoscitivos.

La atención juega un papel fundamental en el procesamiento e influye en la manera en que los datos son atendidos Al respecto, en el procesamiento lingüístico, se han identificado estrategias de procesamiento que utilizan los estudiantes de una lengua (VanPatten 1996). Desde esta perspectiva, se propone modificar las estrategias que interfieran con el procesamiento, con el fin de propiciar la extracción de los datos necesarios (*intake*) para el desarrollo del sistema lingüístico de la lengua que se adquiere; la enseñanza consiste en la estructuración o manipulación del *input* con este propósito.

Se han propuesto lineamientos (VanPatten 1993, 1996, Lee y VanPatten 1995) para elaborar las actividades orientadas al procesamiento, las cuales tienen como propósito el de ayudar al estudiante a hacer las asociaciones correctas forma-significado, tomando en cuenta las estrategias de procesamiento Las actividades se diseñan de tal forma que para llevarlas a cabo el estudiante tenga que procesar el significado de una forma.

En la estructuración del *input* se considera relevante, además, el análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua que se estudia con respecto al punto lingüístico en cuestión, dada la evidencia en la investigación de la transferencia de

elementos de la lengua materna a la segunda lengua (Odlm 1989:4). En el presente estudio se basó el análisis contrastivo en la propuesta de Smith (1991) que incluye dos componentes para el estudio del aspecto verbal: el aspecto lexical o tipo de situación, además del aspecto gramatical o punto de vista, con el fin de definir la variación paramétrica entre las dos lenguas. Esto, a su vez, tiene relación con el principio de subconjuntos (White 1990), el cual da indicaciones respecto a la necesidad de incluir información acerca del uso equivocado de una estructura, con relación a la transferencia de la lengua materna.

Asimismo, la estructura lingüística, el aspecto verbal, ha sido objeto de estudios que tratan su desarrollo en una segunda lengua (Andersen 1991; Meisel 1987; Schumann 1987, entre otros); es pertinente tomar en cuenta la investigación anterior para la estructuración del *input*.

1.3.3 Objetivos y justificación

Se propuso estudiar la relación entre el tipo de enseñanza y la adquisición, con el fin de dar cuenta de la manera en que la enseñanza explícita afecta la adquisición al modificar la forma en que los estudiantes procesan los datos lingüísticos. Específicamente, se llevó a cabo el presente estudio para investigar la relación entre la enseñanza orientada al procesamiento, como tipo de enseñanza, y la interpretación, producción, y reconocimiento de contextos de uso del presente continuo en inglés.

Por otra parte, dado que este tipo de enseñanza se fundamenta en la modificación de la manera como que los alumnos perciben y procesan los datos lingüísticos, el estudio tuvo el objetivo de investigar los cambios en las estrategias de procesamiento que

ocurrían como resultado de la enseñanza en el procesamiento. De igual manera, con el fin de estudiar los procesos cognoscitivos que se utilizan en el procesamiento, nos propusimos obtener información acerca de la manera en que los estudiantes lograban las asociaciones entre forma y significado por medio de las actividades orientadas al procesamiento.

El presente estudio puede proporcionar información significativa para la gramática pedagógica en nuestros cursos, acerca de cómo se debe enseñar la gramática. La propuesta se conforma, no de una mera serie de ejercicios, sino que se basa en un procedimiento didáctico sustentado por un modelo teórico fundamentado y apoyado por la investigación. De esta manera, este estudio puede tener implicaciones para el diseño de cursos y materiales didácticos, así como para la metodología utilizada en el salón de clase. Asimismo, puede hacer una contribución a la investigación en la adquisición de segundas lenguas, ofreciendo datos y posibles explicaciones acerca del proceso de aprendizaje.

1.3.4 Hipótesis

Con base en los estudios resumidos anteriormente, además del modelo teórico (VanPatten 1996) y la investigación en la adquisición del aspecto verbal, se formularon las siguientes preguntas de investigación

- ¿El tipo de enseñanza causará diferencias en cuanto a la interpretación, la producción, y el reconocimiento de contextos de uso del presente continuo respecto al presente simple? y de haber diferencias ¿se mantendrán?

- ¿Se modificarán las estrategias de procesamiento?
- ¿Cómo se lograrán hacer las asociaciones entre forma y significado?

Las hipótesis que el presente estudio se propuso corroborar fueron las siguientes:

1. En la interpretación del significado del presente continuo en alternancia con la forma simple, los estudiantes que reciben la enseñanza orientada al procesamiento serán mejores que los estudiantes que reciben la enseñanza tradicional o ningún tipo de tratamiento (control).
2. En la producción del presente continuo, no habrá una diferencia entre el grupo de procesamiento y el grupo tradicional, sin embargo, estos dos grupos serán mejores que el grupo de control.
3. De encontrarse un efecto de la enseñanza, se mantendrá a través del tiempo (tres meses).
4. En el reconocimiento de los contextos de uso del presente continuo con respecto al presente simple, los estudiantes del grupo de procesamiento reconocerán los contextos con más frecuencia que los estudiantes de los grupos tradicional y control.
5. En la enseñanza orientada al procesamiento, habrá modificación de estrategias: los estudiantes emplearán estrategias de procesamiento lexical antes de realizar las actividades, mientras que después harán uso de la morfología verbal en la interpretación.

- 6 En la enseñanza orientada al procesamiento, los estudiantes lograrán las asociaciones forma-significado por medio de las frases adverbiales en las actividades.

1.3.5 Metodología utilizada en el estudio

Para investigar las primeras cuatro hipótesis, se utilizó un diseño experimental similar al diseño utilizado en los estudios anteriores (Cadierno 1992; Cadierno 1995; VanPatten y Cadierno 1993). Un grupo de estudiantes recibió la enseñanza orientada al procesamiento, un grupo recibió la enseñanza de tipo tradicional, y un grupo (control) no recibió enseñanza sobre el punto gramatical antes de la primera prueba posterior. A todos los grupos se aplicó una prueba preliminar, y tres pruebas posteriores a lo largo de tres meses. Las pruebas incluyeron la evaluación de la interpretación y la producción, además de la evaluación del reconocimiento de contextos de uso. A los datos cuantitativos obtenidos a través de esta metodología, se aplicó la prueba estadística de análisis de varianza, así como de la chi cuadrada. Además, se llevó a cabo un análisis de los reactivos de la prueba de interpretación.

A diferencia de los estudios previos sobre los efectos de la enseñanza en el procesamiento, resumidos anteriormente, el presente estudio empleó la triangulación en la metodología. Con el fin de investigar las hipótesis 5 y 6, se llevó a cabo la recopilación de datos cualitativos por medio de técnicas introspectivas. En esta fase, se utilizó una técnica de introspección inmediata, en la cual los alumnos realizaron en voz alta algunas de las actividades orientadas al procesamiento, mientras la investigadora intercalaba preguntas para fomentar la verbalización acerca de las respuestas. Posteriormente, se

analizaron los protocolos para identificar las estrategias de procesamiento. además, se hicieron estudios de caso para dar cuenta de la manera en que los estudiantes hacían las asociaciones entre forma y significado.

1.3.6 Organización de la tesis

Esta tesis está organizada de la siguiente manera. En el capítulo II se describen los fundamentos teóricos de la investigación. Se toman en cuenta aspectos psicolingüísticos, tales como la teoría de procesamiento de la información, el modelo de adquisición de VanPatten (1996) y las estrategias de procesamiento, y se describe la propuesta didáctica que se desprende de este modelo. Se da una descripción de la estructura lingüística, el aspecto progresivo, y el análisis contrastivo entre el inglés y el español. Se considera, además, el aspecto progresivo desde la perspectiva de la condición de los subconjuntos, la gramática cognoscitiva, y la teoría de los prototipos. Finalmente, se considera el aspecto progresivo en la investigación de la adquisición de una segunda lengua. El capítulo concluye con lineamientos para la elaboración de las actividades orientadas al procesamiento con base en las consideraciones teóricas tratadas.

El capítulo III describe detalladamente la metodología, tanto cuantitativa como cualitativa, utilizada en el estudio para recabar los datos acerca de los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento. Se incluye una descripción del procedimiento, del material didáctico utilizado, y de las pruebas diseñadas para evaluar las posibles diferencias entre grupos, antes y después de realizar las actividades.

El capítulo IV presenta una descripción de los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio.

Finalmente, el capítulo V discute los resultados, tomando en cuenta las consideraciones teóricas expuestas en el segundo capítulo, y presenta las conclusiones, así como implicaciones para la investigación, el diseño de material didáctico, y la enseñanza.

Los anexos incluyen el material didáctico utilizado en el estudio y las pruebas que se utilizaron para detectar posibles diferencias entre los efectos de los distintos tipos de enseñanza.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan las consideraciones teóricas que se tomaron en cuenta en el presente estudio. El capítulo se compone de tres secciones. En la primera, se presenta un bosquejo de la fundamentación psicolingüística que guió la propuesta didáctica utilizada en este estudio. En la segunda sección, se hace un análisis de la estructura lingüística que se enfocó en el estudio, el aspecto progresivo. En la tercera sección, se toman en cuenta las consideraciones que atañen a la adquisición del aspecto progresivo. El capítulo finaliza con las conclusiones pertinentes para el diseño del material didáctico propuesto con el fin de fomentar la adquisición de la estructura lingüística.

2.1 Marco Teórico Psicolingüístico

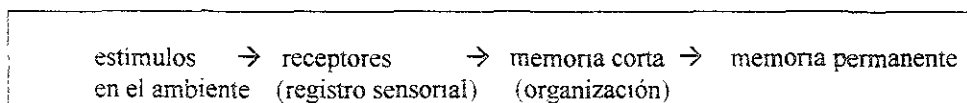
En esta sección se esbozan las consideraciones psicolingüísticas respecto a la adquisición del lenguaje que guiaron el estudio. Se describen las estrategias de procesamiento pertinentes. Finalmente, se presentan los lineamientos de la propuesta didáctica basada en las consideraciones psicolingüísticas.

2.1.1 Procesamiento de la información

En este estudio se considera la adquisición del lenguaje desde una perspectiva psicolingüística, basada en la psicología cognoscitiva. Desde esta perspectiva, la adquisición de una segunda lengua por adultos puede considerarse como la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja que se realiza a través del procesamiento de la información (McLaughlin 1987). El procesamiento implica la transformación de los

datos que entran a la estructura cognoscitiva, concebida como una serie de movimientos de un estado a otro. Una parte de los datos es atendida y registrada sensorialmente. A su vez, una parte de esta información se transfiere a la memoria a corto plazo, donde se construye una representación que será integrada en la memoria permanente (Castañeda 1991:12). El procesamiento de la información puede representarse como sigue:

Figura 2.1· Modelo de procesamiento humano de información



(adaptado de Castañeda 1991:13)

Ahora bien, el registro de la información requiere de la atención. Se selecciona algún aspecto presente en los estímulos en el ambiente (*input*) y la atención lo da línea directa al sistema central cognoscitivo (McLaughlin *et al.* 1983:136). En la memoria a corto plazo la información seleccionada es descodificada mediante un proceso de comparación con el conocimiento almacenado. Los mecanismos cognoscitivos generales que pueden intervenir en este proceso incluyen la discriminación, el reconocimiento de similitudes, la generalización, y la formulación de hipótesis.

La adquisición de la información nueva ocurre en etapas (Weinstein y Meyer 1986, *apud* O'Malley, Chamot y Walker 1987:288-9). La información seleccionada, codificada, y almacenada en la memoria permanente es sujeta a la acomodación en la estructura existente, en un proceso continuo de construcción y organización. En la adquisición del lenguaje, se ha estudiado este proceso, conocido como la reestructuración

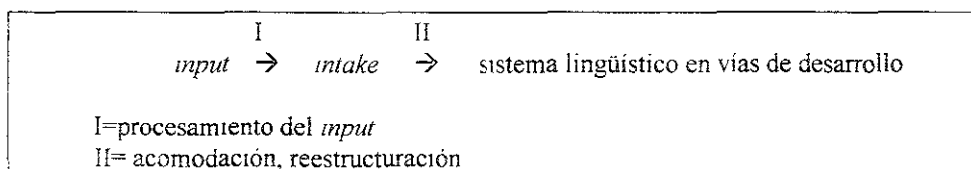
(McLaughlin 1990) De esta manera, la adquisición se caracteriza por ser un proceso dinámico y no lineal

Desde esta perspectiva, se estudian los procesos psicolinguísticos involucrados en el procesamiento del lenguaje nuevo, en la adquisición de segundas lenguas (véase Chaudron 1985:2).

2.1.2 Procesamiento lingüístico: el modelo de VanPatten

Basado en la teoría de procesamiento de la información, VanPatten (1996) ha propuesto un modelo de procesamiento lingüístico con el fin de identificar los procesos involucrados en el desarrollo del sistema lingüístico de una segunda lengua. El esquema propuesto contiene los siguientes componentes

Figura 2 2: Dos procesos en la adquisición de segundas lenguas



(VanPatten 1996:7)

Según el modelo (VanPatten 1996), los procesos involucrados en la adquisición se caracterizan de la siguiente manera. El *input* consiste en los estímulos, esto es, las muestras lingüísticas en las cuales el estudiante de una lengua pone atención con el propósito de comprender su contenido. El *input* contiene los datos lingüísticos necesarios para la adquisición: el acceso al *input* es fundamental para la adquisición de una lengua.

Sin embargo, debido a las limitaciones humanas de nuestra capacidad de atención, sólo una parte de este lenguaje es atendida y comprendida: esta parte constituye el *intake*. El *intake* consiste pues en la parte del *input* que ha sido procesada de alguna manera durante la comprensión.

La transformación del *input* en *intake* constituye el primer proceso (I) en el modelo. Implica relacionar un significado referencial con la forma lingüística en que ese significado se expresa. Para lograr la adquisición, el *intake* tiene que proporcionarle continuamente al sistema lingüístico en desarrollo ejemplos de conexiones entre forma y significado. La adquisición depende por lo tanto del *intake* correcto, dado que en el segundo proceso (II) es el *intake* que se acomoda en el sistema lingüístico en desarrollo.

De esta manera, de acuerdo con el modelo de VanPatten (1996), la adquisición del lenguaje implica el desarrollo del sistema lingüístico, y la creación del *intake* correcto es fundamental en este proceso. El procesamiento del *input*, o su transformación en *intake*, representa el inicio. Nuestro objeto de estudio se centra en este primer proceso

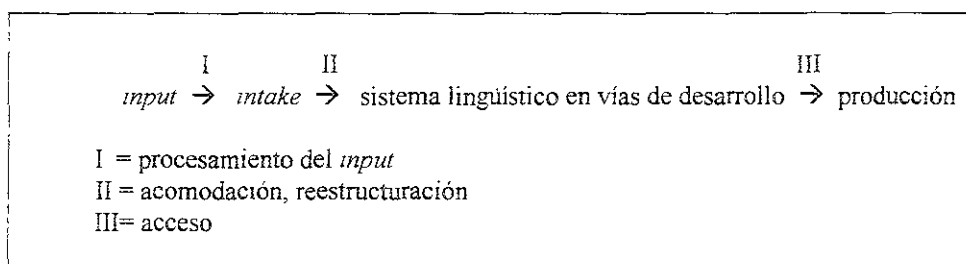
Ahora bien, el procesamiento del *input* implica la detección de la relación de una forma lingüística con su significado, lo que puede ocurrir en segundos o fracciones de segundos (Tomlin y Villa 1994:185). La relación detectada está sujeta posteriormente a la formulación de hipótesis, aunque la generalización y la automatización puedan requerir de muchas ocurrencias de detección, además del análisis subsecuente, ya que se ha establecido que la adquisición no es lineal (McLaughlin 1990). De esta manera, los conocimientos de la lengua materna influyen en las hipótesis que se formulan con base en el *intake*; en este respecto, advierte VanPatten (1996:50-51, 142-144, 147) que la lengua materna no actúa directamente en el procesamiento del *input*; sólo influye de

manera indirecta, dado que opera sobre el *intake*. Sin embargo, el *intake* es sujeto a las hipótesis, que a su vez se comparan con las asociaciones detectadas posteriormente, como un proceso dinámico.

El procesamiento del *input* tiene el objetivo de proporcionar información gramatical, lo que se utiliza posteriormente para modificar las hipótesis generadas con base en los conocimientos previos (VanPatten 1996: 154). El modelo de procesamiento sólo da cuenta del primer proceso, esto es, la construcción del *intake*; no se ocupa de la descodificación, el análisis y el almacenamiento, que forman parte del segundo proceso (VanPatten 1996: 147).

El modelo de adquisición y uso del lenguaje incluye, además, el acceso al sistema lingüístico en la producción lingüística, lo cual involucra los mecanismos propios de la recuperación de la información almacenada en la memoria permanente. El modelo ampliado para incluir estos procesos se representa como sigue.

Figura 2.3: Tres procesos en la adquisición y el uso de segundas lenguas



(VanPatten 1996: 154)

De esta manera, el lugar del procesamiento dentro del modelo general de adquisición y uso de lenguaje se ubica en el primer proceso, como un paso fundamental

hacia la adquisición. En este contexto, el presente estudio se ocupa de la manera de influir en los procesos cognoscitivos durante esta primera etapa

2.1.3. Estrategias en el procesamiento lingüístico

En el procesamiento del lenguaje, se puede considerar la actuación del estudiante de una lengua desde dos perspectivas: la comprensión y la adquisición (Sharwood Smith 1986:239). La comprensión del contenido implica la descodificación del mensaje que está codificado en una forma lingüística; se extrae un mensaje de un texto que se almacena como significado, no en su forma original. Dada la redundancia natural del lenguaje, a menudo es posible hacer caso omiso de ciertas estructuras gramaticales (Rivers 1986). En contraste, la adquisición requiere del desarrollo del sistema lingüístico, y se ha planteado el papel importante de la atención en este proceso (Schmidt 1990, 1995)

Ahora bien, se ha establecido que la capacidad de atención para procesar datos es limitada; por lo tanto, hay una selección de datos lingüísticos durante la comprensión. Esta selección resulta del proceso de registrar cognitivamente cierta información (Tomlin y Villa 1994:192). La información seleccionada es la que se registra en la memoria a corto plazo y se vuelve disponible para la acomodación en el sistema lingüístico, si se trata de la adquisición del lenguaje. Por lo tanto, según el modelo de procesamiento lingüístico (VanPatten 1996), es necesario tomar en cuenta las estrategias que emplean los alumnos para seleccionar los datos durante la comprensión y de saber cuáles datos

son atendidos, dado que esta selección puede afectar el proceso de asociar formas y significados

En la adquisición de segundas lenguas, se han realizado varios estudios para investigar lo que hacen los alumnos con los datos lingüísticos. A través de estos estudios se han identificado algunas estrategias utilizadas en el procesamiento lingüístico por estudiantes anglohablantes. Cabe aclarar que se refiere a las estrategias no conscientes que utilizan los estudiantes naturalmente en la comprensión lingüística, en un esfuerzo para lograr la comunicación.

Entre las estrategias identificadas (véase VanPatten 1996, cap. 2), se ha encontrado que los alumnos procesan el lenguaje para comprender el mensaje, el contenido, antes de poner atención en la forma (Klein 1986, cap. 5, Mangubhai 1991, VanPatten 1990). Esto implica que primero se fijan en las palabras de contenido, como son los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, dado que son las palabras que tienen un significado lexical inherente.

De igual manera, se ha encontrado que los alumnos prefieren poner atención en elementos léxicos para comprender el contenido, como por ejemplo las expresiones temporales, antes de los elementos gramaticales tales como la morfología, cuando estos elementos expresan la misma información (Bardovi-Harlig 1992b; Cadierno 1992:63-64; Musumeci 1989 *apud* VanPatten 1996:23).

Ahora bien, la redundancia ocurre naturalmente en el uso del lenguaje. Veamos algunos ejemplos:

- (1) *He called last night.*
- (2) *He needs two books.*

- (3) *He runs in the park.*
 (4) *He's walking to work this week.*

En estos ejemplos hay formas lingüísticas que expresan (1) tiempo pasado (-ed); (2) pluralidad (-s), (3) tercera persona del singular (-s), y (4) el aspecto progresivo (-ing). Sin embargo, hay redundancia, dado que están presentes otros elementos que señalan la misma información, como son las palabras que indican (1) pasado (*last night*), (2) número (*two*), (3) persona (*he*), y (4) una expresión que indica un límite temporal (*this week*), lo que requiere el uso de la forma progresiva. Por la misma redundancia, el valor comunicativo de las formas lingüísticas es bajo, lo que disminuye la necesidad de poner atención en ellas.

El valor comunicativo se refiere a la contribución que hace una forma al significado referencial de un enunciado (VanPatten 1996:24). Una forma puede tener un valor semántico inherente, pero este valor puede disminuirse por la redundancia en el enunciado, como se vio en los ejemplos antes citados (Lee y VanPatten 1995:97). Al mismo tiempo, las palabras de contenido lexical naturalmente tienen un valor comunicativo alto por su significado inherente; sin embargo, según nuestro modelo de procesamiento, el estudiante de una lengua necesariamente debe fijarse en las formas y sus significados para que se logre la adquisición.

Desde esta perspectiva, según VanPatten (1996:24), el morfema que corresponde a la estructura gramatical tratada en el presente estudio, -ing, tiene un valor semántico inherente por ser el marcador del aspecto progresivo en el presente en inglés, y normalmente aparece sin redundancia en el discurso; por lo tanto, tiene un valor comunicativo alto. Los ejemplos que proporciona VanPatten incluyen preguntas como

"*What are you doing?*" donde el sentido de "en este momento" es obvio por el contexto, o bien "*Where's she going?*" cuando se percibe la acción visualmente. En estos ejemplos, el aspecto progresivo se da sólo por el morfema. Dada la falta de redundancia, para comprender la noción semántica de una acción en proceso, el estudiante del inglés tendría que procesar el morfema *-ing* (VanPatten 1996:24). Cabe señalar que otros investigadores (Lightbown y Spada 1990; Terrell 1986:216) han señalado la temprana asociación del morfema *-ing* con el significado de una acción en proceso. Consideramos, sin embargo, que los ejemplos proporcionados representan solamente situaciones prototípicas, fácilmente interpretadas con base en el contexto. Retomaremos este punto en la discusión sobre la adquisición del aspecto verbal.

En el presente estudio, el siguiente ejemplo muestra la diferencia entre el procesamiento lexical, que se basa únicamente en los lexemas de las palabras de contenido, y el procesamiento gramatical necesario para la adquisición, en el cual la atención enfoca los mecanismos gramaticales, así como el contenido.

Procesamiento lexical:

I do my homework in the library.
They're looking for a new house.

Procesamiento gramatical:

I do my homework in the library.
They're looking for a new house.

De acuerdo con el modelo de VanPatten (1996:30), durante la comprensión la atención se dirige primero hacia los lexemas de las palabras de contenido lexical. Posteriormente, se pone atención en los mecanismos gramaticales si tienen un valor

comunicativo alto, es decir, proporcionan información semántica que no está presente en los morfemas lexicales. De otra manera, se procesarán los mecanismos gramaticales sólo después de desarrollar la capacidad de procesar el contenido en forma automática, lo cual libera los recursos atencionales.

Por otra parte, cabe señalar que en la interpretación de las palabras de contenido atendidas juegan un papel importante los conocimientos previos que han sido organizados y almacenados en la memoria de un individuo, los cuales se conocen como esquemas. Dado que incluyen los conocimientos del mundo y la experiencia personal, los esquemas nos llevan a ciertas expectativas en nuestra interpretación del discurso (Brown y Yule 1983:248). De esta manera, pueden facilitar u obstaculizar, según sea el caso, el proceso de hacer inferencias e incorporar nueva información (Castañeda 1991:16).

2.1.4 Principios cognoscitivos operantes

En una propuesta similar a la de VanPatten (1996), Andersen (1990) plantea un modelo de adquisición de segundas lenguas que intenta explicitar los procesos psicolinguísticos que utiliza el estudiante de una segunda lengua. La adquisición desde este ángulo implica la percepción y extracción de segmentos comprensibles del lenguaje al que está expuesto, además de la organización de esta información en la memoria (Andersen 1990:49)

El modelo de Andersen (1990) incluye varios principios cognoscitivos que guían el desarrollo lingüístico del estudiante. De los principios planteados por Andersen algunos nos sirven para explicar cómo los estudiantes perciben, interpretan e integran a su sistema lingüístico el significado de un morfema, para su posterior recuperación y uso.

Estos principios tienen una relevancia en cuanto a la adquisición del aspecto verbal (Andersen y Shirai 1996)

En primer lugar, el principio de una forma-un significado (Andersen 1990:51) plantea que se adquiere primero un solo significado para cada morfema descubierto: es decir, al descubrir un morfema nuevo, el estudiante le asigna un significado y solo uno. De acuerdo con Andersen (1990:52), la relación que restringe un solo significado a una forma no se puede evitar, como una etapa inicial en la adquisición, de ser así, la investigación en la adquisición de segundas lenguas debe estudiar las asociaciones entre formas y significados que se perciben y se incorporan al sistema lingüístico en desarrollo.

Con relación a la morfología, el principio de la relevancia (Bybee 1985, Slobin 1985, *apud* Andersen y Shirai 1996:554) postula que un morfema gramatical se ubica más cerca de la raíz del verbo en la medida en que el significado del morfema sea relevante al significado del verbo. En forma similar, de acuerdo con el principio de la congruencia (Andersen 1993, *apud* Andersen y Shirai 1996:554), los estudiantes de una lengua seleccionan un morfema con base en la congruencia del significado del morfema y el significado del verbo. El punto de partida en la articulación de estos principios fue el trabajo de Slobin (1985, *apud* Andersen 1990:51) en la adquisición de la lengua materna, además de los estudios de adquisición del español e inglés como segundas lenguas realizados por Andersen (1991). Se retomarán estos principios en la última sección de este capítulo en la discusión sobre la adquisición del aspecto verbal.

VanPatten (1996:48) hace la distinción siguiente con respecto a los principios de procesamiento lingüístico esbozados en su modelo (VanPatten 1996). Mientras que Slobin incluye tanto estrategias de producción como estrategias de procesamiento en su

lista de principios, los principios que plantea VanPatten se ocupan del procesamiento lineal lo que hace un estudiante de una lengua con las muestras lingüísticas que encuentre. Como advertimos anteriormente, el modelo de procesamiento lingüístico (VanPatten 1996) no se ocupa de la acomodación o reestructuración de los datos obtenidos por medio del *intake*, ni de la producción lingüística, esto ocurre en los procesos II y III, respectivamente (véase el modelo de adquisición y uso del lenguaje en este capítulo). De la misma manera, los principios que esboza Peters (1985) respecto a la adquisición de la lengua materna coinciden con las estrategias de procesamiento planteadas por VanPatten; sin embargo, tratan principalmente el relieve acústico de las estructuras, y, aunque complementen las estrategias de VanPatten, no están considerados en su modelo. Al respecto, VanPatten (1996:49-50) sugiere la necesidad de la investigación sobre este punto.

Cabría señalar que, aunque los principios esbozados por Andersen traten la producción, se incluyen aquí por su relevancia a la adquisición de morfemas, y especialmente los morfemas que señalan el aspecto verbal (Andersen y Shirai 1996). Estos principios nos proporcionan pistas acerca del procesamiento del aspecto verbal en que nos apoyamos en el análisis de los datos cualitativos del presente estudio

2.1.5 Procesamiento lingüístico y didáctica

La aplicación didáctica del modelo de procesamiento (Lee y VanPatten 1995, cap 5; VanPatten 1993, 1996) implica la estructuración del *input* de tal manera que logren establecerse asociaciones entre una forma y un significado, las cuales constituyen el lenguaje procesado (*intake*). De esta manera, el *input* está estructurado o preparado con

un propósito; no se trata de lenguaje que ocurre en forma natural. La propuesta didáctica basada en el modelo de procesamiento difiere de la enseñanza orientada a la producción y la corrección, la cual se dirige principalmente a la producción de la forma correcta. Según esta posición (VanPatten 1993, 1996, VanPatten y Cadierno 1993), la enseñanza basada en la producción exige que el estudiante produzca la forma sin haber tenido la oportunidad suficiente de establecer una asociación correcta entre la forma y su significado. En contraste, la propuesta didáctica basada en el modelo de procesamiento proporciona práctica en la comprensión y la interpretación de las formas y sus significados al mismo tiempo que la atención está enfocada en el contenido. Se trata, pues, de presentar el lenguaje de tal forma que se propicie la interpretación correcta de los fenómenos lingüísticos y sus funciones, mejorando así el *intake* (VanPatten 1993: 438). Desde luego, la práctica en la producción no se elimina, sólo se ubica como otra etapa.

Las actividades orientadas al procesamiento se dirigen a la modificación de la manera como los estudiantes atienden al lenguaje presentado. Esto implica, por ejemplo, modificar el procesamiento que se basa únicamente en los morfemas lexicales de las palabras de contenido, para guiar la atención hacia los morfemas gramaticales y sus significados.

La práctica que proporciona la enseñanza orientada al procesamiento consiste en una serie de oportunidades para la interpretación de las asociaciones entre forma y significado. En este tipo de enseñanza se estructura el lenguaje presentado al estudiante de tal manera que se enfoque la forma al mismo tiempo que el significado. Se practica la interpretación de las conexiones entre la forma y el significado mientras se realiza la

comprensión del contenido. Para llevar a cabo una actividad, es imprescindible la atención a la forma y su significado.

Los lineamientos propuestos para la estructuración del *input* (Lee y VanPatten 1995:104-109; VanPatten 1993 438-439, 1996:67-71) son los siguientes.

-Presentar una sólo forma y su significado a la vez. Se dirige la atención mejor cuando se enfoca una forma y un significado.

-Mantener el foco de atención en el contenido. Si se enfoca el mensaje, resalta la manera en que una forma gramatical expresa un significado. La asociación entre forma y significado es lo esencial, debe ser parte íntegra de la actividad. No es suficiente dirigir la atención a la forma solamente.

-Presentar primero el lenguaje al nivel de la oración, antes del discurso. Se empieza con oraciones cortas, con el fin de proporcionar una situación óptima para el procesamiento, tomando en cuenta los recursos atencionales limitados. De esta manera, la actividad proporciona una mejor oportunidad para lograr la asociación entre forma y significado; no se incluyen elementos que distraigan la atención, o que creen redundancia

-Incluir tanto actividades orales como escritas. De esta manera se puede variar las actividades, así como atender las diferentes necesidades individuales de los estudiantes; para algunos, el lenguaje oral resulta insuficiente, necesitan "ver" el lenguaje.

-Exigir una respuesta por parte de cada estudiante, para asegurar el procesamiento activo. Las actividades exigen que el estudiante responda de alguna

manera a cada reactivo, sea en la selección de una opción, falso-verdadero, la selección de la imagen que corresponda a una oración, o la realización de una encuesta. De esta manera, requieren de la interpretación de las relaciones entre forma y significado; sin embargo, no incluyen la producción de la forma en cuestión.

-Tomar en consideración las estrategias de procesamiento de los alumnos, para poder guiar la atención de los estudiantes de manera adecuada, y, de esta manera, lograr la modificación de las estrategias. Se debe incluir, por ejemplo, un mínimo de expresiones adverbiales, si se trata de enfocar la atención en la morfología, de esta manera, solamente la morfología lleva el valor comunicativo, y se puede esperar su efecto en la modificación de la estrategia de procesamiento lexical.

Por otra parte, las actividades en el *input* estructurado son de dos tipos: referenciales y afectivas (Lee y VanPatten 1995:109; VanPatten 1993:439, 1996:64). Las actividades referenciales tienen una sola respuesta correcta, con el propósito de dirigir la atención de los estudiantes a la estructura gramatical y su significado. En contraste, las actividades afectivas incluyen opiniones y otras variables personales relacionadas con el mundo de cada estudiante, de manera que no tienen respuestas correctas o equivocadas; representan oportunidades para interpretar las asociaciones entre la forma y el significado al mismo tiempo que se enfoca el mensaje. Se puede iniciar con una o más actividades referenciales, seguidas por una serie de actividades afectivas centradas en el estudiante.

La enseñanza orientada al procesamiento puede incluir, además del *input* estructurado, una explicación dirigida a los estudiantes la cual incluye información acerca de las asociaciones entre forma y significado, así como orientaciones acerca de las

estrategias de procesamiento que hay que evitar o practicar (VanPatten 1996:60) Sin embargo, lo esencial de la propuesta didáctica lo constituye el *input* estructurado, ya que, como advierte VanPatten (1996:63), el hecho de proporcionar información no es lo mismo que proporcionar las oportunidades para interpretar las asociaciones entre formas y significados.

En esta primera sección, se ha presentado un bosquejo de los aspectos psicolingüísticos que fundamentan la propuesta didáctica que se utilizó en este estudio. En la sección siguiente trataremos la descripción de la estructura lingüística enfocada: el aspecto verbal.

2.2 Marco Teórico Lingüístico

Con el propósito de definir el objeto de estudio y el problema planteado en cuanto a la adquisición del aspecto progresivo, se hizo un análisis lingüístico. En esta sección se define el aspecto verbal en general y se describe el aspecto progresivo tanto en inglés como su forma correspondiente en español, con el fin de contrastar la estructura lingüística en la lengua materna de nuestros estudiantes con la segunda lengua. Para esta descripción, se toman en cuenta perspectivas distintas, tales como la variación paramétrica y la condición de subconjuntos. Se incluyen, además, algunas consideraciones basadas en la lingüística cognoscitiva y la teoría de los prototipos, dado que cada perspectiva hace una contribución significativa a nuestro análisis. Finalmente, se presenta la estructura lingüística en una gráfica que nos guió en el diseño del material didáctico que se utilizó en el estudio.

2.2.1 El aspecto verbal

Tanto el tiempo verbal como el aspecto se refieren al concepto de temporalidad. Sin embargo, mientras el tiempo ubica una situación con relación al momento de habla (deixis temporal), el aspecto no es deíctico, se define como las diferentes maneras de presentar la constitución interna temporal de una situación (Comrie 1976:3). A manera de ejemplo, el tiempo presente y pasado se distingue en las oraciones *He is walking* y *He was walking*; los valores aspectuales se distinguen entre *He is walking* y *He walks*. En los últimos ejemplos la diferencia ya no es de tiempo, dado que los dos ocurren en el presente; sin embargo, se presenta la acción desde dos puntos de vista diferentes. En el primer enunciado, la acción es vista desde una perspectiva interna, en medio de una

acción en proceso, en una fase, y la acción terminara en algún momento. mientras que en el segundo, la acción es vista como un total, sin puntos de inicio o terminación, y es habitual o repetitiva.

Se puede considerar un evento, pues, como una totalidad, con un principio y un fin (aspecto perfecto), o se puede considerar un segmento, un intervalo del dicho evento (aspecto imperfectivo), sin consideración del inicio ni del fin (Comrie 1976). La definición del aspecto que proporciona Comrie es lo que se llamará de aquí en adelante el aspecto gramatical.

2.2.1.1 Aspecto gramatical

Se distingue entre dos tipos de aspecto: el aspecto gramatical y el aspecto lexical. El aspecto gramatical, o punto de vista, según Smith (1991), se refiere a la perspectiva temporal que toma el hablante al expresar algo; como ya se indicó, se lo puede presentar en su totalidad, o bien visto desde una perspectiva interna. Este tipo de aspecto se señala por medio de mecanismos lingüísticos, tales como los auxiliares y la morfología verbal, como es el caso del aspecto progresivo en inglés. nuestro punto de interés en este estudio: se señala a través de la terminación verbal *-ing*.

2.2.1.2 Aspecto lexical

El otro tipo de aspecto se conoce como el aspecto lexical, el modo de acción, *Aktionsart*, o tipo de situación, en la terminología de Smith (1991). Se refiere a la semántica inherente en un verbo que se utiliza para describir una situación, independientemente de la perspectiva (aspecto gramatical) seleccionada para referirse a la situación. Lyons

(1977:706) denomina este tipo de aspecto el "carácter aspectual" de un verbo, y se refiere a la parte de su significado que lo lleva a expresar un tipo de situación en lugar de otro. De modo que este tipo de aspecto está ligado al contenido lexical del verbo y sus complementos

Se han distinguido diferentes clasificaciones del aspecto lexical. La más básica consiste en la diferencia entre lo estativo y lo dinámico, las otras distinciones binarias incluyen la diferencia entre lo puntual y lo durativo, y la diferencia entre eventos télicos, los cuales incluyen un punto final inherente, y eventos átelicos, que no lo incluyen. La clasificación según Vendler (1967) distingue cuatro categorías utilizando estas distinciones, como sigue.

- 1) Estativos: no dinámicos. [amar, odiar]
- 2) Actividades: dinámicas, durativas, sin un punto final inherente (átelicas).
[correr, bailar, comer]
- 3) Eventos de consecución (*accomplishments*): dinámicos, durativas, con un punto final inherente (télicos). [comer una manzana, escribir una carta]
- 4) Eventos de cumplimiento (*achievements*): dinámicos, puntuales, télicos
[reconocer, morir]

Según Lyons (1977), de esta clasificación derivan ciertas consecuencias, las cuales se basan en la lógica de las relaciones temporales: la incompatibilidad entre lo estativo y lo dinámico constituye un ejemplo. Asimismo, se han desarrollado pruebas con el uso de expresiones de duración o de límites de tiempo para clasificar los verbos y sus complementos (Dowty 1979), basadas en las características semánticas de cada

categoría. Las pruebas que son pertinentes para el presente estudio son las que distinguen entre actividades y eventos de consecución, dado que se combina el aspecto progresivo normalmente con estas dos categorías. Así, las actividades son compatibles con las expresiones de duración, los eventos de consecución son incompatibles semánticamente con este tipo de expresión, ya que tienen un punto final inherente. Los siguientes ejemplos muestran las diferencias:

- (1) Juan corrió durante una hora.
- (2) *Juan construyó una casa durante una hora.
- (3) Juan construyó una casa en una hora.
- (4) *Juan corrió en una hora.

Un ejemplo de una actividad se encuentra en (1), de modo que hay compatibilidad con la expresión de duración. Esta expresión con el verbo de consecución es incompatible, por ejemplo, en la oración (2). En contraste, los eventos de consecución son compatibles con expresiones de límites de tiempo utilizado para terminar algo, por ejemplo 'en una hora', como en la oración (3). Sin embargo, la (4), que representa una actividad, no es compatible con la expresión del límite de tiempo, ya que las actividades son durativas y atéticas, esto es, no incluyen un punto terminal.

El aspecto progresivo, nuestro objeto de estudio, ocurre con mayor frecuencia con los eventos dinámicos, durativos, con o sin un punto final inherente (tético o atético, respectivamente). Por lo tanto, en nuestro análisis se tomarán en cuenta principalmente las dos categorías de acciones durativas y dinámicas: las actividades y los eventos de consecución.

Se ha planteado (Andersen y Shirai 1996:532-3) que la clasificación en cuatro categorías constituye un universal lingüístico que se ha aplicado a muchas lenguas. De igual manera, puede considerarse como un universal cognoscitivo, ya que depende de las distinciones perceptuales y cognoscitivas que hacen los seres humanos. Los universales cognoscitivos son las distinciones importantes que se señalan lingüísticamente en las lenguas como universales lingüísticos.

2.2.2 Descripción del aspecto progresivo del inglés

El progresivo en inglés se compone de una perífrasis verbal que consiste en alguna forma del auxiliar *be*, que indica tiempo deictico y persona, y el gerundio (*-ing*) del verbo principal. En este estudio se considera únicamente la forma del auxiliar en el tiempo presente. En lo que se refiere al aspecto, el progresivo es el miembro más claro en inglés de la categoría del aspecto (Brinton 1988:7)

El significado del aspecto progresivo se ha caracterizado como la referencia a situaciones temporales (Leech 1971:15), las cuales incluyen tanto el momento presente como un periodo limitado que ya inició y se extiende hacia el futuro. Indica duración, pero duración limitada, así como un sentido de lo incompleto. De esta manera, advierte Leech, el progresivo aumenta la extensión del tiempo más allá de lo instantáneo, al mismo tiempo que reduce la extensión del tiempo con respecto a un estado. Sin embargo, como aclara este lingüista, esta extensión de tiempo es psicológica, ya que existe la posibilidad de describir el mismo evento con el progresivo o bien con la forma simple, dependiendo del punto de vista del hablante.

De la misma manera, otros lingüistas afirman que el aspecto progresivo indica algo temporal: una acción en proceso, y destacan el contraste aspectual entre la forma simple y progresiva. *Joan sings well vs Joan is singing well*, donde la primera oración se refiere a la competencia de Joan como cantante, mientras que la segunda significa que canta bien en un momento en particular (Quirk *et al.* 1972:92). Añaden estos autores que otros matices que se atribuyen al aspecto progresivo incluyen la duración limitada, lo incompleto, la simultaneidad, y el énfasis por algún motivo. Asimismo, Leech y Svartvik (1975:69) caracterizan el aspecto progresivo como la actividad en proceso, lo que sugiere a la vez la noción de algo temporal, de duración limitada, que no necesita estar completa o terminada.

Por otra parte, señala Brinton (1988:6) que se ha estudiado el aspecto en inglés de manera formal, es decir, enfocando las distinciones expresadas por medio de la morfología o los auxiliares. Este marco ha limitado el estudio del aspecto al perfecto y al progresivo, y ha estudiado poco el significado aspectual de las formas simples. Brinton describe el progresivo como muy distinto a la forma simple. Según esta lingüista, el progresivo tiene más funciones y ocurre con mayor frecuencia que en las otras lenguas germánicas; de igual manera, enfatiza que el progresivo tiene una función contrastiva con la forma simple y el uso obligatorio *She writes a letter vs She is writing a letter*. Las dos oraciones ocurren en el tiempo presente, sin embargo, las formas progresiva y simple implican lecturas diferentes.

Brinton (1988:7) resume las caracterizaciones sobre el significado del progresivo de la siguiente manera. Algunos lingüistas han abogado por la primacía de la función durativa (Poutsma 1926, Curme 1931; Kruisinga 1931, Palmer 1974, *apud* Brinton)

mientras otros (Joos 1964; Twaddell 1963, *apud* Brinton) han afirmado que el progresivo señala, no la duración, sino la duración limitada, es un marcador de algo temporal opuesto al aspecto genérico de la forma simple. Las nociones de duración y algo incompleto están ligadas, para algunos, la primera implica la segunda. Concluye Brinton (1988:9) que el significado de una situación en proceso ya implica la duración, así como una acción que no ha llegado a su fin.

Siguiendo la afirmación que hace Brinton sobre la función contrastiva del progresivo con la forma simple, a manera de comparación podemos caracterizar el significado de la forma simple como la expresión de una acción no limitada (Leech 1971:15). De igual manera, Andersen y Shirai (1994:148) atribuyen el significado de existencia continua al presente simple, y agregan que constituye la forma básica en inglés que se utiliza para hacer referencia a las acciones habituales, típicas, usuales, y periodos de tiempo no específicos, sin puntos terminales. De modo que, desde una perspectiva discursiva, la expresión de condiciones y acciones habituales y repetidas proporciona el fondo sobre el cual una acción temporal y única es presentada. Es decir, se puede referir a una existencia permanente, y cuando se elige una perspectiva con características temporales de la situación, se usa el mecanismo lingüístico que se asocia con este significado para codificar el significado específico (Andersen y Shirai 1994:150).²

² Existen en inglés algunos usos menos frecuentes de la forma simple: la referencia a eventos programados en el futuro, las descripciones simultáneas de eventos deportivos, y las narraciones orales (Lock 1996:153), así como las acotaciones en las obras teatrales, o el uso performativo de ciertos verbos (Smith 1991:241)

2.2.3 Descripción de la perífrasis verbal *estar* + gerundio del español

En esta sección se presenta una breve descripción de la forma verbal en español que más se asemeja al aspecto progresivo en inglés, en la estructura, el significado y el uso. El objetivo de esta descripción es el de proporcionar las bases para su posterior análisis contrastivo con el aspecto progresivo en inglés, y de esta manera ubicar las posibles dificultades que enfrenten los hispanohablantes en la adquisición del aspecto progresivo en inglés como segunda lengua.

La forma correspondiente al aspecto progresivo en español se realiza por medio de la perífrasis verbal *estar* + gerundio. La perífrasis verbal se define como "la unión de dos o más verbos que sintácticamente constituyen un sólo núcleo del predicado. De ese conjunto verbal el verbo principal o auxiliado debe ser una forma no personal: infinitivo, gerundio o participio; el otro (u otros) verbo es siempre un mero auxiliar, pero será la forma que podrá conjugarse en todas o algunas de las formas de la conjugación." (Gómez Torrego 1988:9).

En el habla culta de la Ciudad de México se ha registrado una alta frecuencia del uso de la perífrasis *estar* + gerundio con verbos de lengua, sobre todo con el verbo *hablar* (Luna Traill 1980:204). Este mismo fenómeno se ha destacado también en el habla popular, pero con el uso del verbo *platicar* (Arjona 1991:119).

Se han distinguido tres usos diferentes de la perífrasis en cuestión (Moreno de Alba 1978:39). En primer lugar, señala el "presente actual momentáneo": "Le puso la música que *están oyendo* en este momento" Además, puede indicar el "presente actual extenso": "Conveniencias o necesidades de la época que *están viviendo*", o bien el

presente habitual: "Salgo de aquí a las seis y media de la mañana y me *estoy trabajando* hasta las doce".

Se ha afirmado también que la forma progresiva en el presente se usa en español para enfatizar el hecho de que un evento está en proceso en el momento: "Si, en este momento la tierra *está girando* alrededor del sol" (Parisi 1992:76). Esta perífrasis verbal expresa así una acción en proceso en el momento presente, cuya duración tiene una limitación (Stockwell *et al.* 1965:142; Parisi 1992:52).

Parisi (1992) afirma, además, que la forma verbal progresiva en español es una forma muy especial y marcada, que aparece bajo ciertas condiciones contextuales emotivas. La autora llega a la conclusión que el hablante elige la perífrasis con *estar* para especificar su involucramiento emotivo con una acción en proceso (Parisi 1992:86). Sin una motivación específica, emotiva, prefiere el hablante el presente simple, indicando distancia (Parisi 1992:75). Otro lingüista (Ozete 1983:76) también expresa la noción de involucramiento personal en el uso de la perífrasis. Afirma que la perífrasis sugiere la posible presencia de una emoción de sorpresa, molestia u otro sentido negativo. De igual manera, Gómez Torrego (1988:140) afirma que la forma perifrástica destaca más los significados que tienen que ver con algún tipo de dificultad o esfuerzo: "*Estamos llevando una vida de perros últimamente*", comparado con "*Llevamos una vida...*".

Por otra parte, se ha afirmado que el contexto de la acción tiene mucha importancia para la interpretación del aspecto (Terrell y Salgués de Cargill 1979:158; King y Suñer 1980:223). En los ejemplos que proporcionan Terrell y Salgués de Cargill (1979:158), "¿Qué estudias?" "Estudio derecho" se refiere a una acción habitual, repetida, mientras en "¿Qué estudias?" "Estudio para el examen de mañana" se expresa una acción

singular y única. La forma "¿Qué estás estudiando?" pone más énfasis en el evento como único.

Otros lingüistas han comparado la sustitución de la forma simple por la perífrasis con "estar". Gómez Torrego (1988:141) afirma que se usa la perífrasis "... para referirse a *procesos de duración más corta y concreta*. Lo importante es destacar *el momento* en que se está desarrollando la acción. De ahí la facilidad con que esta perífrasis se hace compatible con secuencias *puntuales* como *en este momento, ahora, etc.*". (Las cursivas son del autor)

En la descripción del aspecto en español se ha tomado en cuenta principalmente el aspecto gramatical. Sin embargo, Russinovich Solé (1990) describió las dimensiones aspectuales de los verbos en español según criterios léxico-semánticos, utilizando la clasificación de Vendler (1967) que esbozamos anteriormente en esta sección del capítulo. Utiliza Solé, pues, las categorías de verbos de cumplimiento (*achievements*), verbos de consecución (*accomplishments*), verbos de actividad (*activities*) y verbos estativos (*states*), en el presente estudio nos apoyamos en su traducción al español de las categorías mencionadas. Cabe señalar, además, que los estudios de Andersen (1991) sobre la adquisición del español como lengua materna toman en cuenta el aspecto lexical.

2.2.4 Análisis contrastivo inglés-español

En esta sección se contrasta el uso de la perífrasis *estar* + gerundio en español con el uso de *be* + gerundio en inglés en el presente, con el propósito de destacar las semejanzas y diferencias.

2.2.4.1 Contraste entre la descripción del español y la del inglés

La descripción esbozada en la sección anterior pone en evidencia el hecho de que en ambas lenguas se limita el uso de los tiempos durativos o progresivos a los verbos indicadores de eventos. [bailar], [entrar], [comer], [hablar], [correr], y su uso es normalmente inaceptable con verbos estativos, según Terrell y Salgués de Cargill (1979:156). Estos autores afirman que la función semántica de lo que ellos denominan los tiempos durativos es básicamente igual en las dos lenguas, aunque difiere en algunos detalles.

El uso normal de la forma durativa en español sirve para dar énfasis en el desarrollo de la acción, o lo que llamamos el aspecto imperfectivo: *Ahora está cenando*, lo que equivale al inglés *He's eating now*. En contraste, la forma simple del presente en español se usa tanto para representar un solo suceso como para expresar una acción habitual o iterativa. La diferencia semántica se clasifica por medio del contexto.

En inglés, en cambio, esta diferencia semántica entre una acción iterativa o habitual y una acción única se expresa por medio de un contraste entre la forma simple y la progresiva. Este contraste por medio del uso de una forma u otra, además, es obligatorio (Terrell y Salgués de Cargill 1979:158).

En conclusión, podemos afirmar que esta descripción muestra el uso de la perífrasis en español para enfatizar, o remarcar una emoción, pero no es frecuente, y no es obligatorio. El contexto sirve como base para la interpretación y para la selección entre las dos formas, ya que la forma simple también puede interpretarse de diferentes maneras. En contraste, en inglés, la alternancia es más rígida, ya que se da por el uso de

una forma u otra según el significado que se quiere expresar, habitual o temporal, y el uso de la forma progresiva es más frecuente.

Este contraste da pautas en cuanto a los posibles efectos de la transferencia de la lengua materna. Sin embargo, no define de manera clara las diferentes interpretaciones posibles, ni la interacción entre el aspecto gramatical y el aspecto lexical. Por lo tanto, recurrimos a un análisis contrastivo más riguroso, basado en una teoría (Smith 1991).

2.2.4.2 Variación paramétrica del aspecto en español e inglés

Dada la variedad de descripciones del aspecto verbal, se optó por basar nuestro análisis en la propuesta de Carlota Smith (1991), ya que proporciona más elementos para un acercamiento a la descripción del aspecto y, por lo tanto, para lograr un análisis contrastivo que nos sirva de base en la elaboración del material didáctico en la enseñanza orientada al procesamiento.

Según la propuesta de Smith (1991), la cual se desarrolla desde el enfoque de principios y parámetros³, el principio básico en el sistema aspectual consiste en la noción de dos componentes. Esto constituye un universal lingüístico: los dos componentes se encuentran en todas las lenguas. Así, el aspecto constituye un parámetro que se realiza de diferentes maneras en las lenguas. Las diferencias constituyen la variación paramétrica entre lenguas.

³ El enfoque de principios y parámetros fue introducido por N. Chomsky en 1981 en *Lectures on Government and Binding*, en el marco de la Gramática Universal, la cual plantea una gramática central como un conjunto de principios o limitaciones que tienen diferentes posibilidades de realización, estas se conocen como parámetros (Smith 1991: 25)

Los dos componentes propuestos por Smith son los siguientes

1) El tipo de situación corresponde al aspecto lexical, se caracteriza por sus propiedades temporales.

2) El punto de vista es el aspecto gramatical, especifica una perspectiva temporal particular con respecto a una situación

Los tipos de situaciones están organizados en categorías que se basan en habilidades cognoscitivas y perceptuales (Smith 1991:xvii). Las categorías se distinguen según el modelo de prototipos, en el que ciertas propiedades sobresalen (Smith 1991:4). Se clasifican según las propiedades temporales de dinamismo, duración y telicidad. Los tipos básicos son los mismos que describió Vendler (1967) y que mencionamos anteriormente, además de la distinción de otra categoría, las situaciones semelfactivas. El esquema temporal general para los tipos de situaciones se representa así:

.....I.....F.....

Las letras indican el inicio y el fin de una acción, y los puntos representan etapas (Smith 1991 23).

Los tipos de situaciones que distingue Smith son los siguientes:

Estativos: Son estáticos, sin dinamismo, y carecen de una estructura interna que incluya intervalos o momentos; son durativos, sin puntos terminales, por lo que su esquema temporal se representa así: (I) _____ (F). Los puntos inicial (I) y final (F) van entre paréntesis para indicar que no forman parte del estado. Algunos ejemplos son: [saber], [amar].

Actividades: Son situaciones dinámicas y durativas, que toman tiempo y necesitan energía para continuar. Su estructura temporal interna consiste en etapas sucesivas homogéneas, en las cuales una parte es igual al todo. Las actividades pueden cesar en cualquier momento, por lo tanto tienen un punto terminal arbitrario, no inherente: son aélicas. Su esquema temporal toma la forma siguiente. $I \dots \dots \dots F \text{ arb}$; los puntos representan las etapas sucesivas, y arb señala el punto final arbitrario. Algunos ejemplos prototípicos son: [bailar], [caminar en el parque], [comer manzanas], y [correr].

Situaciones de consecución (*accomplishments*): Son eventos dinámicos, durativos, y télicos. El esquema temporal consiste en etapas sucesivas heterogéneas, dado que hay cambios implicados al avanzar hacia un punto final. Con las situaciones de consecución, a diferencia de las actividades, el punto final es inherente e implícito en la acción. Su esquema se representa de la siguiente manera: $I \dots \dots \dots F \text{ nat (R)}$; la R corresponde al estado resultante. Los ejemplos incluyen: [construir una casa], [comer una manzana], y [caminar a la escuela].

Situaciones de cumplimiento (*achievements*): Son dinámicas, télicas, e instantáneas, ya que consisten en una sola etapa. El esquema temporal se manifiesta así:

$\dots \dots I (R) \dots \dots$

F

dado que los puntos de inicio y fin coinciden en un mismo intervalo. La (R) representa el resultado, y los puntos representan las etapas preliminar y resultante. Algunos ejemplos son: [encontrar], [llegar], [ganar una carrera], y [reconocer].

Además de estas cuatro categorías, Smith distingue otra, la de semelfactivos: Son dinámicas e instantáneas, pero a diferencia de las situaciones de cumplimiento, son

atéticas, ya que son eventos únicos que no implican ni una acción previa ni un resultado. El esquema temporal se representa por los puntos inicial y final sobrepuestos, puesto que ocurren simultáneamente: I

F

Algunos ejemplos son: [toser], [tocar a la puerta]

Aparte del tipo de situación, el otro componente que toma en cuenta Smith (1991) para analizar el aspecto consiste en el punto de vista, es decir, la perspectiva que toma el hablante acerca de una situación. Indica el grado de focalización, lo que puede ser, por un lado, perfectivo, en el que enfoca una situación en su totalidad e incluye tanto el punto inicial como el punto final. El esquema temporal que representa este tipo de punto de vista es el que sigue:

I F
 ////////////////////// (Smith 1991:103)

Por otro lado, se puede expresar un punto de vista imperfectivo, enfocando sólo una parte de una situación, no incluye ni el punto inicial ni el punto final. Este tipo de punto de vista se representa en un esquema temporal general así:

I.....////////.....F (Smith 1991:111)

El punto de vista se señala normalmente por un morfema gramatical, mientras que el tipo de situación se realiza a través de los morfemas lexicales. Al respecto, Smith (1991:8) retoma la distinción tradicional que se hace en la lingüística descriptiva entre las dos clases de morfemas: lexicales y gramaticales. Los primeros hacen referencia a eventos y conceptos del mundo real, mientras que los morfemas gramaticales expresan

relaciones y funciones gramaticales, tales como número, género, tiempo y aspecto; esta clase consta de un conjunto definido de miembros.

Advierte Smith (1991:154-60), además, que el significado aspectual se realiza a nivel oracional, es decir, incluye el verbo y sus complementos, además de expresiones adverbiales de tiempo. Las frases adverbiales contribuyen al significado aspectual de una oración, ya que interactúan directamente con el sistema aspectual. Smith distingue cuatro tipos de expresiones adverbiales de tiempo, que señalan:

Ubicación: ayer, a mediodía, antes de las 3, esta semana, ahora

Duración: durante una hora, de la una a las 3 de la tarde

Terminación: en una hora, dentro de una hora

Frecuencia: siempre, a menudo, 3 veces por semana, cada semana

Las frases adverbiales de ubicación especifican un momento o un intervalo que ubica una situación en el tiempo, la cual se interpreta en relación al punto de vista y al tipo de situación de la oración, además de los conocimientos extralingüísticos. Algunos ejemplos son: *John is working on a report this week* (atética, actividad). *John is writing a report this week* (tética, consecución).

Las frases adverbiales de duración, además de contribuir a la ubicación de una situación en el tiempo, tienen un valor aspectual: son compatibles con oraciones atéticas y dudosas con las téticas. Algunos ejemplos son: *John worked on the report for 2 hours.* (atética); *John read the book from 2 to 5 p.m.* (tética). En el primer ejemplo, la expresión adverbial contribuye información acerca de la duración de la situación. En contraste, el segundo ejemplo requiere de una interpretación especial.

Las frases adverbiales de terminación ubican un evento en un intervalo dentro del cual llega la acción a su fin contemplado: requiere de la visibilidad del punto final. Dado que su valor aspectual es télico, éstas son compatibles con eventos de consecución, por ejemplo. *Bill walked to work in an hour*. Al mismo tiempo, si se utilizan con eventos atélicos, su interpretación es difícil: *?Bill walked in the park in an hour*.

Finalmente, las frases adverbiales de frecuencia contribuyen a la ubicación de una situación en el tiempo, dado que señalan la repetición de un evento dentro de un intervalo de referencia. Ejemplos: *John walks in the park every day* (atélica, actividad). *John walks to work every day* (télica, consecución). Tales oraciones se interpretan como estativas habituales⁴. Señala Smith (1991:160) que la presencia de una frase adverbial de frecuencia requiere de una interpretación habitual de una oración, sin embargo, la inclusión del adverbio no es obligatoria (en inglés) para que sea habitual.

Para los fines del presente estudio, podemos señalar que las frases adverbiales de ubicación son compatibles con el punto de vista imperfectivo en el presente, el aspecto progresivo, ya que especifican un momento o un intervalo en el presente, mientras que las frases adverbiales de frecuencia coocurren con el punto de vista perfectivo, señalado por la forma verbal simple en el presente, dado que indican acciones habituales.

Con la información proporcionada por los dos componentes descritos anteriormente, el receptor de una oración sabe el grado de focalización que se presenta de una situación, así como el tipo de situación, ambos señalados por mecanismos

⁴ Las estativas habituales se refieren a un patrón de repeticiones de un evento, sin embargo, aunque posean la característica de duramismo, son semánticamente estativas: su esquema temporal interno se asemeja a las situaciones estativas, dado que carecen de puntos terminales (Smith 1991:42, 86)

lingüísticos: el tipo de situación es señalado por el verbo y sus argumentos, mientras que un morfema gramatical indica el punto de vista. Las frases adverbiales pueden proporcionar información adicional (Smith 1991:5).

Anteriormente, Smith (1983) había enfatizado el papel de la selección entre opciones para presentar un evento. De acuerdo con esta observación, existe una situación extralingüística real en el mundo, pero hay diferentes maneras de presentarla lingüísticamente, según los criterios del hablante. Las características de la situación no deben confundirse con su expresión lingüística en una oración, advierte Smith (1983:480). Mientras que la situación real no cambia, hay diferentes perspectivas acerca de ella; el hablante elige, por ejemplo, una perspectiva permanente y habitual, o bien una perspectiva temporal que transcurre dentro de límites de tiempo, y para este fin utiliza la forma simple o progresiva del verbo seleccionado. Una interpretación directa debe tomar en cuenta estos mecanismos.

Según Smith (1991:124-5) la selección de una realización aspectual depende de factores tanto pragmáticos como semánticos. Estos factores subyacen las convenciones de uso del aspecto en una lengua dada. El significado pragmático se comprende a través de la inferencia e interpretación del foco de información. Este significado depende del contexto y las convenciones de uso, y complementa el significado expresado a través de la forma lingüística. Las convenciones de uso que operan en una lengua dada constituyen la base para que un receptor interprete el significado del uso de un punto de vista particular en un contexto dado. Una interpretación aspectual directa utiliza la información visible; una interpretación incrementada agrega información por medio de la inferencia, por encima de la información expresada en la forma lingüística. La

información proporcionada por un punto de vista particular depende también de su valor contrastivo, es decir, de las diferentes posibilidades que existen en cierto contexto en una lengua dada.

Enseguida proporcionaremos algunos ejemplos de la propuesta de Smith (1991) en cuanto al uso de la forma progresiva en el presente en español y en inglés. El punto de vista imperfectivo se expresa en inglés con la terminación verbal *-ing*. En español se utiliza la terminación *-ndo*; con frecuencia es posible utilizar tanto la forma simple como la progresiva en el mismo contexto.

(1) a. ¿Qué haces?

b. ¿Qué estás haciendo?

(2) a. Preparo el programa.

b. Estoy preparando el programa.

Al usar la forma progresiva, como en (1) b. y (2) b., se focaliza la acción en el momento de habla. La otra posibilidad, la forma simple, requiere de una interpretación más amplia. El contexto y la información compartida, factores pragmáticos, ayudan en la interpretación. En (1) a. y (2) a., el contexto y el tipo de situación, y los conocimientos compartidos, apoyan la interpretación de la acción como no habitual.

En contraste, en inglés la selección del punto de vista se basa en la morfología verbal. El imperfectivo se expresa a través de la terminación verbal *-ing*; este morfema proporciona un carácter dinámico, no estativo, a una situación dada. El contraste entre esta forma y la forma simple es consistente y obligatorio, según las convenciones de uso de esta lengua: requiere de una interpretación directa.

Ahora bien, según Smith (1991:240), en el tiempo presente, un requisito semántico prohíbe la expresión de situaciones con puntos iniciales y finales. Esto se refleja en inglés en una interpretación estativa, habitual, de todas las oraciones en el presente con el verbo en la forma simple. Por lo tanto, para expresar una acción no estativa en el presente, el uso de la forma progresiva es obligatorio; la forma simple no existe como opción.

(3) a. *What do you do?*

b. *What are you doing?*

(4) a. *I prepare the program.*

b. *I'm preparing the program.*

Las oraciones (3) a. y (4) a. expresan situaciones estativas, habituales. En cambio, en las oraciones (3) b. y (4) b., las acciones son no estativas: enfocan un momento de la acción.

La variación paramétrica con relación al sistema aspectual en tiempo presente en español e inglés se resume en el siguiente cuadro:

Tiempo presente		
	<u>Forma simple</u>	<u>Forma progresiva</u>
Español	estativo habitual no estativo	no estativo
Inglés	estativo habitual	no estativo

Cuadro 2.1: Variación paramétrica entre el español y el inglés

De la comparación mostrada en el cuadro, se desprende que la selección aspectual ofrece más posibilidades en español, por lo que los factores pragmáticos se vuelven más importantes para la interpretación del valor aspectual, dado que en inglés se usa una interpretación basada en lo visible.

Con base en los planteamientos de Smith (1991), se realizó un estudio contrastivo (Buck y Colombo 1996) para observar el funcionamiento contrastivo entre las formas simple y progresivo en el tiempo presente, en inglés y español. Se analizaron un total de 115 oraciones en las dos lenguas con el verbo en una y otra forma verbal. Las oraciones en inglés fueron en su mayor parte ejemplos proporcionados por Smith (1991) para ilustrar los cinco tipos de situaciones que expresa el verbo más sus complementos. Su correspondiente traducción constituyó el corpus del español.

Este análisis mostró que, en el caso de los verbos y sus argumentos que se refieren a las situaciones dinámicas, el uso de la forma simple tiene una gama de posibilidades de interpretación diferente en las dos lenguas. En inglés, el uso de la forma simple normalmente corresponde a una interpretación habitual. En contraste, en español la forma simple tiene más posibilidades de interpretación; no solo significa situaciones habituales como en el inglés (*Juan siempre llega tarde*), sino que también puede expresar valores no habituales, que enfocan una acción en proceso (*Juan cocina un pavo para la cena. Juan llega en este momento. Tocan a la puerta*). El análisis de las oraciones apoya la propuesta de Smith (1991) en el sentido que la variación paramétrica del aspecto se explica por la diferente manera como los idiomas inglés y español llevan a cabo la interpretación aspectual. En inglés se trata principalmente de una interpretación

directa, determinada por la forma lingüística. Por el contrario en español, la interpretación aspectual es de tipo incrementada ya que requiere de factores pragmáticos.

La forma progresiva corresponde a un punto de vista aspectual imperfectivo. En inglés es necesario usar el punto de vista progresivo cuando se hace referencia a un único evento dinámico en el presente, puesto que no existe, como en español, la opción de emplear la forma simple, ya que ésta tiene una interpretación habitual. La forma progresiva con situaciones que denotan actividades enfoca el evento en proceso. Con constelaciones verbales que se refieren a situaciones de consecución, la forma progresiva también enfoca el evento en proceso, pero se anticipa el punto terminal con un resultado.

El análisis de las formas simple y progresiva del presente en inglés y español antes citado puso en evidencia la variación que el parámetro del aspecto manifiesta en las dos lenguas. La aplicación del planteamiento de Smith (1991) nos permitió identificar diferencias específicas entre las dos lenguas, las cuales fueron tomadas en cuenta en el presente estudio.

2.2.5 Condición del subconjunto

La variación paramétrica del aspecto en el presente entre el inglés y el español se puede representar de la siguiente manera. Esta variación tiene una relación de subconjunto (más restringido) y superconjunto (más general), según la condición del subconjunto (véase White 1989). Las dos gramáticas generan el mismo subconjunto de oraciones, y una de estas gramáticas (el español) genera otras oraciones, además, en el mismo contexto. Así, el inglés es un subconjunto del español, en lo que atañe al aspecto progresivo en el presente. El español permite el mismo tipo de oración que el inglés, pero también

permite otro tipo. Dicho de otra manera, las oraciones del inglés constituyen un subconjunto de las oraciones del español. Esta relación se puede representar de la siguiente manera:

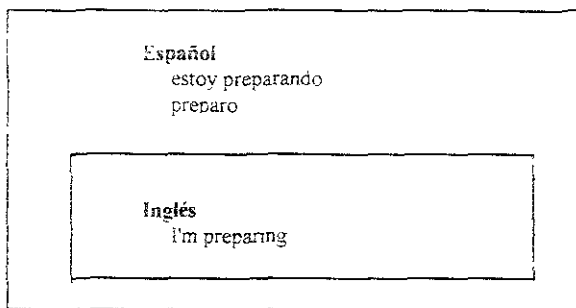


Figura 2.4. La condición del subconjunto para el aspecto progresivo

La condición del subconjunto representa la relación que existe entre las dos lenguas, en lo que atañe al aspecto progresivo. Además, tiene implicaciones para la adquisición, y, por lo tanto, se retomará en la sección que trata la adquisición del aspecto verbal.

2.2.6 El aspecto progresivo en la lingüística cognoscitiva

Desde la perspectiva de la lingüística cognoscitiva, que concibe el lenguaje como parte íntegra de la cognición, la gramática no constituye un ámbito distinto a la semántica, sino que tiene su lugar en la estructuración y la simbolización del contenido conceptual (Langacker 1986.1). Así, la selección de un morfema gramatical en particular es igual a la selección de una imagen específica que sirve para estructurar una situación con fines de comunicación, y que puede diferir de una lengua a otra de acuerdo con las diferencias en las imágenes utilizadas por los hablantes según las convenciones lingüísticas

(Langacker 1986:13). Esta concepción cognoscitiva de las estructuras lingüísticas es congruente con la teoría de procesamiento de la información, esbozada en la primera sección de este capítulo.

En la lingüística cognoscitiva, los morfemas gramaticales son elementos simbólicos esquemáticos o generales (Langacker 1994 34). Según Langacker (1994 36), el aspecto progresivo en inglés, señalado por el morfema *-ing*, puede describirse de la siguiente manera. El verbo y sus complementos más el tipo de situación (aspecto lexical) constituyen el contenido o la base conceptual. El morfema verbal *-ing* sirve para perfilar o enfocar la atención. Mientras el morfema en sí perfila un participante dentro de una base esquemática, es decir, más general, el verbo más su terminación morfológica constituyen un proceso específico. De esta manera, en la oración *They are looking for a new house*, el morfema *-ing* perfila el participante temporal dentro del proceso específico señalado por *look for a new house*. En la oración en cuestión, cada uno de los tres elementos (*look for*, *-ing*, y *looking for*) tiene significado: juntos representan un significado compuesto. Por lo tanto, podemos decir que el oyente tiene que procesar todos los elementos para poder lograr una conceptualización adecuada.

Por otra parte, de acuerdo con la lingüística cognoscitiva, las estructuras gramaticales, con su caracterización esquemática, representan categorías que manifiestan habilidades cognoscitivas y que están centradas en prototipos (Langacker 1994 43).

2.2.7 El aspecto progresivo en la teoría de los prototipos

En esta sección se presenta la consideración del aspecto progresivo como una categoría desde la perspectiva de la teoría de los prototipos. La teoría de los prototipos plantea que

las categorías que construyen los seres humanos no son precisas, bien definidas, sino que tienen límites borrosos (Rosch 1973, Taylor 1989). De esta manera, dentro de una categoría dada, existen miembros buenos, que son los prototipos, y miembros marginales, cuya membresía se determina con base en su similitud con los miembros prototípicos. Se ha aplicado esta teoría a la lingüística en numerosos estudios (véase Taylor 1989), considerando las categorías lingüísticas como categorías prototípicas.

La caracterización esquemática o abstracta de las estructuras gramaticales tienen valores prototípicos que se basan en la experiencia básica y común, en modelos cognoscitivos; evocan un contenido conceptual específico que se refleja en los ejemplos típicos. Éstos proporcionan la base de extensión hacia los miembros más periféricos de la categoría (Langacker 1994:44).

Desde esta perspectiva, es posible considerar el aspecto verbal como una categoría prototípica; en la lengua inglesa existen dos categorías pertinentes: el tiempo pasado y el aspecto progresivo (Andersen y Shirai 1996:556).

Existen diferencias en las descripciones que ofrecen los lingüistas del aspecto progresivo en cuanto a su significado, sin embargo, se ha afirmado que el aspecto progresivo tiene como sentido prototípico una acción en proceso (Andersen y Shirai 1996:558; Smith 1991:227).

Aunque haya poca investigación al respecto, un estudio interesante (Gass y Ard 1984) indagó precisamente en la semántica de los sistemas de tiempo/aspecto en inglés, con hablantes nativos de español y japonés, por medio de una prueba de juicio de gramaticalidad. Los hispanohablantes respondieron con altos porcentajes de juicios de "definitivamente correcta" en las oraciones que expresan acciones y contienen la palabra

now (*John is smoking American cigarettes now.* 88%), inclusive con un verbo de percepción en una oración aislada (*Dan is seeing better now.* 81%), este mismo verbo en un contexto de diálogo recibió un 59% de respuestas en la categoría de "definitivamente correcta". La oración *Sam is wearing a tie now* recibió un 94% de respuestas en esta categoría, a pesar de que el verbo *wearing* (lleva puesto) tenga una distancia semántica con respecto al español. Las oraciones con el verbo *be* (*Mary is being in Chicago now;* *Your car is being ready now.*) recibieron un porcentaje muy bajo de aprobación (8 y 0, respectivamente). El uso de esta forma es posible (por ejemplo, *Mary is being difficult.*); sin embargo, representa el uso más marginal del aspecto progresivo, según la propuesta de Andersen y Shirai (1996:58), que representaremos a continuación. Finalmente, otra oración que recibió una aprobación bastante alta (75%), *That man is drinking apple cider*, aunque no tenga la palabra *now* explicitada, aparece en el contexto de un diálogo, y se puede inferir la visibilidad de la acción en el momento. Podemos observar, por lo tanto, que las oraciones que ubican una acción en proceso en el momento (*now*) recibieron una aprobación alta, lo que nos lleva a concluir que representan el uso prototípico en la percepción de los hispanohablantes.

En otro estudio (Hinkel 1992:564), cerca del 100% de los sujetos, hablantes del inglés como segunda lengua, describieron la referencia temporal del presente continuo como *right now at the moment of speaking*, lo que indica que, para ellos, esta referencia es 'el punto deíctico más accesible intuitivamente'. El único ejemplo de las oraciones estímulos proporcionado es *Bob is talking to his brother*, que, una vez más, representa una situación prototípica, de tipo actividad.

De igual manera, las categorías del aspecto lexical (tipo de situación) tienen sus miembros prototípicos, que son los más esperados según la experiencia. Postulan Andersen y Shirai (1996:558) la siguiente estructura interna para la categoría del aspecto progresivo, desde los miembros más prototípicos a los más periféricos

en proceso (actividad → consecución) → iterativo → futuro → estativo

Esta propuesta distingue la iteratividad como una acción repetida de tipo semelfactivo, por ejemplo, *jumping, kicking*, que se diferencia de un verbo de actividad como *running*. El progresivo estativo (*Mary is being difficult*) constituye el miembro más marginal, en los términos que utiliza Smith (1983) es un uso marcado del progresivo.

De acuerdo con los resultados de estudios anteriores (Gass y Ard 1984) podríamos ampliar la primera parte del esquema de la siguiente manera:

en proceso (actividad	→	consecución)
↓		↓
<i>now - this week</i>		<i>now - this week</i>

dado que cada tipo de situación tiene igualmente sus miembros prototípicos. *Now* es prototípico, la extensión de tiempo por medio de las adverbiales de ubicación temporal (*this week*) tiene el significado de un hábito temporal con verbos de actividad, y una acción que va a llegar a su término implícito, con verbos de consecución, ubica la acción en un punto o intervalo intermedio.

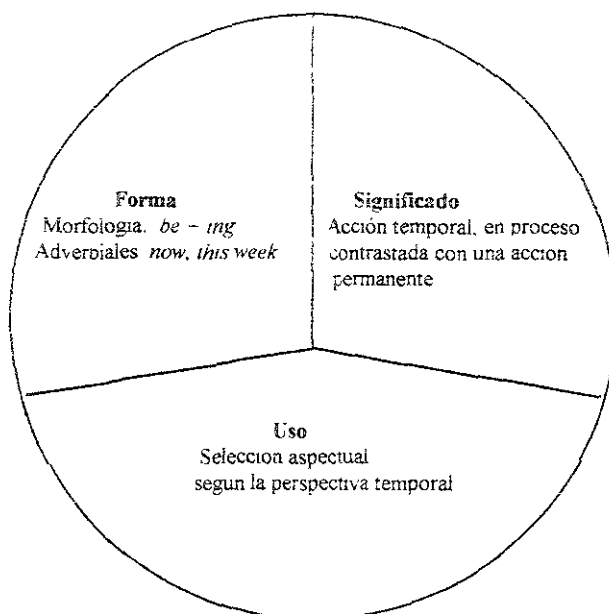
2.2.8 El aspecto progresivo en el marco de Larsen-Freeman

Tomando en cuenta la descripción lingüística del aspecto progresivo, ofrecemos un resumen de las características pertinentes en el esquema de referencia que propone Larsen-Freeman (1991: 280-81). Este esquema presenta lo relacionado con una estructura gramatical en tres secciones distintas pero interrelacionadas: la forma, el significado, y el uso. La forma abarca tanto la morfología como la sintaxis, mientras el significado se refiere al concepto semántico y el uso depende del contexto tanto social como lingüístico discursivo. Cada sección responde, respectivamente, a una de las siguientes preguntas: ¿Cómo se forma? ¿Qué significa? ¿Cuándo y por qué se usa?

La presentación de una estructura gramatical de esta manera tiene la ventaja, señala Larsen-Freeman, de que las diferentes consideraciones acerca de una estructura gramatical no se presentan en forma jerárquica en la que se da, por ejemplo, más importancia a la forma, sino que la presentación iguala la forma con el significado y el uso. El aspecto progresivo se representa en el esquema que aparece en la figura 2.5.

El análisis del aspecto progresivo mostrado en el esquema nos proporciona una representación explícita del conocimiento declarativo y procedimental relevante a la adquisición de esta estructura gramatical. De modo que si se quiere expresar una acción en el presente, es preciso seleccionar una perspectiva (uso), al seleccionar un significado temporal, en proceso, se utilizará la forma progresiva.

Figura 2.5 El aspecto progresivo en inglés (adaptado de Bardovi-Harlig 1995:151)



En esta parte del marco teórico se ha presentado una descripción lingüística del aspecto progresivo, así como un análisis contrastivo entre el inglés, la segunda lengua, y el español, la lengua materna de nuestros estudiantes, con el fin de considerar diferentes vertientes que se pueden relacionar con la enseñanza, y de esta manera, tener bases para el diseño del material didáctico orientado al procesamiento.

En la siguiente sección se presentan las consideraciones relacionadas con la adquisición del aspecto progresivo. Al final se ofrecen las implicaciones para la enseñanza de las consideraciones tomadas en cuenta en el marco teórico.

2.3 Adquisición del Aspecto Progresivo

La adquisición del aspecto verbal se ha estudiado tanto en lengua materna como en segundas lenguas. En esta sección se da un sucinto resumen de los resultados de estos estudios en lo que concierne a la adquisición del aspecto progresivo, tanto como las diversas teorías relacionadas con la adquisición de esta estructura lingüística, como son los principios cognoscitivos de operación y la teoría de los prototipos.

2.3.1 Adquisición del aspecto progresivo en la lengua materna

El aspecto progresivo en las lenguas que lo marcan empieza a aparecer con los verbos que se clasifican como actividades, es decir, acciones durativas y atéticas (Andersen y Shirai 1996:533). Se ha mostrado que, en la adquisición del inglés como lengua materna, por ejemplo, los niños agregan el morfema *-ing* a los verbos que son actividades con más frecuencia que lo hacen con los verbos de consecución o de cumplimiento (Andersen y Shirai 1996:529). Este fenómeno, que consiste en el uso de los marcadores aspectuales selectivamente según el tipo de situación del verbo utilizado, se ha observado en estudios sobre la adquisición del aspecto verbal tanto en lengua materna como en una segunda lengua, con distintos idiomas y se ha denominado la hipótesis de la primacía del aspecto (Robison 1990; Andersen 1991). De esta manera, es el aspecto lexical que sobresale en las primeras etapas de la adquisición del aspecto verbal (Andersen y Shirai 1996:531).

2.3.2 Adquisición del aspecto progresivo en una segunda lengua

Ahora bien, en las primeras etapas de adquisición de una segunda lengua se observa la expresión de la temporalidad por medio de recursos lingüísticos que no incluyen la morfología, por ejemplo, las frases adverbiales (Meisel 1987, en la adquisición del alemán, Schumann 1987, en la adquisición del inglés, *apud* Bardovi-Harlig 1992b:300). De igual manera, se ha demostrado que los estudiantes se apoyan en las frases adverbiales en la comprensión, en la adquisición del español (Cadierno 1992:63-4; Sanz-Alcalá y Fernández 1992, *apud* Bardovi-Harlig 1995:153)

En las siguientes etapas de adquisición, en los estudios del inglés como segunda lengua en un ambiente natural, el uso del morfema *-ing* con verbos que se clasifican como actividades predomina sobre el uso de este marcador del progresivo con verbos de otras clasificaciones, esto es, de consecución (Cushing 1987; Economides 1985; Kumpf 1982; Rothstein 1985; H Taylor 1987; *apud* Andersen y Shirai 1996:543) El mismo fenómeno se ha identificado también en estudios de la adquisición del inglés como segunda lengua en el salón de clase (Bardovi-Harlig 1992a; Bardovi-Harlig y Reynolds 1995, Bardovi-Harlig y Bergström 1996), así como en la adquisición del francés (Salaberry 1998). El conjunto de estos estudios refleja el planteamiento de que en las etapas de adquisición en que aparece el uso de la morfología, la utilización de una terminación verbal corresponde a una sola clasificación aspectual en particular; la expansión a otras clasificaciones sucede paso por paso por medio de la adición de una característica semántica a la vez (Robison 1995:345).

2.3.3 Principios cognoscitivos operantes y adquisición del aspecto progresivo

Una posible interpretación para este fenómeno reside en la propuesta de Andersen (1990) respecto a los principios cognoscitivos que se utilizan en la adquisición de una lengua, los cuales se retoman aquí ya que pueden explicar la manera en que se relacionan el marcador aspectual y la clasificación semántica del verbo. El primero de ellos, el principio de la relevancia (Bybee 1985; Slobin 1985, *apud* Andersen y Shirai 1996:554), postula que un morfema gramatical se ubica más cerca de la raíz del verbo en la medida en que el significado del morfema sea relevante al significado del verbo. Como consecuencia, se puede predecir que es el aspecto que será percibido y adquirido antes del tiempo o la concordancia, dado que el aspecto es más relevante al lexema del verbo (Andersen 1990:60, siguiendo a Bybee 1985:196ss). A su vez, este principio se explica desde la perspectiva de la lingüística cognoscitiva como una relación de proximidad icónica (Ungerer y Schmid 1996:253), con base en la relación de proximidad que existe entre las nociones de duración y progresión, que se expresan gramaticalmente por medio del morfema *-ing* en inglés, y el lexema del verbo, por ejemplo con el verbo *work*, en la oración *She was working*.

Un corolario del principio de la relevancia se encuentra en el principio de la congruencia (Andersen y Shirai 1996:554), el cual plantea que los estudiantes de una lengua seleccionan un morfema con base en la congruencia del significado del morfema y el significado del verbo. De esta manera, el morfema que señala el aspecto progresivo es especialmente congruente con los verbos que se clasifican como actividades, esto es, acciones durativas y atéticas, mientras que el morfema del presente simple (*-s, φ*)

corresponde a las situaciones que se sostienen continuamente a través del tiempo, y, por consiguiente, son más congruentes con los estativos y las acciones habituales y repetidas.

Aunado a estos dos principios cognoscitivos opera, además, el principio de una forma-un significado (Andersen 1990), el cual plantea la adquisición de un solo significado para cada morfema detectado: es decir, al tomar conciencia de un morfema nuevo, se le asigna un significado y sólo uno.

2.3.4 Distribución en el *input*

En lo que atañe a la explicación acerca de la hipótesis de la primacía del aspecto, Andersen (1990:58-9) planteó, además, otra vertiente, la de la distribución de ciertas formas en los datos lingüísticos. De acuerdo con esta hipótesis, si en el lenguaje disponible aparecen más formas progresivas con verbos de actividad, resulta lógico que el morfema *-ing* se asocie con estos verbos, y estos resultados coinciden con la hipótesis del aspecto. Así, los datos lingüísticos guían la asociación de la forma progresiva con los verbos de actividad principalmente, de acuerdo con el principio de una forma-un significado.

El planteamiento de Andersen respecto a la distribución se ha considerado en el ámbito de la adquisición en un contexto natural. Sin embargo, en la adquisición de una segunda lengua en el contexto de un salón de clase, el libro de texto puede proporcionar un gran porcentaje de los datos lingüísticos disponibles al estudiante. Por nuestra parte, el análisis de un libro utilizado con frecuencia en la enseñanza del inglés (*Interchange*, Richards 1990) reveló que los verbos clasificados como actividades (*running, smoking*), y que representan una acción prototípica que se lleva a cabo en el momento de habla,

predominan en los libros en las lecciones relevantes al aspecto progresivo. De esta manera, los datos a que está expuesto el estudiante corresponden al sentido más prototípico del aspecto progresivo

En este sentido, cabe mencionar que las implicaciones pedagógicas de los estudios sobre la adquisición del aspecto muestran la necesidad de exponer a los alumnos al lenguaje que se extienda más allá de las asociaciones prototípicas que se hacen en las primeras etapas del aprendizaje (Bardovi-Harlig y Bergstrom 1996:325). En el caso del aspecto progresivo, existe evidencia (VanPatten 1996:24, Lightbown y Spada 1990; Terrell 1986:216) que los alumnos asocian sin problema la forma *-ing* con acciones en proceso en el momento con verbos prototípicos. Este lenguaje presentado con altas frecuencias de ciertas formas, que se pueden interpretar como una asociación forma-significado absoluta (Andersen y Shirai 1996:555), combinado con los principios cognoscitivos revisados anteriormente, puede contribuir a la explicación del procesamiento limitado que se da en la enseñanza tradicional, y da pautas para el diseño del *input* estructurado.

2.3.5 Adquisición del aspecto progresivo y la teoría de los prototipos

De acuerdo con la teoría de los prototipos, la adquisición de una categoría inicia con los miembros prototípicos y posteriormente se extiende a los miembros más periféricos, con base en una similitud que se percibe respecto a los miembros prototípicos (Taylor 1989:241). En el caso del aspecto progresivo, el esquema propuesto por Andersen y Shirai (1996:558) y reproducido en este capítulo en el marco teórico lingüístico, lo más prototípico es el uso de la forma progresiva con actividades, seguido por los verbos de

consecución. Esta progresión se refleja en la adquisición, al menos en los estudios que se han realizado hasta el momento, y agrega elementos para una explicación de la hipótesis de la primacía del aspecto (Andersen y Shirai 1996:560). En cada categoría, además, se adquieren los miembros más prototípicos, por ejemplo, con actividades (*running, dancing*), y se extiende a otros miembros no tan prototípicos de la misma categoría (*working on*). El principio de la congruencia puede explicar la prototypicalidad del aspecto progresivo y las actividades: explica la facilidad de lograr esta asociación. Aunado al principio de una forma-un significado, los estudiantes pueden interpretar el morfema *-ing* como marcador de actividades en el momento únicamente.

En el mismo sentido, hemos ampliado el esquema propuesto para incluir los miembros más y menos prototípicos para los tipos de situación que son actividades (*now .this week*) y consecución (*now .this week*). Nuestra hipótesis propone que la interpretación como temporal, en proceso, de un verbo y sus argumentos se da primero con el uso de *now* y se extiende al uso de las expresiones temporales que ubican las acciones dentro de un límite de tiempo, pero que no suceden en el momento de habla. El uso más prototípico debe ser el primero que se interpreta, en la secuencia de la adquisición.

Según Andersen y Shirai (1994), el principio de la relevancia proporciona una guía que enfoca la atención en la morfología relevante al significado del lexema verbal, el principio de la congruencia sirve como pauta en la asociación de la morfología verbal con los tipos de verbos que resultan más congruentes con el significado aspectual del morfema; el principio de una forma-un significado conduce a los estudiantes a la expectativa de que cada forma gramatical tiene un solo significado, una sola función y

una sola posibilidad de distribución. Andersen y Shirai (1994: 152) plantean, además, que, para que estos principios puedan funcionar, es necesario el acceso a la prototipicidad en cuanto a las relaciones forma-significado. En su conjunto, los principios cognoscitivos proporcionan una explicación amplia para los fenómenos observados en cuanto al uso de la morfología para señalar el aspecto y el tiempo. Asimismo, nos ofrece pautas para explicar el procesamiento inicial de los estudiantes.

2.3.6 El Principio del Subconjunto y Adquisición

En la segunda sección de este capítulo, se definió la relación entre el inglés y el español como una relación de subconjuntos, en que el inglés es un subconjunto del español en cuanto al parámetro del aspecto progresivo. Esta condición tiene implicaciones para la adquisición, y, por lo tanto, se retoma aquí.

Desde la perspectiva de la teoría chomskiana, la adquisición de la lengua materna procede dentro de los límites de los principios, que son universales. Otra limitación se da en la formulación de hipótesis basada en la evidencia positiva o datos lingüísticos disponibles. Según esta propuesta, se restringen las hipótesis a la gramática del subconjunto, y se procede a la gramática del superconjunto con base en la evidencia positiva. Este fenómeno se conoce como el principio del subconjunto. Es un principio general de aprendizaje, que ayuda al niño a elegir correctamente entre los valores diferentes de un parámetro, esto es, fijar el parámetro según la lengua materna. Funciona como una instrucción al niño: frente a los datos lingüísticos que se podrían acomodar en cualquiera de las dos gramáticas que reúnan las características de la condición del subconjunto, se debe optar por la gramática que es más consistente con la evidencia

positiva. Esta instrucción impide que el niño haga hipótesis incorrectas, es decir, que construya gramáticas demasiado inclusivas.

En la investigación en adquisición, se ha discutido la posibilidad del funcionamiento del principio del subconjunto en la adquisición de una segunda lengua. Según la relación descrita anteriormente como la condición del subconjunto para el aspecto progresivo, el estudiante hispanohablante tiene el parámetro fijado en el superconjunto para este fenómeno lingüístico, es decir, se ha adoptado esta opción con base en los datos lingüísticos de su lengua materna. Dado que el parámetro del aspecto tiene un valor diferente en inglés, esto es, hay variación paramétrica entre las dos lenguas, en la adquisición del inglés como segunda lengua se tiene que volver a fijar el parámetro, para adoptar la posición correcta del subconjunto. Como hemos visto, los estudiantes en esta situación no reconocen siempre las diferencias en el uso de la forma simple o la progresiva, es decir, aceptan como correctas las oraciones que utilizan equivocadamente el verbo en forma simple en un contexto que indica algo temporal y requiere de la forma progresiva (Buck 1993); por consiguiente, ofrecemos la posible explicación de que en lugar del principio del subconjunto, opere en este caso la hipótesis alternativa: la transferencia del parámetro fijado en la lengua materna (White 1989).

De acuerdo a nuestro análisis contrastivo de la variación paramétrica del aspecto verbal, el inglés, que es el subconjunto, requiere de una interpretación con base en la morfología verbal, mientras el superconjunto, el español, hace uso de una interpretación incrementada del significado con base en factores pragmáticos, especialmente en el caso de la forma simple; esto representa el parámetro fijado en la lengua materna. Por ende, si el estudiante utiliza el parámetro fijado en español, el resultado será una

sobregeneralización, la cual constituye una hipótesis demasiado amplia en cuanto al contraste entre las formas simple y progresiva en inglés. Esta hipótesis indica que funciona el contraste en inglés como en español, es decir, con base en una interpretación incrementada. De ahí se puede predecir la dificultad que tendrán los estudiantes hispanohabientes en la interpretación de las oraciones en presente simple en inglés, ya que el parámetro del español da lugar a una variedad de interpretaciones, y no solo a la interpretación habitual como en inglés.

Se ha planteado que la transferencia a la segunda lengua de parámetros fijados en la lengua materna requiere de la evidencia negativa para refijar un parámetro⁵; sin embargo, no se ha realizado la investigación suficiente para afirmar que ésta sea la mejor solución (White 1989:167). White (1992) propone, por ejemplo, la presentación de la evidencia positiva en grandes cantidades (*input flood*). El presente estudio plantea otro camino, el de estructurar el *input*; es decir, presentar los datos lingüísticos o la evidencia positiva de tal manera que guíe al estudiante a formular la hipótesis correcta en lo que atañe a la asociación forma-significado.

⁵ Se refiere a la transferencia de la lengua materna de un parámetro fijado en el superconjunto, lo que representa una sobregeneralización. En este caso, para poder rechazar y reformular la hipótesis equivocada, y, de esta manera, refijar el parámetro, posiblemente se necesite información respecto a la no gramaticalidad de una oración en la segunda lengua (evidencia negativa) (Vease White 1989, 1992).

2.4 Conclusiones

En este capítulo, se ha presentado la fundamentación teórica pertinente al presente estudio, con el fin de definir la manera como se debería estructurar el *input* para lograr efectuar cambios en el sistema lingüístico en desarrollo. Se han incluido tanto las consideraciones psicoingüísticas como el análisis contrastivo de la estructura lingüística, además de las secuencias de adquisición de la estructura en cuestión. De estas consideraciones, se desprenden las siguientes implicaciones para el diseño de las actividades orientadas a fomentar el procesamiento:

- 1) En cuanto al modelo de procesamiento (VanPatten 1996), el problema enfocado es el procesamiento limitado que se basa en las palabras de contenido lexical y no toma en cuenta la morfología gramatical. El modelo de procesamiento plantea la necesidad de dirigir la atención del estudiante hacia la morfología verbal para lograr las asociaciones entre una forma gramatical y su significado, ya que el procesamiento basado en las palabras de contenido no es suficiente para que se efectúen cambios en el sistema lingüístico. La propuesta didáctica basada en este modelo (Lee y VanPatten 1995; VanPatten 1993, 1996) proporciona lineamientos para la elaboración de las actividades orientadas al procesamiento, con el fin de modificar la manera de procesar el lenguaje.
- 2) El análisis contrastivo del aspecto progresivo entre el español y el inglés mostró las diferentes maneras de interpretar los valores aspectuales en el presente con las formas verbales simple y progresiva en las dos lenguas, y, de ahí resalta la necesidad de enfocar los contrastes funcionales entre una y otra forma en la didáctica de la segunda

lengua, con el propósito de guiar al estudiante en el procesamiento adecuado del significado aspectual. De igual manera, se desprende la necesidad de incluir verbos que representan los dos tipos de situaciones relevantes, actividades y situaciones de consecución, así como las frases adverbiales compatibles, tanto las que corresponden al momento de habla como otras que representan un tiempo más extendido. Además, se definió la relación entre las dos lenguas según la condición de subconjuntos, en la que el inglés representa el subconjunto. En este sentido, se propone la estructuración del *input* como evidencia positiva para enfocar la atención en los contrastes entre una forma y otra y así lograr las asociaciones correctas. Por otra parte, la presentación del análisis lingüístico del aspecto progresivo en inglés, según el esquema que propone Larsen-Freeman (1991), definió la estructura lingüística en cuanto a las distintas facetas que abarca su adquisición: la forma y el significado, además del uso.

- 3) En lo que atañe a la adquisición del aspecto progresivo, el objetivo pedagógico consiste en fomentar la extensión del significado con el fin de acelerar la secuencia de adquisición más allá del sentido prototípico, el cual se asocia con acciones en proceso en el momento de habla. Para este propósito, se propone el uso de las frases adverbiales de ubicación en el tiempo, ya que por su contenido lexical son propias de las primeras etapas de adquisición. De esta manera, la enseñanza orientada al procesamiento incluirá la función de enfocar la asociación forma-significado a través de la extensión del sentido prototípico

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En este capítulo se describirá el procedimiento que se llevó a cabo para recabar datos, tanto cuantitativos como cualitativos, con el fin de dar cuenta de la manera como la enseñanza afecta la adquisición del aspecto progresivo al modificar la forma en que los estudiantes procesan los datos lingüísticos. Específicamente, se estudió la interpretación, producción, y reconocimiento de contextos de uso del presente continuo, así como la relación entre la enseñanza orientada al procesamiento y la modificación de estrategias de procesamiento lingüístico.

3.1 Metodología cuantitativa

En esta sección se describirá el diseño del experimento que se realizó para determinar el efecto de la enseñanza orientada al procesamiento. Se describen los sujetos que participaron y los materiales que se utilizaron, así como las pruebas que se aplicaron antes y después del tratamiento, los procedimientos de aplicación, la calificación de las pruebas, y, finalmente, el análisis estadístico de los datos cuantitativos.

3.1.1 Diseño del experimento

El estudio se llevó a cabo para observar los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento lingüístico respecto a la adquisición del presente continuo. Para determinar si tales efectos se debían al tipo de enseñanza y no a la enseñanza en sí, se comparó este tipo con otro. Se incluyó, por lo tanto, la enseñanza más tradicional, la cual se dirigió a la producción de la forma correcta de la estructura gramatical.

Con el fin de investigar las primeras cuatro hipótesis (véase el capítulo I), se siguió la metodología utilizada en otros estudios (VanPatten y Cadierno 1993, Cadierno 1992). Se diseñó un experimento en el cual un grupo de estudiantes recibió la enseñanza orientada al procesamiento lingüístico durante dos clases consecutivas y otro grupo recibió la enseñanza tradicional orientada a la producción del presente continuo, igualmente durante dos clases consecutivas. Un tercer grupo, el de control, no recibió enseñanza sobre la estructura gramatical, antes de la primera prueba posterior.

3.1.2 Sujetos

Todos los estudiantes que participaron cursaban el segundo nivel de inglés en grupos regulares del CELE. Estos grupos se conforman de estudiantes universitarios de diferentes carreras y semestres de estudio. El estudio del inglés no constituye un requisito de la carrera en ningún caso. Todos los grupos tenían clase una hora diaria de lunes a viernes. En todos los grupos se utilizó el libro de texto *In English* (Buck *et al.* 1989) durante el semestre. Este libro trata la estructura gramatical enfocada en el presente estudio, el aspecto progresivo, en algún momento durante el semestre.

Se eligió el segundo nivel por ser el curso en el cual se trata por primera vez el punto gramatical en cuestión. De esta manera, la enseñanza experimental se dio antes de estudiar esta estructura en el curso.

Se utilizaron grupos enteros para evitar los efectos que resulten de la participación de voluntarios. Además, en el semestre en que se realizó el experimento, el 95-2, el número de grupos fue limitado, dado que fue el último semestre en que se

impartió el segundo nivel en la institución en grupos regulares. Cabe señalar que, por el uso de grupos enteros, naturales, el diseño se clasifica como cuasi-experimental.

Se utilizaron cuatro grupos. Se juntaron los puntajes de dos grupos para conformar el grupo de control. Todos los grupos tenían profesores diferentes, cuya cooperación fue solicitada por la investigadora al principio del semestre.

Un total de 63 estudiantes participaron en el estudio, según la distribución siguiente:

	Pre	Post 1	Post 2	Post 3
Procesamiento	24	24	21	14
Tradicional	17	17	13	15
Control	22	22	22	16
Total	63	63	56	45

Se aplicó una prueba preliminar a todos los estudiantes en los tres grupos, para determinar el nivel de los conocimientos previos en cuanto al objetivo del estudio. Se aplicó la misma prueba después de la enseñanza experimental para determinar los posibles efectos de la misma. Durante el semestre se aplicó esta prueba dos veces más con el fin de determinar si los efectos perduraban con el tiempo.

3.1.3 Materiales

Con el propósito de comparar los efectos de los dos tipos de enseñanza, se utilizaron materiales propios de cada tipo, esto es, la enseñanza orientada al procesamiento y la enseñanza tradicional. Enseguida se presenta una descripción de los dos tipos de

materiales utilizados en el tratamiento experimental. Se prestará particular atención a los materiales orientados al procesamiento lingüístico, dado que este material representa la aplicación del modelo teórico (VanPatten 1996) adoptado en el presente estudio.

3.1.3.1 Material de procesamiento

Los materiales que se diseñaron para la enseñanza orientada al procesamiento siguieron los lineamientos propuestos en Lee y VanPatten (1995), y descritos en el capítulo anterior de esta tesis. En esta sección se retoman brevemente.

Las actividades orientadas al procesamiento lingüístico tienen las siguientes características generales:

- Se diseñan de tal manera que el estudiante preste atención al mecanismo gramatical en el *input* y su significado, al mismo tiempo que enfoca el contenido.

- Durante las actividades los estudiantes no producen la estructura gramatical, sólo la procesan en el *input*.

- Las actividades consisten en oportunidades para practicar la interpretación de la asociación entre la forma gramatical y el significado señalado por ésta.

- Se limita el lenguaje presentado, en cuanto al vocabulario, para mantener la atención en la asociación forma-significado.

Los materiales se elaboran según los siguientes lineamientos (Lee y VanPatten 1995; VanPatten 1993, 1996):

- Presentar un elemento a la vez.

- Enfocar el significado en cada momento.
- Utilizar oraciones antes de presentar el lenguaje a nivel de discurso.
- Utilizar tanto lenguaje oral como escrito
- Elaborar actividades en que el estudiante tenga que hacer algo con el *input*, mas no producir el punto gramatical.
- Tener en cuenta las estrategias de procesamiento de los estudiantes.

Los diferentes formatos para las actividades incluyen opciones binarias, encuestas, una selección de alternativas, y la provisión de información personal.

Se contemplan tanto actividades referenciales como afectivas. Las referenciales tienen una sólo respuesta correcta; se refieren a algo concreto. mientras las afectivas piden una respuesta personal del alumno.

Se recomienda iniciar con dos o tres actividades referenciales que focalicen la atención del estudiante en la asociación forma-significado, seguidas por varias afectivas con el fin de proporcionar más oportunidades para interpretar esta asociación forma-significado. Las actividades escritas y orales se intercalan.

Las actividades que se elaboraron en el presente estudio (véase el anexo 1) tuvieron el objetivo de guiar el procesamiento de la asociación entre la forma del presente continuo y la expresión de acciones temporales, en proceso, contrastado con el uso del presente simple para expresar acciones habituales, permanentes, iterativas, de acuerdo con las consideraciones expuestas en el marco teórico lingüístico sobre la

alternancia en la forma progresiva y simple en inglés contrastado con los valores e interpretaciones aspectuales del español. Se limitaron los significados del presente continuo a las acciones temporales en el presente, siguiendo el lineamiento de "presentar una cosa a la vez"

Se diseñaron los materiales para dos días de clase, de aproximadamente 45 minutos cada una. Se elaboraron varias actividades breves, presentadas en una secuencia que inició con dos actividades referenciales, una escrita y otra oral, seguidas por varias actividades afectivas. Se incluyeron dos actividades referenciales más.

Los materiales utilizados en la enseñanza orientada al procesamiento fueron elaborados por la investigadora. De las diez actividades, cinco fueron referenciales y cinco de tipo afectivo. En estas actividades se trató de guiar la atención de los alumnos hacia las asociaciones forma-significado y su alternancia en inglés de manera inductiva; aparecieron escasas explicaciones de tipo deductivo.

La enseñanza experimental inició con la explicación que la clase trataría la gramática. el presente continuo. Esta explicación también figuró por escrito al principio de los materiales del estudiante. Posteriormente se siguieron las actividades en la secuencia prevista en los materiales.

La actividad 1 tuvo el fin de guiar la atención de los estudiantes hacia la asociación del significado de una acción temporal con la forma progresiva, en contraste con la asociación del significado habitual y la forma simple del verbo. Se caracterizó por ser de tipo referencial e incluyó dos partes. La primera parte constó de cinco oraciones escritas las cuales el estudiante completaba con la selección de la expresión adverbial apropiada. El verbo en presente continuo apareció en dos de las oraciones, mientras tres

oraciones utilizaron la forma simple. La referencia concreta consistió en las diferentes expresiones adverbiales.

Ejemplo: *I'm taking a special course every day this semester.*

Se procedió de la siguiente manera. Primero, se discutió en plenaria el ejemplo al principio de la actividad y los estudiantes hacían hipótesis acerca de la respuesta. Se aclaró que sólo había una respuesta correcta. Enseguida, los estudiantes realizaron la actividad individualmente y después se discutieron las respuestas en plenaria, al mismo tiempo que aclararon en qué se basaron para responder. La tarea consistió en descubrir la asociación entre el significado inherente en las expresiones adverbiales y la forma progresiva. En el ejemplo anterior, el estudiante debió tomar en cuenta el significado temporal de la expresión *this semester* y relacionarlo con la forma progresiva del verbo (-ing). De esta manera, se basaría en la información gramatical para interpretar el significado, en lugar de apoyarse únicamente en las palabras de contenido. A manera de ejemplo, *special* podría dar la respuesta correcta de *this semester*; sin embargo, según nuestro planteamiento, este tipo de procesamiento no contribuye al desarrollo del sistema lingüístico.

De igual manera, incorporada a la actividad se incluyó la extensión del significado prototípico de *now* ('ahora', 'en este momento') a un período de tiempo más largo, por ejemplo, *this week*, *this month* ('esta semana', 'este mes')

A diferencia de la primera parte, la segunda parte de esta actividad consistió en oraciones leídas en voz alta por la maestra. Los alumnos respondían por escrito con la expresión adverbial apropiada (*every day* o *this month*, 'cada día' o 'este mes'). En cada

oración, una de las dos opciones correspondía al significado temporal, limitado, mientras la otra tenía un significado habitual. La tarea consistió pues en la percepción de la terminación verbal, en su forma progresiva o simple, y la asignación del significado correspondiente, habitual o temporal, con el fin de seleccionar la frase adverbial que expresara este significado.

Siguió una actividad afectiva (actividad 2), en la cual no había una respuesta equívocada; los alumnos contestaban según correspondiera cada reactivo a su vida personal, señalando con una palomita las actividades enlistadas en las que participaban en el semestre en curso, por ejemplo, ___ *I'm taking swimming lessons*; ___ *I'm learning how to drive a car*. De esta manera, los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar la interpretación de la asociación de la forma progresiva (presente continuo) con el periodo de duración limitada de 'este semestre'. Cabe señalar que para contestar, era necesario comprender el contenido proposicional de cada oración.

Después de la segunda actividad, hubo una breve explicación que tenía como propósito dirigir la atención del alumno al significado de la forma continua: el significado temporal. Se agregó que las acciones se desarrollaban en el presente pero no en el momento de habla, apuntando así a la extensión del significado prototípico de 'ahora'. Además, se les pidió a los alumnos que discutieran en parejas la razón por la que no aparecía ningún verbo con la forma simple, y se les pidió que compararan este fenómeno con el uso de las dos formas en español. Se apuntó a la conclusión de que no sucede lo mismo en inglés y en español.

La actividad 3 fue una actividad referencial con el contenido enfocado a los eventos en proceso en México y en la UNAM, esto es, se referían al mundo de los

estudiantes. Se le pidió al alumno que indicara si cada oración era falsa o verdadera. Esta actividad representó de nuevo una oportunidad para practicar la interpretación de la asociación entre la forma progresiva y los eventos en proceso, mientras se enfocaba el contenido proposicional. Cabe hacer notar que los reactivos aludían a hechos concretos, y, por lo tanto, la respuesta no dependía sólo de una opinión personal, sino que había una opción más apropiada. En la clase experimental, esto dio lugar al intercambio de información entre los estudiantes. Al final de esta actividad, se le pidió al alumno que anotara sus hipótesis en cuanto al uso del presente continuo. Se esperaba una respuesta que indicara alguna referencia a una situación transitoria.

La siguiente actividad realizada, la actividad 4, constituyó una actividad referencial en la que se le pidió al estudiante que seleccionara una de tres interpretaciones en español del significado indicado mediante el presente continuo en una oración en inglés.

Ejemplo: *Susan is taking 3 courses.*

- a. Ya terminó sus estudios.
- b. Siempre toma 3 materias.
- c. Toma cursos actualmente.

Para contestar se debió interpretar el significado aspectual de la oración en inglés. Se le pidió al estudiante, además, que reflexionara acerca de las diferencias entre el inglés y el español en cuanto al uso de la forma progresiva con respecto a la forma simple. Se esperaba nuevamente una respuesta que indicara alguna implicación de una situación temporal.

La actividad 5, clasificada como afectiva, se realizó en forma oral. La maestra leyó en voz alta unas oraciones con el verbo en presente continuo, por ejemplo: *I'm reading a novel by Carlos Fuentes*. Después de escuchar una oración, cada alumno indicaba si también realizaba la actividad, por medio de la expresión *Me too*, o en caso contrario *I'm not* ('Yo también', o 'Yo no'). En esta actividad se reforzó así la asociación entre la forma progresiva y su significado de expresar acciones temporales que se realizan en el presente, pero no coinciden con el momento de habla. Los alumnos proporcionaban respuestas personales; era necesario comprender el contenido además de la asociación forma-significado para contestar.

De igual manera, en la actividad 6, otra actividad afectiva, comprender el contenido era parte esencial de la tarea, además de la interpretación correcta de la asociación forma progresiva-significado temporal. Se trató de una encuesta con preguntas hechas, las cuales indagaban acerca de las actividades en proceso de los alumnos, por ejemplo: *Are you working this semester?*. Los alumnos circulaban en el salón de clase, leyendo las preguntas y anotando los nombres de las personas que respondían afirmativamente a cada pregunta. La actividad se centró en la comprensión e interpretación; la producción oral consistió únicamente en la lectura en voz alta de las preguntas previamente formuladas en el material. De esta manera, las preguntas sólo se repetían; los alumnos no las construían, es decir, no necesitaban recuperar información de su sistema lingüístico para formularlas.

Después de la encuesta, se intercaló una pregunta que dirigiera la atención de los alumnos a la forma interrogatoria, con la instrucción de observarla; se dieron ejemplos tanto de preguntas que tendrían como respuesta 'sí o no', como las preguntas que se

contestarían proporcionando información. En la enseñanza experimental la maestra escribió en el pizarrón algunos ejemplos de los dos tipos de preguntas, pero los alumnos sólo observaron, no proporcionaron ejemplos; notaron el orden del auxiliar y el sujeto en las preguntas. Se dedicaron sólo unos minutos a estos ejemplos.

Otra actividad afectiva, en la que se trabajó en pares, fue la actividad 7, en la cual se proporcionaba información personal respecto al período en curso; se completaban oraciones en las cuales el verbo ya estaba dado, por ejemplo, *I'm taking*_____ . Enseguida cada alumno leía sus oraciones a otra persona, quien utilizaba la información escuchada para completar otra serie de oraciones con el verbo dado en tercera persona del singular (_____ *is taking* _____). De esta manera cada alumno tenía la información escrita, tanto respecto a sí mismo como en relación a otra persona. Cabe señalar que la comprensión de las oraciones incluía la interpretación de las diferentes formas del auxiliar (primera y tercera persona), además de la forma progresiva que señala una acción en proceso. Esta actividad proporcionó pues más práctica en la interpretación de la forma del presente continuo y su significado, al mismo tiempo que se varió el formato.

Entre las actividades 7 y 8 se intercaló un cuadro con el propósito de dirigir la atención de los alumnos a la forma del presente continuo, específicamente, los constituyentes y el orden de éstos (primero el sujeto, seguido por el auxiliar *be* conjugado, más el verbo con la terminación *-ing*) en las oraciones afirmativas con el presente continuo, a diferencia de la secuencia auxiliar-sujeto en las preguntas.

La actividad 8 también fue de tipo afectivo, sólo que utilizó el formato de opciones binarias, en el que se respondía a las oraciones indicando si una acción era 'probable' o 'no probable', por ejemplo: *Most of the students in this class are studying*

French. De esta manera se proporcionó otra oportunidad para practicar la interpretación de la asociación entre la forma y el significado del presente continuo, al mismo tiempo que se enfocaba el contenido.

A diferencia de las otras actividades, la actividad 9 presentó el lenguaje a nivel de discurso. Se trató de un texto breve acerca de cuatro estudiantes y sus actividades tanto habituales como temporales. La maestra leyó el texto en voz alta; los alumnos llenaron los espacios con los nombres de los estudiantes, según la información que escucharon. Después de verificar las respuestas en plenaria, individualmente los alumnos clasificaron las acciones como temporales o permanentes. Así, se interpretó el valor aspectual de las oraciones según la forma, que fue, en este caso, la morfología verbal utilizada, en un contexto discursivo.

Finalmente, la actividad 10 fue igualmente referencial, con el objetivo de dirigir la atención al auxiliar como marcador de tiempo deíctico. De esta manera, se enfocó la relación forma-significado de este morfema gramatical. En esta actividad la maestra leyó diez oraciones que alternaron el presente continuo con el pasado continuo. Los alumnos escribieron 'pasado' o 'presente' para cada oración, según el auxiliar que escucharon. Posteriormente, se discutieron las respuestas en plenaria. Además, en la clase experimental se agregó una opinión respecto a la veracidad de las oraciones que se referían a la vida política mexicana (véase las notas para el profesor en el anexo 1, oraciones 1-6). El contenido proposicional de estas oraciones proporcionó una referencia concreta a la actividad.

El material orientado al procesamiento terminó con un resumen escrito de la forma del presente continuo en afirmativo con todos los pronombres, observado por los alumnos.

3.1.3.2 Material tradicional

El material que se utilizó en el experimento (véase el anexo 2) en el grupo de enseñanza tradicional se denomina "tradicional" principalmente porque exigió la producción correcta de la forma como objetivo central. El material se adaptó de Interchange (Richards 1990), puesto que este libro se utilizaba como libro de texto en el Departamento de Inglés del CELE en el momento en que se diseñó el experimento. Esta serie presenta la gramática según la cadena tradicional: presentación, práctica controlada (producción), seguida por la práctica comunicativa, lo que corresponde al tratamiento tradicional de la gramática descrito por Lee y VanPatten (1995), con la excepción de que la presentación de la gramática en Interchange queda implícita en un diálogo en la fase de la presentación.

En este material se utilizó la unidad 9 del libro 1. El objetivo de esta unidad es el de practicar la descripción de personas y lo que hacen en el momento, y así introducir el presente continuo y el lenguaje para descripciones físicas. Sin embargo, para nuestro material se seleccionaron solamente los ejercicios que tratan específicamente el presente continuo, dado que la enseñanza incluida en el experimento se diseñó para dos clases únicamente. Además, se eliminó el objetivo funcional de la unidad, el cual enfoca la descripción física de las personas, para dar mayor atención al presente continuo, y comparar de esta manera la presentación tradicional de la gramática con el material de

procesamiento. Por ende, un enfoque explícito de la estructura gramatical estuvo presente en los dos tipos de material utilizado en el experimento.

El material de tipo tradicional utilizado en el experimento tuvo como título *Present continuous*. La actividad 1 consistió en una imagen con siete personas en una fiesta. La acompañó una conversación que apareció por escrito y que leyó la maestra en voz alta. La maestra hizo preguntas respecto a la conversación y las actividades de las personas en la imagen, por ejemplo: *What is Kevin doing?*. En la segunda parte de esta actividad, la maestra leyó en voz alta la conversación completa, la cual incluyó partes que no aparecieron en el texto escrito en el material del alumno. Enseguida hizo preguntas que relacionaron la información contenida en la conversación con la imagen.

La actividad 2 enfocó el punto gramatical. El material del alumno presentó ejemplos de las formas interrogativas, afirmativas y negativas en oraciones, sin más explicación. En la enseñanza impartida durante el experimento, se agregó un 'foco en la forma' explícita similar al cuadro que se usó en el material de procesamiento. Se presentaron en el pizarrón las reglas para las formas afirmativa (sujeto, auxiliar *be*, verbo con terminación *-ing*) e interrogativa (pronombre *what, who, etc.*, auxiliar *be*, sujeto, verbo con terminación *-ing*). De igual manera, la maestra motivó una comparación de la forma del presente continuo con la forma correspondiente en español, con la pregunta *Is it like Spanish?*.

La instrucción para la primera parte de la actividad 2 pidió al alumno que llenara los espacios con el verbo en el presente continuo, en diálogos cortos que consistieron en una pregunta y una respuesta. El alumno hacía uso de los ejemplos y las reglas explícitas para producir la forma correcta del presente continuo en esta actividad. En la segunda

parte, se le pidió al alumno que escribiera cinco preguntas acerca de sus compañeros de clase, similares a las preguntas que aparecieron en los diálogos anteriores. Después, los alumnos se preguntaban entre sí. De esta manera se les proporcionó más práctica en la producción del presente continuo, a nivel oral.

En la actividad 3, dos imágenes mostraron algunas personas en una fiesta, con pequeñas diferencias entre una imagen y otra. Los alumnos trabajaron en pares y tenían que encontrar las diferencias entre las dos imágenes. Cada alumno se fijaba en una de las dos imágenes y hacía preguntas a su compañero acerca de la otra imagen para encontrar las diferencias, por ejemplo: *Is Ann smoking?*. De nuevo se practicó la producción del presente continuo.

La práctica en la producción escrita del presente continuo se dio en la actividad 4, en la que los alumnos completaron las oraciones con el presente continuo, utilizando los verbos indicados y refiriéndose a una imagen, que nuevamente mostró una fiesta. Esta actividad consistió en dos partes; sin embargo, en el experimento se utilizó únicamente la segunda por falta de tiempo y por la repetición en esta parte de los verbos con respecto a las actividades anteriores. A esta actividad se agregó una parte oral en la que los alumnos se hicieron preguntas acerca de la imagen.

La siguiente actividad consistió en el juego de gato en el pizarrón. Los alumnos formaron dos equipos, y para ganar un punto tenían que producir un verbo con la forma correcta del presente continuo interrogativo. Se practicó de nuevo la producción del presente continuo.

Se dedicó más tiempo a la última actividad, que consistió en trabajar en equipos con paquetes de auxiliares visuales que mostraban acciones. Los alumnos tenían que

escribir oraciones para describir lo que estaban haciendo las personas en las fotos o imágenes. El equipo ganador tuvo el mayor número de oraciones con la forma correcta del presente continuo, proporcionando así más práctica en la producción, tanto oral como escrita, del presente continuo. Al final de la actividad, cuando cada grupo leía sus oraciones, una alumna leyó una oración con el verbo en forma simple. Los demás alumnos dijeron que no era la forma correcta. Al responder a la pregunta de la alumna acerca de la razón, la maestra hizo la aclaración de que la forma simple indica un hábito, mientras que se trataba de describir las acciones en proceso en las fotos, y se dieron más ejemplos. De esta manera, se proporcionó una comparación explícita entre los usos de las formas simple y progresiva.

3.1.3.3 Comparación entre los dos tipos de materiales

Las características de los dos tipos de enseñanza utilizados en el tratamiento se resumen como sigue:

- Se utilizó una presentación inductiva-explicita en los dos tipos de enseñanza. De esta manera se guió a los alumnos a basarse en los ejemplos proporcionados para hacer conclusiones sobre la estructura gramatical

- En los dos tipos de enseñanza se presentó el mismo foco explícito en las formas afirmativas e interrogativas del presente continuo.

- El presente continuo se usó para expresar acciones temporales, en proceso, en los dos tipos de materiales.

- Se utilizaron aproximadamente el mismo número de verbos diferentes en los dos tipos de materiales: 30 verbos diferentes en el material de procesamiento, y 17 en el

material tradicional más los verbos producidos (entre 10 y 15) en la última actividad con imágenes. De acuerdo con la clasificación de los verbos en cuanto al aspecto lexical o tipo de situación esbozada en el marco teórico de esta tesis, en el material de procesamiento se utilizaron 24 verbos que se clasifican como actividades y 6 de tipo consecución, mientras en el material tradicional todos los verbos utilizados corresponden a la clasificación de actividades. De esta manera, predominaron las actividades en lo que concierne al tipo de situación, en los dos tipos de materiales. En cuanto al periodo de tiempo enfocado en las oraciones, los materiales tradicionales utilizaron principalmente eventos coincidentes con el momento de habla, mientras que los materiales orientados al procesamiento utilizaron acciones en el presente, mas no coincidentes con el acto de habla.

-El material orientado al procesamiento proporcionó práctica en la interpretación entre forma y significado, mientras que el material tradicional proporcionó práctica en la producción del presente continuo.

-Los alumnos que recibieron la enseñanza en el procesamiento marcaron opciones, proporcionaron información personal, clasificaron el significado de acciones, e indicaron pasado o presente, mientras que los alumnos que recibieron la enseñanza tradicional produjeron oraciones con el verbo en presente continuo, de modo tanto oral como escrito

De este modo los dos tipos de materiales se asemejaron en lo que se refiere a la presentación inductiva-explicita, el número de verbos diferentes utilizados, además de su

clasificación, y se diferenciaron en los aspectos propios de su diseño y sus objetivos, esto es, el tipo de práctica que proporcionaron.

3.1.3.4 Libro de texto utilizado por todos los grupos

Además del material de tipo procesamiento y tradicional, en todos los grupos que participaron en el experimento, incluyendo el grupo de control, se utilizó el libro de texto In English (Buck *et al.* 1989). Este libro incluye en su contenido gramatical el presente continuo, y aunque no se pudiera obtener esta información, se calcula que el enfoque en esta forma verbal coincidió con la segunda prueba posterior, antes o después. En las clases regulares en todos los grupos, se utilizó pues una presentación inductiva y explícita para enfocar el presente continuo en el libro (véase el anexo 3) que contrastó el presente continuo con el presente simple. Este ejercicio incluyó nueve verbos (más sus argumentos) clasificadas como actividades y ocho como eventos de consecución; cuatro fueron acciones coincidentes con el momento de habla, mientras siete representaron un periodo de tiempo más extendido. El material guiaba al alumno hacia las conclusiones explícitas relacionadas con la forma y el significado, y enseguida proporcionó ejercicios de producción en los cuales el alumno tuvo que completar tres diálogos cortos con una de las dos formas. De esta manera, estos ejercicios requirieron de una decisión con base en el contexto respecto al uso del presente continuo o el presente simple, además de la producción escrita de la forma correcta. En las actividades comunicativas que precedieron este 'foco' explícito, los estudiantes intercambiaron información acerca de sus estudios, con preguntas no analizadas tales como *What courses are you taking this*

semester y *What do you do in class?*. Este material tuvo un énfasis en la comunicación con la estructura lingüística contextualizada. El enfoque explícito en la estructura, el presente continuo, constituyó la fase de conceptualización al final de la unidad.

3.1.4 Pruebas

Con el propósito de determinar si existían diferencias entre los grupos, todos los grupos hicieron una prueba antes de iniciar el tratamiento (prueba preliminar); la misma prueba se repitió después del tratamiento para determinar los posibles efectos de la enseñanza. Para observar los efectos de la enseñanza a largo plazo, se aplicó la prueba a todos los grupos tres veces después del tratamiento en diferentes momentos: inmediatamente después de terminar la enseñanza, un mes después y tres meses después. En cada aplicación se varió el orden de las oraciones y las diferentes partes de la prueba.

Cada aplicación incluyó la prueba de interpretación y la prueba de producción, correspondientes a los dos tipos de enseñanza. Además, se incluyó una prueba de producción llamada "reconocimiento de contextos de uso", con el propósito de estudiar la sensibilidad hacia el contexto lingüístico antes y después del tratamiento.

Enseguida se describe cada una de las pruebas y se dan ejemplos. Además, se proporciona un análisis de la tarea, es decir, los pasos necesarios para contestar las preguntas, con el fin de describir el procesamiento apropiado a la generación de la respuesta. (Ericsson y Simon 1987:26-9; Grotjahn 1991:202-3). Este análisis nos permitió llegar a conclusiones acerca de los cambios que ocurrían debido al tratamiento, lo cual fortalece la validez de constructo.

3.1.4.1 Prueba de interpretación

La prueba de interpretación (véase el anexo 4) se diseñó con el fin de determinar si los estudiantes podían interpretar la asociación entre la forma y el significado de la estructura gramatical. Como ya se ha establecido, la forma verbal progresiva en el presente indica una acción temporal, que puede coincidir con el momento de habla o bien expresar un periodo de tiempo más largo que incluye el momento de habla. Esto contrasta con el verbo en forma simple que indica una acción extendida en el tiempo, sin límites, habitual o reiterativa

La prueba que se utilizó para medir la interpretación forma-significado constó de diez reactivos distribuidos en dos partes. La primera parte consistió en cinco oraciones, dos con el verbo en forma continua y tres en forma simple. Se alternó la forma verbal progresiva con la forma simple con el propósito de averiguar si los alumnos podían distinguir entre las diferentes interpretaciones aspectuales, de acuerdo con las consideraciones expuestas en el marco teórico lingüístico de esta tesis.

La tarea consistió en la interpretación de cada oración como la expresión de una acción permanente o temporal. Es decir, se utilizó un término metalingüístico para señalar el valor aspectual de cada oración.

Ejemplo:

They're looking for a new house. (T)

La acción expresada en esta oración es temporal, dado que se utiliza la morfología *-ing*, que focaliza una acción en el proceso de su realización.

Se seleccionaron los términos "permanente" y "temporal" por las siguientes razones. Estos términos aparecen en algunas de las gramáticas pedagógicas para estudiantes utilizadas con frecuencia. En una de ellas (Shepherd, Rossner y Taylor 1984:29-30) los autores comparan el presente continuo con el presente simple, utilizando los términos mencionados en un resumen que aparece al final de una serie de ejercicios de producción. Se incluye la explicación de que la elección depende del punto de vista del hablante. En otra gramática (Murphy 1987:6-7) se enlistan varios significados para cada forma, seguido por ejercicios de producción. Las explicaciones y ejemplos señalan al estudiante el uso del presente continuo para una 'situación temporal' y el uso del presente simple para una 'situación permanente'. Después de otras explicaciones y ejercicios, aparece uno en el que se le pide al estudiante que llene los espacios con la forma correcta del presente continuo o el presente simple. Al final de este ejercicio se le advierte al estudiante que piense si la situación es temporal o permanente; siguen tres oraciones en las cuales el estudiante llena los espacios con la forma correcta del verbo. Los términos 'permanente' y 'temporal' también se utilizan para referirse al significado de las formas progresiva y simple en el presente en otra gramática (Riggenbach y Samuda 1993:14), así como en una descripción teórica (Andersen y Shirai 1994:148).

Por otra parte, el libro de texto *In English* (Buck *et al.* 1989:120) incluye una actividad suplementaria sobre el uso de los "dos presentes". En una parte de esta actividad, diseñada por Diana Jenkins, se le pide al estudiante que decida si cada una de una serie de oraciones indica algo 'general' o 'una acción única o con límites temporales'. El término 'general' se tomó en consideración, sin embargo, se seleccionaron los términos

'permanente' y 'temporal' por concordar más con la descripción lingüística presentada en el marco teórico de esta tesis y por los comentarios hechos por algunos estudiantes.

Dado que la formulación adecuada de una generalización puede ser problemática debido a su sentido subjetivo (Westney 1994 78-9), en las entrevistas realizadas con estudiantes durante la elaboración de la prueba, previo al experimento, se preguntó acerca del sentido de los términos metalingüísticos 'permanente' y 'temporal'. Los estudiantes señalaron que 'temporal' es una acción que transcurre en un tiempo corto, que no es continua o permanente, mientras 'permanente' indica una acción que dura largo tiempo, una rutina:

Permanente, es una acción que dura largo tiempo.

Permanente es como una rutina, algo diaria. No 'general', se está oponiendo dos términos, permanente y temporal. Con 'general' sería 'específico'.

Permanente, es cuando algo sucede cada vez, con frecuencia.

Permanente es como un hábito, cada vez, cada día

Permanente, haces algo durante un periodo de tiempo largo. Si me gusta hacer algo muchas veces, es mi costumbre

Un hábito no tiene un límite de tiempo

En contraste.

Temporal es una acción que no es continua, lo contrario.

Temporal es que un día tienes una tarea y otro día tienes otra tarea y la tienes que terminar.

Now es un periodo de tiempo muy corto

Temporal es rápido, y pasamos a otro.

Con base en los comentarios de los estudiantes en este respecto, se concluyó que los términos eran adecuados para clasificar los valores aspectuales indicados por cada forma verbal.

La otra parte de la prueba de interpretación consistió en cinco oraciones, tres con el verbo en forma progresiva y dos con la forma simple; estas tenían que completarse por medio de la selección de la expresión adverbial correcta. Se basó esta parte en un ejercicio de una gramática pedagógica (Shepherd *et al.* 1984 20-21). La tarea consistió en la asociación de la forma verbal con el significado de la expresión adverbial, es decir, un significado habitual o temporal.

Ejemplos:

Bill is smoking a pipe ..normally / now

John drinks coffee *every morning / this morning*

En el primer ejemplo, la respuesta correcta sería *now* ('ahora') dado que la morfología progresiva del verbo en la oración indica una acción transitoria, limitada, no habitual; en cambio, la otra opción *normally* ('normalmente') sí indica una acción habitual. En el segundo ejemplo, se tendría que completar la oración con *every morning* ('todas las mañanas' o 'cada mañana') porque la forma simple del verbo señala una acción habitual, sin límites de tiempo, la otra opción *this morning* ('esta mañana') indica un tiempo limitado. Cabe señalar que las primeras dos actividades del material orientado al procesamiento fueron similares a esta parte de la prueba.

Se advierte en esta descripción que la prueba de interpretación, en sus dos partes, intentó evaluar el procesamiento del valor aspectual señalado por la forma verbal progresiva, en contraste con el valor aspectual representado por la forma verbal simple, es decir, la asociación forma-significado. La tarea, por lo tanto, requirió de la atención en las formas verbales y sus significados, y no solamente en el contenido lexical. Es

importante destacar que esta prueba no incluyó la producción de la forma correcta; el alumno nunca produjo las formas gramaticales en la realización de esta prueba.

En esta prueba todas las oraciones fueron de tipo afirmativo, dado que fue principalmente este tipo de oraciones que se practicó en la enseñanza experimental orientada al procesamiento. En cuanto a los verbos utilizados, fueron cinco las actividades y cinco los eventos de consecución; asimismo, dos correspondían al momento de habla, mientras ocho hacían referencia a un periodo de tiempo más extendido.

3.1.4.2 Prueba de producción

La prueba de producción se diseñó para averiguar si los estudiantes podían producir la forma correcta del presente continuo en una tarea escrita controlada. La prueba consistió en cinco oraciones en las cuales se le pidió al estudiante que llenara los espacios con la forma correcta del presente continuo, utilizando el verbo entre paréntesis.

Ejemplo:

Susan _____ to Bill. (talk)

En este caso, se tendría que escribir *is talking* en el espacio. Cabe señalar que esta actividad fue similar a las actividades del material tradicional utilizado en el tratamiento. En esta prueba, igual que en las actividades, el estudiante tenía que saber las formas correctas (el auxiliar *be* ('estar') en la forma que concuerda con el sujeto, más la

terminación *-ing* del verbo) del presente continuo para contestar correctamente: sin embargo, no tenía que saber el significado aspectual para resolver esta tarea.

De las cinco oraciones en esta prueba, tres fueron afirmativas y dos interrogativas. Todos los verbos utilizados se clasificarían como actividades y todos representaron una acción coincidente con el momento de habla. (La prueba aparece en el anexo 5.)

3.1.4.3 Prueba de reconocimiento de contextos

Aparte de las pruebas de interpretación y producción, se incluyó otra prueba que requirió también de la producción; sin embargo, a diferencia de la prueba de producción que se describió anteriormente, ésta se centró en el significado y el uso, y se denomina reconocimiento de contextos de uso (anexo 6). El objetivo de esta prueba corresponde a la parte de "uso" en el análisis de la estructura gramatical según el esquema de referencia propuesto por Larsen-Freeman (1991) y expuesto en esta tesis en el marco teórico. En el esquema se destaca la necesidad de seleccionar entre la forma progresiva y la forma simple para expresar una acción en el presente.

En esta prueba se le pidió al estudiante que llenara los espacios con la forma correcta del verbo, utilizando el verbo indicado entre paréntesis. A diferencia de la prueba de producción descrita anteriormente, las oraciones en la prueba "reconocimiento de contextos de uso" representaban diferentes contextos lingüísticos o extralingüísticos que requerían ora la forma progresiva, ora la forma simple. Las instrucciones no especificaron el uso de una u otra forma.

Ejemplos:

I _____ to music every day. (*listen*)

He _____ his social service. (*do*)

La primera oración requeriría de la forma simple del verbo, dado el significado habitual señalado por la expresión adverbial *every day* ('todos los días'). En el segundo ejemplo, la forma progresiva del verbo sería la acertada, dado el contenido lexical: es imposible que el servicio social sea permanente, sin límites temporales de un inicio y un fin; tampoco "hacer el servicio social" es algo que se repite en el contexto universitario. Por lo tanto, no se expresaría con la forma simple. Estos factores extralingüísticos proporcionan la necesidad de expresar la acción como una acción única que tiene un punto final inherente, y por lo tanto se usaría el presente continuo.

En la prueba se incluyó una expresión adverbial en cada oración, a excepción de una, con el fin de proporcionar el contexto lingüístico a nivel de la oración. Sólo en la oración que mencionó el servicio social se estableció el contexto con base en los conocimientos extralingüísticos de los alumnos.

Esta sección consistió en seis oraciones, de las cuales cuatro requirieron de la forma progresiva del verbo por indicar un periodo de tiempo limitado (*this month, this semester, this week*) ('este mes', 'este semestre', 'esta semana'), mientras que dos proporcionaron un contexto propio de la forma simple por señalar una acción repetida o habitual (*every day, usually*) ('cada día', 'usualmente'). Además, se tomó en cuenta una de las preguntas incluidas en la sección de información personal, en la que se proporcionaba

el nombre del profesor que impartía un curso durante el semestre (*this semester*) seguido por el verbo, que necesariamente tomaría la forma progresiva (*is teaching*). Por lo tanto, la sección "reconocimiento de contextos de uso" constó de siete reactivos, los cuales utilizaron cuatro verbos de tipo actividad y tres de consecución y expresaron acciones no coincidentes con el momento de habla.

En esta prueba el alumno mostró su sensibilidad al significado de la acción expresada en cada oración, ora temporal, ora permanente sin límites temporales. El reconocimiento del significado debía llevar al uso de la forma simple o progresiva del verbo. Se incluyó esta prueba para determinar si el tipo de enseñanza se relacionaba con el selección de la forma progresiva o simple según el contexto lingüístico o extralingüístico.

Además de las tres pruebas descritas, se incluyó una sección distractora, en la que se preguntó acerca de la carrera y el semestre del alumno, además de su materia preferida.

Cabe señalar que se utilizó un léxico básico en toda la prueba, con palabras tomadas de los dos tipos de enseñanza: de los 17 verbos incluidos, 10 se tomaron del material tradicional y 10 aparecieron en los materiales de procesamiento; tres de éstos se incluyeron también en el material tradicional.

Con el fin de verificar la validez de la prueba, se aplicó individualmente a cinco nativos hablantes de inglés quienes al resolverla coincidieron en las respuestas, por lo que se consideró que la prueba evaluaba el conocimiento de la estructura lingüística, en lo que corresponde a su forma, significado y uso, en un contexto controlado.

3.1.5 Procedimiento para la recopilación de los datos

La enseñanza utilizada en el experimento, tanto la que se orientó al procesamiento como la tradicional, se realizó en el salón de clases de cada grupo de alumnos. Los grupos enteros participaron en el experimento, en sus horas normales de clase. Se asignó a cada grupo al azar el tipo de enseñanza: procesamiento, tradicional, o control. La enseñanza experimental de los dos tipos se llevó a cabo durante dos días consecutivos, con 50 minutos de clase cada día, y no hubo tarea. Los materiales utilizados fueron recogidos tanto después de la primera clase como después de la segunda.

La investigadora impartió la enseñanza experimental tanto de procesamiento como tradicional. De esta manera se eliminó la posible intervención de la variable maestro en el tratamiento. Durante los dos días de la enseñanza los maestros asignados a cada grupo no estuvieron presentes. Tampoco estuvieron presentes durante la aplicación de las pruebas, y se les pidió que no hicieran preguntas a sus alumnos acerca de las actividades llevadas a cabo durante los dos días del experimento. Los alumnos participantes no tenían conocimiento del objetivo del estudio, ni del hecho que había otros participantes, o de que había otro tipo de enseñanza involucrado. Se audiograbaron las cuatro clases (dos de cada tipo de enseñanza) de la enseñanza experimental. Los dos grupos que conformaron el grupo de control tuvieron clases normalmente, sin ningún tipo de enseñanza especial. Dos maestros diferentes impartieron clases a estos dos grupos, eliminando así el efecto maestro para el grupo de control.

En los dos tipos de enseñanza, la maestra-investigadora tomó el papel de guía en la realización de las actividades

La investigadora aplicó la prueba preliminar y las pruebas posteriores a todos los grupos. La prueba preliminar se aplicó una semana antes del tratamiento. La primera prueba posterior se aplicó inmediatamente después de terminar la enseñanza, tanto de procesamiento como tradicional. Enseguida se aplicó la primera prueba posterior a los grupos de control.

En lo que se refiere a la participación de los sujetos, no se eliminaron a los estudiantes que obtuvieron calificaciones altas en la prueba preliminar. Después de la primera prueba posterior, en los dos grupos de enseñanza, se eliminaron a los alumnos que no habían participado en la prueba preliminar, en los dos días de enseñanza, y en la primera prueba posterior. Para el grupo de control, se eliminaron a los que no habían participado en la prueba preliminar tanto como en la primera prueba posterior.

Se aplicó la segunda prueba posterior un mes después de la enseñanza experimental y la tercera prueba posterior tres meses después, al final del semestre, en todos los grupos participantes. En estos casos, se eliminaron a los que no habían participado en la prueba preliminar, la enseñanza en su caso, y la primera prueba posterior. La eliminación de los sujetos sucedió pues de manera natural.

Durante el semestre, todos los grupos asistieron a sus clases con los maestros asignados a cada grupo. Todos utilizaron el libro de texto In English.

La figura 3.1 muestra el procedimiento para la recopilación de datos utilizado en el presente estudio.

Figura 3.1: Diseño del experimento: Recopilación de datos cuantitativos

	<u>Pre</u> (semana anterior)	<u>Enseñanza</u> (2 días)	<u>Post 1</u> (inmediato)	<u>Post 2</u> (1 mes después)	<u>Post 3</u> (3 meses después)
Procesamiento	x	x (proc.)	x	(L) x (L)	x
Tradicional	x	x (trad.)	x	(L) x (L)	x
Control	x	-----	x	(L) x (L)	x

L=Uso del libro de texto, con el maestro del grupo, aproximadamente en este periodo. según el programa del curso (proc)=enseñanza con el material de procesamiento, (trad)=enseñanza con el material tradicional

En todas las aplicaciones de la prueba se les explicó a los participantes que se podría contestar sus preguntas sólo al final del semestre. Por lo tanto, después de la última aplicación, se dio retroalimentación a los estudiantes; sus preguntas trataron principalmente la estructura gramatical y las distintas partes de la prueba.

3.1.6 Calificación de las pruebas

Se calificaron las pruebas de la siguiente manera. La prueba de interpretación consistió en diez oraciones, cinco de las cuales se contestaban indicando 'P'. permanente, o 'T', temporal, y en las otras cinco se elegía entre dos opciones de adverbios temporales para cada oración. Por lo tanto, se asignó un punto para la opción correcta en cada oración, dando un total de diez puntos para la prueba de interpretación. Se anotó un total de respuestas correctas sobre diez para cada sujeto; no se dieron calificaciones por separado en las dos partes de esta prueba.

La prueba de producción constó de cinco oraciones que los estudiantes tenían que completar con la forma correcta del presente continuo del verbo indicado. Se asignó un total de diez puntos a esta prueba, dos puntos por oración, que se calificó de la siguiente manera:

0 puntos el verbo en forma simple, sin auxiliar, o el espacio en blanco.

1 punto el verbo con terminación *-ing*, pero con la ausencia del auxiliar o el auxiliar equivocado (forma incorrecta del auxiliar *be*, o el uso del auxiliar *do*), o bien el auxiliar correcto pero el verbo en forma simple.

Ejemplos: *Susan talking to Bill.* (ausencia del auxiliar)

Susan are talking to Bill. (forma incorrecta del auxiliar *be*)

What do you doing? (uso del auxiliar *do*)

Susan is talk to Bill. (auxiliar correcto, verbo en forma simple)

2 puntos: verbo con terminación *-ing* más el auxiliar correcto

De esta manera se tomaron en cuenta los puntos intermedios en la adquisición de la estructura gramatical con su forma correcta, como efecto de la enseñanza. No se tomó en cuenta la ortografía.

La prueba de reconocimiento de contextos de uso constó de siete reactivos. Se otorgó un punto por cada reactivo en el cual hubo indicios de haber utilizado la forma progresiva (cinco oraciones) o la forma simple (dos oraciones). Es decir, en las oraciones que requirieron de la forma progresiva, el indicador que se tomó en cuenta fue la terminación *-ing* del verbo. En estas oraciones no se tomó en cuenta la forma correcta del

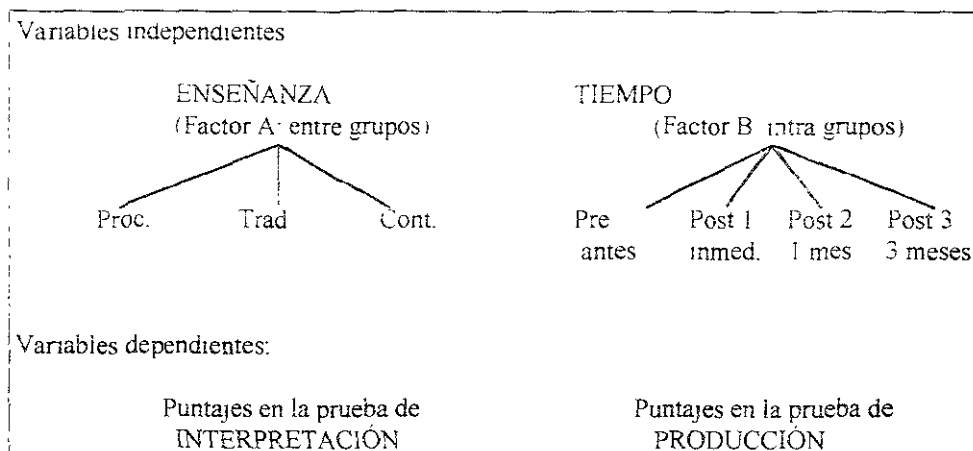
auxiliar, ni la presencia o ausencia de éste. Por ejemplo, la respuesta *He doing his social service*, recibiría un punto por haber elegido la forma progresiva que requiere el contexto, aunque en la forma se equivocó al no incluir el auxiliar. Esta manera de calificar se basó en el objetivo de la prueba: determinar si los sujetos podían reconocer los contextos para elegir entre la forma simple y la forma progresiva del verbo. En esta prueba, por lo tanto, el puntaje varió entre cero y siete.

Estos tres procedimientos de calificación rindieron los puntajes, o datos brutos, los cuales posteriormente fueron sometidos al análisis estadístico que enseguida se esboza.

3.1.7 Análisis estadístico de los datos

El experimento tuvo el objetivo de identificar posibles diferencias en la interpretación y producción de la estructura gramatical, debido al tipo de enseñanza (tradicional o de procesamiento) o ningún tratamiento (control), además de la duración del efecto. Las variables independientes fueron pues el tipo de enseñanza (el factor entre grupos) y el tiempo (el factor intra grupos). Este diseño se resume en la figura 3 2.

Figura 3.2. Diseño del experimento: Análisis de los datos cuantitativos



El análisis se realizó de la siguiente manera. Dado que el estudio contó con dos variables independientes nominales (tipo de enseñanza y tiempo, o prueba), cada una con más de dos niveles, además de dos variables dependientes cuantificables (los puntajes en interpretación y los puntajes en producción), se aplicó la prueba estadística análisis de varianza (AVAR) para comparar las medias de los puntajes obtenidos en las distintas pruebas, con el fin de determinar posibles diferencias estadísticamente significativas.

De esta manera, se hicieron las siguientes comparaciones, tanto para la variable de interpretación como para la producción. Para el factor A (entre grupos) se compararon los puntajes del grupo de procesamiento con los del grupo tradicional y con los del grupo de control, y los puntajes del grupo de enseñanza tradicional con los del grupo de control. Para el factor B (intra grupos) se compararon los puntajes de la prueba preliminar con los puntajes de cada una de las tres pruebas posteriores; igualmente se compararon los puntajes de la primera prueba posterior (post 1) con los puntajes de las otras dos pruebas

posteriores (post 2 y post 3), y se compararon los puntajes de la segunda prueba posterior (post 2) con la tercera (post 3). Se resumen las comparaciones como sigue.

Tipo de Enseñanza.	proc vs trad. proc vs. cont. trad. vs cont	(Factor A: entre grupos)
	cada grupo, todas las pruebas	
Tiempo:	pre vs. post 1 pre vs. post 2 pre vs post 3	(Factor B: intra grupos)
	post 1 vs. post 2 post 1 vs post 3 post 2 vs. post 3	
	cada prueba, todos los sujetos	

Los puntajes obtenidos en las pruebas se analizaron de la siguiente manera. Para contestar la pregunta de investigación que se refiere a las posibles diferencias entre los estudiantes que recibieron la enseñanza orientada al procesamiento y los que recibieron la enseñanza de tipo tradicional, en cuanto a la interpretación aspectual y la producción de la forma correcta del presente continuo, se realizó la prueba estadística análisis de varianza (AVAR). Se utilizaron tanto los datos brutos obtenidos en las pruebas, así como los puntajes que representaron las diferencias entre la prueba preliminar y cada prueba posterior. El análisis se realizó por medio de los programas SPSS y ANDEVA (Facultad de Psicología, División de Posgrado, UNAM).

Para determinar si, en el caso de que hubieran diferencias, estas se mantenían a través del tiempo (tres meses), se utilizaron los puntajes que representaron las diferencias entre la prueba preliminar y cada prueba posterior.

Además del análisis de los datos a través del análisis de varianza, se realizó otro análisis utilizando la prueba chi cuadrada, para obtener más información acerca de las tres primeras preguntas de investigación. A diferencia del AVAR, esta prueba estadística no se basa en una comparación entre medias, sino que se comparan las frecuencias de datos nominales. Para convertir los puntajes en datos nominales, estos fueron agrupados en categorías: una categoría que indicaba una diferencia más alta entre la prueba preliminar y las pruebas posteriores (diferencias de cuatro a diez puntos), y otra que indicaba una diferencia más baja (de tres hacia abajo, incluyendo las diferencias negativas). Se utilizó la prueba chi cuadrada para comparar las frecuencias de las dos categorías, con el fin de determinar si la frecuencia de los puntajes más altos se relacionaba con el tipo de enseñanza.

Finalmente, para determinar si había una diferencia en la habilidad de reconocer contextos de uso para el presente continuo con respecto al presente simple debido al tipo de enseñanza, se llevó a cabo un análisis de los datos obtenidos en la prueba "reconocimiento de contextos de uso". Se agruparon los puntajes en categorías de alta y baja frecuencia de reconocimiento, y posteriormente se aplicó la prueba chi cuadrada.

3.1.3 Análisis de reactivos de la prueba de interpretación

Dada la posible subjetividad en el uso de terminos metalinguísticos en una interpretacion, y tomando en cuenta las estrategias de procesamiento que utilicen los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de los reactivos de la parte de la prueba de interpretacion que requeria indicar si una oracion expresaba una accion temporal o permanente, con el fin de tener más información acerca de los resultados de esta prueba, ya que este procedimiento permitiría detectar la existencia de resultados en algún reactivo que no concordaban con el resultado total.

Se registro el número total de aciertos de cada uno de los tres grupos (procesamiento, tradicional y control) para cada una de las cinco oraciones de la parte mencionada de la prueba, en la prueba preliminar así como en la primera prueba posterior. Puesto que el número total de alumnos en cada grupo difería, los puntajes fueron convertidos en porcentajes. Finalmente, se calculó la diferencia entre los porcentajes de aciertos en la prueba preliminar y los porcentajes de aciertos en la prueba posterior, con el propósito de dar cuenta de la relación con la enseñanza.

Posteriormente, se utilizó la prueba entera de interpretación con el fin de determinar si había una diferencia entre los puntajes en las cinco oraciones con el verbo en forma progresiva y los puntajes en las cinco oraciones con el verbo en forma simple. Se calcularon los porcentajes de aciertos en las oraciones de cada tipo en conjunto, con el fin de determinar la diferencia entre los porcentajes en la prueba preliminar y la primera prueba posterior en cada grupo.

3.2 Metodología cualitativa

Además de la metodología cuantitativa, se recabaron datos por medio de una metodología cualitativa. En esta sección se fundamenta la utilización de esta metodología, se describen los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis que guiaron la captación de datos, así como el procedimiento utilizado tanto en la captación como en el análisis de los datos obtenidos

3.2.1 Fundamentación

En el campo de la investigación educativa, existe una tendencia hacia la incorporación de varias técnicas de obtención de datos, aun en la investigación etnográfica, con el fin de fortalecer la validez de constructo (Goetz y LeCompte 1984:59). Afirman estos investigadores que a través de la multiplicidad de técnicas utilizadas en la recopilación de datos una teoría se enriquece. Asimismo, con respecto a la investigación en el salón de clases de segundas lenguas, Ellis (1990:202-4) aboga por el uso de varios métodos en la investigación, los cuales incluyen tanto la investigación experimental como la metodología introspectiva, sustenta que es fundamental determinar relaciones de causa y efecto, así como descubrir los procesos subyacentes. En el mismo sentido, señala Grotjahn (1991:189) que en la investigación en el área de segundas lenguas no es suficiente la descripción del comportamiento observado, sino que es la explicación del por qué ocurre dicho comportamiento que es la meta; es preciso el desarrollo de modelos de la estructura cognoscitiva que subyace el comportamiento observado. Al respecto, Grotjahn (1991:201) se refiere a la combinación de técnicas como la triangulación de

datos, esto es, datos diferentes recabados de distintas maneras para estudiar el mismo fenómeno.

3.2.2 Metodología introspectiva

Se ha planteado la importancia del uso de técnicas introspectivas para estudiar la adquisición de segundas lenguas (Grojahn 1991; Faerch y Kasper 1987; Ericsson y Simon 1987; Cohen 1987, Bailly 1990, Harley 1994) En este sentido, Bailly (1990) aboga por una metodología que logre poner en evidencia la actividad cognoscitiva de los alumnos, ésto puede facilitar no sólo la comprensión lingüística de los alumnos, sino también el estudio del procesamiento que utilizan (1990:134). La metodología propuesta consiste en una conceptualización explícita gramatical que se realiza con un grupo de alumnos en su lengua materna, con el fin de que tomen conciencia acerca de los conceptos semánticos de la segunda lengua. En un ejemplo sobre el aspecto (1990:132) un grupo de niños franceses reflexionaba en voz alta acerca de los valores aspectuales del pasado simple en inglés, que, a diferencia del francés, puede señalar un sólo evento puntual tanto como un evento repetido en el pasado. La maestra escribió varias oraciones en el pizarrón (*Yesterday, I watched T.V. Last summer, I watched T.V. every night.*) y pidió a los alumnos que reflexionaran en conjunto sobre las diferencias aspectuales. La metodología consistía en una conscientización por parte de los alumnos como una actividad didáctica, pero, además, Bailly (1990:121) enfatiza la importancia de los datos metalingüísticos para la investigación en adquisición de segundas lenguas.

Las técnicas introspectivas se han utilizado en la investigación en segundas lenguas desde mediados de los años setentas (véase el resumen en Chaudron 1983) En el

contexto nacional, se han empleado con estudiantes mexicanos que estudian una lengua extranjera en la habilidad de comprensión de lectura (Cao 1988, Lee Zoreda 1994; Reis 1994; Schon 1995), en la traducción (Sada 1995), en relación con las estrategias de aprendizaje (Buck y Jenkins 1990), y con actividades gramaticales (Buck y Rojas 1991, Buck 1993, 1994; Lessa de Paula 1993). Asimismo, las técnicas introspectivas estuvieron presentes en dos proyectos de investigación distintos sobre las percepciones de los maestros respecto a la cultura del idioma que imparten (Buck, Gómez de Mas, Jenkins y Ryan 1991)

Concretamente, esta metodología consiste en que una persona verbaliza en voz alta acerca de la realización de una actividad; en consecuencia, estos "reportes verbales" constituyen datos metalingüísticos. El papel del investigador consiste en "extraer" o motivar estos reportes. Según Ericsson y Simon (1984) los reportes verbales proporcionan datos acerca de los procesos cognoscitivos subyacentes desde la perspectiva de la teoría de procesamiento de la información, la cual sostiene que la información en la memoria corta está disponible para la verbalización.

Cohen (1987) presenta una clasificación sencilla y clara de los factores que deben considerarse en la descripción de los datos obtenidos por medio de técnicas introspectivas. Estos son: número de participantes, contexto de captación de datos (cuándo, dónde, cómo), proximidad del reporte verbal a la actividad, modo de captación, grado de estructura formal impuesto, y grado de intervención por parte del investigador. Asimismo, plantea tres tipos de datos que se obtienen con los reportes verbales: autoreporte, que se refiere a las generalizaciones que hacen los estudiantes acerca de su aprendizaje; autoobservación, o la introspección después de realizar una actividad, que

puede ser inmediata o retrospectiva. y autorevelación, que consiste en la verbalización que ocurre simultáneamente con la actividad (pensar en voz alta).

Dentro de este marco, en el presente estudio se *recabaron datos cualitativos* con el propósito de obtener información sobre los procesos subyacentes a la generación de respuestas. Si bien los resultados cuantitativos pueden mostrar un efecto positivo como resultado de la enseñanza, tanto en la interpretación como en la producción, queda por describir lo que hacen los estudiantes al nivel *cognoscitivo mientras realizan* las actividades, comprobar si efectivamente logran modificar su procesamiento, qué cambios cualitativos se logran, y de qué manera. Se llevó a cabo pues una segunda etapa de *recopilación de datos*, con el fin de obtener información sobre la modificación en el procesamiento por medio de las actividades orientadas al procesamiento que se *utilizaron* en el presente estudio.

3.2.3 Objetivos

Los objetivos específicos que guaron la obtención de datos cualitativos en este estudio fueron los siguientes.

En primer lugar, la modificación de las estrategias de procesamiento como resultado de la enseñanza orientada al procesamiento es un supuesto que se deriva del modelo teórico (VanPatten 1996), mas no se ha comprobado. Se buscó pues obtener información acerca de las modificaciones en el procesamiento que resultaban de la enseñanza dirigida a lograr las asociaciones entre forma y significado, de acuerdo con el análisis de las *actividades descrito* anteriormente. La modificación en el procesamiento

se define en este estudio de la siguiente manera: los estudios preliminares mostraron que los alumnos hacían uso de las palabras de contenido léxico para interpretar el significado; el modelo teórico estipula que es necesario prestar atención a las formas gramaticales como la morfología. Por lo tanto, habría que modificar el procesamiento de tal manera que los estudiantes se fijaran en los mecanismos gramaticales y sus significados, además del contenido léxico. Se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿hay modificación de estrategias de procesamiento después de trabajar con las actividades orientadas al procesamiento? y ¿cómo son diferentes las estrategias utilizadas antes y después?

Por otro lado, se recabaron datos cualitativos también con el fin de compensar las limitaciones de los datos cuantitativos, los cuales consisten en puntajes, específicamente, las medias de las respuestas en cada grupo que participó en el experimento, tanto como los porcentajes obtenidos en cada oración como resultado del análisis de reactivos. Es decir, podemos observar las respuestas en números; sin embargo, estos datos no nos informan acerca del proceso cognoscitivo que siguieron los estudiantes para responder. Se podría dar el caso, por ejemplo, de una respuesta correcta que fue seleccionada por razones de otro tipo (véase Cohen 1984, *apud* Grotjahn 1987:71). Esta información es importante dada la relevancia de las asociaciones forma-significado como base del procesamiento. Se buscó contestar la siguiente pregunta: en las pruebas preliminar y posterior de interpretación utilizadas en el experimento ¿en qué elementos se fijan para interpretar una acción como 'permanente' o 'temporal'?

Se llevó a cabo la investigación cualitativa, además, con el fin de observar la manera en que los estudiantes lograban hacer las conexiones entre forma gramatical y

significado. Es decir, si la investigación cuantitativa buscó averiguar si el tipo de enseñanza afectó la interpretación de la estructura gramatical o no, la investigación cualitativa busco observar como se logró este resultado. Se intentó contestar la pregunta: '¿cómo logran los estudiantes hacer las asociaciones forma-significado?'

En el presente estudio se utilizaron técnicas introspectivas para indagar acerca de las hipótesis previas que resultaron del modelo teórico adoptado (VanPatten 1996) y del análisis de reactivos, así como de la descripción lingüística de la estructura gramatical. Las hipótesis (véase el capítulo I, hipótesis 5 y 6) que guaron el procedimiento utilizado para recabar y analizar los datos estipulaban que, por medio de las actividades orientadas al procesamiento, habría modificación de las estrategias de procesamiento, y que se lograrían las asociaciones forma-significado a partir de las frases adverbiales.

3.2.4 Procedimiento utilizado

Primero, se describe el procedimiento utilizado en el presente estudio, y enseguida se analiza este procedimiento según la clasificación de Cohen.

En la etapa de obtención de datos cualitativos, se utilizó el siguiente procedimiento. En forma oral, los estudiantes llevaron a cabo la prueba de interpretación empleada en el experimento; se utilizó la parte que consistió en la interpretación de cinco oraciones como acciones permanentes o temporales. Las oraciones fueron:

I do my homework in the library.

They're looking for a new house.

We run 3 miles every morning.

She's working on a research project this month.

He smokes a pipe.

Enseguida desarrollaron las actividades referenciales del material diseñado para la enseñanza en el procesamiento (vease el anexo 1, actividades 1 y 4) Se seleccionaron éstas debido a que en una etapa preliminar realizada con este mismo procedimiento, las actividades referenciales proporcionaron mas datos, ya que tenían una sola respuesta correcta. Las actividades se desarrollaron en forma oral Posteriormente, se realizó la misma prueba de interpretación utilizada al principio, como prueba posterior Todo el procedimiento se desarrolló con la presencia y la intervención de la investigadora, y las sesiones fueron audiogradas. La figura 3.3 resume la recopilación de los datos cualitativos:

Procedimiento

- 1) Prueba preliminar Prueba de interpretación de la acción en cada oración como permanente o temporal
Introspección inmediata con dos alumnos y la investigadora
- 2) Actividades referenciales (1: completar las oraciones con una expresión adverbial, 4: interpretar el sentido de la oración)
Introspección inmediata
- 3) Prueba posterior Prueba de interpretación de la acción en cada oración como permanente o temporal
Introspección inmediata

Cuadro 3.1. Recopilación de los datos cualitativos

Según la clasificación de Cohen, el procedimiento se realizó como sigue

-Número de participantes: En cada sesión participaron dos estudiantes y la investigadora. Se decidió por este número con el fin de que la intervención de la

investigadora fuera menor y que los participantes se motivaran mutuamente. Los participantes fueron estudiantes de un grupo que cursaba el tercer semestre de inglés en el CELE en el semestre 97-1. La investigadora fue la maestra de este grupo. Un total de doce alumnos participaron voluntariamente. Cabe aclarar que no fueron los mismos estudiantes que participaron en el experimento que se realizó para obtener los datos cuantitativos durante el semestre 95-2.

-Contexto de captación de datos. Las sesiones se llevaron a cabo en la hora siguiente a la clase de inglés, en otro salón. Las sesiones fueron audiograbadas en su totalidad.

-Proximidad. La verbalización sobre la tarea se dio en forma inmediata. Se procedió oración por oración, para cada una, un estudiante proporcionó su respuesta y luego el otro, y cada uno indicó en qué aspectos se apoyó, aunque se dio bastante flexibilidad a esta estructura. De esta manera la resolución de la tarea fue enfocada y precisa, la información acerca de cómo se resolvió la tarea estando todavía en la memoria corta. Así, se evitó el olvido, y posiblemente el análisis, que ocurre con la introspección retrospectiva. Los datos, por lo tanto, corresponden al tipo "autoobservación introspectiva", según la clasificación de Cohen.

-Modo. Las oraciones aparecieron en forma escrita, en una hoja que se entregó a cada participante. Todas las respuestas y verbalizaciones de los alumnos se dieron de modo oral, así como las preguntas de la investigadora. Cada sesión fue audiograbada. Las instrucciones aparecieron por escrito en la hoja, y también se dieron en forma oral. En cuanto a la lengua utilizada, se dio la opción a los participantes de contestar en español o en inglés.

-Grado de estructura: Se trató de realizar una prueba y una actividad. La estructura de la actividad se define como una tarea concreta que contenía términos metalingüísticos preestablecidos, tanto en la prueba de interpretación como en las actividades referenciales. además, igual que en la prueba, en las actividades referenciales, siempre había una sola respuesta correcta. De esta manera, la estructura fue precisa y controlada. Sin embargo, los reportes verbales de los alumnos se dieron abiertamente. Además, al final de cada sesión, se invitó a los alumnos a comentar sobre la actividad, lo que generó una evaluación de la actividad misma. Se optó por la estructura controlada dado que se trataba de corroborar ciertas hipótesis que resultaron del modelo teórico, del análisis de reactivos, y del análisis lingüístico contrastivo, no fue exploratorio, como es el caso de la investigación etnográfica

-Grado de intervención: La investigadora daba las instrucciones, invitaba a cada alumno a responder durante la actividad, e intercalaba preguntas con el fin de motivar la reflexión y la verbalización acerca del proceso de realización. Se utilizaron preguntas tales como: ¿Por qué, de qué depende? ¿Qué estás pensando? ¿Cómo decidieron? ¿Qué diferencia hay entre las dos expresiones de tiempo (en la actividad)? ¿Cómo sería la oración con la otra opción? ¿Qué podemos concluir?

3.2.5 Análisis de los datos

Se transcribieron las grabaciones, y posteriormente se analizaron las transcripciones de la siguiente manera. De acuerdo con Ericsson y Simon (1984:319-20), dado que la metodología cualitativa se realizó con el fin de corroborar ciertas hipótesis previamente establecidas, las categorías de análisis se definieron con anticipación. De esta manera, se

busco identificar la focalización en el contenido lexical y en la morfología verbal en las diferentes actividades, con el propósito de observar cualquier cambio en este sentido después de usar los materiales dirigidos al procesamiento. Se compararon los reportes verbales hechos por los alumnos durante la realización de la prueba de interpretación antes de trabajar con las actividades con los reportes verbales durante la realización de la prueba después de trabajar con las actividades, y se compararon estos datos con el análisis de reactivos. Además, se hizo un estudio de caso con el fin de obtener información acerca de la manera en que se lograron las asociaciones entre forma y significado. Finalmente, se clasificaron los comentarios que hicieron los alumnos acerca de la actividad misma.

En el siguiente capítulo se proporcionan los resultados de este procedimiento y análisis, así como los resultados de la metodología cuantitativa.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados del estudio que se realizó para obtener información sobre la relación entre el tipo de enseñanza y la interpretación y producción del aspecto progresivo en inglés, además del reconocimiento de contextos de uso y la modificación de estrategias de procesamiento, por estudiantes hispanohablantes. Primero, se reportan los resultados cuantitativos obtenidos por medio del experimento que se llevó a cabo con distintos tipos de enseñanza. Posteriormente, se describen los resultados de la metodología cualitativa, que consistió en el uso de técnicas introspectivas con las actividades orientadas al procesamiento.

4.1 Resultados cuantitativos

Para investigar la relación entre la enseñanza orientada al procesamiento y la adquisición, se llevó a cabo un experimento con tres grupos de estudiantes: uno recibió la enseñanza orientada al procesamiento, uno recibió la enseñanza tradicional, y en el tercero no se trató la estructura gramatical que nos ocupa durante el periodo experimental. Se aplicaron en todos los grupos una prueba preliminar y tres pruebas posteriores.

Con el fin de descubrir posibles diferencias significativas entre las medias de los puntajes de los tres grupos incluidos en el experimento en cuanto a la interpretación y la producción de la estructura gramatical, se aplicó la prueba estadística análisis de varianza (AVAR). En la aplicación de esta prueba estadística, se llevaron a cabo dos análisis de los datos: uno utilizó los datos brutos obtenidos en las pruebas preliminar y posteriores, y el otro análisis utilizó los puntajes de las diferencias entre la prueba preliminar y cada

prueba posterior. Se incorporaron tanto los datos obtenidos en la prueba de interpretación como los datos de la prueba de producción.

Primero, se llevó a cabo un AVAR únicamente con los datos de las pruebas preliminares, para detectar posibles diferencias iniciales entre los grupos. Este análisis mostro que, en la prueba de interpretación, no se encontraron diferencias entre los grupos antes de la enseñanza. Por lo tanto, las diferencias posteriores se deben a los efectos de la enseñanza, es decir, no se deben a los conocimientos previos. En la prueba de producción, si hubo una diferencia, aunque esta diferencia se debió a la alta calificación del grupo de control; no hubo diferencia entre los dos grupos de enseñanza. Por lo tanto, se puede considerar que las diferencias posteriores en la producción se deben a los efectos de la enseñanza para los dos grupos del tratamiento.

4.1.1 Interpretación (análisis de varianza)

Para determinar si hubo una diferencia en la interpretación de la estructura gramatical entre los tres grupos de estudiantes, se reportarán primero los resultados del análisis de los datos en la prueba de **interpretación**.

1.) Primero se analizaron los datos brutos. En el cuadro 4.1 se resumen las medias y las desviaciones estandar de los puntajes en todas las aplicaciones de la prueba de interpretación.

Cuadro 4.1 Medias de los tres grupos en la prueba de interpretación

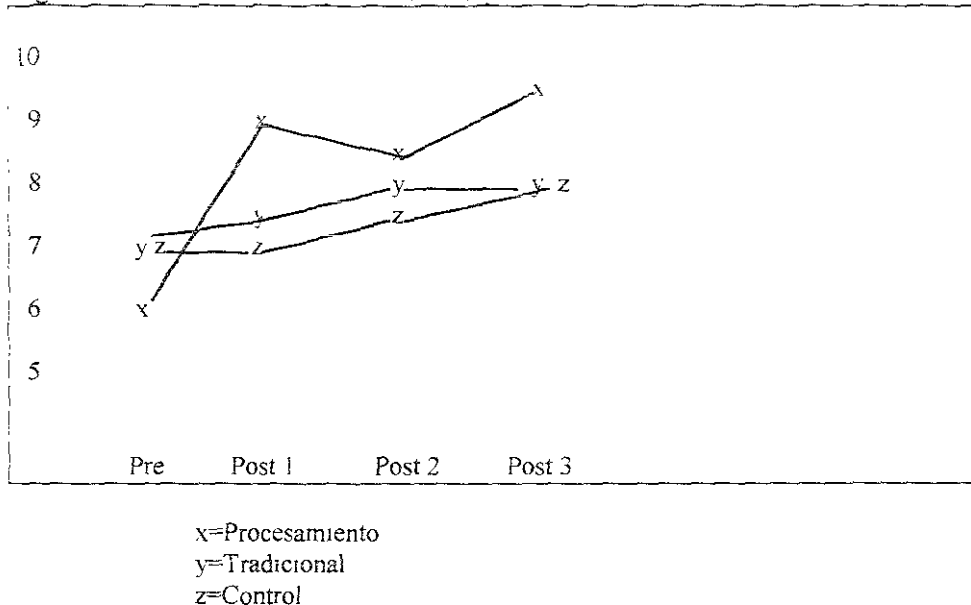
	Procesamiento		Tradicional		Control	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Pre	5.92	2.40	7.00	2.86	7.13	2.16
Post 1	8.85	1.68	7.50	3.06	7.13	2.31
Post 2	8.69	.86	7.83	1.75	7.56	2.00
Post 3	9.46	1.20	7.83	2.95	8.25	2.11

Tomando en consideración los datos brutos, se observa que el grupo que recibió enseñanza en el procesamiento tuvo un puntaje menor en la prueba preliminar; sin embargo, mantuvo los puntajes más altos en las tres pruebas posteriores, aplicadas al terminar la enseñanza experimental, un mes después, y tres meses después.

Se puede observar, además, que el grupo de control mostró poco cambio a través de las cuatro aplicaciones de las pruebas, a pesar de que recibiera enseñanza en la estructura gramatical con el libro de texto durante el semestre. El grupo que recibió la enseñanza tradicional mejoró un poco en interpretación después del tratamiento, y un poco más a través de la enseñanza con el libro de texto durante el semestre, aunque su mejoría fue mínima. El grupo que recibió la enseñanza en el procesamiento mejoró considerablemente después de la enseñanza experimental. Este logro inclusive se superó al final del semestre, para alcanzar un nivel superior a los otros dos grupos, a pesar de que todos recibieran la enseñanza en la estructura gramatical con el mismo libro de texto, aunque con diferentes maestros. Además, la desviación estandar resultó ser menor para el

grupo de procesamiento en todas las pruebas posteriores, lo que significa que la enseñanza tuvo un efecto más generalizado. Las medias se representan en la figura 4.1

Figura 4.1 Resultados de la prueba de interpretación



Es importante señalar, además, que los puntajes de todos los grupos en la prueba preliminar fueron altos, de un total posible de diez. Esta prueba posiblemente resultó demasiado fácil, o bien, otros factores determinaron las respuestas. Esto se comentará en la discusión de los resultados.

Con el propósito de determinar si las diferencias observadas fueron significativas, se llevó a cabo un AVAR doble, con el diseño de un factor entre bloques y un factor intra bloques (Tipo de Enseñanza x Prueba Pre-Post o Tiempo). Se incorporaron los datos brutos de la prueba preliminar y de las tres pruebas posteriores de interpretación. El tipo

de enseñanza (procesamiento, tradicional o control) y el tiempo (al terminar la enseñanza experimental, un mes después, tres meses después) constituyeron las variables independientes, mientras la variable dependiente fue la prueba de interpretación. Los resultados se resumen en el cuadro 4.2.

Cuadro 4.2: Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de interpretación

Fuentes de la varianza	gl	S.C.	M.C	F	p
Tipo de Enseñanza	2	17.618	8.809	0.73	0.507
Prueba	3	70.994	23.665	10.07	0.001
Prueba x Tipo de Enseñanza	6	44.752	7.459	3.17	0.007

Según el AVAR doble en la medida de interpretación, no hubo un efecto principal significativo para la variable inter-grupo Tipo de Enseñanza. Es decir, la variación en la interpretación no dependió del tipo de enseñanza, por lo menos según esta prueba estadística. En contraste, se encontró un efecto principal significativo ($p=0.001$) en la variable Prueba, es decir, a través del tiempo, entre las diferentes aplicaciones de las pruebas. De igual manera, se encontró una interacción significativa entre Tipo de Enseñanza y Prueba ($p=0.007$). A continuación se tomará en cuenta cada uno de estos resultados.

En cuanto a la falta de efecto significativo para el tipo de enseñanza, como se mencionó con anterioridad, los puntajes en la prueba preliminar fueron altos. En las

pruebas posteriores, el grupo de procesamiento fue superior. Sin embargo, las diferencias no fueron suficientes para ser significativas, según esta prueba estadística.

Las medias y las desviaciones estandar de los tres grupos, en todas las pruebas pre-post de interpretación se resumen en el cuadro 4.3

Cuadro 4.3 Medias de la variable Tipo de Enseñanza en la interpretación, las 4 pruebas

	<u>M</u>	<u>D E</u>
Procesamiento	8.231	1.532
Tradicional	7.542	2.654
Control	7.516	2.144

Respecto al efecto principal de la variable intra-grupo Prueba, o Tiempo, se aplicó una prueba *t* para comparar las medias y de esta forma saber a cuáles contrastes se debió el efecto. Este análisis indicó que la prueba preliminar difirió al nivel significativo ($p=.01$) de cada una de las tres pruebas posteriores. Dicho de otra manera, los puntajes en todas las pruebas posteriores fueron mejores que la prueba preliminar. Además, las pruebas posteriores no diferenciaron entre sí a un nivel significativo.

Se resumen las medias y las desviaciones estandar de las cuatro pruebas (pre-post) en la interpretación, tomando en cuenta todos los sujetos, en el cuadro 4.4.

Cuadro 4.4 Medias para la variable Prueba en la interpretación

	<u>M</u>	<u>D.E.</u>
Pre	6 707	2.471
Post 1	7 780	2 347
Post 2	8 000	1 534
Post 3	8 512	2.087

En cuanto al efecto de la interacción entre Tipo de Enseñanza y Prueba, tomando en cuenta las medias de cada grupo en cada prueba, se puede inferir que el efecto se debió al hecho de que los grupos tradicional y de control variaron poco en sus puntajes a través de las pruebas, mientras el grupo de procesamiento mejoró

Retomemos aquí la variable Tipo de Enseñanza. Para obtener más información acerca de las diferencias entre los grupos a través del tiempo, se aplicó un AVAR simple a los datos de la prueba de interpretación, con el diseño de un factor entre bloques, cero intra bloques. Los resultados se resumen en el cuadro 4.5

Cuadro 4.5: AVAR simple entre grupos con los datos brutos en la prueba de interpretación

	gl	SC	M.C	F	p
Post 1	2	36.3923	18.1962	4.2101	.0195
Post 2	2	10.2895	5.1448	2.1868	.1223
Post 3	2	15.6778	7.8389	1.7429	.1874

En este análisis, se encontró una diferencia significativa entre grupos de enseñanza en la primera prueba posterior, la cual no apareció en las dos pruebas posteriores subsecuentes. Para la primera prueba posterior, la prueba Scheffé indicó una diferencia significativa entre la enseñanza de tipo procesamiento y el grupo de control. No se encontró una diferencia significativa entre el grupo de enseñanza tradicional y el grupo de control. Tampoco hubo una diferencia significativa entre el procesamiento y la enseñanza tradicional, pero hubo una tendencia. Se puede señalar también que se encontró una diferencia más grande entre la media de la enseñanza en el procesamiento y la media de la enseñanza tradicional (1.0417) que entre la media de la enseñanza tradicional y la media del grupo de control (7273). Es decir, el grupo que recibió la enseñanza en el procesamiento fue mejor en la interpretación que los otros dos grupos. El grupo tradicional, aunque mejorara después de la enseñanza, tuvo un resultado más cercano al grupo de control. Sin embargo, este resultado no se mantuvo, ya que no se encontró una diferencia significativa en las otras dos pruebas posteriores.

2.) Se tomaron en cuenta también los datos de las diferencias entre la prueba preliminar y las tres pruebas posteriores. Las medias de las diferencias entre los puntajes en la prueba preliminar y los puntajes en cada prueba posterior para cada grupo, en la prueba de interpretación aparecen en el cuadro 4.6

Cuadro 4.6: Medias de las diferencias entre la prueba preliminar y las pruebas posteriores de interpretación

	Procesamiento	Tradicional	Control
Post 1	2.50	1.35	.05
Post 2	2.00	1.15	.32
Post 3	3.43	1.35	1.13

Se efectuaron tres AVARes con los puntajes de la diferencia obtenida en cada prueba posterior. En la primera, hubo un efecto principal significativo para el Tipo de Enseñanza ($p=.003$). Los resultados de este análisis se resumen en el cuadro 4.7.

Cuadro 4.7: Análisis de varianza con las diferencias entre la prueba preliminar y la primera prueba posterior de interpretación

Fuente de la varianza	gl	S.C.	M.C	F	p
Tipo de Enseñanza	2	69.1631	34.5816	6.6752	.003

N=63

La prueba de Scheffe indicó que el efecto de la enseñanza se debió a que la media de la diferencia entre la prueba preliminar y la primera prueba posterior del grupo de enseñanza en el procesamiento fue más alta que la media de la diferencia para el grupo de control, a un nivel significativo. No se encontró una diferencia significativa entre las medias del grupo de procesamiento y el grupo tradicional, tampoco entre las medias del grupo tradicional y el grupo de control.

En la segunda prueba posterior, hubo otro efecto principal significativo para el Tipo de Enseñanza ($p= .02$). Se resumen los resultados en el cuadro 4.8

Cuadro 4.8: Análisis de varianza con las diferencias entre la prueba preliminar y la segunda prueba posterior de interpretación

Fuente de la varianza	gl	S.C.	M.C.	F	p
Tipo de Enseñanza	2	30.3921	15.1961	3.2415	.047

N=56

La prueba Scheffe indicó que, igual que en la primera prueba posterior, hubo una diferencia significativa entre la media del grupo de enseñanza en el procesamiento y la del grupo de control, sin embargo, no hubo una diferencia significativa entre las medias de los grupos tradicional y procesamiento, ni entre el grupo tradicional y el grupo de control.

La tercera prueba posterior también mostró un efecto principal significativo para el Tipo de Enseñanza ($p= .007$). Los resultados se resumen en el cuadro 4.9.

Cuadro 4.9: Análisis de varianza con las diferencias entre la prueba preliminar y la tercera prueba posterior de interpretación

Fuente de la varianza	gl	S.C.	M.C.	F	p
Tipo de E	2	47.1325	23.5663	3.7994	.0304

N=45

La prueba Scheffe indicó que en esta prueba posterior, aplicada al final del semestre, no solo hubo una diferencia significativa entre el grupo de procesamiento y el grupo de control, sino también entre el grupo de procesamiento y el grupo tradicional. No se encontró una diferencia significativa entre el grupo tradicional y el grupo de control.

La enseñanza en el procesamiento mantuvo sus efectos superiores a través del tiempo. La enseñanza tradicional ayudó en menor grado en la interpretación; sin embargo, este efecto no se mantuvo.

3) La pregunta de investigación que se refiere a la permanencia del efecto de la enseñanza sólo se puede contestar con base en los datos de las diferencias, puesto que no se encontró un efecto principal para el Tipo de Enseñanza según el AVAR doble. Sin embargo, los datos de las diferencias mostraron un efecto significativo para la enseñanza en el procesamiento con respecto al grupo de control en las tres pruebas posteriores, y con respecto al grupo tradicional en la tercera prueba posterior, así que el efecto se mantuvo e incluso se incrementó con la enseñanza a través del semestre con el libro de texto. En cuanto a los datos brutos, los puntajes del grupo de procesamiento se mantuvieron más altos que los otros dos grupos en las tres pruebas posteriores.

4.1.2 Producción (análisis de varianza)

En esta sección, se reportarán los resultados del análisis de los datos de la prueba de producción, para determinar si hubo una diferencia en la producción de la forma correcta del presente continuo entre los tres grupos de estudiantes que participaron en el estudio.

1) Primero, se analizaron los datos brutos. En el cuadro 4 10 se resumen las medias y las desviaciones estandar de los puntajes de los tres grupos en la prueba de producción

Cuadro 4 10 Medias de los tres grupos en la prueba de producción

	Procesamiento		Tradicional		Control	
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.
Pre	3.15	2.76	4.2	7.9	6.25	3.38
Post 1	7.08	2.75	8.75	1.55	5.75	3.17
Post 2	6.62	3.93	7.0	3.54	6.94	2.74
Post 3	8.77	2.74	7.92	2.47	7.88	2.16

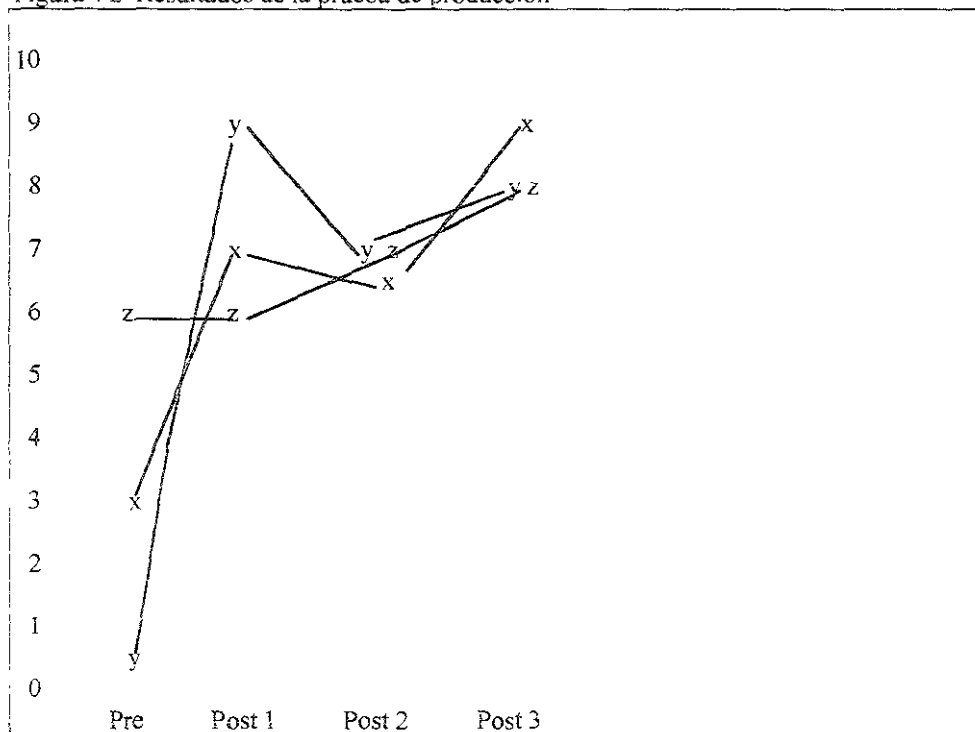
Tomando en consideración los datos brutos, se observa que el grupo que recibió la enseñanza tradicional, orientada a la producción, tuvo el puntaje más alto en la primera prueba posterior. El grupo que recibió la enseñanza en el procesamiento también tuvo una calificación alta; aunque menor que el grupo de enseñanza tradicional, fue más alto que el grupo de control

El puntaje superior del grupo de enseñanza tradicional bajó en la segunda prueba posterior, pero volvió a subir al final del semestre en la tercera prueba posterior, sin alcanzar el nivel que tuvo en la primera prueba posterior al terminar la enseñanza experimental. En contraste, el grupo de control tuvo una ligera mejoría principalmente en la segunda prueba posterior, probablemente debido a la enseñanza durante el semestre, en la que se utilizó el libro de texto. En cuanto al grupo que recibió la enseñanza experimental en el procesamiento, la mejoría más alta ocurrió en la primera prueba

posterior, inmediatamente después de la enseñanza, aunque no hubiera producción durante los dos días. Esta mejoría se mantuvo, e incluso subió al final del semestre. Después de la enseñanza con el libro de texto. Al final del semestre tuvo el puntaje más alto de los tres grupos. Estas observaciones son importantes y se comentarán en la discusión de resultados.

Las medias se muestran en la figura 4.2.

Figura 4.2: Resultados de la prueba de producción



x=Procesamiento
y=Tradicional
z=Control

Para determinar si las diferencias observadas en las medias de los datos brutos fueron significativas, se aplicó un AVAR doble, con el diseño de un factor entre bloques y un factor intra bloques (Tipo de Enseñanza x Prueba Pre-Post). Se incorporaron los datos brutos de la prueba preliminar y de las tres pruebas posteriores de producción. El tipo de enseñanza constituyó la variable independiente, mientras la variable dependiente fue la prueba de producción. Los resultados se resumen en el cuadro 4 11.

Cuadro 4 11: Análisis de varianza con los datos brutos de la prueba de producción

Fuentes de la varianza	gl	S.C	M.C.	F	p
Tipo de Enseñanza	2	12.770	6.385	40	0.679
Prueba	3	484.701	161.567	31.10	0.001
Prueba x Tipo de Enseñanza	6	293.386	48.898	9.41	0.001

Los resultados del AVAR doble en la prueba de producción no mostraron un efecto principal significativo para la variable inter-grupo Tipo de Enseñanza. Es decir, la variación en la producción no dependió del tipo de enseñanza, por lo menos según esta prueba estadística.

En contraste, se encontró un efecto principal significativo ($p=0.001$) en la variable Prueba, es decir, hubo una diferencia a través del tiempo entre las diferentes pruebas. De igual manera, se encontró una interacción significativa entre Tipo de Enseñanza y Prueba ($p=0.001$). A continuación se tomará en cuenta cada uno de estos resultados.

En cuanto a la falta de efecto significativo para el Tipo de Enseñanza, las diferencias no fueron suficientes para ser significativas, según esta prueba estadística. La producción correcta no varió según el tipo de enseñanza a un nivel significativo, a pesar de que un grupo tuviera un tratamiento especial en este sentido la enseñanza en la producción. Además, cabe recordar que el grupo de control tuvo un puntaje alto en la prueba preliminar, lo que le dio a este grupo un promedio más alto que los otros dos grupos.

Las medias y las desviaciones estandar de los tres grupos en todas las pruebas pre-post de producción se resumen en el cuadro 4 12.

Cuadro 4 12. Medias de la variable Tipo de Enseñanza en la producción, las 4 pruebas

	<u>M</u>	<u>D.E.</u>
Procesamiento	6 404	3 047
Tradicional	6.021	2 087
Control	6 703	2 862

Respecto al efecto principal de la variable intra-grupo Prueba o Tiempo, se resumen las medias y las desviaciones estandar de las cuatro pruebas pre-post en la producción, tomando en cuenta todos los sujetos, en el cuadro 4 13

Cuadro 4.13: Medias para la variable Prueba (pre-post) en la producción

	<u>M</u>	<u>DE</u>
Pre	3 561	2 311
Post 1	7 049	2.490
Post 2	6 854	3 404
Post 3	8 171	2 455

Se aplicó una prueba *t* para saber a cuáles contrastes se debió el efecto. Este análisis indicó que la prueba preliminar difirió al nivel significativo ($p=01$) de cada una de las tres pruebas posteriores. Dicho de otra manera, los puntajes en todas las pruebas posteriores fueron mejores que la prueba preliminar. Además, se encontraron diferencias significativas entre la primera prueba posterior y la tercera, así como entre la segunda y la tercera, debido a que todos los grupos mejoraron con la enseñanza en base al libro de texto; sin embargo, mejoró en mayor grado el grupo de procesamiento. La diferencia entre la primera prueba posterior y la segunda no fue significativa. Dicho de otra manera, hubo mejoría al final del semestre en cuanto a la producción correcta de la forma gramatical, tomando en cuenta todos los grupos.

En cuanto al efecto de la interacción entre Tipo de Enseñanza y Prueba, tomando en consideración las medias de cada grupo en cada prueba pre-post, se puede inferir que el efecto se debió al hecho de que el grupo de control varió poco en sus puntajes a través del tiempo, mientras que el grupo de enseñanza tradicional mejoró considerablemente, y el grupo de enseñanza en el procesamiento mejoró casi tanto como el grupo de enseñanza tradicional, aun alcanzando un puntaje superior al final del semestre.

Retomando la variable Tipo de Enseñanza, para obtener más información acerca de las diferencias entre los grupos a través del tiempo, se aplicó un AVAR simple a los datos de la medida de producción, con el diseño de un factor entre bloques, cero intra bloques. Los resultados se resumen en el cuadro 4.14

Cuadro 4.14. AVAR simple entre grupos con los datos brutos en la prueba de producción

	gl	S.C.	M.C.	F	p
Post 1	2	52.1336	26.0668	3.9344	0.0248
Post 2	2	4.5281	2.2641	2.454	0.0732
Post 3	2	7.2468	3.6234	6.438	0.0304

En este análisis, se encontró una diferencia significativa entre grupos en la primera prueba posterior; sin embargo, ésta no se mantuvo en las dos pruebas subsecuentes. Para la primera prueba posterior, la prueba Scheffe indicó que la diferencia se debió a una diferencia significativa entre la enseñanza de tipo tradicional y el grupo de control. No se encontró una diferencia significativa entre la enseñanza en el procesamiento y el grupo de control. Tampoco hubo una diferencia significativa entre la enseñanza en el procesamiento y la enseñanza tradicional, aunque los datos mostraran tendencia. Este efecto resultó inmediatamente después del tratamiento, pero no se mantuvo a través del tiempo

2) Se tomaron en cuenta también los datos de las diferencias entre la prueba preliminar y las tres pruebas posteriores. Las medias de las diferencias entre los puntajes en la prueba preliminar y los puntajes en cada prueba posterior para cada grupo en la producción aparecen en el cuadro 4.15.

Cuadro 4.15 Medias de las diferencias entre la prueba preliminar y las pruebas posteriores de producción

	Procesamiento	Tradicional	Control
Post 1	3.71	7.29	.36
Post 2	3.10	6.62	1.50
Post 3	5.21	6.73	1.63

Se puede observar que el grupo de control mejoró poco, aún cuando se incorporó la enseñanza con el libro de texto. El grupo tradicional mejoró considerablemente. El grupo de procesamiento también mejoró, en menor grado que el grupo tradicional. La enseñanza en el procesamiento parece haber ayudado la producción, y, combinada con el uso del libro de texto, obtuvo buen resultado al final. No apareció ningún efecto para el grupo tradicional, en cuanto al libro de texto y producción.

Se efectuaron tres AVARes con los puntajes de la diferencia obtenida en cada prueba posterior. En la primera, hubo un efecto principal significativo para el Tipo de Enseñanza ($p=.000$). Los resultados de este análisis estadístico se resumen en el cuadro 4.16.

Cuadro 4 16. Análisis de varianza con las diferencias entre la prueba preliminar y la primera prueba posterior de producción

Fuente de la varianza	gl	S.C.	M.C.	F	p
Tipo de Enseñanza	2	462.1674	231.0837	20.1065	.000

N=63

La prueba Scheffé indicó que el efecto se debió a una diferencia significativa entre la media de la diferencia entre la prueba preliminar y la primera prueba posterior de los grupos tradicional y de control. No se encontró una diferencia significativa entre los grupos de procesamiento y tradicional, tampoco entre el grupo de procesamiento y el grupo de control, aunque hubiera una tendencia a una diferencia significativa entre el grupo de procesamiento y los otros dos grupos.

En la segunda prueba posterior, hubo otro efecto principal significativo para el Tipo de Enseñanza ($p = .001$). Se resumen los resultados en el cuadro 4 17.

Cuadro 4 17. Análisis de varianza con las diferencias entre la prueba preliminar y la segunda prueba posterior de producción

Fuente de la varianza	gl	S.C.	M.C.	F	p
Tipo de Enseñanza	2	217.8278	108.9139	8.2050	.0008

N=56

La prueba Scheffé indicó que, igual que en la primera prueba posterior, hubo una diferencia significativa entre la media del grupo tradicional y la del grupo de control, y no hubo una diferencia entre el grupo de procesamiento y de control. Sin embargo, a

diferencia de la primera prueba posterior, se encontró una diferencia significativa entre los grupos de procesamiento y tradicional.

De igual manera, la tercera prueba posterior tuvo un efecto principal significativo para el Tipo de Enseñanza ($p=000$). Los resultados se resumen en el cuadro 4.18.

Cuadro 4.18: Análisis de varianza con las diferencias entre la prueba preliminar y la tercera prueba posterior de producción

Fuente de la varianza	gl	S.C.	M.C.	F	p
Tipo de Enseñanza	2	214.0706	107.0353	7.9560	0012

N=45

La prueba Scheffe indicó que, una vez más, hubo una diferencia significativa entre el grupo tradicional y el grupo de control. Sin embargo, esta prueba también mostró una diferencia entre el grupo de procesamiento y el grupo de control. No se encontró una diferencia significativa entre el grupo tradicional y el grupo de procesamiento.

Resumiendo, la enseñanza en el procesamiento ayudó la producción, aunque en menor grado que la enseñanza tradicional orientada a la producción. La enseñanza en el procesamiento, más el refuerzo del libro de texto, resultó en una mejoría superior al final, para el grupo de procesamiento.

3) La pregunta de investigación que se refiere a la permanencia del efecto del Tipo de Enseñanza sólo se puede contestar con base en los datos de las diferencias, puesto que no se encontró un efecto principal para esta variable según el AVAR doble. Sin embargo, los datos de las diferencias mostraron un efecto significativo para la enseñanza tradicional orientada a la producción, aunque el efecto disminuyera a través del semestre con el libro de texto; este efecto se compartió con el grupo de procesamiento en la tercera prueba posterior, en la cual ambos grupos de enseñanza experimental mostraron una mejora superior con respecto al grupo de control, mismo que mostró un cambio mínimo. Cabe añadir, sin embargo, que el grupo de control tuvo un puntaje alto en la prueba preliminar, lo que dejó poco lugar para mostrar una mejora. Esto no fue el caso de los dos grupos de tratamiento. El grupo tradicional tuvo bastante lugar para mejorar, y el grupo de procesamiento también, aunque menos que el grupo tradicional.

4.1.3 Interpretación y producción (chi cuadrada)

Con el fin de obtener más información relacionada con las preguntas de investigación, además del análisis de los datos por medio del análisis de varianza, se llevó a cabo otro análisis con la prueba de la chi cuadrada, la cual no se basa en una comparación entre medias, sino entre frecuencias de datos nominales.

Los puntajes de las diferencias entre la prueba preliminar y las pruebas posteriores se agruparon en categorías: una indicó una diferencia más alta (diferencias de cuatro a diez puntos) y otra una diferencia más baja (de tres hacia abajo, incluyendo diferencias negativas). Se utilizó la prueba de chi cuadrada para comparar las frecuencias

de las dos categorías entre diferentes combinaciones de grupos, con el fin de determinar si los puntajes más altos se relacionaron con el tipo de enseñanza. Los resultados de estas comparaciones aparecen en los cuadros 4.19 y 4.20. Se tomarán en cuenta los resultados de cada comparación por separado. Primero, se reportarán los resultados de la prueba de interpretación, los cuales se resumen en el cuadro 4.19.

Cuadro 4.19: Valores de la chi cuadrada que comparan las frecuencias de las diferencias altas y bajas de los puntajes en la prueba de interpretación

	<u>Post 1</u>	<u>Post 2</u>	<u>Post 3</u>
Procesamiento vs Tradicional	4.80*	57	10.30**
Procesamiento vs Control	6.77**	9.90**	5.36*
Tradicional vs Control	65	8.89**	.01

*p=.05 **p= .01

En la comparación de las frecuencias de mejoría alta y baja o negativa, entre la prueba preliminar y cada prueba posterior, para los grupos que recibieron enseñanza, el que recibió enseñanza en el procesamiento tuvo más diferencias altas que el grupo que recibió la enseñanza tradicional, al nivel significativo, en la primera y la tercera prueba posterior. Este análisis indicó una relación sistemática entre la enseñanza de tipo procesamiento y mejoría en interpretación, tanto inmediatamente después de la

enseñanza, aunque el resultado fuera débil, como al final del semestre, después de la enseñanza con el libro de texto.¹

En cuanto a la comparación entre el grupo que recibió la enseñanza orientada al procesamiento y el grupo de control, que solo recibió la enseñanza con el libro de texto en algún momento durante el semestre, un valor estadístico significativo resultó en las tres pruebas posteriores, lo que indicó una relación significativa entre el tipo de enseñanza "procesamiento" y ganancias altas.

La comparación del grupo tradicional con el grupo de control mostró una relación significativa entre tipo de enseñanza tradicional y frecuencia en altos puntajes en diferencias, sólo en la segunda prueba posterior.

El grupo de procesamiento tuvo altos puntajes en diferencias más frecuentemente que los otros dos grupos en la prueba de interpretación, según este análisis estadístico.

Enseguida se reportarán los resultados de la aplicación de la prueba estadística chi cuadrada a los datos de las diferencias, en la prueba de **producción**. Estos resultados se resumen en el cuadro 4.20.

¹ Se determina la fuente del efecto mediante la observación de los puntajes utilizados en la realización de la prueba chi cuadrada.

Cuadro 4.20 Valores de la chi cuadrada que comparan las frecuencias de las diferencias altas y bajas de los puntajes en la prueba de producción

	Post 1	Post 2	Post 3
Procesamiento vs Tradicional	5.21*	1.66	0.1
Procesamiento vs. Control	5.94*	6.86**	4.95*
Tradicional vs Control	21.32**	15.23**	7.62**

*p=.05 **p= 0.1

En la comparación entre los dos tipos de tratamiento, procesamiento y tradicional, un valor significativo sólo apareció en la primera prueba posterior, a favor del tipo tradicional, indicando en ese momento una relación significativa de interdependencia entre la enseñanza tradicional, orientada a la producción, y la frecuencia de altos puntajes de diferencias. Sin embargo, esta interdependencia desapareció con el tiempo y el uso del libro de texto, y los altos puntajes de diferencias no se debían a un tipo de enseñanza u otro.

En cuanto a la comparación entre la enseñanza de tipo procesamiento y el grupo de control, que sólo recibió enseñanza con el libro de texto, aparecieron valores estadísticos significativos para las tres pruebas posteriores, a favor del grupo de procesamiento. Este resultado indicó una interdependencia significativa entre la enseñanza de tipo procesamiento y la frecuencia de altos puntajes de mejoría en la producción correcta del punto gramatical.

Por último, la comparación entre la enseñanza tradicional y la enseñanza sólo con el libro de texto (grupo control) mostró valores estadísticos altos en las tres pruebas posteriores, a favor de la enseñanza tradicional. Esto indica una alta interdependencia entre la enseñanza orientada a la producción y la frecuencia de altos puntajes de mejora en la producción correcta, comparado con ningún tipo de enseñanza (la primera prueba posterior) y la enseñanza sólo con el libro de texto (segunda y tercera pruebas posteriores).

En la comparación de las dos pruebas, interpretación y producción, se observa que el grupo de procesamiento fue superior al grupo de control en todos los casos, aunque todos tuvieron contacto con el libro de texto. El grupo tradicional fue superior al grupo de control en la producción en todas las pruebas posteriores, sin embargo, en la interpretación, esto sucedió sólo en la segunda prueba posterior.

4.1.4 Resumen de los resultados con respecto a la interpretación y la producción

Interpretación

El tipo de enseñanza no mostró un efecto principal significativo con el análisis del AVAR doble y los datos brutos. Sin embargo, con la aplicación del AVAR simple, se encontró una diferencia significativa entre la enseñanza dirigida al procesamiento y los puntajes del grupo de control, así como una tendencia a una diferencia significativa entre la enseñanza orientada al procesamiento y la enseñanza tradicional en la primera prueba posterior. Esto indica que los estudiantes que recibieron la enseñanza en el procesamiento pudieron interpretar mejor el significado de la estructura gramatical que

nos ocupa que los que no recibieron enseñanza en la estructura gramatical, y ligeramente mejor que los que recibieron la enseñanza de tipo tradicional.

Los AVARes aplicados a las diferencias entre los puntajes de la prueba preliminar y los puntajes de las tres pruebas posteriores sí mostraron un efecto principal significativo para el Tipo de Enseñanza en las tres pruebas posteriores. Este efecto se debió a la diferencia significativa entre la enseñanza en el procesamiento y el grupo de control, y a una diferencia significativa entre la enseñanza en el procesamiento y la enseñanza tradicional en la última prueba posterior. Estos resultados indican que los estudiantes que recibieron la enseñanza en el procesamiento interpretaron el significado de la estructura gramatical mejor que los otros dos grupos, sobre todo al final del semestre. Estos resultados se confirmaron por medio de la prueba χ^2 cuadrada.

En cuanto al efecto de tiempo entre las distintas pruebas, los puntajes en las pruebas posteriores fueron más altos que en la prueba preliminar a un nivel significativo, pero no hubo una diferencia entre una prueba posterior y otra, según el análisis estadístico del AVAR doble.

Por último, se encontró una interacción significativa entre el tipo de enseñanza y el tiempo, probablemente debido a que el grupo de control cambió poco durante el semestre, mientras que los grupos de enseñanza mejoraron, y el grupo de procesamiento mejoró más que el tradicional.

Producción

No se encontró un efecto principal significativo en cuanto al tipo de enseñanza a través del análisis del AVAR doble. Sin embargo, con el AVAR simple, hubo una diferencia

significativa entre el grupo tradicional y el grupo de control en la primera prueba posterior, y hubo una tendencia a una diferencia significativa entre el grupo tradicional y el grupo de procesamiento

Los AVARes aplicados a las diferencias entre la prueba preliminar y las tres pruebas posteriores mostraron un efecto principal significativo para el Tipo de Enseñanza en las tres pruebas posteriores, debido a la diferencia entre los dos tipos de enseñanza, procesamiento y tradicional, con respecto al grupo de control, en la tercera prueba posterior, y a la diferencia entre el grupo tradicional y el grupo de control en las tres pruebas posteriores. Sin embargo, los dos tipos de enseñanza no tuvieron una diferencia significativa entre sí, excepto en la segunda prueba posterior. Esto indica principalmente que los estudiantes de enseñanza tradicional produjeron la forma correcta mejor que los del grupo de control, pero no fueron mejores que los del grupo de procesamiento. Estos resultados se confirmaron en parte por medio de la prueba chi cuadrada, sobre todo en la comparación entre el grupo tradicional y el grupo de control. Esta prueba mostró una ligera diferencia significativa entre el grupo de procesamiento y el grupo tradicional en la primera prueba posterior, pero esta diferencia desapareció en la segunda y la tercera prueba posterior.

Hubo un efecto principal significativo en cuanto a Tiempo, debido a que las pruebas posteriores difirieron de la prueba preliminar, sin embargo, sólo en la tercera prueba posterior hubo una diferencia con respecto a las dos primeras pruebas posteriores, debido a que todos los grupos mejoraron, especialmente el grupo de procesamiento.

De igual manera, hubo un efecto principal significativo para la interacción entre Tipo de Enseñanza y Tiempo, debido a que el grupo de control varió poco a través del

tiempo, mientras que el grupo de enseñanza tradicional mejoró de manera importante, el grupo de procesamiento también mostró mejora, aunque menos que el grupo tradicional.

Los resultados del análisis estadístico de los datos recabados a través del diseño experimental muestran lo siguiente respecto a las hipótesis de trabajo (véase el primer capítulo):

1) Hipótesis #1: Se acepta parcialmente. Los estudiantes del grupo de procesamiento tuvieron puntajes más altos en la interpretación a un nivel significativo con respecto al grupo tradicional; sin embargo, esto se evidenció sólo en la tercera prueba posterior en el análisis de las diferencias entre puntajes. Los estudiantes del grupo tradicional también mejoraron en la interpretación, aunque en menor grado que los del grupo de procesamiento.

2) Hipótesis #2: Se acepta. No se encontraron diferencias significativas en la producción entre el grupo de enseñanza tradicional y el grupo de enseñanza en el procesamiento. En cambio, estos dos grupos fueron mejores que los estudiantes del grupo de control.

3) Hipótesis #3: Se acepta. Los efectos de la enseñanza parecen haberse sostenido a través del tiempo, más de tres meses en total, con resultados superiores al final para el grupo que recibió la enseñanza en el procesamiento.

4.1.5 Reconocimiento de contextos de uso

Para determinar si hubo una diferencia entre los grupos en cuanto a la capacidad de reconocer contextos de uso del presente continuo con respecto al presente simple, se

llevó a cabo un análisis de los datos obtenidos en la prueba "reconocimiento de contextos" mediante la prueba chi cuadrada

Esta prueba fue incluida para evaluar la frecuencia del reconocimiento de contextos de uso del presente continuo en contraste con la forma simple. Se midieron las frecuencias altas y bajas del reconocimiento del significado expresado en un enunciado, lo cual se evaluó por medio de la producción de la forma correspondiente, en este caso, la forma continua o simple. Esta prueba consistió en siete oportunidades de producción de una forma u otra, de las cuales cinco enunciados correspondieron al contexto de uso del presente continuo y dos a la forma simple. Se utilizó, por lo tanto, una categoría de seis o siete respuestas correctas para representar un puntaje alto, dado que este puntaje indicó el reconocimiento de por lo menos una de las dos situaciones que requirió del uso de la forma simple. La otra categoría, de bajo puntaje, significó que el estudiante no había reconocido ninguna de las dos situaciones. Los resultados se resumen en el cuadro 4.21.

Cuadro 4.21. Valores de la chi cuadrada que comparan las frecuencias de puntajes altos y bajos en la prueba de reconocimiento de contextos de uso

	<u>Post 1</u>	<u>Post 2</u>	<u>Post 3</u>
Procesamiento vs Tradicional	10.91**	5.29*	3.54
Procesamiento vs. Control	12.66**	6.0	4.43*
Tradicional vs. Control	2.0	1.47	.46

*p=.05

**p= .01

Aparecieron valores significativos a favor de la enseñanza en el procesamiento en las tres pruebas posteriores, lo que indica una interdependencia entre la enseñanza en el procesamiento y puntajes altos, en cuanto al reconocimiento del significado y el uso de la forma que lo expresa. Tomando en cuenta los puntajes en la primera prueba posterior, se observa que los grupos tradicional y control no reconocieron la necesidad de utilizar la forma simple, esto es, no percibieron los distintos contextos de las oraciones, no se encontró una diferencia entre el grupo de enseñanza tradicional y el de control en esta prueba, a pesar de que hubiera enseñanza con el libro de texto alrededor de la segunda prueba posterior, y este libro incluye el uso de las dos formas. El grupo de control parece haber mejorado en la segunda prueba posterior, probablemente por la enseñanza con el libro de texto, e incluso superó al grupo tradicional en ese momento, pero el efecto se perdió al final del semestre, como se evidenció en la tercera prueba posterior. En cuanto a la comparación entre la enseñanza en el procesamiento y la enseñanza tradicional, el grupo tradicional mejoró en esta prueba con la enseñanza basada en el libro de texto, y no hubo una diferencia significativa en la tercera prueba posterior, aunque hubiera una tendencia a una diferencia a favor del grupo de procesamiento.

Con respecto a la cuarta hipótesis de trabajo, que los estudiantes del grupo de procesamiento serán mejores que los estudiantes de los grupos tradicional y de control en cuanto al reconocimiento del contexto de uso del presente continuo, se concluye lo siguiente:

Hipótesis #4: Se acepta. La enseñanza en el procesamiento se relacionó a un nivel significativo con el reconocimiento de contextos de uso.

4.1.6 Resultados del análisis de reactivos de la prueba de interpretación

Dado que los resultados cuantitativos se basaron en las medias de los puntajes obtenidos en las pruebas, se llevó a cabo un análisis de reactivos de la prueba de interpretación aplicada en los tres grupos que participaron en el experimento, con el fin de observar los resultados de cada reactivo con más detalle. Para este análisis se utilizó la parte de la prueba de interpretación en la que el alumno leyó cinco oraciones e interpretó la acción en cada una como permanente o temporal (véase el anexo 4). El cuadro 4.22 resume los resultados en porcentajes de este análisis. Primero se reportan los resultados de las oraciones con el verbo en la forma progresiva, seguido por los resultados de las oraciones con el verbo en la forma simple.

El reactivo *She's working on a research project this month* mostró algo similar al reactivo *They're looking for a new house*. La interpretación correcta como una acción temporal fue alta en la prueba preliminar para los tres grupos (83%, 76% y 95%). Después de recibir la enseñanza en el procesamiento, este grupo tuvo el 100% de interpretaciones correctas, mientras que el grupo tradicional tuvo una ganancia de 12% al subir a 88% de respuestas correctas, y el grupo control tuvo una diferencia negativa, con un total de 86% de respuestas correctas en la prueba posterior. Los grupos tradicional y control todavía tuvieron equivocaciones, mientras que el grupo de procesamiento eliminó cualquier equivocación de interpretación después de la enseñanza. La enseñanza en el procesamiento mostró un efecto en este reactivo. De igual manera, la enseñanza tradicional también parece haber tenido un efecto, aunque menor.

Cuadro 4 22. Resultados del análisis de reactivos de la prueba de interpretación en porcentajes de respuestas correctas, para los grupos Procesamiento, Tradicional y Control

		PRE	POST 1	Diferencia
<i>She's working on</i>	Proc.	83	100	-17
	Trad.	76	88	+12
	Control	95	86	-9
<i>They're looking</i>	Proc.	75	100	+25
	Trad.	71	82	+11
	Control	77	82	+5
<i>We run 3 miles..</i>	Proc.	71	96	-25
	Trad.	76	100	+24
	Control	77	77	0
<i>I do my homework</i>	Proc.	33	75	+42
	Trad.	53	59	+6
	Control	68	55	-13
<i>He smokes a pipe.</i>	Proc.	50	96	+46
	Trad.	59	76	+17
	Control	77	64	-13

En cuanto al reactivo *They're looking for a new house*, la interpretación correcta de la acción como temporal fue bastante alta en la prueba preliminar (75%, 71% y 77%) En la prueba posterior el grupo de procesamiento eliminó cualquier interpretación equivocada, obteniendo el 100% de respuestas correctas, es decir, todos los estudiantes del grupo de procesamiento interpretaron correctamente este reactivo después de haber recibido la enseñanza orientada al procesamiento En contraste, el grupo tradicional

mejoro menos (en un 11% de ganancia, comparado con el 25% de ganancia en respuestas correctas del grupo de procesamiento), mientras que el grupo de control mantuvo el mismo nivel. Los grupos tradicional y control obtuvieron el mismo porcentaje de respuestas correctas (82%) en la prueba posterior. De esta manera se observa un efecto de la enseñanza en el procesamiento en este reactivo, así como con la enseñanza tradicional, aunque hubiera poca diferencia entre las interpretaciones de los grupos tradicional y control en la prueba posterior.

El reactivo *We run 3 miles every morning* mostró un comportamiento similar entre los grupos procesamiento y tradicional, en que tuvieron una ganancia de 25% y 24% respectivamente entre la prueba preliminar y la prueba posterior, mientras que el grupo de control se mantuvo igual (0% de diferencia entre las dos pruebas). En la prueba preliminar los tres grupos tuvieron porcentajes de respuestas correctas parecidos (71%, 76% y 77%). Además, tanto el grupo tradicional como el grupo de procesamiento casi eliminaron todas las respuestas equivocadas en la prueba posterior (100% y 96% de respuestas correctas, respectivamente). Por lo tanto, los dos tipos de enseñanza se relacionaron con una mejoría en el procesamiento, en cuanto a este reactivo, aunque en este análisis no fue evidente en qué se basaron las respuestas.

El cuadro muestra que en la interpretación correcta del reactivo *I do my homework in the library* como una acción permanente, el grupo de procesamiento tuvo una importante mejoría (42%) entre la prueba preliminar y la primera prueba posterior, mientras que el grupo que recibió la enseñanza tradicional mejoró poco (6%) y el grupo de control bajó en un 13%. Es decir, mientras que sólo el 33% de los estudiantes del grupo de procesamiento interpretó este reactivo correctamente como permanente en la

prueba preliminar, el 75% de ellos lo interpretó correctamente en la prueba posterior. En contraste, del grupo de enseñanza tradicional, el 53% lo interpretó como permanente en la prueba preliminar y el 59% en la prueba posterior. En cuanto al grupo de control, el 68% interpretó el reactivo como permanente en la prueba preliminar y el 55% en la prueba posterior, lo que indicó una comparación negativa. En este reactivo, la enseñanza en el procesamiento reveló un efecto importante en la interpretación de la expresión del significado de una acción como permanente o temporal.

El reactivo *He smokes a pipe* exhibió algo similar al reactivo *I do my homework in the library*. El grupo de procesamiento tuvo una ganancia de 46% en las interpretaciones correctas, entre la prueba preliminar y la primera prueba posterior, y mostró de este modo un efecto de la enseñanza en el procesamiento. En contraste, el grupo tradicional tuvo una ligera mejoría (17%) y el grupo de control mostró una diferencia negativa. En la prueba posterior, el grupo de procesamiento casi eliminó cualquier respuesta equivocada (sólo el 4%), mientras que los grupos tradicional y control mostraron un número mayor de interpretaciones equivocadas (24% y 36% respectivamente).

Se resumen los resultados del análisis de reactivos de la siguiente manera:

-Tanto el grupo de procesamiento como el tradicional mostraron una mejoría después de la enseñanza; esta mejoría fue mayor para el grupo procesamiento en todos los casos excepto en el reactivo *We run 3 miles*, en el que los dos grupos tuvieron un incremento sustancial en la prueba posterior a la enseñanza. El grupo de control no mostró ninguna mejoría e incluso tuvo un resultado negativo en tres de los reactivos.

-Los resultados de este análisis mostraron tendencias similares en las oraciones cuyos verbos aparecieron en la forma progresiva, mientras otras tendencias similares ocurrieron en las oraciones con el verbo en la forma simple

En vista de estos resultados, se realizó, además, un análisis de reactivos para el conjunto de oraciones con el verbo en forma continua (cinco) y las oraciones con el verbo en forma simple (cinco), en toda la prueba de interpretación (anexo 4) Se presentan los resultados de este análisis en el cuadro 4.23.

Cuadro 4.23. Resultados del análisis de reactivos de la prueba de interpretación en porcentajes de respuestas correctas, para los tres grupos: Procesamiento, Tradicional y Control

	PRE		POST 1		Diferencia	
	Cont.	Simple	Cont.	Simple	Cont	Simple
Proc	79	49	97	85	+18	+36
Trad	74	56	86	73	+12	-17
Control	80	65	86	59	+6	-6

Cont = los reactivos con el verbo en forma continua

Simple = los reactivos con el verbo en forma simple

De este análisis se aprecia el hecho de que, efectivamente, tanto en la prueba preliminar como en la posterior, todos los grupos tuvieron más dificultad en la interpretación de las oraciones con el verbo en la forma simple que en las oraciones con

el verbo en forma continua. En la prueba posterior, el grupo control mostró una ganancia negativa en las oraciones con el verbo en forma simple. El grupo tradicional mostró cierta ganancia, mientras que el grupo de procesamiento tuvo una ganancia relativamente importante, especialmente en las oraciones con el verbo en forma simple.

4.2 Resultados cualitativos

Además de los datos cuantitativos presentados en la sección anterior, se recabaron datos cualitativos. En esta sección se describen los resultados obtenidos, con el fin de contestar las preguntas de investigación acerca de la posible modificación de estrategias de procesamiento, así como la manera en que se lograron las asociaciones entre forma y significado.

Se recabaron datos por medio de una técnica de introspección, la de autoobservación, según la clasificación de Cohen (1987). Los estudiantes desarrollaron las actividades referenciales (véase el anexo 1, actividades 1 y 4) del material diseñado para la enseñanza en el procesamiento, mientras comentaban sus respuestas en voz alta. Además, se utilizó una parte de la prueba de interpretación que corresponde a la prueba preliminar utilizado en la recopilación de los datos cuantitativos (véase el anexo 4) antes y después de realizar las actividades, con el propósito de detectar diferencias.

Se audiograbaron las sesiones y se transcribieron las grabaciones. Posteriormente se analizaron las transcripciones. Se compararon los reportes verbales hechos por los alumnos durante la realización de la prueba de interpretación antes y después de trabajar

con las actividades, para cada reactivo. La figura 4.3 resume la recopilación de los datos cualitativos y los resultados obtenidos en cada fase:

<u>Procedimiento</u>	<u>Resultados</u>
1) Pre: Prueba de interpretación de la acción en cada oración como permanente o temporal Introspección inmediata con dos alumnos	Procesamiento lexical, palabras de contenido
2) Actividades referenciales (1: completar las oraciones con una expresión adverbial; 4 interpretar el sentido aspectual)	Señales de procesamiento que tome en cuenta los mecanismos gramaticales
3) Post: Prueba de interpretación de la acción en cada oración como permanente o temporal Introspección inmediata	Procesamiento que tome en cuenta los mecanismos gramaticales que señalan el significado, además de lexemas

Cuadro 4.24 Recopilación de los datos cualitativos y resultados

Con el fin de descubrir si hubo una modificación en el procesamiento, se utilizaron las categorías de análisis pre-establecidas. De esta manera, se analizó la focalización en el contenido lexical y en la morfología verbal que utilizaron los estudiantes para interpretar una oración, con el propósito de observar cualquier cambio en este sentido cuando se usaron los materiales dirigidos al procesamiento. Además, para contestar la pregunta acerca de la manera como se lograron las asociaciones, se buscó explorar con mayor profundidad cómo se llevaba a cabo el proceso de interpretar una oración.

Enseguida se presentan los resultados de la recopilación de datos que se realizó mediante la técnica de introspección descrita en el capítulo anterior

4.2.1 Resultados por reactivo

Se presentan primero las oraciones con los verbos en forma progresiva y después las oraciones con la forma verbal simple. Para cada oración aparecen algunos comentarios representativos de los alumnos, tanto en la prueba preliminar como en la posterior. Después de los comentarios se da un resumen de los resultados en cuanto a la modificación del procesamiento. En cada caso, se comparan estos resultados con los resultados del análisis de reactivos presentados en la sección anterior (véase el cuadro 4.22)

1- *They're looking for a new house.* (Temporal)

- | | |
|-----------|--|
| (Cesar) | PRE: Probablemente temporal, depende del tiempo.
POST: El <i>-ing</i> nos determina un tiempo encerrado, un tiempo impuesto, en cambio la forma simple, le da más permanencia |
| (Jorge) | PRE: Temporal, porque en algún momento se encuentra la casa.
POST: Temporal, con la terminación <i>-ing</i> . |
| (Eric) | PRE: Temporal, porque encuentran y terminan de buscar.
POST: Temporal, por la forma en que está el verbo, presente continuo. |
| (Ricardo) | PRE: Temporal. Porque si estoy buscando una casa no voy a buscarla para siempre, encuentro la casa y ya.
POST: Temporal,.. <i>-ing</i> . |

Resumen

PRE Casi todos interpretaron la acción como temporal, con base en las palabras de contenido. Además, prestaron atención al tipo de situación, que en este caso es una acción a la que atribuyeron un punto final contemplado ("...encuentran y terminan de buscar"). La interpretación fue correcta, aunque no tomaron en cuenta la morfología del verbo. El resultado coincide con el análisis de este reactivo, dado que el 75% del grupo de procesamiento lo interpretaron correctamente como temporal.

POST. Todos interpretaron la oración como temporal. Se basaron en la morfología del verbo (terminación *-ing*). Este resultado coincide con el análisis de este reactivo ya que el 100% lo interpretaron correctamente como temporal.

2- *She's working on a research project this month.* (Temporal)

(Abraham) PRE: Permanente, todo el mes, ¿no? Cada día.

POST. Cuando termina el mes, termina la acción. Por el verbo.

(Jorge) PRE: Temporal. Toda la investigación se acaba

POST: Temporal. Aquí vamos al verbo, ¿no? Su forma, su terminación, por la terminación del verbo.

(Juan) PRE: Temporal. Porque dice 'este mes'.

POST Temporal. *She's working*.

Resumen:

PRE: La mayoría interpretaron la acción como temporal. Se basaron en las palabras de contenido. Mencionaron el tipo de situación, en el sentido de que es una acción con un punto final contemplado ("toda la investigación se acaba"), aunque basaron

esta interpretación en las palabras de contenido. También mencionaron la frase adverbial 'este mes' como base de interpretación. La interpretación fue correcta, aunque no tomaron en cuenta la morfología del verbo. Esto coincide con el análisis de este reactivo ya que el 83% del grupo de procesamiento lo interpretaron correctamente como temporal

POST. Todos interpretaron la oración como temporal, mencionando como base la forma del verbo. Este resultado coincide con el análisis de este reactivo: el 100% lo interpretaron correctamente como temporal.

3- *I do my homework in the library.* (Permanente)

- (Eduardo) PRE: Temporal. No tengo tiempo. Además es más cómodo en casa.
POST: Permanente. El verbo simple
- (Cesar) PRE: Temporal, mi tiempo en la biblioteca.
POST: Permanente. Si fuera, *I'm doing my homework*, sería temporal.
- (Jorge) PRE: Pienso que es temporal, porque cuando termino mi tarea, salgo de la biblioteca.
POST: Permanente. Es una costumbre que hace.
- (Eric) PRE: Temporal. No siempre hago la tarea en la biblioteca. O no siempre se tiene tarea.
POST: Es permanente, porque dice 'yo hago'.
- (Lidia) PRE: Temporal. No tengo tiempo. Hago mi tarea en mi casa.
POST: Permanente, el verbo simple.
- (Abraham) PRE: Temporal. Porque nada más tomas una o dos horas para hacer la tarea, y te vas.
POST: Creo que es permanente, porque hace su tarea. No marca...

Resumen:

PRE Todos interpretaron la oración como temporal. Se basaron en palabras de contenido, las cuales interpretaron de acuerdo con la experiencia personal. La interpretación fue equivocada, lo que coincide con el análisis de este reactivo, en el que el 67% lo interpretaron equivocadamente como temporal.

POST. Todos interpretaron la oración como permanente. Se basaron en la forma simple del verbo y en su significado habitual. Al nivel cuantitativo coincide con el análisis del reactivo: el 75% lo interpretaron correctamente como permanente.

4- *We run 3 miles every morning* (Permanente)

- (Alfredo) PRE Temporal. Cada, por ejemplo, los domingos no corremos.
POST. Permanente. Corren 3 millas cada mañana, no 'Ellos están corriendo 3 millas esta mañana'
- (Abraham) PRE: Creo que es temporal, porque cuando termino de correr las 3 millas, la acción se acaba.
POST: Permanente. El verbo está en forma simple.
- (Jorge) PRE. Temporal, porque en algún momento, se para de correr las 3 millas.
POST. Permanente. Una costumbre. Nos lo están especificando ..siempre, siempre.
- (Eric) PRE: Permanente. Si se hace diario, es permanente.
POST. Permanente. Por el verbo.
- (Juan) PRE: Permanente. Si lo hace todas las mañanas, pues es constante.
POST: Permanente. *We run*.

Resumen

PRE La mayoría interpretó la oración como temporal. Se basaron en las palabras de contenido; influyó el tipo de situación, que se caracteriza por una acción que lleva implícito un punto final. Algunos estudiantes interpretaron la oración correctamente como permanente, basándose en la frase adverbial 'todas las mañanas'. La interpretación como temporal fue equivocada, y coincide sólo en parte con el análisis de este reactivo: el 71% lo interpretaron correctamente como permanente. Esta interpretación fue la correcta, sólo que no se basó en la morfología verbal sino en la expresión adverbial.

POST. Todos interpretaron la oración como permanente. Se basaron en la forma simple del verbo, y en su significado como una costumbre. Al nivel cuantitativo este resultado coincide con el análisis de reactivos: el 96% interpretaron correctamente la oración como permanente.

5- *He smokes a pipe.* (Permanente)

- (Abraham) PRE: Permanente. Porque fuma un periodo de su vida, tal vez toma mucho tiempo con esta acción.
POST: Permanente. Dice que él fuma, pero no está fumando ahorita. Entonces es permanente, porque es la costumbre. Se sabe otra vez por el verbo. *He smokes.*
- (Cesar) PRE: Permanente, porque es un vicio. Los vicios son permanentes.
POST: *Smokes.* Si él fuma pipa o no, sigue fumando.
- (Jorge) PRE: Permanente, para algunas personas, porque es muy difícil dejar el hábito.
POST: Permanente, por el verbo. *Smokes, no smoking.*
- (Juan) PRE: Temporal. No se va a pasar todo el día, si, ¿no? fumando una pipa.
POST: Permanente. Lo hace constantemente. La forma del verbo.

Resumen

PRF La mayoría interpretaron la acción como permanente. Se basaron en las palabras de contenido, refiriéndose a la expresión de hábitos. La interpretación de la acción como permanente fue correcta. Sin embargo, la acción también fue interpretada como temporal, con base en las palabras de contenido; se proporcionó como razonamiento la imposibilidad de fumar todo el día. La interpretación tanto permanente como temporal no se basó en la forma del verbo, según los reportes verbales. Estos resultados coinciden al nivel cuantitativo con el análisis del reactivo: el 50% lo interpretaron correctamente como permanente y el 50% equivocadamente como temporal.

POST Todos interpretaron la acción como permanente, basándose en la morfología verbal. Este resultado coincide con el análisis de reactivos, en que el 96% la interpretaron correctamente como permanente.

Resumen de Resultados:

En los comentarios hechos durante el trabajo con la prueba preliminar de interpretación se encontró lo siguiente:

1) La interpretación del significado aspectual expresado en una oración se basó principalmente en las palabras de contenido lexical, las cuales fueron interpretadas según el tipo de situación y la experiencia personal.

2) En las oraciones con el verbo en la forma continua, la interpretación temporal por medio del procesamiento lexical resultó correcta, aunque por razones diferentes, ya que no mostro evidencia de atención en la morfología verbal.

3) En las oraciones con el verbo en la forma simple, la interpretación temporal por medio del procesamiento lexical resultó equivocada. Esto se vio tanto en los reportes verbales de los estudiantes como en el análisis de reactivos.

En los comentarios hechos durante el trabajo con la prueba posterior se encontró que la interpretación del significado expresado en una oración se basó principalmente en la morfología verbal, la cual condujo a una interpretación correcta. Por lo tanto, hubo evidencia de la modificación en el procesamiento

En conclusión, podemos afirmar que los datos cualitativos nos proporcionaron información más detallada que los datos cuantitativos obtenidos por medio del análisis de reactivos, ya que pusieron en evidencia la focalización respecto al lenguaje presentado (*input*). De esta manera, se pudo observar el razonamiento subyacente a la selección de una u otra respuesta.

4.2.2 Descripción del procesamiento: estudio de caso

Con los mismos datos utilizados en los resultados presentados en la sección anterior, se realizó un estudio de caso con el propósito de observar con más precisión la modificación del procesamiento detectada en los resultados reportados para cada reactivo en la sección

anterior. De esta manera se intentó obtener más información acerca de la manera en que los estudiantes lograron la asociación entre la forma y su significado.

Se presentan a continuación algunos de los reportes verbales grabados durante las tres etapas utilizadas con las técnicas introspectivas, en la prueba preliminar de interpretación, durante el trabajo con las actividades orientadas al procesamiento, y en la prueba posterior. Se incluyen, además, algunos comentarios metalingüísticos acerca de las actividades. De acuerdo con este procedimiento, se describe el procesamiento de tres estudiantes.

1) Abraham:

Abraham interpretó como permanentes o temporales las acciones en la prueba preliminar con base en las palabras de contenido: (*do my homework*) "Es temporal, porque nada más tomas una o dos horas para hacer la tarea, y sales de la biblioteca." (*looking for a new house*) "Es temporal, porque cuando encuentran la casa, termina la acción." (*run 3 miles*) "Es temporal, porque cuando termino de correr 3 millas, termina la acción." (*She's working*) "permanente, todo el mes, cada día." (*smokes a pipe*) "Permanente, porque fuma un periodo de su vida, tal vez utiliza mucho tiempo en esta acción."

En los materiales dirigidos al procesamiento, la actividad 1 (anexo 1) consistió en una serie de oraciones en el presente, algunas con el verbo en forma progresiva y otras con el verbo en forma simple. Se le pidió al estudiante que completara cada oración con una expresión temporal; debió elegir entre dos opciones. Por ejemplo, la oración *I'm*

taking a special course .. tuvo las dos opciones *every day* o *this semester*, de las cuales la segunda opción sería la correcta.

Durante la actividad, Abraham siguió mencionando las palabras de contenido, obteniendo la respuesta correcta en cada caso, hasta llegar al reactivo *Sue runs a mile* .. en el cual tuvo que seleccionar entre *every morning* y *now* para completar la oración:

A. . . *every morning*. Porque es una acción continua. Ella corre una milla cada mañana. Cada mañana, es una acción que se repite.

Inv. . . . Si, ¿como un hábito?

A. Como un hábito.

Inv.. Si dijeras *now*, ¿cómo sería?

A: *Sue is running now*.

En el siguiente reactivo, *I'm reading a good book* .., el alumno seleccionó *this week*, "... porque estoy leyendo, y tengo que decir en qué periodo, no? entonces digo 'esta semana' " En respuesta a la pregunta de la investigadora, "Si fuera *every weekend* ¿cómo sería?" contestó que sería "*Every weekend I read*". La investigadora preguntó acerca de qué indican para el tiempo las expresiones 'este semestre', 'esta semana', y el alumno respondió que indican un límite.

En la prueba posterior, este alumno interpretó las cinco oraciones correctamente como permanente o temporal, apoyándose en cuatro casos en la forma del verbo. En la oración #5, *He smokes a pipe*, dijo que es permanente porque: "Dice que él fuma, pero no está fumando ahorita. Entonces es permanente, porque es la costumbre. Se sabe, otra vez, por el verbo." Sólo en la oración #2, *They're looking for a new house*, el alumno no mencionó la forma del verbo, aunque sí comentó que la acción estaba en proceso, y repitió que la acción termina en cuanto se encuentra una casa.

Se aprecian los cambios en el procesamiento entre los comentarios hechos durante la prueba anterior y la posterior, lo cual indica una modificación en el procesamiento ya que hay indicios del procesamiento que tome en cuenta los mecanismos lingüísticos, además del contenido léxico.

En el procesamiento que hacía Abraham durante las actividades, hubo evidencia del logro de las asociaciones forma-significado por medio de las expresiones temporales. Se mencionó, por ejemplo, una acción que se repite, que se asocia con la expresión de tiempo *every morning*, y que las expresiones 'este semestre' y 'esta semana' indican un límite de tiempo. Al final, en la prueba posterior, dijo que estas diferencias en cuanto al tiempo son señaladas por las terminaciones verbales.

En su evaluación de la actividad, Abraham afirmó que le ayudó a entender las diferencias que indican las terminaciones verbales, y sobre todo, la importancia de entender estas diferencias en el uso de la lengua.

A: Cuando revisamos la segunda vez, ya quedó más claro. Si uno piensa la primera idea, sin meditarla o sin razonarla..

Inv.. ¿Qué nos ayuda a razonar?

A: En este caso, los verbos ... a la hora de confrontar dos, uno *-ing* y otros sin *-ing*, estar observando qué pasa con cada uno, identifica uno, y lo aprende

Inv.. ¿Cómo nos puede ayudar un ejercicio así?

A: Bueno, a la hora de expresarse en inglés, si uno quiere, uno puede cometer un error, al decir ciertas cosas, en realidad, si no aplica uno la gramática, la otra persona entiende cosas diferentes... la terminación del verbo, nos indicaría, podría hacer pensar que uno realiza la acción todos los días, o continuamente, y tal vez, nada más lo hizo una sola vez.

2) Juan:

Este alumno interpretó los reactivos de la prueba preliminar con base en las palabras de contenido. (*do my homework*) "Temporal, porque está diciendo que hago mi tarea en la biblioteca, pero no siempre ahí." (*looking for a new house*) "Temporal, porque no puedes estar siempre viendo nuevas casas ¿no?" (*run 3 miles*) "Permanente, y si lo hace todas las mañanas pues es constante ¿no?" (*She's working*) "Temporal, porque dice 'este mes'." (*smokes a pipe*) Temporal "No se va a pasar todo el día ¿no? fumando una pipa." Se aprecia el procesamiento lexical con base en la experiencia personal; se nota el uso de las expresiones temporales. No hubo mención de la morfología verbal.

En la actividad 1, en la que el alumno tenía que completar las oraciones con la expresión adverbial apropiada, completó la oración *She eats at home...* con la expresión *every Friday*, razonando de la siguiente manera: ".es que, por ejemplo, si no va de visita, me imagino yo, va a comer en su casa... será constante todos los viernes ¿no? algo que va a seguir sucediendo, y 'esta semana' nada más por ese momento" En la oración *Sue runs a mile..* la completó con lo siguiente:

J: .. *every morning*, porque si fuera *now* sería *is running*.

Inv.: ¿Qué diferencia hay entre estas dos expresiones, *every morning* o *now*? ¿Qué indican en cuanto al tiempo?

J. Una, que se está haciendo algo ahora, y la otra indica costumbre.

En la actividad 4, en la que el alumno elegía la opción con la interpretación adecuada de la oración en inglés, comentó que, si la última oración fuera *Eugenia León sings at the Hotel Nikko*, en lugar de *is singing*, la interpretación sería ".que va a cantar

siempre', mientras que en español. " tendríamos dos opciones 'canta', ahora, en este hotel, y 'esta cantando' "

En la prueba posterior, este alumno interpretó correctamente las cinco oraciones, y menciona el verbo como fundamentación. Cuando la investigadora le preguntó en qué nos fijamos, responde que "la forma del verbo" Al final comentó que este tipo de ejercicio ayuda para saber si ponemos el verbo en presente simple, significa algo permanente

Se aprecia la modificación del procesamiento de Juan si se comparan los reportes hechos en la prueba preliminar con los que hizo durante la prueba posterior, en la que señala la forma verbal como base de interpretación.

En cuanto al procesamiento durante el trabajo con las actividades, este alumno comentó que *every Friday* sería "algo constante de todos los viernes, algo que va a seguir sucediendo, y 'esta semana' nada más por ese momento". Este alumno señaló que *now* indica que "se está haciendo algo ahora" y *every morning* indica costumbre. De esta manera se observa el logro de las asociaciones forma-significado por medio de las expresiones temporales.

Además, Juan dio indicios de notar las diferencias entre el inglés y el español con respecto a los valores aspectuales, dado que afirmó que, donde hay una sola opción en inglés, existen dos en español.

En sus comentarios posteriores, este alumno mostró que se daba cuenta de la relación forma-significado: si el verbo aparece con la forma simple en el presente, se debe interpretar la acción con un sentido permanente.

3) Eric

En la prueba preliminar este alumno interpretó las oraciones con base en las palabras de contenido: (*do my homework*) "Temporal. No siempre hago la tarea en la biblioteca. O no siempre se tiene tarea." (*looking for a new house*) "Temporal, porque encuentran y terminan de buscar." (*run 3 miles*) "Si se hace diario, es permanente." (*smokes a pipe*) " la voluntad, puede ser no permanente"

Al final de la primera actividad, al contestar la pregunta "¿Cómo decidieron?"

Eric comentó lo siguiente:

E.... al decir que lo estoy haciendo, debo de llegar a indicar el término. Al decir que lo hago, pues que no lo estoy haciendo, lo voy a hacer con continuidad.

Inv.. ¿De qué depende? ¿Qué es lo que nos indica esa sensación de tiempo muy limitado, o el tiempo muy general, de costumbre?

E La forma del verbo.

Inv : ¿Qué podemos concluir? La forma simple ¿qué indica?

E: Algo como costumbre.

Inv.. ¿Y si es la forma continua?

E: de que lo estoy haciendo ahorita y quién sabe si lo vuelvo a hacer. No estoy diciendo que lo voy a volver a hacer, sino estoy diciendo que lo estoy haciendo.

Durante la actividad 4, en la interpretación de la oración *Robert's taking swimming lessons*, dijo que "no sabemos si siempre, o si seguirá tomando clases. Lo que sabemos es que toma clases". Al comparar el inglés con el español, este alumno comentó que " en español podemos definir el tiempo con otra palabra, por ejemplo, aquí, ahora, actualmente".

En la prueba posterior, Eric interpretó correctamente las cinco oraciones con base en la forma del verbo.

Posteriormente, en los comentarios acerca del tipo de ejercicio, aclaró que antes se fijaba en "el objeto del verbo Hacer la tarea. La tarea sabemos que es algo que se termina" Después de hacer el ejercicio se fijaba en la forma verbal. Explicó que "no sabía como (el verbo) nos da la información del tiempo, sabemos que es presente, pero aparte nos da la información de tiempo, de si sigue o termina".

En el caso de Eric también se nota la modificación del procesamiento, dado que empezó con el procesamiento lexical en la prueba preliminar y mostró un procesamiento que incluía las formas verbales en la prueba posterior.

Durante las actividades, hubo evidencia de que Eric asociaba el significado en cuanto a periodos de tiempo y tipo de acción con la morfología verbal. Comentó que "al decir que lo estoy haciendo, debo de llegar a indicar el término; al decir que lo hago, lo voy a hacer con continuidad". Concluyó que la forma continua indica "que lo estoy haciendo ahorita y quién sabe si lo vuelvo a hacer".

Los comentarios de estos tres estudiantes coinciden con las observaciones metalingüísticas de otros sujetos en respuesta a la pregunta de la investigadora "¿Cómo decidieron?", después de llevar a cabo la primera actividad en voz alta, en la que tuvieron que completar las oraciones con frases adverbiales. Por un lado, lograron asociar la morfología verbal progresiva con algo temporal, que sucede ahora en un periodo de tiempo que termina. Indica un tiempo limitado, un tiempo corto; es una acción que no puede ser interminable, que no va a durar toda la vida:

Si estás hablando de algo que estás haciendo ahorita, es un tiempo limitado, o sea, digamos que es algo que haces en un tiempo.

Presente continuo, temporal, de ahorita
 Presente continuo, temporal, por ahorita, no puede ser interminable. Una acción que no va a durar para toda la vida.
 La terminación *-ing* es temporal, porque sucede ahorita, no cada vez. 'Este mes' es un periodo de tiempo que termina.
 Con *this week* no es una acción normal. Es especial

Por otro lado, la morfología verbal simple señala una costumbre, con más periodicidad, un hábito, un tiempo largo:

Presente simple, es una costumbre.
 Presente simple, es una acción que realiza continuamente. Se repite.
 El presente simple nos dice algo permanente.
 Creo que *every day* quiere decir un hábito
 Presente simple, más un adverbio que corresponde a una acción permanente.

Concluyeron que el presente continuo se utiliza para describir cosas en un periodo de tiempo corto, mientras que para describir hábitos o un periodo de tiempo largo se utiliza el presente simple

4.2.3 Resumen de los resultados cualitativos

En resumen, observamos las siguientes características en el análisis cualitativo:

-En las descripciones se puede apreciar una vez más los cambios en el procesamiento entre los reportes hechos durante la prueba preliminar de interpretación y los que se hicieron durante la realización de la misma prueba posteriormente, después de trabajar con las actividades orientadas al procesamiento. Por consiguiente, se corrobora la hipótesis 5, respecto a la modificación de estrategias de procesamiento. Los reportes verbales mostraron que se modificó la estrategia de usar sólo las palabras de contenido

para interpretar el significado aspectual, ya que después de trabajar con las actividades orientadas al procesamiento, se hacía uso de las formas verbales.

- Se lograron las asociaciones entre la forma y su significado aspectual por medio de la atención en la perspectiva sobre el tiempo que representan las frases adverbiales temporales, y, posteriormente, el uso de éstas con las formas verbales simple o progresiva. Se observó la asociación de la morfología verbal progresiva en el presente con un periodo corto de tiempo, con algo que no va a seguir, que se va a acabar, que tal vez no se repite. Las frases adverbiales como *this week* representan la extensión de la prototípica noción del presente inmediato, el *now*, 'ahora', 'en este momento'. En cambio, la forma verbal simple se asocia con un periodo largo de tiempo, sin límites temporales, una acción habitual, iterativa, repetida. En la descripción del procesamiento durante las actividades, hubo evidencia del logro de estas asociaciones mediante las expresiones temporales. Además, la presencia de oraciones con el prototípico *now* en las actividades parece haber propiciado la atención en estas asociaciones. En consecuencia, podemos concluir con la aceptación de la hipótesis 6, en el sentido de que se lograron las asociaciones forma-significado por medio de las frases adverbiales en las actividades.

4.2.4 Comentarios de los estudiantes respecto a las actividades

En cuanto a la evaluación de las actividades por parte de los alumnos participantes en esta fase del estudio, comentaron que estos ejercicios ayudan a diferenciar entre las dos formas verbales, y facilitan el saber cuándo usar una y cuándo usar la otra. Afirmaron que ayudan a poder expresar lo que uno quiere decir:

Me ayudaron a pensar en inglés, en como se usa esta forma en inglés.

A veces vemos una forma y suponemos que funciona igual en inglés que en español.

A veces aprendes la estructura, pero no piensas en qué significa

Si entiendes por qué se usa una forma, entiendes mejor.

Las actividades nos ayudan a diferenciar entre los dos tiempos, establecer una diferencia. Nos ayudan a saber el uso

Este ejercicio me ayudó. No tenía bien identificado el presente simple y el presente continuo. Este ejercicio es muy concreto y lo marca muy bien. Nos ayuda.

Creo que es el problema, no sabemos la diferencia, cuándo usar uno, o el otro. Con estos ejercicios vemos la diferencia.

Debemos hacer estos ejercicios todos los días. Podemos ver las diferencias.

Nos ayudan a diferenciar cuándo son las acciones temporales, o cuándo es algo continuo, por las formas del verbo... a expresar lo que quiero decir. Si quiero decir algo continuamente, pues que la gente me entienda así, pues uso el verbo en presente simple, y si lo quiero ver nada más por ahorita, pues la forma continua.

Siempre nos explican pero nos ponen a escribir. No es lo mismo entenderlo así bien que tratar de aprenderlo de memoria.

Con estos ejercicios analizamos exactamente lo. . siempre nos dicen, el presente con *-ing* así así, no analizamos bien..., pero si es algo temporal, si es algo que va a ser habitual..., la forma de decirlo, en español no es lo mismo. . Deberíamos de seguir así, está muy bien. Muy interesante analizar las diferencias que a simple vista no se ven.

Los comentarios muestran una apreciación del significado de cada forma, no simplemente la repetición de una regla. Los alumnos comentaron que, con estas actividades analizan y entienden bien, no consisten simplemente en una explicación seguida por la producción, como se hace normalmente

En este capítulo se han presentado los resultados cuantitativos y cualitativos del presente estudio. En el siguiente capítulo se discutirán estos resultados a la luz de las consideraciones expuestas en el marco teórico.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo el propósito de obtener información sobre la relación entre la enseñanza orientada al procesamiento y la adquisición del aspecto progresivo en inglés. Con este fin se utilizó un diseño experimental que rindió datos cuantitativos, además de una metodología introspectiva con datos cualitativos. Los resultados presentados en el capítulo anterior, tanto cuantitativos como cualitativos, se retoman en este capítulo y se interpretan según las consideraciones expuestas anteriormente, tanto en el marco teórico como en el planteamiento del problema. A la discusión se incorporan, asimismo, los resultados del análisis de reactivos. Al final del capítulo se presentan las conclusiones del estudio, así como sus implicaciones en cuanto a la investigación, la didáctica y el diseño de materiales.

5.1 Resultados cuantitativos

Con el fin de determinar el efecto de la enseñanza en el procesamiento sobre la adquisición del aspecto progresivo, tres grupos participaron en un diseño experimental para poder comparar las posibles diferencias. Un grupo recibió la enseñanza orientada al procesamiento, otro recibió la enseñanza tradicional, dirigida a la producción correcta, y el grupo de control no recibió enseñanza en el punto gramatical durante el tratamiento. En esta sección se discuten los resultados obtenidos mediante esta metodología

5.1.1 Comparación entre grupos

Los resultados cuantitativos revelaron diferencias entre los dos grupos de enseñanza. En la prueba de interpretación, los dos grupos mejoraron, pero el grupo de procesamiento mejoró más que el tradicional, y este resultado se mantuvo a través de las tres pruebas posteriores. De igual manera, en la prueba de producción los dos grupos mejoraron, y este efecto también se mantuvo. Estos resultados se parecen a los resultados de los otros estudios realizados para observar los efectos de la enseñanza en el procesamiento, resumidos en el primer capítulo de esta tesis. En particular, se asemejan al estudio de Cheng (1995) sobre la adquisición de *ser* y *estar* en español, en el sentido de que el grupo tradicional también mejoró en interpretación, aunque no tanto como el grupo de procesamiento. Posterior al análisis estadístico, y siguiendo a Cheng, en nuestro estudio se hizo un análisis de los reactivos de la prueba de interpretación agrupando las oraciones con el verbo en forma continua y las que tuvieron el verbo en la forma simple, ya que el análisis contrastivo reveló diferentes maneras de interpretar las diferencias aspectuales en las dos lenguas, español e inglés. El análisis mostró que, efectivamente, el grupo de procesamiento alcanzó un desarrollo mayor, sobre todo en la interpretación de las oraciones con el verbo en la forma simple, esto proporciona evidencia de una sensibilidad a la interpretación directa del valor aspectual o significado, en lugar de la interpretación incrementada como se da en español.

Como hemos afirmado, el grupo de enseñanza tradicional tuvo una mejoría en la interpretación, aunque no tanto como el grupo de procesamiento. Posiblemente esto se explica en el sentido de que la enseñanza, aunque enfocada únicamente en la forma, dirigiera la atención al significado temporal, como se puede observar en el análisis de los

reactivos con el verbo en la forma progresiva (*She's working on a research project this month; They're looking for a new house*), en los cuales el grupo tradicional, después de realizar las actividades enfocadas en el presente continuo, tuvo una mejoría, aunque no tanto como el grupo de procesamiento

El único reactivo cuyos resultados tuvieron un efecto importante para los dos tipos de enseñanza con respecto al grupo de control fue la oración *We run 3 miles every day*, en la cual la interpretación correcta como permanente aumentó de igual manera en los dos grupos de enseñanza. En esta oración, la forma verbal se vuelve redundante por la presencia de la frase adverbial temporal *every morning*, y, por lo tanto, ésta pudo haber captado la atención, además, el apoyo en las frases adverbiales concuerda con la secuencia de etapas en la adquisición del aspecto identificada en los estudios anteriores, así como las estrategias de procesamiento lexical (véase el segundo capítulo). Los resultados obtenidos en este reactivo pudieron haber minimizado los efectos diferenciales entre los dos tipos de enseñanza. Sin embargo, en cuanto a las desviaciones estandar, se nota que fueron más altas para el grupo tradicional que para el grupo de procesamiento, por lo tanto, hubo más diferencia individual. Existe la posibilidad, por lo tanto, que las diferencias intragrupalas minimizaran las diferencias entre los distintos grupos. En cambio, con el grupo de procesamiento, el efecto fue no solamente mayor, sino más generalizado.

Un efecto diferencial entre los dos tipos de enseñanza, sin embargo, resalta en el análisis de reactivos, especialmente en la interpretación correcta como permanente de las oraciones *I do my homework in the library* y *He smokes a pipe*, en la primera prueba posterior. En estos reactivos, la enseñanza en el procesamiento tuvo un efecto mayor que

la enseñanza tradicional, lo cual apunta, según el modelo teórico que informó el presente estudio (VanPatten 1996), a una relación entre la enseñanza en el procesamiento y la modificación en las estrategias de procesamiento, así como la subsecuente asociación entre la forma gramatical y su significado, es decir, el *intake* correcto. Esto se retomará en la discusión de los datos cualitativos.

Se podría explicar también la falta de diferencias significativas entre el grupo de procesamiento y el grupo de enseñanza tradicional con base en las limitaciones de la prueba de interpretación. Por un lado, todos los grupos tuvieron puntajes bastante altos en esa prueba, lo cual redujo la oportunidad de una mejora significativa. Esto, a su vez, posiblemente se explica por las respuestas que resultaron correctas, aunque se basaran en consideraciones que no incluyeron la morfología verbal, lo que se discutirá más adelante en la sección que trata los resultados cualitativos.

En cuanto a la producción correcta de la forma del presente continuo, el grupo de procesamiento también mejoró, y no mostró diferencias significativas con respecto al grupo tradicional, aunque los estudiantes en el grupo de procesamiento nunca produjeran la forma durante el tratamiento. Este resultado se puede explicar con base en el modelo teórico de procesamiento del *input* (VanPatten 1996), en el cual el logro del *intake* adecuado durante las actividades orientadas a la modificación en el procesamiento puede producir cambios en el sistema lingüístico, los cuales se hacen evidentes en la producción

5.1.2 Duración de los efectos

En el presente estudio, el resultado más sobresaliente de los datos cuantitativos fue que el grupo de procesamiento tuvo los puntajes más altos al final del semestre, tanto en la interpretación como en la producción. con respecto al grupo tradicional y el de control, esro es, el efecto de la enseñanza en el procesamiento fue mas evidente después de tres meses. y, además, se produjo no sólo en la interpretación sino también en la producción. Este resultado apunta al logro de la adquisición, ya que los efectos positivos se muestran a largo plazo: los estudios anteriores no habían tomado en cuenta un periodo mayor a un mes.

5.1.3 Efecto del libro de texto

Por otro lado, el libro de texto (In English) utilizado en clase durante el semestre en el cual se llevó a cabo la enseñanza experimental tuvo un efecto diferencial. el grupo de control, que sólo utilizó este libro, y no tuvo otro contacto con la estructura gramatical en cuestión, no mejoró de manera significativa sus puntajes ni en la interpretación ni en la producción; en contraste, el grupo de procesamiento sí mejoró después de utilizar este libro. Esto apunta a una conclusión interesante la enseñanza orientada al procesamiento, además de las actividades comunicativas como las que se incluyen en el libro de texto, podría ser una combinación recomendable, según los resultados de este estudio.

Cabría señalar que la presentación del presente continuo en el libro de texto tiene similitudes con las actividades de procesamiento elaboradas para este estudio. incluye el contraste funcional con el presente simple, incluye verbos de tipo consecución, además de la extensión de tiempo más allá del prototípico "en este momento". Implica, además,

una conceptualización explícita de las diferencias funcionales entre las formas simple y progresiva. Sin embargo, el grupo de control, que sólo utilizó este libro, no mejoró de manera significativa, tampoco lo hizo el grupo tradicional, aunque combinara la enseñanza concentrada en la producción de la forma correcta con el libro de texto. Por consiguiente, podemos inferir que las principales ventajas de las actividades de procesamiento se encuentran en los lineamientos planteados por Lee y VanPatten (1995): la exigencia de enfocar tanto la forma como el significado para interpretar el mensaje de una oración, la presentación oracional al inicio, debido a las limitaciones atencionales, y las respuestas inherentes a cada actividad, producidas por cada estudiante, entre otras características

Es preciso recordar, además, los antecedentes del presente estudio, expuestos en el primer capítulo de esta tesis. El uso del libro de texto *In English* no había conseguido los resultados esperados en cuanto a la adquisición del aspecto progresivo; incluso, los reportes verbales retrospectivos de los estudiantes revelaron cierta confusión (Buck y Rojas 1991). Estos resultados habían llevado al reconocimiento de la necesidad de incluir otro tipo de enseñanza, el cual se encontró en la enseñanza orientada al procesamiento lingüístico.

5.1.4 Reconocimiento de contextos de uso

La prueba reconocimiento de contextos de uso se incluyó para detectar posibles diferencias entre los tres grupos en la selección entre la forma progresiva y la simple, como efecto pedagógico del tipo de enseñanza sobre la adquisición del aspecto. Los resultados mostraron que el grupo que recibió la enseñanza en el procesamiento tuvo más

sensibilidad al contexto lingüístico y extralingüístico para elegir entre las dos formas. A pesar de que todos los grupos estudiaran esas diferencias en el libro de texto en clase, los resultados en la tercera prueba posterior dieron una ventaja al grupo de procesamiento, lo cual muestra los beneficios de este tipo de enseñanza.

En el presente estudio la enseñanza tradicional no mostró ningún efecto sobre el uso del presente continuo, a juzgar por los resultados en la primera prueba posterior. Así, el enfoque en la forma correcta sin tomar en cuenta el significado aspectual ofreció pocas posibilidades para que el estudiante se diera cuenta cómo seleccionar entre la forma progresiva y la forma simple. En contraste, los beneficios de la enseñanza orientada al procesamiento se manifestaron en los resultados de la prueba de reconocimiento de contextos de uso, así como en los comentarios de los estudiantes que participaron en la metodología introspectiva, las cuales evidencian el desarrollo del conocimiento procedimental. Así, por ejemplo, comentó un alumno con respecto a las actividades de procesamiento

Nos ayudan a diferenciar cuándo son las acciones temporales, o cuándo es algo continuo, por las formas del verbo ...a expresar lo que quiero decir. Si quiero decir algo continuamente, pues que la gente me entienda así, pues uso el verbo en presente simple, y si quiero ver nada más por ahorita, pues la forma continua.

Cabe recordar que los estudios transversales sobre la adquisición del aspecto verbal han revelado que los estudiantes progresan en la producción de la forma correcta, pero poco en el significado o uso de las formas (Bardovi-Harlig y Bofman 1989, Buck 1994). Si retomamos el análisis lingüístico representado en el esquema de referencia (véase el marco teórico), podemos concluir, con base en los resultados de esta prueba, que la enseñanza en el procesamiento ayudó a los estudiantes con el "uso", lo cual es

necesario para poder construir el conocimiento procedimental. Esto constituye una ventaja importante dado que las tres dimensiones del fenómeno lingüístico presentado en el esquema son necesarias para lograr la adquisición del aspecto progresivo. Además, señalamos que las otras condiciones no proporcionaron estos resultados, al menos el tipo tradicional de enseñanza utilizado en este estudio, o las actividades del libro de texto utilizado en el salón de clase con todos los grupos. El *input* estructurado, en contraste, produjo los resultados deseados. De esta manera, los resultados de esta prueba refuerzan el modelo teórico y la propuesta didáctica.

5.2 Resultados cualitativos

Además de la metodología experimental, se utilizaron técnicas introspectivas con el fin de verificar y describir la modificación de las estrategias de procesamiento que ocurría en las actividades de procesamiento, así como para obtener información acerca de la manera en que los estudiantes hacían las asociaciones entre la forma y su significado. Esta información podría explicar ciertos matices relacionados con la adquisición del aspecto verbal, así como reforzar la validez del constructo implícito en el modelo teórico (VanPatten 1996). En esta sección se retoman los resultados de la metodología cualitativa con el propósito de interpretarlos a la luz de los puntos expuestos anteriormente.

5.2.1 Modificación de estrategias

El análisis de los resultados obtenidos por medio de la metodología cualitativa mostro que los alumnos que participaron modificaron las estrategias que utilizaban para procesar las oraciones. Se determinó esta modificación por medio de la comparación de los reportes verbales que hicieron los estudiantes con relación a sus respuestas antes y después de realizar las actividades referenciales de procesamiento.

Al respecto, los resultados cualitativos se tomaron en cuenta junto con los datos obtenidos por medio del análisis de reactivos. En este análisis, las dos oraciones con el verbo en forma progresiva (*She's working on a research project this month; They're looking for a new house*) obtuvieron altos porcentajes de una interpretación correcta como temporal en la prueba preliminar, en todos los grupos que participaron en el experimento. Sin embargo, la metodología introspectiva reveló que la interpretación se basó en las palabras de contenido lexical, y no en la morfología verbal, la cual resultó redundante.

En cuanto a las oraciones con el verbo en la forma simple, sucedió algo diferente. En la oración *I do my homework in the library*, los porcentajes de interpretación correcta como permanente fueron bajos en la prueba preliminar. En este caso, los alumnos le dieron un sentido temporal por las mismas razones que en las oraciones en forma progresiva, esto es, con base en el contenido lexical del verbo y sus complementos. Una vez más, los conocimientos extralingüísticos y la experiencia personal asociados con los lexemas (la tarea se hace, se termina, o bien, el tiempo en la biblioteca es poco, y, por lo tanto, temporal) predominaron. Sin embargo, en esta oración la interpretación temporal resultó equivocada, aunque correspondiera a la interpretación esperada o prototípica para

esta situación según la experiencia personal de los alumnos, no se tomó en cuenta la morfología verbal que apunta a una interpretación permanente

De igual manera, los porcentajes de una interpretación correcta de permanente fueron relativamente bajos para la oración *He smokes a pipe*. Se podría decir en este caso que los alumnos se basaron en el hecho de que un significado temporal es inherente en la acción de fumar, lo que da lugar una vez más a la interpretación basada en el aspecto lexical inherente. Esta oración y la anterior fueron las que mostraron más efecto de la enseñanza de procesamiento, en vista de las diferencias entre la prueba preliminar y la primera prueba posterior en el análisis de reactivos. Además, las técnicas introspectivas pusieron en evidencia los cambios en el procesamiento como causa de estas diferencias.

En contraste, la oración *We run 3 miles every morning* presentó resultados diferentes ya que se dieron altos porcentajes de una interpretación correcta de permanente. Sin embargo, los comentarios en las técnicas introspectivas mostraron que se basaron en la presencia de la expresión adverbial *every morning*, la cual indica un hábito, y no en la morfología verbal simple. Así, aunque los resultados cuantitativos fueran diferentes para esta oración, las estrategias de procesamiento no se distinguieron de las estrategias utilizadas por los alumnos en el resto de las oraciones analizadas, en lo que se refiere a la prueba preliminar. La presencia de la expresión temporal acaparó la atención de los estudiantes y condujo al procesamiento lexical.

El análisis de reactivos y las técnicas introspectivas revelaron una limitación de esta parte de la prueba de interpretación: la presencia de la adverbial ocultó los efectos diferenciales de la enseñanza. En contraste, los reactivos anteriores, en los cuales el verbo apareció en forma simple, revelaron los efectos. En estas oraciones, la perspectiva

presentada difería de la prototípica, y por tanto la morfología verbal contenía un mayor valor comunicativo.

La modificación puede resumirse de la siguiente manera. Antes de llevar a cabo las actividades, los alumnos interpretaron las oraciones como acciones permanentes o temporales con base en los morfemas lexicales de las palabras de contenido. Estas palabras incluyeron los verbos y sus complementos, y por lo tanto los alumnos hicieron uso del tipo de situación combinado con el significado lexical inherente en las palabras de contenido, lo que interpretaron a la luz de su experiencia personal y sus conocimientos generales extralingüísticos. A manera de ejemplo, en la oración *They're looking for a new house*, un alumno comentó que es una acción temporal, "... porque si estoy buscando una casa no voy a buscarla para siempre, encuentro la casa y ya". De modo que la interpretación sólo tomó en cuenta la experiencia personal, en la que el hecho de encontrar una casa representa un punto final como objetivo de la acción. El procesamiento se basó por lo tanto en el aspecto lexical y el significado de los lexemas sin tomar en cuenta el punto de vista particular adoptado por el hablante, el cual se manifiesta en la terminación verbal.

Así, una interpretación temporal en la prueba preliminar se produjo por las palabras de contenido que indican un punto final implícito, como se observa en las siguientes oraciones, en las cuales se subrayan los morfemas lexicales que utilizaron los alumnos en la interpretación:

They're looking for a new house.

She's working on a research project this month.

En estos ejemplos, la interpretación temporal resultó correcta, aunque no se tomara en cuenta la morfología verbal. En las siguientes oraciones, sin embargo, el sentido temporal se basó en una frase adverbial que señala un lugar:

I do my homework in the library.

o bien en el punto final inherente de una acción, expresado por un cuantificador:

We run 3 miles every morning.

En estos casos, la interpretación temporal resultó equivocada.

La interpretación permanente apareció basada en la frase adverbial de frecuencia (*every morning*) y en un verbo (*smoke*) cuyo contenido lexical se asoció con hábitos y la dificultad de dejarlas

We run 3 miles every morning.

He smokes a pipe.

La interpretación resultó correcta; sin embargo, no incluyó mención de la morfología verbal. Se puede apreciar, además, que las palabras de contenido utilizadas en la interpretación no sólo incluyeron los verbos sino también sus complementos (*in the library, this month, 3 miles, every morning*)

El procesamiento lexical puede resumirse de la siguiente manera:

contenido lexical	+	tipo de situación (aspecto lexical)	→	significado P/T
----------------------	---	--	---	-----------------

Cabe recordar, sin embargo, que el procesamiento que conduzca al *intake* correcto requiere de la atención en la forma y su significado, además del contenido lexical, como en los siguientes ejemplos:

They're looking for a new house.

I do my homework in the library.

y se puede representar así

morfemas gramaticales	→	punto de vista (aspecto gramatical)	→	significado P/T
--------------------------	---	--	---	-----------------

El procesamiento que lleve a una conceptualización adecuada implica pues la atención a la morfología verbal y el significado aspectual que señala, además del contenido lexical, tal como se plantea en la lingüística cognoscitiva, que caracteriza los morfemas gramaticales como elementos simbólicos esquemáticos, los cuales focalizan la atención dentro de una base conceptual representada por los lexemas. Esto, a su vez, corresponde al planteamiento de Smith (1991), en el sentido de que tanto el punto de vista señalado por la morfología (aspecto gramatical) como el tipo de situación (aspecto lexical) son importantes para la interpretación del aspecto verbal. Puesto que casi todos los comentarios de los alumnos en la prueba posterior mencionaron la morfología verbal en su interpretación, podemos concluir que el procesamiento se modificó, y de esta manera se logró establecer una asociación entre la forma verbal y su significado aspectual y, por ende, una conceptualización adecuada. De modo que el resultado es el procesamiento que tome en cuenta el significado señalado por un morfema gramatical (aspecto

gramatical), combinado con el significado inherente en el lexema y el tipo de situación señalado por el lexema verbal y sus complementos (aspecto lexical). Además, según el modelo de VanPatten (1996), esta asociación forma-significado constituye el *intake* correcto, lo cual es necesario para el desarrollo del sistema lingüístico.

Cabría señalar, además, algunas precisiones acerca de la estrategia de procesamiento lexical y la modificación de procesamiento observada a raíz de la enseñanza. Los reportes verbales que resultaron del uso de las técnicas introspectivas mostraron una atención constante al aspecto lexical inherente, en particular a la telicidad de un evento ("Un proyecto de investigación se termina." "Se encuentra la casa y ya."), aunado a los conocimientos extralingüísticos respecto al contenido lexical, dando como resultado la interpretación más usual o esperada. No obstante, cabe hacer notar que sería posible asignar una perspectiva temporal o bien permanente por medio de la morfología verbal; es decir, se podría representar cualquiera de las dos acciones expuestas en las oraciones como habituales, repetidas, permanentes, aunque menos esperadas, por ejemplo, *She works on a research project (every month); They look for a new house (every five years)*.

Al respecto, como se ha señalado con anterioridad, existen opciones para presentar un evento de manera lingüística, según el planteamiento de Smith (1983:480). Está presente, por un lado, una situación extralingüística del mundo real, que no debe confundirse con las opciones lingüísticas disponibles para expresar algo acerca de un evento que ocurre dentro de dicha situación. De modo que, si la interpretación se basa únicamente en el contenido lexical y el aspecto lexical inherente, además de las características extralingüísticas de la situación, sin atención a los mecanismos

gramaticales que manifiestan el punto de vista, puede resultar errónea, como constatamos en las interpretaciones señaladas en la prueba preliminar. En contraste, la metodología introspectiva mostró que el procesamiento se modificó, en el sentido de que al final se tomaron en cuenta las diferentes opciones que existían para presentar una situación a través de la morfología verbal, ya que el inglés utiliza una interpretación directa del aspecto

De esta manera, los reportes verbales de los estudiantes, obtenidos por medio de la metodología introspectiva, arrojaron luz sobre los datos cuantitativos. Pusieron en evidencia las interpretaciones que fueron correctas por consideraciones extralingüísticas, además de la focalización en el aspecto lexical inherente y el contenido lexical; de haber tomado en cuenta únicamente los datos cuantitativos esta información se habría ocultado.

5.2.2 Resultados cualitativos y adquisición del aspecto verbal

En lo que concierne al desarrollo del aspecto verbal, el procesamiento analizado por medio de las técnicas introspectivas mostró que este desarrollo siguió la secuencia descrita en la investigación sobre el aspecto que se resumió en el marco teórico: es decir, la primera etapa se sustenta en las frases adverbiales y en el tipo de situación o aspecto lexical.

De igual manera, el apoyo constante en la teleicidad, el cual se descubrió mediante la técnica introspectiva, proporcionó precisiones en cuanto a la percepción e interpretación del significado aspectual, de acuerdo con el principio de la relevancia (Andersen 1991). En este sentido, los reportes verbales de los estudiantes en la prueba preliminar parecieron confirmar la predicción de que el aspecto lexical sería percibido

antes de la morfología. De esta manera, la interpretación de las oraciones con base en el tipo de situación que resaltó en los reportes de los estudiantes muestra un posible paso previo al uso de la morfología de acuerdo con el tipo de situación de un verbo dado.

En efecto, esta secuencia de desarrollo lingüístico concuerda con los principios cognoscitivos esbozados en el marco teórico: el principio de la congruencia guía la asociación de la morfología verbal con los tipos de verbos que resulten más congruentes con el significado aspectual del morfema, aunado al principio de una forma-un significado (Andersen y Shirai 1994). Esta interpretación está sujeta, sin embargo, a la investigación posterior, dado que el presente estudio no incluyó la producción libre. En todo caso, ofrece pistas para la enseñanza en cuanto a la asociación entre forma y significado: es necesario cuidar que se dé esta asociación independientemente del tipo de situación inherente en el verbo y sus complementos (véase Blyth 1997). La enseñanza orientada al procesamiento puede fomentar la modificación de la estrategia que usa únicamente el tipo de situación inherente en las palabras de contenido lexical como base para la interpretación del aspecto progresivo, de modo que este tipo de enseñanza puede acelerar la adquisición de la estructura lingüística tratada.

5.2.3 La manera en que se logran las asociaciones forma-significado

Los resultados cualitativos de este estudio, y en particular el análisis del estudio de caso, proporcionaron evidencia sobre la manera como los estudiantes lograron hacer las asociaciones entre la forma y el significado. Según varios investigadores, el análisis *a priori* de la actividad proporciona información acerca de los conocimientos necesarios y la información que debe ser detectada para llevarla a cabo, tanto como los procesos

cognoscitivos involucrados (Ericsson y Simon 1987:29, Grotjahn 1991:203). De acuerdo con la estructuración de la primera actividad utilizada en la recopilación de los datos cualitativos, la resolución de la tarea implicaba el procesamiento del significado de las frases adverbiales, seguido por la asociación de este significado con la forma verbal simple o progresiva; la misma información semántica se encontraba tanto en la morfología verbal como en la frase adverbial.

Esto parece haberse logrado mediante el uso de la expresión adverbial *now*, en particular, por su sentido de una acción que transcurre en el momento de habla, y su asociación con la terminación verbal *-ing*; el enfoque en este significado prototípico dio lugar a la extensión del significado para incluir un tiempo limitado más largo asociado con esta terminación verbal (*this week, this month*), lo que ocurrió a través de las opciones disponibles en las respuestas. Esto apunta a los beneficios en cuanto a la adquisición, ya que se ha afirmado, dentro del marco de la lingüística cognoscitiva, que los factores cognoscitivos de la adquisición incluyen el uso de los prototipos para extender su significado a otros miembros de una categoría (Langacker 1994:44, Taylor 1989:241), en este sentido, se ha propuesto que la enseñanza asuma el papel de fomentar la extensión de significados prototípicos (Bardovi-Harlig 1996:325).

De la misma manera, el modelo de VanPatten (1996) plantea el logro del *intake* correcto como un paso fundamental en el desarrollo del sistema lingüístico, la metodología introspectiva, junto con el análisis de las demandas de la tarea, proporciona información acerca de cómo se logró crear el *intake*, desde la perspectiva de la teoría de procesamiento de la información.

5.2.4 Principio de los subconjuntos

Por lo que atañe al principio de los subconjuntos, cabe recordar que el inglés representa el subconjunto para el presente continuo con respecto al español, de acuerdo con la condición del subconjunto (véase el marco teórico). De esta manera, el estudiante hispanohablante tiene el parámetro fijado en el superconjunto; sin embargo, es preciso que haga una hipótesis conservadora o subgeneralización con respecto al aspecto progresivo en inglés. De transferir el parámetro de la lengua materna y hacer una sobregeneralización, tendrá que modificar su hipótesis para asignar el valor del parámetro en el subconjunto.

Desde esta perspectiva, los resultados diferenciales entre los dos grupos de enseñanza pueden interpretarse de la siguiente manera. Para el grupo tradicional, los materiales incluyeron principalmente el uso del presente continuo en situaciones prototípicas, esto es, actividades en proceso en el momento de habla. Por ende, la evidencia positiva, el *input*, pudo haber fomentado la hipótesis de que el inglés funciona igual que el español en lo que respecta a esta estructura lingüística, con base en la percepción de similitudes, ya que el español también utiliza la forma del gerundio para expresar el mismo significado prototípico. Sin embargo, el español genera además el uso del presente simple en el mismo contexto. De esta manera, la hipótesis formulada para el inglés representa una sobregeneralización.

En contraste, en las actividades referenciales del *input* estructurado que se utilizaron con el grupo de procesamiento, los reportes verbales de los estudiantes mostraron el efecto de la evidencia negativa inherente, dado que estas actividades exigían

una sola respuesta correcta. De esta manera, las actividades proporcionaron información acerca de la no gramaticalidad de una oración, esta información constituye la evidencia negativa. Basado en el análisis contrastivo lingüístico del aspecto progresivo en español y en inglés, el cual puso en evidencia la diferente manera de interpretar acciones temporales y habituales en las dos lenguas, se incluyeron tanto las formas simples como las progresivas en las actividades. El formato de las actividades referenciales requirió de la atención en la morfología para la interpretación, ya que fue evidente para los estudiantes la imposibilidad de usar cualquiera de las dos formas en un contexto dado, por el hecho de que sólo una de las opciones era la correcta. Las actividades proporcionaron las exigencias suficientes para modificar la sobregeneralización: esto se puso en evidencia principalmente en los resultados diferenciales en la prueba de interpretación en dos de las oraciones, las que tenían el verbo en forma simple (véase la sección 5.2.1). En principio, la evidencia negativa no forma parte de los presupuestos en la propuesta didáctica basada en el procesamiento lingüístico (VanPatten 1996:126), sin embargo, este tipo de evidencia es inherente en las actividades referenciales, ya que proporcionan información al estudiante acerca de la respuesta correcta.

5.3 Resultados cuantitativos y cualitativos y el modelo de adquisición

En esta sección discutiremos los resultados a la luz del modelo de adquisición que informó esta investigación (VanPatten 1996). Como se mencionó anteriormente, el modelo de VanPatten ubica el procesamiento del *input* como un primer proceso dentro del modelo de adquisición y uso del lenguaje; da cuenta de qué tipo de datos son necesarios para el sistema lingüístico en desarrollo. El modelo completo (VanPatten

1996:154) incluye tres procesos. I. el procesamiento del *input*, en el que se establecen las asociaciones entre forma y significado y crea el *intake*; II, en el cual se reestructura y se acomoda el *intake*; y III, que implica el uso de mecanismos de acceso al sistema lingüístico para la producción

Asimismo, hemos afirmado que la adquisición no procede en forma lineal: la detección de una asociación forma-significado está sujeta a la formulación de hipótesis (Tomlin y Villa 1994:196) en la que influyen tanto los conocimientos de la lengua materna como los conocimientos ya adquiridos de la lengua que se estudia. Puesto que la detección de la relación forma-significado puede suceder en segundos (Tomlin y Villa 1994:185), es de suponerse que la formulación de hipótesis ocurra durante las actividades con el *input* estructurado como parte de un proceso dinámico, ya que las hipótesis se ponen a prueba y son modificadas, confirmadas, o rechazadas. Tomando en cuenta este factor de tiempo, nuestra interpretación de la modificación del procesamiento incide naturalmente en los procesos de codificación y acomodación ubicados por VanPatten (1996) en el segundo proceso; de esta manera, en el procesamiento no existe ninguna división entre los procesos I y II.

Desde esta óptica, la intervención en el procesamiento en el primer proceso a través del *input* estructurado benefició la adquisición de la siguiente manera. En el presente estudio, los datos cuantitativos revelaron que el grupo de procesamiento mejoró en la interpretación; el grupo tradicional también mejoró, aunque no tanto como el grupo de procesamiento. Los datos cuantitativos nos llevan a inferir que la enseñanza en el procesamiento logró crear *intake* que se integró al sistema lingüístico en desarrollo, dado que también causó mejoría en la producción aunque esto no se practicara.

Sin embargo, es posible que la enseñanza tradicional también creara *intake* para el sistema lingüístico en desarrollo, aunque de otra forma su *intake* consistió principalmente en la asociación entre la forma progresiva y la interpretación temporal de actividades prototípicas coincidentes con el momento de habla, y esto les pudo haber ayudado en la prueba de interpretación. Puesto que intervienen los conocimientos de la lengua materna en la formulación de hipótesis, los estudiantes del grupo de enseñanza tradicional pudieron haber asumido, con base en el significado prototípico, que el inglés funciona igual como el español para la interpretación aspectual, esto es, con una interpretación incrementada; así, asumieron la posición de la sobregeneralización y el material tradicional sólo sirvió para que esta hipótesis se confirmara. Por el contrario el *input* estructurado condujo al grupo de procesamiento a establecer las asociaciones correctas entre forma y significado a través de los cambios en las estrategias de procesamiento, y, de esta manera, proporcionó el tipo de datos necesario para la adquisición.

Lo anterior da respuesta a la interrogante original de VanPatten (1996:7-8), en la que plantea la posibilidad de modificar el procesamiento y promover las asociaciones adecuadas entre formas y significados con el fin de enriquecer el *intake*. De igual manera, es similar al planteamiento de Castañeda (1991:2-11), el cual enfatiza la importancia de fomentar la presentación adecuada de la información nueva en la didáctica de los conocimientos declarativos y procedimentales. Una presentación cuidadosa estimula un procesamiento profundo, el cual es constructivo e incluye una representación simbólica; se distingue del procesamiento superficial en el que se selecciona la información pertinente sólo para usarla en forma inmediata.

5.4 Conclusiones e implicaciones

5.4.1 Conclusiones del estudio

El presente estudio apoya los anteriores resúmenes en el primer capítulo en el sentido de que mostró los beneficios de la enseñanza orientada al procesamiento. Este tipo de enseñanza alcanzó la meta propuesta en nuestro planteamiento del problema: la manera de enfocar el punto lingüístico para lograr que la adquisición de un punto gramatical incluyera el uso apropiado, y no sólo la forma correcta. Los resultados obtenidos apuntan a la incorporación del *input* estructurado para fomentar los cambios cognoscitivos que operen en el proceso de adquisición. Además, el estudio proporcionó datos captados con una población diferente, ya que se realizó con estudiantes del inglés que tienen como lengua materna el español. Asimismo, dio cuenta de los efectos a través de un periodo de tiempo extendido, lo que es fundamental en el estudio de la adquisición.

El análisis de los datos recabados nos llevó a confirmar lo que postula el modelo psicolingüístico de VanPatten (1996). Las actividades orientadas al procesamiento ayudan al alumno a modificar sus estrategias de procesamiento de tal manera que logre un *intake* mejor que puede integrarse al sistema lingüístico en desarrollo. Estas conclusiones refuerzan la validez del modelo, ya que el presente estudio proporcionó más información en cuanto a la modificación del procesamiento y sus contribuciones al desarrollo del sistema lingüístico. De igual manera, el estudio apunta a algunas explicaciones acerca de la adquisición: las asociaciones entre formas y significados se hacen a través del procesamiento cognoscitivo involucrado, y no solamente mediante las explicaciones acerca de la lengua que se suelen proporcionar en el salón de clase. De esta manera, la

investigación enfocó la actividad del estudiante, en particular la actividad cognoscitiva, para buscar explicaciones acerca de la adquisición.

La explicación de los resultados positivos de este tipo de enseñanza tiene varias facetas. Por un lado, la estructuración del *input* tomó en cuenta el análisis lingüístico, el cual incluyó una representación en el esquema de referencia propuesto por Larsen-Freeman (1991), así como las conclusiones relacionadas con la variación paramétrica entre el español y el inglés dentro del marco postulado por Smith (1991). Tal como señalamos con anterioridad, siguiendo a Bialystok (1995-60), la naturaleza del lenguaje tiene una relación determinante con el procesamiento cognoscitivo. El análisis lingüístico describió las vertientes que implica la adquisición del morfema gramatical tratado en este estudio: los aspectos conceptuales, los contrastes funcionales, las convenciones de uso que difieren entre el español y el inglés, así como la complejidad de la selección de una u otra forma. El *input* estructurado intentó tomar en consideración estos factores, con el fin de mejorar el procesamiento.

Asimismo, se diseñó el material didáctico para fomentar la extensión de significados prototípicos, propuesta como parte de la enseñanza por Bardovi-Harlig y Bergstrom (1996), esto se logró con el uso de situaciones con una extensión de tiempo más allá del momento de habla, además de la inclusión de situaciones télicas.

De fundamental importancia fue la elaboración de las actividades de procesamiento según los lineamientos propuestos por Lee y VanPatten (1995), los cuales incluye, entre otras características, la práctica en la interpretación de una forma y su significado. La elaboración del material según estas consideraciones contribuyó al mejoramiento del *intake*, según el modelo teórico de procesamiento (VanPatten 1996).

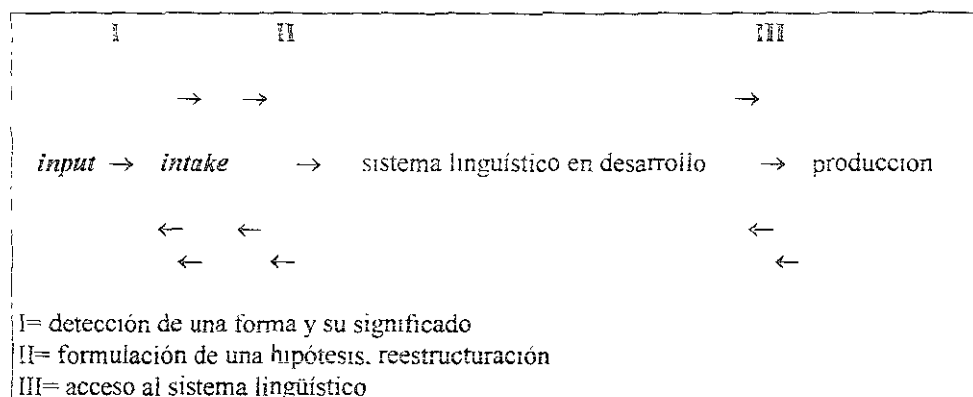
En particular, las actividades de tipo referencial guiaron la formulación de las hipótesis correctas.

5.4.2 Implicaciones para la investigación

Las implicaciones del presente estudio en cuanto a la investigación incluyen varias observaciones.

En primer lugar, los resultados nos conducen a unas precisiones acerca del modelo de adquisición y uso que informó el presente estudio (VanPatten 1996). Hemos afirmado que los procesos cognoscitivos propios de la asimilación del *intake*, ubicados en el proceso II en el modelo, incluyen los conocimientos de la lengua materna; de esta manera, estos conocimientos no actúan directamente en el procesamiento, según VanPatten (1996:50-51). Sin embargo, tomando en consideración que la detección de la relación forma-significado puede realizarse en una fracción de segundo (Tomlin y Villa 1994:185), concluimos que es preciso tomar en cuenta el segundo proceso junto con el primero, dado que actúan casi simultáneamente. De esta manera, la separación entre los procesos I y II sólo existe en teoría, ya que el procesamiento ocurre en forma instantánea y repetida, y no de manera lineal y en una sola dirección como indica el modelo. Dicho de otro modo, la descomposición en procesos separados sólo se corresponde con el proceso real si se toma en cuenta el proceso dinámico, lo cual podría representarse con flechas que van en los dos sentidos, así como la adición de flechas para señalar un proceso reiterativo, como se aprecia en la figura 5.1.

Figura 5.1 El proceso dinámico de la adquisición



(adaptado de VanPatten 1996:154)

En efecto, el conocimiento lingüístico se construye a través de múltiples ocurrencias que incorporan los procesos I y II. Esto, a su vez, se pone de manifiesto en la producción que requiera de la selección entre una estructura y otra en un contexto dado, y que tome en cuenta el papel de la lengua materna en este proceso. De modo que la investigación referente al procesamiento del *input* debería incluir o inclusive centrarse en el uso de la estructura, al menos en contextos controlados, y no sólo en la producción que se centra en la forma correcta, con el fin de evaluar la construcción del conocimiento tanto declarativo como procedimental.

En lo que se refiere al tipo de enseñanza, en el presente estudio se obtuvieron resultados favorables con la utilización del *input* estructurado seguido por las actividades comunicativas y de conceptualización en el libro de texto. De ahí que se recomienda la investigación de diferentes combinaciones de tipos de 'foco en la forma' con distintos tipos de práctica comunicativa, de acuerdo con la sugerencia de Lightbown y Spada (1993:106). En efecto, el área de investigación sobre los diferentes tipos de enseñanza

explícita presenta interrogantes como son el momento propicio para incorporar un 'foco en la forma', así como cuales estructuras serian beneficiadas por la enseñanza y qué tipo de enseñanza sería mejor para una estructura dada (véase Doughty y Williams 1998). En el mismo sentido, DeKeyser (1998) aboga por la investigación longitudinal que se centra en el estudio de la reestructuración y la procedimentalización del conocimiento en individuos, relacionado con cierto tipo de práctica.

En lo que atañe al estudio del desarrollo del aspecto verbal, habría que elaborar diferentes pruebas que requieran de una selección entre estructuras para evaluar la producción, como parte de un estudio más amplio sobre la adquisición del aspecto verbal. En este ámbito, resultaría conveniente la inclusión de otras estructuras, tales como la oposición entre el pasado simple y el presente perfecto en inglés, o entre el aspecto progresivo en el pasado en contraste con el pasado simple. Para el estudio de la adquisición del aspecto, se propone el marco desarrollado por Andersen y Shirai (1994, 1996), ya que incluye la perspectiva discursiva del uso del aspecto verbal, entre otras consideraciones. En efecto, en la actualidad existe una línea de investigación sobre la adquisición del aspecto (véase Bardovi-Harlig 1999); sin embargo, la mayoría de los estudios emplean el inglés como lengua materna, de modo que convendría estudiar el fenómeno con hispanohablantes.

Por otra parte, la metodología introspectiva empleada en el presente estudio rindió datos valiosos. Se sugiere, por lo tanto, el uso de esta metodología en el estudio de elementos específicos relacionados con el procesamiento y la adquisición de una segunda lengua por adultos, tales como las teorías subjetivas (Grotjahn 1991) que tengan nuestros estudiantes en lo que concierne a la gramática. De esta manera, podríamos obtener más

información sobre la actividad cognoscitiva que subyazca el proceso de adquisición de nuestros estudiantes. La introspección inmediata con individuos sería propicia para investigar los cambios cognoscitivos durante la realización de una actividad orientada a focalizar el significado y el uso de una estructura gramatical. De esta manera, podríamos tener más información sobre los procesos subyacentes, con el fin de elaborar mejor el *input* que conduzca al *intake* adecuado y la formulación de las hipótesis correctas.

5.4.3 Implicaciones para el diseño de material didáctico y la enseñanza

El presente estudio tiene implicaciones para la enseñanza de la gramática y el diseño de cursos y materiales didácticos, ya que da respuesta a la propuesta de Long (1991) acerca de los beneficios de enfocar los mecanismos lingüísticos como una característica del diseño de un curso.

De acuerdo con los resultados del presente estudio, el material didáctico elaborado para la gramática pedagógica debería fomentar no sólo las asociaciones correctas entre forma y significado sino también la formulación de hipótesis correctas, en cuanto al uso de la estructura en un contexto dado. Con el propósito de evitar la formulación de hipótesis erróneas, y, de esta manera, la creación de *intake* deficiente, los materiales deben proporcionar los medios para rechazar una hipótesis equivocada. Las actividades se elaborarían de manera que se evitara la formulación de una sobregeneralización, si la lengua que se estudia representa el subconjunto para una estructura dada; con este propósito, se podría tomar en cuenta la condición del subconjunto para la estructura tratada. Asimismo, las muestras de lenguaje presentadas deberían utilizar los ejemplos prototípicos para promover la asociación entre forma y

significado, así como muestras que fomenten la extensión de los significados prototípicos. De igual manera, el material didáctico debe poner en relieve los posibles contrastes funcionales de la estructura con respecto a otras; de este modo se recomienda que el material didáctico incluya abundantes actividades que requieran de la selección entre una forma y otra, con el fin de enfocar el uso de una estructura tratada en cierto contexto.

Se recomienda utilizar los lineamientos para la elaboración del material didáctico orientado al procesamiento (Lee y VanPatten 1995) para diseñar actividades que enfocan diferentes estructuras, y en diferentes lenguas (véase Kamalovna 1999, Kolioussi 2000). Asimismo, se podría explorar la posibilidad de elaborar este tipo de material para la enseñanza de la pronunciación (véase Rodríguez 1997)

En el mismo sentido, se propone agregar a los lineamientos (Lee y VanPatten 1995) lo siguiente:

-tomar en cuenta el procesamiento lingüístico necesario para la selección de una estructura en lugar de otra, con base en los contrastes funcionales y el análisis contrastivo con la lengua materna,

-utilizar los significados prototípicos así como la extensión de estos significados.

En lo que atañe al diseño de cursos, el material orientado a enfocar la gramática podría ser elaborado como folletos de material suplementario, de esta manera, sería posible combinarlo con diferentes actividades comunicativas según las necesidades de los estudiantes.

Respecto a las implicaciones para la enseñanza, el presente estudio ha puesto en evidencia la importancia de enfocar el procesamiento cognoscitivo de los estudiantes para efectuar cambios, además de proporcionar reglas y explicaciones. Cabría destacar, además, que la focalización de los elementos contextuales es importante para la comprensión; sin embargo, no es suficiente. Para que suceda la adquisición, es necesario promover el procesamiento de las relaciones entre forma y significado, además del uso

Estas conclusiones ofrecen pautas a seguir para replantear la conceptualización de la gramática como la expresión de significados fundamentales para la comunicación, que, a su vez, se procesan según ciertas convenciones. De esta manera, la enseñanza de la gramática partiría de una base psicolingüística. Como se planteó al principio de esta tesis, el análisis lingüístico de una estructura pone en evidencia el procesamiento cognoscitivo necesario para su adquisición, y por consiguiente, ocupa un lugar fundamental dentro de un enfoque cognoscitivo de la adquisición de una segunda lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersen, R. 1990. "Models, processes, principles and strategies second language acquisition inside and outside the classroom", en B. VanPatten y J. Lee (eds), *Second Language Acquisition - Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters. 45-68
- Andersen, R. 1991 "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition". en T. Huebner y C Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: John Benjamins. 305-324.
- Andersen, R. y Shirai, Y. 1994. "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles". *Studies in Second Language Acquisition* 16:133-156.
- Andersen, R. y Shirai, Y. 1996 "The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection", en W C Ritchie y T.K. Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition* San Diego: Academic Press. 527-570.
- Anderson, J. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Andrew, P 1989. *Adquisición del artículo definido en inglés por adultos hispanohablantes*. Tesis de maestría, CELE/UNAM.
- Arjona Iglesias, M 1991 *Estudios Sintácticos sobre el Habla Popular Mexicana*. México: UNAM.
- Bailly, D. 1990. "The linguistics of enunciative operations and second language learning", en H. Dechert (ed.), *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon: Multilingual Matters. 119-139.
- Bardovi-Harlig, K. 1992a. "The relationship of form and meaning: a cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language". *Applied Psycholinguistics* 13.253-278.
- Bardovi-Harlig, K. 1992b. "The use of adverbials and natural order in the development of temporal expression". *International Review of Applied Linguistics* XXX/4:299-320.
- Bardovi-Harlig, K 1995 "The interaction of pedagogy and natural sequences in the acquisition of tense and aspect", en F. Eckman, D. Highland, P.W. Lee, J.

- Mileham, y R Weber (eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Nueva Jersey Erlbaum. 151-168.
- Bardovi-Harlig, K. 1999 "From morpheme studies to temporal semantics" *Studies in Second Language Acquisition* 21.341-382.
- Bardovi-Harlig, K. y Bofman, T. 1989. "Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners". *Studies in Second Language Acquisition* 11.17-34.
- Bardovi-Harlig, K. y Reynolds, D. 1995. "The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect". *Tesol Quarterly* 29/1:107-131.
- Bardovi-Harlig, K., y Bergström, A. 1996 "Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: Learner narratives in ESL and FFL". *The Canadian Modern Language Review* 52/2.308-330.
- Bates, E. y MacWhinney, B. 1989 "Functionalism and the competition model", en B. MacWhinney y E. Bates (eds), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-73.
- Beristáin, H. 1984. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México. UNAM.
- Bialystok, E. 1995. "Why we need grammar", en L. Eubank, L. Selinker, M. Sharwood Smith (eds.) *The Current State of Interlanguage*. Amsterdam: John Benjamins. 55-61.
- Blyth, C. 1997. "A constructivist approach to grammar teaching teachers to teach aspect". *The Modern Language Journal* 81/1.50-66.
- Brinton, L. 1988. *The Development of English Aspectual Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G., y Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Buck, M. 1993. "Investigación en lingüística aplicada: estrategias de aprendizaje" *Actas de Expolingua Habana '92*, 86-93.
- Buck, M. 1994. "La influencia de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Estudios de Lingüística Aplicada* 19/20:366-375.
- Buck, M., Emilsson, E., Hildreth, A., Ormsby, D., Ryan, P. y Shaw, A. 1989. *In English. A General English Program for University Students II*. CELE/UNAM.

- Buck, M y Jenkins, D. 1990. "Estrategias de aprendizaje ¿Que dicen los alumnos?" *Estudios de Lingüística Aplicada* 12:57-72
- Buck, M. y Rojas, C. 1991. "Estrategias de aprendizaje en una actividad de conceptualización de la gramática" Ms. inédito.
- Buck, M., Gómez de Mas, M E., Jenkins, D. y Ryan, P. "Metodología de la investigación cualitativa: Dos variaciones" *Estudios de Lingüística Aplicada* 14:101-114
- Buck, M y Colombo, F. 1996 "Variación paramétrica del aspecto verbal". *Estudios de Lingüística Aplicada* 23/24:29-36.
- Bybee, J. 1985. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cadierno, T. 1992. *Explicit Instruction in Grammar: a Comparison of Input Based and Output Based Instruction in Second Language Acquisition*. Tesis doctoral, Universidad de Illinois, Urbana-Champaign.
- Cadierno, T. 1995 "Formal instruction from a processing perspective. an investigation into the Spanish past tense". *The Modern Language Journal* 79/2:179-193.
- Cao Romero, L. 1988. *Observación y Análisis del Proceso de Lectura en Lengua Extranjera*. Tesis de maestría, CELE/UNAM.
- Castañeda Figueiras, S. 1991. "Conociendo la cognición", material de la cátedra Dr. José Gómez Robleda, *Diseño de Medios para el Desarrollo Cognitivo en la Enseñanza Universitaria de las Ciencias*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Chaudron, C. 1983. "Research on metalinguistic judgments: a review of theory, methods, and results". *Language Learning* 33/3:343-377.
- Chaudron, C. 1985. "Intake: on models and methods for discovering learners' processing of input". *Studies in Second Language Acquisition* 7:1-14.
- Cohen, A. 1987. "Using verbal reports in research on language learning", en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 82-95.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Cook, V. 1989. "Universal grammar theory and the classroom" *System* 17:169-182.
- Cooreman, A y Kilborn, K. 1991 "Functional linguistics: discourse structure and language processing in second language acquisition", en T. Huebner y C.

Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam: John Benjamins. 195-224.

- DeKeyser, R. 1998. "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 42-63
- Doughty, C. 1991. "Second language instruction does make a difference" *Studies in Second Language Acquisition* 13 431-469.
- Doughty, C. y Williams, J. 1998. "Pedagogical choices in focus on form", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 197-261.
- Dowty, D. 1979. *Word Meanings and Montague Grammar*. Dordrecht: D. Reidel.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1993. "Interpretation-based grammar teaching". *System* 21:69-78
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, K. y Simon, H. 1984. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Ericsson, K. y Simon, H. 1987. "Verbal reports on thinking", en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters. 24-53.
- Faerch, C. y Kasper, G. 1987. "From product to process - introspective methods in second language research", en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters. 5-23.
- Fotos, S. y Ellis, R. 1991. "Communicating about grammar: a task-based approach". *Tesol Quarterly* 25:605-628.
- Garrett, N. 1986. "The problem with grammar: what kind can the language learner use?" *The Modern Language Journal* 70/2:133-148.
- Gass, S. y Ard, J. 1984. "Second language acquisition and the ontology of language universals", en W. Rutherford (ed.), *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. 33-68.

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. 1984 *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego. Academic Press.
- Gómez Torrego, L. 1988 *Perífrasis verbales*. Madrid Arco/Libros.
- Grotjahn, R. 1991 "The research programme subjective theories" *Studies in Second Language Acquisition* 13 187-214
- Halliday, M. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold
- Harley, B. 1993. "Instructional strategies and SLA in early French immersion". *Studies in Second Language Acquisition* 15/2:245-260.
- Harley, B. 1994 "Appealing to consciousness in the L2 classroom". *AILA Review* 11:57-68.
- Harris, C. 1992. "Connectionism and cognitive linguistics", en N. Sharkey (ed.), *Connectionist Natural Language Processing*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hinkel, E. 1992. "L2 tense and time reference". *Tesol Quarterly* 26/3:557-571.
- Kamalovna Majmutova, S. 1999 *Estudio sobre la Adquisición del Orden de Palabras Inverso del Ruso por Alumnos Hispanohablantes: Análisis y Propuesta Didácticos*. Tesis de maestría, CELE/UNAM.
- Klein, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge university Press.
- King, L. y Suñer, M. 1980. "The meaning of the progressive in Spanish and Portuguese" *The Bilingual Review/ La Revista Bilingue* 7/3:222-238.
- Kolioussi, L. 2000. *Estudio sobre la Adquisición de los Casos Gramaticales de Griego Moderno por Alumnos Hispanohablantes*. Tesis de maestría. CELE/UNAM.
- Krashen, S. 1992. "Formal grammar instruction: another educator comments". *Tesol Quarterly* 26/2:409-411.
- Krashen, S. y Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Langacker, R. 1986. "An introduction to cognitive grammar". *Cognitive Science* 10:1-40.

- Langacker, R. 1987 *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. 1994. "Culture, cognition, and grammar", en M. Pütz (ed.), *Language Contact and Language Conflict*. Amsterdam: John Benjamins. 25-53
- Larsen-Freeman, D. 1991 "Teaching grammar", en M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Foreign Language*. Boston. Heinle & Heinle. 279-296.
- Larsen-Freeman, C. y Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research* Londres. Longman.
- Lee Zoreda, M. 1994. "Metodología cualitativa para estudiar la recepción literaria en inglés". *Estudios de Lingüística Aplicada* 19/20:349-365.
- Lee, J F y VanPatten, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Leech, G. 1971. *Meaning and the English Verb*. Londres: Longman.
- Leech, G. y Svartvik, J. 1975. *A Communicative Grammar of English*. Londres: Longman.
- Lessa de Paula, D. 1993 *El Error en el Portugués como Lengua Extranjera: Transferencia de L1 y Principios de la Gramática Universal*. Tesis de maestría, CELE/UNAM.
- Lightbown, P. 1998. "The importance of timing in focus on form", en C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. 177-196
- Lightbown, P. y Spada, N. 1990. "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning". *Studies in Second Language Acquisition* 12:429-448.
- Lightbown, P y Spada, N. 1993 *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lock, G. 1996. *Functional English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. 1991. "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", en K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsch (eds.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 39-51.

- Long, M. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en W.C. Ritchie y T.K. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* San Diego: Academic Press. 413-468.
- Long, M y Robinson. P 1998. "Focus on form: theory, research, and practice", en C. Doughty y J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* 15-41
- Loschky, L. y Bley-Vroman, R. 1993. "Grammar and task-based methodology", en G. Crookes y S. Gass (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters. 123-167
- Luna Traill, E. 1980. *Sintaxis de los Verboides en el Habla Culta de la Ciudad de México*. México. UNAM
- Lyons, J. 1977. *Semantics. Volume 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mangubhai, F. 1991. "The processing behaviors of adult second language learners and their relationship to second language proficiency". *Applied Linguistics* 12:268-297
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. 1990. "Restructuring". *Applied Linguistics* 11:113-128.
- McLaughlin, B, Rossman, T. y McLeod, B. 1983. "Second language learning: an information-processing perspective". *Language Learning* 33:135-158.
- McLaughlin, B. y Heredia, R. 1996. "Information-processing approaches to research on second language acquisition and use", en W.C. Ritchie y T.K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* San Diego Academic Press. 213-228.
- Meisel, J.M. 1987. "Reference to past events and actions in the development of natural language acquisition", en C.W. Pfaff (ed.), *First and Second Language Acquisition Processes* Cambridge, MA: Newbury House 206-224.
- Moreno de Alba, J. 1978 *Valores de las Formas Verbales en el Español de México*. México. UNAM
- Murphy, R. 1987. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (ed.) 1989. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Malley, M., Chamot, A., y Walker, C. 1987 "Some applications of cognitive theory to second language acquisition" *Studies in Second Language Acquisition* 9 287-306
- O'Malley, M. y Chamot, A. 1990 *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ozete, O. 1983 "On the so-called Spanish gerund/participle". *Hispania*. 66 75-83.
- Parsi, C. 1992. *Descriptive Semantics and Syntax of Modern Spanish: *Estar* progressives*. Tesis doctoral, Universidad de Michigan, Ann Arbor
- Peters, A.M. 1985 "Language segmentation: Operating principles for the perception and analysis of language", en D.I. Slobin (ed.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition. Vol. 2: Theoretical Issues*. Nueva Jersey: Erlbaum. 1029-1067
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., y Svartvik, J. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. Londres. Longman.
- Rall, M y Rall, D. 1981. "Gramática pedagógica del alemán para hispanohablantes: las reglas de posición de la oración alemana". *Estudios de Lingüística Aplicada* 1 6-44
- Reis, L. 1994. *Comprensión de Elementos Culturales de Textos Periodísticos Brasileños por Estudiantes Universitarios Mexicanos*. Tesis de maestría, CELE/UNAM.
- Richards, J. 1990 *Interchange I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. y Samuda, V. 1993 *Grammar Dimensions: Form, Meaning, and Use. Book Two*. Boston, MA. Heinle & Heinle Publishers
- Rivers, W. 1986. "Comprehension and production in interactive language teaching" *The Modern Language Journal* 70/1 1-7
- Robison, R. 1990 "The primacy of aspect" *Studies in Second Language Acquisition* 12:315-330
- Robison, R. 1995. "The aspect hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage". *Applied Linguistics* 16/3:344-370.
- Rodríguez Tomp, A. 1997. *Procesamiento de Input y el Interlenguaje Fonológico*. Tesis de maestría, CELE/UNAM.

- Rosch, E. 1973 "Natural categories". *Cognitive Psychology* 4 328-350
- Russinovich Solé, Y. 1990 "Valores aspectuales en el español" *Hispanic Linguistics* 4/1.57-86.
- Rutherford, W. 1987 *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Nueva York: Longman.
- Sada Díaz, E. 1995 *El Procesamiento de Oraciones Complejas: Su Relación con la Comprensión de Textos en Inglés y la Traducción al Español*. Tesis de maestría, CELE/UNAM.
- Salaberry, R. 1998 "The development of aspectual distinctions in L2 French classroom learning". *The Canadian Modern Language Review* 54/4:508-542.
- Schmidt, R. 1990 "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 22/2:129-158.
- Schmidt, R. (ed.) 1995. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Universidad de Hawaii, Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center
- Schon, G. 1995. *El Léxico y las Estrategias de Lectura en Lengua Extranjera (Factores Importantes Relacionados con la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera)* Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
- Schumann, J. 1987 "The expression of temporality in basiliang speech" *Studies in Second Language Acquisition* 9:21-41.
- Sharwood Smith, M. 1986. "Comprehension vs. acquisition: two ways of processing input". *Applied Linguistics* 7:239-256.
- Sharwood Smith, M. 1991. "Speaking to many minds. on the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research* 7.118-132.
- Shepherd, J., Rossner, R., y Taylor, J. 1984. *Ways to Grammar: A Modern English Practice Book*. Londres: MacMillan.
- Smith, C. 1983. "A theory of aspectual choice" *Language* 59/3:479-501
- Smith, C. 1991. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Spada, N. 1997. "Form-focussed instruction and second language acquisition. a review of classroom and laboratory research". *Language Teaching* 30.73-87

- Stockwell, R., Bowen, D., y Martin, J. 1965 *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago. University of Chicago Press.
- Taylor, J.R. 1989 *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford. Clarendon Press
- Taylor, J.R. 1993. "Some pedagogical implications of cognitive linguistics". en R. Geiger y B. Rudzka-Ostyn (eds), *Conceptualizations and Mental Processing in Language* Berlin: Mouton de Gruyter 201-223
- Terrell, T. 1986. "Acquisition in the natural approach. the binding/access framework". *The Modern Language Journal* 70/3,213-227.
- Terrell, T 1991 "The role of grammar instruction in a communicative approach". *The Modern Language Journal* 75/1,52-63
- Terrell, T y Salgués de Cargill, M. 1979. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español a Anglohablantes*. Nueva York: John Wiley.
- Tomlin, R 1994. "Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching", en T Odlin, *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press 140-178.
- Tomlin, R. y Villa, V 1994. "Attention in cognitive science and second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 16 183-203
- Ungerer, F. y Schmid, H.J. 1996. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Londres: Longman.
- VanPatten, B 1984. "Learners' comprehension of clitic pronouns: More evidence for a word order strategy". *Hispanic Linguistics* 1.57-67
- VanPatten, B. 1990. "Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness". *Studies in Second Language Acquisition* 12:287-301.
- VanPatten, B. 1993 "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom". *Foreign Language Annals* 26/4.435-450.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction: theory and practice*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. y Cadierno, T 1993. "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition* 15:225-243.

- VanPatten, B. y Sanz, C. 1995. "From input to output: processing instruction and communicative tasks", en F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham, y R. Weber (eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Nueva Jersey: Erlbaum. 169-185
- VanPatten, B. y Oikarinen, S. 1996. "Explanation versus structured input in processing instruction" *Studies in Second Language Acquisition* 18:495-510.
- Vendler, Z. 1967 "Verbs and times", en Z. Vendler (ed.), *Linguistics in Philosophy*. Nueva York: Cornell University Press. 97-121
- Westney, P. 1994 "Rules and pedagogical grammar", en T. Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. 72-96.
- White, L. 1989 *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. 1990 "Second language acquisition and universal grammar". *Studies in Second Language Acquisition* 12:121-133
- White, L. 1992. "On triggering data in L2 acquisition. a reply to Schwartz and Gubal-Ryzak". *Second Language Research* 8/2:120-137
- White, L. Spada, N., Lightbown, P., y Ranta, L. 1991 "Input enhancement and L2 question formation". *Applied Linguistics* 12:416-432.
- Wierzbicka, A. 1993 "Les universaux de la grammaire" *Langue Française* 98: 107-125.

NAME _____ Group _____

PRESENT CONTINUOUS

In these exercises we will study grammar, the present continuous. We will see how it is used, what it means. When do we use the present continuous? When do we use the present simple?

1) Choose the time expression which corresponds to each of the following actions.

Example Bob reads the newspaper . every day/today

- 1 Bob plays basketball . every day/this month.
- 2 She eats at home . every Friday/this week
- 3 I'm taking a special course . every day/this semester
- 4 Sue runs a mile . every morning/now
- 5 I'm reading a good book . on the weekend/this week

How did you decide?

Which sentences have the present continuous?

Now, listen to the sentences. Write the time expression.
a) every day or b) this month.

Example You hear "John is working on a project" "
You write' this month.

- | | | | |
|---|---|----|----|
| 1 | 2 | 3. | 4. |
| 5 | 6 | 7 | 8 |

How did you decide?

2) Check the activities that apply to you this semester:
(Feb - June '95)

- I'm studying
 I'm working
 I'm taking 3 courses.
 I'm taking 4 courses
 I'm taking 5 courses
 I'm taking too many courses
 I'm dating someone (going out with someone)
 I'm taking swimming lessons
 I'm not taking karate lessons
 I'm taking dancing lessons
 I'm learning how to drive a car.
 I'm not writing my thesis.
 I'm living with a friend

 I'm _____ing _____

Compare your answers with a partner
How many students checked each one?

Nota: Todas estas actividades representan acciones no terminadas. Son acciones que se desarrollan en el tiempo presente, pero en forma temporal, dentro de un límite de tiempo, "this _____".

¿Qué forma de verbo se utiliza en inglés para expresar acciones temporales en el presente, acciones no acabadas?

Tienes razón, se usa el presente continuo

Se puede agregar que estas acciones se desarrollan en el presente pero tal vez no en este mismo momento, es decir, no las observamos físicamente

Contesten en parejas:

En las oraciones arriba ¿hay algún verbo en la forma del presente simple? ¿Qué podemos concluir? En español, sería lo mismo?

3) What's happening in Mexico these days?

a) In Your Opinion True or False

The Mexican government is controlling inflation

The government is controlling salaries this month

The government is controlling prices this month

The major political parties are organizing a national dialogue

The peso is floating.

Many people are marching for peace.

The economic situation is improving.

Most people approve of the job Zedillo is doing as President.

b) The UNAM: True or False

The College of Economics is constructing a new library this year.

The College of Business Administration is looking for more teachers this month.

The College of Economics is analyzing a new program of studies.

The STUNAM union is negotiating with the University authorities this month.

Answer in pairs.

Would it be possible to use the present simple here? Why or why not?

¿Qué podemos concluir hasta ahora?

4) Choose the sentence in Spanish (a, b or c) that has the correct interpretation for the sentence in English

- 1 Susan is taking 3 courses
 - a) Ya terminó sus estudios
 - b) Siempre toma 3 materias
 - c) Toma cursos actualmente

- 2 Robert is taking swimming lessons
 - a) Siempre ha tomado clases de natación
 - b) Toma clases de natación ahora por un tiempo
 - c) Seguirá mucho tiempo tomando clases de natación.

- 3 Victoria is writing her thesis
 - a) Tiene pensado terminarla
 - b) Ya terminó la tesis.
 - c) Siempre ha estado elaborando la tesis

4. Eugenia León is singing at the Hotel Nikko.
 - a) Canta ahora en este hotel
 - b) Ha cantado en este hotel desde hace mucho tiempo
 - c) Cantará en este hotel durante mucho tiempo

Compare your answers with a partner Tell why you made each decision.

Can you use the present simple in these sentences? (1-4)?
Would it be possible in Spanish?

What differences do you notice between English and Spanish?

5) Listen to the sentences. Indicate whether you are doing the same thing

- Me too
- I'm not

1	4
2	5
3	5

6) Survey

Ask your classmates the following questions. You may only ask each person one question. If the person says yes, write his or her name.

1. Are you working this semester? _____
2. Are you doing your social service? _____
3. Are you taking guitar lessons? _____
4. Are you taking swimming lessons? _____
5. Are you learning tai kwon do? _____
6. Are you going out with someone? _____

How many people did you find for each one?

Focus on form. Look at the questions again. Notice how questions are formed in the present continuous.

	Aux "be"	/	subject	/	verb -ing	
or. Wh-word	/	Aux "be"	/	subject	/	verb -ing
Where		are		you		working?

7) Giving information

Fill in the blanks with your own personal information

I'm studying _____

I'm taking _____

I'm working on _____

I'm planning _____

Now, read your information to a partner. Then fill in the third person information for your partner

Name

_____ is studying _____

_____ is taking _____ this semester.

_____ is working on _____

_____ is planning _____

Focus on form: Notice how affirmative sentences are formed with the present continuous:

Subject / Aux "be" / verb -ing

8) Indicate whether each is probable or not probable

Most of the students in this class

	P	NP
--	---	----

- are taking 5 courses this semester
- are studying French.
- are studying for exams this week
- are doing a lot of homework this week
- are writing their thesis
- are going to lots of parties

Compare your answers with a partner

9) Listen to the passage Write the names in the blanks next to each activity

- 1) _____ goes to the movies every day
- 2) _____ is working in a restaurant
- 3) _____ is studying French Lit
- 4) _____ always goes to the library
- 5) _____ never does his homework
- 6) _____ is making an effort
- 7) _____ is studying accounting
- 8) _____ is helping

Now classify the activities listed as to temporary or more permanent or general

Temporary

Permanent

Daniel

Mary

John

Susan

10) Time reference

Listen to the sentences and say if each one is in the present (continuous) or the past (continuous)

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

How did you make your decisions?

Summary of the present continuous form (affirmative)

I am eating
'm

we are eating
're

you are eating
're

he/she is eating
's

they are eating
're

How can you describe the form of the present continuous?

Notas para el profesor

- 1 Leer en voz alta.
1. Mary is working in the office. . .
 2. John goes to the bank .
 3. He's writing reports.
 4. I'm teaching a course. . .
 5. Susan walks to work. . .
 6. She's doing some research.
 7. They are reading the new books .
 8. I work 8 hours. . .

- 5 Leer en voz alta:
1. I'm reading a novel by Carlos Fuentes.
 2. I'm writing my thesis.
 3. I'm working on a research project.
 4. I'm teaching one course.
 5. I'm taking 5 courses.
 6. I'm taking a dancing class

9 Leer en voz alta:
Daniel, Mary, John and Susan are friends. Susan is studying French literature and Mary is studying accounting now. Susan always goes to the library after class. Daniel is a good student, too, but this semester he's working in a restaurant. John never does his homework and he goes to the movies every day. But this semester he's making an effort to study more. Mary is helping him.

- 10 Leer en voz alta:
1. Zedillo was campaigning for President.
 2. Salinas is working at Dow Jones.
 3. The Zapatistas were having a dialog with the government.
 4. Zedillo is talking about peace.
 5. Salinas was campaigning for President of the OMC
 6. Salinas is teaching at Harvard.
 7. They're working on a project.
 8. What are you doing?
 9. He was reading a good book.
 10. Were you studying?

Present continuous



1 CONVERSATION

1 Listen and practice.

Sarah: Hi, good to see you! Where's Margaret? Is she coming tonight?

Raoul: Oh, she couldn't make it. She's working late.

Sarah: Well, why don't you go and talk to Judy? She doesn't know anyone here.

Raoul: Judy? Oh, which one is she?

Sarah: She's standing near the window. She's wearing a black miniskirt.

Raoul: OK! I'll talk to her later.

2 Now listen to the rest of the conversation.

Can you find Kevin, Michiko, Rosa, and John in the picture?

2 GRAMMAR FOCUS:

What am I wearing?	You are wearing blue jeans.
Who is Kevin talking to?	He is talking to Michiko.
Where are Sarah and Raoul standing?	They are standing near the table.
Is Margaret coming tonight?	No, she is working late.

1 Complete these conversations using the present continuous.
Then practice them.

A: Which one is Yoko? What she (wear)?

B: She (sit) on the sofa. She
..... (wear) a green blouse.

A: Bill and Helen (come) to the party?

B: No, Bill (study) for an exam, and
Helen (work) late.

A: Where Nick (go)?

B: He (get) some beer from his car.

A: Antonio (date) Diane?

B: No, he (go) out with Cindy these days.

A: How you (go) home?

B: Steve (give) me a ride, I hope!

2 Now write five questions like these about your classmates.
Then take turns asking your questions.

Is Angela wearing jeans today?

Where is Satoshi sitting?

What is Helmut doing?

Who is sitting on the left of Carlos?

Are Maria and Kim listening to the teacher?

3

FIND THE DIFFERENCES

1 *Pair work* Cover each other's pictures. How many differences can you find? Ask questions like these.

How many people are there in your picture?

How many are standing? Who?

How many are sitting? Who?

Does Nick have a drink in his hand?

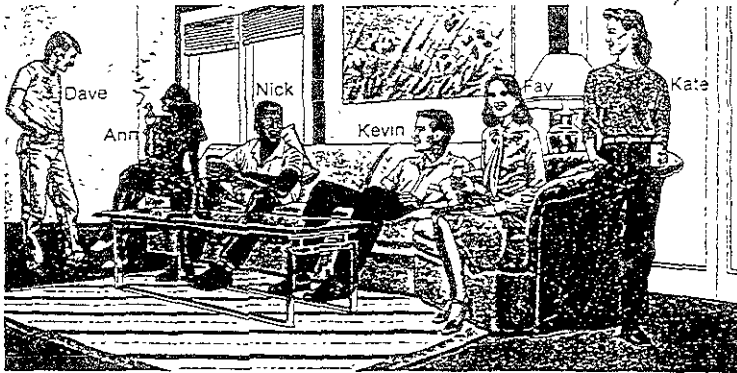
What's Dave wearing?

What color is his T-shirt?

What is he doing?

Who is Kevin talking to?

Is Ann smoking?



Student A



Student B

2 *Class activity* How many differences are there in the pictures? What are they?

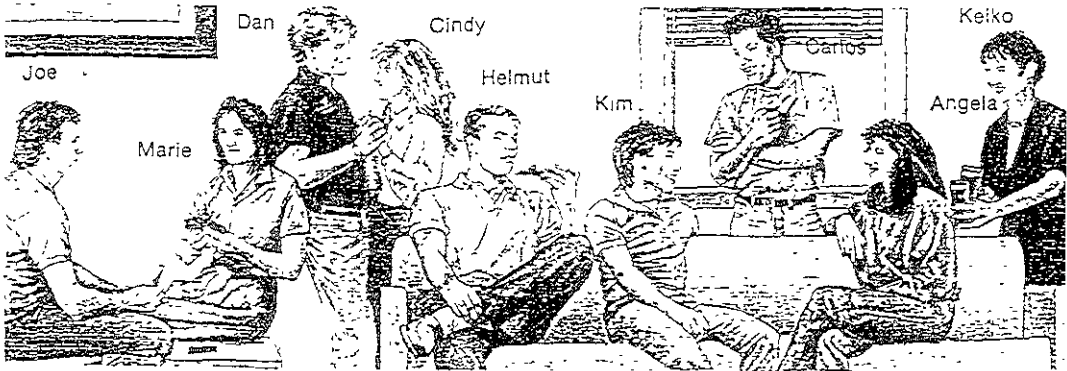
4

Complete these descriptions. Use the present continuous and the verbs below. Remember to use the correct form of the verb *be*.



a) collect listen sell wait work jog ride talk walk

A woman *is walking* her dog. Two policemen *are talking* to a driver. A boy *is waving* newspapers. A girl *is holding* a skateboard. Some construction workers *are working* on a building. Some people *are waiting* at the bus stop. Two women *are listening* to music. A mail carrier *is carrying* the mail.



b) dance play sit stand eat serve smoke talk

Dan and Cindy *are talking*. Keiko *is drinking*. Angela *is sitting* on the sofa. She *is talking* to Kim. Marie and Joe *are playing* cards. Helmut *is eating* a pizza. Carlos *is serving* by the window. He *is smoking* a pipe.

Notas para el profesor

Actividad 1, parte 2: Leer en voz alta.

SARAH: Well, do you know Kevin Phillips? He's really nice

RAOUL: No, I don't. Which one is he?

SARAH: Kevin's standing over there near the window. He's wearing white pants and . . .

RAOUL: . . . and a yellow shirt?

SARAH: That's right. And then there's Michiko Sasaki. She works with me at the office.

RAOUL: Oh? Which one is Michiko?

SARAH: Oh, Michiko's that very pretty looking woman who's wearing black pants and a green sweater

RAOUL: Oh, I see her. She's the one talking to Kevin, right?

SARAH: Uh-huh.

RAOUL: And who are those two people dancing?

SARAH: Oh, that's my best friend. Her name is Rosa. She's really nice.

RAOUL: Yeah, and she's very attractive in that purple dress.

SARAH: Uh-huh. And she's dancing with John Dupont, her new boyfriend.

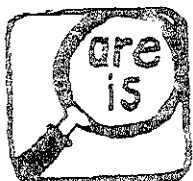
RAOUL: John is Rosa's boyfriend?

SARAH: Yeah, sorry, Raoul.

RAOUL: Huh! Gee, they're really good dancers, aren't they?

SARAH: Yeah, they are. Say you promised to go over and talk to Judy

RAOUL: Uh, Sarah. I'm sorry, but which one is Judy again?



Focus on Language

- 1 Read the dialog on the next page, and underline the verbs and the subjects.
- 2 Fill in the chart below with the underlined phrases from the dialog.

	PRESENT CONTINUOUS	SIMPLE PRESENT
Affirmative		
Negative		
Interrogative		

Examples from the dialog.

- 3 Fill in this chart with more examples of your own. Check them with your classmates and teacher.

	PRESENT CONTINUOUS	SIMPLE PRESENT
Affirmative		
Negative		
Interrogative		

Your own examples

John: Hi, Sue. What are you doing?

Sue: I'm working on the schedule for the Computer Science Seminar

John: The what?

Sue: The Computer Science Seminar. I work as an assistant at the Computer Center, and this month we're preparing for a big seminar. I'm doing the schedule. You know - I'm deciding what time and where each paper or workshop will be.

John: That's an interesting job. What other things do you do?

Sue: Well, I usually do normal secretarial work. I answer the phone, type letters - the usual.

John: Do you use the computer?

Sue: Some. I don't program, but sometimes I use it when I write reports for my boss.

John: Who is your boss?

Sue: Dr. Smith.

John: Oh! He teaches in the Computer Science Department, doesn't he?

Sue: Right. He was my teacher last semester.

John: Really? And what classes are you taking this semester?

Sue: I'm not taking any courses this semester - too busy at work!

4 Write the underlined parts of the dialog in the chart below, according to the meaning expressed.

GENERAL PRESENT (HABIT) (Indicates a habit, a general fact.)	TEMPORARY HABIT (Indicates a present action of limited duration - a month, a semester, a year, etc.)	TEMPORARY PRESENT (Indicates an activity at the moment, with limited duration.)

5 Fill in the blanks in the following dialogs using the present simple or the present continuous.

1. A: _____ you _____ this semester or _____ you _____ ?
(study) (work)

B: I _____ or _____ ; I _____ my thesis.
(study) (-) (work) (write)

2. Bob: Mary, this is Joan. She _____ Computer Engineering.
(study)

Mary: Hi, Joan. What a coincidence. I do, too. What courses _____
you _____ this semester?
(take)

Joan: Oh, Basic, Systems Design.

Mary: Who _____ Systems Design this semester?
(teach)

Joan: Estrada. He _____ it normally. He _____ from
(teach) (-) (be)

Colombia. He _____ the UNAM.
(visit)

3. A: What courses _____ you _____ this semester?
(take)

B: I _____ this semester; I _____ .
(study) (-) (work)

A: Oh, really? Where?

B: In a doctor's office.

A: Oh, that's good experience. What _____ you _____ ?
(do)

B: I _____ lab tests and _____ the results.
(analyze) (record)

_____ you _____ this semester?
(study)

A: Yeah, I _____ 5 courses!
(take)

Check your answers with a classmate and with your teacher. Discuss your reasons for using the present continuous or the present simple.

ANEXO 4

PRUEBA DE INTERPRETACIÓN

DECIDE IF EACH ACTION IS PERMANENT (P) OR TEMPORARY (T)

- 1 I do my homework in the library _____
- 2 They're looking for a new house _____
- 3 We run 3 miles every morning. _____
- 4 She's working on a research project this month. _____
- 5 He smokes a pipe. _____

CHOOSE THE CORRECT TIME EXPRESSION AND UNDERLINE IT.

1. Bill is smoking a pipe.....normally/now
- 2 Frank is writing his thesis. ...this semester
.....normally
3. John drinks coffee ...this morning/every morning
- 4 He is reading a good novel ...every week/this week
- 5 I teach one course.....every semester/this semester

ANEXO 6

PRUEBA DE RECONOCIMIENTO DE CONTEXTOS DE USO

FILL IN THE BLANKS WITH THE CORRECT VERB FORM USE THE VERBS INDICATED

1. I _____ at my father's office this month.
(work)
2. What courses _____ you _____ this semester?
(take)
- 3 I usually _____ reports.
(write)
4. We _____ the new schedule this week.
(prepare)
- 5 I _____ to music every day
(listen)
- 6 He _____ his social service
(do)

FILL IN THE BLANKS WITH PERSONAL INFORMATION.

I study _____ in the _____ semester.
(major) (no)

My schedule is _____

My favorite course is _____

Prof. _____ it this semester.
(Name) (teach)