

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Posgrado en Lingüística

"PROCESAMIENTO DE LAS FRASES GENITIVAS EN
INGLES POR HISPANOHABLANTES: ANALISIS Y
PROPUESTA DIDACTICA".

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
Maestría en Lingüística Aplicada

P R E S E N T A

ANA LILIA VILLEGAS PACHECO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA

MEXICO, D. F.

2004

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

DEDICATORIA

El presente trabajo se encuentra dedicado a la Dra. Natalia Ignatieva Kosminina, como una manifestación de admiración por todos los conocimientos compartidos sin reserva y que me asistieron durante los estudios de maestría y en la elaboración de este trabajo; así como de agradecimiento por el impulso, amistad, y cariño recibidos a lo largo de este tiempo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haberme permitido lograr este sueño.

A mi familia por proveerme de un ambiente rodeado de amor.

A la Dra. Marilyn Buck y al Dr. Bill VanPatten por el honor de haber trabajado con ellos.

A las Maestras Lamprini Koliossi, Saniya Majmutova, Patricia Andrew y Doctoras Natalia Ignatieva y Marilyn Buck por la cuidadosa revisión realizada a este trabajo, así como por sus valiosos comentarios.

A las Maestras Patricia Andrew, Joy Holloway, Kathryn Kovacic y Connie Reyes con todo cariño y admiración por ser un gran ejemplo a seguir.

A todos los profesores de la maestría por toda su sabiduría.

A cada uno de los amigos que me han acompañado a lo largo de la vida.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recensional.

NOMBRE:

Ana Lilia Villegas Pacheco

FECHA:

04 de Agosto de 2004

FIRMA:

Marcos Pacheco

SINOPSIS

La enseñanza de la gramática es sin duda uno de los aspectos más apasionantes que un profesor de lenguas enfrenta de manera cotidiana. De ahí que en diversas lenguas haya un interés especial en desarrollar materiales que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos de la lengua meta. En este caso en particular, la experiencia docente así como las investigaciones desarrolladas en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE de la UNAM, fomentaron el interés por averiguar si los alumnos hispanohablantes tenían problemas para procesar las Frases Genitivas en Inglés. Con este propósito se diseñó un instrumento que permitiera averiguarlo y se desarrolló una propuesta didáctica que apoyara el aprendizaje de la misma, la cual se basó en el modelo de procesamiento de *input* estructurado. Se pudo comprobar entonces, que la enseñanza de la gramática enfocada en la forma da resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos que recibieron este tipo de instrucción. En suma, se espera que el presente trabajo pueda ser una aportación útil en el campo de la gramática pedagógica así como en las investigaciones llevadas a cabo para promover la enseñanza de la gramática por medio del procesamiento del *input* estructurado.

	Página
ÍNDICE DE FIGURAS.	vi
ÍNDICE DE TABLAS.	vii
LISTA DE ANEXOS.	viii
INTRODUCCIÓN.	1
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.	6
1.1. La corriente cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.	6
1.1.1. Lingüística cognitiva.	9
1.1.2. El concepto de posesión en la lingüística cognitiva	11
1.2. Descripción lingüística del posesivo en inglés.	15
1.2.1. Descripción sintáctica y fonológica de la FGS en inglés.	18
1.2.2. Descripción semántica de las FGS.	20
1.3. Descripción lingüística de las frases genitivas en español.	28
1.4. Gramática pedagógica.	33
1.4.1. Bases teóricas de la gramática pedagógica.	34
1.4.2. Prácticas gramaticales en la clase de lenguas.	35
1.4.3. Mecanismos de procesamiento de información lingüística.	37
1.4.4. Modelos para la enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos.	39

1.4.5. Descripción del modelo de procesamiento de <i>input</i> estructurado.	48
1.4.5.1. Principios universales acerca del procesamiento de <i>input</i> en la lengua meta.	49
1.5. Elementos que conforman una gramática pedagógica.	52
1.6. Elementos de la instrucción lingüística en el modelo de procesamiento de <i>input</i> estructurado.	55
1.6.1 Ejercicios de <i>input</i> estructurado.	57
CAPÍTULO 2. LA INVESTIGACIÓN.	61
2.1. Objetivos.	61
2.2. Preguntas de investigación.	62
2.2.1. Planteamiento de las hipótesis.	62
2.2.2. Justificación de las hipótesis.	63
2.3. Metodología.	66
2.3.1. Justificación de la metodología.	66
2.3.2. La institución.	67
2.3.3. Sujetos.	68
2.3.3.1 Criterios para la selección de sujetos.	69
2.4. Instrumento.	70
2.4.1. Descripción del instrumento.	70
2.4.1.1. Descripción de los patrones.	71
2.4.1.2. Descripción de las secciones.	73

2.4.1.2.1. Primera sección: Comprensión auditiva.	73
2.4.1.2.2. Segunda sección: Producción escrita.	74
2.4.1.2.3 Tercera sección: Ordenamiento de palabras.	75
2.4.1.2.4. Cuarta sección: Producción guiada.	76
2.5. Validación del instrumento.	77
2.6. Metodología para la recolección de datos.	78
2.6.1 Calificación del instrumento.	80
2.7. Metodología para el análisis de datos.	82
2.7.1. Métodos estadísticos para la comparación de medias.	83
2.8. Análisis de datos.	86
2.9. Análisis de los resultados generales en los grupos control en el <i>pretest</i> y en el <i>postest</i> .	87
2.10. Resultados generales del <i>postest</i> en los grupos experimentales.	89
2.10.1. Resultados del análisis por sección en el nivel básico experimental.	89
2.10.2. Resultados del análisis por sección en el nivel intermedio experimental.	90
2.10.3. Resultados del análisis por sección en el nivel avanzado experimental.	91
2.11. Análisis de los resultados por patrón en los grupos experimentales.	92
2.11.1. Resultados del análisis por patrón en el nivel básico experimental.	92

2.11.2. Resultados del análisis por patrón en el nivel intermedio experimental.	93
2.11.3. Resultados del análisis por patrón en el nivel avanzado experimental.	94
2.12. Resultados del análisis por patrón-sección en los grupos experimentales.	94
2.13. Resumen de los resultados.	95
2.14. Resultados de las pruebas de hipótesis.	97
CAPÍTULO 3. PROPUESTA DIDÁCTICA.	102
3.1. Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las FGS, con base en el modelo de procesamiento de <i>input</i> estructurado.	103
3.2. Primera sesión.	104
3.2.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.	107
3.2.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	109
3.2.3. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.	110
3.2.4. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	111
3.2.5. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.	112
3.3. Segunda Sesión.	113
3.3.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.	114
3.3.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	115
3.3.3. Ejercicio de encuesta de comprensión de lectura.	117
3.3.4. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.	119

3.4. Tercera Sesión.	120
3.4.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.	121
3.4.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	122
3.4.3. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.	123
3.4.4. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	125
3.4.5. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	126
3.5. Consideraciones didácticas finales.	128
3.6. Conclusiones.	130
Bibliografía.	133
Anexos.	141

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1.	Modelo de enseñanza-aprendizaje de la gramática.	38
Fig.2.	Esquema gramatical tridimensional.	42
Fig.3.	Explicaciones del esquema gramatical tridimensional.	43
Fig. 4.	Modelo de procesamiento de <i>input</i> estructurado.	49
Fig. 5.	Elementos de una gramática pedagógica.	54
Fig. 6.	Patrón de posesión simple.	71
Fig. 7.	Patrón de posesión doble.	72
Fig. 8.	Patrón de posesión compartida.	72
Fig. 9.	Patrón de posesión individual.	72
Fig. 10.	Medias del <i>pretest</i> . Grupos control y experimental.	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Adjetivos posesivos.	29
Tabla 2.	Pronombres posesivos.	30
Tabla 3.	Funciones de la preposición <i>de</i>	31
Tabla 4.	Sección de comprensión auditiva.	74
Tabla 5.	Producción escrita.	75
Tabla 6.	Ordenamiento de palabras.	76
Tabla 7.	Producción guiada.	77
Tabla 8.	Diseño del experimento. Recopilación de datos.	80
Tabla 9.	Medias del análisis por sección en el <i>pretest</i> y <i>postest</i> de los grupos control.	88
Tabla 10.	Medias del análisis por patrón en el <i>pretest</i> y <i>postest</i> de los grupos control.	88
Tabla 11.	Medias del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el análisis por sección del nivel básico experimental.	90
Tabla 12.	Medias del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el análisis por sección del nivel intermedio experimental.	91
Tabla 13.	Medias del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el análisis por sección del nivel avanzado experimental.	92
Tabla 14.	Medias del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el análisis por patrón del nivel básico experimental.	93
Tabla 15.	Medias del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el análisis por patrón del nivel intermedio experimental.	93
Tabla 16.	Medias del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el análisis por patrón del nivel avanzado experimental.	94
Tabla 17.	Medias del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el contraste patrón-sección de los grupos experimentales.	95

LISTA DE ANEXOS.

Anexo 1.	Instrumento.	142
Anexo 2.	3.2.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.	147
Anexo 3.	3.2.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	149
Anexo 4.	3.2.3. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.	151
Anexo 5.	3.2.4. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	154
Anexo 6.	3.2.5. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.	157
Anexo 7.	3.3.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.	159
Anexo 8.	3.3.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	161
Anexo 9.	3.3.3. Ejercicio de encuesta de comprensión de lectura.	162
Anexo 10.	3.3.4. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.	163
Anexo 11.	3.4.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.	164
Anexo 12.	3.4.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	166
Anexo 13.	3.4.3. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.	168
Anexo 14.	3.4.4. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	169
Anexo 15.	3.4.5. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.	171
Anexo 16.	Tablas con los resultados del SPSS.	173
• Hipótesis 1, <i>Pretest</i> , Control		I
Tabla 1 ^a		I
Tabla 2 ^a		I
Tabla 3 ^a		I
• Hipótesis 1, <i>Postest</i> , Control		I
Tabla 4 ^a		II
Tabla 5 ^a		II
Tabla 6 ^a		II
Tabla 7 ^a		II
Tabla 8 ^a		III
Tabla 9 ^a		III

• Hipótesis 2, <i>Posttest</i> , Control	III
Tabla 10 ^a	III
Tabla 11 ^a	III
Tabla 12 ^a	IV
• Hipótesis 3, <i>Pretest</i> , Control	IV
Tabla 13 ^a	IV
Tabla 14 ^a	V
Tabla 15 ^a	VI
Tabla 16 ^a	VI
Tabla 17 ^a	VII
• Hipótesis 1, <i>Pretest</i> , Experimental	VIII
Tabla 1B	VIII
Tabla 2B	VIII
Tabla 3B	VIII
• Hipótesis 1, <i>Posttest</i> , Experimental	VIII
Tabla 4B	IX
Tabla 5B	IX
Tabla 6B	IX
Tabla 7B	IX
Tabla 8B	X
Tabla 9B	X
• Hipótesis 2, <i>Posttest</i> , Experimental	X
Tabla 10B	X
Tabla 11B	X
Tabla 12B	XI
• Hipótesis 3, <i>Pretest</i> , Control	XI
Tabla 13B	XI
Tabla 14B	XII
Tabla 15B	XIII
Tabla 16B	XIII
Tabla 17B	XIV
Tabla 18B	XV
• Hipótesis 4, Experimental	XV
Tabla 19B	XV
Tabla 20B	XV
• Hipótesis 5, Experimental	XV
Tabla 21B	XVI
Tabla 22B	XVI
Tabla 23B	XVI

• Calificaciones medias por sección. Grupo control.	XVII
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel básico Tabla 1C	XVII XVII
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel intermedio Tabla 2C	XVII XVII
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel avanzado Tabla 3C	XVII XVIII
• Comparación de medias por patrón	XVIII
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel básico Tabla 4C	XVIII XVIII
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel intermedio Tabla 5C	XVIII XIX
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel avanzado Tabla 6C	XIX XIX
• Calificaciones medias por sección. Grupo experimental.	XX
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel básico Tabla 7C	XX XX
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel intermedio Tabla 8C	XX XX
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel avanzado Tabla 9C	XX XXI
• Comparación de medias por patrón	XXI
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel básico Tabla 10C	XXI XXI
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel intermedio Tabla 11C	XXI XXII
• Comparación <i>pretest-postest</i> a nivel avanzado Tabla 12C	XXII XXII
• Comparaciones sección-patrón Tabla 13C	XXII XXIII

• Hipótesis 6, <i>pretest</i> control	XXIV
Tabla 1D	XXIV
Tabla 2D	XXIV
Tabla 3D	XXIV
Tabla 4D	XXIV
• Hipótesis 6, <i>postest</i>	XXIV
Tabla 5D	XXIV
Tabla 6D	XXIV
Tabla 7D	XXIV
Tabla 8D	XXIV
• Hipótesis 6, <i>pretest</i> experimental	XXV
Tabla 9D	XXV
Tabla 10D	XXV
Tabla 11D	XXV
Tabla 12D	XXV
• Hipótesis 6, <i>postest</i>	XXV
Tabla 13D	XXV
Tabla 14D	XXV
Tabla 15D	XXV
• Valores de F para $\alpha=0.05$	XXVI

Introducción.

La obra presentada a continuación es producto de observaciones realizadas durante varios años de práctica docente y de la preocupación, por parte de quien esto escribe, por un tema nodal de la enseñanza del inglés a hispanohablantes.

La investigación aquí reportada gira en torno a las vicisitudes existentes en el aprendizaje de las frases genitivas con 's en inglés (en adelante FGS) por parte de algunos grupos de alumnos hispanohablantes de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El interés por el estudio de dicho tema se explica en parte, como ya se mencionó, es la experiencia docente misma. No obstante es de subrayar la complejidad lingüística de estas frases en inglés, la cual se vuelve evidente en el orden distinto de los elementos y la estructura que la integran (comparadas con el español), lo cual genera problemas pedagógicos especialmente interesantes y hasta (¿por qué no decirlo?) graves. Además, las FGS son un problema digno de abordar debido a sus características intrínsecas, de orden semántico, dada su variedad de significados.

El trabajo está pues impulsado por motivos didácticos, (¿cómo ayudar al avance en la resolución de un particular problema de enseñanza por parte de un docente?), (¿cómo mejorar el aprendizaje de un tema de la lengua inglesa especialmente álgido para alumnos hispanohablantes?) y puramente académico, pues el tema de las FGS no es trivial; muchas mentes han realizado serios esfuerzos intelectuales en ese campo, y lo siguen haciendo. Además de que este proyecto¹ forma parte del proyecto de investigación del Departamento de Lingüística Aplicada del CELE de la UNAM, en el

¹ Ignatieva, Natalia, et al. 2003.

cual se están llevando a cabo investigaciones acerca del procesamiento del orden de palabras en distintas lenguas.

El tema de la posesión per se es universal. Cualquier lengua tiene maneras de expresarla. Sería interesante indagar acerca de las formas en que apareció el concepto, si tiene o no que ver con la aparición de la propiedad privada en el hombre y cómo ha evolucionado su significado hasta nuestros días. Por supuesto que esa sería otra investigación, pues rebasa el enfoque y sale del área de interés de la presente tesis, pero sirvan esas reflexiones para remarcar la importancia no solamente lingüística sino filosófica, política económica y hasta poética que pudiera tener el concepto.

Si a lo anterior añadimos las características especiales de orden sintáctico existentes en la expresión de la idea de posesión en el español, comparadas con las FGS propias de la lengua inglesa, observamos que este hecho mismo es otra posible fuente de reflexiones académicas, y por ende intelectuales. La autora eligió, dada la naturaleza de sus intereses y de la maestría misma, investigar la componente del tema orientada hacia la lingüística aplicada, y en particular, muy particular, el procesamiento de las frases genitivas en inglés por hispanohablantes.

Para lo anterior se utilizó un instrumento cuya misión fue conocer el nivel de conocimientos de los alumnos con respecto a determinados patrones seleccionados de las FGS. ¿En verdad representan dichas frases un problema de aprendizaje para la población meta? ¿Es válido, académicamente hablando, investigar sobre el tema? Con base en los resultados del instrumento se trabajó en la comprobación de la utilidad de diseñar una propuesta didáctica, con la cual se pudiera ayudar a los alumnos hispanohablantes a aprender las FGS, creando a la par una herramienta facilitadora para su enseñanza.

Otro asunto de especial interés tratado en la tesis son las interrogantes que existen en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre la inclusión o no de la gramática dentro de los programas de enseñanza. Algunos métodos como el de gramática traducción o el audiolingual la han considerado como elemento indispensable, motivo por el cual ésta se vuelve el eje rector de dichos métodos. Por el contrario, algunos otros como el método directo y el enfoque comunicativo, aunque han reconocido su importancia, han decidido enfocarla realizando algunos otros elementos como el uso y el significado, y enseñarla a través de ellos. La tesis dedica una parte importante a la reflexión sobre este punto.

La investigación se encuentra dividida en tres capítulos principalmente. El primero de ellos es el marco teórico donde se describe la teoría cognitiva del aprendizaje. Ésta considera al aprendizaje de una lengua como una habilidad cuyos elementos, para poder ser aprendidos, deben ser practicados e integrados hasta llegar a expresarse en una producción fluida. Dicha teoría ha tenido repercusiones significativas en otras áreas como en la lingüística cognitiva, la cual señala la no arbitrariedad de la gramática, y al mismo tiempo trata de sentar las bases semánticas de la misma.

Desde este punto de vista en las FGS como por ejemplo en la frase *Maria's sister*, recae el hecho de que estas frases invitan al oyente a evocar primero a la entidad poseedora (*Maria's*) y luego a la entidad en posesión, la cual se encuentra después del que posee (*sister*). Por esta razón se vuelve ineludible que el poseedor señale explícitamente el camino mental que el receptor del mensaje debe seguir para identificar al poseso, a diferencia de lo que ocurre en español, donde en primer lugar se hace referencia al poseso y posteriormente al poseedor (*La hermana de María*). El

orden diferente de los elementos involucrados ocasiona dificultades en el procesamiento de este tipo de frases con los alumnos hispanohablantes. Esta diferencia se ve incrementada cuando se presenta la descripción lingüística de las FGS, en donde se despliegan las diversas representaciones de dichas frases y de la gran variedad de usos y significados de las mismas.

En el segundo capítulo se delinea la investigación, se plantean las hipótesis alrededor de las cuales se realizará la misma, se describe la metodología, los sujetos, el instrumento, así como los resultados obtenidos.

En lo referente a los sujetos que participan en el estudio, éstos se encuentran conformados por seis grupos de alumnos, los cuales en ese momento aprenden inglés en sus cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir); los de nivel básico estudian en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP Acatlán y los de los niveles intermedio y avanzado en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Ciudad Universitaria, ambas instituciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Al mismo tiempo, el instrumento diseñado para conocer el nivel de conocimientos de las FGS se aplicó a los seis grupos que forman parte de esta investigación, (dos de nivel básico, dos del intermedio y dos de avanzado); uno de cada nivel son los grupos control y los otros tres funcionan como los grupos experimentales, donde se pudieron comparar los efectos de la propuesta didáctica, la cual estuvo basada en el modelo del procesamiento de *input* estructurado. Finalmente se presentan los resultados de la investigación, llevando a cabo una comparación entre los grupos control y experimentales.

La propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje puntualizada en el capítulo 3, manifiesta por sí misma, la relevancia y utilidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, tomando como base los resultados mostrados en el capítulo 2, demuestra su importancia y trascendencia. En dicha Propuesta Didáctica se ponen de manifiesto las principales aportaciones de la gramática pedagógica, así como la aplicación del modelo del procesamiento de *input* estructurado, el cual es un sistema de instrucción gramatical que promueve el procesamiento de información en el *input* y tiene como objetivo lograr que los alumnos enfoquen su atención en la información gramatical del *input* y la procesen; lo cual se logra mediante el empleo de actividades de *input* estructurado y el intercambio de significados.

Por último se señalan las principales conclusiones de la tesis, destacando las aportaciones del modelo de enseñanza gramatical elegido y la relevancia del mismo en el campo de la enseñanza de elementos lingüísticos en lenguas extranjeras.

Capítulo 1. Marco Teórico.

En este capítulo se presentan las concepciones teóricas en las que se basó el desarrollo de esta investigación. El capítulo se encuentra conformado por tres secciones principalmente: En la primera, se describirá la información acerca de la corriente cognitiva como una teoría que explique el aprendizaje de una lengua extranjera y sus implicaciones en la gramática cognitiva. En la segunda sección se presentará la descripción lingüística de las Frases Genitivas con 'S (FGS). En la tercera se introducirán algunas de las bases teóricas de la gramática pedagógica con la finalidad de desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las FGS.

1.1. La corriente cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Si el propósito central de este trabajo es el de desarrollar una propuesta didáctica que permita facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las FGS entonces es conveniente adoptar alguna teoría de aprendizaje que sustente el análisis que aquí se planteará. Para tal efecto se eligió la corriente cognitiva la cual está basada en el trabajo realizado por psicólogos y psicolingüistas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la segunda lengua es visto como la adquisición de una habilidad cognitiva compleja (McLaughlin,1987). Se le considera como habilidad, porque los elementos aprendidos deben ser practicados e integrados para resultar en una producción fluida.

Asimismo, al aprendizaje de una lengua se le califica como un proceso cognitivo porque se considera que abarca representaciones internas que regulan y guían la actuación (*performance*). Además, estas representaciones están basadas en el sistema de la lengua e incluyen procedimientos para la selección del vocabulario apropiado, reglas gramaticales y para el uso de convenciones que regulan la lengua (McLaughlin,1987:133).

Con respecto a las representaciones internas que guían la actuación, Smith (1986) estima que conforme la actuación mejora, hay una constante reestructuración en la cual el alumno simplifica, unifica e incrementa el control que tiene sobre esas representaciones internas (Smith, 1986 en McLaughlin,1987:134).

La corriente cognitiva define a la memoria como una serie de nodos (grupos de elementos de información), los cuales se encuentran interrelacionados complejamente. El sistema de nodos se encuentra en la memoria a largo plazo y éstos pasarán mediante algún estímulo a la memoria a corto plazo requerido para la solución de problemas. Esta consideración resulta útil para el desarrollo de la propuesta didáctica, ya que la producción del alumno va a depender de que haya realizado asociaciones correctas acerca de la estructura de la lengua meta, reconoce también que el poder de atención de una persona es limitado y por lo tanto la atención debe encontrarse restringida a un limitado número de elementos.

Además, la corriente cognitiva describe el proceso de adquisición de habilidades cognitivas complejas en tres etapas:

1) Etapa cognitiva: En esta fase se da la instrucción, el alumno observa a un "experto" realizar una acción o la estudia, por lo cual éste efectúa una actividad consciente. El conocimiento en esta etapa es declarativo.

2) Etapa asociativa: En ésta se dan dos cambios principalmente en el desarrollo ideal de la habilidad. En primer lugar, los errores registrados en el conocimiento por procedimiento son detectados y eliminados gradualmente y en segundo lugar, se realizan conexiones estrechas entre los diferentes elementos o componentes de la habilidad en proceso de adquisición.

3) Etapa autónoma: Durante esta tercer etapa, la actuación se vuelve automática y se realiza prácticamente sin esfuerzo, los errores que inhiben una actuación exitosa prácticamente desaparecen. Se recurre escasamente a la memoria a corto plazo y a la conciencia del alumno (O'Malley y Chamot, 1990:25).

El aprendizaje de la segunda lengua, como cualquier otra habilidad cognitiva compleja, se conforma de la integración gradual de las subhabilidades como procesos controlados inicialmente hasta llegar a ser automáticos. Por lo tanto las etapas iniciales del aprendizaje implican un desarrollo lento de habilidades y la eliminación gradual de errores que el alumno comete al tratar de automatizar aspectos de la actuación. Cuando las habilidades no están completamente automatizadas, la actuación puede mejorarse dándole al alumno más tiempo de lo natural para aplicar los procesos controlados que todavía no llegan a ser automáticos.

La corriente cognitiva resulta ser un marco de referencia pertinente para la realización de la propuesta didáctica que aquí se presenta por varias razones, entre las que se pueden mencionar; el reconocimiento del aprendizaje de una lengua extranjera como una habilidad cognitiva compleja se lleva a cabo en etapas, las cuales reconocen el error como parte del proceso de aprendizaje de dicha habilidad y de que si el punto a aprender resulta complejo para el alumno se sugiere darle más tiempo de lo "normal"

para que el alumno procese dicha información y realice las asociaciones de forma-significado correctas, lo cual podrá resultar en una producción fluida de la estructura estudiada. Este último punto es de suma importancia ya que coincide con la teoría de procesamiento de *input* estructurado que se presentara más adelante (1.4). Finalmente, la corriente cognitiva dada la importancia de sus aportaciones, ha tenido repercusiones en áreas que inciden directamente con la lingüística entre las cuales se podría mencionar la gramática cognitiva que será descrita en el siguiente apartado, así como la importancia de la misma en el presente trabajo.

1.1.1. La lingüística cognitiva.

La corriente cognitiva tuvo repercusiones en la lingüística y de ahí se derivó una nueva área de estudio llamada lingüística cognitiva; la cual, se nutre de varias disciplinas y sus mayores aportaciones han sido en el enriquecimiento de las investigaciones lingüísticas realizadas bajo esta óptica, que relaciona estudios de distintas áreas como de la fonología y la sintaxis con otros realizados en la semántica, pragmática y aspectos psicológicos del uso de la lengua (Gibbs,1996:27). Entre los autores precursores de la lingüística cognitiva se encuentran Langacker (1987) y Lakoff (1987) quienes realizaron algunas propuestas con las cuales pretenden explicar la "no arbitrariedad" de la gramática, intentando de cierta manera, poner las bases semánticas de la gramática, entendiendo por esto, que la sintaxis se encuentra motivada por la semántica. Se asume que las propiedades sintácticas de un elemento léxico pueden ser predichos a partir de su descripción semántica. Langacker (1987:57) sugiere que "la gramática es simplemente la reestructuración y la simbolización de un contenido semántico", mientras que Lakoff (1987:462) dice que uno de los objetivos de un

programa cognitivo es "mostrar cómo los aspectos de forma pueden ir seguidos de aspectos de significado". A este respecto Cuenca (1999:30) señala que "el foco de interés de la lingüística cognitiva son la función, el significado y el uso, lo cual no quiere decir que se desentienda de la forma, ya que ésta es el vehículo por el que se manifiestan y concretan los aspectos del significado".

Langacker (1987) describe los siguientes postulados de la lingüística cognitiva:

- * El estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque basado en el uso.
- * El lenguaje tiene como función primera la de significar. De ello se deduce que no es correcto separar el componente gramatical del semántico.
- * El significado es un concepto fundamental y no derivado en el análisis gramatical (1987:57).

De los postulados anteriores, se puede inferir que los análisis y/o investigaciones lingüísticas realizadas con una visión cognitiva, deben tener como eje rector al significado y uso real de la lengua.

Por otro lado, algunos como otros autores Rutherford (1987), Tomasello (1989), Fotos (1993 y 1994), Heine (1997), asumieron tales postulados teóricos y los intentaron llevar a la práctica. Tal es el caso de Heine quien adopta una postura cognitiva para con base en ella intentar explicar algunos aspectos relevantes de la enseñanza de la gramática. Dentro de estas ideas, asume que si la principal función de la lengua es lograr el significado, entonces se puede suponer que las personas utilizan la lengua para alcanzar ciertos propósitos comunicativos y que las formas lingüísticas tenderán a adaptarse al significado implícito de ellas mismas y no al revés. Esta observación

resulta muy importante ya que en muchas ocasiones se le presenta al alumno cierta estructura gramatical y no se le aclara el significado que la misma tiene dentro de la lengua meta y por lo tanto el alumno no sabe cuál es la estructura gramatical que cubra sus necesidades de comunicación (1997:3-4).

Para lograr el mismo propósito Heine agrega que "debido a que las motivaciones para usar y desarrollar la lengua son externas a la estructura de la lengua, las explicaciones externas de la lengua son más importantes que las internas" (1997:5). La idea anterior implicaría por lo tanto que no es suficiente con que el profesor de lenguas presente las estructuras gramaticales y el significado de las mismas, sino que además debe presentarlas con el uso que éstas tienen y de este modo se estarían cubriendo de manera más completa las necesidades de comunicación del alumno.

En resumen, por una parte la lingüística cognitiva reconoce la importancia del uso real de la lengua, y por otro lado, la gramática cognitiva destaca la consideración de cuatro aspectos centrales (función, uso, significado y forma). Por lo tanto, las bases anteriormente descritas serán tomadas en cuenta tanto en la descripción lingüística de las FGS que se presentará posteriormente (1.2), como en las explicaciones acerca del funcionamiento del punto gramatical para los alumnos dentro de la propuesta pedagógica (capítulo 3) que se desarrolla en el presente trabajo.

1.1.2. El concepto de posesión en la lingüística cognitiva.

Como ya se mencionó previamente, la lingüística cognitiva ha tenido influencia en distintas áreas de la investigación lingüística. Dentro de los estudios realizados bajo esta óptica y relacionados con las FGS del idioma inglés, se encuentran los llevados a cabo por Langacker (1993), Taylor (1996) y Heine (1997). Sin embargo, es

conveniente recordar que las FGS estudiadas en este trabajo se centran exclusivamente en las que señalan el concepto de posesión. De ahí que se parta de este concepto en general para ahondar posteriormente a más detalle algunos otros aspectos particulares de dichas frases.

Heine (1997:83) señala que el concepto de posesión es universal; es decir, que se puede esperar que cualquier lengua tenga expresiones y medios explícitos para expresar este término. El término de posesión es muy controversial ya que algunos autores como Bickerton (1981:59) señalan que algunos estudios realizados en el campo de las leyes entre otros, indican la diferencia entre posesión (*possession*) y propiedad (*ownership*). Sin embargo, esta diferencia no es relevante para algunos autores como Warriner (1982:819) que analizan estas FGS con fines didácticos, por lo que en este trabajo no se considerará trascendental dicha diferencia. Por otro lado, Seller (1983:4) indica que la posesión sugiere también algún tipo de relación humana, por lo que dentro del concepto de posesión, incluye también la que expresa la relación entre un ser humano y sus parientes, sus partes del cuerpo, sus pertenencias y sus productos culturales e intelectuales.

Nichols (1996:116-117) plantea una distinción más precisa con respecto a los posesos que señalan posesión inalienable o posesión alienable. Indica que los elementos que normalmente no pueden ser separados de sus propietarios marcan una posesión inalienable, es decir, como de relaciones de un todo como en *John's leg* mientras que el resto son alienables. En consecuencia, los elementos pertenecientes a cualquiera de los siguientes conceptos, se van a considerar como inalienables:

- * Términos que señalen parentesco.
- * Partes del cuerpo.

- * Conceptos de relación espacial como “en la cima, al fondo, en el interior”.
- * Partes inherentes de otros elementos como “rama o manija”.
- * Estados físicos y mentales como fuerza y miedo.
- * Además de los conceptos anteriores, se pueden mencionar también: nombre, voz, olor, sombra, huella, propiedad y casa.

Por otro lado, Nichols (1992) plantea también los conceptos que se encuentran relacionados con la posesión alienable denotan posesión atributiva como en *John's car*. Además, considera que dichas frases fueron derivadas de estructuras que contenían el verbo *have*. Por lo tanto, la frase *John's car*, proviene de una frase con estructura profunda similar a la de *the car that John has*.

La distinción planteada anteriormente no tiene gran relevancia en el trabajo que aquí se desarrolla ya que las FGS, dependiendo de la frase, pueden señalar ya sea posesión inalienable o alienable. Sin embargo, dicha distinción es necesaria ya que sirve como marco de referencia para el término de posesión, que es el significado central al que se ciñe esta investigación.

Asimismo, es importante señalar que Heine (1997:85) considera que las lenguas difieren considerablemente en la distinción entre los conceptos que indican posesión alienable e inalienable. Además del hecho de que algunas lenguas emplean un elemento gramatical para señalar una relación de posesión con la cabeza de la frase, mientras que otras utilizan el marcador de posesión en el poseedor, tal es el caso de las FGS del inglés que son objeto de estudio en esta investigación, aunque cabe destacar que algunas otras emplean dos o más construcciones para señalar la posesión. Por otro lado, de acuerdo con Clark (1978:101) el poseedor precede al poseso en la

mayoría de las lenguas y lo atribuye al hecho de que los sustantivos animados preceden a los inanimados dentro de las oraciones.

Taylor (1996:125) por su parte advierte, que el apóstrofo s ('s) establece la relación entre el poseedor y el poseso, que desde un punto de vista cognitivo el carácter especial de las FGS recae en el hecho de que estas frases invitan al oyente a evocar primero a la entidad que posee (*Maria's*) y luego a la entidad en posesión (*sister*). Lo cual se contrapone con la estructura de empleada en español ya que se hace referencia en primer término al poseso y luego al poseedor (*la hermana de María*). De ahí que sea importante que el alumno tenga claro el camino mental que debe seguir para identificar tanto al poseedor como al poseso de las FGS. Dicho camino mental puede complicarse aún más para el alumno hispanohablante ya que en frases como *Susan's boyfriend's dog*, éste no es tan claro y en consecuencia se dificulta aún más. Esta concepción es importante para los alumnos hispanohablantes, ya que por interferencia del español, podrían deducir que el primer elemento de las FGS, es el poseso y no el poseedor como en realidad expresan dichas frases, como ya ha sido previamente presentado.

Heine (1997:103) indica que en algunas lenguas, los marcadores del posesivo preceden al poseedor tal como ocurre en inglés por medio de la preposición *of* (*the door of the room*) o en español con la preposición *de* (*el carro de Juan*) aunque destaca la existencia de otras estructuras para indicar la posesión.

Finalmente, Heine (1997) considera que algunas expresiones como las frases que emplean el apóstrofo s en inglés, tienen un significado básico o literal y que si se ha encontrado que esta estructura tiene significados adicionales, se debe tal vez a la influencia de factores mentales, culturales, sociales entre otros de las personas

hablantes del inglés. Por lo tanto, la polisemia de la estructura en cuestión es evidente, ya que ésta tiene significados y usos adicionales al de posesión, de ahí que haya sido objeto de diversos estudios. Dicha polisemia vuelve más complicado el aprendizaje de las FGS.

1.2. Descripción lingüística del posesivo en inglés.

En esta parte del capítulo se va a hacer una descripción lingüística de las FGS, la cual como se verá a continuación es muy amplia y compleja. Graustein (1997) describe que durante su desarrollo histórico, el sustantivo en inglés, casi ha perdido el sistema de casos. Por lo que este sistema de casos presente en lenguas como alemán y ruso, no es significativo para el sustantivo en inglés por dos razones principalmente, una, que el genitivo es el único que se continua usando y otra debido a que la estructura morfológica del sustantivo es uniforme.

Kolln (1994:278) señala que los sustantivos en inglés tienen solamente dos inflexiones gramaticales, una con la cual se indica número (plural) y otra en la cual se indica caso (posesivo). Este señalamiento resulta muy útil y se tendrá que hacer al alumno conciente del mismo. Por su parte Graustein (1997:63) indica que al genitivo frecuentemente se la llama "posesivo", en un sentido amplio de la palabra a pesar de tener distintos significados; sin embargo, en el presente trabajo, el más relevante es justamente el que indica posesión.

De acuerdo con Thompson (1997:450) existen cuatro diferentes construcciones para indicar posesión en inglés.

1. Las formas *my, our, his, her, its, your* y *their* constituyen una clase de determinantes llamados adjetivos posesivos, ya que preceden a la cabeza de un sustantivo (*head noun*).

Our pizza is here.

1a. Las formas que siguen sustantivos como complementos del sujeto

mine, ours, his, hers, theirs.

The book is mine.

Los posesivos anteriores (1-1ª), se encuentran relacionados con los pronombres personales. Los siguientes (2-4), con la frase nominal (Graustein, 1997:85).

2. Los sustantivos inanimados emplean la preposición *of* para indicar posesión.

The color of the wall.

3. A los sustantivos animados singulares o plurales que no terminan

en *s*, se les agrega apóstrofo *s* ('*s*).

The boy's trip

Sin olvidar que es el punto 3, el centro de la investigación, como puede verse en los números 2 y 3 que en inglés existen dos tipos de frases sustantivas que emplean dos formas distintas para expresar posesión; por medio de la preposición *of* y por medio del apóstrofo *s* ('*s*). La opción para emplear una estructura u otra radica en el tipo de sustantivo que encabeza la frase. A este respecto es conveniente retomar la afirmación de Khampang (1973) quien dice que en un estudio realizado "los hablantes nativos del inglés prefieren utilizar el apóstrofo *s* ('*s*) en vez de la estructura con la

preposición *of* cuando el sustantivo principal (*head noun*) es un sustantivo animado o cuando era observable que realizaba alguna acción” (Khampang,1973:26). Por otro lado, Bache (1997: 388) señala que los sustantivos abstractos rara vez toman el apóstrofo (*'s*) y se prefiere la construcción que emplea la preposición *of* :

The beauty of this idea en vez de *This idea's beauty*

Heine (1997:87) agrega aparte de las anteriores, una estructura más para indicar posesión, en la cual se emplea el verbo *have* (*tener*). En dichas construcciones el mayor énfasis se le da al poseedor (*Maria has a car*), en cambio en las FGS el énfasis es dado al poseso (*Maria's car*), por lo cual dichas construcciones tienen diferentes implicaciones semánticas. Además de la semántica los ejemplos anteriores recurren a dos manifestaciones sintácticas diferentes, ya que en el primer ejemplo para indicar la posesión, se recurre a una oración; en cambio en el segundo se hace uso de una frase nominal.

En suma, en inglés existen diversas estructuras sintácticas para expresar posesión. Sin embargo, la que ha llamado la atención para la realización del presente trabajo es la que emplea el apóstrofo *s ('s)*, debido al orden de palabras diferente empleado en español y en inglés. Además, como se planteará más adelante, las FGS tienen diferentes usos y significados varios, lo que hace que esta estructura sea compleja para los alumnos hispanohablantes.

1.2.1. Descripción sintáctica y fonológica de la FGS en inglés.

Existen diversos trabajos que describen la estructura que nos atañe y dentro de los cuales se podrían mencionar, los estudios realizados por Baker (1989), por Taylor (1996) entre otros, que describen de manera muy detallada las distintas manifestaciones sintácticas y fonológicas de las FGS. Es justamente esta variedad de usos y significados de las frases que la hacen compleja para su aprendizaje. Por lo tanto, la descripción lingüística de algunos de esos aspectos y que a continuación se presenta, se vuelve indispensable.

Para empezar Celce-Murcia (1983) al igual que Quirk (1985) exponen que en general en muchas descripciones gramaticales acerca de las frases que emplean apóstrofo s ('s) se le llama también genitivo debido a que esta estructura desempeña muchas otras funciones además de la de indicar posesión. Sin embargo, algunos otros autores como Taylor (1996) señalan, que ninguno de los dos términos anteriores lo satisfacen del todo y de ahí que prefiera nombrar a este apóstrofo s ('s), morfema de posesión.

Allen (1972:191), Leech (1975:231) y Taylor (1996:1-2) indican que las FGS se realizan de dos maneras distintas.

Ortográficamente:

1. Se representan por medio del apóstrofo s ('s)

John's wife

- 1a. El apóstrofo s ('s) se agrega a los sustantivos singulares que no terminan en s.

The child's ball

- 1b. El apóstrofo s ('s) se agrega también a los plurales irregulares que no terminan en s.

The children's balls

2. Por medio del apóstrofo únicamente (')

Charles' friends

- 2a. En los plurales regulares, se emplea únicamente el apóstrofo (').

My sisters'dog

- 2b. Con nombres que terminan en s.

Burns'car

- 2c. Con ciertas expresiones fijas.

for goodness'sake

La ortografía de las FGS resulta muy importante tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de las mismas, ya que de acuerdo con Thompson (1997:453), este aspecto es difícil de aprender aún para los hablantes nativos, de ahí a que se sugiere cuidar la ortografía de dichas frases.

La descripción fonológica de las FGS es necesaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas, ya que éstas tienen tres manifestaciones fonológicas diferentes:

- * 3a. Por medio de /s/ cuando ocurre después de consonantes sordas (*Mac's*).
- * 3b. Con /z/ cuando es seguido de consonantes sonoras y vocales (*Sam's*).

- * 3c. A través de /iz/ después de sibilantes (*Grace's*).

(Celce-Murcia, 1983:125).

Sin embargo, en algunos momentos la pronunciación de las FGS ocasiona dificultades al momento de escucharlas o producirlas, ya que en ocasiones el genitivo singular y plural son idénticos en el sonido (*friend's friends'*) la construcción con la preposición *of* es usada en algunas ocasiones, en vez del genitivo plural para evitar la ambigüedad.

his friend's opinion *the opinion of his friends*

(Bache, 1997:389)

1.2.2. Descripción semántica de las FGS.

Como se vio en el apartado anterior, las FGS tienen expresiones sintácticas y fonológicas precisas, lo cual no ocurre ni en las manifestaciones sintácticas ni de uso de dichas frases. Esta aseveración se ve apoyada en las aportaciones de Taylor (1996), quien enfatiza que las FGS a pesar de ser una sola estructura van a tener distintos significados y señala además que un 77% de estas frases denotan seres humanos, ya sea por medio de nombres personales o sustantivos personales (*Jennifer's pupil, the boy's new shirt*); un 5% revelan animales superiores (*the horse's tail, the lion's hunger*); el resto indican entidades de obvia relevancia para las actividades e intereses humanos (*The nation's social security, London's water supply*), tales como entidades geográficas, geopolíticas, por ejemplo; los países, los continentes, pueblos y ciudades, ríos y valles y resalta el hecho de que estas frases no expresan únicamente el concepto de posesión y pone como ejemplo la siguiente

pregunta "*Whose car were you driving?*" (con la cual se está preguntando acerca de quién tiene la posesión legal del automóvil) y por lo tanto responder a dicha pregunta con *It was John's car* (implica estar nombrando al dueño del automóvil). Sin embargo en otros contextos la misma frase (*John's car*), podría implicar que ese fue el auto que *John* rentó y que no supone que *John* sea el propietario del auto, además dicha frase podría indicar que *John* diseñó ese auto (1991:322). De ahí que delimitar el contexto como en la lingüística cognitiva se sugiere (1.1.2.) sea de suma importancia, para poder hacer las asociaciones de significado pertinentes.

Taylor (1996:70) señala que el enfoque de la gramática cognitiva determina que los aspectos sintácticos no pueden ser reducidos a la idea de que a una estructura le corresponde un solo significado y como podrá verse más adelante, las FGS se encuentran dentro de esta categoría.

Como ya fue mencionado, las FGS regularmente se encuentran asociadas con conceptos que señalan humanidad, animación y/o individualidad y con base en ello Khampang (1973), Quirk (1985), Taylor (1996) Bache (1997), consideran a las siguientes como las expresiones más típicas de dichas frases.

a) **Genitivo de posesión.** Aunque el significado de posesión no es único de estas frases, si es el más común, tiene varios tipos y regularmente es clasificado de la siguiente manera:

- * Posesivo simple. Cuando se establece una relación de posesión entre dos sustantivos.

My brother's books o *Ron's camera*

- * Posesivo doble. En éste se emplean al menos dos sustantivos relacionados con el genitivo, y aunque las cadenas de genitivos son permitidas, éstas no son muy comunes.

Hank's brother's car Hank's brother's friend's car

(Celce-Murcia, 1983:126)

- * Posesivo individual. Cuando dos o más personas poseen algo de manera individual, cada uno de los nombres emplean el apóstrofo s ('s).

Mrs. Martin's and Mrs. Blair's cars

(es decir, el auto de cada una de las mujeres).

Asha's and Daniella's tennis rackets

(posesión individual no compartida).

(Warriner, 1982:826)

- * Posesivo compartido. Si dos o mas nombres se encuentran unidos por "and" poseen algo en conjunto, entonces, el segundo nombre o en su caso el último nombre asume la terminación del genitivo ('s).

John and William's uncle

John, William and Mary's uncle

(Curme, 1991:80)

b) Genitivo de origen.

Jack's letter o nature's work

c) Genitivo de medida.

an hour's interval a shilling's worth

- * Las expresiones de tiempo y distancia frecuentemente aparecen en el genitivo.

within two or three week's time *a moment's reflection*

yesterday's mail (Curme, 1991:79).

- * Números y algunos otros cuantificadores tales como *every*, *each* y *many* (aunque no *much*) están permitidos en la sección de la parte del poseso.

John's three children *John's many friends*

- * Las expresiones *all*, *half*, *twice* y *three times* pueden ser elementos empleados antes del poseedor.

All John's friends

(Taylor, 1996:110)

d) G nitivo de atribución.

Nancy's irritation (Nancy is irritated)

(Bache, 1997:386)

) Genitivo de clasificación.

She bought some children's shoes (some shoes for children)

(Bache, 1997:383).

- f) **Genitivo en elipsis.** En éste la cabeza de la oración se encuentra en elipsis con el genitivo.

His memory is like an elephant's *My car is faster than John's*

(Quirk, 1977:98, Roberts, 1986:232).

- g) **Genitiv autón mo.** Este genitivo es una construcción específica, el cual no se relaciona de manera abierta con la cabeza de la frase y asume una función externa del grupo.

I parked my car behind Jack's
George's is the only voice she is likely to recognize

- * El genitivo autónomo también puede ocurrir en expresiones refiriéndose a casas.

I met her at my uncle's.

- * Edificios, instituciones, negocios y otros lugares.

I shall be at Harrod's/Foley's/Macy's

- * Este uso se emplea también con relación al negocio de una sola persona.

I buy my meat at Johnson's

Finalmente, el genitivo autónomo podría aparecer en una construcción de postmodificación unido con la preposición *of*. A lo que Roberts (1986:233) llama genitivo doble.

Jack borrowed a picture of my sister's.

(Bache, 1997:384-385).

h) **Genitivo con u tantivos inanimados.** Este se usa cuando los sustantivos involucrados son tratados como animados, debido al énfasis o la personificación.

Como en:

- * Las áreas, instituciones y firmas.

Collet's exhibition of books

the government's report

- * Materiales, productos y herramientas.

the machine's energy range

the play's style

- * Nombres geográficos, los sustantivos colectivos, los sustantivos contables refiriéndose a instituciones, regiones, lugares, etc., son comunes en ambas construcciones.

the clinic's name

the name of the clinic

- * Sustantivos de interés especial para la actividad humana.

the game's history

science's influence

(Graustein, 1997; 301-302 y Murphy, 1985: 158)

i) **Genitivo grupal.** Este es posible usarlo en algunas frases sustantivas que funcionan como postmodificadores, emplean el apóstrofo s en la parte final del postmodificador y no en la cabeza del mismo.

The teacher of music's room

- * En frases de postmodificadores tales como:

someone else's house

- * En palabras compuestas como por ejemplo:

community board's meeting *vice-president's contract*

(Warriner,1982:825)

j) Relaciones especiales del genitivo con elementos léxicos específicos.

- * Es común la relación que se establece entre sustantivos que señalan nexos familiares o interpersonales y el genitivo.

John's wife *John's friends*

(Celce-Murcia,1983;127)

- * Cuando un sustantivo se relaciona con alguno de los siguientes elementos léxicos: *edge*, *end*, *surface* y *sake* como cabeza del grupo de sustantivos, se obtiene generalmente una frase genitiva.

the water's edge *the journey's end*

(Bache,1997:388)

- * Sustantivos como *fear*, *frighten*, *shock*, *bore*, *love* y *know* denotan una relación entre dos entidades, una de las cuales es animada y la otra es la causa de la experiencia del poseedor, de que se emplee el apóstrofo s ('), en la formación de frases.

Maria's love (Maria ama algo o alguien)

(Taylor,1996:152)

k) Restricciones en el uso del genitivo.

- * Los pronombres demostrativos y de cuantificación no pueden ser poseedores, ya que mientras que *The plane's arrival* es aceptable, no es posible aceptar señalar un avión y decir *That's arrival*.
- * *Somebody* y *nobody* pueden ser aceptados como poseedores. No así, *nowhere* y *nothing*.

Somebody's car He was nobody's friend

(Taylor, 1996:111)

- l) Con la intención de facilitar la comunicación, si la frase nominal que requiere el posesivo es muy larga y compleja, entonces no se usa el genitivo, se prefiere el empleo de la preposición *of*.

The daughter of the president of the republic

(Graustein,1997:301)

Después de haber presentado tanto la descripción sintáctica como semántica de las FGS, es necesario señalar que el presente estudio se centrará en el genitivo de posesión (simple, doble, compartida e individual), ya que como se mencionó anteriormente éste es con el cual generalmente se identifica a dichas frases.

Finalmente, como ha podido observarse entre la corriente cognitiva y la descripción lingüística de las FGS, se encuentran sumamente entrelazadas ya que la corriente cognitiva establece el carácter especial de las FGS, en las que se hace referencia en primera instancia a la entidad que posee y en segundo término queda la

entidad en posesión y que estas frases establecen una estrecha relación entre el poseedor y el poseso; y la descripción lingüística de dichas frases señaló las distintas relaciones semánticas expresadas por las FGS, por lo tanto, ambos elementos (sintácticos y semánticos) hacen que esta estructura sea de difícil aprendizaje para los alumnos hispanohablantes y que el desarrollo de una propuesta didáctica sea necesario. Sin embargo, un elemento que indiscutiblemente apoyaría la conformación de la propuesta didáctica sería la descripción de las Frases Genitivas en español y de esta manera observar algunos de los elementos sintácticos o semánticos que comparten, la complejidad de estas frases en español o las similitudes y/o diferencias entre éstas y las FGS. Por tal razón dicha delineación es útil y pertinente en este trabajo.

1.3. Descripción lingüística de las frases genitivas en español.

En español según Bosque (1999) y Andrade (2002), existen frases que determinan la propiedad o pertenencia o el material de que esta hecha una cosa.

Bosque (1999:973-974) enlista algunas de las principales manifestaciones que existen para indicar el genitivo en español, señalando que éste se va a manifestar a través de frases que incluyen adjetivos posesivos, pronombres posesivos, de la preposición *de* y del verbo *tener*.

- * Los adjetivos posesivos que a continuación se mencionan, tienen manifestaciones de número (singular y en plural), así como de género (masculino y femenino). Las frases que conforman, regularmente pueden ejercer casi todas las funciones gramaticales que se asocian típicamente a una frase nominal:

sujeto, objeto de verbo, de adjetivo o de preposición; así como la función de predicado. Por ejemplo: [*Nuestros amigos*] *vienen a cenar*, *Publicaron* [*tu traducción*], *Fueron responsables de* [*su captura*], etc. Otro aspecto que es importante hacer notar, con respecto a los adjetivos posesivos, es que las formas átonas y monosilábicas del posesivo (*mi, tu, su*) concuerdan con el núcleo nominal únicamente en número, mientras que las formas multisilábicas (*nuestro, vuestro*) concuerdan en género y número con el núcleo nominal (*su impresora, sus bolígrafos*).

Adjetivo Posesivos			
Singular Masculino	Plural Femenino	Singular Masculino	Plural Femenino
	mi		mis
	tu		tus
	su		sus
nuestro	nuestra	nuestros	nuestras
vuestro	vuestra	vuestros	vuestras
	SU		SUS

Tabla 1. Adjetivos Posesivos.

- * Andrade (2002:336) cree que los pronombres posesivos tienen la función de reemplazar a un sustantivo indicando propiedad o pertinencia. Agrega que al hablar de los pronombres personales se hace referencia al posesivo. Por ejemplo: *Conservo cartas [tuyas]*, *Juan es un primo [mío]*.

Pronombres Posesivos						
Número	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Singular	mío	mía	tuyo	tuya	suyo	suya
Plural	míos	mías	tuyos	tuyas	suyos	suyas

Tabla 2. Pronombres posesivos.

Además, otra manifestación de los pronombres posesivos, es cuando éstos van acompañados del artículo definido correspondiente. Por ejemplo: *Mi ordenador y [el tuyo] están estropeados, fue una brillante idea [la suya]*.

- * Martínez (2001:206) sugiere que la preposición [de] vino a sustituir al genitivo latino la cual tiene diversas funciones y destaca dos principales en español: la primera; es la de denotar la relación de posesión que tradicionalmente se le llama genitivo, y la segunda; la de expresar la procedencia o la de separación. Cuando desempeña la primera función es cuando enlaza un sustantivo con otro [*la casa del padre*]; en el segundo caso, funciona como preposición adverbial porque une al sustantivo con el verbo [*vengo de Londres*].

Con respecto a la preposición [de], Andrade (2002:136) completa de manera más precisa los usos de dicha preposición; ya que considera que ésta es una partícula de uso muy variado del que pueden distinguirse las siguientes funciones:

Función	Ejemplo
a) Aposición	<i>La calle de Madero</i>
b) Cantidad Indeterminada	<i>Dando de vueltas</i>
c) Causa	<i>Se muere de risa</i>
d) Cualidad	<i>Corazón de león</i>
e) Materia de que está hecho algo	<i>La mesa de madera</i>
f) Modo	<i>Se paró de frente</i>
g) Posesión o pertenencia	<i>Vengo de casa</i>
h) Profesión u oficio	<i>Trabaja de secretaria</i>
i) Realce de una característica	<i>El buenazo de Juan</i>
j) Posesión o pertenencia.....	<i>El coche de mi primo</i>
k) Tiempo.....	<i>De día</i>
l) Personas o casas o en conjunto.....	<i>Enjambres de abejas</i>

Tabla 3. Funciones de la preposición *de*.

Sin embargo, Martínez (2001:206) indica que cuando [*de*] es genitivo, podemos distinguir en el mismo relaciones fundamentales distintas:

Función	Ejemplo
a) Propiedad. Se señala quién es el poseedor y qué es lo que posee.....	<i>La pelota de Juan.</i>
b) Pertenencia. La relación es semejante a la de posesión, pero aquí no se habla de un objeto físico o material.....	<i>La conducta de Juan.</i>
c) Parentesco o Relación Humana. En la que se indica algún tipo de conexión humana como la consanguinidad o la amistad.....	<i>El hermano de Juan</i>
d) Autoría	<i>Una novela de Cervantes.</i>

- * Como ya se había mencionado el verbo [*tener*] dentro de sus diversas funciones se encuentra la de señalar posesión. Martínez (2001:653) comenta que éste verbo y sus correspondientes en las demás lenguas indoeuropeas, es igualmente un verbo vacío que tiene por objeto relacionar una cosa o cualidad con un sustantivo sujeto. Esta relación puede ser duradera o pasajera. Por ejemplo en la oración: Pedro [*tiene*] un caballo puede significar que Pedro es dueño de un caballo o dispone de en este momento de tal animal. Además, [*tener*] no sólo expresa posesión sino también pertenencia como en Pedro [*tiene*] una gran memoria, señala la relación de la parte al entero del león [*tiene*] melena. Con sustantivos abstractos equivale siempre a juicios atributivos tal es el caso de este cuadro [*tiene*] mucho valor.

Como ha podido observarse a lo largo de la descripción anterior, el genitivo; tanto en inglés como en español, comparten diversos elementos entre los que se podrían citar la existencia de pronombres y adjetivos posesivos, las distintas relaciones semánticas y sintácticas que establecen las frases genitivas, el empleo de diversas estructuras sintácticas para expresar posesión como el empleo de las preposiciones (*de* y *of* respectivamente), de los verbos (*tener* y *have*). Sin embargo, también existen diferencias sustanciales que dichas frases tienen entre las que se pueden citar el empleo del apóstrofo *s* (*'s*), el cual no tiene un símil en español, el orden de los elementos de estas frases en inglés además de los diversos usos además del de señalar posesión que estas frases tienen, tanto en inglés como en español, tal y como ya fue descrito previamente. Por ejemplo en las frases:

- a) *Maria's sister*
- b) *La hermana de María*

En (a) se coloca en primer término al poseedor (María), el cual contiene al apóstrofo s ('s) para señalar la posesión, seguido del poseso. En cambio en (b), se emplea el artículo (la), el cual tiene que coincidir en género y número con el poseso que sigue al artículo, posteriormente se emplea la preposición *de* para indicar la posesión y finalmente se sitúa al poseedor.

Debido a que el estudio se ha centrado en la función de posesión, la diversidad de usos no afecta, y como pudo verse en (a y b), dichas frases no tienen discrepancias semánticas sustanciales, sin embargo las sintácticas sí lo son, ya que éstas son las que podrían ocasionar que los alumnos hispanohablantes no procesaran adecuadamente las FGS y al momento que tuvieran que producirlas lo harían de manera inadecuada. Por todo lo anterior, como podrá observarse posteriormente en el punto (2.4.1.1) se limitarán los significados y patrones en los que se centrará esta investigación. Dicha restricción se tomará en cuenta tanto en el diseño del instrumento como de la propuesta didáctica.

1.4. Gramática pedagógica.

En el apartado (1.2) se planteó la importancia de describir algunas de las bases teóricas de la gramática pedagógica en general y de esta manera desarrollar una propuesta didáctica que permita apoyar el aprendizaje de las FGS. De ahí la importancia de definirla, de plantear la diferencia de ésta con la gramática descriptiva y de dar una breve introducción a los elementos que debe incluir, así como algunos de

los modelos para la enseñanza de la gramática. Finalmente se explicarán los tipos de ejercicios más comunes de dichos modelos, poniendo énfasis en los propuestos en el modelo de procesamiento de *input* estructurado.

1.4.1. Bases teóricas de la gramática pedagógica.

En primer lugar resulta importante señalar que según Dirven (1990:1) existen diferentes tipos de gramáticas (descriptivas y pedagógicas) las cuales están dirigidas a diferentes tipos de público, pero que al mismo tiempo tienen relación en la enseñanza de lenguas.

Las gramáticas descriptivas están dirigidas a nativohablantes o a un público de especialistas (lingüistas, profesores de lenguas especializadas o a alumnos avanzados) ya que ofrecen bases sólidas y explicaciones precisas acerca del funcionamiento de la lengua por lo que el público que las consulta necesita tener bases lingüísticas que le permita comprender la información ahí contenida, así como conocimientos acerca de la terminología empleada. Corder (1974:167) señala que en este tipo de gramáticas, la información está presentada de tal manera que no existe una referencia pedagógica ni didáctica que coloque a los puntos gramaticales según sus niveles de dificultad para la enseñanza. De ahí que surja la necesidad de la gramática pedagógica en la enseñanza de lenguas.

Según Odlin (1994:4-5) la gramática pedagógica contiene tanto los elementos didácticos que facilitan la enseñanza de sus contenidos, como los elementos prácticos que ayudan a los alumnos a alcanzar la competencia comunicativa, que según Canale y Swain (1980:75), es la habilidad de comunicarse exitosamente en una lengua. Por lo tanto, el autor de una gramática pedagógica organiza la descripción lingüística y

práctica de una manera digerida con la intención de guiar el aprendizaje de una lengua meta. Por su parte Allen (1974:60) agrega que el escritor de una gramática pedagógica pretende proveer de un esquema informal de definiciones, diagramas, ejercicios y reglas verbalizadas las cuales podrían ayudar al alumno a adquirir el conocimiento de una lengua y fluidez en su uso.

Por lo tanto, si como se planteó en (1.2) el aprendizaje de las FGS del inglés, se tienen diferentes elementos que pueden hacerla una estructura gramatical difícil para los alumnos hispanohablantes, el desarrollo de una propuesta didáctica es necesario para apoyar la enseñanza-aprendizaje de la misma, tomando como base los elementos sugeridos por la gramática pedagógica.

1.4.2. Prácticas gramaticales en la clase de lenguas.

Antes de iniciar la descripción de los elementos que conformarán la propuesta pedagógica se consideró importante hacer una rápida revisión acerca de cómo se ha enseñado la gramática y cuál ha sido la relación con algunos de los diferentes métodos y enfoques que se han empleado en la enseñanza de lenguas.

Es importante destacar que una de las interrogantes para los maestros de lenguas extranjeras, ha sido la inclusión o no de la gramática dentro de los programas de enseñanza. Algunos programas tradicionales (gramática traducción) han optado por promover la instrucción gramatical mecánica, carente de significado y de contexto, así como del intercambio de información. Sin embargo, se han desarrollado algunos modelos que promueven la enseñanza de la gramática centrada en el alumno, sin sacrificar la comunicación como el esquema gramatical tridimensional (Larsen-

Freeman,1991), el enfoque basado en tareas (Fotos y Ellis, 1991) y el modelo de procesamiento de *input* estructurado (VanPatten,1995) entre otros.

Además, con la finalidad de tener una perspectiva más amplia acerca de cómo las FGS son enseñadas, se consultaron dos libros de texto en los cuáles se presenta esta estructura. Harmer (1987:32) promueve la estructura de manera deductiva y mecánica ya que emplea algunas ilustraciones para que los alumnos en parejas pregunten y respondan con base en los ejemplos: *GAT color is Pedro's hair? It's black.* Soars (1995:14-15) por el contrario lo hace de manera inductiva debido a que en primer lugar presenta un párrafo que contiene tanto oraciones con contracciones del verbo *is* ('s) y otras con FGS ('s). Posteriormente se encuentra un cuadro con explicaciones acerca de la diferencia entre ambas estructuras: *Who's Jennifer? What's your mother's name?*

Con respecto a las propuestas anteriores, puede comentarse que en la primera no se promueve el intercambio de significado realmente, ya que ambos alumnos conocen de antemano tanto la pregunta como la respuesta. En lo referente a la segunda, se pone énfasis al significado de ambas estructuras. Sin embargo, es únicamente con este ejercicio que el alumno pone en práctica la estructura; además, de que solamente es a nivel oral, lo cual se considera insuficiente.

Los ejercicios que se propondrán en este trabajo intentarán proveer al alumno con las oportunidades de práctica necesarias para que logre hacer las asociaciones de forma-significado correctas y de este modo lograr un adecuado procesamiento de las FGS.

1.4.3. Mecanismos de procesamiento de información lingüística.

Al ser el propósito central el desarrollo de una propuesta didáctica que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje de las FGS, entonces es necesario tomar en cuenta el mecanismo de procesamiento de información lingüística y, que de acuerdo con Corder (1974:170), este mecanismo es llevado a cabo por el alumno y se encuentra conformado por tres procesos centrales:

- 1) Formulación de la hipótesis.
- 2) Comprobación de la hipótesis.
- 3) Práctica.

Corder (1974) señala que en una situación de enseñanza formal el aprendizaje de la gramática es un descubrimiento guiado (*guided discovery*) el alumno crea hipótesis y el maestro intenta guiar este proceso el cual a su vez se encuentra conformado por tres etapas centrales:

- a) Selección y estructuración del material lingüístico dentro de un sílabo.
- b) Presentación del material lingüístico de manera apropiada. Esta etapa incluye la contextualización y/o traducción del material seleccionado con la finalidad de que el alumno interprete el significado de la información propuesta. Este punto es de gran relevancia ya que si el alumno no lleva a cabo una interpretación semántica de la información lingüística que ofrece no podrá llevar a cabo el descubrimiento de las reglas correctas. En consecuencia, es con base en la información expuesta por el maestro que el proceso de formulación de hipótesis comienza.

- c) Comprobación de hipótesis. En esta etapa el alumno confirma y/o verifica las hipótesis correctas. El profesor tiene la función de confirmar las hipótesis correctas o dar el tratamiento necesario para corregir hipótesis incorrectas. Es necesario llegar a la formulación de hipótesis correctas para poder pasar a la parte final de esta etapa es decir; la práctica. La práctica en este modelo es entendida como la actividad específica para desarrollar un camino de acceso rápido y automático a las reglas correctas de la gramática, es decir; al uso de lo que ha sido correctamente aprendido.

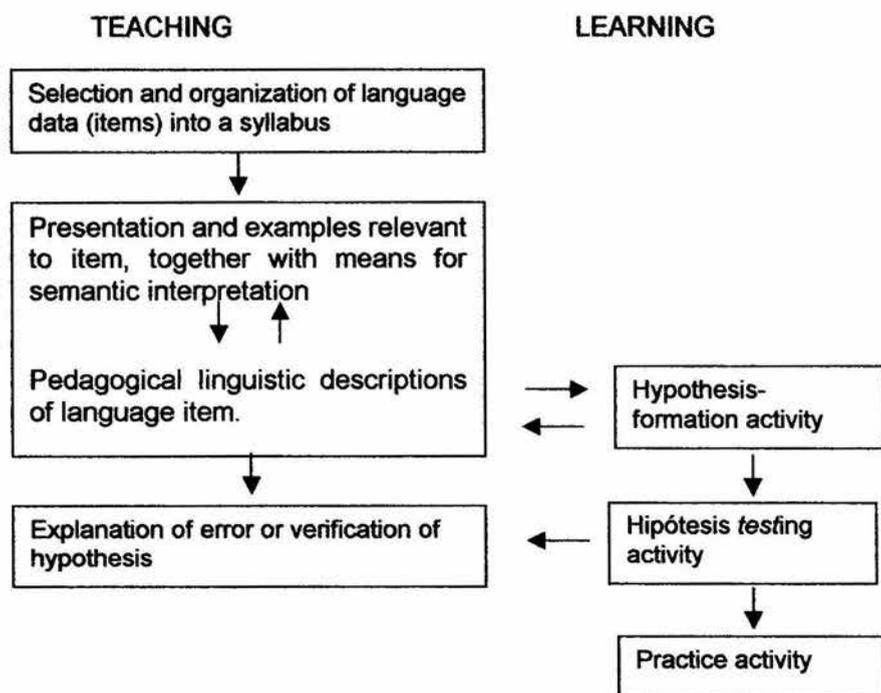


Fig.1. Modelo de Enseñanza-Aprendizaje de la Gramática. (Corder. 1974:172).

Como se ha podido observar, a lo largo de este apartado son varios los procesos que juegan un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los elementos lingüísticos: la presentación, los ejemplos, la elaboración de hipótesis, la comprobación

de las mismas. En consecuencia, distintos modelos de enseñanza de la gramática han tomado en cuenta estos procesos (formulación de hipótesis, comprobación de hipótesis y práctica) descritos por Corder (1974). Finalmente, los mismos necesitan verse apoyados por elementos de la gramática pedagógica y serán parte fundamental de la propuesta didáctica que aquí se desarrolla, entre los cuales se podrían mencionar la información y ejemplos, explicaciones y ejercicios, para lo cual Corder (1973) propone un esquema que será descrito en (1.5.5).

1.4.4. Modelos para la enseñanza - aprendizaje de aspectos lingüísticos.

Como se ha descrito previamente, la inclusión de la gramática en la enseñanza de lenguas ha sido un tema muy controversial, ya que según Larsen-Freeman (1986) algunos métodos como el de gramática traducción la considera como el eje central de su enseñanza, a diferencia del método directo (*direct method*) que la rechaza completamente. Rutherford (1985:274) señala, que esta controversia ha ocurrido debido a que existe la creencia de que la enseñanza formal de la gramática tiene un papel mínimo o casi inexistente en la enseñanza de lenguas, y que los lingüistas teóricos no tienen prácticamente nada que aportar al salón de clases. Sin embargo, algunos investigadores como Corder (1974), Rossner (1989), Rutherford y Sharwood Smith (1985), VanPatten (1995), han dado cuenta de la importancia de enfocar deliberadamente la atención del alumno en el aspecto gramatical a aprender. Rutherford (1985) agrega la existencia de distintas maneras de enfocar la atención en la forma, sin ahondar en discusiones metalingüísticas y que las acciones empleadas para promover el incremento de la conciencia pueden tener distintos niveles de explicitud, ya que pueden ir desde pedirle al alumno que ponga atención en los elementos que se

encuentran subrayados o en letras mayúsculas hasta propuestas didácticas más sofisticadas. Por otro lado Rutherford indica también, que promover la concientización de la estructura aprendida no asegura automáticamente la adquisición de la misma y que no es suficiente este elemento para que se lleve a cabo el proceso de adquisición (1985:275). En otro momento, Rutherford (1980) apunta que la enseñanza que promueve actividades que enfocan la atención de los alumnos en algún punto gramatical específico, incrementará significativamente el rango de adquisición de dicho punto, sobre los alumnos que no lo hicieron o que les fue enseñado en circunstancias diferentes.

VanPatten (1995) señala que tradicionalmente los ejercicios empleados para la enseñanza de la gramática han sido de 3 tipos principalmente: **mecánicos** (el alumno no pone atención al significado y solo hay una respuesta correcta), **significativos** (el alumno pone atención tanto al significado del estímulo como al de su propia propuesta, sólo hay una posible respuesta la cual ya es conocida por los participantes) y **comunicativos** (la información contenida en la respuesta del alumno es desconocida para la persona que hace la pregunta). Sin embargo, la mayoría de los ejercicios tradicionales son mecánicos; se enfocan exclusivamente en usar un solo aspecto gramatical y producir oraciones aisladas, más que en el procesamiento de la forma y el significado de las mismas, un enfoque en el *input* (son todas las muestras de la lengua meta que recibe el alumno) simplemente no existe. (1995:91-93). De ahí que el autor desarrollara la propuesta para la enseñanza de la gramática por medio de procesamiento, la cual pretende enfocar la atención del alumno al punto lingüístico de enseñanza y que al mismo tiempo procese el significado del mismo.

Como se mencionó previamente, existen distintos sistemas para enfocar la atención del alumno, entre los que se pueden mencionar los descritos por Rutherford (1985:276-277):

1. Un sistema en el cual se pueda explícitamente llamar la atención en un aspecto gramatical y desarrollar algún sistema de apoyo didáctico.
2. Otro sistema en el cual se enfoque la atención implícitamente, a través de una exposición calculada del alumno con información previamente seleccionada.
3. Finalmente, un sistema en donde el profesor no resalte algún aspecto gramatical; es decir, ni suprimirlo ni darle mayor relevancia.

A continuación se describirán brevemente algunos modelos teóricos desarrollados para promover la enseñanza-aprendizaje de los elementos lingüísticos, así como las metas a alcanzar con este tipo de enseñanza. Algunos de ellos lo hacen mediante una enseñanza implícita y otros de manera explícita y como podrá observarse a continuación los autores que proponen dichos modelos, afirman que los mismos tienen efectos positivos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Larsen-Freeman (1991:280-282) propone un esquema tridimensional que tiene la forma de una gráfica de pastel, la cual permite poner en evidencia las tres dimensiones involucradas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática:

- * La forma o las estructuras en sí mismas.
- * El significado, el cual debe incluir tanto el significado léxico y gramatical.
- * Las condiciones pragmáticas que gobiernan su uso.

Por otro lado, con este esquema se intentan señalar que las dimensiones que forman parte del mismo, no se encuentran jerárquicamente organizadas ya que las flechas del esquema pretenden ilustrar las interconexiones de las tres dimensiones, por lo tanto algún cambio en alguna de ellas, tendría repercusiones en las otras dos. Este punto es particularmente útil, ya que se encuentra en congruencia con las aportaciones de la lingüística cognitiva, en la que se propone que el estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa, lo cual impone un enfoque basado en el uso y que además no es correcto separar el componente gramatical del semántico (Langacker, 1987:57).

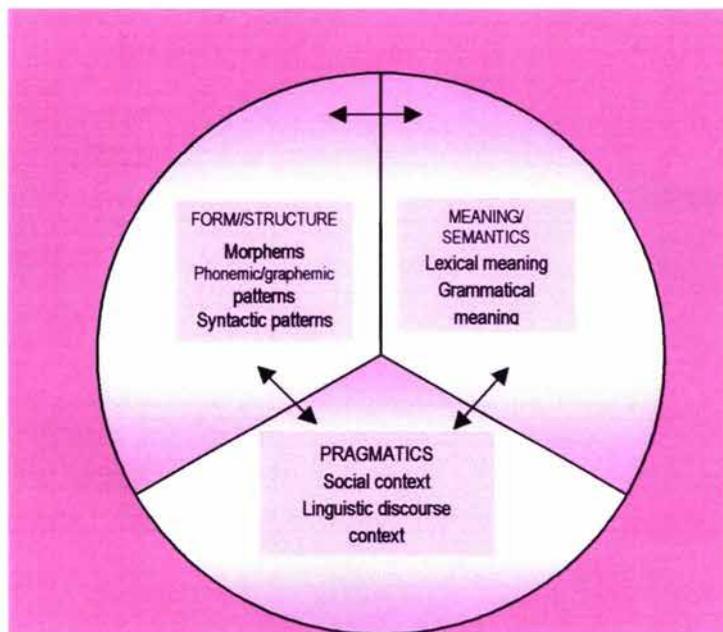


Fig. 2. Esquema Gramatical Tridimensional. (Larsen-Freeman.1991:280)

Falta página

N° 43

La técnica "vía muerta" (*down the garden path*) propuesta por Tomasello y Herron (1989), sugiere provocar el error para crear conciencia y hacer una comparación cognitiva acerca del sistema de la lengua materna con el de la lengua meta. Esta técnica induce a los alumnos a cometer dos tipos de errores (errores de transferencia y de sobregeneralización abajo mencionados y definidos), para después corregirlos de manera sistemática. Se crea una discrepancia entre las hipótesis que el alumno produce y el sistema lingüístico modelado por el maestro o el hablante-nativo, posteriormente se comparan cognitivamente ambos sistemas (Tomasello y Herron, 1989 :387).

- * Errores de transferencia: Estos errores emanan de las hipótesis generadas fuera del sistema lingüístico de la lengua meta; es decir, provienen del conocimiento previo de la lengua materna. Por lo tanto la comparación cognitiva se lleva a cabo entre dos sistemas de distinto tipo (lengua materna y lengua meta), como por ejemplo en *embarrassed* – embarazada. Estos errores son parte de las estrategias de comunicación empleadas por el alumno, no del interlenguaje² del alumno.

² El interlenguaje involucra tanto las representaciones mentales de la información de la lengua meta, de manera organizada y sistemática como a los procesos de recuperación eficiente del conocimiento en situaciones apropiadas. Además de que las diferencias entre la producción del aprendiente y la del hablante nativo puede deberse a diferencias en las representaciones de la estructura lingüística, a diferencias en los procesos de acceso al conocimiento o a ambas (Bialystok.1985:106).

- * Errores de sobregeneralización: Estos errores son el resultado de las hipótesis generadas de un mismo sistema lingüístico; de ahí que la comparación cognitiva contenga elementos del mismo tipo (lengua materna o lengua meta) en contraposición con el modelo ideal o correcto. Por ejemplo el alumno sobregeneraliza la formación de los verbos regulares en pasado (*play – played, run – runned*) (Tomasello y Heron, 1989:386).

Al utilizar esta técnica se identifican los errores, después se corrigen y finalmente se proporciona la retroalimentación. Se considera tanto el contexto cognitivo como el contexto social y comunicativo como aspectos importantes para detectar la producción de errores. Este proceso se lleva a cabo a nivel del conocimiento declarativo; se reconoce, conoce y corrige el error, empleando el procedimiento previamente descrito. Al mismo tiempo, es importante destacar que la técnica de “vía muerta” ha resultado muy controversial en el campo de la enseñanza de lenguas, ya que promueve el error. Sin embargo éste modelo de enseñanza ha intentado rescatar uno de los elementos cotidianos a que todo profesor se enfrenta, es decir, “el error” y volverlo material de trabajo, ya que se le da una orientación pedagógica y pretende que el alumno se apoye en él para mejorar su conocimiento de la lengua meta; de ahí su importancia y relevancia en el salón de clases.

Fotos y Ellis (1991:605-610) por su parte, describen un enfoque basado en la realización de tareas (*A task-based approach*) en el cual se provee a los alumnos con problemas gramaticales, los cuales deben ser resueltos interactivamente, se integra la instrucción gramatical con oportunidades para lograr una comunicación significativa. En

este enfoque se promueven tareas que fomentan negociación de significado; s través de tareas planeadas, en las cuales los alumnos preparan su discurso piensan acerca de lo que dirán de antemano; tareas cerradas en donde hay una solución o final definido, las cuales producen más negociación que las abiertas donde no hay una resolución clara. y tareas convergentes en donde los participantes deben estar de acuerdo en una solución. Los autores señalan que la adopción de este tipo de enfoque se encuentra íntimamente ligado con el trabajo grupal y de parejas e indican que promueve que los alumnos produzcan oraciones más largas y que además cometan menos errores gramaticales. De esta manera se destacan dos aspectos principalmente: el desarrollo de conocimientos gramaticales explícitos acerca de la L2 y la provisión de oportunidades para la interacción, enfocados en el intercambio de información

Ellis (1995) por su parte, propone un modelo llamado tareas de interpretación para la enseñanza de la gramática (*Interpretation tasks for grammar teaching*). Este modelo está basado en primer lugar en la interpretación del *input* (información pura que los alumnos usan para construir conocimientos), y ayuda a los alumnos a que se concienticen de los aspectos gramaticales y que de otra manera podrían no percatarse, así como de sus significados. En segundo lugar, el *intake*³ (datos del *input* reducidos o en ocasiones alterados asimilados por los alumnos) también es enfatizado cuando realizan la comparación de las formas presentes en el *input*, con aquellas que ocurren en la producción (*output*) del alumno. En otras palabras, las comparaciones cognitivas sirven como un mecanismo para la confirmación y rechazo de hipótesis.

³ Información resultante del procesamiento de información contenida en el *input* ya que solo una parte es procesada. Ésta a su vez es comparada con el conocimiento existente y finalmente se establecen las relaciones de forma-significado (VanPatten:1995:94).

Este modelo permite la identificación de tres procesos involucrados en el aprendizaje de estructuras gramaticales:

- a) La interpretación: Este es el proceso en el cual los alumnos se empeñan en comprender el *input*, poniendo atención en aspectos lingüísticos específicos y sus significados. Involucra la concientización y las comparaciones cognitivas que resultan en el *intake*.
- b) Integración: Esta ocurre cuando los alumnos son capaces de incorporar el *intake* en los sistemas de desarrollo de su interlenguaje. Es importante destacar que los alumnos solamente son capaces de incorporar los aspectos para los cuales están listos.
- c) Producción: Esta no sirve como el medio principal para adquirir conocimientos lingüísticos nuevos, aunque podría ayudar a los alumnos a obtener dominio sobre aspectos que ya han entrado en su interlenguaje.

En los modelos anteriormente descritos se hace referencia a los beneficios que podrían obtenerse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estructuras lingüísticas. El modelo de tareas de interpretación en el *input* coincide en varios aspectos con la del enfoque basado en tareas (Fotos y Ellis, 1991) y con la del modelo de procesamiento de *input* estructurado (VanPatten, 1995), en el sentido de enfocar la atención del alumno en el *input*, en la comprensión del significado, en desarrollo del interlenguaje y en no promover la producción de la estructura en primera instancia.

1.4.5. Descripción del modelo de procesamiento de *input* estructurado.

Como se acaba de mencionar, el modelo de procesamiento de *input* estructurado es un modelo de enseñanza para la instrucción de la gramática sin sacrificar la comunicación, ni las actividades centradas en el alumno; busca unir el significado con la estructura o forma de la lengua que se enseña. Además se propone afectar las maneras mediante las cuales el alumno obtiene datos del *input*, incrementando la cantidad de *input* comprensible en los materiales y actividades del salón de clases, sin olvidar por supuesto “practicar la gramática”. Este modelo es, por lo tanto, un enfoque con foco en la forma basado en el *input* (VanPatten, 1995:94), por lo cual es el modelo que se eligió para basar el desarrollo de la propuesta didáctica que en el presente trabajo se pretende llevar a cabo y de esta manera apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las FGS.

Este modelo considera que los alumnos construyen un sistema interno de representaciones mentales acerca de la lengua que están aprendiendo basándose en la información del *input* y de esta manera los alumnos hacen conexiones de forma-significado. Sin embargo, es necesario destacar que los alumnos procesan el *input* cuando intentan comprender el mensaje contenido en éste y por esta razón se considera que el *input* es filtrado y en consecuencia no todos los datos contenidos en él son empleados. En suma, de toda la información que el alumno recibe y comprende, procesa sólo una parte, posteriormente la compara con el conocimiento existente y finalmente establece relaciones de forma y significado. Al resultado de este proceso se le llama “*intake*”. VanPatten toma en cuenta tanto al *input* como al *intake* anteriormente descritos y con el modelo de procesamiento de *input* rescata la importancia de los

Falta página

N° 49

ejercicios de la propuesta didáctica se encuentren sustentados de manera teórica, tomando en cuenta en todo momento tanto el significado de la estructura como los mecanismos mentales de procesamiento de la información lingüística. Los principios que se presentan a continuación permiten considerar algunos de esos mecanismos y que van a permitir explicar algunos hechos importantes acerca del mecanismo de procesamiento (1995:96-97):

1. Los alumnos procesan el *input* para obtener significado antes de procesar la forma.
 - a) Los alumnos procesan las palabras de contenido antes que cualquier otro elemento.
 - b) Los alumnos prefieren procesar elementos léxicos a elementos gramaticales para obtener información semántica.
 - c) Los alumnos prefieren procesar formas lingüísticas más significativas a formas poco o nada significativas.
 - d) Para que los alumnos procesen formas lingüísticas que sean significativas, así como el contenido informativo o comunicativo de las mismas, deben hacerlo poniendo poca o casi ninguna atención.

2. Los alumnos tienden a procesar secuencias de *input* como secuencias agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, dando el status del sujeto o agente a la primera frase nominal que encuentran (estrategia del primer sustantivo).

3. Los alumnos pueden procesar oraciones y patrones recurrentes como grupos completos no analizados, especialmente si las propiedades fonológicas (curvas melódicas, patrones de entonación) los ayudan a delimitar tales oraciones (1995:97).

Es necesario tomar en cuenta los principios antes mencionados ya que son las bases de la propuesta que hace VanPatten para la enseñanza de la gramática, los cuales se consideraron de suma importancia durante la elaboración de los ejercicios; no sólo porque los mismos se encuentran basados en dicha propuesta, sino que además explican algunas de las razones por las cuales los alumnos encuentran dificultad para procesar las FGS. Entre las que se podrían mencionar las siguientes:

- * Las FGS como ya fue descrito se encuentran conformadas por dos sustantivos (*Mark's sister*), pero además por el apóstrofo s ('s) y si de acuerdo con estos principios "los alumnos procesan las palabras de contenido antes que cualquier otro elemento", entonces el apóstrofo no es reconocido como un elemento significativo por los alumnos, aún cuando en este elemento recaiga el significado gramatical de la frase.
- * Otro principio de procesamiento que aumenta la dificultad del procesamiento de las FGS es el hecho de que "los alumnos prefieren procesar elementos léxicos a elementos gramaticales para obtener información semántica". Por lo que el apóstrofo s ('s) de las FGS es un elemento gramatical y; por lo tanto, se encuentra subordinado a los elementos léxicos.

- * Además, dichos principios universales de procesamiento señalan también que, “los alumnos prefieren procesar formas lingüísticas más significativas a formas poco o nada significativas”. A este respecto, las FGS emplean un orden de palabras distinto al empleado en español, de ahí que aunque tomen en cuenta dicho orden, lo hagan de manera equivocada debido a que consideran que se lleva a cabo de la misma manera que en español, por lo que el orden correcto de las FGS les resulte poco o nada significativo para los alumnos.

Todo lo anterior permite suponer algunas de las razones por lo que el procesamiento de las FGS resulta difícil para los alumnos hispanohablantes. Además, como ya se mencionó anteriormente, la importancia de esta propuesta radica en reconocer estos principios universales de procesamiento y que pretende manipular la información gramatical a la que se expone al alumno, y de reconocer el hecho de que de toda la información que recibe el alumno en el *input* sólo procesa una parte (*intake*) y en consecuencia el profesor debe tratar de que el alumno enfoque su atención a la forma lingüística para obtener significado, en este caso de las FGS.

1.5. Elementos que conforman una gramática pedagógica.

En el presente trabajo se desarrolla una propuesta didáctica que apoye el proceso de enseñanza-aprendizaje de las FGS, entonces es pertinente hacer referencia a los materiales de enseñanza, como es el caso de las gramáticas pedagógicas. Corder (1973) señala a los siguientes como los elementos que una gramática pedagógica debe incluir:

- * **Información-datos con ejemplos.** En este sentido es necesario que los alumnos tengan la información y ejemplos necesarios acerca de las FGS para que puedan basar sus hipótesis sobre las funciones semánticas y sintácticas de estas frases.
- * **Descripciones y explicaciones.** Después de dar la información al alumno con ejemplos, entonces el maestro describe o explica la estructura gramatical para el mejor entendimiento de la misma.
- * **Ejercicios inductivos.** Una vez que el profesor considera que la estructura gramatical enseñada ha sido aprendida, entonces el profesor le proporciona al alumno los ejercicios inductivos para resolver, los cuales según Dakin (1973 en Mendoza 1993), son ejercicios sin significado (*meaningless exercises*), en los cuales no intervienen grandes decisiones gramaticales.
- * **Ejercicios de evaluación de hipótesis.** Mientras los ejercicios inductivos son puramente mecánicos, los ejercicios de evaluación de hipótesis tienen la característica de forzar al alumno a tomar decisiones sintácticas, a realizar juicios de lo que puede y no ser aceptable. Corder propone el siguiente cuadro que esquematiza los elementos de una Gramática pedagógica en los materiales de enseñanza (1973:134 y 135).

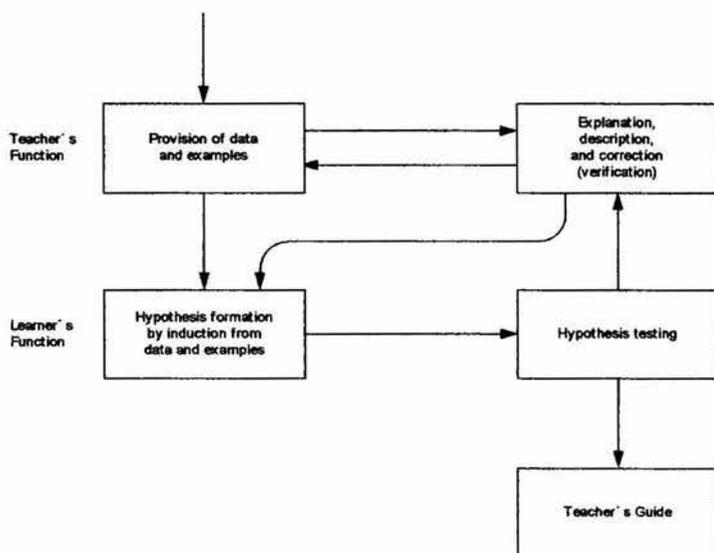


Fig. 5. Elementos de una gramática pedagógica. (Corder.1973:134).

Como se ha mencionado a lo largo del capítulo la propuesta didáctica que en este se desarrolla propondrá ejercicios de *input* estructurado, los cuales tienen la característica de ser significativos. Sin embargo, como se verá en (1.6.1) dichos ejercicios tienen características especiales, por lo que no entran específicamente dentro de ninguna de las clasificaciones propuestas por Corder, ya que no son ni mecánicos, ni obligan al alumno a tomar decisiones sintácticas, ni tampoco a que produzca la estructura lingüística a practicar. Sin embargo se concuerda en el hecho de que es necesario proporcionar al alumno información acerca de las FGS, ejemplos, explicaciones y ejercicios de práctica que les permitan hacer asociaciones de forma-significado. Además de reconocer la importancia de incluir una guía para el maestro con la intención de proporcionar al profesor que desee emplear esta propuesta didáctica, los procedimientos a seguir en los ejercicios ahí descritos y las respuestas a los

mismos. Este elemento se consideró de gran importancia, ya que el modelo de procesamiento de *input* estructurado, tiene características especiales, por lo que una orientación para el profesor es pertinente.

1.6. Elementos de la instrucción lingüística en el modelo de procesamiento de *input* estructurado.

Antes de describir el tipo de ejercicios para la enseñanza de la gramática en el modelo de procesamiento de *input* estructurado, es importante describir a los componentes clave que conforman este tipo de enseñanza, a sugerencia de su autor (VanPatten, 1996:60):

- * **Explicaciones.** Las explicaciones son indispensables como en la mayoría de los enfoques con foco en la forma. Éstas en la instrucción por procesamiento proveen a los alumnos con información acerca de la forma gramatical, así como con las propiedades estructurales de un aspecto dado con las reglas que lo rigen; por otro lado, lo que es más importante con las explicaciones se intenta que los alumnos establezcan lazos entre la forma y el significado.

- * **Información acerca de las estrategias de procesamiento.** Además de la información de cómo una estructura o forma funciona, los alumnos reciben claves o pistas acerca de cómo naturalmente procesarían dicha información y cuál es la forma de procesamiento adecuada, así que se les previene acerca de una posible mal interpretación de la estructura en cuestión.

- * **Actividades de *input* e estructurado.** En este tipo de actividades, se le da a los alumnos oportunidades para procesar la forma en el *input* en una situación "controlada", y de esta manera poder establecer mejores conexiones de forma-significado de las que podrían ocurrir en situaciones menos controladas. A este tipo de actividades se llaman de "*input*", ya que los alumnos no producen la estructura enseñada; en vez de ello, son motivados a procesar oraciones en el *input*. Por otro lado, el término "*estructurado*" se refiere al hecho de que el *input* ha sido manipulado de forma muy particular y que en consecuencia no se encuentra dentro de un discurso comunicativo continuo.

Como ha podido observarse en este apartado, las explicaciones se parecen aunque no del todo a la información con la que se provee a los alumnos, en enfoques más tradicionales para la enseñanza de la gramática. Sin embargo, en lo referente a la "alerta" que se da a los alumnos con referencia a las estrategias naturalmente empleadas y al tipo de actividades propuestas en este tipo de enseñanza, se puede señalar que éstos puntos son los que hacen al modelo de procesamiento de *input* estructurado un modelo especial y único en su género. De ahí que surgiera el interés por diseñar ejercicios dentro de esta propuesta y probar los efectos de la misma en el presente trabajo.

1.6.1. Ejercicios de *input* estructurad .

VanPatten (1995:109) ejemplifica algunas actividades mediante las cuales se proporciona instrucción gramatical mediante la manipulación del *input*, desarrollando ejercicios de *Input Estructurado* los cuales pueden ser referenciales o afectivos.

- * **Ejercicios referenciales.** Este tipo de ejercicios se refiere a actividades orientadas, durante las cuales el contenido no se centra en el alumno, sino más bien en una tercera persona (s). Tienen como objetivo verificar que los alumnos están en realidad procesando la estructura meta. Siempre contienen una respuesta correcta e incorrecta, de tal manera que en la respuesta elegida, se evidencie cómo son el tipo de asociaciones de forma-significado que lleva a cabo el alumno. Los ejercicios referenciales pueden ser empleados en cualquier momento de la lección; sin embargo, son especialmente importantes al inicio de una secuencia de actividades, ya que requieren de una respuesta específica.

- * **Ejercicios afectivos.** Éstos a diferencia de los referenciales, son actividades que no tienen una respuesta única. Los alumnos expresan su acuerdo o su desacuerdo, opinan respecto a que el contenido de la respuesta aplica a ellos o no, realizan encuestas. En resumen, se les solicita a los alumnos que expresen sus opiniones, creencias, sentimientos y circunstancias personales. Los alumnos deben atender al significado de la oración, hacer asociaciones de forma-significado correctas, para poder llevar a cabo de manera exitosa la actividad, tal como lo hicieron en los ejercicios referenciales. Este tipo de

actividades es sugerido por el autor ya que se incluyen dos elementos importantes en la enseñanza: el significado y el conocimiento centrado en el alumno.

Es importante señalar que ambos tipos de ejercicios poseen las siguientes dos características principalmente:

- * Los ejercicios requieren que el alumno ponga atención en el elemento gramatical en las oraciones de *input* al mismo tiempo que se enfoca en el significado.
- * A los alumnos no se les pide que produzcan el elemento gramatical, sólo que lo procesen en el *input*.

Con la finalidad de precisar aún más las características de los ejercicios desarrollados bajo este enfoque de instrucción. VanPatten (1995:104-108) propone una guía para el desarrollo de ejercicios de *input* estructurado.

- * Presentar una estructura a la vez.
- * Mantener la atención en el significado.
- * Ir de las oraciones al discurso.
- * Hacer uso del *input* oral y escrito.
- * Promover que el alumno haga "algo" con el *input*.
- * Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

La importancia de este sistema de instrucción gramatical mediante el procesamiento de información en el *input*, radica en el objetivo de lograr que los alumnos enfoquen su atención en la información gramatical del *input* y la procesen, lo cual se logra mediante el empleo de actividades de *input* estructurado. De ahí que se considerara esta propuesta no únicamente como una propuesta didáctica pertinente por el sustento teórico en el que se apoya, sino que además es muy dinámica y en las actividades se toma en cuenta la información personal del alumno. Todos esos elementos proveen de un mayor número de sustentos teóricos que permitan suponer que las actividades desarrolladas, con base en el modelo de procesamiento de *input*, lograrán que los alumnos establezcan relaciones de forma-significado adecuadas de las FGS.

Como pudo observarse en el presente capítulo, se presentaron los fundamentos teóricos metodológicos en los que se basa la propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las FGS. Se destacó la importancia de la corriente cognitiva para explicar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera; ya que lo consideran como un proceso cognitivo complejo y que se lleva a cabo en etapas. Se describieron además, las FGS tanto desde un punto de vista sintáctico como semántico, dicha descripción permitió percatarse de la complejidad de esta estructura. Se realizó una descripción de las bases de la gramática pedagógica como un instrumento de apoyo para la enseñanza-aprendizaje de las estructuras sintácticas y de los elementos que las conforman. Se hizo referencia también, a los modelos para la enseñanza de la gramática, el tipo de ejercicios tradicionalmente empleados. Se destacó el modelo de procesamiento de *input* estructurado, sus principios, tipos de ejercicios así como

recomendaciones para la elaboración de los mismos. El énfasis de este modelo como ya se mencionó, radica en que en él se basará la propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las FGS. De este modo, se considera que se han proporcionado los elementos que sustenten tanto la investigación (capítulo 2), como la propuesta didáctica (capítulo 3).

Capítulo 2. La investigación.

2.1. Objetivos.

Según se ha explicado hasta este momento, la presente investigación tiene como objetivos centrales determinar cuál es la problemática de aprendizaje de las FGS, así como conocer el impacto de la propuesta didáctica para las FGS aquí desarrollada.

Sin embargo, como se mencionó en (1.2.2) las FGS tienen una gran cantidad de usos y de significados por lo que tuvo que delimitarse las funciones que se pretendían estudiar en esta investigación las cuales se consideraron fundamentales debido a la frecuencia de su uso además de ser las que comúnmente se encuentran en los libros de texto empleados para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los patrones de las FGS serán investigados en cada sección del instrumento, además del análisis de cada uno de los patrones en todo el instrumento, así como del contraste patrón-sección en donde se describen los resultados de cada uno de los patrones en cada sección. Por otro lado, como ya se mencionó anteriormente, la propuesta didáctica se encuentra basada en el modelo de procesamiento de *input* estructurado de VanPatten (1995). Mediante el análisis de los resultados de esta investigación se podrá tener una perspectiva más clara acerca de los efectos del modelo de procesamiento de *input* estructurado durante la aplicación de la propuesta didáctica para las FGS. En consecuencia, se espera el mejoramiento de los alumnos con respecto a sus conocimientos de las FGS, tanto en las secciones que miden la comprensión, así como en las que miden la producción tanto controlada como en la guiada de los alumnos participantes en la presente investigación.

2.1. Preguntas de investigación.

1. ¿Cuál de las secciones del instrumento será la que mayor dificultad causará a los alumnos hispanohablantes antes y después de la instrucción?
2. De los patrones estudiados en esta investigación ¿cuál es el que más problema de aprendizaje ocasiona a los alumnos hispanohablantes antes y después de la instrucción?
3. Antes y después de la instrucción, ¿cuál de los contrastes patrón-sección es el más complicado para los alumnos involucrados en el estudio?
4. Después de recibir el tratamiento, ¿cuál es el nivel que se ve más beneficiado con los ejercicios de procesamiento de *input* estructurado?
5. ¿Los ejercicios de procesamiento de *input* estructurado mejoran el proceso de aprendizaje de los alumnos hispanohablantes?
6. ¿Qué estrategias emplean los alumnos de los tres niveles estudiados para procesar las FGS según los resultados del *pretest* y del *postest*?

2.2.1. Planteamiento de las hipótesis.

Con la intención de dar respuesta a las preguntas anteriormente planteadas, se proponen las siguientes hipótesis.

1. La sección de producción escrita será la más complicada para los alumnos de los tres niveles estudiados antes y después de la instrucción.
2. Según los resultados del *pretest* y del *postest*, las FGS que indican una doble posesión será el patrón que ocasionará mayor dificultad de aprendizaje a los alumnos hispanohablantes.

3. Las FGS que denotan posesión doble en la sección de producción escrita serán las que obtendrán la calificación más baja, tanto en el *pretest* como en el *postest*.
4. Según los resultados del *postest*, los alumnos después de haber recibido instrucción basada en el modelo de procesamiento de *input* estructurado, mostrarán un avance significativo en relación con el *pretest* en el aprendizaje de las FGS.
5. Los alumnos de nivel avanzado serán los que mostrarán una mayor mejoría en el aprendizaje de las FGS, de acuerdo con el contraste de resultados *pretest-postest*.
6. Los alumnos de los tres niveles estudiados al tener que procesar las FGS asignarán al primer sustantivo la categoría de cabeza de la frase genitiva, según los resultados de la primera sección del instrumento tanto del *pretest* como del *postest*.

2.2.2. Justificación de las hipótesis.

Con respecto a la primera hipótesis se planteó que la sección de producción escrita era la que podría resultar la más complicada para los alumnos ya que tendrían que producir la FGS con el orden de los elementos correctos. Por otro lado, aunado a esto, es necesario considerar además, que los alumnos tendrían que determinar cuál es el patrón de las FGS adecuado. Esta hipótesis será de vital importancia para esta investigación, ya que se podrán observar los resultados de la propuesta didáctica a nivel de producción la cual no se promueve en dicha propuesta. De ahí que la comparación de resultados entre el *pretest* y el *postest* se haga necesaria.

En la segunda hipótesis al igual que en la primera, es necesario asumir que el orden de los sustantivos empleado en las FGS, es un aspecto difícil para los alumnos hispanohablantes. En consecuencia, en la frase “*Maria’s sister’s boyfriend*” (el novio de la hermana de María), que indica una posesión doble representará para ellos un reto más complicado ya que el tercer elemento resultará ser el núcleo de la frase (*boyfriend*) y no el primero (*María*), ni el segundo de ellos (*sister*) como los alumnos pudieran suponer. De ahí que se crea que de los patrones a analizar el más complejo para los alumnos será el que indica una posesión doble, por esta razón el análisis se llevará a cabo tanto en el *pretest* como en el *postest*.

En la tercera hipótesis se intentan conjuntar las razones de las hipótesis anteriores 1 y 2 con la intención de observar si los factores involucrados en este contraste (posesivo doble y producción escrita), se mantienen constantes tanto en el *pretest* como en el *postest* y ocasionan que los alumnos de los grupos estudiados obtengan las calificaciones más bajas en este rubro en particular.

En la cuarta hipótesis se encuentran involucrados dos factores importantes:

i) se asume que los alumnos de los tres niveles investigados (básico, intermedio y avanzado) tienen problemas con respecto a sus conocimientos de las FGS y ii) las metodologías comúnmente empleadas para la enseñanza de la gramática no han logrado que los alumnos aprendan adecuadamente algunas de las funciones de dicha estructura que más se repiten en los libros de texto. En consecuencia, se espera que la propuesta didáctica que aquí se plantea, la cual está basada en el modelo de procesamiento de *input* estructurado, ayude a que los alumnos que recibieron el tratamiento para que mejoren significativamente sus conocimientos de las FGS, para lo

cual el análisis de resultados se llevará a cabo tanto en el *pretest* como en el *posttest* de los grupos experimentales.

En la quinta hipótesis se plantea que los alumnos de nivel avanzado al tener más conocimientos del idioma en general debido a que han recibido un mayor número de horas de instrucción, se encontrarán en mejores condiciones para asimilar la propuesta didáctica que se desarrollará. Se considera que la mejoría se dará tanto en el ámbito de comprensión como de producción, el estudio de los resultados se llevará a cabo tanto en el *pretest* como en el *posttest*.

En relación con la sexta hipótesis es necesario indicar que el orden de los sustantivos involucrados en la conformación de las FGS se cree que es el factor que mayor dificultad ocasionará a los alumnos de los tres niveles estudiados, ya que al comparar el orden en que los sustantivos se colocan tanto en inglés como en español, se puede observar que éste es diferente (*la hermana de María* comparado con *María's sister*). Por ello, se asume que los alumnos se confundirán al creer que el primer sustantivo, en este caso "*María*" será el núcleo de la frase y no "*la hermana*" como es en este caso. Cabe recordar que en las FGS, la ramificación en este tipo de frases en inglés es de derecha a izquierda, lo cual es distinto en español es decir al revés. Se consideró pertinente utilizar únicamente los resultados de la primera sección del instrumento, ya que es de opción múltiple. Únicamente una de las opciones contiene la respuesta correcta, y las otras dos opciones contienen distractores con hipótesis probables de los alumnos; de entre los cuales uno de ellos intenta probar lo que en esta hipótesis se plantea y de esta manera intentar demostrar que el tratamiento podría haber modificado la estrategia de procesamiento antes mencionada. Por lo anterior, se desprende el interés por investigar este aspecto en el procesamiento de las FGS.

2.3. Metodología.

En esta sección se describe las instituciones donde se llevó a cabo la investigación, los sujetos, la selección y características de los mismos, así como los instrumentos empleados, su elección y administración.

La investigación que en este trabajo se realiza intenta seguir los pasos señalados por Nunan (1993:41) para la realización de un "experimento real" (*true-experiment*). En este tipo de estudios incluyen tres etapas: un *pretest*, el tratamiento y un *postest*, además de que se cuentan con grupos control y grupos experimentales, por otro lado, la asignación de los grupos control y experimental es realizada al azar.

2.3.1. Justificación de la metodología.

La presente investigación se lleva a cabo para determinar los efectos de la enseñanza orientada al procesamiento lingüístico durante el proceso de aprendizaje de las FGS del inglés por alumnos hispanohablantes y de esta manera establecer los factores involucrados en dicho proceso entre los que se podrían encontrar el tipo de enseñanza y/o el nivel de conocimientos de los alumnos. Al mismo tiempo, permitirá observar si la enseñanza por medio del procesamiento lingüístico tendrá un efecto mayor en la comprensión o en la producción de la estructura lingüística aquí estudiada. Por otro lado, como ya se mencionará a más detalle en (2.3.3.), los sujetos en algún momento han estudiado los patrones de las FGS por lo que es posible medir sus conocimientos con respecto a esta estructura sintáctica.

De acuerdo con el procedimiento sugerido por Nunan (1993:26-27) al llevar a cabo un experimento, es necesario describir la relación entre las variables dependientes y las independientes. En este caso, las variables independientes son la serie de

materiales diseñados para facilitar el aprendizaje de las FGS y como variable dependiente es la calificación obtenida por los alumnos en las pruebas. Sin embargo, existe la posibilidad de que algunos otros factores pudieran ocasionar diferencias en las calificaciones obtenidas y dentro de los cuales podrían encontrarse la aptitud de los alumnos, que en algún grupo se concentraran los alumnos con mayor o menor conocimiento de la estructura o algún otro. Nunan señala que la asignación de los sujetos en este tipo de estudios no es al azar y en el presente estudio, la asignación de los sujetos ya estaba predeterminada porque los grupos ya se encontraban conformados antes de iniciar el experimento. Sin embargo, la decisión de designar a los grupos control y experimental, sí fue al azar. Por otro lado, dada la dificultad administrativa de poder llevar a cabo tal procedimiento, en su lugar se realizó una prueba estadística con los resultados del *pretest* y se comprobó que los grupos eran similares entre sí y de esta manera poder argumentar que los resultados del *posttest* se deben únicamente al tratamiento recibido.

2.3.2. La institución.

Para poder llevar a cabo la presente investigación era necesario contar con alumnos de nivel básico, intermedio y avanzado. Los centros de lenguas extranjeras donde era posible llevar a cabo la investigación no contaban con los tres niveles anteriormente mencionados. Por ello, fue necesario realizarla en dos centros diferentes: el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la ENEP Acatlán, ambas instituciones de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tanto en el CELE como en el CEI se enseñan las cuatro habilidades y la comprensión de lectura del idioma inglés, de esta manera, los dos

centros resultan afines para los objetivos que esta investigación pretende alcanzar. Los sujetos del nivel básico fueron tomados del CEI y los de nivel intermedio y avanzado del CELE.

2.3.3. Sujetos.

Los sujetos involucrados en este estudio estudiaban el idioma con profesores diferentes. Dichos sujetos son alumnos que en su mayoría se encontraban estudiando una licenciatura y que su edad oscilaba entre los 18 y los 25 años. Mientras que algunos de dichos sujetos necesitaban aprender el idioma en sus cuatro habilidades como un requisito para poder titularse de su licenciatura, la mayoría de ellos estudiaban el idioma en esta modalidad por los beneficios que en el ámbito social, económico o laboral les traería.

Es necesario tomar en cuenta que existe una gran variedad de factores que pueden afectar la uniformidad del conocimiento de un grupo del idioma inglés, entre los cuales se podrían encontrar los viajes a países de habla inglesa o el tiempo extra clase dedicado a desarrollar el nivel de dominio del idioma. Sin embargo, para la selección de los grupos, se tomó únicamente el número de horas de enseñanza que en dichas instituciones los sujetos hubiesen recibido. Los alumnos de nivel básico ya habían obtenido una instrucción de aproximadamente 150 horas, los de intermedio de 300 horas y los de nivel avanzado de 450 horas. Todo esto con la intención de observar si ante un mayor número de horas de enseñanza, los sujetos mostraban divergencias o no en sus conocimientos respecto a las FGS. En todos los casos, los alumnos ya habían estudiado los patrones de la estructura que aquí se investigan ya que se revisaron los libros de texto empleados en ambas instituciones y se encontraron los

patrones de las frases genitivas; de ahí que se asuma que si es posible evaluarlos en el instrumento que aquí se propone.

2.3.3.1. Criterios para la selección de sujetos.

Debido al tipo de investigación que se decidió seguir y que incluía las pruebas (*pretest-postest*) se requirieron de seis grupos, dos de nivel básico, dos de intermedio y dos de avanzado. Un grupo de cada nivel era de control y el otro era el experimental. Los distintos grupos estaban conformados por 25 o 30 alumnos aproximadamente y con la intención de homogeneizar el número de sujetos que participaron en esta investigación, se decidió conformar cada uno de los grupos de estudio con 20 alumnos. La condición para saber a qué alumnos elegir y a cuáles excluir fue que dichos sujetos hubiesen tomado tanto el *pretest* como el *postest* y en el caso de los grupos experimentales que además hubiesen asistido a todas las sesiones donde se dio el tratamiento. Es conveniente mencionar que en los grupos experimentales del nivel básico 22 sujetos cumplieron con todos los requisitos descritos anteriormente, por lo que se eliminó el resultado de un alumno con la calificación más baja y a otro de la más alta en el *postest*; en el grupo intermedio 21 sujetos cubrieron las condiciones requeridas, por lo que se eliminó al de la calificación más alta con la intención de ver el avance de los alumnos que tal vez pudiera haber tenido un avance menor con respecto al tratamiento y en el grupo avanzado únicamente 20 alumnos cubrieron los requisitos preestablecidos. En el caso de los grupos control, los criterios fueron similares ya que era necesario que los sujetos hubiesen tomado tanto el *pretest* como el *postest*. En el grupo básico 24 sujetos resolvieron ambos exámenes por lo que se eliminaron a dos sujetos con la calificación más alta y a dos con la más baja en el *pretest*, en el grupo

intermedio solo 20 alumnos hicieron el *pretest* y el *postest* y en el grupo avanzado 21 sujetos contestaron ambas pruebas y se eliminó a un alumno con la calificación más alta en el *pretest*. De esta manera cada uno de los seis grupos requeridos para llevar a cabo esta investigación quedó conformado por 20 alumnos, lo cual permitirá hacer comparaciones un tanto más precisas con respecto al tratamiento que se dará.

2.4. Instrumento.

Para esta investigación se desarrollaron diferentes instrumentos con distinto tipo de reactivos, los cuales fueron aplicados y validados hasta llegar a la versión final que aquí se presenta y que sería empleado como *pretest* y *postest*, para ello se seleccionaron únicamente los reactivos que se encontraban dentro de los índices de discriminación (más de .30) y dificultad (entre .30 y .80) sugeridos por Harris (1969:106-107) y por Ebel (1991:231-232) para determinar la confiabilidad del instrumento (anexo 1).

2.4.1. Descripción del instrumento.

El instrumento (anexo 1) que se empleó se encuentra conformado por cuatro secciones en las cuales se evalúan los conocimientos de los sujetos respecto a las FGS tanto en el ámbito de comprensión como de producción. Durante la elaboración del instrumento se decidió emplear vocabulario que fuera conocido para los alumnos de cualquiera de los tres niveles involucrados en el estudio con la finalidad de que éste no resultara un obstáculo ni un motivo de distracción para los sujetos involucrados. Además, para no incrementar la dificultad de los reactivos, es necesario señalar que

todas las oraciones se encuentran en presente simple el cual es conocido por los sujetos de cualquiera de los tres niveles.

Además, es útil reconocer que en las opciones de respuesta no se ofrecieron distractores adicionales con la finalidad de centrar los resultados obtenidos y rechazar o comprobar de manera clara las hipótesis planteadas. Finalmente es importante señalar que el instrumento diseñado en este trabajo, tuvo la función tanto de *pretest* como de *postest*, con la finalidad de comparar el nivel de conocimiento de los alumnos con respecto a las FGS.

2.4.1.1. Descripción de los patrones.

Como se pudo observar en la descripción lingüística de las FGS (1.2.2) intentar darle seguimiento a cada uno de los usos y/o patrones de las FGS resultaría muy complicado; de ahí que resulte conveniente delimitar la investigación aún más. Por ello, se eligieron solamente cuatro de ellos para poder analizarlos a detalle en cada una de las secciones propuestas en este instrumento y que van a ser descritas en 2.4.1.2.

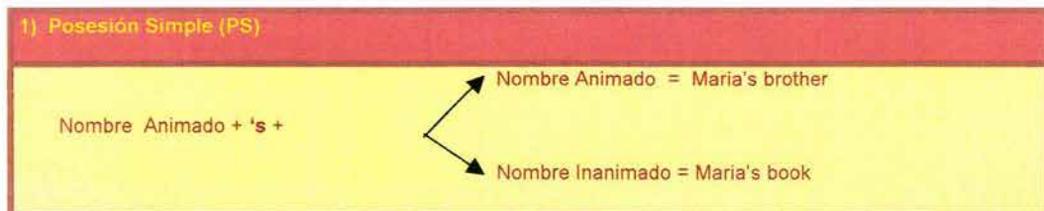


Fig. 6. Patrón de posesión simple.

2) Posesión Doble (PD)

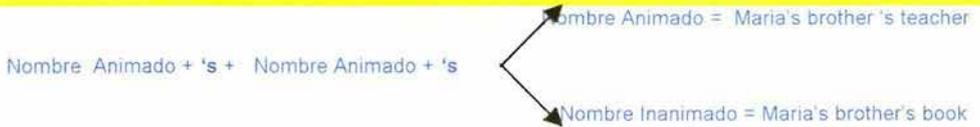


Fig. 7. Patrón de posesión doble.

3) Posesión Compartida (PC)

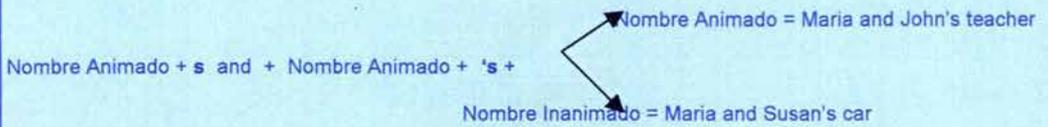


Fig. 8. Patrón de posesión compartida.

4) Posesión Individual (PI)

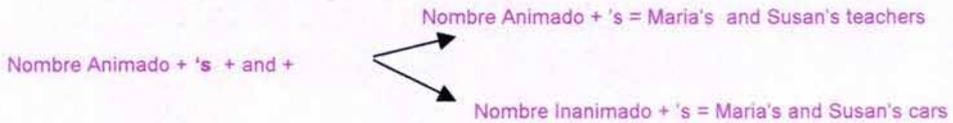


Fig. 9. Patrón de posesión individual.

Con los patrones anteriormente descritos se pretende reducir la investigación a cuatro aspectos importantes dentro de los múltiples usos de las FGS, como acaba de ser descrito. Además en todos ellos se está considerando el hecho que Khampang (1973) advierte en el sentido de que los nativohablantes de inglés prefieren utilizar el apóstrofo s ('s) cuando el sustantivo principal (*head noun*) o poseedor es un sustantivo animado.

2.4.1.2 Descripción de las secciones

En cada una de las secciones que conforman el instrumento, se incluyen todos los patrones que se proponen estudiar en esta investigación, poniendo especial énfasis en el patrón que indica una posesión doble, ya que de acuerdo con la segunda hipótesis es el patrón que se supone ocasionará mayor dificultad a los alumnos participantes en este trabajo.

2.4.1.2.1. Primera sección: Comprensión auditiva.

Esta sección de Comprensión Auditiva (CA) está conformada por reactivos que evalúan las FGS al nivel de oración. En esta prueba los sujetos tienen que escuchar una oración que contiene alguno de los patrones de las FGS, para que con la información de dicha oración puedan responder a la pregunta ahí planteada, por medio de la elección adecuada de alguna de las opciones proporcionadas. El investigador lee: *Susan's father sang well* y el alumno responde la siguiente pregunta:

Who sang well?

- a) The father b) Susan c)both

Respuesta : The father (a).

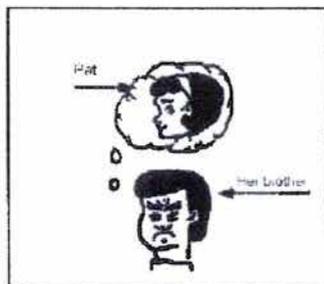
Esta sección se basa en un tipo de ejercicios propuesto por VanPatten (1995:107), en el cual el sujeto tiene que resolver una tarea sin emplear directamente el punto gramatical que se esté estudiando, por lo que debe establecer relaciones de estructura-significado para poder resolver dicha tarea adecuadamente.

Patrón de las Frases Genitivas con 's.	Reactivos
Posesión Simple (PS)	1,8
Posesión Doble (PD)	3,4
Posesión Compartida (PC)	2,7
Posesión Individual (PI)	5,6

Tabla 4. Sección de comprensión auditiva.

2.4.1.2.2. Segunda sección: Producción escrita.

La sección de Producción Escrita (PE) tiene como propósito central evaluar el desempeño de los sujetos en el uso de las FGS en el ámbito de producción escrita. Con la intención de dirigir la producción de los patrones seleccionados de las FGS se le proporciona a los sujetos un par de ilustraciones por reactivo para que tomando en cuenta la información de las ilustraciones, ellos puedan dar respuesta a la pregunta ahí planteada. Es conveniente mencionar que la respuesta incluye el verbo necesario para la oración esperada y de esta manera se reducen las posibilidades de respuesta del sujeto y obligarlo a emplear no solo las FGS, sino también el patrón esperado de las mismas.



Whose brother is angry? _____ is/are _____.

Respuesta: **Pat's brother is angry.**

Como se acaba de mencionar en esta sección de la prueba se hace uso de dibujos ya que se considera que este tipo de tareas es una forma novedosa e interesante de evaluar un aspecto gramatical. Además, se tomaron en cuenta tanto las sugerencias de Harris (1969) como Valette (1977) respecto a que el diseñador de la prueba debe ser cuidadoso en la selección de ilustraciones para evitar interpretaciones ambiguas.

Esta prueba está conformada por ocho reactivos, dos dedicados a cada uno de los cuatro patrones que aquí se propone investigar y lo cual se describe en la siguiente tabla.

Patrón de las Frases Genitivas con 's.	Reactivos
Posesión simple	1,8
Posesión doble	3,5
Posesión compartida	4,7
Posesión individual	2,6

Tabla 5. Producción escrita.

2.4.1.2.3. Tercera sección: Ordenamiento de palabras.

Como ya se mencionó en 2.2.2. el orden de los constituyentes en la FGS es uno de los aspectos, que se cree causan un gran conflicto a los alumnos hispanohablantes, debido a que el orden de los sustantivos en español y en inglés son diferentes y para lograr tal objetivo, en esta tercera sección se propone un ejercicio de ordenamiento de palabras en el cual el alumno tiene que ordenar las palabras en inglés adecuadamente para poder formar una oración correcta cuyo significado debe coincidir con el de la oración en español, se dan todas las palabras necesarias en orden arbitrario y este es el modelo que se sigue en cada uno de los reactivos de esta sección. Esta sección de

Ordenamiento de palabras (OP) del instrumento permitirá observar las hipótesis respecto al funcionamiento de las FGS, además de las estrategias de procesamiento de dicha estructura sintáctica.

El abuelo de Joy está de vacaciones.

Joy/on vacation/'s/is/grandfather/_____

Respuesta: Joy's grandfather is on vacation.

A continuación se presenta una tabla donde se muestra qué patrón evaluaba cada uno de los reactivos en esta sección del instrumento.

Patrón de las Frases Genitivas con 's.	Reactivos
Posesión simple	1,6
Posesión doble	2,3
Posesión compartida	5
Posesión individual	4

Tabla 6. Ordenamiento de palabras.

2.4.1.2.4. Cuarta sección: Producción guiada.

En esta sección de Producción Guiada (PG), al igual que en la anterior, se tiene como propósito central la de determinar las hipótesis y las estrategias de procesamiento del alumno con respecto a sus conocimientos de las FGS. Para lo cual en cada reactivo se incluye la oración en español, además de algunas de las palabras necesarias en orden arbitrario para poder construir la oración solicitada. Sin embargo, en esta sección no se le dan al alumno ni todas las palabras ni tampoco el apóstrofo s ('s), todo con la

finalidad de permitir que el alumno evidencie más libremente sus hipótesis respecto a la estructura estudiada.

El esposo de Hillary es Bill Clinton.

husband/Hillary/Bill Clinton/_____

Respuesta: Hillary's husband is Bill Clinton.

Patrón de las Frases Genitivas con 's.	Reactivos
Posesión simple	1,2
Posesión doble	4
Posesión compartida	5
Posesión individual	3

Tabla 7. Producción guiada.

2.5. Validación del instrumento.

La versión final del instrumento empleado para recabar los datos que en este trabajo se presentarán, fue obtenida tras haberlo validado en dos ocasiones previas durante el semestre 2001-I; los resultados de dichas pruebas de validación fueron muy útiles en cuanto a la determinación del tipo de reactivos que se decidieron incluir en esta prueba. Con dicha versión ya conformada, se validó con quince hablantes nativos de inglés, todos ellos estudiantes de la maestría en Letras Hispánicas de la Universidad de Illinois en Chicago, estos sujetos opinaron con respecto al significado de los reactivos, acerca de las ilustraciones, así como de las opciones de respuesta empleadas. En consecuencia, sus comentarios fueron de suma utilidad en el logro de los objetivos de esta investigación ya que si en dos de las cuatro secciones de este

instrumento se hace uso tanto del español como del inglés, entonces dichos sujetos resultaban ser ideales ya que son hablantes nativos de inglés y con un alto nivel de español, por lo que sus observaciones fueron relevantes. Por otro lado, es importante destacar que como ya se mencionó anteriormente en 1.2, existen dos maneras de expresar la posesión en inglés, por medio de las FGS y por medio de las frases con la preposición *of*, y de acuerdo con las respuestas de estos hablantes nativos del inglés, en cada uno de los reactivos prefirieron usar las frases genitivas con 's sobre la preposición *of*, lo cual ayuda a determinar que los alumnos deben emplear en sus respuestas las FGS, de otra manera no se consideraría correcto dicho reactivo.

2.6. Metodología para la recolección de datos.

Los datos se colectaron durante los meses de enero y febrero de 2001, tanto en CELE como en el CEI de la ENEP Acatlán. Se empleó una metodología de *pretest-postest* con el tratamiento en medio para los grupos experimentales. Es conveniente mencionar que el mismo instrumento se empleó tanto en el *pretest* como en el *postest*, ya que se consideró que debido a que se estaba planeando aplicar el *pretest* y el *postest* con una diferencia de cuatro clases este espacio permitiría que el alumno en el *postest* no se viera influenciado por el *pretest*.

Tres grupos fueron control (uno básico, uno intermedio y uno avanzado) y tres grupos experimentales (uno de cada uno de los niveles ya mencionados). Todos los grupos estudiaban inglés en el turno matutino, y la elección de los grupos dependió únicamente del nivel de conocimientos de los alumnos, y la determinación de que un grupo fuera el control o experimental fue completamente al azar. Como ya se explicó en

2.3.3. cada uno de los seis grupos fue conformado con 20 sujetos, con la intención de comparar los resultados con el mismo número de sujetos.

A los seis grupos se les explicó que la resolución de las pruebas era como parte de una investigación y que los resultados de las mismas no tendría ninguna repercusión en la calificación que ellos obtuvieran en el curso que tomaban, posteriormente se les explicó en inglés cada una de las instrucciones para las secciones que conformaban las pruebas y se les preguntó si tenían alguna duda, cuando la hubo se les dio un ejemplo de cómo contestar el ejercicio y de esa manera en todos los casos se solucionaron las dudas.

El procedimiento que se siguió en los grupos control fue aplicar el examen *pretest* y cuatro clases más tarde se dio el examen *postest*. En dichas clases, los alumnos estudiaban con base en los contenidos de los programas del nivel en el que se encontraban. Durante dichas sesiones, no revisaron ningún contenido relacionado con las FGS. En el caso de los grupos experimentales se les aplicó el *pretest* y durante las tres clases subsecuentes se les dio a los grupos instrucción basada en el modelo de procesamiento (1.4.5) y en la sesión siguiente se aplicó el *postest*, lo que implicó trabajar con los grupos durante cinco sesiones de 45 minutos aproximadamente. En los seis grupos hasta después del *postest* se les dieron a conocer las calificaciones obtenidas en ambas pruebas.

La tabla 8 muestra la metodología que se siguió para la recolección de datos en el presente estudio.

Grupo	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5
Básico control (BC)	<i>pretest</i>	---	---	---	<i>postest</i>
Intermedio control (IC)	<i>pretest</i>	---	---	---	<i>postest</i>
Avanzado control (AC)	<i>pretest</i>	---	---	---	<i>postest</i>
Básico experimental (BE)	<i>pretest</i>	Instrucción con el modelo de procesamiento	Instrucción con el modelo de procesamiento	Instrucción con el modelo de procesamiento	<i>postest</i>
Intermedio experimental (IE)	<i>pretest</i>	Instrucción con el modelo de procesamiento	Instrucción con el modelo de procesamiento	Instrucción con el modelo de procesamiento	<i>postest</i>
Avanzado experimental (AE)	<i>pretest</i>	Instrucción con el modelo de procesamiento	Instrucción con el modelo de procesamiento	Instrucción con el modelo de procesamiento	<i>postest</i>

Tabla 8. Diseño del experimento. Recopilación de datos.

2.6.1. Calificación del instrumento.

Como fue descrito en (2.4.1.) el instrumento se encuentra conformado por cuatro secciones y a cada uno de los reactivos se decidió otorgarle un solo punto por cada respuesta correcta. En la primera sección se conceden ocho puntos, uno por cada reactivo. Esta sección al ser de opción múltiple es fácil determinar si la respuesta es correcta o no. En total en esta sección se confieren ocho puntos.

La segunda sección (PE) esta conformada por ocho reactivos también y en este caso se solicita a los sujetos que contesten una pregunta con base en la información de los dibujos proporcionados, en el espacio destinado para las respuestas se dan también dos alternativas en el verbo con la intención de forzar la respuesta del alumno a utilizar las FGS y además para que el alumno pudiera hacer algún tipo de hipótesis en la

respuesta. Sin embargo si la elección del verbo es rónnea esto no hace que el reactivo sea considerado incorrecto. Además, el formato de respuesta anteriormente descrito permite forzar a los alumnos a emplear las FGS, por lo que para decidir si el reactivo era correcto o no, únicamente se consideró que el alumno empleara las FGS, además de que el orden de los elementos fuera el correcto para esta estructura, en el caso de que alguno de los factores anteriormente mencionados no estuviera incluido en la respuesta, ésta era considerada como incorrecta. En suma en esta sección se otorgan ocho puntos, uno para cada reactivo.

En la tercera sección (OP) se le dan al alumno todas las palabras en inglés necesarias para formar una oración con un significado similar al de la oración en español. En este caso, para decidir si el reactivo es correcto o no, solo se consideran los elementos involucrados con las FGS, así como que el orden de los mismos fuera el adecuado. El total de puntos para esta sección es 6, es decir; 1 punto por cada reactivo.

En la cuarta sección (PG) a diferencia de la sección anterior no se le proporciona al alumno ni el apóstrofo s ('s), ni tampoco el verbo. Sin embargo, al igual que en la sección anterior se consideran los mismos criterios es decir; la inclusión de los elementos de las FGS y el orden adecuado de los mismos. Se asigna un total de 5 reactivos, esto es; 1 punto por cada reactivo.

El puntaje final de la prueba es de 27 puntos.

Por medio del procedimiento de calificación anteriormente descrito se obtendrán los puntajes que permitirán realizar un análisis general de los conocimientos de los sujetos con respecto a las FGS, así como un análisis más detallado ya que se podrán hacer comparaciones entre los grupos (control y experimental), entre los niveles (básico, intermedio y avanzado), entre los patrones seleccionados de las FGS, así

como el resultado de cada patrón por sección, y lo cual va a ser descrito en el siguiente apartado (2.7).

2.7. Metodología para el análisis de datos.

El experimento que aquí se describe tiene como objetivo identificar las implicaciones de la metodología de enseñanza por medio de procesamiento y el no tratamiento, es decir, un grupo de cada nivel no recibirá ningún tipo de instrucción relacionada con el uso o estructura de las FGS durante el lapso del *pretest* y el *postest* (tabla 8) y los tres grupos restantes recibirán instrucción basada en el procesamiento de *input* estructurado (capítulo 3).

Como se describió en (2.6), se aplicó el instrumento a los seis grupos involucrados en la investigación. Seguir este procedimiento, permitirá determinar no solo el impacto del tratamiento o del no tratamiento, sino que además se observará cuál de los tres niveles (básico, intermedio y avanzado) es el más beneficiado con el tratamiento. Por lo que se consideró adecuado hacer una comparación entre las medias obtenidas por los grupos en general, así como por secciones y por patrones. Se realizó un análisis de varianza (ANOVA), ya que dicho análisis permite estudiar si existe una diferencia significativa entre dos medias o más, así como diferencias por dos o más factores y sus combinaciones (interacción), lo que resulta en la comparación de varias medias. Los resultados obtenidos fueron procesados con el programa de análisis estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). El ANOVA se realizó con un nivel de significancia del 5% ($\alpha=0.05$) y, equivalentemente, los intervalos se determinaron con un nivel de confianza del 95% ($1-\alpha=.95$), esto quiere decir que si se

generan diversos intervalos basados en distintas muestras, el 95% de dichos intervalos contendrían el valor de la media poblacional y solo el 5% no lo contendría.

Por otro lado, debido a que las hipótesis planteadas en (2.2.1.), se requirió analizar los datos de dos maneras distintas basándose en el objetivo de cada hipótesis. Es decir, que ya que en las hipótesis 1,2,3 y 4, se buscaba conocer únicamente la sección, el patrón, el contraste patrón-sección más difícil para los alumnos, así como conocer el efecto del tratamiento de manera general, se conformó un solo grupo control con los sujetos de los grupos básico control, intermedio control y avanzado experimental; así como uno experimental con los sujetos de los grupos básico experimental, intermedio experimental y avanzado experimental y de esta manera contar con una respuesta precisa que respondiera al objetivo de la hipótesis correspondiente. En cambio, para poder dar respuesta a las hipótesis 5 y 6 donde se afirma que los alumnos de nivel avanzado serán los más beneficiados con el tratamiento, o en la 6 en donde se plantea que los alumnos de los tres niveles (básico, intermedio y avanzado) al tener que procesar las FGS asignarán al primer sustantivo la categoría de cabeza de la frase, era indispensable realizar el análisis por nivel y por grupo.

2.7.1. Métodos estadísticos para la comparación de medias.

La prueba "t" es una metodología estadística utilizada para comparar dos medias. En este trabajo se utilizó para comparar la calificación media obtenida en el *pretest* con la obtenida en el *postest*.

Cuando se requiere una comparación de medias más sofisticada (es decir, cuando se comparan más de dos medias), se utilizan los modelos ANOVA.

Los modelos ANOVA (*Analysis of Variance*) son una metodología estadística utilizada para analizar cómo la media de una variable depende de diversos factores. En nuestro caso, estamos interesados en analizar la media de la calificación obtenida en el instrumento y cómo esta depende de diversos factores como lo son la sección que es evaluada, el patrón que es evaluado, el nivel al que pertenecen los estudiantes, si estos recibieron o no el tratamiento y si la calificación corresponde a un *pretest* o a un *postest*.

Cuando la variable dependiente (en nuestro caso la calificación) es medida en repetidas ocasiones para todos los miembros de la muestra bajo un conjunto de condiciones, este conjunto de condiciones es llamado *factor dentro de los sujetos*. Las condiciones que constituyen este tipo de factor, son llamadas *ensayos*. Cuando una variable dependiente es medida en grupos independientes, de miembros muestreados, donde cada grupo es expuesto a una condición diferente, el conjunto de condiciones es llamado un *factor entre sujetos*. Las condiciones que constituyen este tipo de factor son llamados *grupos*.

Cuando en un análisis se tienen ambos tipos de factores, dentro de los sujetos y entre los sujetos, es llamado ANOVA para observaciones repetidas con factores entre sujetos.

En nuestro experimento, los individuos muestreados fueron asignados a grupos control o experimental y pertenecían a uno de diferentes niveles: básico, intermedio y avanzado.

El grupo y nivel, constituyen los factores entre sujetos, pues cada miembro de la muestra está asociado a uno y solo uno de los conjuntos de condiciones (por ejemplo, pertenece al grupo control y se encuentra en el nivel intermedio).

La habilidad en las diferentes secciones en los diferentes patrones, se midió en cada uno de los individuos, por lo tanto, los factores sección y patrón son factores dentro de los sujetos. Cada alumno presentó tanto *pretest* como *postest*, por ello esta clasificación constituye un efecto entre sujetos.

Existen dos procedimientos para abordar este tipo de problemas, el univariado y el multivariado. Al procedimiento multivariado se le conoce como **MANOVA** (*Multivariate Analysis of Variance*).

Hoel (1991:168-170) señala que el procedimiento univariado asume que las observaciones repetidas del factor dentro de los sujetos son independientes. El procedimiento multivariado es válido aún cuando exista una estructura cualquiera de correlación. Para este trabajo se optó por el procedimiento multivariado, ya que por ejemplo es de esperarse que un alumno que obtuvo notas satisfactorias, para los patrones de posesión simple, doble e individual, también obtenga una calificación satisfactoria con respecto al patrón de posesión compartida. Es decir, las observaciones no son independientes, se encuentran correlacionadas. Se ha demostrado que el ANOVA univariado es apropiado bajo condiciones menos estrictas que la independencia. Hoel (1991:174) considera además que los resultados del ANOVA univariado siguen siendo válidos cuando las correlaciones entre los diferentes pares de observaciones son idénticas. Aun así se prefirió utilizar el procedimiento multivariado puesto que este es aplicable bajo cualquier estructura de correlación (incluyendo la independencia).

Para llevar a cabo el análisis de datos se empleó también la prueba F, la cual tiene la finalidad de probar la hipótesis de trabajo mediante una prueba de hipótesis que consiste en probar H_0 (hipótesis nula) contra H_1 (hipótesis de trabajo). Entonces, se

compara el valor de F en tabla contra el valor de F observado; si el valor observado es mayor al de tablas, se acepta la hipótesis nula, de lo contrario se rechaza. Esta prueba se hace con un nivel de significancia del 5% con 1 - 60 (número de alumnos) grados de libertad (Maddala.1996:180-181). La hipótesis nula es lo contrario a la hipótesis de trabajo.

2.8. Análisis de datos.

En este apartado se describen y analizan los datos obtenidos durante la investigación. Sin embargo, resulta necesario determinar en primer lugar que los grupos seleccionados eran comparables, ya que cabe la posibilidad de que los grupos a pesar de pertenecer al mismo nivel, pudiera uno de ellos saber más con respecto a la estructura sintáctica estudiada que el otro, por lo que se aplicó el ANOVA para el *pretest* y este análisis mostró que no hay diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por el grupo control y las del grupo experimental ($P=.455$) validando el supuesto de que las diferencias posteriores se deberán exclusivamente al tratamiento.

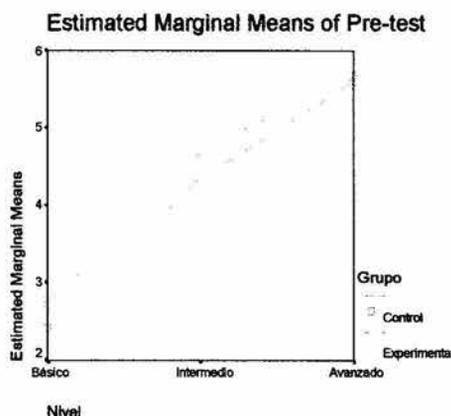


Fig. 10. Medias del *pretest*. Grupos control y experimental.

En la gráfica anterior (Fig.10), se muestran los resultados obtenidos en el *pretest*, en los seis grupos involucrados en el estudio y como puede observarse los dos grupos de cada nivel (control y experimental), obtuvieron resultados similares.

2.9. Análisis de los resultados generales en los grupos control en el *pretest* y en el *postest*.

Para comparar las calificaciones del *pretest* con los del *postest*, se construyó un modelo MANOVA para cada uno de los niveles. Se presentan en primer lugar los resultados obtenidos por sección y posteriormente por patrón. En ambos casos, se describen primero los resultados del análisis ANOVA seguidos de una explicación general, la cual va acompañada de una tabla que esquematiza las medias alcanzadas en los tres niveles.

Las tablas 1C, 2C y 3C (anexo 16) muestran los resultados de comparar las calificaciones en cada una de las secciones. En dichas tablas se puede apreciar que no existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas en el *pretest* y *postest*, ya que el efecto del factor *test* y su interacción con la sección son ambos no significativos. Este resultado no debe sorprender puesto que el grupo control no recibió tratamiento y por lo tanto no pudo incrementar significativamente sus conocimientos acerca de las FGS.

Además, como puede apreciarse en la tabla 9 , la calificación más baja en todos los niveles corresponde a la sección de PE. Por otro lado, las calificaciones más altas corresponden, dentro de todos los niveles a las secciones CA y a la de OP.

Nivel	Pretest			Postest		
	Básico	Intermedio	Avanzado	Básico	Intermedio	Avanzado
CA	4.000	5.813	6.813	3.875	5.750	7.375
PE	0.875	2.500	2.875	0.875	1.812	3.312
OP	3.250	5.750	7.583	3.750	6.583	7.250
PG	1.500	3.300	5.100	1.500	4.200	5.300

Tabla 9. Medias del análisis por sección en el *pretest* y *postest* de los grupos control.

Respecto al análisis por patrón, las tablas 4C, 5C y 6C (anexo 16), indican que no existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas en el *pretest* y el *postest*.

En la tabla 10 se puede observar que en cada uno de los niveles, el patrón de PS resultó el más sencillo ya que tiene las calificaciones más altas. En cuanto al patrón más difícil, no se encontró coincidencia entre el *pretest* y el *postest* en los niveles intermedio y avanzado, para el nivel básico el más complicado fue el de PC.

Nivel	Pretest			Postest		
	Básico	Intermedio	Avanzado	Básico	Intermedio	Avanzado
Posesión Simple	3.750	6.375	7.687	3.875	6.313	7.500
Posesión Doble	1.857	3.429	4.500	2.143	3.500	4.286
Posesión Individual	2.250	3.750	4.333	1.917	3.750	5.000
Posesión Compartida	1.583	3.333	5.000	1.833	4.000	6.000

Tabla 10. Medias del análisis por patrón en el *pretest* y *postest* de los grupos control.

En suma, los resultados en los grupos control no muestran diferencias significativas en el contraste *pretest* – *posttest*, al llevar a cabo tanto el análisis por sección como por patrón.

2.10. Resultados generales del *posttest* en los grupos experimentales.

Este apartado tiene gran importancia en la investigación llevada a cabo, ya que en él se describen los efectos del tratamiento en los grupos experimentales, el cual es uno de los motivos principales de esta investigación y de esta manera será más claro ver si los alumnos incrementaron sus conocimientos respecto a las FGS con el tratamiento proporcionado. En primer lugar, se presentarán los resultados alcanzados en el nivel básico, posteriormente los del nivel intermedio y finalmente el avanzado.

2.10.1. Resultados del análisis por sección en el nivel básico experimental.

El análisis en el nivel básico experimental era uno de los interesantes por describir, ya que los alumnos de este nivel se encontraban en desventaja en relación con los otros, ya que tenían un menor número de horas de instrucción en el idioma.

La tabla 7C (anexo 16) muestra los resultados del modelo ANOVA para el nivel básico. El efecto del factor *test* resulta significativo, mas la interacción entre los factores *test* y sección no lo es. Esto significa que aún cuando existen diferencias significativas entre las calificaciones en el *pretest* y en el *posttest*, no se puede asegurar que el efecto del tratamiento sea igual para cada una de las secciones.

En la tabla 11 puede observarse que el tratamiento tuvo un efecto positivo en todas las secciones, ya que la calificación del *pretest* al *posttest* aumentó en un alto porcentaje. Además es necesario destacar que aunque la sección de PE fue la que

obtuvo la media más baja tanto en el *pretest* como en el *posttest*, fue también la que tuvo el porcentaje de avance más alto después de recibir el tratamiento.

Nivel Sección	<i>Pretest</i> Básico	<i>Posttest</i> Básico	% de Avance
CA	3.1	9.6	309
PE	1.3	8.1	623
OP	4.3	9.8	227
PG	1.9	8.7	457

Tabla 11. Medias del *pretest* y *posttest* en el análisis por sección del nivel básico experimental.

2.10.2. Resultados del análisis por sección en el nivel intermedio experimental

Con base en los resultados del ANOVA en la tabla 8C (anexo 16), puede decirse que el tratamiento en los alumnos del nivel intermedio tuvo efectos significativos en el avance del *pretest* al *posttest*. Sin embargo, es importante destacar que en este nivel sí hubo diferencias en la efectividad del tratamiento para las diferentes secciones ya que la sección de PE, fue la que tuvo el mayor beneficio.

En la tabla 12 se presenta un compendio de los resultados del *pretest* y del *posttest* en el nivel intermedio, así como el porcentaje de avance de los alumnos de este nivel en cada una de las secciones. De la cual se desprende, que aún cuando la sección de PE fue la que logró el porcentaje de avance mayor, aún cuando no es la media más alta del *posttest*.

Nivel Sección	Pretest Intermedio	Postest Intermedio	% de Avance
CA	6.3	9.8	155
PE	2.6	8.4	323
OP	5.6	9.9	176
PG	4.1	8.7	212

Tabla 12. Medias del *pretest* y *postest* en el análisis por sección en el nivel intermedio experimental.

2.10.3. Resultados del análisis por sección en el nivel avanzado experimental.

Los resultados del nivel avanzado – experimental fueron, a lo largo de la investigación, un referente importante, ya que estos alumnos eran los que tenían un mayor número de instrucción en la lengua meta, por lo que el tratamiento tendría que tener un efecto positivo y de esta manera consolidar el conocimiento de los alumnos acerca de las FGS.

En la tabla 9C (anexo 16) se muestra que en el nivel avanzado, se detectó una diferencia significativa en los resultados alcanzados en el *pretest* y en el *postest*, demostrando de esta manera la efectividad del tratamiento.

Además, en la tabla 13 se puede observar que la media más baja alcanzada en este nivel en el *pretest* y en el *postest* ocurrió en secciones diferentes, ya que en el primer caso fue la sección de PE y en el segundo fue la de CA, aunque el porcentaje de avance más alto fue en la sección de PE.

Nivel Sección	Pretest Avanzado	Posttest Avanzado	% de Avance
CA	7.2	9.3	129
PE	3.8	9.4	247
OP	6.8	10	147
PG	4.7	9.7	206

Tabla 13. Medias del *pretest* y *posttest* en el análisis por sección del nivel avanzado experimental.

2.11. Análisis de los resultados por patrón en los grupos experimentales.

Los resultados de los grupos experimentales fueron analizados también por patrón, con la finalidad de saber si el tratamiento tuvo efectos positivos en todos los patrones estudiados o si alguno de ellos requería del desarrollo de una propuesta didáctica adicional. Los resultados se presentarán por niveles, en primer lugar los del nivel básico, seguidos por los del intermedio y finalmente los del nivel avanzado.

2.11.1. Resultados del análisis por patrón en el nivel básico experimental.

El análisis estadístico efectuado muestra la efectividad del tratamiento en este nivel en los diferentes patrones estudiados según la información de la tabla 10C (anexo 16) ya que las diferencias entre el *pretest* y *posttest* fueron significativas.

En la tabla 14 se puede ver que la mejoría más alta se obtuvo en el patrón de PI aunque la media del patrón de PS fuera la más alta de los patrones estudiados.

Nivel Sección	Pretest Básico	Postest Básico	% de Avance
Posesión simple	3.8	9.9	260
Posesión doble	2.7	8.7	322
Posesión compatida	2.0	8.2	410
Posesión individual	1.5	9.0	600

Tabla 14. Medias del *pretest* y *postest* en el análisis por patrón del nivel básico experimental.

2.11.2. Resultados del *análisis* por patrón en el nivel intermedio experimental.

Según la información de la tabla 11C (anexo 16), en este nivel se presentaron diferencias significativas en los resultados del *pretest* y del *postest*. Lo que indica que el tratamiento tuvo un efecto positivo tanto en los patrones fáciles como difíciles según información del *pretest*.

En la tabla 15 se muestra que en el nivel intermedio la media más alta fue la del patrón PS, aún cuando el avance mayor fue en la de PD.

Nivel Sección	Pretest Intermedio	Postest Intermedio	% de Avance
Posesión simple	7.3	9.8	134
Posesión doble	2.6	8.9	342
Posesión compatida	4.0	8.5	212
Posesión individual	4.2	9.3	221

Tabla 15. Medias del *pretest* y *postest* en el análisis por patrón del nivel intermedio experimental.

2.11.3. Resultados del análisis por patrón en el nivel avanzado experimental.

Aún cuando los efectos del tratamiento fue diferente en los tres niveles estudiados, la mejoría en los resultados del *pretest* al *postest* fue significativa en todos los patrones estudiados del nivel avanzado, según información de la tabla 12C (anexo 16).

En la tabla 8 puede observarse que la media más alta en este nivel fue en el patrón de PS, aunque el porcentaje de avance mayor se dio en el patrón de PD.

Nivel Sección	Pretest Avanzado	Postest Avanzado	% de Avance
Poseción simple	7.7	10.0	129
Poseción doble	4.5	9.5	211
Poseción compatida	4.7	9.5	202
Poseción individual	5.2	9.8	188

Tabla 16. Medias del *pretest* y *postest* en el análisis por patrón del nivel avanzado experimental.

2.12. Resultados del análisis por patrón-sección en los grupos experimentales.

El siguiente apartado aún cuando resulta un tanto complejo de describir, es importante para la investigación que aquí se lleva a cabo; ya que se van a presentar los resultados alcanzados por los alumnos de los grupos experimentales de los tres niveles, pero en esta ocasión contrastado cada uno de los patrones (PS, PD, PC, PI) con cada una de las secciones (CA, PE, OP, PG). Este contraste va a permitir analizar en qué sección cada uno de los patrones resultó más fácil o más difícil y al mismo

tiempo en qué punto de este contraste se vieron los efectos más significativos del tratamiento.

La tabla 13C (anexo 16) además de mostrar la efectividad del tratamiento, nos indica que ésta no fue igual para los diferentes contrastes patrón-sección.

La tabla 17 muestra que los avances más importantes se obtuvieron en todas aquellas combinaciones que involucran a la sección de PE, la cual ya había sido detectada como la más complicada. Otras combinaciones donde se obtuvieron notables avances fueron PG-PD y PG-PI, aún cuando esta última resulta tener la calificación más baja en el *postest*.

PRETEST

POSTEST

Básico

Intermedio

Avanzado

Básico

Intermedio

Avanzado

Sección Patrón	<i>PRETEST</i>												<i>POSTEST</i>											
	CA	PE	OP	PG	CA	PE	OP	PG	CA	PE	OP	PG	CA	PE	OP	PG	CA	PE	OP	PG	CA	PE	OP	PG
PS	5.2	2.5	4.7	3.0	9.5	5.5	7.2	7.0	9.0	7.0	8.0	7.0	9.7	10	10	10	10	9.5	9.7	10	10	2.5	4.7	3.0
PD	4.2	1.2	3.7	1.0	5.0	1.2	2.7	0.5	6.5	3.0	5.5	1.5	10	7.7	9.5	7.0	10	7.7	10	7.0	9.7	1.2	3.7	1.0
PI	2.2	1.0	5.0	1.0	5.7	1.7	7.5	1.5	7.5	2.2	7.0	2.0	9.2	7.2	10	7.0	9.2	8.2	10	7.0	10	1.0	5.0	1.0
PC	1.0	0.7	4.0	1.5	5.2	2.0	6.5	4.5	6.0	3.2	7.0	6.0	9.7	7.7	10	9.5	10	8.2	10	9.5	10	0.7	4.0	1.5

Tabla 17. Medias del *pretest* y *postest* en el contraste patrón-sección de los grupos experimentales.

2.13. Resumen de los resultados.

Como ya fue mencionado anteriormente, con el fin de determinar el nivel de conocimientos de las FGS, se le aplicó a los seis grupos de sujetos el *pretest*, y de acuerdo con los resultados, los alumnos de dichos grupos mostraron deficiencias en sus conocimientos de las FGS, especialmente los alumnos de nivel básico y aunque en menor escala pero los de nivel intermedio y avanzado también demostraron carencias en las diferentes secciones del instrumento. Por lo cual se consideró necesario la aplicación de una metodología de enseñanza que enfocara la atención de los alumnos

en la forma de las FGS. Como ya fue mencionado se eligió el modelo de procesamiento de *input* estructurado para elaborar la propuesta didáctica aplicada a los grupos experimentales y como pudo observarse en los resultados del *postest*, dicha metodología tuvo un impacto positivo en cada uno de los niveles a los cuales se les aplicó dicha metodología. Este impacto se vio de manera más clara en los alumnos de nivel básico ya que en varias secciones del instrumento, sus resultados fueron similares a los alcanzados por los alumnos de nivel avanzado. Lo cual es un dato importante sobre todo si se considera que existe una separación de 300 horas de exposición al idioma entre los alumnos de nivel básico y avanzado. Por otro lado, se podría mencionar que el mayor efecto del tratamiento fue observable en las secciones y patrones más difíciles para los alumnos.

En suma, puede apreciarse que los tres grupos experimentales, obtuvieron la calificación más baja en la sección de PE y las secciones más altas corresponden a la de CA y a la de OP. En lo que respecta al análisis por patrón, para los tres niveles el patrón de PS fue el más sencillo, ya que tiene las calificaciones más altas. En cuanto al patrón más complicado no se encontró coincidencia entre el *pretest* y el *postest* en los niveles intermedio y avanzado, en lo que respecta al nivel básico el patrón de PC fue el más difícil. En lo referente a los grupos control, no se encontraron diferencias significativas en el contraste entre el *pretest* y el *postest*, al llevar a cabo tanto el análisis tanto por sección como por patrón.

2.14. Resultados de las pruebas de hipótesis.

En el siguiente apartado se van a presentar las tablas con los resultados de las diferentes pruebas y métodos estadísticos llevados a cabo para poder aceptar o rechazar las hipótesis planteadas en 2.1. Dichas tablas se encuentran en el anexo 16.

En la primera hipótesis se expresa que la sección de PE será la más complicada para los alumnos. Para verificarla, se utilizó un modelo MANOVA para comparar las medias en las diferentes secciones tanto para el *pretest*, mostrado en las tablas 3A y 3B, como para el *postest* que aparece en las tablas 6A y 6B, todas ellas incluidas en el anexo 16. Las tablas referidas al *pretest* indican que la media de la calificación de la sección de PE es significativamente inferior a la de las otras secciones, tanto para el grupo control como para el grupo experimental. Las tablas que describen al *postest* señalan que en éste se obtuvieron resultados similares a los del *pretest* en el grupo control (tablas 3A y 6A). En el grupo experimental se muestra el avance en las medias alcanzadas (tablas 3B y 6B). Además en la tabla 5B se puede apreciar que no hay una diferencia significativa entre la media de la calificación de las secciones de PE y PG. Esto nos sugiere que el tratamiento mejoró las habilidades en PE a tal grado que éstas se igualaron con las de PG.

En las tablas 2A y 5A (grupos control) 2B y 5B (grupos experimentales) el valor de F obtenido ahí tiene gran importancia en el presente análisis. La prueba F con un nivel de significancia de un 5% con 1 (elemento de análisis PE) y 60 grados de libertad (número de alumnos) tiene un valor de tablas de 252 y como la F observada en las tablas anteriores es mucho menor a éste, se rechaza la hipótesis nula; es decir, se acepta la hipótesis de trabajo en el sentido de que la sección de PE sería la más difícil para los alumnos antes y después del tratamiento.

De acuerdo con la segunda hipótesis, el patrón que indica PD, sería el más complicado para los alumnos. En los grupos control tanto el *pretest* como en el *posttest* el patrón con la media más baja fue el de PD (tablas 9A y 12A). En lo referente al grupo experimental la media en los reactivos asociados al patrón de PD fue la más baja en el *pretest*, mas no así en el *posttest* ya que después de recibir el tratamiento la media más pequeña se obtuvo en el patrón de PI. Finalmente, para aceptar o rechazar esta hipótesis se hace la prueba F análogamente a la hipótesis 2, el valor de la F en tablas es de 252 y como los valores obtenidos son menores entonces se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto es verdadero que el patrón de PD es el más complicado para los alumnos según información de las tablas 8A, 11A, 8B Y 11B.

En la tercera hipótesis se establece que la combinación del patrón de PD en la sección de PE, será la que obtendrá calificación media más baja. Los resultados del experimento no apoyan esta hipótesis. Lo que se puede observar en las tablas 15A y 15B, es que la combinación patrón-sección que presentó la calificación más baja en el *pretest*, fue PD-PG, tanto en el grupo control como en el experimental. En lo referente al *posttest*, las tablas 17A y 18A, nos llevan a las mismas conclusiones para el grupo control como era de esperarse; es decir, que el contraste PD-PG es la media más baja en el *posttest*. En cuanto al grupo experimental, la tabla 18B muestra que la combinación PI-PG en el *posttest* presentó la media más pequeña. En cuanto a los valores de F con un nivel de significancia de un 5% con 1 (PD-PE) y 60 (número de alumnos) grados de libertad tienen un valor de tablas de 252 y este valor es menor a los valores observados en las tablas 17A y 17B. En resumen, la combinación sugerida en la cuarta hipótesis (PD-PE) no es la que se dificulta más a los alumnos. Dicho de otra manera, esa hipótesis se rechaza.

En la cuarta hipótesis se postula que los alumnos mostrarán un avance significativo en el aprendizaje de las FGS, después de haber recibido instrucción basada en el modelo de procesamiento de *input* estructurado. Para corroborar esta hipótesis se utilizó la prueba "t" para muestras relacionadas; los resultados aparecen en las tablas 19B (anexo 16). La calificación media en el *postest* es de 9.36 y es significativamente mayor a la obtenida en el *pretest* que fue de 4.35. Así pues, se observa que el tratamiento resultó efectivo, ya que éstos son los resultados alcanzados por el grupo experimental.

En la quinta hipótesis se sostiene que los alumnos de nivel avanzado serán los que mostrarán una mejoría mayor en el aprendizaje de las FGS. Como era de esperarse, la tabla 23A indica que el avance obtenido en el grupo control, para los diferentes niveles, se mantuvo casi constante y puede observarse por los valores tan pequeños de las medias debido a que no recibieron tratamiento. En lo que se refiere al grupo experimental, el nivel básico fue el que obtuvo el mayor avance mediante el tratamiento (medido como la diferencia entre la calificación del *postest* y la del *pretest*) con base en la información de la tabla 23B. Así pues, la quinta hipótesis se rechaza.

En la sexta de ellas se plantea que los alumnos hispanohablantes al tener que procesar las FGS, asignarán erróneamente al primer sustantivo la categoría de cabeza de la frase genitiva. Para corroborar esta hipótesis se contó el número de veces que se cometió el error por nivel y por grupo. Las medias de las tablas 1D y 15D (anexo 16) contienen el promedio del número de veces que los alumnos de los grupos control presentaron el error estudiado, y en estos grupos el error permaneció casi constante en el *pretest* y en el *postest*. En cambio en los grupos experimentales, las tablas 9D y 13D (anexo 16) muestran que las medias con el promedio de error bajaron mucho del

pretest al *postest*. Se puede observar que después del tratamiento los alumnos de los grupos experimentales prácticamente eliminaron este tipo de error. Para aceptar la hipótesis planteada los valores de F con un nivel de significancia de un 5% con 1 (error de asignar al primer sustantivo la categoría de cabeza de la frase genitiva) y 20 (número de alumnos por grupo) grados de libertad tienen un valor de tablas de 248, y este valor es menor en los niveles básico e intermedio de los grupos experimentales. En consecuencia, se acepta la hipótesis de trabajo, es decir que el tratamiento influyó en la disminución del error analizado, mas no fue así en el nivel avanzado aun cuando los alumnos eliminaron el error.

Los resultados de las pruebas de hipótesis anteriormente descritos, sugieren que ciertamente el tratamiento recibido por los alumnos los benefició ampliamente, ya que las medias alcanzadas en las diferentes secciones y patrones se incrementaron de manera importante del *pretest* al *postest*. Además de que los alumnos de nivel básico fueron los más beneficiados con el tratamiento y que aun cuando los ejercicios que conformaron dicho tratamiento no promovieron la producción de la estructura, esta habilidad fue la más beneficiada con el mismo. Asimismo, los alumnos de los niveles básico e intermedio modificaron sus estrategias de procesamiento, al prácticamente eliminar el error de asignar al primer sustantivo de las FGS, la categoría de cabeza de dicha frase.

En suma en este capítulo se reseñó la investigación que se diseñó para medir el procesamiento de las FGS del inglés. Se presentaron las preguntas de investigación así como las hipótesis que dieron origen al presente trabajo. Además de la descripción de los sujetos, las instituciones donde se llevó a cabo la misma así como las secciones y

patrones que conformaron el instrumento el cual fue empleado como *pretest* y como *postest*.

A partir de los datos arrojados por el *pretest*, se pudo tener una semblanza general del nivel de conocimientos de los alumnos de las FGS, así como de algunos de los problemas de procesamiento de los sujetos, para posteriormente ver el efecto del material desarrollado en la propuesta didáctica que en esta investigación tuvo la función de tratamiento, y cuya utilidad pudo ser comprobada en los resultados alcanzados en el *postest*.

Capítulo 3. Propuesta didáctica.

En el capítulo 2 se planteó la importancia de realizar una propuesta didáctica que permitiera apoyar el aprendizaje de las FGS, y de acuerdo con los resultados del *pretest* se pone de manifiesto la necesidad de desarrollarla y presentarla en el presente capítulo. Además, aunque en el capítulo 1 ya fueron descritas ampliamente tanto la gramática pedagógica como el modelo de procesamiento de *input* estructurado, se van a retomar algunos aspectos de los mismos; dentro de los cuales se encuentran los lineamientos de los ejercicios desarrollados en este modelo de enseñanza de la gramática, así como los elementos sugeridos por la gramática pedagógica a incluir en la propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las FGS, con la finalidad de que la misma sea más clara.

El modelo de procesamiento de *input* estructurado (VanPatten. 1995:94) tiene como finalidad promover la enseñanza de la gramática sin sacrificar la comunicación, con actividades centradas en el alumno en las cuales se busca unir la estructura lingüística con el significado de la misma; por lo que los ejercicios sugeridos requieren de que el alumno ponga atención en el elemento gramatical y en el significado del mismo, no se le solicita al alumno que lo produzca; únicamente que lo procese en el *input*, se va de la oración al discurso, se hace uso tanto del *input* oral como escrito, se requiere que el alumno haga "algo" con el *input*, contemplando además, las estrategias de procesamiento de *input* del alumno. Además los ejercicios que contiene la propuesta didáctica define el tipo de ejercicio que se propone, ya que el modelo de procesamiento de *input* estructurado propone dos tipos de ejercicios centralmente: los referenciales (se refieren a actividades orientadas, tienen como objetivo verificar que los alumnos están en realidad procesando la estructura meta, siempre contienen una

respuesta correcta e incorrecta, de tal manera que en la respuesta elegida, se evidencie cómo son el tipo de asociaciones de forma-significado que lleva a cabo el alumno) y los afectivos (éstos a diferencia de los referenciales, son actividades que no tienen una respuesta única, los alumnos expresan su acuerdo o su desacuerdo, opinan respecto a que el contenido de la respuesta aplica a ellos o no, realizan encuestas. Este tipo de actividades es sugerido por el autor ya que se incluyen dos elementos importantes en la enseñanza: el significado y el conocimiento centrado en el alumno).

Finalmente, la presente propuesta didáctica integra los elementos sugeridos por la gramática pedagógica, entre los que se encuentran: La descripción lingüística de las FGS, las explicaciones respecto a su funcionamiento y significado, ejercicios para el aprendizaje de las mismas basados en el modelo de procesamiento de *input* estructurado, así como una guía para el profesor y las respuestas de los ejercicios desarrollados (1.5.5).

Los ejercicios presentados en este capítulo tendrán una introducción, uno o dos ejemplos de los reactivos, las respuestas a los mismos, así como las notas para el profesor, todo esto con la finalidad de llevar a cabo una lectura continua de la propuesta didáctica en general, ya que los ejercicios completos serán presentados de manera integral en los anexos correspondientes.

3.1. Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las FGS, con base en el modelo de procesamiento de *input* estructurado.

Enseguida, se va a presentar la propuesta didáctica desarrollada para la enseñanza-aprendizaje de las FGS. Entre los elementos que conforman dicha propuesta didáctica se encuentran las explicaciones de las sesiones, que en este caso

fueron 3 de 45 minutos cada una de ellas, se incluyen los ejercicios, los textos de las oraciones de comprensión auditiva, la clave de respuestas de los ejercicios, así como notas para el profesor con indicaciones y/o sugerencias para la aplicación de cada uno de los ejercicios. Con respecto a las explicaciones presentadas, es conveniente enfatizar que como todos los alumnos que recibieron el tratamiento, se encontraban estudiando la lengua meta en plan global (incluyendo las cuatro habilidades), lo que motivó que las explicaciones se dieran en inglés y por esta razón se presentan en este trabajo en dicha lengua también.

3.2. Primera sesión.

A continuación se presentan las explicaciones correspondientes a la primera sesión de la propuesta didáctica, las cuales son dadas por el profesor, poniendo especial énfasis en el orden de los elementos de las FGS, contrastando dicho orden con el empleado en español y además en el significado de estas frases. Posteriormente se mostrarán los ejercicios de *input* estructurado que apoyen las explicaciones previamente dadas, los cuales son resueltos por los alumnos durante la sesión. Finalmente, se verifican las respuestas de dichos ejercicios y se proporciona la retroalimentación necesaria.

*** Explicaciones de la Primera Sesión.**

1. The teacher explains the difference between expressions like:

The dog food vs. the dog's food

He/she explains that the first one is a certain kind of food and the second one means that the dog *owns* some food. That's why it is very important that students

pay attention to the apostrophe s ('s) because it is an element that indicates possession.

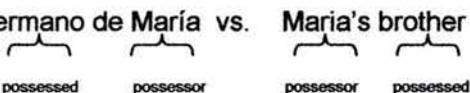
- The teacher asks students for phrases where any kind of possession is indicated (my sister, the leg of the table or John's sister).
- The teacher says that, as was mentioned before, the apostrophe s ('s) indicates possession (Susan's pen) or relationship (Susan's husband) .
- The apostrophe ('s) is preferred when the possessor is someone animated as a person or an animal. (Pat's computer or the cat's milk).
- This phrase is formed as follows:

possessor + 's + possessed Mark's friend or Mark's book

- The teacher must point out that the order of the elements is different from the one used in Spanish and students must be aware of that order.

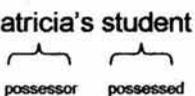
Compare:

El hermano de María vs. Maria's brother



- So students need to remember that the possessor is the **first** noun of the phrase and **not** the second one as in Spanish.

Patricia's student



7. Students must take into account that when a name ends in S just the apostrophe (') is added:

Charles' son is a good student and not "*Charles's son*"

3.2.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.

En este ejercicio se pretende que el alumno procese las FGS para poder otorgarle un significado a las mismas. Para lo cual, el profesor le leerá al alumno, dos tipos de frases: las frases nominales que emplean modificadores antes del sustantivo y con los cuales se le clasifica y las que contienen el apóstrofo s ('s) para indicar posesión. De esta manera se intenta que el alumno determine si se está describiendo un objeto o se está indicando que el objeto pertenece a alguien. El ejercicio está conformado por seis reactivos (anexo 2).

Instrucción: I. Listen to the phrase that the teacher will read, then choose the meaning represented by what you hear.

- | | |
|------------------------------|------------------------------------|
| 1. a) a certain bed size | b) a bed that belongs to a Queen |
| 2. a) a certain kind of food | b) some food that belongs to a dog |

SCRIPT.

1. The Queen's bed.
2. The dog's food.

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. b
2. b

NOTAS PARA EL PROFESOR.

Se sugiere que este ejercicio se presente después de explicar los puntos 1 y 2 de las explicaciones de esta primera sesión. Además, debido a que este ejercicio (3.2.1) tiene como objetivo que el alumno centre su atención en el significado de posesión de

las FGS, se recomienda revisar el significado de las opciones en cada reactivo con la finalidad de reafirmar la distinción y de esta manera asegurarse de que el alumno tenga mayores oportunidades de práctica y confirme el significado de las frases que contienen el apóstrofo s ('s), de este modo se deja un camino más claro para el siguiente ejercicio (3.3.1.2.), el cual tiene el mismo objetivo, nada más que en el ámbito de comprensión de lectura.

3.2.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.

Al igual que en el ejercicio anterior se le presentarán al alumno algunas frases que contengan el apóstrofo (') y algunas otras que no para que el alumno tenga que elegir la opción que del significado de la frase correspondiente; para ello tiene que otorgarle un significado al apóstrofo (') dentro de las FGS. En este ejercicio, al ser la continuación del anterior, también se incluyen seis reactivos (anexo 3).

Instrucción: Read the following phrases, then choose the meaning represented by of every phrase.

1. The voters' forum

- a) A certain kind of forum b) The forum that belongs to voters.

2. The president's report

- a) A certain kind of report b) The report that belongs to the president.

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. b
2. b

NOTAS PARA EL PROFESOR.

En este ejercicio se propone que el profesor lleve a cabo una recopilación del objetivo de las frases estudiadas con la finalidad de que el alumno recuerde los elementos que conforman las FGS y el significado de las mismas.

3.2.3. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.

Después de haber enfocado la atención del alumno al significado de las FGS, corresponde entonces centrar su atención al orden de los elementos de las FGS. De ahí que en este ejercicio se pretenda que el alumno identifique la cabeza de las FGS y a partir de ahí decidida si la ilustración describe la FGS leída por el profesor o no. A este ejercicio lo constituyen ocho oraciones (anexo 4).

Instrucción: As you listen to the sentences, decide if the picture describes the sentence or not.

1.  Peter → His girlfriend ←

Yes No

SCRIPT.

1. Peter's girlfriend is short.

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. Yes

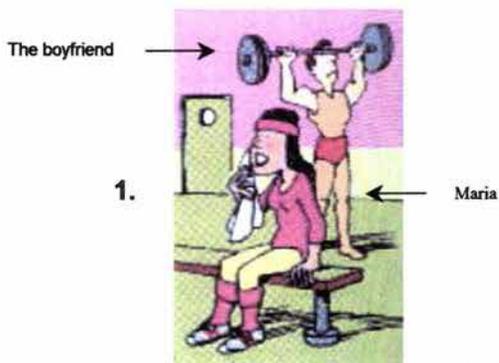
NOTAS PARA EL PROFESOR.

Se aconseja que este ejercicio se aplique después de que el profesor haya explicado los puntos 3-7. Poniendo especial énfasis en la identificación de la cabeza de las FGS.

3.2.4. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.

En este ejercicio como en el anterior, el alumno necesita procesar las FGS, para poder contestar el mismo, lo hace leyendo las FGS y decidiendo si la ilustración describe o no dichas oraciones (anexo 5).

Instrucción: As you read the sentences, decide if the picture describes the sentence or not.



Maria's boyfriend is strong.

Yes No

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. Yes

NOTAS PARA EL PROFESOR.

Este ejercicio aunque es similar al anterior, se sugiere que no se suprima ya que la intención del mismo es exponer a los alumnos tanto *input* oral como escrito. Pero además da al alumno la oportunidad de practicar nuevamente las FGS que indican posesión simple y al tenerlas de manera escrita el profesor (a) puede referirse a ellas para que el alumno visualice el orden de los sustantivos centrales que conforman dichas frases.

3.2.5. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.

En este ejercicio el alumno se encuentra involucrado en la actividad ya que tiene que relacionar las ideas planteadas en el ejercicio y además relacionarla con su realidad para poder estar de acuerdo o no con lo ahí planteado, procesando las FGS. El ejercicio consta de 8 enunciados (anexo 6).

Instrucción: Indicate whether or not these people are usually preferred by a teenager in Mexico.



I agree.	I don't agree	Statement
		Most teenagers' favorite pet is a turtle.
		Most teenagers' favorite super heroes are Batman and Robin.

CLAVE DE RESPUESTAS.

Al ser este un ejercicio de tipo afectivo, no existen respuestas correctas o incorrectas. Por esta razón cualquiera de las respuestas es aceptada.

NOTAS PARA EL PROFESOR.

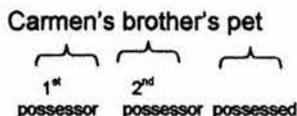
Aún cuando no hay respuestas correctas, es importante que el profesor (a), conozca las respuestas de los alumnos, así como algunas de las justificaciones para las mismas.

3.3. Segunda Sesión.

En esta sesión se lleva a cabo una rápida revisión del Ordenamiento de palabras y del significado de las FGS vistos en la primera sesión. Además, se presentan las FGS que indican una posesión doble y se contrasta el orden de los elementos de las FGS comparando la posición del poseedor (*possessor*) y del poseso (*possessee*) en el caso de las FGS que indican posesión simple y doble. Se resuelven los ejercicios, se revisan y se dan las explicaciones necesarias, en caso de que alguna respuesta fuera equivocada.

* **Explicaciones de la segunda sesión.**

1. The teacher quickly reviews the elements seen the previous class, emphasizing the meaning of the apostrophe ('s) and the word order required.
2. Another use of the apostrophe('s) is to indicate a double possession. In that case both possessors need the apostrophe('s).



3. Once again the teacher advises students about the word order of FGS that indicates a double possession. He/she emphasizes the elements involved in this kind of phrases. He/she points out that there will be two possessors (the main one being the second one) and the third noun mentioned is going to be the possessed. (As can be seen in the previous example).
4. The teacher compares phrases like :

(Maria's cat vs. Maria's sister's cat)

4a. The teacher advises students about the possessor and the possessed in the FGS that indicates a simple and a double possession.

3.3.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.

En esta actividad se pretende que el alumno tenga oportunidad de revisar los dos patrones de las FGS que son el objetivo de esta segunda sesión; es decir el de posesión simple y el de posesión doble, para lo cual se diseñó este ejercicio, variando un poco el formato de los ejercicios empleados anteriormente. En éste mismo, el alumno tiene que hacer referencia a la información contenida en la tabla, así como al texto que acompaña a dicha tabla y que el profesor colocará en el pizarrón. Adicionalmente, se requiere que él procese adecuadamente la información contenida en las 7 oraciones proporcionadas y de esta manera poder responder el ejercicio acertadamente (anexo 8).

INFORMACIÓN DE LA TABLA.

	Hamburgers	Play basketball	Pop Music	Thriller Films
Tom Cruise	3	3	1	2
His girlfriend	2	1	3	3
His children	3	3	1	2

The previous information was taken from an interview with Tom Cruise about himself and his family. The scores mean: 3 if the person likes something very much, 2 if something is all the same to that person and 1 if the person dislikes something.

1. Tom's girlfriend's favorite sport is basketball. TRUE FALSE
2. Tom's favorite food is hamburgers. TRUE FALSE

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. False

2. True

NOTAS PARA EL PROFESOR.

Para poder llevar a cabo esta actividad el profesor (a) coloca en el pizarrón una tabla con la siguiente información y después les reparte a los alumnos una hoja con algunas oraciones y los alumnos deciden si dichas oraciones son verdaderas (*true*) o falsas (*false*) de acuerdo con la información de la tabla.

3.3.3. Ejercicio de encuesta de comprensión de lectura.

Este ejercicio al igual que los anteriores enfatizan la diferencia entre los patrones de posesión simple y el de posesión doble. Sin embargo, en este caso se hace de manera distinta, ya que por medio de una encuesta se considera la información personal de los alumnos y se toma en cuenta a todo el grupo. Esta actividad permite que los alumnos interactúen entre ellos y de esta manera cumplir con la tarea encomendada, proporcionando a los alumnos tanto *input* escrito como oral (anexo 9).

Instrucción 1: Read these questions to the students, then ask them to write down their answers.

Preguntas de la Primera Parte de la Actividad.

1. Does your boyfriend/girlfriend/best friend have a favorite singer?

Yes No Who is he? _____

2. Does your boyfriend/girlfriend/best friend have a pet?

Yes No What is it? _____

Instrucción 2: The teacher writes down some sentences like the ones below, based on the students' answers.

Ejemplos de Oraciones de la Segunda Actividad.

Alexandra's boyfriend's favorite singer is Ricky Martin TRUE FALSE

Daniel's girlfriend's pet is a cat TRUE FALSE

Laura's best friend favorite singer is Cristina Aguilera TRUE FALSE

CLAVE DE RESPUESTAS.

Este ejercicio, debido a que parte del mismo depende de las respuestas de los alumnos, no es posible tenerlas con anticipación.

NOTAS PARA EL PROFESOR.

Para llevar a cabo este ejercicio el maestro (a) en primer lugar, necesita proporcionar a los alumnos una hoja con las preguntas de la primera sección del ejercicio y los alumnos contestan dichas preguntas. Posteriormente, los alumnos le entregan al profesor la hoja proporcionada y el profesor elige al azar al menos ocho de las respuestas y las escribe en el pizarrón (ejemplo de oraciones de la segunda sección); es importante destacar que el profesor (a) debe hacerlas de tal manera que algunas de ellas puedan ser ciertas y otras falsas, los alumnos las copian. Enseguida, los alumnos leen dichas oraciones y hacen las preguntas orales necesarias a los alumnos mencionados en dichos ejemplos para poder decidir si dichas oraciones son ciertas o falsas (Ej. "*Alexandra, Who's your boyfriend's favorite singer?*"). Finalmente, el profesor (a) revisa oralmente las respuestas de los alumnos.

3.3.4. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.

En este ejercicio los alumnos necesitan procesar las FGS que indican posesión doble para poder completar las ocho frases propuestas en el mismo. Además, se toma en cuenta, el punto de vista de los alumnos para que de acuerdo con su opinión los alumnos completen dichas frases (anexo 10).

Instrucción. Look at the following list about these famous scientists or artists, imagine their grandchildren have continued their grandparents' work. What could be their jobs?

1. Cervantes' grandson's job is _____

2. Picasso's grandson's job is _____

CLAVE DE RESPUESTAS.

Este ejercicio debido a que es afectivo, las respuestas de los alumnos pueden ser distintas y por tanto no es posible tenerlas con anticipación.

NOTAS PARA EL PROFESOR.

Con la finalidad de introducir e involucrar a los alumnos en el tema del ejercicio, es necesario dar algunos ejemplos de familias que por tradición se dedican a alguna actividad comercial o profesional y también en algunas otras donde se ha roto dicha tradición y de esta manera las respuestas de los alumnos pueden tener aportaciones interesantes u ocurrentes.

3.4. Tercera sesión.

En esta tercera sesión además de hacer una rápida revisión acerca del posesivo simple y del doble, se presentan dos usos más de las FGS, en los cuales en uno de ellos se expresa posesión individual y en el otro posesión compartida. Los alumnos contestan los ejercicios proporcionados por parte del profesor y las explicaciones adicionales necesarias.

* Explicaciones de la tercera sesión.

1. The teacher does a general review of the simple and double possessive.
2. The teacher explains that there are two other uses of the FGS. Both cases indicate possession but in different ways.

2a) When two or more persons possess something/someone individually, each of their names need the apostrophe s ('s).

Martin's and Danielle's parents are tall.

(It means that Martin's parents are tall and Danielle's parents are tall too, but they are not the same people).

2b) Joint possession. Both nouns share the possessed and in this case just the second one or last possessor adds the morpheme 's.

Maria and Mark's book.

(It means that the book belongs to Maria and Mark).

3. The teacher checks the word order and the meaning of the four cases seen for the FGS, their meanings and their spelling.

3.4.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.

En este ejercicio el alumno tiene que distinguir entre dos usos que suelen confundir al alumno ya que en ambos casos se emplean a dos poseedores, pero en uno de ellos se comparte la posesión y en el otro caso cada uno de los poseedores tiene algo de manera individual, por lo cual se requiere que el alumno procese adecuadamente estos otros usos de las FGS. El ejercicio está integrado por siete reactivos (anexo 11).

I. Listen to the following sentences, then decide if the sentence indicates an individual possession or joint possession.

1. a. Individual possession

b. Joint possession

SCRIPT.

1. Jane and Martin's money is at the bank.

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. b

NOTAS PARA EL PROFESOR.

En este ejercicio se sugiere que el profesor al final de la actividad, revise con los alumnos cada una de las respuestas, explicando en cada caso el por qué de las mismas, debido a que si en este ejercicio queda claro cuál es el significado de los dos patrones empleados en este ejercicio. De esta manera se pretende facilitar el procesamiento de estos patrones en los ejercicios posteriores.

3.4.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.

En este ejercicio los alumnos tienen que remitirse a la información provista en las oraciones en negritas, las cuales contienen los diferentes patrones de las FGS que son objeto de estudio. Los estudiantes deben procesar el significado del patrón de cada una de las oraciones para poder decidir si dicha oración es cierta o falsa. A este ejercicio lo componen 6 reactivos (anexo 12).

Instrucción: Read every sentence, then look at the assumption below and decide if it is True or False.

1. Isabel and Lucy's friends live on Polk Street.

They have the same friends.

TRUE

FALSE

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. True

NOTAS PARA EL PROFESOR.

Antes de iniciar este ejercicio se propone que el profesor, enfatice a los alumnos la importancia de las estructuras vistas de las FGS, ya que esta diferencia estructural tiene implicaciones en el significado de las mismas. En este ejercicio es necesario destacar que no se considera suficiente que los alumnos puedan distinguir una estructura de la otra, sino más bien comprendan el significado de cada una de ellas finalmente, se sugiere que para lograr una mejor comprensión del ejercicio se podría dar un ejemplo elaborado por el profesor, o bien tomar el primer reactivo de este ejercicio.

3.4.3. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.

En este ejercicio los alumnos tienen la oportunidad de poder diferenciar el significado de las FGS que indican posesión individual y las que indican posesión compartida, además de que le permite a los alumnos procesar la forma de dichos patrones. Por otro lado es conveniente mencionar que al ser éste un ejercicio de tipo afectivo, va a permitir que el profesor involucre la opinión de los alumnos, durante la resolución del mismo (anexo 13).

Instrucción 1: The teacher asks seven or eight students to go to the blackboard and answer the questions by writing YES or NO on the spaces provided.

Ejemplo de la primera actividad.

	Pedro	Maria	Elizabeth	Araceli	Víctor	Francisco	Eduardo
Question 1	Yes	Yes	No	Yes	No	No	Yes
Question 2	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes

Preguntas para la Primera Actividad.

1. Do you live near the University?
2. Is your English teacher from Mexico?

Instrucción 2: Read the information at the chart, then complete the following sentences with the appropriate students' names.

Segunda Actividad.

1. _____'s and _____'s houses are near the University.
2. _____ and _____'s English teacher is from Mexico.

NOTAS PARA EL PROFESOR.

Para comenzar a trabajar con el ejercicio anterior, se sugiere que el profesor dibuje en el pizarrón una tabla como la que se muestra como ejemplo de la primera actividad. Posteriormente, el profesor solicita que ocho (o algún número de alumnos sugerido por el profesor), pasen al pizarrón y escriban su nombre en el espacio correspondiente. A continuación, los alumnos responden a las preguntas hechas por el profesor (preguntas para la primera sección), escribiendo *YES* o *NO* en el espacio respectivo. Una vez que se tiene toda la tabla completa, los alumnos se sientan y el profesor le entrega a los alumnos una hoja como la sugerida (segunda actividad). Entonces, los alumnos deben completar dichas oraciones con los nombres correspondientes a la información proporcionada en la tabla. El profesor puede completar la primera de las oraciones para que sirva a los alumnos como ejemplo.

3.4.4. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.

En este ejercicio la opinión de los alumnos se encuentra nuevamente presente, además de que se pone en práctica nuevamente la distinción entre las FGS que indican posesión individual y las de posesión compartida. Se emplearon en este ejercicio algunos personajes conocidos por los alumnos y tienen que hacer referencia a sus conocimientos respecto a dichos personajes para poder contestar el ejercicio adecuadamente (anexo 14).

Instrucción: Remember the cartoon *The Flintstones* and according to the information you know about it, decide if the following sentences are True or False.



1. Bart and Fred's wives are Betty and Wilma.



TRUE

FALSE



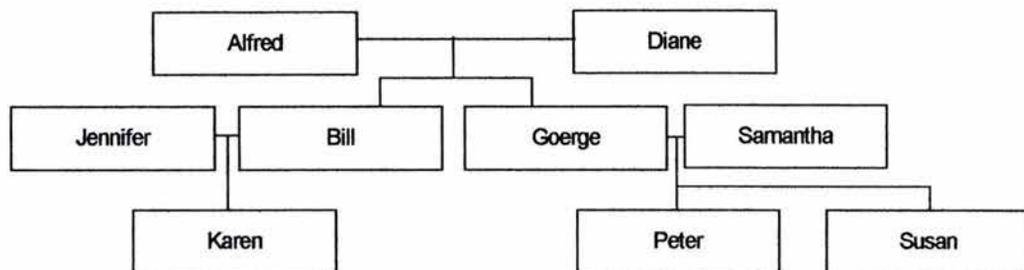
CLAVE DE RESPUESTAS.

1. False

NOTAS PARA EL PROFESOR.

Se sugiere que el profesor en primer lugar introduzca a los personajes del ejercicio, ya que no en todos los casos tienen el mismo nombre en inglés y español. Posteriormente, se les solicita a los alumnos que contesten el ejercicio y finalmente el profesor revisa las respuestas de los alumnos.

CLAVE DE RESPUESTAS.



NOTAS PARA EL PROFESOR.

Para una revisión más rápida y clara del ejercicio se sugiere que el profesor tenga el árbol genealógico dibujado con anterioridad en el pizarrón. Además, teniendo como base el ejercicio anteriormente descrito, se puede solicitar a los alumnos que hagan su propio árbol genealógico y el profesor con dicha información haga las oraciones pertinentes para que ellos completen más árboles. Sin embargo, cabría la posibilidad que el profesor solicitara a los alumnos que con base en el árbol genealógico propuesto por ellos mismos, ellos elaborarán también algunas oraciones. Sin embargo, en este caso se estaría propiciando la producción de las FGS por parte del alumno, lo cual no fue el punto central del presente trabajo.

3.5. Consideraciones didácticas finales.

En este apartado se desea plantear algunas consideraciones finales con respecto a la propuesta didáctica presentada en este capítulo. Entre los aspectos que se considera conveniente retomar se encuentra el papel de la gramática en la clase de lenguas, y debido a la importancia de la misma, ésta ha jugado distintos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En este trabajo específicamente, la experiencia obtenida durante la aplicación de esta propuesta didáctica enfocada al procesamiento en el *input* de las FGS fue muy favorable, ya que los alumnos que recibieron dicha propuesta, se mostraron complacidos con la información proporcionada y con los resultados obtenidos en el *postest*. Esto permite subrayar que los alumnos se ven beneficiados al proporcionarles información lingüística con una metodología que enfoque su atención en la forma. En este caso se logró por medio de la metodología de procesamiento de *input* estructurado. Por otro lado, con respecto a los ejercicios de la gramática pedagógica que en este trabajo se proponen, resulta relevante señalar que los alumnos de nivel básico e intermedio recibieron favorablemente dichos ejercicios, sin embargo, los alumnos de nivel avanzado vieron los ejercicios de la primera sesión muy simples, mas no así, los de la segunda y tercera sesión ya que los patrones de las FGS que indican posesión doble, compartida e individual, ya no eran tan familiares para ellos. Por lo cual se podría sugerir que la propuesta didáctica que aquí se plantea, sea dada a los alumnos de nivel avanzado en dos sesiones y no en tres como en este trabajo se propuso, debido a que dichos alumnos cuentan con un mayor número de horas de instrucción en la lengua meta (inglés).

Finalmente, las observaciones planteadas anteriormente permiten plantear algunas directrices con respecto a la enseñanza de las FGS en particular, y con respecto a la enseñanza de aspectos lingüísticos en general. Dichas directrices podrían indicar que la enseñanza explícita de la gramática tiene efectos positivos en el aprendizaje de los contenidos lingüísticos y que el diseño de ejercicios que enfoquen la atención de los alumnos a la forma de la estructura a aprender es de suma utilidad también, además de señalar que la inclusión de ejercicios que permitan a los alumnos procesar la información lingüística contenida en el *input* antes de solicitarles la producción de la misma tiene efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos tanto al nivel de comprensión como de producción, lo cual es muy importante ya que como se pudo ver en la propuesta didáctica presentada, en ningún momento el alumno tuvo que producir la forma lingüística estudiada.

Conclusiones.

La investigación acerca del procesamiento de las FGS en inglés por hispanohablantes tuvo como referentes centrales la experiencia docente, la complejidad lingüística de estas frases en inglés, el orden distinto de los elementos y de la estructura de las frases genitivas en inglés y en español, así como los distintos significados de las FGS, entre los factores más relevantes. De ahí que se decidiera elaborar un instrumento que permitiera saber el nivel de conocimientos de los alumnos con respecto a dicha estructura.

El interés por el estudio de este tema se satisfizo ampliamente ya que permitió confirmar de manera metódica lo que la práctica docente indicaba. Es decir, que la complejidad de estas frases se evidencia en sus aspectos sintácticos y semánticos, de ahí que se generaran problemas de orden pedagógico. Además los resultados arrojados en el *pretest* fueron determinantes y confirmaron las razones anteriores, pues los alumnos de los tres niveles mostraron deficiencias en el conocimiento de las FGS. Estos resultados permitieron confirmar la necesidad de desarrollar una propuesta didáctica que permitiera apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las FGS.

El trabajo aquí presentado permitió aclarar algunos de los cuestionamientos que lo originaron, ya que la propuesta didáctica para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las FGS rindió claros frutos; en ella se pudo comprobar que la enseñanza por procesamiento de *input* estructurado permitió resolver un particular problema de enseñanza, donde el problema de orden sintáctico fue superado. En lo que respecta al de orden semántico, debido a la variedad de significados de las FGS, los significados seleccionados fueron adecuadamente aprendidos por los alumnos y de este modo, aun cuando no fueron cubiertos los que esta estructura abarca, si puede

comentarse que este parece ser el camino adecuado para promover el aprendizaje de los restantes.

Asimismo, la propuesta didáctica como pudo verse en los resultados alcanzados en el *postest*, tuvo efectos favorables ya que los tres grupos de alumnos participantes en el estudio mejoraron significativamente. Los alumnos de nivel avanzado alcanzaron las medias más altas; sin embargo los de nivel básico fueron los que mejoraron más con respecto a los resultados alcanzados en el *pretest*, lo cual ocurrió en todos los análisis llevados en el estudio. Desde esta óptica, se asume que la enseñanza por medio de procesamiento, sin importar el nivel de los alumnos, o la complejidad de la estructura, tiene efectos positivos en su aprendizaje y por lo tanto esta estructura puede ser enseñada y aprendida por los alumnos de nivel básico. Otra aportación importante es que al parecer los alumnos de los niveles estudiados después de recibir el tratamiento, lograron modificar sus estrategias de procesamiento de las FGS, aunque para poder asegurarlo sería necesario desarrollar una investigación completamente dirigida a estudiar este punto.

Cabe recordar que las actividades sugeridas en este modelo no suscitan la producción de la estructura; sin embargo, al igual que en las investigaciones realizadas por VanPatten & Cadierno(1993), VanPatten & Sanz (1994), Cheng (1995), Buck (2000), se pudo observar que la enseñanza con base en el procesamiento tiene consecuencias efectivas en la producción de los alumnos.

La propuesta didáctica entonces, además de ser una herramienta que facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje de las FGS, intentó promover la idea de que no es suficiente con proveer a los alumnos con explicaciones lingüísticas acerca del funcionamiento de alguna estructura y con ejercicios mecánicos únicamente, sino que

es necesario exponerlos al *input* adecuado, de tal modo que las relaciones de forma-significado les resulten más claras, suscitando al mismo tiempo cambios en las estrategias de procesamiento.

Finalmente, el presente estudio es solo un acercamiento al análisis de los efectos de la enseñanza por medio del procesamiento; de ahí que se decidiera estudiar únicamente los efectos de este tipo de enseñanza contra el no-tratamiento, es decir, no proveer a los alumnos con ningún tipo de enseñanza que enfocara el aprendizaje de las FGS. No obstante, es importante mencionar que hubiera sido conveniente incluir en el estudio sujetos a los que se les proporcionara algún tipo de enseñanza diferente a la de procesamiento lingüístico, y de esta manera observar cuál de los dos tipos de enseñanza era la más conveniente para la enseñanza-aprendizaje de las FGS. Sin embargo, de acuerdo con algunos estudios antes mencionados en el trabajo, la enseñanza por medio de procesamiento fue la que reportó mejores efectos.

Bibliografía.

- * Allen, Robert. 1972. English Grammars and English Grammar. New York. Charles Scribner's Son.
- * Allen, J.P.B. and H.B. Widdowson. 1974. "Teaching the Communicative Use of English", Paper read at the TEAL Conference, Vancouver, B.C. March. Mimeo.
- * Alonso, Martin. 1974. Gramática del Español Contemporáneo. Madrid. Ediciones Guadarrama.
- * Anderson, Stephen. 1968. Studies in Transformational Grammar and Related Topics. Massachusetts. Clearinghouse.
- * Andrade, Roberto. 2002. Manual de Gramática de la Lengua Española. México. Trillas.
- * Bache, Carl. 1997. Mastering English: An Advanced Grammar for Non-native and Native Speakers. Berlin. Walter Company.
- * Baker, C. L. 1989. English Syntax. U.S.A. The MIT Press.
- * Bello, Andrés. 1988. Gramática de la Lengua Castellana. Madrid. Arco LIBROS, S.A.
- * Berk, Lynn. 1999. English Syntax. New York. Oxford University Press.
- * Bialystok, E. y Sharwood Smith, M. 1985. "Interlanguage is not a State of mind: An evaluation of the Construct for Second Language Acquisition" in Applied Linguistics. Vol. 6 No. 2.
- * Bickerton, Derek. 1981. Roots of Language. Chicago. Chicago University Press.

- * Bosque, Ignacio. 1999. Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Vol. 1. Madrid. Editorial Espasa Calpe, S.A.
- * Buck, Marilyn. 2000. Procesamiento del Lenguaje y Adquisición de una Segunda Lengua: Un Estudio de la Adquisición. Tesis Doctoral. UNAM.
- * Cadierno, T. 1992. Explicit Instruction in Grammar: A Comparison of Input Based Instruction in Second Language Acquisition. Unpublished Doctoral Thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- * Cadierno, T. 1995. Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. Modern Language Journal, Vol. 79.
- * Canale, M. & Swain, M. 1980. "Some Theories of Communicative Competence" en Applied Linguistics Vol. 1. Oxford. Oxford University Press.
- * Cattell, N. 1986. The New English Grammar and Usage. New York. The Ronald Press Company.
- * Celce-Murcia, Marianne and Larsen-Freeman Diane. 1983. The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. Massachusetts. Newbury House Publishers, INC.
- * Cheng, A. 1995. Grammar and Input Processing: The Acquisition of Spanish *Ser* and *Estar*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- * Clark, Eve. 1978. "Locational: Existential, Locative and Possessive Constructions" en Language Universals. Vol. 4. 85-126.
- * Corder, Pit. 1973. Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth, Middlesex. Penguin Books Inc.

- * Corder, Pit. 1974. "Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar" en Linguistics Insights in Applied Linguistics. Roulet, Ed.
- * Cuenca, Maria Joseph. 1999. Introducción a la Lingüística Cognitiva. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.
- * Curme, George. A Grammar of the English Language. 1991. U.S.A.D.C. Heath and Company.
- * Dirven, René. 1990. "Pedagogic Grammar". English". Paper read at the TEAL Conference, Vancouver, B.C. March. Mimeo.
- * Ebel, Robert. 1991. Essentials of Educational Measurement. New Jersey. Prentice Hall.
- * Ellis, R. 1987. Understanding Second Language Acquisition. Oxford. Oxford University Press.
- * Ellis, R. 1995. "Interpretation tasks for grammar teaching" in TESOL QUARTERLY 29/1.
- * Fotos, S y Ellis, R. 1991. "Communicating about Grammar: A Task Based Approach" en TESOL QUARTERLY. Vol. 25. No. 4.
- * Fotos, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction" en Applied Linguistics. Vol. 15 No. 4. Oxford. Oxford University Press.
- * Fotos, S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks" in TESOL QUARTERLY. Vol. 28. No. 2.
- * Gibbs, Raymond. 1996. "What's cognitive about cognitive linguistics?" en E.H. Casad (e.d.), 27-53.

- * Graunstein, Gottfried. 1997. English Grammar: A University Handbook. Alemania. VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- * Hammer, Jeremy. 1987. Coast to Coast. Student's book 1. New York. Longman
- * Harris, David. 1969. Testing English as a Second Language. U.S.A. McGraw-Hill Book Company.
- * Heine, Bernd. 1997. Cognitive Foundations of Grammar. New York. Oxford University Press.
- * Hulon, Willis. 1983. Writing Term Papers. New York. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- * Hoel, Paul. 1991. Estadística Elemental. México. CECSA.
- * Ignatieva, Natalia, et al. 2003. Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. México. Departamento de Publicaciones del CELE, UNAM.
- * Kellner, Leon. 1986. Historical Outlines of English Syntax. London. Macmillan.
- * Khampang, Phon. 1973. "A Study of the S-Genitive and the of-Genitive in English". Unpublished Paper. UCLA. Fall.1973.
- * Kolln, Martha.1994. Understanding English Grammar. Ontario. Macmillan Publishing Company.
- * Kolioussi, Lamprini. 2000. Estudio sobre la Adquisición de los Casos Gramaticales de Griego Moderno por Alumnos Hispanohablantes. Tesis de Maestría. México. UNAM.
- * Lakoff, George. 1987. Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago. University of Chicago Press.

- * Langacker, Ronald. 1987. Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Perspectives. Stanford. Stanford University Press.
- * Langacker, Ronald. 1993. "Reference-point Constructions" en Cognitive Linguistics. Vol. 4, 1-38.
- * Larsen-Freeman, Diane. 1986. Teaching Techniques in English as a Second Language. New York. Oxford University Press.
- * Larsen-Freeman, Diane. 1991. en Celce-Murcia, Marianne. Teaching English as a Second or Foreign Language. 2nd Edition. Boston. Massachusetts. Heinle & Heinle Publishers.
- * Leech, Geoffrey. 1975. A Communicative Grammar of English. London. Longman.
- * Maddeala, G. 1996. Introducción a la Econometría. México. Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.
- * Martinez, Emilio. 2001. Sopena Mega Gramatical y Dudas del Idioma. Barcelona. Editorial Ramon Sopena. S.A.
- * Mendoza, Verónica. 1993. El papel de la gramática pedagógica en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: Una propuesta de método. Tesis de Licenciatura. México. UNAM.
- * McLaughlin, B. 1987. Theories of Second Language Learning. New York. Prentice Hall.
- * Murphy, Raymond. 1985. English Grammar in Use. New York. Cambridge University Press.
- * Nichols, Johanna. 1996. Linguistic Diversity in Space and Time. Chicago. Chicago University Press.

- * Nunan, David. 1993. Research Methods in Language Learning. The U.S.A. Cambridge University Press.
- * Odlin, Terence. 1994. "Introducción a la Gramática Pedagógica" en Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. Cambridge University Press.
- * O'Malley, J.M. & Chamot, A.V. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge. Cambridge University Press.
- * Quirk, Randolph. 1977. A University Grammar of English. London. Longman.
- * Quirk, Randolp. 1990. English in Use. London. Longman.
- Roberts, P. 1986. Patterns of English. New York. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- * Revilla de Cos, Santiago. 2001. Gramática Española Moderna. México. McGraw Hill de México.
- * Rossner, R. 1989. "Raising grammar_awareness" in Triangle 8, Paris.
- * Rutherford. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" in Applied Linguistics. Vol I. No. 1. Oxford. Oxford University Press.
- * Rutherford, William and Sharwood Smith, M. 1985. "Consciousness Raising and Universal Grammar" in Applied Linguistics. Vol. 6. No. 2. Oxford. Oxford University Press.
- * Rutherford, William. 1987. Second Language Grammar: Learning and Teaching. New York. Longman.
- * Rutherford, William and Sharwood Smith, M. 1988. Grammar and Second Language Teaching. New York. Newbury House Publishers.

- * Sanz-Alcalá, C. 1994. Task, Mode and the Effects of Input-Based Explicit Instruction. Unpublished Doctoral Thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- * Seco, Manuel. 1979. Gramática Esencial del Español. Madrid. AGUILAR S.A. de Ediciones.
- * Seller. 1983. "Possession as an Operational Dimension of Language" en Language Universals. Vol. 7 207-219.
- * Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. IRAL, Vol. X/3.
- * Soars, Liz and John. 1995. Headway Elementary. Student's book. Oxford. Oxford University Press.
- * Taylor, John. 1993. "Some pedagogical Implications of Cognitive Linguistics" In Conceptualizations and Mental Processing in Language. Berlin. Mount de Gruyter.
- * Taylor, John. 1996. Possessives in English. New York. Oxford University Press.
- * Thompson, Wayne. 1997. Fundamentals of Communication. New York. McGraw-Hill Book Company.
- * Tomasello, M. and Herron, C: 1989. "Feedback for Language Transfer Errors" en Studies in Second Language Acquisition. Vol. 2. Cambridge. Cambridge University Press.
- * Ur, Penny. 1995. Grammar Practice Activities. Australia. Cambridge University Press.
- * Valette, R.M. 1977. Modern Testing. 2nd edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- * VanPatten, Bill et al. 1991. Processing Tense in Second Language *Input*.
Lexical Cues versus Grammatical Cues. The University of Illinois at Urbana-Champaign.
- * VanPatten, Bill y Lee J. 1995. Making Communicative Language Teaching Happen. McGraw Hill.
- * VanPatten, Bill. 1996. Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Practice. New Jersey. Ablex Publishing Corporation.
- * Warriner, John. 1982. Warriner's English Grammar and Composition. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.

ANEXOS

Instrumento

ANEXO 1.

Please answer this exercise. It is part of a research project and it won't affect your course grade.

Course _____.

- I. You will hear some sentences, after listening, answer the following questions by checking the appropriate option.**

1. Who sang well?

- a) The father b) Susan c) both

2. Who are in New York?

- a) Janet and Michael b) Janet, Michael and the friends c) The friends

3. Who is happy?

- a) The sister b) The boyfriend c) Hank

4. Who is short?

- a) The daughter b) Joe c) The boyfriend

5. Who are from Chicago?

- a) Mark and Bill b) The wives c) Mark, Bill and the wives

6. Who are basketball players?

- a) The cousins b) Maria, Jane and the cousins c) Maria and Jane

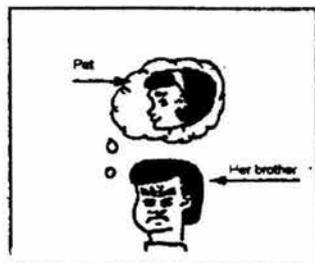
7. Who are boring?

- a) The parties b) Natalie, George and the parties c) Natalie and George

8. Who arrived late?

- a) both b) The aunt c) Betty

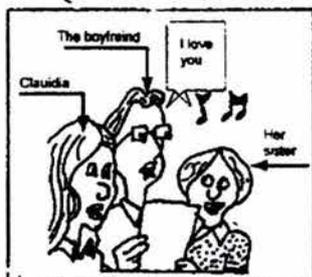
II. Look at the following drawing , then answer the questions.



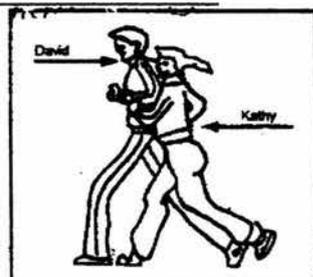
1.- Whose brother is angry ? _____ is /are _____



2.- Whose grandmothers have white hair ? _____ have /has _____



3.- Whose Boyfriend wears glasses? _____ wear/wears _____



4.- Whose sport is jogging ? _____ is/are _____



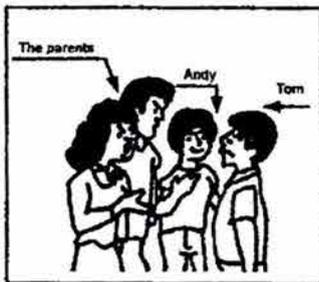
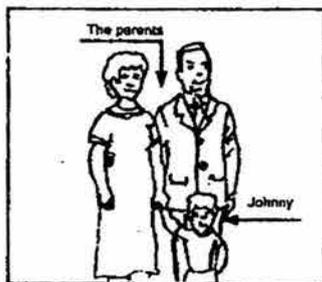
5.- Whose daughter is a baby?

is/are



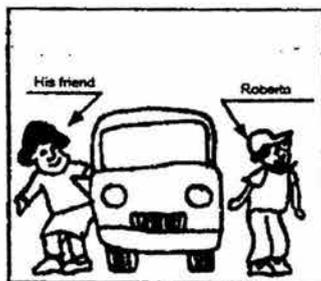
6.- Whose wives have curly hair?

have/has



7.- Whose parents are angry?

is /are



8.- Whose friend is a boy?

is /are

III. Put these words in the appropriate order to get the same meaning as the Spanish sentences in bold.

1. El abuelo de Joy está de vacaciones.

Joy/on vacation/'s/is/grandfather/

2. El hijo del vecino de Connie se perdió.

's/Connie/ got lost/neighbor/son/'s/

3. Las amigas de la hermana de Marilyn son muy simpáticas.

's/'s/Marilyn/very/sister/are/friends/nice

4. Los amigos de Mark tienen el cabello largo.

friends/hair/'s/Mark/have/long/

5. El tío de Bill y Rose es actor.

Rose/an actor/and/'s/is/Bill/uncle/

6. El nuevo jefe de Martha vive en la avenida Polk.

Polk/ Martha/new boss/'s/lives on/Avenue/

IV. Change these sentences from Spanish to English. Some words are given but some others are missing.

1. El nuevo novio de Natalia es Canadian.

Canadian/new boyfriend/Natalia/ _____

2. El esposo de Hillary es Bill Clinton.

husband/Hillary/Bill Clinton/ _____

3. Las novias de Ryan y Jack hablan tres idiomas.

three/languages/Ryan/girlfriends/Jack/ _____

4. El novio de la hermana de Carlos es muy guapo.

boyfiend/sister/very/ handsome/Carlos/ _____

5. La maestra de español de Jane y Peter es de México.

Spanish teacher/Mexico/Jane/Peter/from/ _____

CLAVE DE RESPUESTAS.

Sección I. Comprensión Auditiva.

- 1) Susan's father sang well.
- 2) Janet and Michael's friends are in New York.
- 3) Hank's sister's boyfriend is happy.
- 4) Joe's daughter's boyfriend is short.
- 5) Mark's and Bill's wives are from Chicago.
- 6) Maria's and Jane's cousins are basketball players.
- 7) Natalie and George's parties are boring.
- 8) Betty's aunt arrived late.

Sección II. Producción Escrita.

- 1) Pat's brother is angry.
- 2) Bob's and Brian's grandmothers have long hair.
- 3) Claudia's sister's boyfriend wears glasses.
- 4) David and Kathy's sport is jogging.
- 5) Arnold's cousin's daughter is a baby.
- 6) Frank's and David's wives have curly hair.
- 7) Andy and Tom's parents are angry.
- 8) Mafalda's friend is a baby.

Sección III. Ordenamiento de Palabras.

- 1) Joy's grandfather is on vacation.
- 2) Connie's neighbor's son got lost.
- 3) Marilyn's sister's friends are very nice.
- 4) Mark's and John's cars are new.
- 5) Rose and Bill's uncle is an actor.
- 6) Martha's new boss lives on Polk Avenue.

Sección IV. Producción Guiada.

- 1) Natalia's new boyfriend is Canadian.
- 2) Hillary's husband is Bill Clinton.
- 3) Ryan's and Robert's girlfriends are tall.
- 4) Carlos' sister's new boyfriend is very handsome.
- 5) Peter and Jane's Spanish teacher is from Mexico.

ANEXO 2.

3.2.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva

I. Listen to the phrase that the teacher will read, then choose the meaning represented by what your hear.

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. a) a certain bed size | b) a bed that belongs to a Queen |
| 2. a) a certain kind of food | b) some food that belongs to a dog |
| 3. a) a certain kind of films | b) some films that belong to children |
| 4. a) a certain kind of magazines | b) some magazines that belong to women |
| 5. a) a certain kind of dress | b) a dress that belongs to a girl. |
| 6. a) a certain kind of manual | b) a manual that belongs to the teacher |

SCRIPT.

1. The Queen's bed.
2. The dog's food.
3. The children films.
4. The women magazines.
5. The girl's dress.
6. The teacher's manual.

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. a
2. b
3. a
4. a
5. b
6. b

ANEXO 3.

3.2.2. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.

I. Read the following phrases, then choose the meaning represented by every phrase.

1. The voters' forum

- a) A certain kind of forum b) The forum that belongs to voters.

2. The president's report

- a) A certain kind of report b) The report that belongs to the president

3. The frog puddle

- a) A certain kind of puddle b) The puddle that belongs to the frog

4. The cat's owner

- a) A certain kind of owner b) The owner of a cat

5) The guitar player

- a) A certain kind of player b) The player that belongs to a guitar

6) The baby's toy

- a) A certain kind of toy b) The toy that belongs to a baby

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. b

2. b

3. a

4. b

5. a

6. b

ANEXO 4.

3.2.3. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.

I. As you listen to the sentences, decide if the picture describes the sentence or not.

1.  Peter → His girlfriend

Yes No

Detailed description: A cartoon illustration of a man with glasses and a red shirt (Peter) and a woman with dark hair and a green patterned dress (his girlfriend). They are both looking at a white document held by Peter. There are musical notes floating above them, suggesting they are listening to music or a recording.

2.  John → His cousin

Yes No

Detailed description: A cartoon illustration of two boys playing baseball. One boy is wearing a red uniform and a red cap, in a batting stance. The other boy is wearing a brown catcher's gear, including a mask and chest protector, in a crouching position.

3.  Mafalda — The friend

Yes No

Detailed description: A black and white cartoon illustration of a girl with a large black bob haircut (Mafalda) and a boy with a large nose (her friend). Mafalda is looking at the boy, who is holding a small object in his hand.

4.  The friend → Roberto

Yes No

Detailed description: A black and white cartoon illustration of two boys talking. The boy on the left is wearing a white t-shirt and shorts, and the boy on the right is wearing a striped shirt and a cap. They are standing and facing each other.

Falta página

N° 152

SCRIPT.

2. Peter's girlfriend is short.
3. John's cousin is a catcher.
4. Mafalda's friend likes playing yo-yo.
5. Roberto's friend is wearing a cap.
6. Brenda's friend has short hair.
7. Bill's friend smokes cigars.
8. Mark's boss is a woman.
9. Kathryn's pet is a dog.

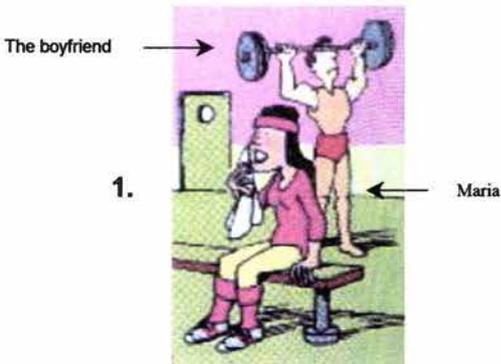
CLAVE DE RESPUESTAS.

1. Yes
2. No
3. Yes
4. No
5. No
6. Yes
7. Yes
8. No

ANEXO 5.

3.2.4. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.

I. As you read the sentences, decide if the picture describes the sentence or not.



Maria's boyfriend is strong.

Yes No



Susan's cousin is wearing a hat.

Yes No



Grace's neighbor is drinking soda.

Yes No



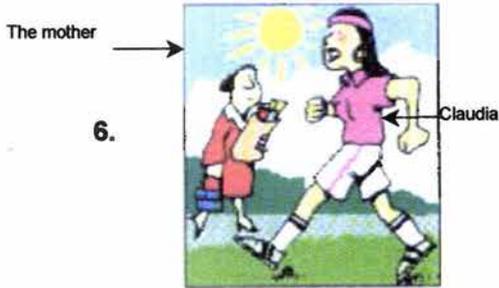
Michael's child is closing the door.

Yes No



David's friend is drinking a cup of coffee.

Yes No



Claudia's mother went shopping.

Yes No



Susan's roommate is dancing.

Yes No



Chelsea's sister wears glasses.

Yes No

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. Yes
2. No
3. Yes
4. Yes
5. No
6. Yes
7. Yes
8. No

ANEXO 6.

3.2.5. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.

I.- Indicate whether or not these people are usually preferred by most teenagers in Mexico.



I agree	I don't agree	Statement
		Most teenagers' favorite singer is Ricky Martin.
		Most teenagers' favorite soccer player is Cuauhtemoc Blanco.
		Most teenagers' favorite pet is a turtle.
		Most teenagers' favorite super heroes are Batman and Robin.
		Most teenagers' favorite cartoon character is Bart Simpson.
		Most teenagers' favorite actor is Cantinflas.
		Most teenagers' favorite musician is Aleks Syntek.
		Most teenagers' favorite clothing designer is Giorgio Armani.



CLAVE DE RESPUESTAS.

Al ser este un ejercicio de tipo afectivo, no existen respuestas correctas o incorrectas. Por esta razón cualquiera de las respuestas es aceptada.

SCRIPT.

- 1.- Susan's dog's favorite food is meat.
- 2.- Paul's sister is nice.
- 3.-John's girlfriend's favorite sport is jogging.
- 4.-The manager's wife's works for Sears.
- 5.- Mrs. Andrew's assistant is from L.A.
- 6.-Peter's friend's is a great dancer.
- 7.-Mark's teacher's car is new.
- 8.-Susan's husband cooks well.

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. b
2. a
3. a
4. a
5. a
6. b
7. a
8. b

3.3.2. Ejercicio referencial de comprensión de comprensión de lectura.

INFORMACIÓN DE LA TABLA.

	Hamburgers	Play basketball	Pop Music	Thriller Films
Tom Cruise	3	3	1	2
His girlfriend	2	1	3	3
His children	3	3	1	2

The previous information was taken from an interview with Tom Cruise about himself and his family. The scores mean: 3 if that person likes something very much, 2 if something is all the same to that person and 1 if the person dislikes something.

- | | | |
|--|------|-------|
| 1. Tom's girlfriend's favorite sport is basketball. | TRUE | FALSE |
| 2. Tom's favorite food is hamburgers. | TRUE | FALSE |
| 3. Tom's children's favorite films are thrillers. | TRUE | FALSE |
| 4. Tom's girlfriend's favorite kind of music is pop. | TRUE | FALSE |
| 5. Tom's favorite sport is basketball. | TRUE | FALSE |
| 6. Tom's children's favorite food is hamburgers. | TRUE | FALSE |
| 7. Tom's girlfriend's favorite food is hamburgers. | TRUE | FALSE |

CLAVE DE RESPUESTAS.

- | | | | |
|----------|----------|---------|----------|
| 1. False | 3. False | 5. True | 7. False |
| 2. True | 4. True | 6. True | |

ANEXO 9.**3.3.3. Ejercicio de encuesta de comprensión de lectura.****Preguntas de la primera parte de la actividad.**

1) Does your boyfriend/girlfriend /best friend have a favorite singer?

Yes No Who is he? _____

2) Does your boyfriend/girlfriend best friend have a pet?

Yes No What is it? _____

Ejemplo de Oraciones de la Segunda Actividad.

Alexandra's boyfriend's favorite singer is Ricky Martin TRUE FALSE

Daniel's girlfriend's pet is a cat TRUE FALSE

Laura's best friend's favorite singer is Cristina Aguilera TRUE FALSE

CLAVE DE RESPUESTAS.

Este ejercicio, debido a que parte del mismo depende de las respuestas de los alumnos, no es posible tenerlas con anticipación.

ANEXO 10.**3.3.4. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.**

I. Look at the following list about these famous scientists or artists. Imagine their grandchildren have continued their grandparents' work. What might their jobs be?

1. Cervantes' grandson's job is _____
2. Picasso's grandson's job is _____
3. Albert Einstein's grandson's job is _____
4. Galileo's grandson's job is _____
5. Marie Curie's grand-daughter's job is _____
6. Eva Peron's grand-daughter's job is _____
7. Mozart's grandson's job is _____
8. Shakespeare's sister's grand-daughter is _____

ANEXO 11.**3.4.1. Ejercicio referencial de comprensión auditiva.**

I. Listen to the following sentences, then decide if the sentence indicates an individual possession or joint possession.

- | | |
|-----------------------------|---------------------|
| 1. a. Individual possession | b. Joint possession |
| 2. a. Individual possession | b. Joint possession |
| 3. a. Individual possession | b. Joint possession |
| 4. a. Individual possession | b. Joint possession |
| 5. a. Individual possession | b. Joint possession |
| 6. a. Individual possession | b. Joint possession |
| 7. a. Individual possession | b. Joint possession |

SCRIPT.

1. Jane and Martin's money is at the bank.
2. Fred's and Susan's parents live alone.
3. Betty's and Wilma's food is delicious.
4. Daphne and Homer's coffee is from Colombia.
5. Pat's and Joy's books are really interesting.
6. Connie's and Laura's jeans are really nice.
7. Christine and Carmen's teachers are very young.

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. b
2. a
3. a
4. b
5. a
6. a
7. b

ANEXO 12.**3.4.3. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.**

I. Read every sentence, then look at the assumption below and decide if it is True or False.

1. Isabel and Lucy's friends live on Polk Street.

They have the same friends. TRUE FALSE

2. Peter's and Rosy's homework is on the desk.

They did their homework together. TRUE FALSE

3. Ryan's and Mike's English teachers are from The U.S.A.

They have two teachers in the same class. TRUE FALSE

4. Bryan and John's parents are from New Jersey.

They are brothers. TRUE FALSE

5. Michael and William's English exam was at 7:00.

They did the exam at the same hour. TRUE FALSE

6. Bob's and Karen's dogs are white.

Bob and Karen own the same dogs. TRUE FALSE

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. True
2. False
3. False
4. True
5. True
6. False

ANEXO 13.**3.4.4. Ejercicio afectivo de comprensión de lectura.**

Students' names							
Question 1							
Question 2							
Question 3							
Question 4							
Question 5							

Preguntas para la Primera Actividad.

1. Do you live near the University?
2. Is your English teacher from Mexico?
3. Are your shoes new?
4. Do you like the Simpson's cartoon series?
5. Is your classroom clean?

Segunda Actividad.

1. _____'s and _____'s houses are near the University.
2. _____ and _____'s English teacher is from Mexico.
3. _____'s and _____'s houses are not near the University.
4. _____'s and _____'s shoes are not new.
5. _____ and _____'s favorite cartoon is not Bart Simpson.
6. _____'s, _____'s and _____'s favorite cartoon is The Simpsons.
7. _____, _____ and _____'s classroom is clean.

ANEXO 14.

3.4.5. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.

I. Remember the cartoon The Flintstones and according to the information you know about it, decide if the following sentences are True or False.



- | | | |
|--|------|-------|
| 1. Bart and Fred's wives are Betty and Wilma. | TRUE | |
| FALSE | | |
| 2. Bart's and Fred's houses are made of stone. | TRUE | FALSE |
| 3. Bart and Fred's favorite sport is bowling. | TRUE | FALSE |
| 4. Wilma's and Fred's baby is Pebbles. | TRUE | FALSE |
| 5. Bart and Betty's best friends are Fred and Wilma. | TRUE | FALSE |
| 6. Wilma's and Betty's children are Pebbles and Bam-Bam. | TRUE | FALSE |
| 7. Wilma and Fred's pet is Dino. | TRUE | FALSE |



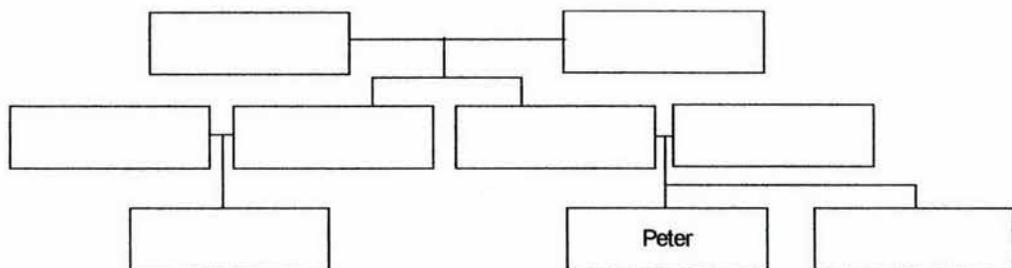
CLAVE DE RESPUESTAS.

1. False
2. True
3. True
4. False
5. True
6. True
7. True

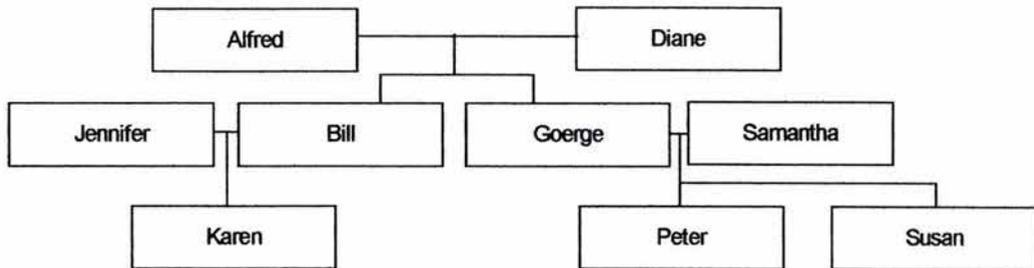
ANEXO 15.**3.4.6. Ejercicio referencial de comprensión de lectura.**

I. Read the following sentences and use the information there to complete the family tree.

1. Peter's grandparents are Alfred and Diane.
2. Alfred and Diane's sons are Bill and George.
3. George's wife is Samantha.
4. George and Samantha's children are Peter and Susan.
5. Bill's wife is Jennifer.
6. Bill and Jennifer's daughter is Karen.



CLAVE DE RESPUESTAS.



ANEXO 16

Hipótesis 1, Pretest, Control

Tabla 1A. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
SECCIÓN	Pillai's Trace	.760	60.192 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.240	60.192 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	3.168	60.192 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	3.168	60.192 ^a	3.000	57.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: SECCIÓN

Tabla 2A. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	SECCIÓN	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SECCIÓN	CA vs. PE	717.604	1	717.604	93.847	.000
	OP vs. PE	711.852	1	711.852	66.174	.000
	PG vs. PE	88.817	1	88.817	9.300	.003
Error(SECCIÓN)	CA vs. PE	451.146	59	7.647		
	OP vs. PE	634.676	59	10.757		
	PG vs. PE	563.433	59	9.550		

Estimated Marginal Means

Tabla 3A. SECCIÓN

Measure: MEASURE_1

SECCIÓN	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PE	2.083	.264	1.556	2.611
CA	5.542	.384	4.773	6.311
OP	5.528	.446	4.636	6.419
PG	3.300	.392	2.517	4.083

Hipótesis 1, Posttest, Control

Tabla 4A. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
SECCIÓN	Pillai's Trace	.747	56.127 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.253	56.127 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	2.954	56.127 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	2.954	56.127 ^a	3.000	57.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: SECCIÓN

Tabla 5A. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	SECCIÓN	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SECCION	CA vs. PE	806.667	1	806.667	94.089	.000
	OP vs. PE	894.491	1	894.491	99.806	.000
	PG vs. PE	166.667	1	166.667	24.571	.000
Error(SECCIÓN)	CA vs. PE	505.833	59	8.573		
	OP vs. PE	528.773	59	8.962		
	PG vs. PE	400.208	59	6.783		

Estimated Marginal Means

Tabla 6A. SECCIÓN

Measure: MEASURE_1

SECCIÓN	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PE	2.000	.242	1.516	2.484
CA	5.667	.399	4.868	6.465
OP	5.861	.429	5.002	6.720
PG	3.667	.381	2.905	4.429

Hipótesis 2, Pretest, Control

Tabla 7A. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
PATRON	Pillai's Trace	.639	33.592 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.361	33.592 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	1.768	33.592 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	1.768	33.592 ^a	3.000	57.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: PATRÓN

Tabla 8A. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	PATRÓN	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PATRÓN	PI vs. PD	1.999	1	1.999	.429	.515
	PC vs. PD	.114	1	.114	.024	.879
	PS vs. PD	429.529	1	429.529	83.489	.000
Error(PATRÓN)	PI vs. PD	274.645	59	4.655		
	PC vs. PD	286.450	59	4.855		
	PS vs. PD	303.539	59	5.145		

Estimated Marginal Means

Tabla 9A. PATRÓN

Measure: MEASURE_1

PATRÓN	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PI	3.444	.280	2.885	4.004
PC	3.306	.344	2.617	3.994
PS	5.938	.368	5.201	6.674
PD	3.262	.265	2.731	3.793

Hipótesis 2, Postest, Control

Tabla 10A. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
PATRÓN	Pillai's Trace	.577	25.970 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.423	25.970 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	1.367	25.970 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	1.367	25.970 ^a	3.000	57.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: PATRÓN

Tabla 11A. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	PATRÓN	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PATRÓN	PI vs. PD	3.632	1	3.632	.769	.384
	PC vs. PD	24.187	1	24.187	3.567	.064
	PS vs. PD	401.340	1	401.340	58.218	.000
Error(PATRÓN)	PI vs. PD	278.568	59	4.721		
	PC vs. PD	400.076	59	6.781		
	PS vs. PD	406.728	59	6.894		

Estimated Marginal Means

Tabla 12A. PATRÓN

Measure: MEASURE_1

PATRÓN	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PI	3.556	.292	2.971	4.141
PC	3.944	.372	3.201	4.688
PS	5.896	.350	5.195	6.597
PD	3.310	.285	2.739	3.880

Hipótesis 3, Pretest, Control

Tabla 13A. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
SEC_PAT	Pillai's Trace	.895	25.552 ^a	15.000	45.000	.000
	Wilks' Lambda	.105	25.552 ^a	15.000	45.000	.000
	Hotelling's Trace	8.517	25.552 ^a	15.000	45.000	.000
	Roy's Largest Root	8.517	25.552 ^a	15.000	45.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: SEC_PAT

Tabla 14A. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	SEC PAT	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SEC_PAT	PE-PI vs. PG-PD	1041.667	1	1041.667	48.841	.000
	PE-PC vs. PG-PD	510.417	1	510.417	29.682	.000
	PE-PS vs. PG-PD	2733.750	1	2733.750	191.728	.000
	PE-PD vs. PG-PD	1926.667	1	1926.667	96.881	.000
	CA-PI vs. PG-PD	6.667	1	6.667	.567	.454
	CA-PC vs. PG-PD	120.417	1	120.417	10.083	.002
	CA-PS vs. PG-PD	700.417	1	700.417	42.402	.000
	CA-PD vs. PG-PD	15.000	1	15.000	1.292	.260
	OP-PI vs. PG-PD	2666.667	1	2666.667	102.609	.000
	OP-PC vs. PG-PD	960.000	1	960.000	39.333	.000
	OP-PS vs. PG-PD	2406.667	1	2406.667	114.204	.000
	OP-PD vs. PG-PD	510.417	1	510.417	27.019	.000
	PG-PI vs. PG-PD	41.667	1	41.667	2.323	.133
	PG-PC vs. PG-PD	601.667	1	601.667	27.341	.000
	PG-PS vs. PG-PD	1260.417	1	1260.417	52.570	.000
Error(SEC_PAT)	PE-PI vs. PG-PD	1258.333	59	21.328		
	PE-PC vs. PG-PD	1014.583	59	17.196		
	PE-PS vs. PG-PD	841.250	59	14.258		
	PE-PD vs. PG-PD	1173.333	59	19.887		
	CA-PI vs. PG-PD	693.333	59	11.751		
	CA-PC vs. PG-PD	704.583	59	11.942		
	CA-PS vs. PG-PD	974.583	59	16.518		
	CA-PD vs. PG-PD	685.000	59	11.610		
	OP-PI vs. PG-PD	1533.333	59	25.989		
	OP-PC vs. PG-PD	1440.000	59	24.407		
	OP-PS vs. PG-PD	1243.333	59	21.073		
	OP-PD vs. PG-PD	1114.583	59	18.891		
	PG-PI vs. PG-PD	1058.333	59	17.938		
	PG-PC vs. PG-PD	1298.333	59	22.006		
	PG-PS vs. PG-PD	1414.583	59	23.976		

Estimated Marginal Means

Tabla 15A. SEC_PAT

Measure: MEASURE_1

SEC_PAT	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PE-PI	4.833	.582	3.669	5.998
PE-PC	3.583	.546	2.491	4.675
PE-PS	7.417	.403	6.611	8.223
PE-PD	6.333	.530	5.273	7.393
CA-PI	1.000	.353	.295	1.705
CA-PC	2.083	.399	1.284	2.882
CA-PS	4.083	.525	3.033	5.133
CA-PD	1.167	.300	.567	1.767
OP-PI	7.333	.576	6.181	8.485
OP-PC	4.667	.649	3.367	5.966
OP-PS	7.000	.560	5.880	8.120
OP-PC	3.583	.546	2.491	4.675
PG-PI	1.500	.465	.570	2.430
PG-PC	3.833	.633	2.567	5.100
PG-PS	5.250	.611	4.028	6.472
PG-PD	.667	.325	1.685E-02	1.316

Hipótesis 3, Postest, Control

Tabla 16A. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
SEC_PAT	Pillai's Trace	.844	16.238 ^a	15.000	45.000	.000
	Wilks' Lambda	.156	16.238 ^a	15.000	45.000	.000
	Hotelling's Trace	5.413	16.238 ^a	15.000	45.000	.000
	Roy's Largest Root	5.413	16.238 ^a	15.000	45.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: SEC_PAT

Tabla 17A. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	SEC PAT	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SEC_PAT	PE-PI vs. PG-PD	881.667	1	881.667	39.458	.000
	PE-PC vs. PG-PD	881.667	1	881.667	35.427	.000
	PE-PS vs. PG-PD	2406.667	1	2406.667	124.192	.000
	PE-PD vs. PG-PD	1706.667	1	1706.667	80.987	.000
	CA-PI vs. PG-PD	1.667	1	1.667	.247	.621
	CA-PC vs. PG-PD	106.667	1	106.667	8.466	.005
	CA-PS vs. PG-PD	510.417	1	510.417	23.814	.000
	CA-PD vs. PG-PD	3.750	1	3.750	.287	.594
	OP-PI vs. PG-PD	2940.000	1	2940.000	137.667	.000
	OP-PC vs. PG-PD	1500.000	1	1500.000	59.000	.000
	OP-PS vs. PG-PD	2160.000	1	2160.000	116.917	.000
	OP-PD vs. PG-PD	570.417	1	570.417	26.825	.000
	PG-PI vs. PG-PD	41.667	1	41.667	2.323	.133
	PG-PC vs. PG-PD	666.667	1	666.667	22.692	.000
	PG-PS vs. PG-PD	1500.000	1	1500.000	73.750	.000
Error(SEC_PAT)	PE-PI vs. PG-PD	1318.333	59	22.345		
	PE-PC vs. PG-PD	1468.333	59	24.887		
	PE-PS vs. PG-PD	1143.333	59	19.379		
	PE-PD vs. PG-PD	1243.333	59	21.073		
	CA-PI vs. PG-PD	398.333	59	6.751		
	CA-PC vs. PG-PD	743.333	59	12.599		
	CA-PS vs. PG-PD	1264.583	59	21.434		
	CA-PD vs. PG-PD	771.250	59	13.072		
	OP-PI vs. PG-PD	1260.000	59	21.356		
	OP-PC vs. PG-PD	1500.000	59	25.424		
	OP-PS vs. PG-PD	1090.000	59	18.475		
	OP-PD vs. PG-PD	1254.583	59	21.264		
	PG-PI vs. PG-PD	1058.333	59	17.938		
	PG-PC vs. PG-PD	1733.333	59	29.379		
	PG-PS vs. PG-PD	1200.000	59	20.339		

Estimated Marginal Means

Hipótesis 1, Pretest, Experimental

Tabla 1B. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
SECCIÓN	Pillai's Trace	.685	41.380 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.315	41.380 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	2.178	41.380 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	2.178	41.380 ^a	3.000	57.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: SECCIÓN

Tabla 2B. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	SECCIÓN	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SECCIÓN	CA vs. PE	532.526	1	532.526	83.720	.000
	OP vs. PE	535.012	1	535.012	44.779	.000
	PG vs. PE	53.204	1	53.204	5.910	.018
Error(SECCIÓN)	CA vs. PE	375.286	59	6.361		
	OP vs. PE	704.919	59	11.948		
	PG vs. PE	531.171	59	9.003		

Estimated Marginal Means

Tabla 3B. SECCIÓN

Measure: MEASURE_1

SECCIÓN	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PE	2.625	.324	1.977	3.273
CA	5.604	.379	4.846	6.362
OP	5.611	.423	4.765	6.457
PG	3.567	.375	2.817	4.316

Hipótesis 1, Postest, Experimental

Tabla 4B. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
SECCIÓN	Pillai's Trace	.498	18.871 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.502	18.871 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	.993	18.871 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	.993	18.871 ^a	3.000	57.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: SECCIÓN

Tabla 5B. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	SECCIÓN	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SECCIÓN	CA vs. PE	75.938	1	75.938	35.226	.000
	OP vs. PE	90.651	1	90.651	49.145	.000
	PG vs. PE	7.176	1	7.176	2.694	.106
Error(SECCIÓN)	CA vs. PE	127.188	59	2.156		
	OP vs. PE	108.828	59	1.845		
	PG vs. PE	157.136	59	2.663		

Estimated Marginal Means

Tabla 6B. SECCIÓN

Measure: MEASURE_1

SECCIÓN	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PE	8.688	.182	8.324	9.051
CA	9.813	.078	9.657	9.968
OP	9.917	.047	9.822	10.011
PG	9.033	.175	8.684	9.383

Hipótesis 2, Pretest, Experimental

Tabla 7B. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
PATRÓN	Pillai's Trace	.676	39.553 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.324	39.553 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	2.082	39.553 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	2.082	39.553 ^a	3.000	57.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: PATRÓN

Tabla 8B. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	PATRÓN	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PATRÓN	PI vs. PD	5.063	1	5.063	.733	.395
	PC vs. PD	7.653	1	7.653	.944	.335
	PS vs. PD	541.072	1	541.072	81.730	.000
Error(PATRÓN)	PI vs. PD	407.627	59	6.909		
	PC vs. PD	478.401	59	8.108		
	PS vs. PD	390.593	59	6.620		

Estimated Marginal Means

Tabla 9B. PATRÓN

Measure: MEASURE_1

PATRÓN	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PI	3.600	.308	2.983	4.217
PC	3.667	.340	2.986	4.348
PS	6.313	.370	5.571	7.054
PD	3.310	.310	2.689	3.930

Hipótesis 2, Postest, Experimental

Tabla 10B. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
PATRÓN	Pillai's Trace	.467	16.642 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.533	16.642 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	.876	16.642 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	.876	16.642 ^a	3.000	57.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: PATRÓN

Tabla 11B. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	PATRÓN	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PATRÓN	PI vs. PD	5.035	1	5.035	1.245	.269
	PC vs. PD	6.199	1	6.199	2.632	.110
	PS vs. PD	40.485	1	40.485	26.922	.000
Error(PATRÓN)	PI vs. PD	238.559	59	4.043		
	PC vs. PD	138.982	59	2.356		
	PS vs. PD	88.724	59	1.504		

Estimated Marginal Means

Tabla 12B. PATRÓN

Measure: MEASURE_1

PATRÓN	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PI	8.806	.228	8.350	9.262
PC	9.417	.130	9.156	9.677
PS	9.917	.041	9.835	9.998
PD	9.095	.148	8.799	9.391

Hipótesis 3, Pretest, Experimental

Tabla 13B. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
SEC_PAT	Pillai's Trace	.861	18.578 ^a	15.000	45.000	.000
	Wilks' Lambda	.139	18.578 ^a	15.000	45.000	.000
	Hotelling's Trace	6.193	18.578 ^a	15.000	45.000	.000
	Roy's Largest Root	6.193	18.578 ^a	15.000	45.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: SEC_PAT

Tabla 14B. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	SEC PAT	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SEC_PAT	PE-PI vs. PG-PD	1041.667	1	1041.667	37.060	.000
	PE-PC vs. PG-PD	570.417	1	570.417	23.137	.000
	PE-PS vs. PG-PD	2870.417	1	2870.417	187.218	.000
	PE-PD vs. PG-PD	1083.750	1	1083.750	42.878	.000
	CA-PI vs. PG-PD	26.667	1	26.667	1.616	.209
	CA-PC vs. PG-PD	60.000	1	60.000	4.214	.045
	CA-PS vs. PG-PD	960.000	1	960.000	47.597	.000
	CA-PD vs. PG-PD	41.667	1	41.667	2.864	.096
	OP-PI vs. PG-PD	1815.000	1	1815.000	63.552	.000
	OP-PC vs. PG-PD	1401.667	1	1401.667	43.564	.000
	OP-PS vs. PG-PD	1926.667	1	1926.667	82.772	.000
	OP-PD vs. PG-PD	540.000	1	540.000	27.466	.000
	PG-PI vs. PG-PD	15.000	1	15.000	.689	.410
	PG-PC vs. PG-PD	540.000	1	540.000	19.193	.000
PG-PS vs. PG-PD	1306.667	1	1306.667	53.413	.000	
Error(SEC_PAT)	PE-PI vs. PG-PD	1658.333	59	28.107		
	PE-PC vs. PG-PD	1454.583	59	24.654		
	PE-PS vs. PG-PD	904.583	59	15.332		
	PE-PD vs. PG-PD	1491.250	59	25.275		
	CA-PI vs. PG-PD	973.333	59	16.497		
	CA-PC vs. PG-PD	840.000	59	14.237		
	CA-PS vs. PG-PD	1190.000	59	20.169		
	CA-PD vs. PG-PD	858.333	59	14.548		
	OP-PI vs. PG-PD	1685.000	59	28.559		
	OP-PC vs. PG-PD	1898.333	59	32.175		
	OP-PS vs. PG-PD	1373.333	59	23.277		
	OP-PD vs. PG-PD	1160.000	59	19.661		
	PG-PI vs. PG-PD	1285.000	59	21.780		
	PG-PC vs. PG-PD	1660.000	59	28.136		
PG-PS vs. PG-PD	1443.333	59	24.463			

Estimated Marginal Means

Tabla 15B. SEC_PAT

Measure: MEASURE_1

SEC_PAT	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PE-PI	5.167	.582	4.002	6.331
PE-PC	4.083	.538	3.007	5.160
PE-PS	7.917	.381	7.154	8.680
PE-PD	5.250	.537	4.175	6.325
CA-PI	1.667	.388	.890	2.443
CA-PC	2.000	.360	1.279	2.721
CA-PS	5.000	.570	3.860	6.140
CA-PD	1.833	.475	.883	2.784
OP-PI	6.500	.621	5.257	7.743
OP-PC	5.833	.642	4.549	7.118
OP-PS	6.667	.513	5.639	7.694
OP-PC	4.000	.542	2.915	5.085
PG-PI	1.500	.465	.570	2.430
PG-PC	4.000	.638	2.724	5.276
PG-PS	5.667	.588	4.490	6.843
PG-PD	1.000	.391	.218	1.782

Hipótesis 3, Postest, Experimental

Tabla 16B. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
SEC_PAT	Pillai's Trace	.616	5.803 ^a	13.000	47.000	.000
	Wilks' Lambda	.384	5.803 ^a	13.000	47.000	.000
	Hotelling's Trace	1.605	5.803 ^a	13.000	47.000	.000
	Roy's Largest Root	1.605	5.803 ^a	13.000	47.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: SEC_PAT

Table 17B. Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MEASURE_1

Source	SEC PAT	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SEC_PAT	PE-PI vs. PG-PD	135.000	1	135.000	11.140	.001
	PE-PC vs. PG-PD	220.417	1	220.417	14.376	.000
	PE-PS vs. PG-PD	220.417	1	220.417	12.945	.001
	PE-PD vs. PG-PD	220.417	1	220.417	12.945	.001
	CA-PI vs. PG-PD	3.750	1	3.750	.174	.678
	CA-PC vs. PG-PD	20.417	1	20.417	1.043	.311
	CA-PS vs. PG-PD	201.667	1	201.667	11.350	.001
	CA-PD vs. PG-PD	.417	1	.417	.013	.909
	OP-PI vs. PG-PD	240.000	1	240.000	14.750	.000
	OP-PC vs. PG-PD	240.000	1	240.000	14.750	.000
	OP-PS vs. PG-PD	220.417	1	220.417	14.376	.000
	OP-PD vs. PG-PD	201.667	1	201.667	11.350	.001
	PG-PI vs. PG-PD	6.667	1	6.667	.247	.621
	PG-PC vs. PG-PD	135.000	1	135.000	5.835	.019
	PG-PS vs. PG-PD	240.000	1	240.000	14.750	.000
Error(SEC_PAT)	PE-PI vs. PG-PD	715.000	59	12.119		
	PE-PC vs. PG-PD	904.583	59	15.332		
	PE-PS vs. PG-PD	1004.583	59	17.027		
	PE-PD vs. PG-PD	1004.583	59	17.027		
	CA-PI vs. PG-PD	1271.250	59	21.547		
	CA-PC vs. PG-PD	1154.583	59	19.569		
	CA-PS vs. PG-PD	1048.333	59	17.768		
	CA-PD vs. PG-PD	1874.583	59	31.773		
	OP-PI vs. PG-PD	960.000	59	16.271		
	OP-PC vs. PG-PD	960.000	59	16.271		
	OP-PS vs. PG-PD	904.583	59	15.332		
	OP-PD vs. PG-PD	1048.333	59	17.768		
	PG-PI vs. PG-PD	1593.333	59	27.006		
	PG-PC vs. PG-PD	1365.000	59	23.136		
	PG-PS vs. PG-PD	960.000	59	16.271		

Estimated Marginal Means

Tabla 18B. SEC_PAT

Measure: MEASURE_1

SEC_PAT	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
PE-PI	9.500	.258	8.984	10.016
PE-PC	9.917	.083	9.750	10.083
PE-PS	9.917	.083	9.750	10.083
PE-PD	9.917	.083	9.750	10.083
CA-PI	8.250	.409	7.432	9.068
CA-PC	8.583	.358	7.866	9.300
CA-PS	9.833	.117	9.600	10.067
CA-PD	8.083	.430	7.223	8.944
OP-PI	10.000	.000	10.000	10.000
OP-PC	10.000	.000	10.000	10.000
OP-PS	9.917	.083	9.750	10.083
OP-PC	9.833	.117	9.600	10.067
PG-PI	7.667	.551	6.565	8.768
PG-PC	9.500	.284	8.932	10.068
PG-PS	10.000	.000	10.000	10.000
PG-PD	8.000	.521	6.958	9.042

Hipótesis 4, Experimental

Tabla 19B. Paired Samples Statistics

Pair		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
1	Pretest	4.3456790123457	60	2.14108702311269	.27641314610988
	Posttest	9.36	60	.64	8.30E-02

Tabla 20B. Paired Samples Test

		Paired Differences			t
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Pair 1	Pretest - Posttest	-5.012345679012	2.01534033002352	.26017931783737	-19.265

Tabla 20B. Paired Samples Test

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	Pretest - Posttest	59	.000

Hipótesis 5, Experimental

Custom Hypothesis Tests

Tabla 21B. Contrast Results (K Matrix)

		Dependent Variable
Nivel Simple Contrast ^a		Posttest-Pretest
Intermedio vs. Básico	Contrast Estimate	-1.889
	Hypothesized Value	0
	Difference (Estimate - Hypothesized)	-1.889
	Std. Error	.558
	Sig.	.001
	95% Confidence Interval for Difference	Lower Bound Upper Bound
Avanzado vs. Básico	Contrast Estimate	-2.352
	Hypothesized Value	0
	Difference (Estimate - Hypothesized)	-2.352
	Std. Error	.558
	Sig.	.000
	95% Confidence Interval for Difference	Lower Bound Upper Bound

a. Reference category = 1

Tabla 22B. Test Results

Dependent Variable: Posttest-Pretest

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Contrast	62.090	2	31.045	9.967	.000
Error	177.545	57	3.115		

Estimated Marginal Means

Tabla 23B. Nivel

Dependent Variable: Posttest-Pretest

Nivel	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Básico	6.426	.395	5.636	7.216
Intermedio	4.537	.395	3.747	5.327
Avanzado	4.074	.395	3.284	4.864

Calificaciones medias por sección

Comparación Pretest-Postest a nivel Básico

Grupo control

Tabla 1C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.021	.399 ^a	1.000	19.000	.535
	Wilks' Lambda	.979	.399 ^a	1.000	19.000	.535
	Hotelling's Trace	.021	.399 ^a	1.000	19.000	.535
	Roy's Largest Root	.021	.399 ^a	1.000	19.000	.535
SECCIÓN	Pillai's Trace	.707	13.687 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.293	13.687 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	2.415	13.687 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	2.415	13.687 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * SECCIÓN	Pillai's Trace	.061	.366 ^a	3.000	17.000	.778
	Wilks' Lambda	.939	.366 ^a	3.000	17.000	.778
	Hotelling's Trace	.065	.366 ^a	3.000	17.000	.778
	Roy's Largest Root	.065	.366 ^a	3.000	17.000	.778

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+SECCIÓN+TEST*SECCIÓN

Comparación Pretest-Postest a Nivel Intermedio

Tabla 2C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.186	4.354 ^a	1.000	19.000	.051
	Wilks' Lambda	.814	4.354 ^a	1.000	19.000	.051
	Hotelling's Trace	.229	4.354 ^a	1.000	19.000	.051
	Roy's Largest Root	.229	4.354 ^a	1.000	19.000	.051
SECCIÓN	Pillai's Trace	.831	27.807 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.169	27.807 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	4.907	27.807 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	4.907	27.807 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * SECCIÓN	Pillai's Trace	.248	1.871 ^a	3.000	17.000	.173
	Wilks' Lambda	.752	1.871 ^a	3.000	17.000	.173
	Hotelling's Trace	.330	1.871 ^a	3.000	17.000	.173
	Roy's Largest Root	.330	1.871 ^a	3.000	17.000	.173

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+SECCIÓN+TEST*SECCIÓN

Comparación Pretest-Postest a Nivel Avanzado

Tabla 3C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.117	2.514 ^a	1.000	19.000	.129
	Wilks' Lambda	.883	2.514 ^a	1.000	19.000	.129
	Hotelling's Trace	.132	2.514 ^a	1.000	19.000	.129
	Roy's Largest Root	.132	2.514 ^a	1.000	19.000	.129
SECCIÓN	Pillai's Trace	.912	58.486 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.088	58.486 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	10.321	58.486 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	10.321	58.486 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * SECCIÓN	Pillai's Trace	.027	.158 ^a	3.000	17.000	.923
	Wilks' Lambda	.973	.158 ^a	3.000	17.000	.923
	Hotelling's Trace	.028	.158 ^a	3.000	17.000	.923
	Roy's Largest Root	.028	.158 ^a	3.000	17.000	.923

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+SECCIÓN+TEST*SECCIÓN

Calificaciones Medias por patrón

Comparación Pretest-Postest a nivel Básico

Tabla 4C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.018	.358 ^a	1.000	19.000	.557
	Wilks' Lambda	.982	.358 ^a	1.000	19.000	.557
	Hotelling's Trace	.019	.358 ^a	1.000	19.000	.557
	Roy's Largest Root	.019	.358 ^a	1.000	19.000	.557
PATRÓN	Pillai's Trace	.680	12.022 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.320	12.022 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	2.122	12.022 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	2.122	12.022 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * PATRÓN	Pillai's Trace	.071	.433 ^a	3.000	17.000	.732
	Wilks' Lambda	.929	.433 ^a	3.000	17.000	.732
	Hotelling's Trace	.076	.433 ^a	3.000	17.000	.732
	Roy's Largest Root	.076	.433 ^a	3.000	17.000	.732

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+PATRÓN+TEST*PATRÓN

Comparación Pretest-Postest a Nivel Intermedio

Tabla 5C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.093	1.955 ^a	1.000	19.000	.178
	Wilks' Lambda	.907	1.955 ^a	1.000	19.000	.178
	Hotelling's Trace	.103	1.955 ^a	1.000	19.000	.178
	Roy's Largest Root	.103	1.955 ^a	1.000	19.000	.178
PATRÓN	Pillai's Trace	.833	28.314 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.167	28.314 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	4.997	28.314 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	4.997	28.314 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * PATRÓN	Pillai's Trace	.038	.226 ^a	3.000	17.000	.877
	Wilks' Lambda	.962	.226 ^a	3.000	17.000	.877
	Hotelling's Trace	.040	.226 ^a	3.000	17.000	.877
	Roy's Largest Root	.040	.226 ^a	3.000	17.000	.877

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+PATRÓN+TEST*PATRÓN

Comparación Pretest-Postest a Nivel Avanzado

Tabla 6C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.176	4.054 ^a	1.000	19.000	.058
	Wilks' Lambda	.824	4.054 ^a	1.000	19.000	.058
	Hotelling's Trace	.213	4.054 ^a	1.000	19.000	.058
	Roy's Largest Root	.213	4.054 ^a	1.000	19.000	.058
PATRÓN	Pillai's Trace	.875	39.520 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.125	39.520 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	6.974	39.520 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	6.974	39.520 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * PATRÓN	Pillai's Trace	.121	.777 ^a	3.000	17.000	.523
	Wilks' Lambda	.879	.777 ^a	3.000	17.000	.523
	Hotelling's Trace	.137	.777 ^a	3.000	17.000	.523
	Roy's Largest Root	.137	.777 ^a	3.000	17.000	.523

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+PATRÓN+TEST*PATRÓN

Calificaciones medias por sección

Comparación Pretest-Postest Nivel Básico

Grupo experimental

Tabla 7C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.895	161.178 ^a	1.000	19.000	.000
	Wilks' Lambda	.105	161.178 ^a	1.000	19.000	.000
	Hotelling's Trace	8.483	161.178 ^a	1.000	19.000	.000
	Roy's Largest Root	8.483	161.178 ^a	1.000	19.000	.000
SECCIÓN	Pillai's Trace	.738	15.972 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.262	15.972 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	2.819	15.972 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	2.819	15.972 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * SECCIÓN	Pillai's Trace	.130	.846 ^a	3.000	17.000	.488
	Wilks' Lambda	.870	.846 ^a	3.000	17.000	.488
	Hotelling's Trace	.149	.846 ^a	3.000	17.000	.488
	Roy's Largest Root	.149	.846 ^a	3.000	17.000	.488

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+SECCIÓN+TEST*SECCIÓN

Comparación Pretest-Postest a nivel Intermedio

Tabla 8C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.913	199.788 ^a	1.000	19.000	.000
	Wilks' Lambda	.087	199.788 ^a	1.000	19.000	.000
	Hotelling's Trace	10.515	199.788 ^a	1.000	19.000	.000
	Roy's Largest Root	10.515	199.788 ^a	1.000	19.000	.000
SECCIÓN	Pillai's Trace	.806	23.521 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.194	23.521 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	4.151	23.521 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	4.151	23.521 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * SECCIÓN	Pillai's Trace	.453	4.684 ^a	3.000	17.000	.015
	Wilks' Lambda	.547	4.684 ^a	3.000	17.000	.015
	Hotelling's Trace	.827	4.684 ^a	3.000	17.000	.015
	Roy's Largest Root	.827	4.684 ^a	3.000	17.000	.015

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+SECCIÓN+TEST*SECCIÓN

Comparación Pretest-Postest a Nivel Avanzado

Tabla 9C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.873	130.527 ^a	1.000	19.000	.000
	Wilks' Lambda	.127	130.527 ^a	1.000	19.000	.000
	Hotelling's Trace	6.870	130.527 ^a	1.000	19.000	.000
	Roy's Largest Root	6.870	130.527 ^a	1.000	19.000	.000
SECCIÓN	Pillai's Trace	.774	19.387 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.226	19.387 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	3.421	19.387 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	3.421	19.387 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * SECCIÓN	Pillai's Trace	.646	10.339 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.354	10.339 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	1.825	10.339 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	1.825	10.339 ^a	3.000	17.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+SECCIÓN+TEST*SECCIÓN

Calificaciones medias por patrón

Comparación Pretest-Postest a nivel Básico

Tabla 10C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.905	181.447 ^a	1.000	19.000	.000
	Wilks' Lambda	.095	181.447 ^a	1.000	19.000	.000
	Hotelling's Trace	9.550	181.447 ^a	1.000	19.000	.000
	Roy's Largest Root	9.550	181.447 ^a	1.000	19.000	.000
PATRÓN	Pillai's Trace	.736	15.832 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.264	15.832 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	2.794	15.832 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	2.794	15.832 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * PATRÓN	Pillai's Trace	.437	4.405 ^a	3.000	17.000	.018
	Wilks' Lambda	.563	4.405 ^a	3.000	17.000	.018
	Hotelling's Trace	.777	4.405 ^a	3.000	17.000	.018
	Roy's Largest Root	.777	4.405 ^a	3.000	17.000	.018

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+PATRÓN+TEST*PATRÓN

Comparación Pretest-Postest a nivel Intermedio

Tabla 11C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.920	219.652 ^a	1.000	19.000	.000
	Wilks' Lambda	.080	219.652 ^a	1.000	19.000	.000
	Hotelling's Trace	11.561	219.652 ^a	1.000	19.000	.000
	Roy's Largest Root	11.561	219.652 ^a	1.000	19.000	.000
PATRÓN	Pillai's Trace	.869	37.581 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.131	37.581 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	6.632	37.581 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	6.632	37.581 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * PATRÓN	Pillai's Trace	.799	22.464 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.201	22.464 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	3.964	22.464 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	3.964	22.464 ^a	3.000	17.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+PATRÓN+TEST*PATRÓN

Comparación Pretest-Postest a nivel Avanzado

Tabla 12C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.898	166.475 ^a	1.000	19.000	.000
	Wilks' Lambda	.102	166.475 ^a	1.000	19.000	.000
	Hotelling's Trace	8.762	166.475 ^a	1.000	19.000	.000
	Roy's Largest Root	8.762	166.475 ^a	1.000	19.000	.000
PATRÓN	Pillai's Trace	.825	26.710 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.175	26.710 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	4.713	26.710 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	4.713	26.710 ^a	3.000	17.000	.000
TEST * PATRÓN	Pillai's Trace	.771	19.068 ^a	3.000	17.000	.000
	Wilks' Lambda	.229	19.068 ^a	3.000	17.000	.000
	Hotelling's Trace	3.365	19.068 ^a	3.000	17.000	.000
	Roy's Largest Root	3.365	19.068 ^a	3.000	17.000	.000

a. Exact statistic

b.

Design: Intercept

Within Subjects Design: TEST+PATRÓN+TEST*PATRÓN

Comparaciones sección-patrón

Tabla 13C. Multivariate Tests^b

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
TEST	Pillai's Trace	.868	387.715 ^a	1.000	59.000	.000
	Wilks' Lambda	.132	387.715 ^a	1.000	59.000	.000
	Hotelling's Trace	6.571	387.715 ^a	1.000	59.000	.000
	Roy's Largest Root	6.571	387.715 ^a	1.000	59.000	.000
SECCIÓN	Pillai's Trace	.784	69.079 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.216	69.079 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	3.636	69.079 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	3.636	69.079 ^a	3.000	57.000	.000
PATRÓN	Pillai's Trace	.764	61.489 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.236	61.489 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	3.236	61.489 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	3.236	61.489 ^a	3.000	57.000	.000
TEST * SECCIÓN	Pillai's Trace	.395	12.386 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.605	12.386 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	.652	12.386 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	.652	12.386 ^a	3.000	57.000	.000
TEST * PATRÓN	Pillai's Trace	.472	16.990 ^a	3.000	57.000	.000
	Wilks' Lambda	.528	16.990 ^a	3.000	57.000	.000
	Hotelling's Trace	.894	16.990 ^a	3.000	57.000	.000
	Roy's Largest Root	.894	16.990 ^a	3.000	57.000	.000
SECCIÓN * PATRÓN	Pillai's Trace	.579	7.788 ^a	9.000	51.000	.000
	Wilks' Lambda	.421	7.788 ^a	9.000	51.000	.000
	Hotelling's Trace	1.374	7.788 ^a	9.000	51.000	.000
	Roy's Largest Root	1.374	7.788 ^a	9.000	51.000	.000
TEST * SECCIÓN * PATRÓN	Pillai's Trace	.296	2.388 ^a	9.000	51.000	.024
	Wilks' Lambda	.704	2.388 ^a	9.000	51.000	.024
	Hotelling's Trace	.421	2.388 ^a	9.000	51.000	.024
	Roy's Largest Root	.421	2.388 ^a	9.000	51.000	.024

a. Exact statistic

b. Design: Intercept

Within Subjects Design:

TEST+SECCIÓN+PATRÓN+TEST*SECCIÓN+TEST*PATRÓN+SECCIÓN*PATRÓN+TEST*SECCIÓN*PATRÓN

Hipótesis 6 Pretest Control

Tabla 1 D

	Mean
Básico Control	4.10
Intermedio Control	2.75
Avanzado Control	1.80

Tabla 2 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Básico	1	85.64070796	85.64070796	151.7362369	0.00
	18	10.15929204	0.564405113		
	19	95.8			

Tabla 3 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Intermedio	1	76.83710801	76.83710801	170.4777959	0.00
	18	8.112891986	0.450716221		
	19	84.95			

Tabla 4 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Avanzado	1	80	80	250.4347826	0.00
	18	5.75	0.319444444		
	19	85.75			

Hipotesis 6 Postest

Tabla 5 D

	Mean
Básico Control	4.15
Intermedio Control	2.15
Avanzado Control	1.65

Tabla 6 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Básico	1	91.6664714	91.6664714	185.7366098	0.00
	18	8.883528601	0.493529367		
	19	100.55			

Tabla 7 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Intermedio	1	69.34830718	69.34830718	45.47149561	0.00
	18	27.45169282	1.525094045		
	19	96.8			

Tabla 8 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Avanzado	1	81.61818182	81.61818182	351.3130435	0.00
	18	4.181818182	0.232323232		
	19	85.8			

Hipotesis 6 Pretest Experimental

	Mean
Básico Experimental	4.7
Intermedio Experimental	2.4
Avanzado Experimental	1.55

Tabla 10 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Básico	1	59.60338645	59.60338645	200.6617735	0.00
	18	5.346613546	0.297034086		
	19	64.95			

Tabla 11 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Intermedio	1	51.0406639	51.0406639	104.8860256	0.00
	18	8.7593361	0.486629783		
	19	59.8			

Tabla 12 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Avanzado	1	74.96054956	74.96054956	216.2513998	0.00
	18	6.239450442	0.346636136		
	19	81.2			

Hipotesis 6 Postest

	Mean
Básico Experimental	0.15
Intermedio Experimental	0.25
Avanzado Experimental	0

Tabla 14 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Básico	1	3.96978022	3.96978022	18.90261628	0.00
	18	3.78021978	0.21001221		
	19	7.75			

Tabla 15 D

	df	Mean Square	Square Average	F	Sig.
Intermedio	1	58.42368421	58.42368421	232.3360465	0.00
	18	4.526315789	0.251461988		
	19	62.95			

Avanzado

No se puede obtener la prueba en este caso dado que no se registraron errores .

TABLA E. (continuación)

Valores de F para $\alpha = .05$ en una cola

Grados de libertad del denominador	Grados de libertad del numerador															∞			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	15	20	24	30		40	60	120
1	161.4	199.5	215.7	224.6	230.2	234.0	236.8	238.9	240.5	241.9	243.9	245.9	248.0	249.1	250.1	251.1	252.2	253.3	254.3
2	18.51	19.00	19.16	19.25	19.30	19.33	19.35	19.37	19.38	19.40	19.41	19.43	19.45	19.45	19.46	19.47	19.48	19.49	19.50
3	10.18	9.55	9.28	9.12	9.01	8.94	8.89	8.85	8.81	8.79	8.74	8.70	8.66	8.64	8.62	8.59	8.57	8.55	8.53
4	7.71	6.94	6.59	6.39	6.26	6.16	6.09	6.04	6.00	5.96	5.91	5.86	5.80	5.77	5.75	5.72	5.69	5.66	5.63
5	6.61	5.79	5.41	5.19	5.05	4.95	4.88	4.82	4.77	4.74	4.68	4.62	4.56	4.53	4.50	4.46	4.43	4.40	4.36
6	5.99	5.14	4.76	4.53	4.39	4.28	4.21	4.15	4.10	4.06	4.00	3.94	3.87	3.84	3.81	3.77	3.74	3.70	3.67
7	5.59	4.74	4.35	4.12	3.97	3.87	3.79	3.73	3.68	3.64	3.57	3.51	3.44	3.41	3.38	3.30	3.27	3.23	3.20
8	5.32	4.46	4.07	3.84	3.69	3.58	3.50	3.44	3.39	3.35	3.28	3.22	3.15	3.12	3.08	3.04	3.01	2.97	2.93
9	5.12	4.26	3.86	3.63	3.48	3.37	3.29	3.23	3.18	3.14	3.07	3.01	2.94	2.90	2.86	2.83	2.79	2.75	2.71
10	4.96	4.10	3.71	3.48	3.33	3.22	3.14	3.07	3.02	2.98	2.91	2.85	2.77	2.74	2.70	2.66	2.62	2.58	2.54
11	4.84	3.98	3.59	3.36	3.20	3.09	3.01	2.95	2.90	2.85	2.79	2.72	2.65	2.61	2.57	2.53	2.49	2.45	2.40
12	4.75	3.89	3.49	3.26	3.11	3.00	2.91	2.85	2.80	2.75	2.69	2.62	2.54	2.51	2.47	2.43	2.38	2.34	2.30
13	4.67	3.81	3.41	3.18	3.03	2.92	2.83	2.77	2.71	2.67	2.60	2.53	2.46	2.42	2.38	2.34	2.30	2.25	2.21
14	4.60	3.74	3.34	3.11	2.96	2.85	2.76	2.70	2.65	2.60	2.53	2.46	2.39	2.35	2.31	2.27	2.22	2.18	2.13
15	4.54	3.68	3.29	3.06	2.90	2.79	2.71	2.64	2.59	2.54	2.48	2.40	2.33	2.29	2.25	2.20	2.16	2.11	2.07
16	4.49	3.63	3.24	3.01	2.85	2.74	2.66	2.59	2.54	2.49	2.42	2.35	2.28	2.24	2.19	2.15	2.11	2.06	2.01
17	4.45	3.59	3.20	2.96	2.81	2.70	2.61	2.55	2.49	2.45	2.38	2.31	2.23	2.19	2.15	2.10	2.06	2.01	1.96
18	4.41	3.55	3.16	2.93	2.77	2.66	2.58	2.51	2.46	2.41	2.34	2.27	2.19	2.15	2.11	2.06	2.02	1.97	1.92
19	4.38	3.52	3.13	2.90	2.74	2.63	2.54	2.48	2.42	2.38	2.31	2.23	2.16	2.11	2.07	2.03	1.98	1.93	1.88
20	4.35	3.49	3.10	2.87	2.71	2.60	2.51	2.45	2.39	2.35	2.28	2.20	2.12	2.08	2.04	1.99	1.95	1.90	1.84
21	4.32	3.47	3.07	2.84	2.68	2.57	2.49	2.42	2.37	2.32	2.25	2.18	2.10	2.05	2.01	1.96	1.92	1.87	1.81
22	4.30	3.44	3.05	2.82	2.66	2.55	2.46	2.40	2.34	2.30	2.23	2.15	2.07	2.03	1.98	1.94	1.89	1.84	1.78
23	4.28	3.42	3.03	2.80	2.64	2.53	2.44	2.37	2.32	2.27	2.20	2.13	2.05	2.01	1.96	1.91	1.86	1.81	1.76
24	4.26	3.40	3.01	2.78	2.62	2.51	2.42	2.36	2.30	2.25	2.18	2.11	2.03	1.98	1.94	1.89	1.84	1.79	1.73
25	4.24	3.39	2.99	2.76	2.60	2.49	2.40	2.34	2.28	2.24	2.16	2.09	2.01	1.96	1.92	1.87	1.82	1.77	1.71
26	4.23	3.37	2.98	2.74	2.59	2.47	2.39	2.32	2.27	2.22	2.15	2.07	1.99	1.95	1.90	1.85	1.80	1.75	1.69
27	4.21	3.35	2.96	2.73	2.57	2.46	2.37	2.31	2.25	2.20	2.13	2.06	1.97	1.93	1.88	1.84	1.79	1.73	1.67
28	4.20	3.34	2.95	2.71	2.56	2.45	2.36	2.29	2.24	2.19	2.12	2.04	1.96	1.91	1.87	1.82	1.77	1.71	1.65
29	4.18	3.33	2.93	2.70	2.55	2.43	2.35	2.28	2.22	2.18	2.10	2.03	1.94	1.90	1.85	1.81	1.75	1.70	1.64
30	4.17	3.32	2.92	2.69	2.53	2.42	2.33	2.27	2.21	2.16	2.09	2.01	1.93	1.89	1.84	1.79	1.74	1.68	1.62
40	4.08	3.23	2.84	2.61	2.45	2.34	2.25	2.18	2.12	2.08	2.00	1.92	1.84	1.79	1.74	1.69	1.64	1.58	1.51
60	4.00	3.15	2.76	2.53	2.37	2.25	2.17	2.10	2.04	1.99	1.92	1.84	1.75	1.70	1.65	1.59	1.53	1.47	1.39
120	3.92	3.07	2.68	2.45	2.29	2.17	2.09	2.02	1.96	1.91	1.83	1.75	1.66	1.61	1.55	1.50	1.43	1.36	1.25
∞	3.84	3.00	2.60	2.37	2.21	2.10	2.01	1.94	1.88	1.83	1.75	1.67	1.57	1.52	1.46	1.39	1.32	1.22	1.00

(continúa)