



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Maestría en Enseñanza de Lenguas y Cultura



**Los Efectos de Dos Estrategias Didácticas en los Estudiantes  
de Lengua Inglesa para Aprender Sufijos en Adjetivos**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de  
Maestra en Enseñanza de Lenguas y Cultura.

**Presenta:**

María Concepción García Ramos

**Dirigido por:**

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

**SINODALES**

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz\_  
Presidente

Dra. Adelina Velázquez Herrera  
Vocal

Mtra. Delphine Pluvinet  
Secretario

Mtra. María del Carmen Tatay Fernández  
Suplente

Mtro. Luis Mario González Ozuna  
Suplente

Centro Universitario  
Querétaro, Qro., enero 2021

## RESUMEN

La formación de palabras es un aspecto poco abordado como tema en la clase de lengua. Normalmente, se pretende que los estudiantes lo adquieran implícitamente. Esto resulta en una producción morfológica incorrecta y el uso inapropiado de las palabras tanto en la habilidad oral como escrita. Considerando que es en el salón de clase donde se puede intervenir para solucionar esta problemática, esta tesis presenta una investigación donde se estudian los efectos de dos métodos didácticos para aprender cómo funcionan los sufijos para la formación de adjetivos del inglés. El estudio se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes universitarios de inglés a nivel intermedio. Con uno de los grupos se utilizó la enseñanza explícita; mientras que en el otro se utilizó la enseñanza implícita aplicando el hipertexto como herramienta tecnológica y didáctica para hacer llegar el contenido a los estudiantes. Los resultados prueban que el hipertexto en una enseñanza implícita sirve para mejorar la competencia de la formación de palabras sólo a un nivel de identificación del adjetivo por sus sufijos. Sin embargo, la enseñanza explícita tiene mayor efectividad en cuanto a la producción adecuada del adjetivo. Se puede, entonces, corroborar que la formación de palabras es un aspecto que requiere ser explicado para que sea aprendido de manera más eficiente y que a pesar de la influencia tecnológica que tienen los estudiantes actuales, este contenido morfológico no se aprendió adecuadamente.

*Palabras clave:* estrategia didáctica, hipertexto, instrucción explícita, instrucción implícita, sufijos en la formación de adjetivos.

## ABSTRACT

Word formation is an aspect which is not often studied as a specific topic in language classes, instead, it is intended to be acquired implicitly by the students. For English language learners, this results into an incorrect morphological word formation and the misuse of these words when speaking and writing. Being aware that it is the classroom where one can intervene to solve this problem, this research attempts to disclose the effects of two teaching methodologies to learn suffixes in adjectives; implicit and explicit methods. The study was carried out with two groups of Intermediate English Language students at a Mexican University. Explicit Instruction was used with one group of students while implicit instruction was applied with the other one through the use of hypertext as a technological tool of instruction where the learners had to complete designed tasks to learn the formation of adjectives. Results of the study showed that the best effect to learn suffixes, is found in an explicit instruction methodology despite the technological influence on the current students. Results prove that the hypertext is useful to improve word formation competence. However, explicit instruction has greater effectiveness in terms of generating the form of the adjective while the explicit instruction only allows students to be at the level of word identification as an adjective. Therefore, it can be sustained that, word formation needs explicit instruction, which should be considered in English language classes and not to expect it to be acquired totally through an implicit way.

*Key words:* teaching strategy, hypertext, explicit instruction, implicit instruction, suffixes in adjective word formation.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a DIOS primeramente quien ha sido el dador de mi vida y la sabiduría para culminar este proyecto que algún día inicié y a la Universidad Autónoma de Querétaro que me abrió las puertas de su plantel para cursar este posgrado, para lograr mi proyecto educativo y continuar laborando como docente dentro de ella.

Agradezco también a mi esposo, Miguel García Contreras, por compartir el apoyo para cuidar de nuestras hijas, Yunuen García García y Danaé García García, gracias hijas porque me apoyaron en todos los aspectos para que pudiera terminar mis estudios, y quienes siempre me animaban con su frase: “tú puedes mamá”. Gracias por su paciencia y su valentía para trabajar, por lo regular, solas en sus tareas y para sus exámenes porque, aunque viéndome ahí sentada trabajando en mis tareas procuraban no hacer ruido y no hacerme preguntas sobre sus tareas para no interrumpirme, *se decían una a la otra*. Además, quienes siempre estaban al pendiente de orar por mí en los momentos de mis evaluaciones o presentaciones de trabajo. Gracias por todo.

Gracias a mis padres que desde pequeña nos enseñaron a estudiar y a terminar lo que se inicia. Gracias por su apoyo en la familia y sobre todo por los beneficios que recibí de ellos al hacerles saber que en ocasiones no tenía el tiempo suficiente para sacar mis actividades ordinarias por la responsabilidad de la maestría y gracias porque supieron entender que en muchas ocasiones no les dedicaba mucho tiempo cuando los visitaba.

Gracias a mis hermanos por siempre ofrecerme su apoyo para poder sacar mis actividades académicas adelante y por su paciencia al no estar en algunos momentos con ellos.

También doy gracias a mis autoridades académicas y administrativas, porque sin su apoyo no habría sido posible tal logro.

Gracias a mi directora de Tesis, la Dra. Ma. De Lourdes Rico Cruz por haber estado siempre al pendiente de mis asesorías inesperadas que le solicitaba y

siempre con buena actitud para darme ideas cuando me quedaba bloqueada. También doy gracias a los asesores y lectores de mi tesis porque sus observaciones, sin duda alguna, enriquecen este trabajo.

A mis maestros de todas las materias, gracias por sus enseñanzas que han sabido compartir conmigo durante este tiempo académico. Gracias por hacerme ver de forma distinta la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## Índice de Contenido

1. <u>INTRODUCCIÓN</u> .....	1
2. <u>CONTEXTO DEL ESTUDIO</u> .....	4
2.1 <u>Política Educativa del Contexto</u> .....	4
2.1.1 <u>Política Educativa en México y en la Enseñanza del Inglés</u> .....	6
3. <u>EL ESTUDIO</u> .....	14
3.1 <u>Objetivos</u> .....	14
3.2 <u>Preguntas de Investigación</u> .....	15
3.3 <u>Supuestos</u> .....	15
4. <u>REVISIÓN DE LA LITERATURA Y CONCEPTUALIZACIÓN</u> .....	16
4.1 <u>Métodos de Enseñanza de la Gramática</u> .....	16
4.2 <u>La instrucción explícita, un enfoque deductivo de enseñanza.</u> .....	17
4.3 <u>La instrucción implícita y el aprendizaje implícito</u> .....	21
4.3.1 <u>Estudios realizados sobre la Enseñanza Explícita y la Enseñanza Implícita en la Enseñanza de Lenguas</u> .....	22
4.3.2 <u>Conciencia Lingüística (Awareness)</u> .....	26
4.3.3 <u>El Hipertexto</u> .....	31
4.3.3.1 <u>El hipertexto como recurso didáctico</u> .....	33
4.3.3.2 <u>Estudios realizados con el uso del hipertexto como recurso didáctico</u> .....	34
4.4 <u>Definición de Morfología</u> .....	36
4.4.1 <u>La Morfología de las Palabras</u> .....	37
4.4.2 <u>La importancia del conocimiento Morfológico</u> .....	38
4.4.3 <u>Estudios realizados sobre la formación de palabras (<i>Word formation</i>)</u> .....	41
4.5 <u>Conclusiones del capítulo</u> .....	44
5. <u>METODOLOGÍA</u> .....	44
5.1. <u>Contexto de la investigación</u> .....	45
5.2 <u>Participantes</u> .....	46
5.3 <u>Instrumentos</u> .....	48

5.4 Aplicación de la prueba .....	49
5.5 Grupo con Enseñanza Implícita a través del Hipertexto .....	52
5.6 Grupo con Enseñanza Explícita .....	56
5.7 Consideraciones Éticas.....	59
6. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	60
6.1 Resultados Cuantitativos .....	60
6.1.1 Resultados del Pre test y Post Test: Actividad 1.....	61
6.1.2 Resultados del Pre Test y del Post Test: Actividad 2 .....	63
6.2 Discusión de los Resultados Cuantitativos .....	67
6.2.1 Esquemas del Análisis de los resultados cuantitativos.....	72
6.3 Análisis y Discusión de los Resultados Cualitativos.....	72
6.3.1 Análisis de Datos Cualitativos de la Encuesta y la Entrevista en el Grupo con Instrucción Implícita (Grupo con Hipertexto).....	75
6.3.1.1 Categoría 1 Preferencia por una Instrucción Explícita (PIE) .....	76
6.3.1.2 Categoría 2 Ventajas del Hipertexto, según los estudiantes (VH).....	78
6.3.1.3 Categoría 3 Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso del Hipertexto (PEIH).....	81
6.3.1.4 Categoría 4 Dificultades Técnicas (DT).....	84
6.3.1.5 Categoría 5: Discurso en las encuestas y en las entrevistas acerca de las Actividades preferidas (DEyEAP).....	85
6.3.2 Análisis de Datos cualitativos de la Encuesta y la Entrevista en el grupo con Instrucción Explícita (Grupo sin Hipertexto).....	89
6.3.2.2 Categoría 2 Ventajas de la Enseñanza Explícita y lo que, según los estudiantes, aprendieron (VIE) .....	90
6.3.2.3 Categoría 3 Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso de la Enseñanza Explícita (PEIEE).....	92
7.CONCLUSIONES DE LA TESIS.....	94
7.1. Implicaciones Pedagógicas.....	96
7.2. Limitaciones .....	96
7.3. Futuras Investigaciones.....	97
7.4 Conclusión Final.....	98
8. REFERENCIAS.....	100

### Índice de Tablas

Tabla 4-1 Características clave del Conocimiento implícito y explícito (Tomado de Ellis, 2005) .....	18
Tabla 6-1: Total de aciertos en el Pre Test y en el Post Test con el total de aciertos mejorados en la actividad 1 de 30 reactivos en cada grupo. ....	62
Tabla 6.2: Prueba T reflejando la significatividad de la diferencia entre los aciertos del pre test y el post test en cada grupo .....	62
Tabla 6- 3: Total de aciertos en el Pre Test y en el Post Test con el total de aciertos mejorados en la actividad 2 de cada grupo .....	64
Tabla 6- 4: Prueba t reflejando la significatividad de la diferencia entre los aciertos del Pre Test y el Post Test en cada grupo en Referencia a la Actividad 2 .....	65
Tabla 6- 5: Frecuencias de reactivos correctos en los tipos de actividades en la etapa iii (ver anexo b).....	66
Tabla 6-6: Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso del hipertexto (peih).....	82
Tabla 6-7: Percepciones más repetidas de los estudiantes en la encuesta .....	83
Tabla 6-8: Frases expresadas en la entrevista y en la encuesta acerca de las actividades preferidas .....	86

### Índice de Ilustraciones

Ilustración 4-1 Representación de los tipos de enlace con el hipertexto .....	34
Ilustración 5-1 Diseño Metodológico .....	51
Ilustración 5-2: Sitio web para la Sesión 1, Actividad A & B para el Grupo con Enseñanza Implícita.....	53
Ilustración 5-3: Sitio web co.....	53
n lista de adjetivos para la Sesión 1, Actividad C para el Grupo con Enseñanza Implícita 53	
Ilustración 5-4: Ejemplo del texto incompleto para usar adjetivos en la Etapa III, Actividad 1 para el Grupo con Enseñanza Implícita .....	54



Ilustración 5-5: Página web con lista de adjetivos para describir el sistema digestivo .....	57
Ilustración 6-1: Gráfica de Comparación de la Actividad 1 entre Pre test y Post test con enseñanza explícita e implícita (HIPERTEXTO).....	63
Ilustración 6-2: Gráfica de Comparación de la Actividad 2 entre Pre test y Post test con enseñanza explícita e implícita (HIPERTEXTO).....	65
Ilustración 6- 3 Diseño de la Triangulación de los datos recogidos .....	74

### Índice de Anexos

ANEXO A: Pre Test (para ambos grupos 1 y 2) .....	109
ANEXO B: Secuencia Didáctica (Grupo con Enseñanza Implícita a través del Hipertexto) .....	111
ANEXO C: Secuencia Didáctica (Grupo con Enseñanza Explícita) .....	118
ANEXO D: Post Test (Ambos Grupos 1 y 2) .....	133
ANEXO E: Diseño Metodológico (Ambos Grupos).....	130
ANEXO F: Encuesta (Grupo con Enseñanza Implícita a través del Hipertexto).....	131
ANEXO G: Encuesta (Grupo con Enseñanza Explícita) .....	135
ANEXO H: Preguntas para la Entrevista.....	136
ANEXO I: Análisis de Resultados Cualitativos –Entrevista Grupo con Instrucción Implícita (Hipertexto) .....	130
ANEXO J: Análisis de Resultados Cualitativos-Encuesta Grupo con Instrucción Implícita (Hipertexto) .....	140
ANEXO K: Análisis de Resultados Cualitativos-Entrevista Grupo con Instrucción Explícita (Sin Hipertexto) .....	147
ANEXO L: Análisis de Resultados Cualitativos –Encuesta Grupo con Instrucción Explícita (Sin Hipertexto).....	148
ANEXO M: Consentimiento Informado-Grupo con Enseñanza Implícita a través del uso del Hipertexto.....	147
ANEXO N: Consentimiento Informado-Grupo con Enseñanza Explícita .....	149
ANEXO O: Estilo de Imágenes con preguntas o instrucciones que se utilizan en un examen de certificación FCE (First Certificate) usadas para la actividad oral como diagnóstico y su transcripción.....	151
ANEXO P: Categorías y el número de equivocaciones encontradas en la actividad oral como diagnostic para la investigación. ....	158

## 1. INTRODUCCIÓN

Un tema que es recurrente entre los errores que los estudiantes de nivel intermedio de inglés presentan a menudo, es la formación de palabras. Este contenido gramatical se refiere a la creación o modificación de una palabra, lo cual incluye aspectos o procedimientos morfológicos. La formación de palabras puede ser por derivación o por composición. La primera se refiere a la prefijación o sufijación que se le aplica a la raíz de una palabra para crear una nueva. Mientras que la segunda, hace referencia a la formación de palabras en las que una palabra puede ser compuesta por dos raíces, es decir; la palabra tiene dos o más bases léxicas. Sin embargo, la investigación realizada para este documento se centra únicamente en la formación de palabras por derivación, utilizando la sufijación y específicamente se basa en la formación de adjetivos

La presente investigación consta de los capítulos que en breve se describen en este apartado. En el capítulo uno, se presenta la introducción, un panorama general del estudio, su justificación, sus objetivos y características generales. En el capítulo dos, se presenta un panorama de la enseñanza de lenguas que incluye la política educativa en México y las organizaciones que rigen como la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la OECD-CERI, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - Centre for Educational Research and Innovation y el Banco Mundial, para contextualizar el trabajo.

El capítulo 3 trata de la descripción del estudio incluyendo las preguntas que se plantearon para esta investigación junto con los objetivos del estudio, los supuestos y la justificación por la que se llevó a cabo esta investigación, es decir, menciona el sustento de cómo nació la idea para este proyecto y además el sustento teórico del tema.

Se originó de la experiencia laboral como docente de lengua inglesa a través de un diagnóstico de los temas lingüísticos que presentan dificultad para los

aprendientes de nivel intermedio y se fundamenta en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), documento rector en los estándares internacionales de manejo de las lenguas que contiene las habilidades que un estudiante de inglés a un nivel intermedio debe alcanzar.

En el capítulo 4 se plantea la literatura sobre el tema, la cual consta de un panorama de los métodos de enseñanza de la gramática; la instrucción explícita y la instrucción implícita, así como el aprendizaje explícito e implícito, las características de cada uno y la forma en que se dan en referencia a la conciencia, que juega un papel esencial en estos tipos de aprendizaje. En este capítulo, se incluyen varias definiciones de “hipertexto”, ya que es la herramienta didáctica esencial en esta investigación al llevar a cabo una enseñanza implícita. En el mismo apartado se da referencia de algunos estudios realizados con el uso del hipertexto, los cuales reflejan que el uso del hipertexto en la investigación con temas lingüísticos y como recurso didáctico en enseñanza implícita. Aunado a todo esto, se plantea la literatura sobre la que se basa esta investigación desde una perspectiva de la lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje de la morfología de sufijos en los adjetivos de la lengua inglesa.

Dentro del capítulo 5 se enmarca la metodología del estudio en el que se describe el contexto de la investigación, los participantes y las características de ellos en cada grupo de la investigación y los instrumentos que se utilizaron en cada grupo para recoger los datos que pudieran arrojar información necesaria para el estudio. Para cada grupo se realizó una secuencia didáctica, de las cuales cada actividad se describe a detalle para ser más precisos con lo que se realizó en la intervención didáctica de cada grupo. De igual forma se describen las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta dentro de la investigación.

En el capítulo 6 se presentan los datos, se llevó a cabo un cuidadoso análisis de los resultados. En primer lugar, los resultados se exponen de manera cuantitativa y muestran los datos arrojados de las actividades 1 y 2 de un examen pre test y un post test, aparece también un análisis de acuerdo a lo que se encontró. Enseguida se muestran los resultados cualitativos del estudio, los cuales están basados en

una entrevista y una encuesta semi estructurada para cada grupo participante. De los resultados encontrados se expresan categorías discursivas, de acuerdo al grupo de participantes. Las categorías se separan de acuerdo a varios aspectos que se pueden observar en el discurso tales como las preferencias de los estudiantes por la enseñanza explícita, las ventajas del hipertexto, las percepciones de los estudiantes ante el uso del hipertexto, ejemplos de algunos adjetivos que los estudiantes aprendieron y las dificultades técnicas.

Finalmente, en el capítulo 7 se encuentra la conclusión de la investigación considerando las preguntas de investigación dando respuesta a cada una de ellas, así como a los supuestos y un informe de los objetivos planteados al inicio de ella. A su vez, a manera de resumen se reconsidera la información de los datos obtenidos y lo que éstos representan. Dentro del mismo capítulo se hace mención de la contribución pedagógica que se ofrece con esta investigación, así como las limitaciones del estudio y los retos para futuras investigaciones derivadas o relacionadas con el mismo tema.

## **2. CONTEXTO DEL ESTUDIO**

El estudio se llevó a cabo en un Centro de Lenguas de una Universidad Pública que se encuentra abierto para estudiantes de la misma universidad y externos. El Centro ofrece la enseñanza de lenguas en diferentes áreas como son: francés, alemán, italiano, ruso, chino, inglés, etc. El área de inglés ofrece diez horas a la semana, dos horas diarias, proporcionando diversos horarios con la finalidad de favorecer la asistencia de los estudiantes o trabajadores que quieren aprender la lengua. Los niveles de enseñanza están clasificados por semestres, se cursan siete semestres de la lengua, Básico I, Básico II, Básico III, Intermedio I, Intermedio II y Avanzado I, Avanzado II.

Los contenidos de estos cursos se centran en lograr los estándares establecidos en los niveles A1 al B2 del Marco Común Europeo, los cuales se explicarán en el apartado 2.1.1 de este documento más ampliamente. Al final de los cursos, el estudiante recibe una constancia por haber terminado satisfactoriamente los niveles en dicha institución. Una vez que concluyen, los estudiantes tienen la opción de presentar certificaciones de proficiencia de la Universidad de Cambridge a través del mismo Centro de Lenguas.

### **2.1 Política Educativa del Contexto**

El campo educativo está regido por el Estado como un actor responsable de determinar las políticas públicas. Sin embargo, las políticas educativas en México dependen no solo del estado, también hay organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), BID (Banco Interamericano de Desarrollo) y el Banco Mundial. Estos organismos internacionales ejercen una influencia determinante en las políticas educativas y lingüísticas de los países subdesarrollados o en crecimiento (Maldonado, 2000:1). En México, la intervención de dichos organismos no es solo a nivel de educación superior sino a todos los niveles de educación básica.

Una de las funciones del Banco Mundial es brindar apoyo a programas para los países que estén alineados con metas, funciones y responsabilidad para alcanzar los desafíos para mejorar la eficiencia y la eficacia del uso de recursos en el sistema educativo y mejorar los resultados del aprendizaje. Para lograr lo anterior, en México se considera una prioridad el aprendizaje de lenguas extranjeras. Muchos recursos se han aplicado en la implementación de la enseñanza de una segunda lengua a todos los niveles.

Operativamente, el Banco concentra cada vez más su asistencia financiera y técnica en las reformas del sistema educativo que promueven resultados de aprendizaje. Con ese fin, el Banco se dedica a ayudar a los países asociados a crear la capacidad nacional de gobernar y gestionar el sistema educativo, y respaldar la formulación de políticas y la innovación (Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial Resumen Ejecutivo, 2011:6). El Banco Mundial ejerce una influencia predominante en la educación mexicana “sin dejar de lado un gran énfasis en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la calidad en la educación superior” (Maldonado, 2000:5). En el campo de la enseñanza de lenguas, se puede observar la innovación, como innovación tecnológica, la cual es un factor actual utilizado de manera frecuente en la construcción del aprendizaje de lenguas extranjeras con el propósito de alcanzar los objetivos en el sistema educativo.

Así que, no sólo los idiomas, sino las nuevas tecnologías de la información (TICs en adelante) en la educación superior son competencias que también se promueven a través de las políticas del Banco Mundial, porque: “las nuevas generaciones viven intensamente la omnipresencia de las tecnologías digitales” (Francesc, 2006). En efecto, se trata de que los jóvenes utilicen el internet o las tecnologías digitales como medios para desarrollar sus destrezas cognitivas. Sostiene la *OECD-CERI*, The Organisation for Economic Co-operation and Development - The Centre for Educational Research and Innovation, que “obtienen respuestas casi instantáneas frente a sus acciones, tienen una sorprendente capacidad de procesamiento paralelo, son altamente multimediales y al parecer, aprenden de manera diferente” (Francesc, 2006).

Ante este escenario, esta investigación busca indagar si efectivamente el estudiante de esta época puede apoderarse de la construcción y de los conocimientos de un tema que causa dificultades en su producción, como es la adjetivación de palabras en el aprendizaje del inglés utilizando el hipertexto como una herramienta de las TICs.

“Las escuelas se enfrentan a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones de jóvenes” (UNESCO, 2013:15). Algunas preguntas que esta misma organización hace es si los modelos pedagógicos actuales son útiles para motivar a los estudiantes con el aprendizaje y si los sistemas escolares están formando para estos cambios.

### **2.1.1 Política Educativa en México y en la Enseñanza del Inglés**

La educación en México se ha vuelto obligatoria hasta el nivel medio superior como lo indica la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3º y se rige por el estado.

**Artículo 3o.** Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Cámara de Diputados H. Consejo de la Unión, 2019).

La misma obligatoriedad se encuentra descrita en el documento de la Ley General de Educación. (Cámara de Diputados, 2019): “Es obligación de las mexicanas y los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años asistan a las escuelas, para recibir educación obligatoria, en los términos que establezca la ley” (p.2).

Sin embargo, la educación superior en las universidades se rige desde la autonomía de éstas, de acuerdo al mismo artículo 3º en la fracción VII.

**VII.** Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio (Const, 2019, art.3 p.6).

En todos los sistemas de educación, básica, media superior y superior, la lengua inglesa ha venido jugando un papel importante. En el nivel básico el aprendizaje de lenguas, tanto indígenas como extranjeras, se ha implementado recientemente. La Ley General de Educación (LGE2019) afirma en el artículo 30, fracciones V y VI:

Los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo al tipo y nivel educativo, serán, entre otros, los siguientes:

V. El conocimiento y, en su caso, el aprendizaje de lenguas indígenas de nuestro país, la importancia de la pluralidad lingüística de la Nación.

VI. **El aprendizaje de las lenguas extranjeras.** (p.13)

Para la Educación superior La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2016) (PDI, V2030, 2016: 9) sugiere:

Las instituciones educativas deben formar recursos humanos altamente calificados capaces de insertarse en mercados laborales competidos para desempeñarse con solvencia y capacidad de autoaprendizaje en trabajos que aún no existen, usar tecnologías que aún no han sido inventadas, resolver



problemas inéditos y aprender a trabajar colaborativamente en ambientes multiculturales y multidisciplinarios.

Para lograrlo, los estudiantes deben adquirir nuevas habilidades de pensamiento, mayor creatividad, capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones con altos umbrales de incertidumbre, aprender a discriminar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información, así como dominar diferentes lenguas extranjeras.

Para que un egresado se sumerja en el ambiente laboral y tecnológico requiere mostrar su nivel de inglés en algunas instituciones o empresas, el cual debe comprobarse a través de una certificación oficial como las de la Universidad de Cambridge. Además, los resultados se basan en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Así como el estado declara “que los alumnos concluyan el tercer año de secundaria con un nivel de dominio del inglés de nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (Ramírez et al.2017)” de igual manera, las universidades o nivel superior tienen la facultad de hacerlo.

En México las escuelas de nivel superior incluyendo el nivel de posgrado establecen sus propios criterios y requisitos mínimos de conocimiento y habilidades del idioma inglés para el ingreso y egreso en sus programas académicos. Es de suponerse que a mayor grado académico se requerirá un mayor puntaje en la certificación, aunque en casos como licenciaturas que están encaminadas a preparar a los alumnos para la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera la exigencia es más elevada (Ramírez & al. 2017, p.17).

En el nivel educativo superior en México, específicamente hablando del nivel de licenciatura, se ha puesto como requerimiento que los alumnos salgan con un nivel mínimo de B2 según el Marco Común Europeo de Referencia, aunque no es un requisito para la titulación que tengan todas las universidades del país. Esta falta de obligatoriedad podría contribuir a que los índices de aprendizaje sean bajos al provocar una posible falta de interés a una asignatura que no es

requerida para obtener el grado y que es de carácter opcional. (Ramírez & al. 2017, p.18)

En lo que respecta a la Universidad pública donde se llevó a cabo el estudio, la política educativa en el Reglamento de Estudiantes indica en el artículo 111, I y II que para a la obtención de grado se requiere:

Haber acreditado la lengua que se indique. En la mayoría de las Facultades se solicita la lengua inglesa en el que hay que acreditar el nivel de lengua establecido en el Documento Fundamental de cada programa y en caso de que no lo especifique, se requerirá de un examen de comprensión de textos de un idioma deferente a la lengua materna (RE-UAQ,p:27-28).

En el aprendizaje de lenguas el estudiante debe desarrollar las habilidades tanto de recepción como de producción. En cada una se construye el aprendizaje para que el estudiante obtenga las competencias comunicativas, lingüísticas y culturales. Abad & Toledo (2006) afirman:

Tres factores fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua: primero, el énfasis en las competencias lingüísticas relacionadas con el nivel de lengua del estudiante; segundo, la integración de los contenidos de lengua y las habilidades comunicativas, y, finalmente, se recomienda atender a las necesidades reales y específicas del estudiante.

El profesor E/LE deberá proveer las herramientas necesarias para que el estudiante pueda manejarse con calidad y exactitud en diversos contextos de valor sociocultural. Esta precisión ha de manifestarse en la estructura y sintaxis gramatical, el vocabulario, la fluidez en la expresión oral, la claridad de la pronunciación y el uso de los elementos pragmáticos propios de la cultura, como pausas, tonos, gestos y expresiones idiomáticas. (p. 137-138).

En relación a las referencias mencionadas, la inclusión de la lengua extranjera en los programas educativos requiere de la inclusión de los contenidos que manifiesten cierta precisión “en la estructura y sintaxis gramatical, el vocabulario, la fluidez en la expresión oral...”. En ese sentido, esta investigación se justifica en la búsqueda de una estrategia didáctica aplicada a través de la cual se mejore la estructura morfológica en el vocabulario relacionado a la formación de los adjetivos utilizando algunos sufijos que representan cierta dificultad para los estudiantes de inglés de nivel intermedio.

La meta consiste en ayudar al estudiante a ser capaz de utilizar de manera correcta los sufijos adecuados en la formación de las palabras tanto en su producción como en la comprensión de la lectura, debido a que en esta universidad el estudiante debe presentar un examen ya sea de nivel de lengua, de certificación o de comprensión de textos. Los tipos de exámenes mencionados evalúan el uso del inglés (gramática) y el estudiante debe mostrar su competencia en esta habilidad de precisión gramatical, así como en la comunicativa y auditiva, por lo que distinguir la forma correcta de la palabra ayudará a lograr una mejor competencia lingüística.

En lo relacionado a la enseñanza de lenguas, en la actualidad, se está haciendo hincapié en el uso de la enseñanza basada en el enfoque por tareas, combinado aún con el método comunicativo con la finalidad de que el estudiante desarrolle sus habilidades lingüísticas y sus competencias comunicativas que le sirvan para la vida cotidiana con las que deben estar preparados para desempeñarse en sus trabajos en el futuro y hacer del alumno una persona autónoma y actor de su propio aprendizaje. Sin embargo, aunado a los trabajos, el estudiante, en muchas ocasiones, se enfrenta a comprobar su nivel de lengua meta a través de la presentación de una certificación que demuestre el puntaje del nivel obtenido en el manejo de la lengua.

En lo que refiere a la lengua inglesa, como lengua meta, se puede encontrar con un examen valorado por la Universidad de Cambridge como son First Certificate Exam (FCE), Certificate of Advanced English (CAE), Certificate in Proficiency in English (CPE) o Preliminary English Test (PET) o certificaciones de lengua

valorados por alguna otra institución certificadora internacional<sup>1</sup>. Todo contenido medido en estas certificaciones se basa en un documento denominado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Este documento proporciona una base común para la elaboración de programas de las lenguas que se hablan en los países que conforman la Unión Europea; así mismo, es un fundamento para las orientaciones curriculares, la elaboración de exámenes de lengua, para manuales, por ejemplo, en todo el mundo. Este documento describe de forma integradora 6 niveles, que van desde el nivel elemental hasta el más avanzado (A1 a C2) asentando lo que deben aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder desenvolverse de manera eficaz en un país extranjero. La descripción también comprende la integración del contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de Referencia (MCER) define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (Consejo de Europa, 2002). Así mismo, busca ser una práctica transparente y coherente para la enseñanza de lenguas.

Una de las razones por las que es deseable el desarrollo de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles es: “Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas” (MCER 2002:5), entre otros. De igual forma, el documento sostiene que: “Los usos del Marco de referencia comprenden la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas en función de la planificación de los certificados de lenguas” (MCER 2002:6). Igualmente, el mismo marco propone “seguir un enfoque orientado a la acción como su política educativa. Se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas” (MCER 2002:9). Una tarea se define como “cualquier acción

---

<sup>1</sup> Algunas de las instituciones internacionales certificadoras más reconocidas son: Cambridge University, Trinity College y el Educational Testing Service.

intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo por ejemplo; mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo” (MCER 2002:9).

Cabe mencionar que las actividades orientadas a una tarea se realizan con el objetivo de aprender la lengua de forma implícita, es decir, una manera de aprender sin explicaciones gramaticales dado que el estudiante requiere comunicarse y el énfasis está en el desarrollo de esta habilidad. No obstante, el mismo Marco Común Europeo sostiene que “el alumno de un nivel B2 (intermedio), por ejemplo, debe demostrar un control gramatical relativamente alto, que no comete errores que provoquen la incompreensión y corrige casi todas sus incorrecciones” (MCER 2002:32).

En ese sentido, para lograr que un estudiante de nivel intermedio demuestre tener cierto control de la gramática, se necesita dedicar un momento de la clase a algún tipo de explicación gramatical y es posible que la intuición no sea suficiente para que, a través de la tarea realizada, el estudiante adquiera determinadas estructuras o reflexione sobre la lengua. Por lo tanto, es tarea del docente organizar momentos de reflexión comunes y un discurso metalingüístico con ellos.

Lo que se describe en el párrafo anterior viene a sustentar que en un nivel B2 hay un grado de consciencia de la lengua, es decir: “un hablante de este nivel es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes” (MCER 2002:32). La finalidad de no descuidar la explicación lingüística en la clase de lengua es justamente para dar lugar a actividades que generen esa consciencia lingüística y que aquellos

estudiantes que deseen presentar una certificación de nivel de lengua puedan acreditar su nivel de lengua que en ocasiones les requieren en sus trabajos o para culminar sus estudios universitarios.

Muchos son los problemas que un estudiante de nivel intermedio de lengua inglesa presenta en su producción. Una problemática común es la formación de palabras, su morfología y usos apropiados. La formación de adjetivos es un tema recurrente en errores y que podrían afectar notablemente su comunicación. Por ejemplo: “The movie was dissapointed” en lugar de “The movie was dissapointing”, “A magnifical view” en lugar de “A magnificent view”. La clase de lengua podría ser el espacio y representar la única oportunidad que tienen estos estudiantes para aprender de manera adecuada este tipo de temas complejos. El objetivo de trabajar este tipo de temas en la clase de lengua es que puedan expresarse con claridad con una formación de palabras de manera correcta según su morfología requerida de acuerdo al contexto. Debido a ello, se ha trabajado en esta investigación la formación de adjetivos con algunos sufijos para probar la efectividad de dos estrategias didácticas y verificar si la tecnología (el hipertexto en este caso) es un buen factor para el aprendizaje de este tema lingüístico o si el método explicativo resulta más favorable.

Por las políticas ya descritas, en la actualidad, la forma de enseñanza de idiomas ha cambiado y se pretende ahora verificar en este documento el uso del hipertexto (como una herramienta que forma parte de las TICs) como mediación para la enseñanza de lenguas y valorar su efectividad considerando lo que (Lugo, 2010) establece: “En el marco de un escenario de desigualdad y heterogeneidad, América Latina se enfrenta a la certeza de que, a pesar que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) llegaron para quedarse, no hay evidencia empírica de que su integración en las escuelas promueva —per se mejore logros de aprendizajes (p. 53)”. En consecuencia, es necesaria la investigación para ofrecer teoría con datos que brinden confiabilidad al campo educativo y para analizar la efectividad de estrategias didácticas en la enseñanza de temas complejos como es el aprendizaje de sufijos en los adjetivos en la lengua inglesa.

### **3. EL ESTUDIO**

Este estudio nace de la observación y registro de estudiantes de inglés de cursos de nivel intermedio. Para poder llegar a la definición del tema de investigación de esta tesis, fue necesario realizar un diagnóstico con estos estudiantes para conocer cuáles eran los problemas lingüísticos más comunes que presentaban. De este diagnóstico, se observó que los estudiantes de este nivel generalmente presentan dificultad para formar y utilizar las palabras de acuerdo a sus categorías gramaticales, siendo la formación de adjetivos, una problemática común que no debe dejarse de lado todo aquello que, con metodologías modernas (basadas solamente en la comunicación), no se aborda a fondo. Por lo que se decidió no dejar de lado tampoco el uso de las TICs en las herramientas que se planearon utilizar para encontrar alguna solución a este problema lingüístico en los estudiantes de inglés a nivel intermedio.

#### **3.1 Objetivos**

Al mismo tiempo, para este proyecto, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Explorar la enseñanza implícita a través del uso del hipertexto para mejorar la competencia de formación de adjetivos en estudiantes de inglés de nivel intermedio.
2. Contrastar la enseñanza implícita con la explícita a través de actividades que ayuden a mejorar la competencia de formación de adjetivos en estudiantes de inglés a nivel intermedio.
3. Evaluar la efectividad de las estrategias usadas.

### 3.2 Preguntas de Investigación

De la observación y la reflexión constante en los resultados del diagnóstico, se generaron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué estrategias didácticas en la clase de lengua pueden contribuir a reducir la formación errónea de los adjetivos en estudiantes de inglés de nivel intermedio?

1.1. ¿Qué efecto tiene el utilizar el hipertexto, como herramienta didáctica e implícita en la formación de adjetivos?

1.2. ¿Qué efecto tiene el uso de una enseñanza explícita en la formación de adjetivos?

1.3. ¿Cómo reaccionan los estudiantes ante las estrategias utilizadas?

### 3.3 Supuestos

El estudio que se establece en esta tesis se ha realizado considerando las siguientes hipótesis:

1) El hipertexto como herramienta en la enseñanza implícita puede ayudar a mejorar la formación de palabras y permite que el estudiante de inglés de nivel intermedio las aprenda de manera inconsciente.

2) La enseñanza explícita es necesaria en el tema de la formación de adjetivos para aprender sus sufijos.

3) Los estudiantes podrían mostrar una marcada preferencia por la enseñanza a través de herramientas tecnológicas más que a través de una explicación directa del tema (enseñanza explícita).



## 4. REVISIÓN DE LA LITERATURA Y CONCEPTUALIZACIÓN

En este capítulo se presentan las definiciones de los conceptos principales de este estudio, por ejemplo: *la conciencia lingüística y el hipertexto*. Se mencionan las principales características de los métodos de enseñanza que se utilizaron en esta intervención didáctica, así como también los estudios que se han realizado acerca del uso del hipertexto como recurso didáctico. Finalmente se encuentra información sobre la morfología de las palabras debido a que el estudio se enfoca a la formación de sufijos en adjetivos.

### 4.1 Métodos de Enseñanza de la Gramática

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas se basa en una serie de actividades realizadas a través de las habilidades lingüísticas de recepción (*Comprensión Auditiva & Comprensión de Lectura*) y de producción (*Producción de Escritura & Producción Oral*) por parte del estudiante y generalmente son guiadas por el docente. En ambos tipos de habilidades se incluyen aspectos de vocabulario, la pronunciación y la gramática. Esta última puede enseñarse de acuerdo a los estilos de aprendizaje y a las necesidades de los estudiantes. Cada habilidad lingüística sugiere que sea enseñada y aprendida a través de formas que consideren el estilo de aprendizaje del estudiante; es decir, que se tomen en cuenta las diferentes maneras en que los estudiantes se apropian del contenido gramatical con el propósito de alcanzar una mejora en la lengua meta.

La gramática, independientemente del método más reciente o tradicional que se use y de las herramientas didácticas (tecnológicas y no tecnológicas) que se utilicen en una clase de lengua, siempre está presente en cada habilidad lingüística (*Comprensión Auditiva, Comprensión de Lectura, Producción Escrita & Producción Oral*). Sin embargo, el uso de un enfoque específico para su enseñanza depende en gran medida de la intuición y de las preferencias del docente, del nivel de lengua de los estudiantes y del tema gramatical que se aborde en el contenido de la clase.

Los docentes de lengua comúnmente utilizan dos formas para enseñar la gramática. De acuerdo a David Nunan (2015:123), *hay dos enfoques básicos para la enseñanza del inglés: el primero es un enfoque inductivo; el segundo es un deductivo*. El primero de ellos supone un trabajo mayor por parte del estudiante dado que éste se vuelve reflexivo ya que no se ve expuesto a una explicación directa del tema por parte del docente. De tal forma, esta metodología tiene como objeto que el estudiante de inglés, en primera instancia, se apodere de las estructuras lingüísticas de una manera inconsciente. Los aprendices estudian ejemplos de la lengua que contenga una regla gramatical en particular y tienen que descubrirla. Mientras, en el segundo enfoque, en el deductivo, el docente presenta el tema de una forma explícita en el aula. “Éste se basa en la exposición de las reglas a los alumnos por parte del profesor, a través de la explicación o mediante una referencia gramatical. Se busca así que la gramática se adquiera conscientemente, (Ellis, 2014:11)”.

En el siguiente apartado se describirán de manera más puntual los dos enfoques mencionados para trabajar la gramática en el proceso de enseñanza- aprendizaje de lengua.

#### **4.2 La instrucción explícita, un enfoque deductivo de enseñanza.**

La instrucción explícita hace referencia a la forma en la que el docente explica el tema o la regla y solicita a los estudiantes que realicen ejercicios seguidos de la explicación para poner en práctica dicha explicación. David Nunan (2015:123) postula que, “en el *enfoque deductivo*, el maestro explica la regla, luego da ejercicios a los aprendices para que la apliquen y la consoliden”. A su vez, T. Latinjack Alexander (2014) establece que el *aprendizaje explícito* “es todo aquel aprendizaje en el cual el aprendiz tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende”. Considerando estos autores, en ambas situaciones, en la instrucción y en el aprendizaje explícito, la conciencia juega un rol esencial que contribuye a mantener al alumno despierto (metafóricamente hablando), y se da cuenta del contenido que le está proveyendo el docente.

Para Rebuschat, (2015:XIII) el término “aprendizaje explícito se refiere al proceso durante el cual los participantes adquieren un conocimiento consciente, éste está generalmente asociado con las condiciones de aprendizaje intencional, por ejemplo; cuando se les enseña a los estudiantes a buscar las reglas o los patrones”. Ellis, (2014:11) afirma que, en el caso del aprendizaje explícito, “los aprendices están conscientes de que han aprendido algo y pueden verbalizar lo que han aprendido”. La postura de Ellis es sumamente importante dado que agrega algo más que hace el estudiante para mostrar que ha tenido un aprendizaje explícito. Esto se refiere a la *verbalización* (Ellis,2014:11) concepto que se muestra en la tabla 4-1. Es decir, si el estudiante puede comentar sobre lo que ha aprendido y dar la regla o el patrón que sigue la lengua, refiriéndose a un tema gramatical, por ejemplo, que haya sido el objetivo del maestro, entonces se puede deducir que sí se ha dado un aprendizaje explícito ya que ha sido un tema enseñado de forma deductiva.

La siguiente tabla presenta las características clave para identificar si el conocimiento se ha desarrollado o construido de forma implícita o de forma explícita.

**TABLA 4-1 CARACTERÍSTICAS CLAVE DEL CONOCIMIENTO IMPLÍCITO Y EXPLÍCITO (TOMADO DE ELLIS, 2005)**

<b>Características</b>	<b>Conocimiento Implícito</b>	<b>Conocimiento Explícito</b>
<b>Conciencia</b>	No estamos conscientes de lo que sabemos de forma implícita; el conocimiento implícito es evidente solo en el comportamiento comunicativo del lenguaje.	Tenemos un conocimiento consciente acerca de la información de la lengua (por ejemplo: los significados de las palabras y las reglas gramaticales).
<b>Accesibilidad</b>	Se puede tener acceso al conocimiento implícito con facilidad y de forma rápida; está disponible para	El conocimiento explícito requiere un conocimiento controlado, y típicamente, de

	un procesamiento automático.	esta forma se tiene acceso de forma lenta y se aplica con dificultad.
<b>Verbalización</b>	El conocimiento implícito no se puede verbalizar a menos que se vuelva explícito; los aprendices no pueden decir lo que saben implícitamente.	El conocimiento explícito frecuentemente es verbalizable; los aprendices pueden reportar lo que saben.
<b>Orientación</b>	El conocimiento implícito se invoca cuando los aprendices se orientan hacia codificar o decodificar el significado del mensaje en la comunicación.	El conocimiento explícito se invoca cuando los aprendices están formulando y monitoreando sus oraciones para asegurarse que obedecen a las normas de la lengua meta o porque carecen de conocimiento implícito.

Siguiendo a Ellis (2005) con respecto a la tabla anterior, la primera característica en el conocimiento explícito, se refiere a la *conciencia*, como un conocimiento consciente acerca de la “información de la lengua (por ejemplo: los significados de las palabras y las reglas gramaticales). El segundo aspecto, la *accesibilidad*, sostiene que este tipo de conocimiento requiere de un procesamiento controlado, a través del cual se tiene acceso de manera lenta y se aplica con dificultad. En el tercer aspecto, *verbalización*, expone que el conocimiento se puede verbalizar ya que los aprendices pueden reportar lo que saben. Finalmente, plantea en *orientación*, la última característica, que el conocimiento se solicita cuando los aprendices están formulando y monitoreando oraciones para asegurarse que se están ajustando a las normas de la lengua meta.

Además, el conocimiento explícito generalmente se usa para referirse a los saberes que están disponibles para el aprendiz como una representación consciente. Los aprendices convierten su conocimiento en explícito ya sea en su

lenguaje rutinario o con la ayuda del lenguaje técnico aprendido de manera especializada. Los estudiantes pueden ser capaces de explicar el error en las oraciones como sucede en “*The London is my favourite city*” al decir que “*The*” no se usa delante de nombres de ciudades (ejemplo tomado de Ellis, 1999:355). Esta frase, muestra un ejemplo de la capacidad de verbalizar el conocimiento que se tiene frente a un tema.

#### **4.2.1 Características del aprendizaje explícito de la gramática**

Las formas en las que se aprende una lengua tienen sus rasgos para designar a ese tipo de aprendizaje. Según Gómez del Estal, (2015) las características de la enseñanza de la gramática orientada hacia la concienciación gramatical son las siguientes:

- a) Los alumnos analizan las reglas gramaticales.
- b) Los alumnos pueden acceder y hablar sobre las reglas sin esfuerzo.
- c) Es un conocimiento explicativo, ya que las reglas dan cuenta objetivamente del funcionamiento de la lengua utilizado para la comunicación.

El inciso a) hace referencia a David Nunan (2015) sobre la definición que nos aportó anteriormente acerca del enfoque deductivo entendido como un medio por el cual el estudiante alcanza un aprendizaje explícito. Mientras que el inciso b) tiene relación con el término de verbalización, según Rod Ellis (2014:11) en su lista de características del aprendizaje explícito, señala que el conocimiento explícito se verbaliza frecuentemente, ya que los aprendices pueden reportar lo que saben, a lo cual le llama *metalenguaje*. Sin embargo, el inciso c) une la aportación o definición de ambos autores dado que, tanto el maestro explica directamente como el estudiante aprende directamente, es decir; se le acerca a un conocimiento directo en la explicación gramatical.

### 4.3 La instrucción implícita y el aprendizaje implícito

Para contrastar el tipo de enseñanza explícito con el implícito, se deduce que los aprendices se apropian del conocimiento de una forma inconsciente. Es decir, al estudiante no se le provee de una explicación previa. Rebuschat (2015:XIII) afirma que el *Aprendizaje Implícito*, fue empleado primeramente por Arthur Reber en 1976 (Ellis, 2008) para describir el proceso durante el cual los sujetos adquieren el conocimiento sin estar conscientes de éste. Así mismo, Ellis (2014) sostiene que:

El conocimiento implícito consiste en utilizar frases ya elaboradas (*chunks*) y estructuras abstractas que se han internalizado. El conocimiento es intuitivo y en su mayoría escondido, pues los estudiantes no son conscientes de lo que saben. El conocimiento se manifiesta solo en el habla real. Se les guía a los estudiantes a descubrir las reglas gramaticales por sí mismos (p.11).

El mismo concepto lo sostiene Jorge Martí de manera semejante a Rod Ellis “En cuanto a la gramática implícita, mediante este, el alumno no es consciente de que está adquiriendo normas de construcción gramatical, las aprende de forma intuitiva” (2015:178). Por lo tanto, el término de Enseñanza Implícita (EI), en esta investigación, se estará manejando bajo la premisa de los conceptos definidos por los autores citados en este apartado.

Otro aspecto importante a considerar en este tipo de enseñanza es la verbalización, concepto que se atañe a Rod Ellis (2008) quien propone que un estudiante sugiere que “dado que el aprendizaje se da de manera inconsciente, los estudiantes no pueden verbalizar lo que han aprendido” (p:7). Esto quiere decir que, el objetivo específico de lo que el docente desea que sus estudiantes aprendan se encuentra, hasta cierto punto, escondido, es decir; no se dice directamente, sino que el estudiante se encarga de descubrir la regla. En otras palabras, el conocimiento de la gramática subyace en el conocimiento aprendido de una manera oculta.

Para resumir lo que hasta este momento se ha dicho de las dos formas de obtener el conocimiento en una lengua, en referencia a la tabla anterior (4-1) en la columna de “conocimiento implícito” se observa que, el autor propone lo opuesto a lo ya mencionado en el apartado de enseñanza explícita. Por ejemplo; en cuanto a la *conciencia* expone que no somos conscientes de lo que aprendemos de manera implícita; este tipo de conocimiento solo se hace evidente en la comunicación. El proceso que se juega en la *accesibilidad* en esta clase de conocimiento es un procesamiento automático. Se *verbaliza* solamente si se le hace explícito al estudiante. Finalmente, plantea en *orientación* que el conocimiento se solicita cuando los aprendices están encaminados hacia la codificación o decodificación del significado de los mensajes en la comunicación.

Por lo tanto, el “conocimiento implícito es intuitivo, procedimental, sistemáticamente desigual, automático y, de esta manera, disponible para un uso de la lengua de manera fluida y espontánea. No tiene la capacidad de verbalizarse. Se aprende cuando se alcanza una edad crítica (por ejemplo, la pubertad). En cambio, el conocimiento explícito es consciente, declarativo y solo es accesible a través de un proceso controlado en el uso planeado de la lengua (no espontáneo) y se puede verbalizar (Ellis, 2008, p.7)”. Algunos estudios realizados bajo estas dos metodologías, implícita y explícita, se muestran en el siguiente apartado.

#### **4.3.1 Estudios realizados sobre la Enseñanza Explícita y la Enseñanza Implícita en la Enseñanza de Lenguas**

Se han hecho algunos estudios basados en la enseñanza explícita e implícita para encontrar información sobre cuál de éstas formas de enseñanza tienen un mejor impacto en el aprendizaje de algún tema gramatical. Por ejemplo, en un estudio realizado por Rod Ellis (2008) en el que, a través de dos metodologías, la práctica (*practice*), como forma implícita para adquirir el conocimiento, y la concientización (*consciousness-raising*), como forma explícita para adquirir el conocimiento, pretende encontrar si la *práctica* contribuye a la adquisición de una L2 al relacionar

*cantidad* de práctica que logran los aprendices de forma individual con el incremento general en la *proficiencia*.

El estudio se basó en el uso de la estructura gramatical para elaborar preguntas con “when”, y en los resultados de estos dos tipos de investigación se ha encontrado una relación entre la cantidad de práctica y el incremento en la proficiencia. Sin embargo, en otros estudios no ha ocurrido el mismo resultado. Por lo tanto, no se garantiza que la práctica cause aprendizaje, más bien se argumenta que es la proficiencia la que influencia la práctica. Es decir, los docentes pueden dirigir más oportunidades de práctica a aquellos aprendices que se espera que pueden otorgar respuestas correctas. En otras palabras, “El más proficiente recibe más práctica”.

Además, se establece que, practicar una estructura gramatical bajo condiciones controladas no facilita al aprendiz usar libremente la estructura. También existe la duda en si los aprendices pueden transferir el conocimiento de una práctica controlada a una práctica comunicativa ya que parece ser que cuando se mueve a los estudiantes a una práctica de una actividad significativa (meaning-based task) éstos recurren a sus fuentes originales e ignoran el material lingüístico que se ha practicado previamente dentro de una actividad enfocada a la forma. Sin embargo, estos resultados pueden yacer en un tipo de práctica equivocada o que solo funciona con algún tipo de estudiantes.

Para Pineman (1985) citado en Ellis (2008:170) “algunas estructuras son de desarrollo”, eso significa que se adquieren en un momento definido de una secuencia y que surge el aprendizaje de estas estructuras complejas una vez que se han adquirido las más fáciles en base a una secuencia adquisitiva.

Dado que la *práctica* tiene el objetivo de desarrollar el control automático de las estructuras gramaticales que le facilitará al estudiante usarlas productiva y espontáneamente, la concientización (*consciousness-raising*) puede darse de forma inductiva o deductiva. La primera forma se da de forma implícita y se denomina así cuando el docente provee al estudiante con información y se le solicita que construya una regla para describir una característica gramatical que se



ilustra en la información. En la segunda forma, se proporciona una regla al estudiante la cual se usa más tarde para desarrollar alguna tarea.

El factor de, la concientización, (*consciousness raising*) es un aspecto que se considera en este documento dado que se busca identificar hasta qué punto la enseñanza explícita o implícita tiene mayor efectividad en el tema de la formación de los adjetivos. Para ello, es imperante considerar en los resultados si la formación de palabras es un tema complejo y que su aprendizaje o adquisición puede deberse a estructuras de desarrollo que necesitan ser enseñadas bajo un esquema secuencial.

Así mismo en un estudio por Mohammed (2013) se investigó el efecto de las canciones al enseñar la gramática de forma implícita en la habilidad de la escritura de los estudiantes teniendo como grupo control un grupo de estudiantes a quienes se les enseñó la gramática de forma explícita, explicación de las reglas gramaticales y al grupo experimental de forma implícita. Ambos grupos tuvieron la misma estructura gramatical a través de la letra de algunas canciones. Los hallazgos mostraron que el uso de las canciones al enseñar la gramática de forma implícita tiene efectos para mejorar la producción escrita (*writing*) en los jóvenes de preparatoria.

En adición, Wang (2014), con su estudio para saber cómo varían los efectos con los diferentes métodos de enseñanza dependiendo de diferentes características de la lengua, realizó una investigación para saber si la enseñanza implícita basada en el significado beneficia más las características de la lengua basadas en el significado y si la enseñanza explícita basada en reglas beneficia más las características de la lengua basadas en la forma. El efecto de la enseñanza implícita y la enseñanza explícita se comparó en términos de precisión (*accuracy*), tiempo de reacción (*reaction time*), durabilidad del conocimiento (*knowledge durability*), y la velocidad del aprendizaje (*speed of learning*) – tiempo en el que aparece el efecto de la enseñanza.

En los resultados se observó que la enseñanza explícita basada en las reglas favorece las características de la lengua basadas en la forma mientras que la

enseñanza implícita favorece las características de la lengua basadas en el significado y que, la enseñanza explícita redujo el tiempo de reacción para que el estudiante mostrara el efecto de la enseñanza, por lo tanto, la enseñanza implícita, en referencia a la adopción de las reglas gramaticales, es más lenta en mostrar su efecto. Ellis (1993) sostiene que la enseñanza implícita puede tomar más tiempo para mostrar los efectos de la enseñanza que la enseñanza explícita.

Altun Lokman (2020), con el propósito de descubrir la efectividad de los métodos de enseñanza explícita e implícita en el conocimiento de la gramática en los estudiantes y el uso de ésta en sus escritos, así como su desarrollo evaluó los escritos en un examen previo y uno posterior a la enseñanza de los temas gramaticales a dos grupos con su metodología respectiva. Al evaluar los escritos se encontró que ambos grupos incrementaron su puntaje un poco pero el puntaje del grupo con enseñanza explícita era mayor que el de la enseñanza implícita. Los factores que pudieron haber intervenido para estos resultados son: a) el hábito a una enseñanza explícita y b) los participantes pertenecían al grupo de una generación adulta.

La enseñanza de la gramática tanto de forma explícita e implícita ha tenido lugar en el desarrollo de las investigaciones, sin embargo, no se ha presentado a través del uso del hipertexto, sobre todo en la formación de palabras. Herramienta tecnológica que se pone en la cima de esta investigación para identificar su efectividad contraponiéndose con la enseñanza explícita.

Para concluir y crear un mayor sustento al concepto de “enseñanza implícita” de acuerdo a Patrick Rebuschat & John Williams (2012): “El conocimiento implícito es conocimiento inconsciente del que los sujetos generalmente no están conscientes de poseer. Mientras que el conocimiento explícito es conocimiento consciente del que los sujetos estarán conscientes de poseer, aunque todavía no lo puedan verbalizar (Irún Chavarría et al. 2007:832)”. Con el término “*verbalizar*”, se entiende la capacidad de explicar lo que ha aprendido y la forma en la que lo ha aprendido. La postura de los autores, Rod Ellis, Rebuschat & Patrick (2012) aclara con mayor precisión la diferencia entre el aprendizaje explícito con el implícito: la

verbalización será entonces una clave en la que se puede basar el docente para cerciorarse del tipo de patrón que ha seguido el estudiante para apoderarse de un tema en específico.

Conforme a Rebuschat & Patrick (2012), en Psicología, el criterio que comúnmente se usa para desembrollar estos tipos de conocimiento (explícito e implícito) es la conciencia o percatación de lo que se está aprendiendo (*awareness*). Término que es esencial en esta investigación y del cual a continuación se proporciona información para sostener el trabajo de lo investigado.

#### **4.3.2 Conciencia Lingüística (Awareness)**

Es necesario desarrollar la conciencia lingüística en los estudiantes que aprenden una lengua, sobre todo cuando se aborda un tema de complejidad *la atención* debe ser un factor que inflencie el éxito en el aprendizaje.

Irún Chavarría et al. (2007) afirman:

*La conciencia lingüística*, “el concepto de conciencia lingüística engloba cualquier aspecto relacionado con la lengua en el que los aprendices centran su atención. Así podemos considerar que existe desarrollo de la conciencia lingüística cuando los aprendientes se fijan en cuestiones formales a fin de adquirir y desarrollar herramientas que les permitan tener éxito en actividades de comunicación en su proceso de aprendizaje” (p.20-21).

Según los autores, esta atención no implica el enfoque de tipo gramatical que predomina en los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas, sino que la lengua se considera un instrumento de comunicación, como es el caso del método comunicativo. Este proceso de reflexión implica una toma de conciencia sobre los aspectos de la lengua, con el objetivo de que el aprendiente pueda participar más efectivamente en diferentes situaciones comunicativas, mejorar sus habilidades lingüísticas y de aprendizaje, así como disponer de recursos suficientes a fin de poder formarse sus propios juicios y representaciones mentales sobre cualquier cuestión relacionada con la lengua y la comunicación.

Aunado a las palabras de los autores en el párrafo anterior, la conciencia lingüística también se da en la presentación de temas gramaticales y parece pertinente mencionar que la *verbalización* podría ser el momento que refleja que los estudiantes han utilizado su conciencia lingüística para reconocer los patrones de la lengua. El enfoque de enseñanza explícita que se utilizó en esta investigación, se asemeja a una enseñanza con un enfoque tradicional. Un enfoque tradicional, comúnmente incluye el uso de la lengua materna y de la traducción de L1 a L2 y viceversa para aprender una lengua extranjera. Sin embargo, en este estudio se excluye el uso de la traducción con el objetivo de familiarizar al estudiante a escuchar la lengua meta. El propósito del uso de este enfoque consiste, solamente, en guiar al estudiante a que alcance a descubrir cómo debe utilizar los adjetivos con su morfología correcta a través de la instrucción explícita; es decir que reconozca de manera consciente cómo se forman determinados adjetivos.

Los métodos que han aparecido en el campo de la enseñanza de lenguas han ido cambiando con el propósito de hacer reflexionar al estudiante sobre el aprendizaje y uso de la lengua. Por ejemplo, con el método tradicional se utilizaba la traducción de frases y se presentaban reglas gramaticales. Sin embargo, durante la década de los 70's los lingüistas comenzaron a ver la lengua no como un sistema de entrelace de reglas fonológicas, léxicas y gramaticales, sino como una herramienta para expresar significado (Hulstijn & Graaf, 1994; Nunan, David: 2003). Este enfoque se denominó como el *Enfoque Comunicativo*. Al enfoque comunicativo le siguió la Enseñanza Basada en Tareas (TBLT, *Task Based language Teaching* por sus siglas en inglés). Ambos enfoques están centrados en el estudiante, en la fluidez y en la competencia para realizar alguna función con la lengua siempre y cuando el usuario de la lengua dé a entender lo que desea expresar.

La conciencia lingüística (*Language Awareness*) ha sido uno de los objetivos que se desean alcanzar con el uso de los últimos dos enfoques previamente mencionados. Es así que, se sigue un aprendizaje implícito; es decir el estudiante no está consciente de estar adquiriendo ciertas estructuras gramaticales que se

necesitan en su acto comunicativo. Sin embargo, Hulstijn & Graaf (1994) señalan que “los aprendientes pueden ejercitar simples reglas, pero la ventaja de la instrucción explícita es mayor en el caso de las reglas complejas que en el de las simples (p.103)”.

Los autores, por lo tanto, sugieren que el estudiante, al aprender de manera implícita, puede enfrentarse con dificultades si el tema en estudio es un tema con un mayor nivel de complejidad. Con las reglas gramaticales más complejas, se requiere de una *atención centrada* tal como Gass (2003) menciona que, “La atención centrada se usa mejor en áreas más complejas. Es decir, los aprendientes no pueden usar sus recursos interiores para aprender en áreas que son altamente complejas y abstractas. La atención centrada verdaderamente puede ser necesaria para que tome lugar el aprendizaje en estas áreas (p.527)”. Por lo tanto, ambos conceptos, tanto la conciencia lingüística como la atención centrada son los dos factores que se pretenden desarrollar en este estudio con el propósito de verificar si la estrategia de enseñanza explícita proporciona una mejor efectividad que la implícita en la que solamente se aprende de una forma intuitiva.

Para ampliar más el concepto de conciencia lingüística y justificar que es sumamente importante considerar este concepto en la enseñanza explícita se presentan las ideas de otros autores en los siguientes párrafos. De sus aportaciones se asume que un maestro de lenguas debe saber reconocer los momentos en los que un estudiante refleja expresiones que representan una conciencia lingüística. Para Preston & Stegu (2018) “la conciencia lingüística fomenta el trabajo que explora el rol del conocimiento explícito en el proceso del aprendizaje de lenguas” (p.190). Un docente, por lo tanto, puede reconocer que la conciencia lingüística toma lugar cuando el estudiante puede expresar su conocimiento de manera explícita: Por ejemplo: si reúno a un grupo de estudiantes a resolver un ejercicio, alguien puede decir –“¿no te acuerdas que no es así, sino como nos dijo el maestro?”-

La enseñanza a través de la concientización (*Consciousness-raising*), según Ellis (2014:12) “es un tipo de enseñanza explícita: dirige la atención a la forma

gramatical y atiende el aprendizaje intencional de una determinada estructura gramatical. En contraste, la instrucción gramatical implícita atrae la atención hacia un aprendizaje incidental de las estructuras gramaticales dado que los estudiantes se enfocan más en el significado”.

Para Ellis (2008:168-169) “la concientización solo puede justificarse si se muestra que ésta contribuye en la habilidad del aprendiz para comunicarse”. El mismo autor sostiene que, “aunque la concientización no contribuye directamente en la adquisición del conocimiento implícito, sí lo hace indirectamente”. En otras palabras, la concientización facilita la adquisición del conocimiento gramatical que se necesita para la comunicación.

Según el mismo autor, la adquisición del conocimiento implícito involucra tres procesos:

1. *Noticing: (percatación): es decir; el aprendiz toma conciencia de la presencia de una característica lingüística en la información dada (input) mientras que antes la había ignorado.*
2. *Comparing: (Comparación): es decir; el estudiante compara la característica lingüística de la que se dio cuenta en el input con su propia gramática mental, registrando hasta qué punto hay un espacio vacío entre el input y su gramática.*
3. *Integrating: (integración): es decir, el aprendiz integra una representación de la nueva característica lingüística en su gramática mental.*

(Ellis, 2008,pp.168-169)

Los dos primeros procesos involucran una atención con conciencia hacia la lengua; y el tercer proceso toma lugar a un nivel “profundo”, en el cual el aprendiente generalmente no está consciente.

Por lo tanto, la concientización contribuye en dos formas a la adquisición de conocimiento implícito.

a) Contribuye a que el estudiante se percate y compare los conocimientos lingüísticos adquiridos, y prepara el terreno para la integración del nuevo material lingüístico (este proceso sucede cuando el alumno ya esté preparado).

b) Resulta en un conocimiento explícito. Así que, aunque el aprendiz no sea capaz de integrar la nueva característica lingüística como conocimiento implícito, puede construir una alternativa de representación explícita, la cual puede estar almacenada y ser recuperada cuando el estudiante esté preparado para manejarla.

Reber (1989) quien acuña el término de aprendizaje implícito en 1967, plantea que el aprendizaje implícito “es el proceso por el cual el conocimiento se adquiere de manera independiente de la conciencia. El aprendizaje implícito produce una base de conocimiento tácito en el que se abstrae la estructura, tal conocimiento es adquirido de manera independiente a los esfuerzos conscientes para aprender y puede utilizarse implícitamente para solucionar problemas, (p.2)”.

La *conciencia* es un factor medular en este trabajo de investigación, verificar hasta dónde es posible lograr que el estudiante aprenda de manera consciente e inconsciente con las metodologías ya descritas. Muchos docentes deseamos ver el logro de aprendizaje en los estudiantes, sin embargo, hay que poner cuidado en cuál metodología seguir de acuerdo al tema de enseñanza. Aunque la tecnología (el hipertexto en su caso) sea una estrategia moderna para enseñar lenguas, es necesario considerar si aprender sufijos en adjetivos también puede ser abordado de manera inconsciente o si requiere de una explicación más profunda y una enseñanza consciente para el estudiante.

Para crear una conciencia en la forma de enseñanza implícita, en este trabajo se ha decidido utilizar el hipertexto como una herramienta en la estrategia de enseñanza en la que se pueda probar el aprendizaje de un tema gramatical en los estudiantes de inglés, nivel intermedio.

### 4.3.3 El Hipertexto

El concepto de *hipertexto* está ligado a la *intertextualidad*, ambos como medios para obtener mayor información acerca de uno o más temas. Gennete (1989) define:

La intertextualidad como una relación de copresencia entre dos o más textos, como la presencia de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional (con comillas, con o sin referencia precisa). Se utiliza la alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual, de sus inflexiones, no perceptible de otro modo, (p.10).

Sin embargo, aunque Hipertexto e Intertextualidad son términos similares, en esta investigación el hipertexto no se utilizó como una forma en la que se utilizan referencias para aludir a otros textos sino más bien como herramienta para enlazar directamente un ejercicio con otros textos, otro material u otros ejemplos que podrían ser de ayuda para el estudiante al momento de completar los ejercicios lingüísticos dentro de un texto y adquirir el tema gramatical de manera intuitiva e implícita.

Abordar una clase de lengua y enseñar la gramática de manera implícita es la metodología más común en la actualidad porque, como ya se discutió en el apartado 4.3.2, el enfoque comunicativo persiste en nuestros días, donde se le da mayor relevancia al significado y no a la estructuración adecuada de la lengua. Considerando lo anterior, se consideró al hipertexto como una herramienta que se puede utilizar con el objetivo de obtener un aprendizaje a través de una enseñanza implícita de tal manera que, del tema principal, el estudiante se enlazara a otros ejercicios y textos que pudieran darle ciertas claves para entender y aprender el tema de manera implícita.



En este estudio se optó por utilizar el *hipertexto* como un apoyo didáctico para aprender la lengua inglesa de manera implícita. El tema específico se enfoca en algunos sufijos para formar adjetivos. Utilizar el hipertexto no significa que éste sea una herramienta exclusivamente para aprender la gramática de forma implícita, más bien, se utilizó como una herramienta tecnológica y didáctica con el objeto de valorar la efectividad de la metodología en el campo de la enseñanza de lenguas al aprender la formación de las palabras de manera intuitiva.

Susana Pajares (2004) en López Andrada (2018:18) define el *hipertexto* como una estructura de base informática para organizar información que hace posible la concepción electrónica de unidades textuales (de diferente tamaño y categoría) a través de enlaces (*links*) dentro de un mismo documento o con documentos externos. Requiere la manipulación activa del lector para poder ser leído / utilizado.

José & Pacheco, Valeria, (1998) para definir el hipertexto hacen una comparación en referencia a la definición que Roland Barthes otorga al *Texto en 1994*. La comparación consiste en lo siguiente: “el *hipertexto electrónico* es un texto compuesto de bloques de palabras o imágenes electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como nexos, nodos, red, trama y trayecto, (p.159)”. Barthes, (1994) en su definición de lo que hace un lector con un *texto* se asemeja a lo que un aprendiz realiza con las actividades bajo el esquema del hipertexto a través de enlaces electrónicos, sostiene:

El lector del Texto podría compararse a un individuo desocupado y discretamente vacío quien se pasea por la ladera de un valle... lo que percibe es múltiple...proveniente de luces, colores, vegetaciones, calor, aire, explosiones de ruido, gritos de pájaros, voces de niños del otro lado del valle, pasos, gestos, ropas de habitantes muy cercanos o muy lejanos. Eso mismo es lo que pasa en el Texto, éste está enteramente entretelado de citas y referencias.

(Roland Barthes, 1994, p.77)

Las actividades diseñadas para esta investigación siguen el concepto de hipertexto antes mencionado, así como también aluden a Roland Barthes (1994) en el diseño de ser actividades entrelazadas, pues el estudiante debe saltar a diversos ejercicios a través de un *click* en los enlaces (*links*) (también llamados *nodos*) y luego regresar al ejercicio principal. No obstante, este trayecto ha sido semi-controlado para no crear la oportunidad de que los estudiantes se enfrenten a desviaciones debido a la exposición a un excesivo número de enlaces electrónicos (*links*) para acudir a la información sabiendo que ésta tiene diversas vías de acceso, sin que ninguna de ellas pueda calificarse como la principal. En un salón de clase, al evocar las experiencias de vida de los estudiantes, o al solicitar ejemplos, estamos de una o de otra manera frecuentemente saltando del tema a imágenes o situaciones mentales, aunque no electrónicas; así pues, algo semejante sucede con el uso del hipertexto en la enseñanza de algunos temas.

#### **4.3.3.1 El hipertexto como recurso didáctico**

Siguiendo a Derrick de Kerckhove (1997) el hipertexto debe ser concebido principalmente como un modelo mediante el cual es posible pensar y representar un sistema de relaciones uno a uno, uno-muchos y muchos-muchos.

En las siguientes ilustraciones tomadas de Derrick de Kerckhove (1997) en *uno - uno* se muestra un ejemplo de un texto enlazando solo otro más; *uno-muchos* representa cómo un solo texto puede llevar a muchos textos para obtener más información. Sin embargo, se hace un alto hasta ese texto, de ahí ya no se envía a otros como se muestra en *muchos - muchos*; esta ilustración muestra que de un solo texto puede enviarse a otro más, y de ese otro surgen o pueden surgir varios más, tal como se ilustra en las figuras 4.1.

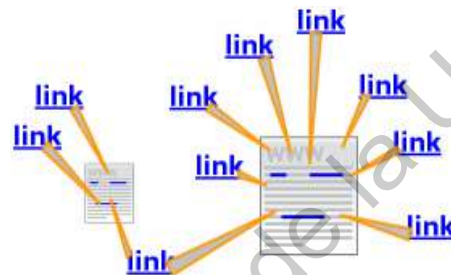
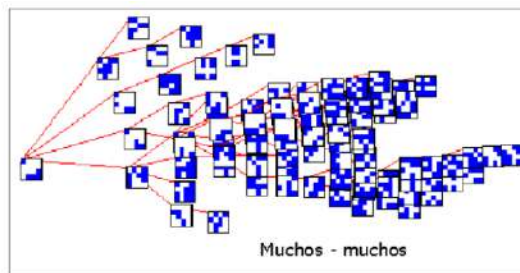


Ilustración 4-1 Representación de los tipos de enlace con el hipertexto

De otro modo, el hipertexto predispone a una lectura y escritura no lineal. La idea de secuencialidad se reemplaza por la idea de interrelación como se puede observar en la ilustración anterior. De esta forma, el lector o estudiante construye su conocimiento con su lectura como se puede leer en la siguiente referencia:

Ken Beatty, (2010) sugiere que el hipertexto se refiere a los enlaces entre los elementos textuales, que frecuentemente se indican a través de palabras clave subrayadas en color azul en una computadora o en sitios de internet, que cuando se resaltan con un dispositivo señalador (por ejemplo: el ratón, el dedo sobre una pantalla sensible al tacto) y se seleccionan o se da *click* llevan al lector a un referente (p.42).

#### 4.3.3.2 Estudios realizados con el uso del hipertexto como recurso didáctico

El hipertexto, como estrategia didáctica, ha sido utilizado en diversos campos de la enseñanza. De la misma manera se ha venido utilizando en la enseñanza de lenguas. Como ejemplo de ello podemos citar a Kang, (2010) quien llevó a cabo un estudio en el que se investigaron las estrategias de lectura que los estudiantes angloparlantes de chino, nivel avanzado, utilizaban al leer diferentes géneros,

tales como ensayos, periódicos, poemas o prosa, considerando dos formatos, uno basado en papel y el otro en computadora con el fin de utilizar el hipertexto para ir a diccionarios y glosarios en línea. El estudio pretendía identificar los patrones que los estudiantes de chino utilizaban al leer textos en lengua extranjera según el tipo de texto. En tal estudio se encontró que se distraían con los nodos en los periódicos y otros textos en prosa, lo que llevó a confundirlos porque empezaban a leer la primera parte de un párrafo y movían sus ojos a la información en los nodos.

En otras palabras, el estudio muestra que los aprendices de chino como lengua extranjera a un nivel avanzado usan diferentes estrategias de lectura dependiendo del propósito de ésta y el tipo de lectura: si eran anuncios en línea o ensayos personales o blogs se inclinaban por utilizar la técnica de *top-down*, procediendo de lo general a lo particular. Y si leían algo no familiar o no deseable, como por ejemplo un texto literario que no era de su agrado, usaban la estrategia de *bottom-up*, procediendo de lo particular a lo general, utilizando primero los glosarios para comprender la lectura.

De igual forma, María Cristina (2010), en su estudio *Estrategias de comprensión con Hipertexto informativo* buscaba saber qué características presenta el proceso de comprensión con hipertextos informativos en lectores competentes. También se pretendía encontrar qué estrategias emplean usuarios competentes de internet mientras navegan con el propósito de resolver una tarea asignada basada en la comprensión, y otra en la búsqueda de información sobre un tema de literatura.

Para la primera actividad se eligió un sitio único de internet para que todos los participantes tuvieran un mismo conocimiento homogéneo del tema "genocidio". Se les dio una hoja con el sitio y siete preguntas, en la última se les pide que juzguen si los casos que se les presentan son considerados como genocidios y deben integrar la información proveniente de diversos enlaces del mismo sitio web. La segunda actividad se realiza utilizando un buscador a elección del estudiante con el objetivo de completar la tarea. En esta segunda tarea se les pide a los participantes que investiguen la información utilizando vínculos y que

posteriormente justifiquen su elección de dichos vínculos e incluyan una lista en un ensayo escrito basado en la investigación realizada.

El resultado muestra que un individuo competente es capaz de combinar eficiente y efectivamente el conocimiento previo que posee del tema que lee y de crear la estructura del texto expositivo con el buen manejo de la estructura del hipertexto.

He aquí una aportación de esta tesis: Incursionar en el campo de la enseñanza de la gramática apoyada en el recurso del hipertexto. Es aquí en donde se ha aprovechado la oportunidad para investigar sobre el efecto de esta herramienta en la enseñanza de la gramática, utilizándola como una herramienta de apoyo para llevar a cabo una instrucción implícita, considerando que gracias a ella se pueden incluir actividades de información visual, lectora y auditiva con el fin de satisfacer necesidades relacionadas con los estilos de aprendizaje que se pueden encontrar en el salón, así como se puede apreciar en la siguiente cita: “en un hipertexto, no solo tenemos acceso no lineal a pedazos de texto, sino también a una diversidad riquísima de estímulos materializados en imágenes, ya sea en fijas o en movimiento- en sonidos, en animaciones o en cualquier otra forma de manifestación informática (José & Pacheco, Valeria, 1998)”, (ver anexo B, actividades en etapa III).

#### **4.4 Definición de Morfología**

Debido a que el tema gramatical que se ha utilizado en esta investigación hace referencia a la morfología, es necesario comenzar con una breve definición sobre este término. Haspelmath (2002:1) sostiene que “la morfología es el estudio de la estructura interna de las palabras. El análisis morfológico de éstas, consiste en romperlas en sus partes y establecer reglas que regulen o gobiernen la ocurrencia de sus partes”. Para complementar la definición de morfología, Flores Ana Abigail (2019:16) define ésta como el estudio de las unidades léxicas, de su variación y formación considerando su estructura interna como se describe enseguida.

#### 4.4.1 La Morfología de las Palabras

Las lenguas se forman por las palabras que se utilizan por las personas para comunicarse. Las palabras tienen su propia morfología en cada lengua. La *Morfología* se refiere a la estructura interna de las palabras que les da significado. Comúnmente, éstas se forman de una raíz, un prefijo, un sufijo o por composición. Primeramente, Naggy & Diakidoy (1991) sostienen que se deben distinguir los tres tipos de estructuras morfológicas, las cuales las denominan: “*prefijación*: procedimiento para formar palabras que preceden la parte principal de la palabra como en *impolite*; *composición*: la combinación de dos o más palabras existentes para crear una palabra nueva como en *sweetheart*, *absent-minded*; *sufijación*: el procedimiento para formar palabras nuevas añadiendo un afijo que sigue la parte principal de la palabra como en *wonderful*”, (Haspelmath & D. Sims, 2013).

En relación a los sufijos, existen 2 tipos de los cuales aquí se presenta la diferencia. “Los sufijos flexivos son aquellos que crean diferentes formas de la misma palabra, por ejemplo, las terminaciones por tiempo verbal de (*walk*, *walked*, *walking*), o por número (*frog*, *frogs*). Los sufijos derivativos crean palabras diferentes, generalmente con diferentes formas del discurso (*refine*, *refinement*)” (Naggy & Diakidoy 1991:3).

El componente más pequeño y significativo de las palabras se conoce como *morfema* como “s” en *nuts*, en donde *nut* representa la raíz y “s” el sufijo que pluraliza la palabra. Otro ejemplo de palabras que consiste de dos morfemas puede ser *wonderful* en donde *wonder* es la raíz y “ful” es el sufijo que crea una nueva palabra. Así mismo se pueden encontrar palabras constituidas de 3 fonemas como en *hope-less-ness*.

De la lista de estructuras morfológicas para la formación de palabras, en este estudio solamente se considera la sufijación con dos morfemas como en *wonderful* específicamente en la formación de los adjetivos, ya que es un tema en el cual los estudiantes, comúnmente, presentan problemas para la formación de las palabras y especialmente se enfoca en la formación de los adjetivos, para los cuales

únicamente se trabajará con algunos sufijos como se describe en la metodología en el apartado 5.2.

#### 4.4.2 La importancia del conocimiento Morfológico

Es importante que el docente presente al alumno el cómo está formada la palabra para que éste conozca cómo está compuesta y para facilitarle el significado y la formación de ella.

El conocimiento morfológico implica considerar una “familia de palabras”. Una familia de palabras consiste de una palabra base y todas sus formas derivadas o inflexionadas que el aprendiz pueda entender sin tener que aprender cada una de forma separada por ejemplo *watch, watches, watched, watching* que pueden ser miembros de la misma familia de palabras. Conforme crece el conocimiento de los afijos en el estudiante el tamaño de la familia de palabras incrementa. El principio importante detrás de una idea de una familia de palabras es que una vez que la palabra base o la derivada se conoce, el reconocimiento de otros miembros de la familia requiere de poco a nada de esfuerzo extra, (Bauer & Nation, 1993).

En este estudio, diseñado para la enseñanza de afijos, la estrategia no sigue justamente la idea de Bauer & Nation en cuanto a trabajar la formación de palabras por familias, pero sí se parte de la división de la palabra en su raíz y el sufijo más su significado en el tratamiento que se lleva a cabo con el grupo control, llamado grupo con enseñanza explícita.

Así mismo, es importante como docente, conocer la importancia de la formación morfológica para hacer conciencia del ritmo o tiempo en el que se deberían enseñar los sufijos de acuerdo a criterios o niveles como los que determinan Bauer & Nation (1993):

**La frecuencia:** cuando este afijo aparece en una gran cantidad de palabras. Estos sufijos se ponen en los primeros niveles de enseñanza.

**La productividad:** la posibilidad de que un afijo se use para formar nuevas palabras y por eso se ponen en los primeros niveles, por ejemplo: *-ly*, *-ness* son sufijos que frecuentemente se utilizan para formar palabras mientras que los prefijos *en-* and *-most* son mucho menos productivos.

**La predecibilidad:** El grado de predecibilidad del significado de los afijos. El significado de la mayoría de los afijos en los primeros niveles es previsible. Por ejemplo: *-less*, es predecible el significado una vez que la base de la palabra se conoce.

**La regularidad de la forma escrita de la base de la palabra:** cuando al removerle el afijo la base queda ortográficamente intacta, como en *green* + *ish*. Cuando la base no es la misma al removerle el afijo como en *sacrilegious*, este tipo de estructura se enseña en los niveles más adelante.

**La regularidad de la forma oral de la base de la palabra:** La cantidad de cambio en la base de la palabra cuando se le agrega un afijo. En los primeros niveles se enseña ya que la base fonológicamente queda intacta y es reconocible (p.253).

También, los aprendices necesitan tener al menos un conocimiento implícito de la contribución que los afijos hacen a la palabra. En el caso de la mayoría de los prefijos y algunos sufijos puede implicar el saber el significado léxico de los afijos, por ejemplo, que *-less* unido a los sustantivos significa “sin”. En cuanto a los sufijos, los aprendices necesitan saber la información sintáctica que se lleva en el sufijo, por ejemplo, deben saber que *-less* forma un adjetivo.

(Bauer & Nation, 1993, p.257)

Los mismos autores proponen seis niveles que se pueden tomar en cuenta para la enseñanza de los sufijos en el inglés tomando en cuenta la frecuencia, regularidad, productividad y predictibilidad de los sufijos (p.258-261).



NIVEL	DENOMINACION	EXPLICACION
1	Cada forma es una palabra diferente	En este nivel se asume que los aprendices no reconocen que dos palabras pertenecen a la misma familia. Como se ve en el ejemplo de una forma singular a plural. <i>Book. Books</i>
2	Sufijos flexivos	En este nivel las palabras con la misma base e inflecciones se consideran miembros de la misma familia de palabras. Las categorías infleccionales que se consideran aquí son: Plurals (s)/ Third person singular present tense (s)/Past participle (-ed) / -ing/Comparativos (-er)/Superlative (-est)/Possessive ('s)
3	Los afijos derivativos más frecuentes y regulares	En este nivel se aplican todos los sufijos mencionados en los criterios antes mencionados, pero con restricción (ver Bauer & Nation 1993: 274). Por ejemplo, el sufijo -able es extremadamente productivo cuando se agrega a verbos transitivos como en "readable". Sin embargo, no es necesariamente predecible cuando se agrega a sustantivos como en: <i>seasonable, knowledgeable</i> . Por lo tanto, cuando no es predecible no entra en este nivel. Los afijos que se incluyen en nivel 3 son: -able, -er, -ish, -less, -ly, -ness, -th, -y, -un
4	Afijos frecuentes ortográficamente regulares	En este nivel se considera más importante el hecho de que sea un afijo más frecuente que productivo o no y el criterio ortográfico se considera más importante que el fonológico debido a que el objetivo es permitir la comprensión escrita más que la oral. Los sufijos que se incluyen en este nivel son: -al, -ation, -ess, -ful, -ism, -ist, -ity., -ize, -ment, -ous, -in,
5	Afijos regulares pero infrecuentes	En este nivel se ubican los afijos cuyo comportamiento es bastante regular, los cuales pueden ser productivos, pero sí se agregan a bases libres como -ory en <i>contribut-</i> .  Otros ejemplos: -age ( <i>leakage</i> ), -al ( <i>arrival</i> ), -ian ( <i>phonetician</i> ). -hood ( <i>childhood</i> )
6	Afijos frecuentes pero irregulares	Este nivel incluye aquellos afijos que proporcionan mayores problemas de segmentación ya sea porque partes de la base se anulan o se agregan además del sufijo que se necesita o porque causa mayor problema en su segmentación por la homografía. Los casos más transparentes se ubican en los niveles anteriores y en este se ubican los casos opacos, como el ejemplo citado con el sufijo

		-able en el nivel 3. Los sufijos que se ubican en este nivel son: -able, -ee, -ic, -ify, -ist, ition, -y, -ive, -th
--	--	---

Los aprendices necesitan saber reconocer que dos palabras se relacionan una a la otra porque comparten la misma forma base y qué mejor si reconocen cuáles sufijos requieren para formar la palabra que les hace falta. Así que, de forma específica, en este documento, se trabajará con la formación de adjetivos exclusivamente con los siguientes sufijos que entran en los siguientes niveles de conforme a la dificultad para adquirirlos, de acuerdo a Bauer & Nation (1993).

- Del nivel 2: las inflexiones *-ed* y *-ing*
- Del nivel 3: de los sufijos derivacionales más frecuentes están: *-able*, *-less*,

*-able* en calidad de productivo cuando se agrega a los verbos transitivos.

- De nivel 4: *-ful*
- Del nivel 6: afijos frecuentes irregulares: *-ive* porque provee mayores problemas de segmentación. Este sufijo frecuentemente va precedido de *-at-* como en *representative*, *-ss-* como en *permissive*, *-s-* como en *impulsive*, *-it-* como en *additive*.

No se eligió algún sufijo del nivel 5 debido a que estos son infrecuentes y se pretende apoyar al estudiante a que mejore la formación de los adjetivos con sufijos cuyo uso es frecuente.

#### 4.4.3 Estudios realizados sobre la formación de palabras (*Word formation*)

Vargas, Brenda & Vega, Eva (2018) llevan a cabo un estudio sobre la adquisición de los sufijos derivativos en inglés, exclusivamente los nominalizadores deverbales, considerando aspectos léxicos como la productividad o su nivel de

dificultad para identificar si el aprendizaje de éstos se facilita por la alta frecuencia de los sustantivos que generan o por tener la base a la que se añade la característica de un cognado. Al partir de su hipótesis, “los sufijos y las palabras derivadas tienen características que facilitan su adquisición” pretenden identificar qué factores lingüísticos que se relacionan con el morfema y con la palabra tienen mayor repercusión en el aprendizaje de la morfología derivativa nominal inglesa para los hablantes de español como lengua materna.

Las autoras sostienen que es la condición léxica de cognado-alta frecuencia la que ofrece mejores resultados mientras que la de baja frecuencia ofrece menores resultados identificando que los estudiantes con un nivel A2, en el estudio realizado, se favorecieron mayormente del cognado. De sus hallazgos comparten que los sufijos *-ation* y *-ment* son de temprana adquisición y que las múltiples funciones de *-al* e *-y* pueden ser parte de su complejidad. Este estudio hace conexión con Pineman (1985) citado en Ellis (2008:170) “algunas estructuras son de desarrollo”, eso significa que se adquieren en un momento definido de una secuencia y que el aprendizaje de estas estructuras complejas surge una vez que se han adquirido las más fáciles en base a una secuencia adquisitiva. Por ejemplo, en su estudio el sufijo *-al* al usarse como adjetivo encontraron que los participantes contestaron correctamente excepto cuando tenía la función de sustantivo. La investigación que aquí se presenta se cita como un tema de complejidad y puede estar basado en estas explicaciones de las autoras citadas.

Por lo tanto, se describirá en el apartado de “La importancia del Conocimiento Morfológico” cuáles y por qué se han elegido ciertos sufijos en la formación de adjetivos para este estudio.

Mochizuqui (1998) contribuyó en el tema de los afijos, a través de su estudio en donde encuentra que el conocimiento de éstos en la L2 se correlaciona con el tamaño del vocabulario y se ve afectado por distintos factores como: el préstamo de palabras, la enseñanza, la frecuencia de los afijos, la frecuencia de las palabras que contienen afijos y la naturaleza polifuncional de los afijos. Para encontrar estos resultados, aplicó una metodología basada en la elección de los sufijos cuyo

significado conocían, así como la clase palabra a la que pertenecían para determinar cuáles afijos eran más fáciles de entender e identificar si pertenecían a la categoría de verbos, sustantivos, adjetivos o adverbios.

En el mismo campo, se ha encontrado que entre más aprendan los estudiantes sobre el tema de los sufijos, mucho mejor desempeñarán el aprendizaje de vocabulario, según Thagi, Mousavi & Ali (2014) en un estudio con alumnos Iraníes de inglés nivel intermedio en el que se investigó a través de la formación de palabras (*word formation*) como una estrategia para aprender vocabulario en términos del número de afijos.

Sin embargo, la metodología que se ha utilizado para la enseñanza de los sufijos también ha sido esencial para el campo de la Enseñanza de Lenguas, sobre todo desde un punto de la enseñanza explícita como lo realizaron Abbasi, Kiani & Rostami (2017). Su principal objetivo fue investigar si la enseñanza explícita de los afijos ayudaría a suponer el significado y la clase de palabras, así como verificar si este tipo de enseñanza afectaba positivamente la comprensión del aprendiz. De igual forma constatar si entre más exposición a los derivados influiría para un mejor entendimiento de vocabulario desconocido. Su grupo control solo recibió 4 textos con dos preguntas de comprensión al final de cada uno mientras que el grupo experimental recibió una enseñanza explícita de los sufijos y de la formación de palabras (explicación). En este último se encontró que hubo una mejora significativa mientras que en el primero la enseñanza de los derivados puede afectar el conocimiento del vocabulario. Por lo tanto, la enseñanza explícita es más significativa y efectiva según el estudio.

La presente investigación concuerda con Abbasi, Kiani & Rostami (2017) dado que se contrastan dos metodologías para analizar la efectividad de cada una. Sin embargo, de estos estudios sobre la formación de las palabras, muy poco se sabe y se desea ampliar el campo de la investigación basado ahora en el uso de las metodologías de enseñanza de forma implícita y explícita considerando el uso del hipertexto para valorar su efectividad en esta rama del aprendizaje de la formación de palabras desde el punto de vista de la enseñanza implícita.

#### **4.5 Conclusiones del capítulo**

Los dos enfoques de enseñanza, implícita y explícita, las cuales juegan un rol esencial en esta investigación tienen relación con tres etapas o formas de estrategias de aprendizaje citadas por Ellis (2003:1) la etapa cognitiva, en la cual el aprendiz se involucra en actividades de manera consciente; 2) la etapa de asociación, durante la que el aprendiz fortalece las conexiones entre los componentes de la habilidad y construye una producción más eficiente; 3) la etapa automática, cuando la ejecución se convierte más o menos en autónoma y subconsciente.

Teniendo en consideración lo anterior, la primera etapa hace referencia a la enseñanza explícita, es decir; el estudiante sabe, de antemano, qué o cuál es el tema que debe aprender o los contenidos de los que debe apoderarse su conocimiento, mientras que la tercera puede relacionarse con la enseñanza implícita que se aborda en este estudio a través del hipertexto, por medio del cual se pretende que los estudiantes alcancen el conocimiento de un tema sin una explicación sino de manera intuitiva.

Sin embargo, habrá que considerar la propuesta de los niveles que plantean Bauer & Nation (1993) para la enseñanza de sufijos en la lengua inglesa y verificar cuáles de ellos, propuestos en esta investigación, se adquieren mejor y con cuál de las dos metodologías utilizadas en el estudio.

#### **5. METODOLOGÍA**

El diseño de la investigación es de carácter experimental y mixto en el que existe un grupo de control (grupo con enseñanza explícita) y un grupo experimental (grupo con enseñanza implícita a través del uso del hipertexto) y en el que se ha decidido analizar los datos tanto de manera cuantitativa como cualitativa. Lo que

se controla es el perfil de los estudiantes, aunque varía el número de estudiantes en cada grupo, tienen el mismo nivel de lengua tanto el Grupo1 como el Grupo 2. También se les aplicó la misma preprueba y posprueba a ambos grupos con los adjetivos ya mencionados, pero a cada grupo se les aplicó distinto tratamiento, con distintas actividades dado que uno fue a través de la enseñanza implícita y el otro con enseñanza explícita. Los dos grupos son comparados para observar si el efecto de la metodología difiere. “Para lograr el control o la validez interna, los casos, fenómenos o grupos que se comparen deben ser iguales en todo, menos en el hecho de que a un caso, fenómeno o grupo se le aplicó el estímulo y al otro no, (Sampieri, 2014:165)”. En realidad, los grupos difieren en el hecho de que no se les aplicó la misma metodología y los mismos ejercicios, pero sí son semejantes en el nivel de lengua como en el tipo de los sufijos que se estudiaron.

### **5.1. Contexto de la investigación**

El presente estudio se originó de un análisis diagnóstico entre los estudiantes de inglés a un nivel intermedio en un centro de lenguas de una Universidad Pública. Una de las finalidades del examen diagnóstico fue identificar la competencia de los estudiantes para dar inicio al nuevo curso y a su vez corroborar si el grupo presentaría problemas semejantes a los grupos anteriores y comenzar a pensar en alguna alternativa para dar solución a las necesidades detectadas y ayudar a los estudiantes a mejorar en ciertas áreas. La actividad de diagnóstico se centró en las habilidades de producción oral y escrita. Los estudiantes describieron imágenes tomadas de materiales similares a los que se utilizan para la evaluación oral del First Certificate Exam (FCE), a un nivel B2. Las descripciones orales se grabaron para ser analizadas más tarde. Una vez en el proceso de análisis de estas grabaciones, se decidió realizar categorías de los tipos de errores gramaticales y operar una cuantificación de los mismos problemas, repartiendo estos últimos entre las categorías recién creadas, como por ejemplo: *Concordancia entre el sujeto y el verbo, omisión de palabras, preposiciones incorrectas, uso incorrecto de los cuantificadores, ideas incompletas, uso de palabras equivocadas, estructura de la oración y la formación de las palabras:*

Como ejemplos “There are two woman”, “Are part of their person develop”, “A magnifical view”.

Contabilizando los errores o deslices en cada una de las categorías mencionadas, la categoría con un mayor número de desaciertos fue la de “Formación de palabras (*word formation*)”. De aquí surge la iniciativa de buscar alguna técnica para ayudar a los estudiantes a mejorar este campo en el uso de la lengua inglesa, sin embargo, el campo de *la formación de palabras* (*word formation*) es muy amplio. Por lo tanto, se optó solo por trabajar la formación de palabras en adjetivos, exclusivamente los que necesitan los sufijos *-less,- ful, -ive, -ed, -ing & able*.

En la búsqueda de una ayuda pedagógica para mejorar el campo lingüístico detectado como problema en el estudiante, se consideró abordar dos metodologías para identificar el efecto en cada una de ellas de acuerdo a los resultados que arrojen los estudiantes en los exámenes previos y posteriores a una intervención didáctica. Las metodologías que se han seleccionado son las siguientes.

- 1) La Enseñanza Explícita.
- 2) La Enseñanza Implícita a través del hipertexto como herramienta didáctica.

Dado que la investigación es de carácter experimental, para la validación de los resultados, se triangularon con datos obtenidos desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. El propósito fundamental fue identificar la efectividad de los dos tipos de intervención metodológica (implícita / explícita) para el mejor aprendizaje de los sufijos en adjetivos de la lengua inglesa. Para el análisis de los resultados se utilizó una cuantificación de los aciertos obtenidos en un pre y un post test después de la intervención didáctica en cada tipo de ejercicios.

## 5.2 Participantes

Para la intervención didáctica se seleccionaron dos grupos de estudiantes quienes cursaban un nivel intermedio de inglés en una universidad pública mexicana en el momento en el que se llevó a cabo la presente investigación. Se eligió este nivel porque es necesario no dejar que lleguen a un nivel avanzado fosilizando más errores. Acuden a esta institución a aprender la lengua inglesa por razones diversas, tales como: porque les gusta la música en inglés, es requisito para titulación, quieren ayudar a sus hijos a estudiar cuando tienen examen en su escuela, quieren viajar al extranjero, quieren encontrar un mejor trabajo, por gusto a la lengua.

Con uno de los grupos se trabajó mediante el uso del hipertexto, mientras que, con el otro, se utilizó una metodología con instrucción explícita.

El grupo control, grupo 2, con el que se trabajó la enseñanza explícita constó de 6 estudiantes, todos externos a la universidad, es decir, no cursaban alguna carrera en esta universidad, solamente estudiaban la lengua inglesa. Sus edades oscilaban entre 18 y 60 años y ya habían estudiado inglés desde nivel básico I en la misma institución a excepción de 1 participante.

El grupo experimental, grupo 1, de los estudiantes con quienes se trabajó la enseñanza implícita se conformó de 10 participantes (el símbolo P se vendrá utilizando a lo largo del texto) cuyas edades oscilaban entre los 18 y 20 años. Ninguno de ellos había tomado clase de inglés dentro de este centro, ni todos contaban con un manejo de la computadora y el internet a un nivel aceptable para trabajar con el hipertexto. Algunos no llevaban computadora al salón de clase, pero utilizaron sus teléfonos tanto para bajar los archivos enviados a sus correos como para escribir en el procesador de palabras (*word*) y seguir los enlaces que se les pedía en internet.

Se optó trabajar con el grupo de estudiantes más jóvenes para formar parte del grupo experimental porque, primeramente, se procedió a identificar qué grupo podía traer computadora al salón de clase, de tal forma que el experimento no se viera afectado o alterara los resultados.



### 5.3 Instrumentos

Las actividades se llevaron a cabo de la siguiente manera; primeramente, se realizó un ejercicio de producción oral (ver anexo O) para identificar cuál podría ser un tema de dificultad común para investigar y en el que se pudiera aplicar una estrategia didáctica para ayudar a los estudiantes de este nivel. Los instrumentos utilizados en esta etapa fueron imágenes de fotografías (ver anexo O) que muestran temas para describir, comparar, y contrastar de acuerdo a las que se manejan en un examen de certificación FCE (ver anexo O). Para tener la evidencia de su desempeño, se grabaron las descripciones orales en un video por medio del uso de un celular y se hicieron las transcripciones (ver anexo O).

Una vez identificados y categorizados los problemas, se eligió uno de ellos y se decidió trabajar con la formación de palabras, exclusivamente con algunos sufijos para los adjetivos en la lengua inglesa. Estos sufijos son: *-ful*, *-less*, *-ed*, *-ing*, *-ive*, & *-able* como en los ejemplos: *digestive*, *sensible*, *sensitive*, *wonderful*, *worried*, *enjoyable*.

Se escogieron *-ed* y *-ing*, por pertenecer al nivel 2 según Bauer & Nation (1993) y verificar si es una de las categorías que más aprenderían a través de la estrategia didáctica tomando en cuenta que según los autores son de menor dificultad. También se eligieron por ser adjetivos que regularmente suelen generar una confusión entre el sujeto que provoca el sentimiento en alguien más y el sujeto que experimenta el sentimiento, como generalmente explico a los estudiantes.

Por ejemplo: *The movie was disappointing* (provoked a feeling)

*I felt disappointed* (experiencing a feeling provoked by the previous).

La formación de estos adjetivos provienen de un verbo como en: *disappoint* = *disappointing* / *disappointed*; *amuse*= *amused* / *amusing*)

Se eligieron *-less* y *-ful*, por pertenecer a una categoría mayor, nivel 3 y nivel 4, en su orden, como sufijos más frecuentes para incorporarse en el léxico y a su vez para conocer si al darles lo que significa el sufijo se les facilitaría más el recordar

la formación del adjetivo al asociarlo con el significado de “ful” = *a lot*, (Webster.2002:21) como en *wonderful (ful of wonder)*, *successful (ful of success)*, *beautiful (ful of beauty)*, dichos adjetivos se forman a partir de un sustantivo + el sufijo “ful”; y “less” = *without*, (Webster’s.2002:31) como en *powerless (without power)*, *friendless (without Friends)*, *useless (without use)*, de igual forma estos adjetivos se forman a partir de un sustantivo + el sufijo “less”.

El sufijo *-able* porque también pertenece al nivel 3 como los anteriores y es extremadamente productivo cuando se agrega a los verbos transitivos. También porque además tiene una semejanza con la lengua madre de los estudiantes (español) y para verificar si esta influencia de la lengua madre ayudaría a emplear el sufijo correcto en el adjetivo con definición de “capacidad de *able*” como en los ejemplos: *agreeable*, *expandable*, *laughable*, los cuales se originan de un verbo + *able*.

El sufijo *-ive* por pertenecer a un nivel más alto y contrastar con los más simples si efectivamente los anteriores eran los que mejor entrarían en el léxico de las estudiantes una vez aplicadas las estrategias didácticas. Además, porque provee mayores problemas de segmentación. Este sufijo frecuentemente va precedido de *-at-* como en *representative*, *-ss-* como en *permissive*, *-s-* como en *impulsive*, *-it-* como en *additive*. Su significado es “*tener la naturaleza de*” como en los ejemplos: *reflexive*, *addictive*, *exhaustive*, *conceivable*, *removable*, *adorable*, *fashionable*, *affordable*, los cuales también requieren de un verbo + el sufijo “*ive*”.

Al inicio y término de la intervención didáctica, se aplicó un examen para comparar los resultados obtenidos y sobre todo para valorar la efectividad de la metodología utilizada en cada grupo. (Ver exámenes, Pre-test y Post Test, en anexos A y D).

La intervención didáctica tuvo diferentes momentos los cuales se describen en las siguientes secciones basados en una secuencia didáctica elaborada por el docente-investigador (Ver anexos B y C).

#### **5.4 Aplicación de la prueba**

La aplicación de la prueba se realizó posterior a la autorización de los estudiantes a través de un consentimiento firmado por ellos mismos para expresar su voluntad de participar en la investigación (ver Anexo M). Para que los estudiantes realizaran la prueba de inicio (pre prueba), el grupo experimental, grupo 1, recibió el examen de forma digital en sus correos, en la misma hora de clase. Mientras que el grupo control la recibió de forma impresa, igualmente en el momento de la clase y se tomó una sesión de una hora para realizarla. Los participantes del grupo experimental la regresaron al correo del investigador una vez terminados los ejercicios y los del segundo grupo entregaron físicamente el examen con las respuestas. La prueba consistió en dos ejercicios diseñados para identificar el conocimiento del tema por parte de los estudiantes antes de la intervención didáctica y la misma prueba se aplicó al final de ésta. Uno de los ejercicios se diseñó solo para la identificación de los adjetivos entre otras palabras como sustantivos; y el otro se basó en solicitar al estudiante que produjera la forma de la palabra según la oración.

Para la aplicación de la intervención didáctica se procedió a diseñar una secuencia didáctica para cada grupo de participantes (ver anexos B y C) y las actividades se planearon de acuerdo al propósito del tipo de enseñanza (implícita o explícita). A continuación, en el diseño metodológico se presentan las actividades realizadas con cada una de las metodologías y posteriormente se describen de una forma más detallada tal y como se llevaron a cabo en el proceso de la investigación.

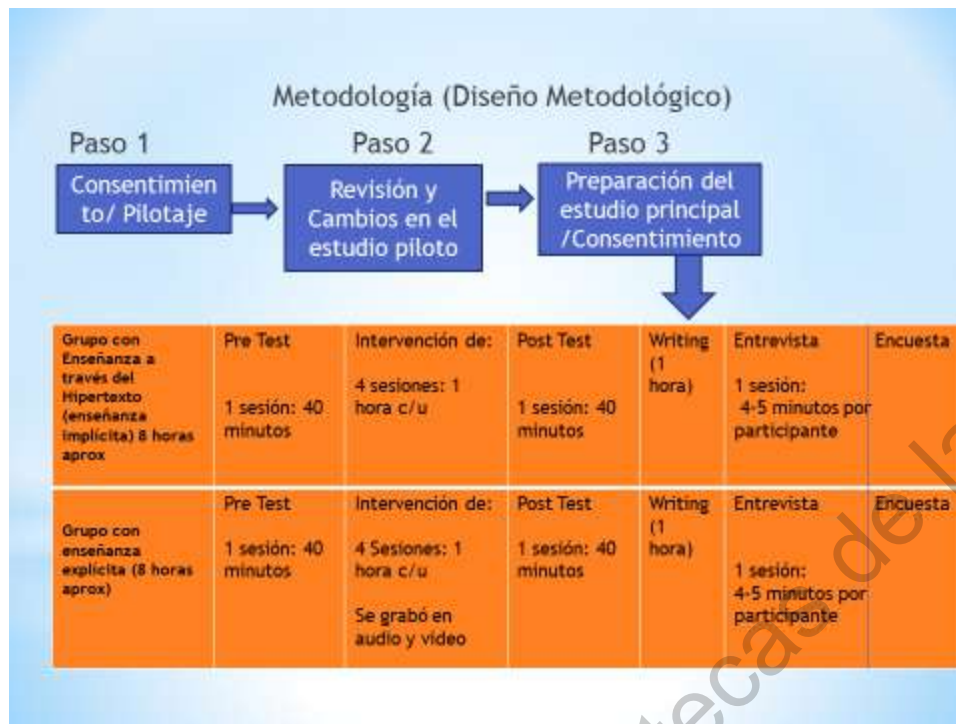


Ilustración 5-1 Diseño Metodológico

Primera, se llevó a cabo un pilotaje del estudio partiendo del consentimiento de los participantes, 12 estudiantes de inglés, nivel intermedio. Una vez terminado este piloteo se procedió a revisarlo para realizar los cambios pertinentes y preparar el estudio principal, del cual se habla en este documento. Los cambios que se hicieron fueron los siguientes: se diseñó de una secuencia didáctica contextualizada para el grupo control, grupo que se le instruyó a través de la enseñanza explícita; se omitieron algunos sufijos para abarcar menos y que el estudio estuviera más delimitado. Posteriormente se condujo a la aplicación de las actividades con un grupo distinto, mismo nivel de lengua meta, dado que se pretendía evaluar la efectividad del hipertexto como herramienta para una enseñanza explícita en la sufijación de adjetivos como se describen en el siguiente apartado.

## 5.5 Grupo con Enseñanza Implícita a través del Hipertexto

Aplicación de un pre test para compararlo con un post test e identificar el efecto de la estrategia didáctica. El pre test consistió en dos ejercicios: el primero enfocado exclusivamente a completar oraciones con la formación de la palabra apropiada de acuerdo a la palabra dada al final de la línea (ver anexo A), con el objetivo de verificar si sabían utilizar los sufijos pertinentes. En el ejercicio dos se dio a los estudiantes una lista de palabras para marcar sólo las que tuvieran la forma de un adjetivo con el propósito de verificar si podían discernir entre un sustantivo, un verbo o un adjetivo. El ejercicio contiene las palabras en forma de lista con un recuadro pequeño al frente para que el estudiante marque aquellas que cree o sabe que son adjetivos.

Las actividades aplicadas después del pre test están basadas en una secuencia didáctica contextualizada de tal forma que la lengua se enseñara de manera implícita utilizando el hipertexto. El contexto gira alrededor del tópico “shopping” (ir de compras). Esta intervención tuvo una duración de 4 horas (4 sesiones de 1 hora cada una).

SESIÓN 1: El primer momento, de forma presencial en el salón de clase con el uso de sus computadoras o teléfonos celulares, consistió en enviar a los estudiantes una liga a sus correos para entrar al sitio web<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> (youtube, 2016) [https://www.youtube.com/watch?v=g\\_dHcoXjkmA](https://www.youtube.com/watch?v=g_dHcoXjkmA)



Ilustración 5-2: Sitio web para la Sesión 1, Actividad A & B para el Grupo con Enseñanza Implícita

y ver un video relacionado con lugares para ir de compras (*stores*). Los estudiantes describen las tiendas, personas y artículos que observan en el video utilizando adjetivos con terminaciones, *-ful*, *-less*, *-ed*, *-ing*, *-ive*, & *-able* de una lista dada en un sitio web al que también deben dar click. Una vez completada la descripción es enviada a sus compañeros de clase y al encargado de este proyecto, utilizando el correo electrónico. El propósito consistió en proveer al docente investigador con información acerca del uso de los adjetivos que los estudiantes pudieron utilizar en sus descripciones de acuerdo a la lista dada en un sitio web.<sup>3</sup>



Ilustración 5-3: Sitio web con lista de adjetivos para la Sesión 1, Actividad C para el Grupo con Enseñanza Implícita

<sup>3</sup> (Rhymezone, 2020) <https://www.rhymezone.com/r/rhyme.cgi?Word=shops&typeofrhyme=jib>

SESIÓN 2: Se proveyó a los estudiantes con un texto escrito (ver anexo B) relacionado con el tema “shopping” en donde encontraban palabras subrayadas (adjetivos), con las terminaciones antes descritas, y a las cuales debían dar *click* para leer las definiciones de cada una con el propósito de aprender sufijos de manera inconsciente.

SESIÓN 3: Esta sesión, denominada etapa III en el anexo B, se llevó a cabo con tres actividades diferentes. 1) Los estudiantes trabajaron con un texto incompleto en el que debían generar la palabra (adjetivo) que faltaba en la línea, de acuerdo a la palabra dada en mayúscula al final de ésta, por ejemplo:

#### BUYING CLOTHES

A:Daisy:

Although I spend quite a lot on clothes. I've never bought the really1) \_\_\_\_\_ stuff (**EXPENSE**)

like this Dior or Versac which I think are not worth the money, just clothes that are slightly more expensive and with a non 2) \_\_\_\_\_ price than the average, such as Diesel or Boss. (**ABUSE**)

Only a couple of times I bought some really expensive small accessories and perfumes or perfume-related things. I think they are worth the investment because they last forever, instead clothes get old and become not 3) \_\_\_\_\_ (**FASHION**)...

My sister instead doesn't care for clothing and she even buys second-hand clothing at flea market and thrift stores. I never do...

Ilustración 5-4: Ejemplo del texto incompleto para usar adjetivos en la Etapa III, Actividad 1 para el Grupo con Enseñanza Implícita

Se les proporcionó ayuda para imaginar cuál era la palabra faltante. La asistencia consistió en lo siguiente: Los participantes debían dar *click* en la palabra en mayúscula para ir a una imagen que servía de clave para pensar en la palabra que completaba la frase (Ver anexo B etapa III Actividad 1). 2) En la segunda actividad, los estudiantes, de igual forma completaron un texto semejante al anterior, la diferencia yace en el tipo de clave para completar con el adjetivo faltante. Ahora, al dar *click* en la palabra subrayada observaban la traducción del

adjetivo en su lengua madre, en español, con el propósito de reflexionar en cuál sería la terminación que se necesita en la lengua inglesa (Ver anexo B etapa III Actividad 2). 3) La tercera actividad consistió en una dinámica semejante a las anteriores, la diferencia estuvo en la clave para pensar en el adjetivo. Al dar *click* en la palabra subrayada, los participantes fueron llevados a ver y escuchar un video de una conversación no mayor a 4 minutos. La actividad consistió en dar pausa al video justo en el momento en que escucharan la palabra (adjetivo) que necesitaban para completar la frase en el texto. Se les permitió escuchar las veces que fueran necesarias.

SESIÓN 4: En esta sesión los estudiantes leyeron y escucharon un texto sobre *“Good places to go shopping in London”* con el propósito de desarrollar un escrito de 180-200 palabras sobre las ventajas y desventajas de comprar en London y en su país nativo, citando los mejores lugares de acuerdo a la lectura y utilizando los adjetivos previamente estudiados en las sesiones anteriores cuyas terminaciones fueran *-ful, -less, -ed, -ing, -ive, & -able*.

Posteriormente a la intervención pedagógica, se aplicó un post-test (mismo que el pre-test, (Ver anexo D) con el objetivo de establecer y evaluar la diferencia entre los resultados iniciales y los finales después de la intervención.

Finalmente, a este grupo se le aplicó, una entrevista a los participantes con el propósito de identificar si recordaban algunos adjetivos de los estudiados en las sesiones, así como también para conocer acerca de las formas en las que habían estudiado los sufijos anteriormente y saber sobre sus opiniones de esta forma de enseñanza. Toda esta información fue grabada y transcrita para su análisis.



## 5.6 Grupo con Enseñanza Explícita

El segundo grupo estuvo formado por 6 participantes, estudiantes mexicanos de inglés intermedio de un centro de lenguas en una universidad mexicana.

Primeramente, se aplicó a los participantes un pre-test (mismo examen que con la enseñanza implícita). Dicho examen consiste en dos ejercicios de 30 reactivos cada uno. En el primer ejercicio los estudiantes debían generar la palabra (adjetivo) y en el segundo solamente debían identificar y marcar cuáles palabras son adjetivos.

Posteriormente, la intervención con la enseñanza de los sufijos en adjetivos se basó en la misma lista de sufijos que con la estrategia con el hipertexto, *ful, -less, -ed, -ing, -ive, & -able*, por las mismas razones descritas en la intervención anterior. La secuencia didáctica para esta clase se desarrolló bajo el tema “*The Digestive System*” (Ver anexo C), constó de 4 sesiones de una hora cada una y fueron grabadas con video y audio.

Aunque el tema fue distinto, fueron los mismos adjetivos los que se consideraron en el estudio ya que es lo que se controló junto con el perfil de los estudiantes (nivel de lengua) para ver la eficiencia de aprenderlos a través de la enseñanza implícita o explícita.

### SESIÓN 1

A) El investigador solicitó qué es lo que habían comido esa mañana y de dónde proviene la energía que tiene su cuerpo (para introducir al tema del aparato digestivo). Se dio la oportunidad a cada estudiante de mencionar la lista de productos que habían ingerido y discriminar cuáles les dan energía.

B) En equipos, los participantes etiquetaron una imagen de un sistema digestivo con vocabulario otorgado por el investigador.

C) En pares, entraron a un sitio web<sup>4</sup> proporcionado por el investigador y buscaron en una lista de palabras (adjetivos) las que podían ser útiles para describir el

---

<sup>4</sup> (wordsearch, 2012) <http://www.neilramsdend.co.uk/spelling/searcher/>

sistema digestivo. La actividad fue controlada dado que solo debían utilizar palabras (adjetivos) que terminaran en *ful*, *-less*, *-ed*, *-ing*, *-ive*, & *-able*. Se debió escribir el sufijo en el rectángulo de la izquierda, con el título de “search pattern”, parte superior y dar click para ver la lista de palabras (adjetivos) que se arrojaba a la derecha con ese sufijo, de ahí elegirían algunos adjetivos los participantes.

Como ejemplo de la actividad anterior, se muestra la siguiente imagen.

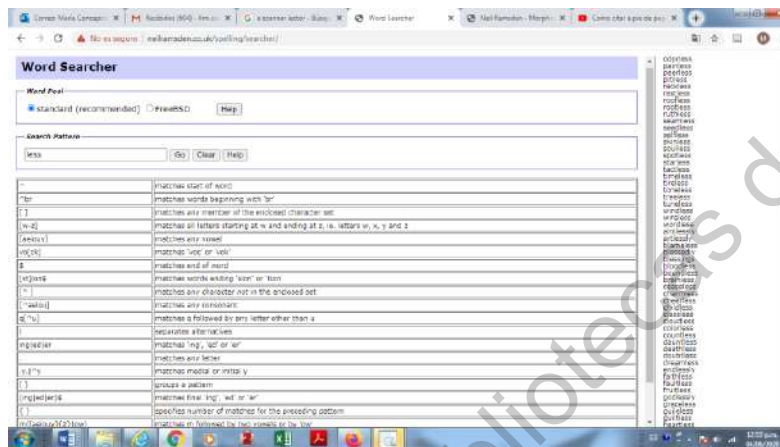


Ilustración 5-5: Página web con lista de adjetivos para describir el sistema digestivo

D) De forma individual, los participantes escribieron los adjetivos en el pizarrón y se les pidió que subrayaran la raíz de esa palabra y luego el sufijo que le correspondía.

E) El investigador ayudó a los estudiantes a identificar la raíz y sufijo para los casos difíciles y comenzó a explicar qué significaba el sufijo de cada adjetivo escrito en el pizarrón.

Por ejemplo: -full = means “a lot “

-less = means “without”

-ed = describes a feeling or an emotion

-ing = describes a characteristic of a person, a thing or a situation.

-ive = means that does or tends to do a specified action (like digestive; tends to digest)

-able= means having sufficient power, skill or resources to do

Esta explicación se dio de manera muy general, sin ahondar en más ejemplos, dado que enseguida se comenzaría el trabajo solamente con un par de estos sufijos y así sucesivamente.

SESIÓN 2: A través de un video sin sonido y con la explicación del investigador, a la misma vez, se trabajó solo con los sufijos “ful y less”. Se pausó el video, se explicaban las palabras con su respectivo significado y se dieron ejemplos con los que el estudiante trabajó (ver anexo C).

SESIÓN 3: Se realizó un repaso de los dos sufijos anteriores y se recordaron los adjetivos estudiados. Se trabajó con la explicación y ejemplos de adjetivos únicamente con terminaciones “ed y ing” utilizando video y la explicación del docente. Para el video ahora sí se permitió el sonido para que escucharan los ejemplos y explicaciones. Sin embargo, el docente detenía el video con frecuencia para elicitación lo que habían visto en el video y para confirmar los datos. El docente repetía la explicación del significado o uso del sufijo con sus palabras y proporcionaba otros ejemplos. Los estudiantes practicaron completando una conversación que necesitaba solamente de este tipo de adjetivos con sus respectivos sufijos.

SESIÓN 4: Repaso de los sufijos anteriores, su significado y recordando ejemplos de cada uno. Se trabajó, de igual forma a través de un video y explicación del docente, con los sufijos “ive y able”. Se dieron ejemplos y los estudiantes practicaron en fotocopias (ver ejemplo en anexo C).

Después de la serie de actividades realizadas se procedió a la realización de un escrito por parte de los participantes. En él se realizó un control pidiendo a los estudiantes que describieran el sistema digestivo utilizando adjetivos utilizados en las clases y cuyos sufijos fueran *ful*, *-less*, *-ed*, *-ing*, *-ive*, & *-able*, con el objetivo de probar el aprendizaje que habían logrado sobre estas palabras. El título del tema fue “The incredible Machine: The Digestive system”.

Al igual que en la enseñanza implícita con la mediación del hipertexto, se aplicó un post-test (mismo examen que el inicial) con la finalidad de observar la diferencia entre los resultados obtenidos antes y después de la intervención pedagógica.

Finalmente, como ocurrió en el grupo experimental de enseñanza implícita, se aplicó una entrevista de forma oral a los participantes con el propósito de identificar si recordaban algunos adjetivos de los estudiados en las sesiones, así como también para conocer acerca de las formas en las que habían estudiado los sufijos anteriormente y saber sobre sus opiniones de esta forma de enseñanza. Toda esta información fue grabada y transcrita para su análisis.

### **5.7 Consideraciones Éticas**

En esta investigación se explicó a los participantes el propósito de la investigación y la forma en cómo se iba a llevar a cabo dicho estudio, a los dos grupos participantes se les solicitó su autorización a través de un consentimiento informado mismo que se leyó en voz alta entre el docente- investigador como el estudiante (participante en la investigación) con el objetivo de resolver dudas, en su defecto. Enseguida se prosiguió a firmarlo, de manera voluntaria e individual si así lo decidían (ver formatos de consentimiento informado en anexo M).

Los participantes quedaron en el entendido de poder salir del estudio en cualquier momento y se les aseguró que la confidencialidad de su información estaría totalmente asegurada; así mismo podían preguntar por los resultados de la investigación cuando ésta estuviera terminada y si así lo deseaban.

## 6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para el análisis de los resultados de este trabajo de investigación se procedió de dos formas. Una de ellas consistió en un análisis cuantitativo considerando los reactivos mejorados en los exámenes aplicados a los participantes (de examen previo al examen posterior a la investigación), así como también un análisis de las frecuencias de reactivos correctos en los tres tipos de las diferentes actividades que corresponden a la etapa III (ver anexo B) de la principal intervención didáctica en donde realmente se utilizó el hipertexto como herramienta didáctica en la enseñanza implícita. En el segundo análisis se considera un análisis cualitativo del discurso de los estudiantes manifestado en las entrevistas y encuestas relacionadas con la preferencia por una instrucción explícita, las ventajas detectadas en cada tipo de enseñanza, las percepciones de los estudiantes sobre la implementación de los tipos de instrucción, las dificultades técnicas y las actividades con mayor preferencia en el caso del grupo que utilizó el hipertexto dado que el grupo con enseñanza explícita solo se basó en una instrucción de explicación por parte del docente y ejercicios con el estudiante.

A continuación, primeramente, se desglosarán los resultados cuantitativos a través de tablas que representan los aciertos obtenidos en ambos exámenes en los dos grupos de enseñanza, así como las frecuencias de los reactivos en las actividades de la sesión 3 (etapa III, anexo B). Así mismo, se muestran las tablas con datos estadísticos y gráficas que presentan los resultados obtenidos de la investigación.

### 6.1 Resultados Cuantitativos

Según Sampieri (2014) “El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p.4). Por lo tanto, para presentar los datos cuantitativamente se acudió a la estadística descriptiva. (Rumston, 2012) “la estadística es necesaria cuando existe variabilidad entre los

datos” (p.10). Los datos de esta investigación varían, sobre todo en el número de participantes y en el tipo de instrucción aplicada en cada grupo. De esta forma, y a través de la estadística descriptiva se pretende describir la información numérica, por medio del uso de tablas de frecuencia y de gráficas que resumen la información para ser interpretada.

### **6.1.1 Resultados del Pre test y Post Test: Actividad 1**

En las tablas 6-1 que se muestran enseguida, se expresan los aciertos de la actividad 1 del pre test y el post test, la cual consistió para ambos grupos, en un ejercicio de 30 reactivos en el que los estudiantes debían generar el adjetivo para completar la frase de acuerdo a la palabra dada en letras mayúsculas al final de la línea (Ver anexos A y D Actividad 1).

La segunda columna de los datos con la Enseñanza Implícita (EI) e Instrucción Explícita (IE) (a la derecha) muestran los aciertos obtenidos en el pre test, la tercera muestra los aciertos obtenidos en el post test y la última columna contiene el número de reactivos mejorados después de la intervención didáctica con el uso del hipertexto (en el caso de la EI) y con el uso de la explicación en el caso de la (IE) para aprender sufijos en los adjetivos.

Como se observa en ambas tablas, los participantes con ambas metodologías mejoraron el número de aciertos después de la intervención didáctica (con y sin hipertexto). Sin embargo, aunque el grupo con enseñanza explícita tiene menos participantes, se aprecia que la mayoría, excepto uno de ellos, obtuvieron mayores aciertos que los del grupo del hipertexto. En este último grupo hubo participantes que solamente incrementaron un acierto y otros que incluso disminuyeron un acierto del número ya obtenido en el pre test (véase participantes 7,8 y 10 de la tabla 6-1 Actividad 1 con enseñanza implícita).

Tabla 6-1: Total de aciertos en el Pre Test y en el Post Test con el total de aciertos mejorados en la actividad 1 de 30 reactivos en cada grupo.

ACTIVIDAD 1 CON ENSEÑANZA IMPLÍCITA (HIPERTEXTO)				ACTIVIDAD 1 ENSEÑANZA EXPLÍCITA			
	Total aciertos PRE TEST	Total aciertos Post Test	Total aciertos mejorados		Total aciertos PRE TEST	Total aciertos Post Test	Total aciertos mejorados
P1	18	19	1	P1	6	11	5
P2	1	2	1	P2	14	21	7
P3	23	24	1	P3	13	20	7
P4	13	17	4	P4	10	15	5
P5	17	21	4	P5	11	23	12
P6	16	24	8	P6	10	11	1
P7	15	14	0				
P8	2	1	0				
P9	16	21	5				
P10	24	24	0				

Para la lectura de estos resultados se utilizó la estadística descriptiva y a través de una prueba T como se muestra en la tabla 6-2. Ambas metodologías muestran que hay una significatividad en los resultados obtenidos de un pre test a un post test. No obstante, se aprecia que hubo mejores resultados con la intervención de la enseñanza explícita, el resultado  $p=0.00853215$  es mucho más significativo que  $p=0.04195968$  y menor que el alfa de 0.05.

TABLA 6.2: PRUEBA T REFLEJANDO LA SIGNIFICATIVIDAD DE LA DIFERENCIA ENTRE LOS ACIERTOS DEL PRE TEST Y EL POST TEST EN CADA GRUPO

CON ENSEÑANZA IMPLÍCITA

ENSEÑANZA CON HIPERTEXTO		
Prueba t para medias de dos muestras		
	Total aciertos PRE	aciertos Post
Media	14.5	16.7
Varianza	58.5	74.6777778
Observacion	10	10
Coeficiente de correlación	0.94223554	
Diferencia hipotética	0	
Grados de libertad	9	
Estadístico t	-2.36926192	
P(T<=t) una cola	0.02097984	
Valor crítico	1.83311293	
P(T<=t) dos colas	0.04195968	
Valor crítico	2.26215716	

CON ENSEÑANZA EXPLÍCITA

ENSEÑANZA EXPLÍCITA		
Prueba t para medias de dos muestras		
	Total aciertos PRE	aciertos Post
Media	10.6666667	16.8333333
Varianza	7.86666667	27.3666667
Observacion	6	6
Coeficiente de correlación	0.75878526	
Diferencia hipotética	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	-4.19480644	
P(T<=t) una cola	0.00426608	
Valor crítico	2.01504837	
P(T<=t) dos colas	0.00853215	
Valor crítico	2.57058184	

En la ilustración grafica 6-1 se observan los mismos resultados que en la estadística descriptiva. Obsérvese que ambos grupos mejoraron los resultados, pero en el de la enseñanza implícita algunos participantes mejoraron menos que los de la enseñanza explícita en el resultado de los aciertos del post test en la actividad 1, en la que los estudiantes debían generar la forma del adjetivo mientras que se ve más prominente el incremento en la comparación de los exámenes en el grupo con la enseñanza explícita.

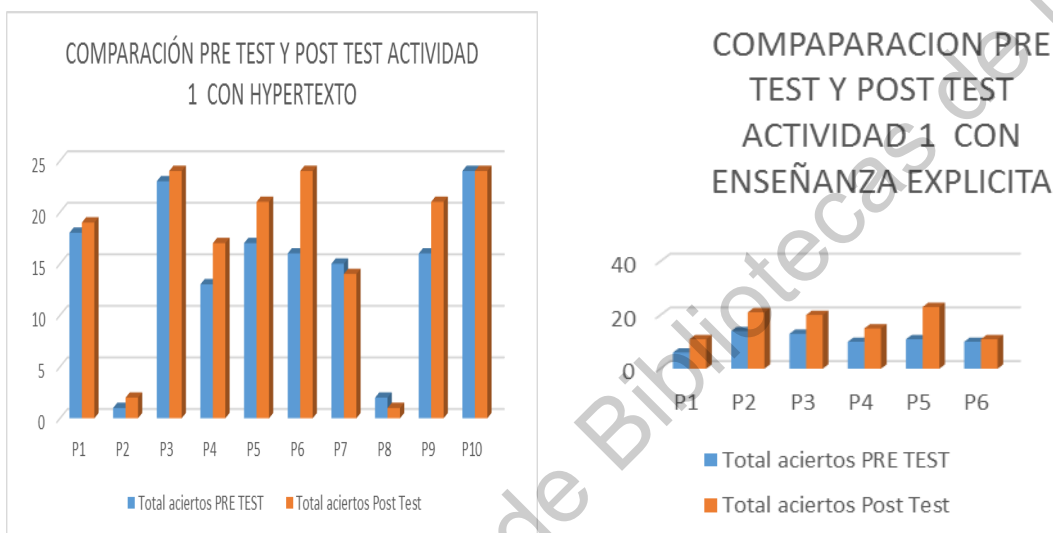


Ilustración 6-1: Gráfica de Comparación de la Actividad 1 entre Pre test y Post test con enseñanza explícita e implícita (HIPERTEXTO)

### 6.1.2 Resultados del Pre Test y del Post Test: Actividad 2

Para el análisis cuantitativo de los resultados en la actividad 2 del examen previo y post se realizó el conteo de los aciertos mejorados de un examen al otro y se encontró como se observa en la siguiente tabla 6-3 que, en los dos grupos hubo una diferencia de aciertos después de la intervención didáctica. Sin embargo, para valorar con mayor confiabilidad la diferencia de los datos en cada grupo se utilizó nuevamente la estadística descriptiva con la prueba T para leer los resultados y



ver si hay significancia en la diferencia de éstos en el uso de los adjetivos con sufijos después de la intervención pedagógica con las dos formas de enseñanza.

Véase que en la tabla 6-4, se percibe una diferencia significativa entre el uso del hipertexto (en la enseñanza implícita) y el uso de la explicación (enseñanza explícita). En esta actividad, la prueba T arroja que el uso del hipertexto tuvo una mayor significatividad en la diferencia entre una metodología y otra dado que  $p=0.05932981$  mientras que  $p=0.17927315$  en la enseñanza explícita. Esto quiere decir que, la metodología con enseñanza implícita (hipertexto) sí tiene un efecto positivo en el aprendizaje de sufijos a un nivel de identificación de palabra.

Por otro lado, se observa que el participante 8 (p8) es un caso atípico, no mejoró ni en la actividad 1 ni en la 2. En realidad, en la actividad 2 disminuyó 5 aciertos de los que había obtenido en la pre prueba. Una explicación puede deberse a los retardos a la clase, sí se le otorgaba la instrucción de forma individual, pero mostraba un poco de ansiedad por el tiempo que le restaba para terminar las actividades. De hecho, en el ejercicio Actividad 3 de la sesión 3 (ver anexo B), tuvo un contratiempo con su computadora, se descargó y no pudo cargarla y abrir de forma rápida el archivo que estaba ocupando.

**TABLA 6- 3: TOTAL DE ACIERTOS EN EL PRE TEST Y EN EL POST TEST CON EL TOTAL DE ACIERTOS MEJORADOS EN LA ACTIVIDAD 2 DE CADA GRUPO**

<b>ACTIVIDAD 2 ENSEÑANZA IMPLÍCITA (HYPERTEXTO)</b>			
Underline the words which are adjectives			
30 palabras en la lista. 16 adjetivos y 14 sustantivos			
PRE TEST	Total aciertos PRE TEST	Total aciertos Post Test	Total aciertos mejorados
P1	8	13	5
P2	12	15	3
P3	7	14	7
P4	10	12	2
P5	14	15	1
P6	12	14	2
P7	11	15	4
P8	11	6	0
P9	10	13	3
P10	15	15	0

<b>ACTIVIDAD 2 ENSEÑANZA EXPLÍCITA</b>			
Underline the words which are adjectives			
30 palabras en la lista. 16 adjetivos y 14 sustantivos			
<b>GRUPO RECIENTE</b>			
PRE TEST	Total aciertos PRETEST	Total aciertos Post Test	Total aciertos mejorados
P1	2	6	4
P2	12	16	4
P3	9	14	5
P4	12	15	3
P5	10	15	5
P6	7	13	6

TABLA 6- 4: PRUEBA T REFLEJANDO LA SIGNIFICATIVIDAD DE LA DIFERENCIA ENTRE LOS ACIERTOS DEL PRE TEST Y EL POST TEST EN CADA GRUPO EN REFERENCIA A LA ACTIVIDAD 2

**Con Enseñanza Implícita**

ENSEÑANZA IMPLICITA ( CON HYPRETEXTO)		
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
<i>Total aciertos PRE aciertos Post Test</i>		
Media	11	13.2
Varianza	6	7.51111111
Observacion	10	10
Coficiente de correlacion	0.23171695	
Diferencia hipotesis	0	
Grados de libertad	9	
Estadístico t	-2.15727749	
P(T<=t) una cola	0.02966491	
Valor crítico	1.83311293	
P(T<=t) dos colas	0.05932981	
Valor crítico	2.26215716	

**Con Enseñanza Explícita**

ENSEÑANZA EXPLÍCITA		
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
<i>Total aciertos PRE aciertos Post Test</i>		
Media	10.3333333	13.1666667
Varianza	4.26666667	13.3666667
Observacion	6	6
Coficiente de correlacion	-0.14124491	
Diferencia hipotesis	0	
Grados de libertad	5	
Estadístico t	-1.5610132	
P(T<=t) una cola	0.08963658	
Valor crítico	2.01504837	
P(T<=t) dos colas	0.17927315	
Valor crítico	2.57058184	

**P=0.05**

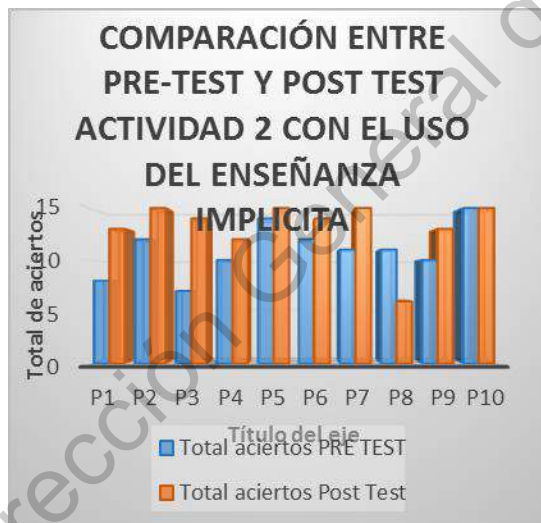


Ilustración 6-2: Gráfica de Comparación de la Actividad 2 entre Pre test y Post test con enseñanza explícita e implícita (HIPERTEXTO)

Los resultados obtenidos en las tablas anteriores, se derivan, como efecto, del tipo de actividades planteadas en las secuencias didácticas. Como ejemplo de ellas, se hizo un análisis de cada una de las actividades en la etapa III de la secuencia didáctica (ver anexo B) para ver el efecto como se muestra en la siguiente tabla.

**TABLA 6- 5: FRECUENCIAS DE REACTIVOS CORRECTOS EN LOS TIPOS DE ACTIVIDADES EN LA ETAPA III (VER ANEXO B).**

Participante	Actividad 1 (Uso de imágenes)	Actividad 2 (Uso de la traducción al español)	Actividad 3 (Uso del video)
	Máximo 8 reactivos	Máximo 10 reactivos	Máximo 11 reactivos
1	6 (2 incorrectos)	3 (7 incorrectos)	8 (3 incorrectos)
2	4 (4 incorrectos)	7 (3 incorrectos)	11 (0 incorrectos)
3	6 (2 incorrectos)	6 (4 incorrectos)	11 (0 incorrectos)
4	3 (5 incorrectos)	7 (3 incorrectos)	10 (1 incorrectos)
5	6 (2 incorrectos)	5 (5 incorrectos)	11 (0 incorrectos)
6	5 (3 incorrectos)	6 (4 incorrectos)	10 (1 incorrecto)
7	5 (3 incorrectos)	6 (4 incorrectos)	11 (0 incorrectos)
8	3 (5 incorrectos)	5 (5 incorrectos)	9 (2 incorrectos)
9	6 (2 incorrectos)	5 (5 incorrectos)	11 (0 incorrectos)
10	8 (0 incorrectos)	10 (0 incorrectos)	11 (0 incorrectos)

Obsérvese en la tabla anterior (6-5) que, de las tres actividades en donde se utilizaron diferentes instrumentos para ayudar a que el estudiante adquiriera los sufijos en los adjetivos, se obtuvo un mejor resultado en la actividad del video, ésta presenta un menor número de respuestas incorrectas, por lo general, el 60% de los participantes obtuvieron 0 (cero) respuestas incorrectas mientras que en la primera actividad (uso de imágenes) solo el 40% de los participantes obtuvo casi todas las respuestas de forma correcta y en la segunda actividad (uso de la traducción al español) solo el 20% obtuvo menos errores.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en las actividades 1 y 2 del post test se infiere que el  $p1$  mejoró en la actividad 2 con 5 aciertos debido sobre todo al efecto del uso de las imágenes y del video ya que en la traducción de la palabra obtuvo más aciertos incorrectos. El  $p3$  que mejoró con 7 aciertos en la actividad 2

del post test, se puede deducir que se favoreció de la actividad del video, dado que en las otras dos formas de actividades obtuvo más aciertos incorrectos. Sin embargo, los *participantes 2 y p8* a pesar de tener un número pequeño (2, y 3 errores según el orden mencionado de los participantes) de reactivos incorrectos en la actividad del video, son los dos casos que obtuvieron menos aciertos en general como suma de las 3 actividades. El total de aciertos en las 3 actividades consta de 29 mientras que ambos obtuvieron 12 incorrectos. Una explicación puede ser la que se muestra en los datos cualitativos en el apartado de 6.3.1.4 (*Dificultades Técnicas*) en la que se aprecia que para ambos participantes la tecnología como la falta de fidelidad de ésta les suscitó problemas al utilizar esta estrategia didáctica por ejemplo: en *anexo "I"* a) *es algo que no estoy acostumbrada...todavía me cuesta trabajo en los buscadores de internet...*, (p8); b) *se me dificultó...todavía me cuesta trabajo* (en relación al uso de la tecnología), (p8); c) *mi computadora nomás no prendía* (p1).

.A pesar de los inconvenientes tecnológicos, en los resultados de la actividad 2 del post test, se observa que el *participante 1 junto con el ,2, 3, 7 y 9* fueron los más favorecidos por la actividad del video mientras que el *participante 10* permanece igual tanto para la actividad 2 en el post test como en las tres actividades aplicadas con el hipertexto (anexo B etapa III).

## **6.2 Discusión de los Resultados Cuantitativos**

A partir de un análisis en los dos exámenes (pre-test y post test) y utilizando la estadística descriptiva para saber qué está pasando, se utilizó una prueba T en la que para la actividad 1 del examen, donde tienen que generar la palabra para completar la frase, se muestra que la estrategia tanto de hipertexto como explícita sí han sido significativas ya que se puede ver una diferencia en los puntajes de la tabla 1 y se confirman en la tabla 6-2 con los datos estadísticos. Sin embargo, éstas mismas cifras muestran que hubo una mayor diferencia en los puntajes con la aplicación de la enseñanza explícita. Esto refleja que, el tema necesita de este

tipo de estrategia para ser enseñado dado que la formación de palabras no es un tema sencillo y que el estudiante necesita conocer cuál es el significado de cada sufijo para que esté seguro del significado que le hace falta a la palabra que debe completar la frase.

En cuanto a la actividad 2 de los dos exámenes, se observa en la tabla 6-3 y se confirma en los datos estadísticos en la tabla 6-4 que, la estrategia de enseñanza implícita tuvo un mayor efecto que la estrategia del grupo con enseñanza a través de la enseñanza explícita.

Para presentar los resultados en esta parte de la tesis, se hará uso de la nueva taxonomía y dominios del conocimiento y que sucede a la realizada por Bloom y que fue planteada por los autores Marzano & Kendall, (2007). Los autores plantearon una lista de seis pasos que determinan y clasifican los objetivos que se logran en el aprendizaje. Esta clasificación se hace de forma jerárquica y describe exactamente lo que se alcanza a obtener en cada etapa. La taxonomía se compone de los siguientes componentes:

#### 1. Knowledge, recall (Retrieval) (Conocimiento, recuerdo):

Esta etapa se puede describir como la activación y la transferencia del conocimiento de la memoria permanente a la memoria operativa, donde puede ser procesado de manera consciente. La recuperación (*retrieval*) es un proceso dentro del sistema cognitivo, y es por supuesto, un proceso innato, generalmente se realiza de forma no consiente. En esta nueva taxonomía, la recuperación de la información es una cuestión de reconocimiento (*recognition*) o de recuerdo (*recall*). El reconocimiento puede definirse como la simple relación de un estímulo dado con información en la memoria permanente. El recuerdo, en contraste, requiere de algún nivel de reconocimiento y de la producción de la información que se relaciona. Por ejemplo, un estudiante quien selecciona un sinónimo de entre un juego de palabras se apoya en el reconocimiento (*recognition*). Un estudiante a quien se le pide que defina una palabra o produzca un sinónimo emplea el recuerdo (*recall*) (p.37-40). En otras palabras, esta fase es el recuerdo de la información exactamente como fue almacenada en la memoria permanente. Se

nombran o se identifica la información, pero no necesariamente se comprende su estructura. Se ejecuta una acción en la que se realiza un procedimiento, pero no necesariamente se comprende lo que se produjo.

## 2.Comprehension (Comprensión):

El proceso de la comprensión dentro del Sistema cognitivo es responsable de trasladar el conocimiento a una forma apropiada para almacenarlo en la memoria permanente. Esto quiere decir que la información que se deposita en la memoria operante no se deposita a través de la memoria sensorial no se almacena en la memoria permanente exactamente como se experimentó. El punto en el cual un individuo ha almacenado el conocimiento es el punto donde el individuo ha comprendido ese conocimiento. Es decir, el proceso de la comprensión involucra el almacenar las características críticas de la información en la memoria permanente. La comprensión incluye dos procesos: la integración y la simbolización. *La integración* es el proceso de destilar el conocimiento a sus características clave de una forma generalizada, técnicamente se refiere como a una microestructura. Esta integración se consume a través de la aplicación de reglas técnicamente referidas como macro reglas. Esto explica por qué los individuos usualmente no recuerdan los hechos específicos en una historia interesante que han leído, sino que tienden a recordar el flujo de la información y de los eventos. La evidencia de que los estudiantes han integrado el conocimiento es que pueden producir la macroestructura para ese conocimiento. La simbolización es la traslación del conocimiento contenido en una macro estructura a un modo de imagen simbólica (p.40-41). Dicho de otra forma, el alumno identifica los detalles de la información que son importantes. Recuerda y ubica la información en la categoría apropiada. Al hacer una síntesis, identifica la mayoría de los componentes de un concepto y suspende los detalles insignificantes del mismo. Hace una representación: presentar la información en categorías para que sea más fácil de encontrarla y utilizarla.

## 3.Analysis (análisis):

Es utilizar lo que han aprendido para crear nuevos conocimientos y aplicarlo en situaciones nuevas. El estudiante hace: a) *Relación*: identificar similitudes y diferencias importantes entre conocimientos. b) *Clasificación*: identificar categorías relacionadas al conocimiento de sobre y subordinación. Análisis de errores: identificar errores en la presentación y uso del *conocimiento*. c) *Generalizaciones*: construir nuevas generalizaciones o principios basados en el conocimiento. d) *Especificaciones*: identificar aplicaciones específicas o consecuencias lógicas del conocimiento

#### 4. Knowledge Utilization (utilización del *conocimiento*):

*Aplicar el conocimiento en situaciones específicas*: a) *Toma de decisiones*: utilizar el conocimiento para tomar decisiones o tomar decisiones acerca del uso del conocimiento. b) *Resolución de problemas*: utilizar el conocimiento para resolver problemas o resolver problemas sobre el conocimiento. c) *Investigación experimental*: utilizar el conocimiento para generar y evaluar hipótesis o puede generar y evaluar hipótesis sobre el conocimiento. d) *Investigación*: utilizar el conocimiento para conducir investigaciones o puede conducir investigaciones del conocimiento (p.51-53).

#### 5. Metacognition (Sistema de Metacognición):

Controla los procesos de pensamiento y regula los otros sistemas. Se establece metas y toma decisiones acerca de qué información es necesaria y qué proceso cognitivo será el mejor para alcanzar determinado objetivo. a) *Especificación de metas*: el estudiante puede establecer un plan de metas relacionadas con el conocimiento. b) *Monitoreo de procesos*: el estudiante puede monitorear la ejecución del conocimiento. c) *Monitoreo de la claridad*: el estudiante puede determinar hasta qué punto posee claridad en el conocimiento. d) *Monitoreo de Precisión*: el estudiante puede determinar hasta qué punto es preciso en el conocimiento (p.53-55).

#### 6. Self-system Thinking (Sistema de Conciencia del ser):

La Conciencia del Ser está compuesta de actitudes, creencias y sentimientos que determinan la motivación individual para completar determinada tarea. Los factores que contribuyen la motivación son la importancia, eficacia y las emociones. a) *Evaluación de Importancia*: el estudiante puede determinar qué tan importante es el conocimiento y la razón de su percepción. b) *Evaluación de Eficacia*: el estudiante puede identificar sus creencias sobre habilidades que mejorarán su desempeño o comprensión de determinado conocimiento. c) *Evaluación de Emociones*: el estudiante puede identificar emociones ante determinado conocimiento y la razón por la que surge determinada emoción. c) *Evaluación de la Motivación*: el estudiante puede identificar su nivel de motivación para mejorar su desempeño o la comprensión del conocimiento y la razón de su nivel (p.55-58).

Así mismo, los resultados del estudio reflejan que la estrategia de enseñanza implícita ha sido útil, sobre todo, para ayudar al estudiante a llegar la etapa de Knowledge, recall (*Retrieval*) – *Conocimiento, recuerdo* ya que en este ejercicio se le solicitó al participante que seleccionara los adjetivos de la lista de palabras y logró realizarlo (actividad 2 anexo A), y para lo cual se apoyó en el reconocimiento (*recognition*). identificar si la palabra dada era o no un adjetivo y logró llegar a la fase de *Analysis (análisis)*, en la cual el participante tuvo que *clasificar* para identificar las categorías de las palabras en el ejercicio. Dicho de otro modo, solo a nivel de identificación (*reconocimiento*) el hipertexto tuvo un efecto significativo.

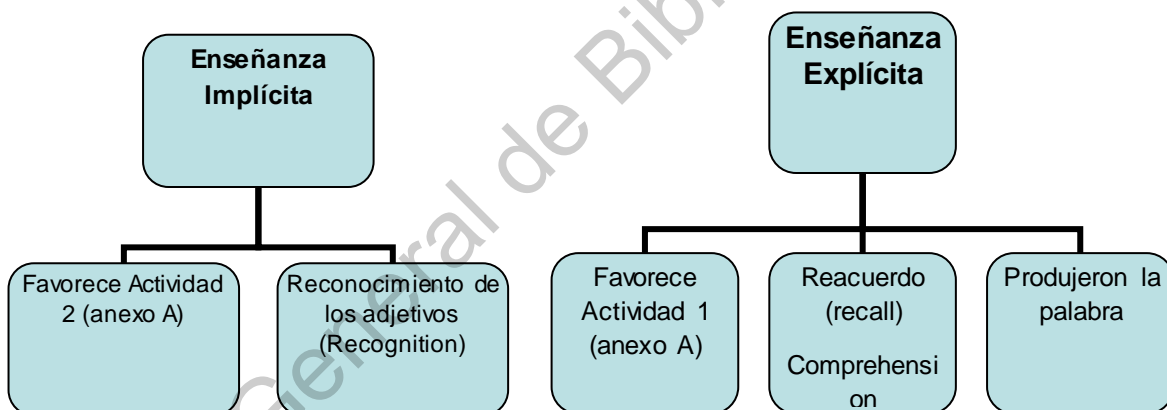
A nivel de generar la palabra (actividad 1 Anexo A) tuvo un mejor efecto la enseñanza explícita a través de la fase de *recall* (recuerdo) ya que se le solicitó al estudiante que produjera la forma del adjetivo (*recall*) y se muestra la evidencia de que los estudiantes han integrado el conocimiento ya que pueden producir la macroestructura para ese conocimiento, de este modo, el estudiante es capaz de llegar a la etapa de la **comprensión**, pues simboliza, realiza la traslación del conocimiento contenido en una macro estructura a un modo de imagen simbólica a través de la producción de la palabra.



En conclusión, se podría sugerir que para que la instrucción implícita tenga un efecto significativo, tendría que experimentarse durante un periodo de tiempo más largo para que se logre una producción adecuada del uso de adjetivos. Si tomamos de base la siguiente taxonomía de los procesos cognitivos, los estudiantes sólo se quedan a nivel de la primera fase abajo descrita si se sigue una enseñanza implícita para el tema de la formación de adjetivos.

### 6.2.1 Esquemas del Análisis de los resultados cuantitativos

Como resumen de los resultados cuantitativos se muestra el siguiente diagrama, elaborado por la investigadora, el cual explica cuáles actividades presentaron una mejora en el post test una vez llevada a cabo la intervención didáctica. A su vez, muestra los niveles del sistema cognitivo al que se llegó con la actividad planeada.



### 6.3 Análisis y Discusión de los Resultados Cualitativos

Para la valoración de las dos metodologías usadas en esta investigación, se procedió a realizar una validación de los datos obtenidos y apoyar la confiabilidad de éstos. Al término de la intervención con cada tipo de enseñanza, a las que se ha venido haciendo referencia en el documento, se aplicó una encuesta y una entrevista semi-estructurada a cada grupo participante. La entrevista se basó en

las preguntas de la encuesta para corroborar los datos que se habían puesto por escrito. Para tener una mayor confiabilidad, la entrevista no se aplicó en la misma sesión con el objetivo de no permitir que el alumno recordara con mayor facilidad lo que había contestado en la encuesta o que no se percatara de que las preguntas eran semejantes e incluso las mismas que en la encuesta.

En la encuesta, como en la entrevista que se aplicó a los participantes del grupo con enseñanza implícita, se plantearon preguntas relacionadas con los datos personales como edad, lengua en estudio, sobre el manejo de la tecnología como la computadora, el internet, procesador de palabras, etc. Así como también preguntas más específicas sobre las opiniones de los estudiantes acerca de la metodología aplicada, su eficiencia de ésta para ellos, y sobre todo preguntas para conocer si para ellos había sido una estrategia didáctica efectiva, así como también preguntas con el propósito de cerciorarse cuál (es) de las actividades con el hipertexto habían sido de su agrado y cuáles habían percibido ellos que les habían sido más fáciles o útiles (ver preguntas descritas en el anexos F y H).

Por otro lado, los dos instrumentos utilizados en el grupo de enseñanza explícita (entrevista y encuesta) constan de preguntas de igual forma relacionadas con sus datos personales como la edad, lengua que estudian y relacionadas con las opiniones de los estudiantes acerca de la metodología utilizada en la enseñanza y aprendizaje de los sufijos en adjetivos, así como también preguntas para expresar su preferencia por tener una explicación en este tema. También, se realizaron preguntas con la finalidad de solicitar algunos ejemplos de palabras que habían aprendido o que recordaban con los sufijos estudiados. Esta pregunta también se le hizo al grupo de enseñanza implícita en la entrevista, no de forma directa sobre los adjetivos: *¿qué palabras recuerdas o aprendiste?* con el propósito de permitirles que verbalizaran, si fuera posible, los adjetivos de manera inconsciente y poder descubrir si hubo ese aprendizaje esperado sobre los sufijos en los adjetivos o si no se logró.

De las respuestas que se originaron de ambos instrumentos, se hizo un análisis del discurso de cada una de ellas para seleccionar las que ayudan a triangular la información como se expresa en la figura siguiente:

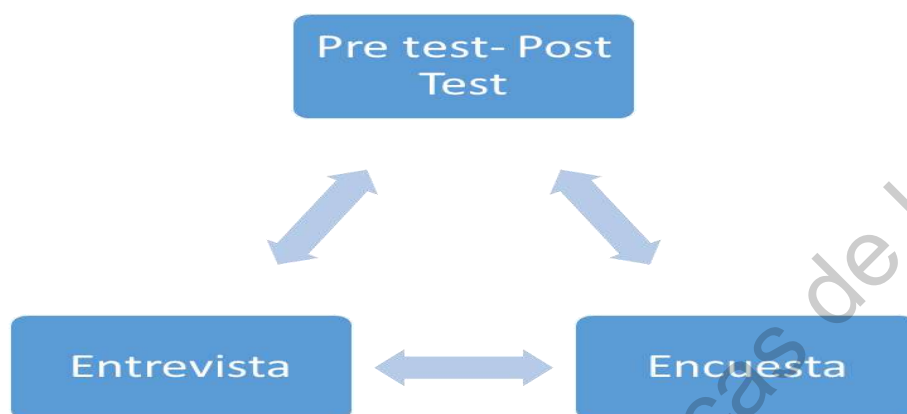


Ilustración 6- 3 Diseño de la Triangulación de los datos recogidos

Para el análisis de los datos cualitativos de la entrevista se transcribieron las conversaciones y se categorizó la información de acuerdo a lo más prominente dentro de ella haciendo uso del análisis del discurso (ver cuadro en anexo I) se muestran cinco categorías que se asentaron de acuerdo al análisis de los datos cualitativos del grupo con enseñanza implícita, las cuales se describen a continuación junto con los datos que se observan en cada discurso seleccionado de los participantes. Sin embargo, cabe mencionar que solamente las siguientes categorías se consideraron en el análisis de los dos grupos de enseñanza por coincidir con datos semejantes.

1) *Preferencia por una instrucción explícita (PIE)*

2) *Ventajas del hipertexto (VH) y Ventajas de la instrucción explícita (VIE)*

4) *Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso del hipertexto (PEIH)*

5) *Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso de la enseñanza explícita (PEIEE)*

Mientras que las dos últimas categorías que se observan en la tabla del anexo “I” no se consideraron en el análisis de los datos del grupo con enseñanza explícita en vista de que no se utilizó la tecnología con dicho grupo. Las categorías que solo se presentan en el grupo con enseñanza implícita son las siguientes:

- 3) *Dificultades Técnicas (DT)*
- 4) *Discurso en las encuestas y en las entrevistas acerca de las Actividades preferidas (DEyEAP) (Actividades con mayor preferencia (AMP))*

### **6.3.1 Análisis de Datos Cualitativos de la Encuesta y la Entrevista en el Grupo con Instrucción Implícita (Grupo con Hipertexto)**

En el siguiente apartado se presenta una descripción más detallada de cada categoría y de cada caso referente a la entrevista y a la encuesta de este grupo de participantes y se utiliza el discurso de los estudiantes.

El análisis del discurso, (AD). Es éste un método que ha aparecido enmarcado en el interior del giro lingüístico, siendo profusamente utilizado. Es más, el AD es una etiqueta común para definir una gran cantidad de métodos empíricos que son utilizables y utilizados para el estudio de una gran variedad de temas, que, sólo a título de ejemplo, podemos decir que van desde el estudio de las interacciones cotidianas cara a cara, hasta procesos como la memoria, el pensamiento y las emociones e, incluso, problemas sociales como la exclusión social, la diferenciación de género, (Iñiguez, 2011).

En consecuencia, se analizan los enunciados expresados de forma escrita y oral de los participantes de una manera en la que se puedan descubrir aspectos relacionados para apoyar la explicación de la efectividad de las dos estrategias didácticas utilizadas en esta investigación. “El enunciado, como unidad comunicativa, se refiere, básicamente, a lo proferido por un hablante en una situación comunicativa concreta. En este sentido, los enunciados son unidades lingüísticas (habladas o escritas) que siempre están contextualizadas”). Una vez

clasificadas las unidades lingüísticas por temas se hace un análisis cualitativo respecto a lo observado como se ve en los siguientes apartados.

### 6.3.1.1 Categoría 1 Preferencia por una Instrucción Explícita (PIE)

En general, se observa que el grupo cuya enseñanza se realizó a través de una manera implícita muestra que utilizar el hipertexto como herramienta didáctica no es basto para aprender el tema, a su vez requieren de una metodología más tradicional utilizando la explicación. Se observa en las frases como:

a) *“sí, se me hace buena estrategia... y prefiero la más... tradicional, pero pues sí fue buena” (P10), (ver anexo I).*

f) *“... mitad y mitad porque soy de las personas que aprenden más escribiendo varias veces que pues viéndolas, escuchándolas” (P4) (ver anexo I).*

Por lo tanto, muestran una *preferencia por la instrucción explícita* (PIE), esto se alcanza a observar en los siguientes ejemplos:

b) *“Una vez sí explicó el significado de “ible” y “ful” y así me aprendí los sufijos” (P10), (ver anexo I).*

Por otra parte, las frases citadas en el párrafo anterior, así como dentro del anexo “J” de las encuestas en las frases:

a) *, ...siempre prefiero una explicación, porque así aprendo más, (P10), (ver anexo J).*

i) *... prefiero aprender más de forma tradicional porque aprendo un poco más escribiendo y repitiendo, (P4), (ver anexo J).*

Como se puede observar, muestran que el estudiante conoce su forma de aprendizaje y al que ha estado acostumbrado, por lo que siente la necesidad de hacer saber al docente que sí es bueno introducir nuevas estrategias didácticas

tecnológicas en la enseñanza de lenguas sin descuidar la forma en la que ellos están habituados, y a través de la cual sienten que aprenden mejor o que consiguen mayor confianza en su aprendizaje como se puede leer en c) “...entonces como que más, más tradicional la forma. Sí de tomar notas”,(p8) (ver anexo I) y en e) “cuando lo estaba utilizando dudaba mucho de si sí estaba en lo correcto o no”; (p5) (ver anexo I) de la frase e) (p5) se infiere que requiere de ayuda y explicación del profesor y que la enseñanza a través del hipertexto no les proporciona una seguridad completa de que hayan entendido o aprendido el tema. La preferencia por el estilo de IE de igual forma se muestra en los resultados de la encuesta. Por ejemplo; la mayoría de los estudiantes eligen la frase *prefiero tener un estilo de enseñanza tradicional que con el uso de los links* sustentada con diferentes razones como se puede observar en el anexo “J” inciso e) (p8)...*porque así aprendí inglés desde más pequeña*; f) (p8)... *porque así he estado acostumbrada a aprender el idioma y practicarlo*; con ello se analiza que independientemente de las nuevas metodologías y la tecnología en el campo académico, el estudiante aún necesita de un estilo en el que no se le deje aprender solo intuitivamente sino que requiere del docente y de la explicación del mismo como se ve anexo J en g)(p8), n)(p7) y q) (p9) *prefiero que mi maestro me guie con este tipo de actividades (al utilizar la palabra **guie** se explicó a los estudiantes que se refería a tener el docente con ellos y que les fuera explicando el tema).*

Los participantes en: o) (p9) y r) (p3) (ver anexo J) por ejemplo...*pienso que los links deberían ser solamente un material de apoyo*. Con estas justificaciones se vislumbra que en su estilo de aprendizaje la concientización (*Consciousness-raising*), según Ellis (2014:12) sí es un factor esencial en el tipo de tema por su complejidad. Los estudiantes quieren percatarse de que han aprendido algo y ven al hipertexto como un material extra, como un material de apoyo o de práctica.

Finalmente, un aspecto que hace referencia al tema de la *complejidad* citado por Susana Gass, (2003:527), la *atención centrada*, se puede corroborar con la frase del participante (8) en anexo J, d) ... *porque a veces es complicado, entonces de manera visual y audio puede ser más fácil*, (el estudiante se refirió a tener clase presencial sin los links y a tener explicación del docente) en la que el estudiante da a conocer que el tema de los sufijos en los adjetivos es un tema complejo. Por lo tanto, requieren de

una explicación y la Enseñanza Explícita es entonces de la que ellos se beneficiarían. “Los aprendientes no pueden usar sus recursos interiores para aprender en áreas que son altamente complejas y abstractas. La atención centrada verdaderamente puede ser necesaria para que tome lugar el aprendizaje en estas áreas” Susana Gass, (2003:527). Por lo que hubo quienes dijeron *prefiero tener solo explicación del uso de los sufijos y rellenar ejercicios, ver tabla (anexo J, incisos c) (P10) y j) (P4)*.

Si el estudiante enfatiza que desea una explicación del tema, esto quiere decir que se favorece de la Instrucción Explícita ya que la implícita atrae la atención hacia un aprendizaje incidental de las estructuras gramaticales y no se ha logrado con el uso del hipertexto para resolver ejercicios de diversa índole como se ha mostrado en los exámenes pre test y post test actividad 1 (generar la palabra, *adjetivos*) y actividad 2 (identificar la palabra, *adjetivos*).

### **6.3.1.2 Categoría 2 Ventajas del Hipertexto, según los estudiantes (VH)**

A pesar de que los estudiantes sienten la necesidad de tener una explicación del tema por parte del docente encontraron que el hipertexto es una herramienta didáctica en la que observan algunos beneficios para su vida académica en el campo de la enseñanza de lenguas.

Una de las ventajas más citada por los participantes es la del aprendizaje de vocabulario, por ejemplo, de las entrevistas, se tomaron las frases del anexo “I”:

*a) Aprendí mucho vocabulario nuevo, (p2); e) se aprende mucho vocabulario con los links, (p5); j) aprendí mucho vocabulario...me motivó a buscar más palabras y seguir practicando, (p3).*

*k) me sirvió para repasar palabras y aprender más, (p2); l) mucho vocabulario... más que nada vocabulario, (p6); h) ...ayudó a identificar palabras para ver cómo se escribe...(p7)*

Esto significa que proveer a los estudiantes con material externo a un texto a través de *clicks* para ir a otro sitio y leer más sobre el tema o tener otra información de manera inconsciente *sí están aprendiendo*, aunque también aprenden otros temas que no están realmente en la planeación del docente, y

según lo que perciben los estudiantes, incrementan el léxico de manera inconsciente, o dicho de otra forma de manera implícita, lo cual para probar se sugiere hacer investigación en este aspecto en un futuro. Aquí sí juega un rol importante la EI (Enseñanza Implícita) que después conlleva a una reflexión en el estudiante quien más tarde se vuelve consciente de su aprendizaje. Lo verbaliza, lo cual indica que efectivamente ha aprendido algo según Rod Ellis (2008) & Rebuschat Patrick (2012).

Una segunda ventaja mencionada dentro de la entrevista se refiere al aspecto cultural. Los estudiantes sostuvieron que *se enriquece el lenguaje cultural y se aprende... cultura de otros lugares (frases e) y k), (p4) en anexo "I"*. Esto, lo pudieron notar en los videos (actividad 3, secuencia didáctica del anexo "B") ya que los hablantes manejaban diferentes acentos de la lengua inglesa. También lo pudieron observar en el tema de *"Places to go shopping in London"* (anexo B, actividad 3b etapa III) puesto que se expuso a los estudiantes a conocer sobre temas de formas de vida de otros pueblos, de otra nacionalidad. Estos comentarios en el discurso de los participantes, como estudiantes de lengua, dan a conocer que el aprendiz aparte de aprender lengua, también está interesado en aprender la cultura de otros países. Más aún, está interesado en mejorar sus habilidades lingüísticas como la del *listening* (comprensión auditiva), reflejado en las frases *b) me sirvió para practicar el listening,(p2); (g) aprendí como a escuchar. Mi problema es el del escuchar y pues me ayudó también, (p4); l) ...mucho vocabulario, cultura de otros lugares...más que nada vocabulario, (p6). (ver tabla de encuesta anexo "I")*. La última frase citada aquí, encierra los dos aspectos más destacados como VH, el vocabulario y la cultura.

Como reflexión de este análisis para el docente de lenguas, se deduce que el estudiante de lenguas en el fondo conoce que las ventajas de aprender una lengua no significan solo conocer y aprender más vocabulario, sino que también puede aprender la cultura y que la estrategia del uso del hipertexto, aunque no para aprender sufijos en los adjetivos, sí es una herramienta que tiene un efecto positivo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas de una manera más completa y más interdisciplinaria y que genera una percepción positiva en los estudiantes. Esta ventaja se mencionó por el grupo experimental y no por el grupo de control



ya que con este último se trabajó una secuencia didáctica diferente, pero se abordaron los mismos sufijos de los adjetivos sin el uso del hipertexto.

Así mismo, dentro de la encuesta aplicada al grupo de participantes con enseñanza implícita, se puede observar que el uso del hipertexto para aprender lengua los hace sentir menos nerviosos y que pueden ir a su ritmo, no hay presión por el avance de los demás, es muy cómodo y se sienten mejor: participante (1) en a) y b), participante (7) en e) y f), participante (3) en k) y p) (*ver anexo J*). Tomando en consideración el estudio de Hana Kang (2010), en donde encuentra que los aprendices de chino como lengua extranjera a un nivel avanzado usan diferentes estrategias de lectura dependiendo del propósito de ésta y el tipo de lectura. En este estudio se percibe que los estudiantes, en sentido contrario al resultado de la autora, toman el hipertexto como una estrategia para aprender diversas cosas que se consideran como las ventajas de esta mediación, no exclusivamente con el objetivo de aprender sufijos en los adjetivos.

Por otro lado, las ventajas señaladas en los participantes anteriores, proporcionan información al docente de lenguas que, si bien, hay estudiantes cuyo nivel de ansiedad para aprender lengua (sobre todo el inglés) es más alto que el de otros, para disminuir esa ansiedad y para hacer ayudar a que el estudiante no se llegue a frustrar y que vea que hay compañeros que avanzan más que ellos, se puede utilizar esta herramienta para permitirles que avancen a su ritmo y se sientan cómodos, pero sobre todo, que no se sientan presionados por los demás, ya que también ven el hipertexto como un apoyo extra en clase (*ver anexo J*) participante (9) en j) y participante (3) en i). Es tarea del docente llevar y tener una planeación de tareas diseñadas con un objetivo a trabajar en el que incluya un aprendizaje formativo y más completo para desarrollar diferentes habilidades y que no sea tan controlado como se ha realizado en esta secuencia didáctica, se ha observado que se pueden extraer y desarrollar otras habilidades de acuerdo a lo que han reflejado los estudiantes.

También, es útil comparar que, tanto en la entrevista, como en la encuesta, se mencionan ventajas semejantes relacionadas con el aprendizaje de vocabulario,

las expresiones de los participantes: (p2) en n) *aprendí conceptos...* (p6) en q) *varias palabras que no conocía y a través de los videos y los links las comprendí (ver anexo J)*. Adicionalmente, relacionado a la habilidad auditiva, se puede ver en participante (p4) en d) *desarrollé más el sentido auditivo (ver anexo J)*. Esta ventaja está sobre todo relacionada a la actividad de los videos, aunque es obvio por el uso del video, es interesante identificar que el mismo estudiante reconoce sus aprendizajes y los expresa. Sin embargo, independientemente de las ventajas enlistadas, sí hubo un participante que alcanzó a detectar que el tipo de ejercicios en la página principal de cada tarea antes de ir a los *links* estaba enfocado al diseño de un examen de certificación y que lo que se pretendía con el hipertexto era mejorar la formación de las palabras para contestar un examen de este estilo. El *participante (6) comentó en o) hay variedad de actividades y ejemplos que ayudan a la comprensión del tema y es bueno irse acostumbrando porque las certificaciones las hacen de esa manera (ver anexo J)*.

Para cerrar el tema de las VH, se propone que esta mediación, a pesar de que el estudiante no se percató que implícitamente debía aprender los sufijos en los adjetivos, se puede utilizar para mejorar otras habilidades, lingüísticas como el vocabulario, y también en aspectos motivacionales para bajar el nivel de estrés en el estudiante.

### **6.3.1.3 Categoría 3 Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso del Hipertexto (PEIH)**

En esta categoría se consideraron sobre todo una lista de adjetivos que los participantes utilizaron en su discurso para describir la implementación del uso del hipertexto.

En cuanto a los resultados en la entrevista, se encontró que la describen como una estrategia con las siguientes características que se observan en *itálicas* en el siguiente cuadro (*ver anexo I*).

TABLA 6-6: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL USO DEL HI'PERTEXTO (PEH)

Percepciones	Participante
<i>buena estrategia</i>	a) (p10)
me gustó... se me dificultó	b) (p8)
estuvo <i>bien</i>	c) (p10)
estuvo <i>entretenido</i>	c) (p10)
sentí muy <i>curioso</i>	d) (p1)
muy <i>interesantes</i> / muy <i>dinámicos</i> / prueba <i>distinta</i>	e) (p4)
muy <i>interesantes</i>	f) (p7)
me pareció muy <i>interesante</i>	g) (p7)
me pareció como <i>interesante e interactivo</i>	h) (p7)
me pareció muy <i>buena idea</i>	i) (p7)
muy <i>buenas</i> / muy <i>útiles</i>	j) (p8)
fue <i>interesante</i> tener esa herramienta	m) (p3)
es <i>didáctico</i>	n) (p2)
muy <i>fáciles</i> y como muy <i>importantes</i>	p) (p6)

De acuerdo a los adjetivos identificados en el discurso de los estudiantes y asentados en la tabla anterior se percata que los participantes tuvieron en su mayoría una buena experiencia al trabajar con el uso de los links moviéndose de un lugar a otro para obtener información y completar los ejercicios proporcionados en las hojas de trabajo (ver anexo B secuencia didáctica). En general arrojan comentarios positivos como se pueden observar los adjetivos en *italicas* en la

tabla 6-6. Por lo tanto, el trabajo realizado a través del hipertexto fue una actividad aplicada con la intención de interesar a los estudiantes y ellos mismos pudieron identificar sus beneficios por ejemplo el *participante (7)* mencionó “*si no sabemos al respecto le damos click y luego regresamos... y es más fácil pues para entender toda la lectura (ver anexo I inciso g)*”.

Por otro lado, pocos fueron los que percibieron un beneficio negativo de la intervención didáctica, como se puede leer en b) *sí me gustó, pero no me gustaría volver a tenerla por lo mismo que se me dificultó... de la computadora, (p8) (ver anexo I)*. Esto quiere decir que, más bien, es un aspecto relacionado con el manejo de la computadora y no en referencia a la estrategia didáctica como se observará más abajo en el apartado de las dificultades técnicas. Y, en la expresión del *participante (2) en n) ... siento como que...en línea o así como que no me sirve mucho, pero...sí me gustó, es didáctico, (ver anexo I)*. Esta expresión apunta a sugerir que el estudiante prefiere tener una explicación más tradicional en el salón de clase en cuanto al tema que trabajarlo o descubrirlo de manera implícita.

Mientras tanto, en la encuesta, por lo general, la mayoría de ellos afirmaron las siguientes cuatro categorías que se pueden observar en la siguiente tabla, primera columna y que fueron tomadas del *anexo “J”*.

TABLA 6-7: PERCEPCIONES MÁS REPETIDAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ENCUESTA

Frase	Participantes
<i>Es <b>importante</b> que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología</i>	p1, p4, p9, p7, p3, p2, p6, p8
<i>Me parecieron <b>interesantes</b> las actividades que realizamos con el uso de los links</i>	p1, p4, p7, p9, p3, p2, p6, p8,
<i>Considero que utilizar los links en el internet es una <b>manera efectiva</b> de aprender los</i>	p1, p4, p7, p3, p6, p8, p9

<i>sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales</i>	
<i>Me sentí <b>mejor</b> al usar los links que cuando los tengo que memorizar</i>	p3

De la información dada en la tabla se aprecia que los estudiantes tienen la impresión que utilizando el hipertexto aprendieron el tema lingüístico que se presentaba en el post test. Sin embargo, los resultados cuantitativos contrastan las percepciones de los aprendices, como se muestra en la tabla 6-2, la cual representa los datos que reflejan la significatividad de la diferencia entre los aciertos del pre test y el post test en el grupo de enseñanza implícita mostrando que tuvo una mayor significancia para los participantes del grupo con enseñanza explícita.

#### **6.3.1.4 Categoría 4 Dificultades Técnicas (DT)**

En la actualidad, con la invasión de la tecnología y el uso excesivo de ella en diferentes áreas e incluso en el campo educativo, como docentes, en este caso docentes de lengua, damos por hecho que el estudiante universitario ya es capaz de utilizar y manejar la tecnología a través de la computadora sin dificultades y que lo único que le hace falta es tener el conocimiento de los contenidos en determinada materia. No obstante, se aprecia que, tanto la falta de manejo de la tecnología como la falta de fidelidad de la tecnología pueden presentarse al utilizar esta estrategia didáctica que se ha venido describiendo en este apartado; por ejemplo: en *anexo "1"* a) *es algo que no estoy acostumbrada...todavía me cuesta trabajo en los buscadores de internet...*, (p8); b) *se me dificultó...todavía me cuesta trabajo (en relación al uso de la tecnología)*, (p8); c) *mi computadora nomás no prendía* (p1).

Con esto se sostiene que implementar el uso del hipertexto en una clase de lengua tiene ciertas ventajas, como ya se ha descrito por los estudiantes, pero que es necesario considerar que los estudiantes tengan la habilidad para manejar el

internet para utilizar los *links* propuestos en una actividad pedagógica así como cerciorarse de que los equipos que se vayan a utilizar cubran las características que se necesitan, tecnológicamente hablando o bien, tener alguna computadora como repuesto, en caso de que algún estudiante se enfrente a un tipo de problema como el que se citó en el participante (8) c) (*anexo I*) y que esto no sea una desventaja para que el estudiante padezca algún síntoma de frustración al realizar la tarea debido a que el uso de la tecnología en un salón de clase siempre presenta un riesgo, en el sentido de falta de recursos necesarios para llevarla a cabo, o bien, la falta de conocimiento de manejo de la computadora o de las aplicaciones que se usan.

#### **6.3.1.5 Categoría 5: Discurso en las encuestas y en las entrevistas acerca de las Actividades preferidas (DEyEAP).**

Como se describió en la metodología y como se expresa en la unidad didáctica diseñada para la enseñanza implícita a través del hipertexto (*anexo B*, etapa III), se aplicaron tres técnicas para ayudar a que el estudiante adquiriera adjetivos con los sufijos *ful*, *-less*, *-ed*, *-ing*, *-ive*, & *-able*. A continuación, se leen en la siguiente tabla (6-8) las frases que los estudiantes proporcionaron en la entrevista y en la encuesta para identificar cuál de las tres opciones fue la actividad con mayor preferencia (AMP) (ver *anexo B* para los tres tipos de actividades) y (ver *anexos I* y *J* para el discurso hablado y escrito de los estudiantes). Se procedió a clasificar el discurso tanto escrito como hablado a través de frases que hicieran referencia al tipo de actividad por la (s) que el estudiante mostró preferencia. Luego se comentó lo observado en ambas formas de expresión, hablada y escrita.

TABLA 6-8: FRASES EXPRESADAS EN LA ENTREVISTA Y EN LA ENCUESTA ACERCA DE LAS ACTIVIDADES PREFERIDAS

Preferencia por la técnica de la imagen como clave para pensar en el adjetivo en inglés	Preferencia por la técnica de la traducción del adjetivo en español como clave para pensar en el adjetivo en inglés	Preferencia por la técnica del video para escuchar e identificar el adjetivo necesario en inglés	Las 3 estrategias
<p>c) me encantó la de las imágenes, (p10) – <b>discurso hablado</b></p>	<p>i) la traducción... los videos... uno me desesperó... no encontraba la palabra. (p3) <b>discurso hablado</b></p>	<p>a)... en el video había como dos derivaciones y pues sí hacía pensar cuál era el correcto. (p10) <b>discurso hablado</b></p>	<p>b) las tres estrategias (p2) <b>discurso escrito</b></p>
<p>j) cuando veía la imagen del adjetivo que faltaba porque se me olvidaba la estructura al completar la frase, (p6). <b>discurso escrito</b></p>	<p>e) cuando tuve la traducción del adjetivo que faltaba en la línea (p3) <b>discurso escrito</b></p>	<p>b) Los de los videos porque así veías como se escribía y cómo se pronunciaba al mismo tiempo (p8) <b>discurso hablado</b></p>	<p>h) las 3 estrategias, así práctico de diferentes maneras (p2) <b>discurso escrito</b></p>
<p>l) ... porque todo es más claro a través de una imagen. <b>discurso hablado</b></p>	<p>f) cuando tuve la traducción del adjetivo que faltaba en la línea <b>discurso hablado</b></p>	<p>c) ... la del video también (p8) <b>discurso hablado</b></p>	<p>k) las 3 estrategias (p5) <b>discurso escrito</b></p>
		<p>d) la del video porque para mí fue más específico (p5) <b>discurso hablado</b></p>	
		<p>e) La del video... personas de distintos países, enriqueció más el lenguaje cultural. (p4) <b>discurso hablado</b></p>	
		<p>f) la del video... así sabía cómo se pronunciaba (p7) <b>discurso hablado</b></p>	
		<p>g) la del video, escuchar la palabra en contexto ayuda a entender (p8) <b>discurso hablado</b></p>	

		h) la del video, aunque fue en el que más me tardé, hubo palabras que se me complicaron buscar. (p8) <b>discurso hablado</b>	
		j) la del video...podía escuchar la pronunciación...con el complemento de la oración, ya podía entender como a qué se refería. (p2) <b>discurso hablado</b>	
		c) ...cuando tuve que ver el video e identificar la palabra (p4) y (p8) <b>discurso escrito</b>	
		d) cuando tuve que ver el video e identificar la palabra. Para mí es fácil aprender algo nuevo cuando lo escucho (p7) <b>discurso escrito</b>	
		e) ...cuando tuve que ver el video e identificar la palabra, me ayudó a tener el significado y un contexto donde utilizarla (p3) <b>discurso escrito</b>	

Está claro que el lenguaje hablado y el escrito plantean exigencias en cierto modo diferentes a sus usuarios. El hablante tiene a su disposición todo el registro de los efectos del «tono de voz» (así como la expresión facial y los sistemas de posturas y gestos). Armado de todo ello, puede siempre anular el efecto de las palabras emitidas. Así, es mucho más probable que se piense que un hablante que dice «Realmente me gustaría» inclinándose hacia delante, sostiene, con una voz «cálida y velada “está queriendo decir lo que ha dicho que otro hablante que emita las mismas palabras retrayéndose, con el ceño fruncido y con un tono de voz «nasal y sarcástico”. Estas señales paralingüísticas le son denegadas al escritor, (Brown & Yule, 1993,p.23).

Así que, en esta investigación, la triangulación de los datos que se ha realizado, ha sido justamente para corroborar la confiabilidad de los datos considerando también la parte escrita en las encuestas y corroborándola con la información de



las entrevistas a través de las cuales se deja entrever una mayor certeza de lo que los participantes opinan.

En la tabla del discurso hablado de los participantes durante la entrevista y en la encuesta es muy clara la evidencia de la preferencia por la actividad con el uso del video. Los estudiantes, aunque para algunos fue difícil detectar el adjetivo que necesitaban para completar la frase, se encontraron más beneficiados de ella. Es así que se puede corroborar en la tabla 6.8 que la preferencia por este tipo de actividad muestra que, no solo la encontraron más atractiva, sino que ésta influye en los resultados como se puede ver en el número de reactivos incorrectos en la tabla 6.5 son menores en cada participante que con los otros tipos de actividades. Se observa una mayor preferencia por la dinámica del video, puede asumirse que implica mayor atención de los estudiantes, toda vez que requieren de utilizar más habilidades como la auditiva y la memoria para reconocer las cosas. Al hablar de *memoria* se refiere a que la distancia de días después de haber trabajado la actividad del video y luego presentar un post test fue de un fin de semana. Aunado al uso del video y las diferentes habilidades utilizadas por el estudiante se constatan con las ventajas expresadas en la categoría 6.3.1.2 Ventajas del Hipertexto, según los estudiantes (VH) al describir que practicaban su *comprensión auditiva, vocabulario y cultura*.

Para concluir esta sección se sugiere al docente considerar el estilo de aprendizaje y, sobre todo, utilizar aquellas actividades que integren lo más posible diferentes habilidades para que el estudiante se sienta motivado, aunque con nuevos retos como sucedió con lo del video en algunos estudiantes que tuvieron que regresar varias veces hasta encontrar la palabra que necesitaban.

### 6.3.2 Análisis de Datos cualitativos de la Encuesta y la Entrevista en el grupo con Instrucción Explícita (Grupo sin Hipertexto)

Para el análisis de los datos cualitativos de la entrevista se hizo la transcripción y, de igual forma, se analizó el discurso de los participantes, del cual se hicieron 3 categorías como se observa en la tabla del anexo K, mismas que se describen a continuación según las declaraciones de los estudiantes.

#### 6.3.2.1 Categoría 1 Preferencia por una Instrucción Explícita (PIE)

Las frases más recurrentes que declararon los participantes para expresar su preferencia o necesidad de una instrucción explícita, se pueden observar en la información obtenida de la entrevista en las frases del anexo "K". Todas apuntan a señalar que la explicación que se dio en la clase de la intervención didáctica, fue positiva para utilizarse dentro del salón de clase. Se observa en d) *...sí como una explicación breve, así como las que usted dio, (p6); e).. yo prefiero que se me explique con esas explicaciones, (p4) y en f) a mí se me facilita más que me expliquen (p4)*. Con estas frases se infiere que el estudiante reconoce su estilo de aprendizaje y el tipo de enseñanza que prefiere tener de parte del docente.

De la misma manera, en la encuesta las frases más repetidas en las respuestas son:

- *Me gusta que me los expliquen (p5) (p*
- *Prefiero tener solo explicación del uso de los sufijos y realizar ejercicios junto con el maestro (p3, p5, p6)*
- *En la clase de identificación de palabras que llevan sufijos me sentí mejor que cuando los tengo que memorizar (p2).*
- *Me sentí bien en la clase de identificación de palabras que llevan sufijos porque me gusta que me los expliquen (p3, p4, p5, p6)*

Esto concuerda con lo expresado en la entrevista, su preferencia se centra en la explicación. Observando a detalle, como se menciona en la explicación de la información encontrada en la entrevista, el estudiante demuestra que se conoce a sí mismo su forma de aprendizaje, en referencia a este tema complejo. Por lo

tanto, la conciencia lingüística juega un papel esencial en su desarrollo del aprendizaje de lenguas. Se asume lo que Haulstin & Graaf (1994:103) señalan “los aprendientes pueden ejercitar simples reglas, pero la ventaja de la instrucción explícita es mayor en el caso de las reglas complejas que en el de las simples”. Por lo tanto, el estudiante utiliza lo que Susana Gass (2003:527) denomina la *atención centrada*. “La atención centrada se usa mejor en áreas más complejas. Es decir, los aprendientes no pueden usar sus recursos interiores para aprender en áreas que son altamente complejas y abstractas. La atención centrada verdaderamente puede ser necesaria para que tome lugar el aprendizaje en estas áreas” Susana Gass (2003:527).

Se concluye que se verifica lo que la autora propone con la atención centrada, pues es el tema de formación de adjetivos utilizando los sufijos no es un tema sencillo, requiere de atención mayor y se necesita de una explicación tal como los estudiantes tanto del grupo con enseñanza implícita y el de la enseñanza explícita lo han expresado en esta categoría (Anexos I, J, K y L) de las entrevistas y encuestas.

### **6.3.2.2 Categoría 2 Ventajas de la Enseñanza Explícita y lo que, según los estudiantes, aprendieron (VIE)**

La ventaja de haber aplicado la enseñanza explícita en este grupo de estudiantes es muy clara, en el sentido de que los participantes han sido capaces de aprender la lista de los sufijos descritos en este estudio (*ful, -less, -ed, -ing, -ive, & -able*) así como también capaces de aprender el significado de alguno de ellos y utilizarlos en algunos ejemplos de adjetivos como se observa en las tablas de los apéndices K y L.

Por lo general, tanto en la entrevista como en la encuesta han mencionado el sufijo *-less* significa *sin* y el sufijo *-ful* significa *a lot*. En el apéndice K inciso j) se declara que este tipo de explicación *-le ha funcionado mucho-* al estudiante. En sí dieron varios ejemplos de adjetivos aprendidos tales como *harmful, endless, painful, creative, believable, erasable, homeless, worthless, wonderful, digestive,*

*enjoyable, helpful, renewable, grateful, painless.* Esto significa que, con un tema lleno de complejidad, el estudiante necesita de una explicación más directa y que por eso los estudiantes aún siguen cometiendo errores en la formación de palabras si no se centra la atención directa en el aprendizaje del tema y entonces lo que Gass (2003:502-503) sostiene se puede corroborar en este tipo de enseñanza con el tema de los adjetivos como tema de complejidad.

*“Usamos y heurísticamente nos referimos a tres áreas de la lengua (léxico, morfosintaxis y sintaxis) que representan un carácter abstracto y de complejidad. El léxico sí necesita aprenderse en contraposición a la adquisición de la sintaxis. La morfología es similar al léxico en que hay un inventario de formas morfológicas comparables a las que se encuentran en el léxico. Sin embargo, la morfología parece aprenderse de manera diferente a la del vocabulario. Frecuentemente se aprende más tarde e incluso cuando los aprendices han adquirido la sintaxis compleja, su morfología flexional es imprecisa. Si hay un aprendizaje diferencial y si la atención es un factor principal en el aprendizaje, parece lógico que el efecto de la atención será diferente para las diferentes partes de la lengua”.*

Gass (2003:502-503)

Por lo tanto, el tema de los adjetivos, y su morfología requiere que la atención para adquirir o aprender los sufijos sea la que se trabaje más con los estudiantes a partir de un método explicativo (enseñanza explícita) en el que se fomente el desarrollo de la conciencia lingüística. Es así como se demuestra, con los ejemplos de los adjetivos citados en este apartado, que la enseñanza explícita adquiere un gran valor en cuestiones de enseñanza-aprendizaje de la morfología.

A su vez, con los mismos ejemplos citados en el anexo K categoría 2: a) el “ful” “a lot” o el “less” “que significa “sin”, b) **endless** “less” es sin de algo, c) “less” significa “sin” se corrobora la postura de Rod Ellis, (2008) & Rebuschat & Patrick (2012) sobre el concepto de la verbalización; es decir, los estudiantes explican lo

que han aprendido al mencionar esta lista de palabras y el significado de los sufijos que declaran hace alusión a este concepto de verbalización, es decir, el conocimiento se hace consciente y pueden explicarlo. Por lo tanto, se sostiene que el tema se ha aprendido y que lo saben ahora como resultado de la enseñanza explícita.

Aunado al análisis que se hace sobre los ejemplos de los adjetivos citados por los estudiantes del grupo control, (ver anexo K), y considerando los niveles de los afijos que Bauer & Nation (1993:273-278) sugieren, se deduce que, dado que todos los participantes ejemplificaron con los sufijos “less” y “ful” de manera correcta, y que, solo los participantes 2 y 4 mencionaron *-able* como sufijo pero no en una palabra, y el #2 expresó que le había costado trabajo ese sufijo, los sufijos *-ful* y *-less* se incorporaron de una manera efectiva y se comprueba que se debe a que son afijos derivacionales más frecuentes. Así que se sugiere en el área docente que es necesario seguir un patrón de enseñanza de los sufijos y presentarle al estudiante el significado del sufijo para que lo adquiera junto con el de la raíz de la palabra. El sufijo *-ive* solo se mencionó en *creative, digestive & sensitive*; este número de ocasiones refleja que da mayores problemas por lo que se debe dejar para los niveles tardíos.

### **6.3.2.3 Categoría 3 Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso de la Enseñanza Explícita (PEIEE)**

Así como en el grupo con enseñanza implícita, este grupo declaró en su discurso las opiniones de la implementación del uso de la Enseñanza Explícita (PEIEE) con las cuales justificamos que el estudiante expresa la necesidad de tener una explicación para este tipo de tema.

Como se ve en la tabla del anexo K, derivado de la entrevista, a) *Me sirvió, me sirvió... si yo entiendo cómo se hace, qué significa y por qué, pues me da más herramientas para poderlo hacer.* (p2). Aunque en el grupo del hipertexto también se expresa que esta mediación les da más herramientas, éstas no son justamente para la formación de

los adjetivos. El propósito del aprendizaje de la formación de los adjetivos se pierde o se desvía mientras que con el método de enseñanza explícita se mantiene el enfoque y la atención en el tema y se aprende éste.

Al analizar en el apéndice K, en e) *¡Ah! Muy bien, no me confundí porque estaba confundida y luego no sabía cuándo usar lo del sufijo y me ayudó,* (p3) se presume que el estudiante es capaz de reconocer su avance y de *desembrollar* su confusión que antes tenía acerca de este tema en específico. En consecuencia, encontraron que la explicación les sirvió, que así se les facilita y que prefieren que se les explique (ver anexo K c) (p6) y d) (p4)).

De la misma forma, en la encuesta, los participantes expresaron varios puntos a favor de esta metodología tal como se ve en la columna que describe PEIEE en *apéndice L*, por mencionar los más identificados:

- *Sí considero que es una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos* (p2, p3, p4, p5, p6)
- *No prefiero usar las tecnologías para identificar los sufijos sino contar con la explicación del maestro* (p2, p3, p4, p5, p6)

Para concluir este apartado es esencial declarar que la preferencia expresada de los estudiantes se enfoca más hacia la enseñanza explicativa y hacia la necesidad de tener al docente que los guíe en las actividades y el aprendizaje del tema que se ha abordado en esta investigación dado que tiene que ver con un nivel de complejidad mayor.

## 7.CONCLUSIONES DE LA TESIS

Aunque se observó una mejora significativa en el grupo experimental (grupo con enseñanza implícita) y en el grupo de control (grupo con enseñanza explícita), el grado de mejora se ve mayor en los resultados con la enseñanza explícita como se ha visto en los datos cuantitativos en el nivel de significancia, así como también en las opiniones de los estudiantes se observa que, la preferencia se inclina por el método de enseñanza explícita debido al tipo de tema que se abordó en el estudio.

En consecuencia, la hipótesis 2) “La enseñanza explícita es necesaria en el tema de la formación de adjetivos para aprender sus sufijos” se confirma mientras que la 3) “Los estudiantes podrían mostrar una marcada preferencia por la enseñanza a través de herramientas tecnológicas más que a través de una explicación directa del tema (enseñanza explícita)” se niega. Esto se puede deber a la complejidad del tema. Sin embargo, la hipótesis 1) “El hipertexto como herramienta en la enseñanza implícita puede ayudar a mejorar la formación de palabras y permite que el estudiante de inglés de nivel intermedio las aprenda de manera inconsciente” se confirma considerando que con esta estrategia el estudiante solamente logra identificar la forma del adjetivo, pero no la produce apropiadamente para completar la frase en contexto.

Respondiendo a las preguntas de investigación, de las dos estrategias puestas en marcha dentro de la investigación, la estrategia didáctica con enseñanza explícita contribuye a reducir la formación errónea de los adjetivos en estudiantes de inglés de nivel intermedio. Al decir *la formación* se refiere a que, con la enseñanza explícita el estudiante logra generar la forma del adjetivo mientras que con la enseñanza implícita permite al estudiante a que solamente llegue a un nivel de identificación de la palabra como adjetivo. En resumen, la enseñanza explícita es funcional cuando el ejercicio lingüístico obedece a la generación de la palabra y la implícita, a través del uso del hipertexto, cuando el ejercicio obedece a la identificación de los adjetivos en una lista de palabras combinadas entre adjetivos, sustantivos y otras formas de palabra.

Consecuentemente, refiriéndose a la segunda pregunta de investigación, utilizar el hipertexto como herramienta didáctica e implícita en la formación de adjetivos tiene un efecto a un nivel de identificación de palabra (adjetivo), así como también una serie de ventajas, aunque no relacionadas con la formación de adjetivos y el aprendizaje de sus sufijos, sino más bien enfocadas a un aprendizaje mayor de vocabulario, practica de la comprensión auditiva, ampliación o aprendizaje de la cultura utilizando la lengua meta y así como también a la disminución de una presión para el estudiante al realizar los ejercicios, trabajan a su ritmo sin sentir la presión de los demás compañeros. Todas estas ventajas se identificaron en las declaraciones que los estudiantes manifestaron en las encuestas como en las entrevistas.

Para dar respuesta a la última pregunta de investigación, se concluye que la reacción de los estudiantes ante las estrategias utilizadas, en general han sido positivas. En cuanto al grupo con enseñanza a través del hipertexto, expresan que utilizar la tecnología a través del uso del hipertexto ha sido una buena estrategia que les ha permitido aprender a través de una forma diferente, sin embargo, que es necesario tener una explicación acerca del tema en estudio. La reacción sobre el utilizar la explicación, se complementa con la misma que se sostiene por los participantes del grupo con enseñanza explícita.

Aunado a lo que se ha concluido anteriormente, se puede inferir que la *conciencia* para la actividad del aprendizaje de los sufijos en los adjetivos en inglés a nivel intermedio juega un papel esencial y significativo, pues el estudiante ha expresado sus formas de aprendizaje y a la vez, por la complejidad del tema, éste se debe aprender de una forma explícita y no implícita para que no se desvíe el propósito de la estrategia con la utilización del hipertexto. Con ello, el supuesto planteado al inicio de la investigación “El hipertexto como herramienta en la enseñanza implícita puede ayudar a mejorar la formación de palabras y permite que el estudiante las aprenda de manera inconsciente”, se niega, pues para el tema de los sufijos en los adjetivos, un aprendizaje de manera consciente sí es esencial, mientras que se torna positivo el supuesto “la enseñanza explícita es necesaria en el tema de la formación de adjetivos para aprender sus sufijos”.



Cabe mencionar que, es de vital importancia que los maestros investigadores en el aula participen para dar sugerencias de lo que se vive, de lo que se experimenta en realidad en un salón de clase, y ser testigos de la vida académica del alumnado de acuerdo a la época.

### **7.1. Implicaciones Pedagógicas**

Con esta investigación, se pretende contribuir a la teoría de la enseñanza de lenguas a través de los resultados obtenidos, por lo que la contribución que se otorga para los docentes de lengua inglesa es que, a pesar del uso de los métodos de enseñanza modernos como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, por citar algunos, se percibe que el método de la enseñanza explícita aún es necesario utilizarlo para algunos temas como se ha visto en la formación de palabras y que los métodos comunes o tradicionales no se pueden omitir en un cien por ciento dentro del campo de la enseñanza de lenguas, se le puede facilitar al estudiante el aprender algún tema lingüístico si se hace uso de la enseñanza explícita cuando éste sea de un nivel complicado o difícil de aprender de forma implícita. Los métodos de enseñanza nuevos llegan para incluirlos o sumarlos a los previos para tener una variedad en las estrategias de enseñanza que puedan ser usadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y a las formas de aprendizaje de los mismos.

### **7.2. Limitaciones**

Como toda investigación, este estudio tiene sus limitaciones. Primeramente, las intervenciones pedagógicas se realizaron con grupos pequeños por lo que necesita volverse a aplicar con grupos que contengan mayor número de participantes en donde se utilice la misma metodología, estudiantes bajo las mismas características y un contexto similar para verificar si los resultados que se arrojan son semejantes.

Otra limitación se encuentra en la duración de la intervención, una semana con la intervención (4 sesiones de 1 hora cada una) pudo haber sido muy corto para ver un progreso mayor con el uso de ambas metodologías. Si la formación de palabras es un tema complejo, parece que es necesario que este tipo de estudios, sobre todo en la intervención didáctica, antes de evaluar el incremento del conocimiento de los participantes, se lleve a cabo por un periodo más largo para corroborar y verificar si hay un efecto mayor en la metodología y en los resultados de los estudiantes

Como última limitación, al hacer uso del hipertexto como herramienta para la enseñanza implícita es necesario considerar que el material tecnológico siempre esté disponible y en buen funcionamiento para los estudiantes para que no se enfrenten a problemas como sentir presión por el tiempo o la falta de un dispositivo electrónico (computadora o teléfono) a la mano. Así mismo, cerciorarse que todos los estudiantes, aunque ellos declaren que sí tienen la habilidad del manejo de la computadora y el internet, estén entrando a los links que se les establecen en las actividades y que la falta de manejo del internet no sea un obstáculo para esta intervención tecnológica y didáctica.

### **7.3. Futuras Investigaciones**

Retomando el tema de los sufijos en los adjetivos y considerando que en esta investigación solamente se analizó en sí el efecto de las metodologías. Ahora podrían utilizarse los datos para ser analizados participante por participante en cada actividad desde cada ejercicio de las secuencias didácticas, aunque este sería un proceso más largo o incluso podría estudiarse el diseño de las actividades para estudiar si éstas fueron planeadas didácticamente de acuerdo a lo que se pretendía alcanzar e incluso podría investigarse si la duración de la aplicación de la intervención provoca una variación en los resultados arrojados. Como otra opción más, sería posible aplicarse ambas metodologías en dos grupos diferentes y aplicar un examen previo y posterior a la intervención didáctica; finalmente si se pretende nuevamente investigar si de forma explícita o implícita es

la mejor forma de aprender sufijos en los adjetivos, sería conveniente ahora no utilizar el hipertexto como la mediación para la enseñanza implícita sino buscar otra estrategia implícita.

#### **7.4 Conclusión Final**

Este trabajo de investigación representó un reto en la experiencia docente, el tema gramatical que se puso de manifiesto en la indagación se había venido presentando en el aula con distintos grupos de estudiantes de inglés nivel intermedio, para el cual siempre había una preocupación sobre cómo mejorar esta destreza en los estudiantes utilizando herramientas tecnológicas con el propósito de abandonar la enseñanza explícita a un nivel mayor y utilizar la tecnología como el apoyo que los estudiantes de esta época suelen usar.

Sin embargo, se presentaron algunas dificultades en el proceso, muy pocas, pero se deben tomar en cuenta para futuras investigaciones en donde se utilice la tecnología. Se suele tener un concepto generalizado sobre “los estudiantes de hoy en día saben manejar la tecnología”, Y, como se observa en los anexos “I” y “J” categoría 4, hay todavía algunos estudiantes que les cuesta trabajo utilizar los buscadores y navegar en la red. Además, hay otra desventaja tecnológica, las computadoras pueden fallar inesperadamente y la actividad en proceso de investigación puede quedar inconclusa con el participante afectado sino se le provee de otro material al momento o si no se le otorga tiempo extra para terminar la actividad.

En realidad, el tiempo no se consideró como una variable para resolver los ejercicios en esta investigación, lo cual sí podría considerarse en un futuro en la sesión del post test, aplicando la prueba dos veces (en diferente día para que evitar que se reconozca el ejercicio con los mismos adjetivos, aunque no las mismas oraciones) una sin medición del tiempo y otra bajo el control del tiempo con el propósito de verificar si el tiempo es un factor que influye en los resultados. La propuesta de incluir este factor es para familiarizar al estudiante debido a que

las pruebas de certificación de este tipo generalmente se controlan bajo este factor.

En adición, y con referencia a los estudios realizados por Vargas, Brenda & Vega, Eva (2018) los resultados que se han arrojado en este estudio llevan a una reflexión docente en la que se pueden aplicar distintas investigaciones considerando que algunas estructuras son de desarrollo y se adquieren en base a una secuencia adquisitiva. Por lo tanto, utilizar nuevamente el hipertexto y los dos tipos de enseñanza, implícita y explícita, en un estudio longitudinal con base en las categorías citadas por Bauer & Nation (1993), proponiendo una intervención por categoría, nos podría arrojar más resultados si al final de cada una de ellas se hace la última intervención con una mezcla de sufijos para valorar desde otro punto el uso del hipertexto.

El objetivo principal de esta tesis, fue comprobar si había alguna estrategia efectiva que pudiera adoptar para trabajar con el tema de la formación de palabras de una manera más dinámica y que, como docente de lenguas actualizada, dejara de lado la enseñanza tradicional, explicativa, la forma explícita. Sin embargo, el tiempo dedicado a esta investigación ha permitido analizar que es necesario experimentar y que no se puede generalizar que una sola metodología es efectiva, todo dependerá del tema que se pretenda abordar. En este caso, se ha tratado de un tema complejo, la afijación, y se ha descubierto que se requiere de la conciencia para aprenderlo y de la verbalización para identificar que los estudiantes lo han aprendido, y que la enseñanza explícita no se puede dejar de lado aún en la actualidad cuando estamos rodeados de la tecnología para la enseñanza de lenguas.

## 8. REFERENCIAS

Abad, M., & Toledo, G. (2006). *Factores Clave en la Enseñanza—Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (E/ LE)*. 135–145.

<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134516555009.pdf>

Abbasi, Azita, Kiani, Sara & Rostami Azam (2017). *The effects of Explicit Teaching of Some Derivational suffixes to L2 Learners of Persian*.1-26 Vol. 8. Recuperado de:

[https://lrr.modares.ac.ir/browse.php?a\\_id=9951&slc\\_lang=en&sid=14&printcase=1&hbnr=1&hmb=1](https://lrr.modares.ac.ir/browse.php?a_id=9951&slc_lang=en&sid=14&printcase=1&hbnr=1&hmb=1)

Abdel, Mohammed. (2013). *Enhancing Secondary Stage Students' Writing: Effects of Context of Songs in Teaching Grammar Implicitly*. Publication Date: 6/10/2013

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546464.pdf>

Altun, Lokman., & Dincer, Rabia. (2019). *A Comparison of Implicit and Explicit Teaching In Terms of Grammar and Writing Skills of Intermediate Learners*. Bartın University Journal of Faculty of Education, 9(1), 96-105.

Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/339068499\\_A\\_Comparison\\_of\\_Implicit\\_and\\_Explicit\\_Teaching\\_In\\_Terms\\_of\\_Grammar\\_and\\_Writing\\_Skills\\_of\\_Intermediate\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/339068499_A_Comparison_of_Implicit_and_Explicit_Teaching_In_Terms_of_Grammar_and_Writing_Skills_of_Intermediate_Learners) [accessed Oct 04 2020]. DOI: 10.14686/buefad.601184

Arancibia, María Cristina. (2010). *Estrategias de Comprensión con Hipertexto informativo*. 31(2), 18–32. Recuperado de

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31\\_02\\_Arancibia.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Arancibia.pdf)

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030*.

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje Más allá de la palabra y de la escritura* (2a ed.). Paidós Barcelona. <https://ayciiunr.files.wordpress.com/2018/04/barthes-roland-el-susurro-del-lenguaje.pdf>

Bauer, L., & Nation, P. (1993). *Word Families*. International journal of Lexicography, (273-278).

Brown, G., & Yule, G. (1993). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press. <https://tallerepressionoralyescrita1.files.wordpress.com/2018/09/brown-yule.pdf>

Cámara de Diputados. (2019). *Ley General de Educación*. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf)

Cámara de Diputados H. Consejo de la Unión. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes.

David Nunan. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Routledge.

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/49074074/Nunan\\_2015\\_TESOL\\_methods\\_301.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNunan\\_2015\\_TESOL\\_methods.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIOWWYYGZ2Y53UL3A%2F20190806%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4\\_request&X-Amz-Date=20190806T140903Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=4116dcda62a3fa65f39c2d37a4e67b92a25f48c3ac6420f337e7594a21bb758a](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/49074074/Nunan_2015_TESOL_methods_301.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DNunan_2015_TESOL_methods.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIOWWYYGZ2Y53UL3A%2F20190806%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190806T140903Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=4116dcda62a3fa65f39c2d37a4e67b92a25f48c3ac6420f337e7594a21bb758a)

Ellis, Rod. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Tenth. Oxford: Oxford University Press.

<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=3KglibyrZ5sC&oi=fnd&pg=PR5&dq=The+study+of+Second+Language+Acquisition+book+pdf&ots=wEYqem1Fx&sig=Bu-5lc8LkTCsYBSLcoZc7NpGvTs#v=onepage&q&f=false>.

Ellis, Rod. (2008). *Grammar Teaching - Practice or Consciousness-Raising? En Metodology in Language Teaching: An Anthology of Current practice*, Por Jack C. Richards & Willey A. Renandya., 167–175. New York, USA.

<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=VxnGXusQI8C&oi=fnd&pg=PA167&dq=Grammar+Teaching+%E2%80%93+Practice+or+Consciousness-Raising%3F&ots=qhvmmh9xjM&sig=4oi2DTqXaKvqA8JeA1jWOK1bRs#v=onepage&q=Grammar%20Teaching%20%E2%80%93%20Practice%20or%20Consciousness-Raising%3F&f=false>.

Ellis, Rod. (2008). *Investigating Grammatical Difficulty in Second Language Learning: Implications for Second Language Acquisition Research and Language Testing*. International Journal of Applied Linguistics Vol, 18.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1473-4192.2008.00184.x>.

Ellis, Rod. (2014). *Grammar Teaching for Language Learning*, Babylonia Trimestrale plurilingue edito dalla Fondazione Lingue e Cultur, 10–15.

[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2014-2/Baby\\_2014\\_2.pdf#page=12](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-2/Baby_2014_2.pdf#page=12).

Ellis, Rod.(2008).*Investigating Grammatical Difficulty in Second Language Learning: Implications for Second Language Acquisition Research and Language Testing*, International Journal of Applied Linguistics. Vol, 18.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1473-4192.2008.00184.x>.

Flores Abigahil. (2019). *Adquisición de sufijos derivativos en L2*.

Francesc, P. (2006). *The new millenium learners: Challenging our Views on ICT and Learning*.

file:///C:/Users/DELL/Downloads/The\_New\_Millennium\_Learners\_Challenging\_Our\_Views\_.pdf

Gass, S. (2003). *Differential Effects of Attention*. 53(3), 497–545.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9922.00233>

Gennete, G. (1989). *Palimpestos La Literatura en Segundo grado*. Taurus

Gómez del estal, M. (2015). *Teoría y Práctica de la Enseñanza de la Gramática lo que se ve y lo que se hace*. 20-24. [https://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal\\_ensenanza\\_gramatica.pdf](https://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal_ensenanza_gramatica.pdf)

Hasani, M. T., et al Volume 5 (3), March 2014; 84-96 ISSN (online): 2289-2737 & ISSN (print): 2289-3245. Recuperado de

ONfile:///C:/Users/DELL/Downloads/HEEFFECTOFTHENUMBEROFAFFIXESONvocabularylearning.pdf

Haspelmath, Martin & D. Sim, Andrea. (2013). *Understanding Morphology*. ISBN 13:978-0-340-95001-2. Routledge. London & New York.

<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=gWnYAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Understanding+Morphology+Martin+Haspelmath&ots=8E1RJPQ5YY&sig=uvtkYoJNSP9HqJd3xRdWkGtcqPY#v=onepage&q=prefix&f=false>

Hulstijn, J. H., & Graaf, R. (1994). *“Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research*



proposal. 97–112.

[https://pure.uva.nl/ws/files/2136825/165033\\_Hulstijn\\_De\\_Graaff\\_1994.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/2136825/165033_Hulstijn_De_Graaff_1994.pdf)

Íñiguez, L. (2011). *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales* (primera edición digital). UOC El ciervo.

José, C., & Pacheco, Valeria. (1998). *El hipertexto como nuevo recurso didáctico*. XXVIII(3 y 4), 157–181. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27028407.pdf>

Kang, H. (2010). *A Case study: Comparing reading strategies of advanced CFL learners on different genres and media of text*. 9.  
<https://kb.osu.edu/handle/1811/31925>

Ken Beatty. (2010). *Teaching and Researching Computer-Assited Language Learning* (Second). Pearson.

López Andrada, Concepción. (2018). *La lectura del clic. Una introducción al uso didáctico del hipertexto*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile: CELEI. Recuperado de [https://www.celei.cl/wp-content/uploads/2018/03/Documento-4\\_Observatorio-Educaci%C3%B3n-Lectora\\_CELEI\\_-Autor\\_Lopez-Andrada.pdf](https://www.celei.cl/wp-content/uploads/2018/03/Documento-4_Observatorio-Educaci%C3%B3n-Lectora_CELEI_-Autor_Lopez-Andrada.pdf)

Lugo, M. T. (2010). *Las Políticas TIC en la Educación de América Latina. Tendencias y Experiencias*. *Revista Fuentes*, 53–68.  
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32395/Las%20politicas%20tic%20en%20la%20educacion%20de%20America%20latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martí Contreras, Jorge. (2015). *¿Gramática Implícita o Gramática Explícita en Enseñanza de Segundas Lenguas?: Estudio de Campo*. *Normas* 0, núm. 5 (el 4 de agosto de 2015). <https://doi.org/10.7203/Normas.5.6818>.

Maldonado, A. (2000). *Los Organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial*. 22(87).

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982000000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100004)

Marzano, R., & Kendall, J. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives* (2nd ed.). CORWIN PRESS. <http://www.ifeet.org/files/The-New-taxonomy-of-Educational-Objectives.pdf>

Mendoza, Edgar (2004). *Implicit and Explicit Teaching of Grammar : An Empirical Study\* Enseñanza implícita y explícita de la gramática: Un estudio empírico*. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Volume 5, Issue 1, p. 7-22. ISSN 2256-5760. Print ISSN 1657-0790. [emendozl@unab.edu.co](mailto:emendozl@unab.edu.co)  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11205/11874>

Naggy, W. E., & Diakidoy, I.-A. N. (1991). *The Development of Derivational Suffixes*.

[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17820/ctrstreadtechrepv01991i00536\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17820/ctrstreadtechrepv01991i00536_opt.pdf?sequence=1)

Ramírez, L. A., Pérez, C., & Lara, R. (2017). *Panorama del Sistema Educativo Mexicano en la Enseñanza del Idioma Inglés como Segunda Lengua*. 15–21.

<https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>

Reber, Arthur. (2014). *Implicit Learning and Tacit Knowledge*, Journal of Experimental Psychology Genera, 2014:18. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.118.3.219>.

R.Preston, D., & Stegu, M. (2018). *Panel discussion: Language Awareness vs. Folk Linguistics vs. Applied Linguistics, Language Awareness*. 186–196.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1434921>

Rumston, A. (2012). *Estadística descriptiva Probabilidad e inferencia. Una visión conceptual y aplicada*.  
[http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/120284/Rustom\\_Antonio\\_Estadistica\\_descriptiva.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/120284/Rustom_Antonio_Estadistica_descriptiva.pdf?sequence=1)

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (1a ed.).  
[http://media.educacioncampeche.gob.mx/file/file\\_a36334cd9aeb41e1197b4a403da9741.pdf](http://media.educacioncampeche.gob.mx/file/file_a36334cd9aeb41e1197b4a403da9741.pdf)

Taghi, Mohammad; Mousavi, Sorayya & Ali Abbas (2014). *The effect of the number of affixes on Vocabulary Learning on Iranian Intermediate EFL students*.

T. Latinjack Alexander. (2014). *Aprendizaje Implícito y Explícito: Entre el Hacer y el Comprender*. 1–27.  
[http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electronicas/VI\\_Jornades\\_aprendizaje\\_accion\\_tactica/docs/05\\_cap3.pdf](http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electronicas/VI_Jornades_aprendizaje_accion_tactica/docs/05_cap3.pdf),  
[file:///C:/Users/DELL/Downloads/Aprendizajeimplcitoyexplcito\\_\\_Entreehacerielcomprender.pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/Aprendizajeimplcitoyexplcito__Entreehacerielcomprender.pdf)

UNESCO. (2013). *Enfoques Estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y el Caribe*.  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Universidad Autónoma de Querétaro. (s/f). *Reglamento de los Estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro*.

Vargas, Brenda & Velázquez, Eva. (2018). *Características Lingüísticas que afectan la Adquisición de la Morfología Derivativa Nominal en Inglés como L2*. 349-365 DOI: 10.14198/ELUA2018.32.16. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/162131009.pdf>

Wang, Jing. (2014). *The Effect of Implicit vs. Explicit Instruction on Learning Form-based vs. Meaning-based Language Features*. Beijing Normal University, MA, Beijing University, April 16th 2014 [http://d-scholarship.pitt.edu/21567/1/Jwang\\_5-6-2014.pdf](http://d-scholarship.pitt.edu/21567/1/Jwang_5-6-2014.pdf)

## WEBSITES

Gideon (2016). Youtube. Different types of Shops in English. London [https://www.youtube.com/watch?v=g\\_dHcoXjkmA](https://www.youtube.com/watch?v=g_dHcoXjkmA)

Llyas, Nadia (2014). My Englishteacher.eu. *A big List of Prefixes and Suffixes and Their Meanings*. <https://www.myenglishteacher.eu/blog/prefixes-suffixes-list/>

Merriam Webster. (2020). *World Central*. [www.wordcentral.com](http://www.wordcentral.com)

Webster (2002:21). *A Dictionary of Prefixes, Suffixes, and Combining Forms*. [https://secure.spellingbee.com/forms/M\\_W\\_pre\\_suf\\_comb.pdf](https://secure.spellingbee.com/forms/M_W_pre_suf_comb.pdf)

Ramsden, Neil. (2012). Wordsearcher. <http://www.neilramsden.co.uk/spelling/searcher/>

Rhymezone. (2020). Descriptive Words. <https://www.rhymezone.com/r/rhyme.cgi?Word=shops&typeofrhyme=jjb>

Sevastopoulos Julie (2020) — ESL / ELL / TEFL — English Grammar Reference /  
Resource – Practices & Exercises – Palo Alto, California  
USA. <https://www.grammar-quizzes.com/adj-forms.html>

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## 9. ANEXOS

### ANEXO A: Pre Test (para ambos grupos 1 y 2)

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO  
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS  
MAESTRIA EN ENSEÑANZA D ELENGUAS Y CULTURAS  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

#### ACTIVITY 1 PRE TEST

Tomado de la siguiente Fuente y adaptado por María Concepción García Ramos para que solamente aparecieran ejercicios con adjetivos.

[https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets/doc/docx/suffixes - adjectives formed from nouns and verbs/adjectives-intermediate-b1/43206](https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets/doc/docx/suffixes-adjectives-formed-from-nouns-and-verbs/adjectives-intermediate-b1/43206)

NAME: (optional) \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

#### PART I

**A) Use the word given in capitals at the end of the sentences to form a suitable word.**

1. Mark Haddon writes in a simple and \_\_\_\_\_ way UNDERSTAND
2. The party was much more \_\_\_\_\_ than I had expected ENJOY
3. Peter has a \_\_\_\_\_ relationship with his customers FRIEND
4. The project has been brought to a \_\_\_\_\_ conclusion SUCEED
5. Colin is a \_\_\_\_\_ actor WONDER
6. The war was \_\_\_\_\_ END
7. They are now \_\_\_\_\_ and deeply in debt PENNY
8. The student was punished for having used \_\_\_\_\_ language ABUSE
9. Large meals overload the \_\_\_\_\_ system DIGEST
10. The bus journey was \_\_\_\_\_ EXHAUST
11. Richard has a terrific sense of humour and can be very \_\_\_\_\_ AMUSE
12. Lucy is very \_\_\_\_\_ about the wedding EXCITE
13. John is \_\_\_\_\_ about his health WORRY
14. I am a very \_\_\_\_\_ person. I immediately cry if someone scolds me. SENSE

15. Both, the government and citizens must help \_\_\_\_\_ people. HOME
16. This has been the most \_\_\_\_\_ boyfriend I have ever had. I am sad. DISSAPOINT

**B). Complete the sentence using the word form of the word in capitals.**

<http://www.tinyteflteacher.co.uk/learning-english/FCE/word-formation-ful-less.html> taken from this website but modified by María Concepción García Ramos

- 
1. What a lovely present! That was very \_\_\_\_\_ of you. (THINK)
2. He drives really \_\_\_\_\_ - one day he's going to have an accident. (CARE)
3. He's told me \_\_\_\_\_ times about how good he is at football. (COUNT)
4. Because of his bad interview, he was \_\_\_\_\_ in his job application. (SUCCEED)
5. "I didn't eat your chocolate," she said \_\_\_\_\_, hiding the empty wrapper. (TRUE)
6. It's \_\_\_\_\_. England will never win the World Cup football again. (HOPE)
7. My best friend is a rich, \_\_\_\_\_ lawyer. (POWER)
8. You must remember to recharge your phone. Without its batteries, it's \_\_\_\_\_. (USE)
9. Cigarettes are \_\_\_\_\_ to your health. (HARM)
10. The sales assistant was really \_\_\_\_\_ and rude. (HELP)
11. A newborn baby is completely \_\_\_\_\_. (HELP)
12. "Don't worry - this injection will be completely \_\_\_\_\_ (PAIN)
13. Thieves broke into the museum and stole a \_\_\_\_\_ painting by Van Gogh. (PRICE)
14. I bought some shares in the company 5 years ago, but unfortunately now they are \_\_\_\_\_. (WORTH)
15. His speech went on \_\_\_\_\_. I thought he'd never stop talking. (END)

## PART II

### A). Tick the words which are adjectives

1. Endless
2. Medication
3. Ending
4. worrying
5. penniless
6. worried
7. worry
8. amusing
9. amusement
10. poverty
11. enjoyable
12. understandable
13. affordable
14. tasty
15. suffering
16. success
17. employment
18. surprising
19. coverage
20. traditional
21. tendency
22. delightful
23. rudeness
24. harmless
25. science
26. abusive
27. abortion
28. anxious
29. scarcity
30. feasible

## ANEXO B: Secuencia Didáctica (Grupo con Enseñanza Implícita a través del Hipertexto)

### ETAPA I : Sensibilización.

A) First video: Go to this website

[https://www.youtube.com/watch?v=g\\_dHcoXjkmA](https://www.youtube.com/watch?v=g_dHcoXjkmA)

B) Watch and listen to the video to make a list about the different shops you can see in it. (make the list here below and send it to the teacher's e-mail)

Then write an e-mail to your classmates telling them some characteristics (describe using adjectives) about the shops and people you saw in the video. You can find words ending in -able, -less, -ing, -ed, -ive & -ful in this website.

<https://www.rhymezone.com/r/rhyme.cgi?Word=shops&typeofrhyme=jjb>

C) Also, go to this website to see a list of more words (adjectives and other words) to describe your in your e-mail.

<https://www.macmillandictionary.com/thesaurus-category/british/words-used-to-describe-shops-and-their-products>



## ETAPA II:

A) Enter this website to learn vocabulary related to shopping  
[https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/shopping\\_vocabulary/shopping-shopping-vocabulary/44408](https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/shopping_vocabulary/shopping-shopping-vocabulary/44408)

Make a list of the adjectives you found on this page (that contain suffixes mentioned in the previous section)

B) Read the text in this website to know more about shopping.)  
<https://www.excellentesl4u.com/esl-shopping-reading.html>

C) Now read this text and click on the adjectives underlined so that you read definitions of these words. (hypertext activity)

### ESL shopping Reading Conversation Passage

Shopping is a necessary part of life which very few people can avoid. It is a daily routine for some people. Some people shop for pleasure while other people go shopping just to buy the necessary items in order to survive. The weekend is usually a good time to go shopping because people have free time from work. At this time the shops are usually very busy because people try to get the best items for the lowest price before the item runs out of stock.

Some people go shopping more regularly than other people to browse products in shops even when they do not have much money. This is known as window shopping and allows people to plan ahead and save for the things they want to buy in the future or wait for the items to drop in price. Some people spend a lot of time looking for bargains while others do not think of the price and are happy to spend a lot. Some people believe that the more expensive the item, the better the quality, but this is not always true. It is sensible to buy items which are afordable, but some people use a credit card or borrow money from the bank so that they can buy the items they really want rather than wait for it.

Sometimes shopping can be stressful when choosing a gift to buy other people for a special occasion. It is common to buy a gift voucher so that a friend or loved one can go shopping themselves at their own convenience. Shopping online is often popular with people who have a busy lifestyle. People are able to order their necessary and luxury items from the comfort of their own home, or even on the move. Delivery is usually free and items are often cheaper than in shops on the high street. The only real problem is that the item description and quality may be different than what they hoped for. This could mean the customer may become disappointed with the item they receive and will need to return it at their own cost. People who go to shops to do their shopping often use self-service payment machines. This usually saves time as the shopper does not need to join a long queue. However, it can be frustrating when the machine has a problem and the sales assistant is not always available to help.

Taken from: <https://www.excellentesl4u.com/esl-shopping-reading.html>

After finishing find other websites with more adjectives containing the suffixes these underlined words have.

Make your list here: and send it to the teacher's w-mail and share it with your classmates (through e-mail).

### ETAPA III : Trabajo lingüístico (ejercicios léxicos)

#### SUFFIXES FOR ADJECTIVES

A) Enter internet to answer the exercises following the links given (hypertext exercises).

-

#### ACTIVITY 1

##### FCE Word Formation

I. Read the incomplete texts. Then fill in the blanks with the right word form is needed. Click on the words underlined to give you a clue with a picture you will see.

##### BUYING CLOTHES

A:Daisy:

Although I spend quite a lot on clothes. I've never bought the really 1) \_\_\_\_\_ stuff (**EXPENSE**) like this Dior or Versac which I think are not worth the money, just clothes that are slightly more expensive and with a non 2) \_\_\_\_\_ price than the average, such as Diesel (**ABUSE**) or Boss. Only a couple of times I bought some really expensive small accessories and perfumes or perfume-related things. I think they are worth the investment because they last forever, instead clothes get old and become not 3) \_\_\_\_\_... My sister instead doesn't (**FASHION**) care for clothing and she even buys second-hand clothing at flea market and thrift stores. I never do.

B: Susan:

I admit I love designer clothes and accessories. Designers spend time on each piece of clothing instead of mass producing it like cheap brands. But I can't really afford it. It is not really 4) \_\_\_\_\_ for me. So I never buy any designer clothes, unless I come across a (**AFFORD**) sale. So I have a few things in my collection, but I've never paid full price for them. I once bought a very expensive jacket and loved it so much. I wore it like three years in a row.

C: Valerie:

For years I've been wearing regular casual clothes but just recently I have decided to buy some designer clothing because people say they last for a very long time (washes/no discolouring, etc). I never buy cheap clothes. I love designer and name-brand clothing. I can't afford retail prices from Gucci, Dior, etc., nor even 5) \_\_\_\_\_ clothes, so I buy authentic (**SLEEVE**) pieces from eBay or sales. I have found some fantastic designer clothing online! I try to shop smart. I've also bought vintage designer clothing nowadays.

D: Diana:

I am 17 and I'm a student, and I'm still deciding on my own style. But I often wonder what this designer obsession is and who buys these things besides celebrities and people who think that the labels make them superior. I do not believe in this, the labels are not easily 6) \_\_\_\_\_ as they are hidden between your back and neck. If I had the money, (**READ**) I would never spend any money on that stuff, but rather give an even bigger portion of my money to things that really matter, like 7) \_\_\_\_\_ charities. What I often think is (**MEAN**) that it would be really great, but certainly not easy, to be a designer and get paid 8) \_\_\_\_\_ 300 euros for a t-shirt. (**USE**)

Taken from this website but adapted by María Concepción García Ramos

### BUYING CLOTHES:

[http://www.mondadorieducation.it/media/contenuti/canali/english/certificaz/test%202\\_pap er%201%20part%203.pdf](http://www.mondadorieducation.it/media/contenuti/canali/english/certificaz/test%202_pap er%201%20part%203.pdf)

Go to this website for more practice and explanation of some similar words.  
[https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/adjectives\\_ending\\_in\\_-ful\\_or\\_-less/adjectives/95312](https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/adjectives_ending_in_-ful_or_-less/adjectives/95312)

### Ejemplo de las imágenes mostradas en actividad 1

**ESTAPA III**  
1. Dar click en la palabra subrayada y ver una imagen.

**FCE Word Formation**

1. Read the incomplete text. Then fill in the blanks with the right word form if needed. Click on the words underlined to give you a clue with a picture you will see.


**BUYING CLOTHES**

**A: Dady:**  
Although I spend quite a lot on clothes, I've never bought the really 1 stuff 2 like this Dior or Versace which I think are not worth the money, just clothes that are slightly more expensive and with a not 3 price than the average, such as Chanel 4 or Boss. Only a couple of times I bought some really expensive small accessories and perfumes or perfume-related things. I think they are worth the investment because their last foreign-made clothes got old and became not 5. My sister instead does! 6 for clothing and she even buys second-hand clothing at flea markets and thrift stores. I've said:

**B: Susan:**  
I admit I love designer clothes and accessories. Designers spend time on each piece of clothing instead of mass producing it like cheap brands. But I can't really afford it. It is not really 7 for me. So I don't buy any designer clothes, unless I come across a 8 sale. So I have a few things in my collection, but I've never paid full price for them. I once bought a very expensive jacket and loved it so much. I wore it for three years in a row.

**C: Valeria:**  
For years I've been wearing regular casual clothes but just recently I have decided to buy some designer clothing because people do that but for a very long time (watches, for example). I never buy cheap clothes. I love designer and name-brand clothing. I can't afford to buy from Gucci, Dior, etc., nor even 9 clothes, so I buy authentic 10 from eBay or make. I have found some fantastic designer clothing online! I try to shop smart. I've also bought vintage designer clothing now and then.

**D: Diana:**  
I am 17 and I'm a student, and I 11 designer on my own style. But I often wonder what the designer obsession is and who buys these things besides celebrities and people who think that the labels make them superior. I do not believe in this. 12 labels are not easy to 13 as they are hidden between your back and neck. If I had the money, 14 I would never spend very money on that stuff, but rather give an even bigger portion of my money to things that really matter, like 15 charities. What I often think is 16 that it would be really great, but certainly not easy, to be a designer. And 17 said 18 I 19 never 20 for a shirt.



### ACTIVITY 2

#### FCE Word Formation

First, read the incomplete text. Then click on the word underlined to see the word you need to fill in the blank. The clue is the translation into Spanish.

Capítulo 2 The pros and cons of online shopping

4

by : TaylaBlogger

Taken from this website and adapted by María Concepción García Ramos

<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/magazine/fashion/pros-and-cons-online-shopping>

These days, it seems like everything is going digital for the people but 1) \_\_\_\_\_ for the **(HARM)** environment. From news articles and recipes to yoga tutorials, you can find almost everything on the internet although we damage the planet with a lot of technology. However it has good points too..

Many people find this way of life more convenient and they become more 2) \_\_\_\_\_, **(INTEREST)** because they can complete their daily chores from their 3)\_\_\_\_\_ home. I think that's **(COMFORT)** why some people like to shop for their clothes online. With the click of a button, you can order anything you want, and have it delivered directly to your front door. For someone with a busy lifestyle, this seems ideal.

Firstly, online shopping can be far less 4)\_\_\_\_\_ than hitting the high street shops. **(STRESS)** There are no huge crowds of people or tediously long queues. With online shopping, it's just you and your computer. It's like you have the whole shop to yourself! Secondly, online stores don't have 5)\_\_\_\_\_ and 6)\_\_\_\_\_times. This is perfect for anyone with a busy **(OPEN / CLOSE)** schedule - like office workers who work 7)\_\_\_\_\_ and 8) \_\_\_\_\_hours, **(TIRE / EXHAUST)** or teenagers with several hobbies to squeeze into the weekend. If you want to, you can even place an online shopping order at three o'clock in the morning!

In the 9) \_\_\_\_\_ modern world, there are clearly many advantages to online shopping. **(BUSTLE)** However, in my experience, there are also several cons ... With online shopping, you can't try before you buy, and that's a definite disadvantage for me. Often, when my new clothes arrive, I find they don't fit very well. It's always 10)\_\_\_\_\_ when a dress is a little too big, or when sleeves **(ANNOY)** are awkwardly short ... Sometimes, the clothes are not what I was expecting. A piece of clothing might look great in photos online, but quite different in real life. A blue jumper might turn out to be green, whilst other times the material of a blouse will feel cheap and scratchy.

In these scenarios, you want to return the item, but here lies the biggest problem with online shopping. You have to pay for your order's delivery, and for an item to be returned to the warehouse! These charges are often very expensive, which suddenly makes online shopping seem a little less convenient...That's why I don't choose to shop online very frequently. For now, I will continue to find the time for a trip to a real shop, where I know exactly what I'm buying!

## Ejemplo de las traducciones mostradas en actividad 2

The screenshot shows a digital activity interface. At the top left, a blue box contains the instruction: "2. Click completar texto. Formar la palabra de acuerdo a la traducción que se ofrece al ss en la lengua española al dar click en la palabra subrayada." To the right, a red banner reads "Si estás cómodo tu proyecto peligra". The main text is in English with several words underlined in red. On the left side, there are three red-bordered boxes with Spanish text: "Ser jefe no es tan estresante", "La bulliciosa noche en la ciudad.", and "Ser jefe no es tan estresante". Lines connect these boxes to the corresponding underlined words in the text. The text includes the same English passage as seen in the previous blocks, with words like "HARM", "INTEREST", "COMFORT", "STRESS", "BUSTLE", "ANNOY", "TIRE / EXHAUST", and "COMFORT" underlined in red. At the bottom, there is a page number "[115]".

### ACTIVITY 3

#### FCE Word Formation

Taken from this website and adapted by María Concepción García Ramos <http://www.m-prestige.net/eprestige/cc/fce/fcesample/reading4.htm>

a) Click on the word underlined to listen to a short video. Stop the video when you catch the word form you need to complete the sentence. In front of the sentence write the number of minute(s) and second(s) where you listened to it.

#### WHAT SORT OF SHOPPER ARE YOU?

*Love it or hate it, we all go shopping. But there are different types of shopper. Do you know which kind you are? Abby Edwards asked around...*

**A. Melanie, 22, dancer**

I'm an addict - I can't spend enough money! When I have the cash I'm out there and then I don't get 1)\_\_\_\_\_. I definitely have difficulty walking past sale signs. My boyfriend's (MISERY) exactly the same, so we often drag each other around the shops. We're an 2)\_\_\_\_\_ (ADDICTION) couple!

**B. Brenda, 40, office manager**

I'm a reluctant shopper. My husband does most of the food shopping because he does the cooking and knows what he likes. I don't spend much 3)\_\_\_\_\_ time shopping for clothes...I do take my (USE) 6-year-old son and 14-year-old daughter out to get clothes, but I don't enjoy that either, as we all have different tastes. I don't spend money on myself regularly, so when I do splash out I tend to feel guilty and rarely tell my husband how much I've spent - I always knock the price down a bit! The real price always sounds so 4)\_\_\_\_\_ . (SHOCK)

**C. Juliet, 28, personnel manager**

I only shop for essentials - I hate shopping and only go when I really have to. When I do, I know what I want and I won't settle for anything else. I find shopping 5)\_\_\_\_\_ and there's always something (TIRE) I'd rather be doing.

**D. Anita, 35, TV producer**

I like a good look round every now and then but I tend to know what I want and where to find it. I don't waste time and I get in and out as quickly as I can. I do have hidden mistakes at the back of my wardrobe though - so maybe I'm a 6) \_\_\_\_\_shopper who sometimes gets particular purchases wrong! (CARE)

**E. Lizzie, 41, secretary**

I don't enjoy shopping in the least! I really dislike shopping for clothes as I can never find what I want, or anyone to help me look for it. The shops are too noisy, everything is 7) \_\_\_\_\_ and I find (DISORDER) it an absolute nightmare. Fortunately, I rarely have to shop for clothes as most of my clothes are given to me. As for food shopping, I go to the local supermarket once a week and get it over and done with quickly.

**F. Lisa, 22, actress**

I am probably a happy shopper. Sometimes I'll go out for a look around the shops with my girlfriends - and we'll often end up spending. I don't usually go out with a certain item in mind, but if something catches my eye I'll buy it.

**G. Suki, 26, art gallery assistant**

I'm a careful shopper - I like going but I don't really buy very much. I usually know what I want and I seldom go crazy. I do sometimes shop to cheer myself up - but I usually end up feeling much worse because I've spent too much! I don't feel really 8) \_\_\_\_\_.

(SUCEED)

**H. Ann-Marie, 29, nursery worker**

I love shopping but only on certain days and never on a Saturday, as it's far too busy. I'd say I'm not a 9) \_\_\_\_\_ shopper...I always set off with a fair idea of what I want, and I never snap things (CARE) up immediately. I have to look in other shops, in case I can find a better bargain - I take ages!

**I. Linda, 32, restaurant manager**

I'm an unwilling shopper - maybe because I work in the 10) \_\_\_\_\_ city centre, the shops (PRICE) have lost their attraction for me. When I have to, I'll drag myself out - but I don't bother to try on 11) \_\_\_\_\_ things, it's far too much trouble. Clothes I buy don't always fit, but I don't (COUNT) mind too much and I'd rather make a few mistakes than have to go into shops and make a lot of effort!

**Ejemplo de los videos mostrados en actividad 3**

Click en la palabra subrayada que lo llevará a un video.  
Pausar video cuando identifiquen la forma de la palabra (adjetivo) que hace sentido en el texto.

**WHAT SORT OF SHOPPER ARE YOU?**

Love it or hate it, we all go shopping! But there are different types of shopper. Do you know which kind you are? Abby Edwards asked around.

**A. Melanie, 22, dancer**  
I'm an addict - I can't spend enough money! When I have the cash for it, I go and then I don't get 1) \_\_\_\_\_ I definitely have difficulty waking past sale signs. My boyfriend 2) \_\_\_\_\_ exactly the same, so we often drag each other around the shops. We're an 3) \_\_\_\_\_ couple.

**B. Eirene, 41, office manager**  
I'm a reluctant shopper. My husband does most of the food shopping because he does the cooking and knows what he likes. I don't spend much 3) \_\_\_\_\_ time shopping for clothes. I do take my 4) \_\_\_\_\_ 6-year-old son and 14-year-old daughter out to get clothes, but I don't enjoy that either, as we all have different tastes. I don't spend money on myself regularly, so when I do splash out I tend to feel guilty and rarely tell my husband how much I've spent - he always says the price down a bit! The real price always sounds so 4) \_\_\_\_\_.

**C. Janet, 23, personnel manager**  
I only shop for essentials - I hate shopping and only go when I really have to. When I do, I know what I want and I wait for the best price for anything else. I find shopping 5) \_\_\_\_\_ and there's always something 6) \_\_\_\_\_ I'd rather be doing.

**D. Anita, 35, TV producer**  
I like a good look round every now and then but I tend to know what I want and where to find it. I don't waste time and I get it and pay for it quickly as I can. I do have hidden mistakes at the back of my wardrobe though - so maybe I'm a 6) \_\_\_\_\_ shopper who sometimes gets particular purchases wrong 7) \_\_\_\_\_.

**E. Lizzy, 49, secretary**  
I don't enjoy shopping in the least! I really dislike shopping for clothes as I can never find what I want, or anyone to help me look for it. The shops are too busy, everything is 7) \_\_\_\_\_ and I feel 8) \_\_\_\_\_ is an absolute nightmare. Fortunately, I rarely have to shop for clothes as most of my clothes are given to me. As for food shopping, I go to the local supermarket once a week and get it over and done with quickly.

**F. Lisa, 22, actress**  
I am probably a happy shopper. Sometimes I'll go out for a look around the shops with my girlfriends - and we'll often end up spending. I don't usually go out with a certain item in mind, but if something catches my eye I'll buy it.

**G. Suki, 26, art gallery assistant**  
I'm a careful shopper - I like going but I don't really buy very much. I usually know what I want and I seldom go crazy. I do sometimes shop to cheer myself up - but I usually end up feeling much worse because I've spent too much! I don't feel really 9) \_\_\_\_\_.

b) Enter this website to read and listen about good places to go shopping in London.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/britain-great/shopping-great-part-1>

<https://www.visitlondon.com/things-to-do/shopping/to-p-shopping-destinations>

#### **ETAPA IV : Aplicación / Producción (escrita).**

##### **WRITING:**

Write about some of the best places you found to go shopping in London, write the advantages and disadvantages of shopping in London and shopping in the town you live in. Use adjectives and write between 180 – 200 words. previous exercises). It must be written in paragraph form.

#### **ANEXO C: Secuencia Didáctica (Grupo con Enseñanza Explícita)**

**LEVEL: ENGLISH CLASS INTERMEDIATE II**

**CLASS HOUR: 9-11A-M-**

**MAIN OBJECTIVE: To distinguish the use and the meaning of some suffixes for adjectives through explanation and some practice of some written exercises.**

##### **SESION 1**

##### **WARM UP:**

a) Teacher asks one of the students and then they ask each other.

What have you eaten today?

Why did you choose to eat those foods?

What happened to your food after you ate it?

Where do people get energy?

How does the energy from food get into the body?

(Nutrients flow into the bloodstream from the small intestine)

What happens to the indigestible parts of the food?

(Leftovers go into the large intestine and are eliminated.)

a) Teacher shows a picture of a digestive system and students try to label it with the following words. <https://www.tes.com/teaching-resource/label-the-digestive-system-6109934>

Teacher shows the following images to the ss and they test their own answers.

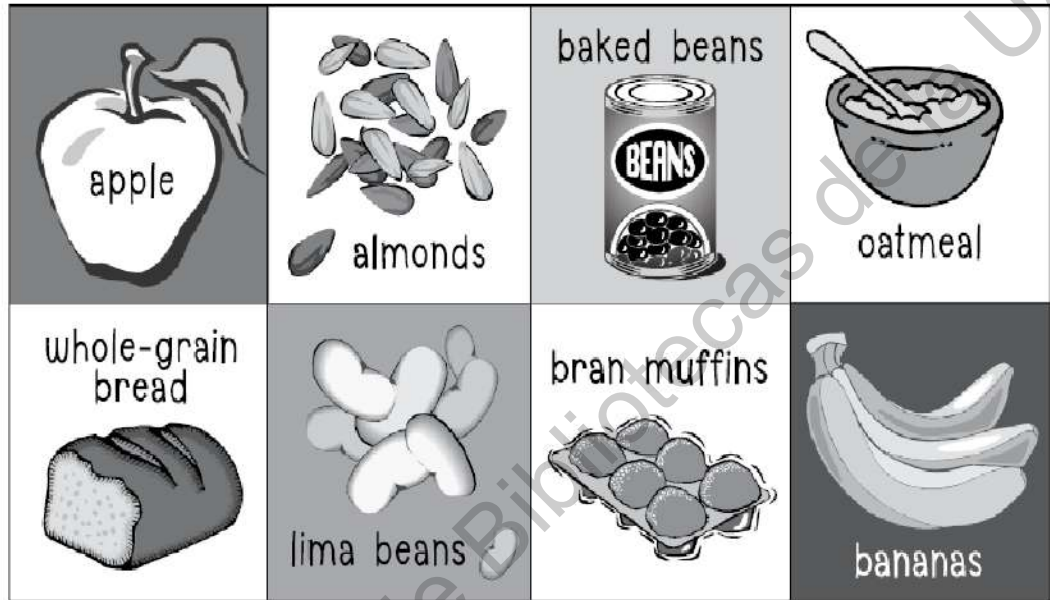
Taken from: <https://easyscienceforkids.com/all-about-your-digestive-system/>

b) Ss get a copy of these images and work in a group form to ask their classmates if they had got the same image. To find it, they need to give their classmates a short definition of the product. Images taken from this website but instructions modified by María Concepción García Ramos.



### Go Fish for Fiber

Instructions: Glue each sheet to a piece of construction paper (so that you won't be able to see through the cards). Then cut out the cards. Shuffle the cards, and then deal five cards to a friend and five to yourself. Place the rest of the cards in a stack in between the two of you. Look at your cards. If you have any matches, put them down in front of you. If it's your turn, ask your friend if he or she has a card that would match one of the cards in your hand. ("Do you have an oatmeal?") If your friend has the card, he or she gives it to you and you put the matched pair in front of you. Then you can keep asking your friend for another card until he or she doesn't have the card you want. If that happens, your partner will say, "Go Fish for Fiber!" That means you have to draw a card from the stack. Then it's your friend's turn. Keep playing until there are no cards left in the deck.



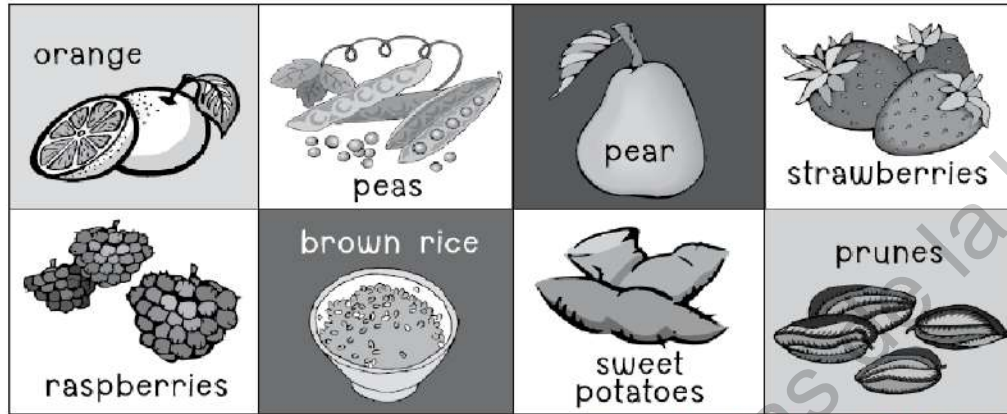
© 2010 The Nemours Foundation/KidsHealth. Reproduction permitted for individual classroom use.

I.





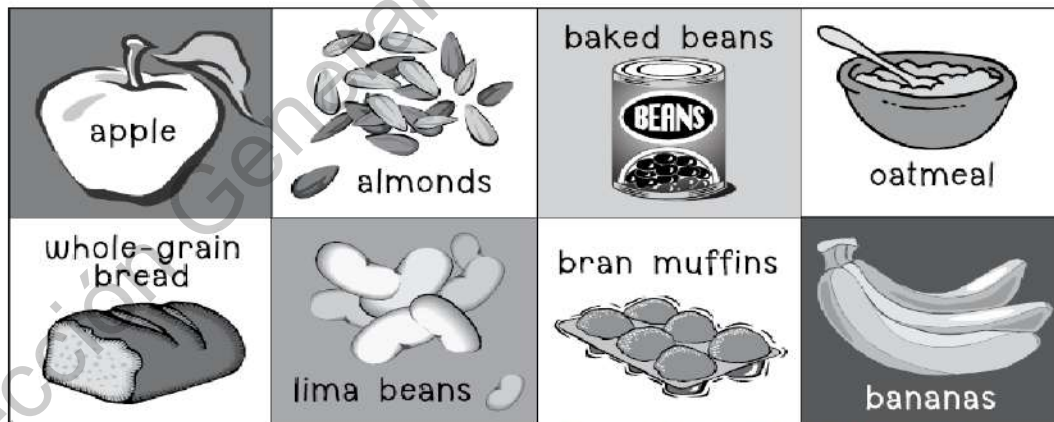
Go Fish for Fiber



© 2010 The Nemours Foundation/KidsHealth. Reproduction permitted for individual classroom use.



Go Fish for Fiber



© 2010 The Nemours Foundation/KidsHealth. Reproduction permitted for individual classroom use.



Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

### Quiz

1. Which part of the body is not a part of the digestive system:
  - a) Stomach
  - b) Small intestine
  - c) Brain
  - d) Liver
  - e) Colon
2. When you chew, \_\_\_\_\_ in your mouth helps break down food by making it mushy and easy to swallow.
3. The long tube that takes food into your stomach is called the \_\_\_\_\_.
4. These liquids come from the walls of the stomach, help break down food, and kill germs that might be in the food you eat:
  - a) Esophageal juices
  - b) Orange juices
  - c) Gastric juices
5. True or false: You can help your digestive system by drinking water and eating a healthy diet that includes foods that have a lot of fiber, like fruits, vegetables, and whole grains.

Mushy: blando / pulposo /

### Quiz Answer Key

1. Which part of the body is not a part of the digestive system:
  - a) Stomach
  - b) Small intestine
  - c) **Brain**
  - d) Liver
  - e) Colon
2. When you chew, saliva or spit in your mouth helps break down food by making it mushy and easy to swallow.
3. The long tube that takes food into your stomach is called the esophagus.
4. These liquids come from the walls of the stomach, help break down food, and kill germs that might be in the food you eat:
  - a) Esophagus juices
  - b) Orange juices
  - c) **Gastric juices**
5. True or false: You can help your digestive system by drinking water and eating a healthy diet that includes foods that have a lot of fiber, like fruits, vegetables, and whole grains.

© 2010 The Nemours Foundation/KidsHealth. Reproduction permitted for individual classroom use.

c) **Questions :** <https://kidshealth.org/classroom/prekto2/body/systems/digestive.pdf>

- Why do we need to eat and drink?
- How does our food move through our bodies?
- What body parts do we use to chew our food?
- Where does food go after we chew it?
- What do our bodies get from the food we eat?
- Have you ever had belly pain?
- How did you feel?
- What made you feel better?

**Teacher will write on the board a list of adjectives that can be said by the students.**

**II. Have students come up with at least three words each (working in teams) using each of the following suffixes to say characteristics about the digestive system. If they have no many choices teacher can show them this website of a word search from where they choose .**

<http://www.neilramden.co.uk/spelling/searcher/>

- ive (as in active)
- ful (as in thruthful)
- able (as in fixable)
- less (as I helpless)
- ing (as in interesting)
- ed (as in interested)

Then teacher asks them to determine the part of speech of the root (the word before the suffix attaches) and the resulting word.

Teacher asks them to **write the root on the board and circle the suffixes.**

Such as:

- ive attaches to verbs to make adjectives
- ful attaches to nouns to make adjectives
- able attaches to verbs to make adjectives
- ing attaches to

Ss get this list of adjectives explanation and examples

#### Common Adjective Suffixes I (Noun → Adjective)

SUFFIX	NOUN – ADJECTIVE	NOUN – ADJECTIVE	NOUN – ADJECTIVE
<b>-AL</b> relating to	accident – accidental region – regional	brute – brutal person – personal	region – regional universe – universal
<b>-ARY</b> relating to quality or place	custom – customary compliment – complimentary	moment – momentary honor – honorary	caution – cautionary diet – dietary
<b>-FUL</b> full of	beauty – beautiful skill – skillful	wonder – wonderful success – successful	Awe (terror) – awful delight – delightful

<b>-IC</b> having the nature of; caused by	athlete – athletic photograph – photographic	base – basic science – scientific	history – historic rhythm – rhythmic
<b>-ICAL</b> having the nature of	magic – magical practice – practical	logic – logical statistic – statistical	history – historical alphabet – alphabetical
<b>-ISH</b> origin, nature	fool – foolish sheep – sheepish	child – childish pink – pinkish	self – selfish girl – girlish
<b>-LESS</b> without	power – powerless use – useless	friend – friendless home – homeless	worth – worthless penny – penniless
<b>-LIKE</b> like	like – lifelike child – childlike	lady – ladylike bird – birdlike	war – warlike spring – springlike
<b>-LY</b> like	friend – friendly day – daily	cost – costly order – orderly	month – monthly coward – cowardly
<b>-OUS</b> quality, nature	poison – poisonous courtesy – courteous	danger – dangerous mystery – mysterious	nerve – nervous victory – victorious
<b>-Y</b> like	rain – rainy mess – messy	fun – funny dirt – dirty	dirt – dirty spot – spotty

SUFFIX	VERB – ADJECTIVE	VERB – ADJECTIVE	VERB – ADJECTIVE
<b>-ABLE</b> able, can do	agree – agreeable pass – passable	expand – expandable remark – remarkable	laugh – laughable pay – payable
<b>-IBLE</b> able, can do	access – accessible flex – flexible	force – forcible permit – permissible	sense – sensible force – forcible
<b>-ANT</b> performing agent	please – pleasant resist – resistant	rely – reliant vacate – vacant	ignore – ignorant comply – compliant
<b>-ENT</b> performing agent	excel – excellent urge – urgent	depend – dependent differ – different	confide – confident equal – equivalent
<b>-IVE</b> causing effect	attract – attractive posses – possessive	create – creative prevent – preventive	select – selective destruct – destructive
<b>-ING</b> causing effect	amuse – amusing relax – relaxing	excite – exciting surprise – surprising	confuse – confusing amaze – amusing
<b>-ED</b> receiving effect	amuse – amused relax – relaxed	excite – excited surprise – surprised	confuse – confused overwhelm – overwhelmed

**-EN** receiving effect

freeze – frozen  
braze – brazen

lighten – lightened  
shorten – shortened

darken – darkened  
widen – widened

### Verb Form → Adjective Form

#### VERB WORD FORM

Another way to form an adjective is to add a **suffix** to a verb form. The **suffix** is the part added to the end of a word (e.g., *able, ible, ent, ant, ive, ing, ed, en*)

An adjective occurs (1) after a **be** verb as a **predicate complement**, also called "predicate adjective", or (2) before a noun (*a strange story*) (3) or infrequently after a noun (*something strange*).

#### VERB

They **create** ideas.

They are **creative**.

They have **creative minds**.

She **is expecting** a baby.

She is an **expectant** mother.

We congratulated the **expectant mother**.

They don't **permit** smoking here.

Smoking is **permissible**. *allowed*

Smoking is a **permissible activity**.

They **urge** us to come immediately.

The matter is **urgent**.

This **urgent matter** needs your attention.

Today's news **interests** me.

The news is **interesting**.  
I am **interested**.

We have **interesting news**.  
I am an **interested reader**.

## SESION 2

MAIN ACTIVITIES FOR SUFFIXES (EXPLANATION AND PRACTICE)

**Ss watch these videos (FUL (Full of) & LESS (free from) soundless and Teacher will be explaining. In some parts teacher will present it with sound.**

<https://www.youtube.com/watch?v=oKjlelzUeHg>

<https://www.youtube.com/watch?v=b-tsXjIAACI>

Ss will practice the two suffixes mentioned before with these exercises

<https://www.tolearnenglish.com/exercises/exercise-english-2/exercise-english-86772.php> PRACTICE

[http://englishlinx.com/cgi-bin/pdf\\_viewer.cgi?script\\_name=%2Fpdf%2FSuffixes-with-ful-or-less.pdf&x=130&y=26](http://englishlinx.com/cgi-bin/pdf_viewer.cgi?script_name=%2Fpdf%2FSuffixes-with-ful-or-less.pdf&x=130&y=26) practice

## SESION 3

**ING (causing effect) & ED (having effect)**

<https://www.youtube.com/watch?v=iwWMq4o7zkE> VIDEO (explain and make questions about the video, watch the video soundless and explain on the board the use of these suffixes as well as their meaning)

<https://www.youtube.com/watch?v=0vRxFkBK8q0> VIDEO (TEACHER ALSO EXPLAINS)

PRACTICE

a) Teacher takes the students to some practice on this website

<https://www.grammar-quizzes.com/passive3a.html>

b) Then students get a copy of the following exercise and answer in pairs to see what is involved in the discussion they have when choosing the best answer.

# I'm bored, not boring.

Adjectives ending in  
-ed describe a  
particular feeling.

Adjectives ending in -ing  
describe a person or a  
thing that causes a  
particular feeling.

Choose the correct ending for each verb and fill in the gaps.

1. It's very \_\_\_\_\_ to know that the contract has been signed. **satisfy**
2. It rained all Saturday so we couldn't go out and we were \_\_\_\_\_. **bore**
3. It's useless making her study more. It's so \_\_\_\_\_. **frustrate**
4. A new Miss Universe is a \_\_\_\_\_ beauty. **stun**
5. Have you heard the \_\_\_\_\_ news about the prison riots in Atlanta? **alarm**
6. Joan and Kevin are very \_\_\_\_\_ about their wedding ceremony. **excite**
7. The students didn't seem \_\_\_\_\_ in their teacher's explanation. **interest**
8. Touring round Europe in two weeks must be very \_\_\_\_\_. **tire**
9. Betty was \_\_\_\_\_ at the look on my face. **amuse**
10. The Prime Minister's outfit was very \_\_\_\_\_ to the eye. **please**
11. Don't look so \_\_\_\_\_! Your project won because it was the best. **surprise**
12. John has a really \_\_\_\_\_ habit of staring at people. **annoy**
13. We were too \_\_\_\_\_ to ask them for a loan. **embarrass**
14. Dave's parents are really \_\_\_\_\_ by his persistent misbehaviour. **alarm**
15. George is so \_\_\_\_\_, his chemistry project isn't going very well. **frustrate**
16. We were all \_\_\_\_\_ by his sudden death. **stun**
17. I don't find his jokes very \_\_\_\_\_. I think they are rather crude. **amuse**
18. I'm reading an \_\_\_\_\_ adventure story at the moment. **excite**
19. My mum finds fishing \_\_\_\_\_ and she never accompanies dad. **bore**
20. They are never \_\_\_\_\_. They always grumble about everything. **satisfy**



### Capítulo 3 Adjectives Ending with -ed and -ing

Complete the conversation with the adjectives in brackets

---

**Sue:** Hi, Jane. Have you had an (interest) day?

**Jane:** I've had a very (excite) day. It's my birthday today.

**Sue:** I'm a little (confuse). I thought your birthday was next month.

**Jane:** No, that's my brother's birthday. Mine is today.

**Sue:** Oh! Now I'm (embarrass). I didn't get you a present.

**Jane:** That's (disappoint). But it's OK.

**Sue:** Now I'm (depress), too.

Hey, I've just had a (fascinate) idea.

Why don't we go shopping and get you a present right now? That way we can get you something really (please).

**Jane:** What an (enchant) idea. Where shall we start?

**Sue:** What about right here?

---

**Bill:** Hi, Mark. You look (tire).

**Mark:** I am. I'm totally (exhaust)

**Bill:** Why? What have you been doing?

**Mark:** I've been getting my house ready for the painters to come tomorrow. Now they ring me to tell me, yet again, that they can't come till next week. I'm getting very (annoy) with them..

**Bill:** That's (disappoint).

I'll bet that you'll be (please) when it's finished.

**Mark:** You're not wrong! I'm starting to get very (bore) with all the delays.

It's (distress).

**Bill:** You must be so (frustrate). When do they think they will finish painting you house.

**Mark:** They say that it will take about two weeks to finish. But when they will start I don't know.

**Bill:** Don't be too (depress).

Just think of how (relieve) you'll be when it's finished.

**Mark:** That's the (frighten) thing. I'm starting to believe that it will never be finished.

**Bill:** What a (shock) thought.

Never mind. One day soon you'll wake up with the (relax) thought that it's finished and you don't have to worry about it anymore.

**Mark:** I hope you're right.

**Amy:** Have you heard the (surprise) news about Alice and Ted?

**Cathy:** You mean about their getting married. Yes, I have. I was absolutely (astonish) when I heard about it.

I thought it was the most (astound) thing I'd heard in a long time. They're always fighting like cats and dogs.

**Amy:** I agree with you. I was pretty (shock) when I heard about it myself.

**Cathy:** Actually, I'm (relieve).

I was always (worry) that they would break up. Now I can relax.

**Amy:** What a (depress) idea.

But you're right. That would be an (upset) thing to happen.

**Cathy:** Now we can all relax knowing that they will live a life of (content), (wed) bliss.

**Amy:** You're so right. I just love weddings. They're so (fascinate).

To what kind of Words do we add -ing & -ed. Let's see the roots of yesterday words.

#### SESION 4

-IVE

<https://www.youtube.com/watch?v=bav34kA7to8> (video start showing till minute 5:30 to 9:50)

<https://www.ck12.org/spelling/the-suffix-ive/lesson/Suffix-ive/> EXPLANATION

[Figure1]

The suffix *-ive* changes nouns and verbs into adjectives. It adds the meaning "tending to" or "doing" or "being."

Often an adjective that ends in *-ive* comes to be used also as a noun. For instance, the verb *execute* becomes the adjective *executive*, which is then used as a noun, as in "She is an executive in a computer company."

Additionally, some adjectives are formed not by adding *-ive* to nouns or verbs, but rather to bound stems.

---

## Examples

### IVE

Adjective	= Noun or verb	+ Suffix
defensive	= <i>defense</i>	+ <i>ive</i>
massive	= <i>mass</i>	+ <i>ive</i>

Elements	= Adjective
ex + cess + ive	= <i>excessive</i>
intro + spect + ive	= <i>introspective</i>

Bound stem + suffix	= Adjective	Related Verb
extens + ive	= <i>extensive</i>	<i>extend</i>

---

## Review

Each of the following words consists of a verb or noun plus the suffix *-ive*. Analyze each one. Be sure to show any cases where a silent final <e> was deleted.

Adjective	= Noun or verb	+ Suffix
1. excessive	=	+
2. supportive	=	+
3. reflective	=	+
4. effective	=	+

5. directive	=	+
6. exhaustive	=	+
7. detective	=	+
8. narrative	=	+
9. disruptive	=	+
10. subjective	=	+
11. active	=	+
12. attractive	=	+
13. retrospective	=	+

Here are some the other way around. Combine the elements to make adjectives. Show any changes that occur when the elements combine.

Elements	= Adjective
14. ob + struct + ive	=
15. retro + spect + ive	=
16. ob + ject + ive	=
17. a + gress + ive	=
18. sub + ject + ive	=
19. re + strict + ive	=
20. re + cept + ive	=

21. per + cept + ive	=
22. de + fect + ive	=
23. ex + secute + ive	=
24. dis + rupt + ive	=

Each of the bound stems is related to a verb that is spelled slightly differently from the bound stem. (Usually a verb has a <d> where the bound stem has an <s>.) Combine the following bound stems and suffixes to make adjectives, and then in the right hand column write the related verb.

Bound stem + suffix	= Adjective	Related Verb
25. attent + ive	=	
26. inclus + ive	=	
27. exclus + ive	=	
28. explos + ive	=	

-ABLE

<https://www.youtube.com/watch?v=vuGvcGXfXyU> video (Ss watch the video and T explains the Words diving them into roots and suffix)

### WRITING

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ x

Write a text of 100 - 120 words entitled "The incredible Machine: The Digestive System". Describe its function and your point of view supporting your ideas. Use as many adjectives as possible with the suffixes studied before.

## ANEXO D: Post Test (Ambos Grupos 1 y 2)

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO  
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS  
MAESTRIA EN ENSEÑANZA D ELENGUAS Y CULTURAS  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

### ACTIVITY 1

NAME: (optional) \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

#### PART I

##### A) Use the word given in capitals at the end of the sentences to form a suitable word.

1. Mark Haddon writes in a simple and \_\_\_\_\_ way UNDERSTAND
2. The party was much more \_\_\_\_\_ than I had expected ENJOY
3. Peter has a \_\_\_\_\_ relationship with his customers FRIEND
4. The project has been brought to a \_\_\_\_\_ conclusion SUCEED
5. Colin is a \_\_\_\_\_ actor WONDER
6. The war was \_\_\_\_\_ END
7. They are now \_\_\_\_\_ and deeply in debt PENNY
8. The student was punished for having used \_\_\_\_\_ language ABUSE
9. Large meals overload the \_\_\_\_\_ system DIGEST
10. The bus journey was \_\_\_\_\_ EXHAUST
11. Richard has a terrific sense of humour and can be very \_\_\_\_\_ AMUSE
12. Lucy is very \_\_\_\_\_ about the wedding EXCITE
13. John is \_\_\_\_\_ about his health WORRY
14. I am a very \_\_\_\_\_ person. I immediately cry if someone scolds me. SENSE
15. Both, the government and citizens must help \_\_\_\_\_ people. HOME
16. This has been the most \_\_\_\_\_ boyfriend I have ever had. I am sad. DISSAPOINT

##### B). Complete the sentence using the word form of the word in capitals.

<http://www.tinyteflteacher.co.uk/learning-english/FCE/word-formation-ful-less.html> taken from this website but modified by María Concepción García Ramos

1.

- 
2. What a lovely present! That was very \_\_\_\_\_ of you. (THINK)
  3. He drives really \_\_\_\_\_ - one day he's going to have an accident. (CARE)
  4. He's told me \_\_\_\_\_ times about how good he is at football. (COUNT)
  5. Because of his bad interview, he was \_\_\_\_\_ in his job application. (SUCCEED)
  6. "I didn't eat your chocolate," she said \_\_\_\_\_, hiding the empty wrapper. (TRUE)
  7. It's \_\_\_\_\_. England will never win the World Cup football again. (HOPE)
  8. My best friend is a rich, \_\_\_\_\_ lawyer. (POWER)
  9. You must remember to recharge your phone. Without its batteries, it's \_\_\_\_\_. (USE)
  10. Cigarettes are \_\_\_\_\_ to your health. (HARM)
  11. The sales assistant was really \_\_\_\_\_ and rude. (HELP)
  12. A newborn baby is completely \_\_\_\_\_ (HELP)
  13. "Don't worry - this injection will be completely \_\_\_\_\_ (PAIN)
  14. Thieves broke into the museum and stole a \_\_\_\_\_ painting by Van Gogh. (PRICE)
  15. I bought some shares in the company 5 years ago, but unfortunately now they are \_\_\_\_\_.  
(WORTH)
  16. His speech went on \_\_\_\_\_. I thought he'd never stop talking. (END)

**PART II**

**A). Tick the words which are adjectives**

1. Endless
2. Medication
3. Ending
4. worrying
5. penniless
6. worried
7. worry
8. amusing
9. amusement
10. poverty
11. enjoyable
12. understandable
13. affordable
14. tasty
15. suffering
16. success
17. employment
18. surprising
19. coverage
20. traditional
21. tendency
22. delightful
23. rudeness
24. harmless
25. science
26. abusive
27. abortion
28. anxious
29. scarcity
30. feasible

**Grupo con Enseñanza Implícita a través del Hipertexto**

Pre Test:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO  
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS  
SECRETARÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS Y CULTURAS  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

ACTIVITY 1. POST TEST

NOMBRE (last name) \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

I. Use the words given in capitals at the end of the sentences to form a suitable word.

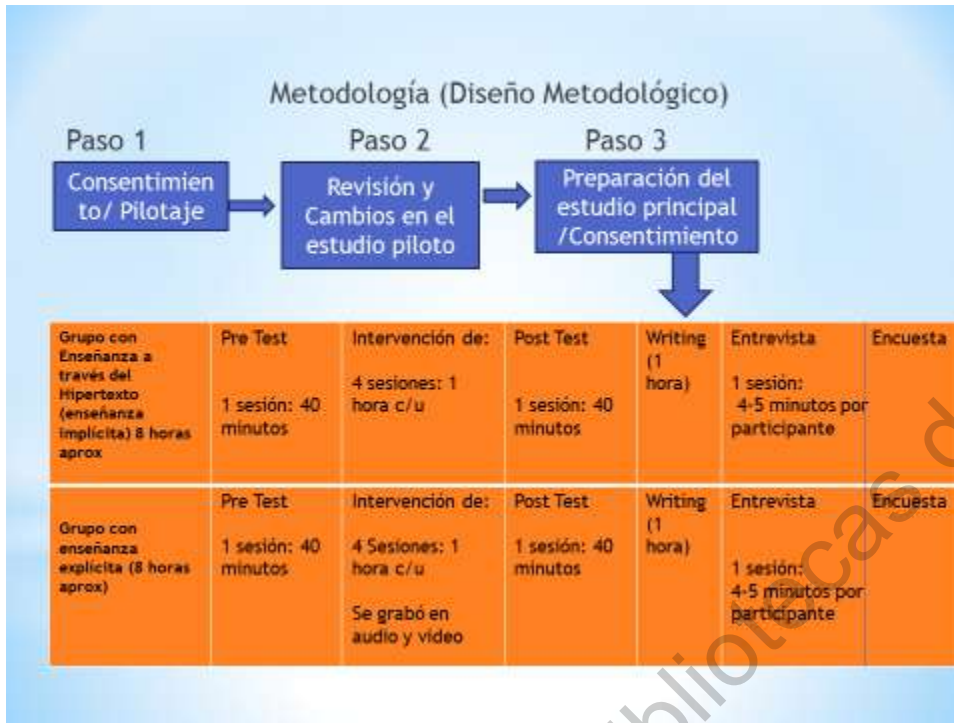
1. Mark Hudson writes in a simple and \_\_\_\_\_ way. UNDERSTAND
2. The party was much more \_\_\_\_\_ than I had expected. END OF
3. Peter has a \_\_\_\_\_ relationship with his customers. FRIEND
4. The project has been brought to a \_\_\_\_\_ conclusion. SUGGEST
5. Colin is a \_\_\_\_\_ actor. WARRIOR
6. The actress \_\_\_\_\_ died. END
7. They are now \_\_\_\_\_ and deeply in debt. FINANCE
8. The student was punished for having used \_\_\_\_\_ language. ABUSE
9. Large meals overloaded the \_\_\_\_\_ system. DIGEST
10. The job you're doing \_\_\_\_\_ me. EXHAUST
11. Richard has a terrific sense of humour and can be very \_\_\_\_\_. AMUSE
12. Lucy is very \_\_\_\_\_ about the wedding. EXCITE
13. John is \_\_\_\_\_ about his health. WORRY
14. I am a very \_\_\_\_\_ person. I respect others and I am aware of the needs of others. SENSE
15. Both the government and citizens must help \_\_\_\_\_ people. HOUSE
16. This has been the most \_\_\_\_\_ year I have ever had. UNEMPLOYMENT

II. Tick the words which are adjectives

1. Endless
2. Medication
3. Ending
4. worrying
5. penniless
6. worried
7. worry
8. amusing
9. amusement
10. poverty
11. enjoyable
12. understandable
13. affordable
14. tasty
15. suffering
16. success
17. employment
18. surprising
19. coverage
20. traditional
21. tendency
22. delightful
23. rudeness
24. harmless
25. science
26. abusive
27. abortion
28. anxious
29. scarcity
30. feasible



## ANEXO E: Diseño Metodológico (Ambos Grupos)



## ANEXO F: Encuesta (Grupo con Enseñanza Implícita a través del Hipertexto)

FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS  
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS Y CULTURA

### INSTRUMENTO # 1: Encuesta

OBJETIVO: El propósito de esta encuesta es conocer las opiniones de los estudiantes acerca de los errores.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

#### I. Marque con una

1. Edad: 18 - 25  26 - 35  36 - 45  46 - 55  56 - 65  66 +

2. Sexo: Femenino  Masculino

3. Lengua(s) que está estudiando:

Inglés  Francés  Italiano  Alemán  Japonés  Otra: \_\_\_\_\_

4. Si está aprendiendo inglés conteste lo siguiente:

a) Lugar donde lo está estudiando:

Universidad Pública  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Universidad Particular  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Otra escuela  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

b) Nivel que está cursando

Básico  Intermedio  Avanzado

c) Horas de clase a la semana

1 - 5  5 - 10  sólo 10

5. ¿Tiene computadora de escritorio en casa?

Sí  No

6. ¿Tiene computadora personal?

Sí  No

7. ¿Sabe utilizar Word?

Sí  No

8. ¿Sabe navegar en internet?

Sí  No

9. ¿Sabe utilizar correo electrónico?

Sí  No

10. ¿Sabe entrar a ver videos en YouTube? Sí  No

#### II. Elija la respuesta

1. Me gusta aprender inglés utilizando la tecnología  
Si  No
2. Me gusta utilizar el internet en el salón de clase cuando prendo inglés  
Si  No
3. Me gusta que mis maestros trabajen con el uso de la tecnología en el salón de clase  
Sí  No
4. Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología  
Si  No
5. Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.  
Si  No
6. Ya me habían enseñado inglés a través del uso de links.  
Si  No
8. Me sentí mejor estudiar el tema gramatical utilizando links  
Si  No
9. Me sentí menos nervioso(a) utilizando links para aprender inglés.  
Si  No

Explique ¿por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Prefiero que mis maestros de lengua utilicen ésta estrategia.  
Si  No
- ¿Por qué? \_\_\_\_\_

11. ¿Qué aprendió de las clases con links?  
Explique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### III. Marque la respuesta

1. Me habían enseñado inglés u otra lengua a través del uso de links.  
a) Siempre  b) Casi siempre  c) A veces  d) Casi nunca   
Nunca
2. Me cuesta trabajo navegar en el internet con el propósito de aprender una lengua  
a) Siempre  b) Casi siempre  c) A veces  d) Casi nunca   
Nunca
3. Prefiero tener un estilo de enseñanza tradicional que con el uso de links  
a) Siempre  b) Casi siempre  c) A veces  d) Casi nunca   
Nunca   
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Prefiero ser autónomo y trabajar con la computadora para aprender que trabajar en equipo  
a) Siempre  b) Casi siempre  c) A veces  d) Casi nunca   
Nunca

5. Creo que mi maestro(a) deberá utilizar ésta forma de enseñanza  
a) Siempre  b) Casi siempre  c) A veces  d) Casi nunca

Nunca

6. El uso de la tecnología (con links) es necesario implementarlo  
a) Siempre  b) Casi siempre  c) A veces  d) Casi nunca

Nunca

7. Prefiero aprender de forma tradicional  
a) Siempre  b) Casi siempre  c) A veces  d) Casi nunca

Nunca

¿Por qué? \_\_\_\_\_

8. A pesar de la falta de habilidad para trabajar con la computadora y con links me gustaría que mi maestro (a) continuara utilizándolos  
a) Siempre  b) Casi siempre  c) A veces  d) Casi nunca

Nunca

¿por qué? \_\_\_\_\_

9. ¿Cómo se sintió al usar el internet con el objetivo de identificar y aprender palabras que llevan sufijos?

a) bien  b) mejor que cuando los tengo que memorizar  c) confundido(a)

10. Si se sintió confundido(a) explique ¿por qué? Sino pase a la siguiente

\_\_\_\_\_

11. prefiero

a) memorizar los sufijos de los adjetivos b) que mi maestro me guie con este tipo de actividades c) tener solo explicación del uso de los sufijos y rellenar ejercicios

8. ¿con cuál de los tres tipos de ejercicios se sintió mejor?

A) cuando veía solo la imagen del adjetivo que hacía falta para completar la frase.

B) cuando tuvo que la traducción del adjetivo que faltaba en la línea

C) cuando tuvo que ver el video e identificar la palabra.

D) con las tres estrategias anteriores

E) con ninguna de las tres estrategias

¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. ¿Considera que utilizar links en el internet es una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticos? SI  NO

Gracias por tomar el tiempo para contestar las preguntas. La información dada será confidencial y se tomará únicamente para el desarrollo de la investigación en curso.

**¡Gracias por colaborar en este proyecto!!!**

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## ANEXO G: Encuesta (Grupo con Enseñanza Explícita)

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO  
FACULTAD DE LENGUAS Y LETRAS  
MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS Y CULTURAS  
ENCUESTA Y ENTREVISTA POST ACTIVIDAD

NOMBRE: (opcional) \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

**Conteste lo siguiente**

**1. ¿cuáles palabras recuerda de las que practicó en los ejercicios de la formación de palabras? Anote algunas de ellas.**

---

---

---

**2. ¿Cuáles sufijos identificó?**

a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_ e) \_\_\_\_\_

**3. ¿Qué tipo de palabras son?** a) Verbos  b) Adjetivos  c) Sustantivos

**4. ¿Alguna vez había practicado de esta manera la formación de palabras?** SI  NO

**5. ¿Cómo se sintió en la clase de identificación de palabras que llevan sufijos?**

- a) bien porque me gusta que me los expliquen
- b) mejor que cuando los tengo que memorizar
- c) confundido
- d) bien pero preferiría practicarlos haciendo uso de la tecnología.
- e) no muy bien porque no me gusta tener este tipo de explicación

**6. Si se sintió confundido(a) explique ¿por qué?**

---

---

**7. prefiero**

- a) memorizar los sufijos de los adjetivos
- b) que mi maestro me guie con actividades utilizando las tecnologías y no me proporcione explicación del uso de los sufijos
- c) tener solo explicación del uso de los sufijos y realizar ejercicios junto con el maestro.

**9. ¿Considera que es una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos?** SI  NO

**10. ¿Prefiere usar las tecnologías para identificar los sufijos y no contar con la explicación del maestro? es importante en la clase de lengua?** SI  NO

**Gracias por colaborar en este proyecto!!!**

## ANEXO H: Preguntas para la Entrevista

### SIN HIPERTEXTO / MÉTODO EXPLICATIVO

1. ¿Qué sufijos o palabras recuerdas de las que estudiamos con los sufijos?
2. ¿Alguna vez ya te habían dado la explicación de los sufijos? ¿Te dijeron esto significa éste sufijo?
3. ¿Qué prefieres, memorizarte nada más las listas de palabras o que se te dé esta explicación?
4. ¿Cómo te sentiste con esta explicación?
5. ¿Sí te gusta que se te explique qué significa ese sufijo?
6. ¿Prefieres usar la tecnología para identificar sufijos y no contar con explicación o para ti es más importante la explicación?
7. ¿Cómo lo habías practicado antes, o cómo te lo habían enseñado?
8. ¿Consideras que es una manera efectiva para aprenderlos más que memorizarlos?

### ENTREVISTA CON HIPERTEXTO

1. ¿cómo te sentiste con la practica de éste tipo de ejercicios para la formación de palabras?
2. ¿cuáles sufijos recuerdas?
3. ¿recuerdas algunas palabras con los sufijos que estudiamos?
4. Consideras que esta es una manera efectiva para aprender los sufijos o para reforzarlos?
5. ¿consideras que es importante utilizar las tecnologías, en una clase de lengua?
6. ¿qué desventajas viste en el uso de la tecnología con esta actividad?
7. ¿prefieres memorizar los sufijos o prefieres tener explicación de ellos y realizar ejercicios o realizar actividades como las de los links?
8. ¿de qué manera habías practicado los sufijos antes?
9. ¿cuál de las tres actividades te pareció mejor, la de las imágenes, la de la traducción o la de los videos?
10. ¿cómo te sentiste al utilizar el internet para estudiar los sufijos?
11. ¿Cómo te sentiste con el uso de los links, con el uso de esta estrategia?
12. ¿te sentiste confundido(a) en algún momento de la actividad?
13. ¿prefieres este tipo de actividad o memorizar?
14. ¿alguna vez habías practicado ya de esta manera la formación de palabras?
15. ¿qué otra habilidad desarrollaste con la actividad de los videos? ¿o qué otras ventajas / desventajas le encontraste?
16. ¿te gusta que se utilice la tecnología en la clase de lengua?
17. ¿aprendiste algo?
18. ¿aprendiste algo sobre el tema, qué palabras aprendiste?

**ANEXO I: Análisis de Resultados Cualitativos –Entrevista Grupo con Instrucción Implícita (Hipertexto)**

**ENTREVISTA**

CATEGORIA 1 Preferencia por una instrucción explícita (PIE)	CATEGORIA 2 Ventajas del hipertexto, y según los estudiantes lo que aprendieron. (VH)	CATEGORIA 3 Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso del hipertexto. (PEIH)	CATEGORIA 4 Dificultades Técnicas (DT)	CATEGORIA 5 Actividad con mayor preferencia (AMP)
<p>a) <b>(p10)</b> sí, se me hace buena estrategia, ...y prefiero la más... tradicional, pero pues sí fue buena.</p> <p>b) <b>(p10)</b> ...Una vez sí explicó el significado de “ible” y “ful” y así me aprendí los sufijos.</p> <p>c) <b>(p8)</b> ...entonces como que más, más tradicional la forma. Sí de tomar notas</p> <p>d) <b>(p1)</b> ....si utilizáramos ambos métodos estaría mucho mejor</p> <p>e) <b>(p5)</b> ...cuando lo estaba utilizando dudaba mucho de si sí estaba en lo correcto o no</p> <p>f) <b>(p4)</b> ... ,mitad y mitad porque soy de las personas que aprenden más escribiendo varias veces que pues viéndolas, escuchándolas</p> <p>g) <b>(p3)</b> ...50 y 50 porque los links también quitan ciertas cosas que brinda la interacción humana</p>	<p>a) <b>(p2)</b> Aprendí mucho vocabulario nuevo El “ing” el “wonderful” esos también los aprendí, bueno el cómo se usaban de manera correcta</p> <p>b) <b>(p2)</b> Me sirvió para practicar el <i>listening</i>.</p> <p>c) <b>(p3)</b> ...para mí, es como más fácil recordar cuando, es como visual, un poco como de leer....</p> <p>d) <b>(p1)</b> ... es autodidacta...</p> <p>e) <b>(p5)</b> Se aprende mucho vocabulario con los links</p> <p>f) <b>(p4)</b> ....enriqueció el lenguaje cultural</p> <p>g) <b>(p4)</b> ...aprendí como a escuchar. Mi problema es el del escuchar y pues me ayudó también.</p>	<p>a) <b>(p10)</b> Sí, se me hace buena estrategia, ...</p> <p>b) <b>(p8)</b> Sí me gustó, pero no me gustaría volverla a tener por lo mismo que se dificultó...de la computadora</p> <p>c) Estuvo bien, estuvo entretenido</p> <p>d) <b>(p1)</b> Sentí muy curioso... Se me hizo muy práctico tenerla en clase</p> <p>e) <b>(p4)</b> Me parecieron muy interesantes y pues se me hicieron muy dinámicos, ... pues sí es una prueba distinta de aprender.</p> <p>f) <b>(p7)</b> Pues muy interesantes...</p> <p>g) <b>(p7)</b> Si no sabemos al respecto le damos clicky luego regresamos...y es más fácil pues para entender toda la lectura</p> <p>h) <b>(p7)</b> Nunca lo había</p>	<p>a) <b>(p8)</b> ...es algo a lo que no estoy acostumbrada ... todavía me cuesta trabajo en los buscadores de internet....</p> <p>b) <b>(p8)</b> ...se me dificultó...todavía me cuesta trabajo.</p> <p>c) <b>(p1)</b> .... Mi computadora nomás no prendía...</p>	<p>a) <b>(p10)</b> ...en el <b>video</b> había como dos derivaciones y pues sí hacía pensar cuál era el correcto</p> <p>b) <b>(p8)</b> Los de los <b>videos</b> porque así veías cómo se escribía y cómo se pronunciaba al mismo tiempo</p> <p>c) ...Me encantó la de <b>imágenes</b>, la del <b>video</b> también.</p> <p>d) <b>(p5)</b> La del <b>video</b> porque para mí fue más específico</p> <p>e) <b>(p4)</b> La del <b>video</b>...personas de distintos países...enriqueció más el lenguaje cultural.</p> <p>f) <b>(p7)</b> La del <b>video</b>...así sabía cómo se pronunciaba</p> <p>g) La del <b>video</b>....escuchar la palabra</p>



<p>h) <b>(p6)</b> Las dos se me hacen como muy fáciles y también como muy importantes....</p>	<p>h) <b>(p7)</b> ...ayudó a identificar palabras para ver cómo se escribe... “ible” “ful” y así me aprendí los sufijos.</p> <p>i) <b>(p8)</b> ...el aprender ciertas terminaciones como ayudó a ver... cuando tenga esa terminación...son palabras...bueno de adjetivos</p> <p>j) <b>(p3)</b> ...Aprendí vocabulario.... Me motivó a buscar más palabras y seguir practicando</p> <p>k) <b>(p2)</b> Me sirvió para repasar palabras y aprender más</p> <p>l) <b>(p6)</b> ...mucho vocabulario, cultura de otros lugares...más que nada vocabulario.</p>	<p>ocupado en la clase de lengua...pero me pareció muy interesante.</p> <p>i) Me pareció como interesante e interactivo...</p> <p>j) Me pareció muy buena idea...</p> <p>k) <b>(p8)</b> Creo que muy buenas, muy útiles en cuanto al tema...</p> <p>l) <b>(p3)</b> Me sentí cómoda...</p> <p>m) <b>(p3)</b> Fue interesante tener esa herramienta.</p> <p>n) <b>(p2)</b> ...siento como que...en línea o así como que no me sirve mucho, pero... sí me gustó, es didáctico.</p> <p>o) <b>(p6)</b> Siento que hay mucho más ejemplos</p> <p>p) <b>(p6)</b> las dos se me hacen muy fáciles y también como muy importantes....</p>		<p>en contexto...ayuda a entender</p> <p>h) <b>(p8)</b> La del <b>video</b>...aunque fue en el que más me tardé...hubo palabras que se me complicaron buscar.</p> <p>i) <b>(p3)</b> La <b>traducción</b>....los videos...uno me desesperó...no encontraba la palabra</p> <p>j) <b>(p2)</b> La del <b>video</b>...podía escuchar la pronunciación...con el complemento de la oración, ya podía entender como a qué se refería.</p>
---	--	--	--	---

## ANEXO J: Análisis de Resultados Cualitativos-Encuesta Grupo con Instrucción Implícita (Hipertexto)

### ENCUESTA

CATEGORIA 1 Preferencia por una instrucción explícita (PIE)	CATEGORIA 2 Ventajas del hipertexto y lo que, según los estudiantes, aprendieron (VH)	CATEGORIA 3 Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso del hipertexto. (PEIH)	CATEGORIA 4 Dificultades Técnicas (DT)	CATEGORIA 5 Actividad con mayor preferencia (AMP)
<p>a) <b>(p10)</b> Siempre, porque así aprendo más.</p> <p>b) <b>(p10)</b> De por si no me gusta el inglés, no quiero hacerlo trabajando con una computadora.</p> <p>c) <b>(p10)</b> Prefiero tener solo explicación del uso de los sufijos y rellenar ejercicios.</p> <p>d) <b>(p8)</b> No prefiero que mis maestros de lengua utilicen esta estrategia. Porque a veces es complicado, entonces de manera visual y audio puede ser más fácil (se refiere a clase presencial y teniendo explicación del docente, el investigador le cuestionó de forma oral a qué se refería con la respuesta)</p> <p>e) <b>(p8)</b> Prefiero tener un estilo de enseñanza tradicional que con el uso de los links porque así aprendí inglés desde</p>	<p>a) <b>(p1)</b> Me sentí mejor utilizando links para aprender inglés.</p> <p>b) Me sentí mejor utilizando links para aprender inglés</p> <p>c) <b>(p1)</b> Aprendo a utilizar las herramientas como recurso de aprendizaje.</p> <p>d) <b>(p4)</b> Desarrollé más el sentido auditivo.</p> <p>e) <b>(p7)</b> No hay presión por el avance de los demás, puedo ir a mi ritmo.</p> <p>f) <b>(p7)</b> Es bastante cómodo y sin presión.</p> <p>g) <b>(p7)</b> Capta mi atención y es fácil concentrarme en lo que estoy haciendo, en especial con un tema que me cuesta</p>	<p>a) <b>(p10)</b> No considero que utilizar en el internet sea una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales.</p> <p>b) <b>(p1)</b> Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>c) <b>(p1)</b> Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p> <p>d) <b>(p1)</b> Se me hizo más interesante</p> <p>e) <b>(p1)</b> Considero que utilizar los links en el internet es una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales.</p> <p>f) <b>(p4)</b> Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>g) <b>(p4)</b> Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p> <p>h) <b>(p4)</b> Sí considero que utilizar</p>	<p>a) <b>(p1)</b> A veces me cuesta trabajo navegar en el internet con el propósito de aprender una lengua.</p> <p>b) <b>(p8)</b> Casi siempre me cuesta trabajo navegar en el internet con el propósito de aprender una lengua.</p>	<p>a) <b>(p10)</b> Ninguna de las tres estrategias.</p> <p>b) Las tres estrategias</p> <p>c) <b>(p8) (p4)</b> Cuando tuve que ver el video e identificar la palabra.</p> <p>d) <b>(p7)</b> Cuando tuve que ver el video e identificar la palabra. Para mí es fácil aprender algo nuevo cuando lo escucho.</p> <p>e) cuando tuve la traducción del adjetivo que faltaba en la línea y cuando tuve que ver el video e identificar la palabra. Me ayudó tener el significado y un contexto donde utilizarla.</p> <p>f) <b>(p9)</b> Cuando tuve que ver el video e identificar la palabra (por las distintas</p>

<p>más pequeña.</p> <p>f) <b>(p8)</b> Prefiero aprender de forma más tradicional porque así he estado acostumbrada a aprender el idioma y practicarlo.</p> <p>g) <b>(p8)</b> Prefiero que mi maestro me guie con este tipo de actividades (se refería a guiarla con una explicación del tema aparte de utilizar los ejercicios en los links).</p> <p>h) <b>(p8)</b> Prefiero tener un estilo de enseñanza tradicional que con el uso de links porque suelo aprender más con el uso de la escritura.</p> <p>i) <b>(p4)</b> Prefiero aprender más de forma tradicional porque aprendo un poco más escribiendo y repitiendo. <b>(este tipo de comentarios ayuda a discernir que el estudiante es capaz de identificar sus estilos de aprendizaje)</b></p> <p>j) <b>(p4)</b> Prefiero tener solo explicación del uso de los sufijos y rellenar ejercicios.</p> <p>k) <b>(p7)</b> Prefiero tener un estilo de enseñanza tradicional que con el uso de links porque creo que el uso de ellos es un buen complemento en cuanto</p>	<p>trabajo como los adjetivos.</p> <p>h) <b>(p9)</b> No me sentí menos utilizando links para aprender inglés porque me seguía costando trabajo entender algunas cosas <b>esto quiere decir que requiere de explicación ...</b></p> <p>i) <b>(p9)</b> Para practicar el inglés con personas que ya lo hablan (videos).</p> <p>j) <b>(p9)</b> Que hay distintas páginas de las cuales podemos utilizarlas como apoyo para las clases.</p> <p>k) <b>(p3)</b> Te sientes menos nervioso utilizando links para aprender inglés.</p> <p>l) <b>(p3)</b> Había un apoyo extra en caso de necesitarlo.</p> <p>m) <b>(p3)</b> Abre las posibilidades en cuanto a aprender.</p> <p>n) <b>(p2)</b> Aprendí conceptos nuevos, más sobre el uso de suffixes, pude practicar más mi writing y reading.</p> <p>o) <b>(p6)</b> Hay variedad de actividades y ejemplos</p>	<p>en el internet sea una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales.</p> <p>i) <b>(p7)</b> Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>j) <b>(p7)</b> Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p> <p>k) <b>(p7)</b> Es una buena forma de aprender ya que es algo que hacemos todo el día.</p> <p>l) <b>(p7)</b> Sí considero que utilizar en el internet sea una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales.</p> <p>m) <b>(p9)</b> Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>n) <b>(p9)</b> Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p> <p>o) <b>(p3)</b> Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>p) <b>(p3)</b> Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p> <p>q) <b>(p3)</b> Sí considero que utilizar en el internet sea una manera efectiva de aprender los sufijos para los</p>		<p>pronunciaciones).</p> <p>g) <b>(p3)</b> Cuando tuvo la traducción del adjetivo que faltaba en la línea.</p> <p>h) <b>(p2)</b> Las tres estrategias porque así practico de diferente manera y para mí es más fácil aprendérmelo practicándolo mucho y de diferentes maneras.</p> <p>i) <b>(p6)</b> Con las tres estrategias porque usaba y agudizaba mis sentidos de oído, el habla y el escribir.</p> <p>j) Cuando veía la imagen del adjetivo que faltaba para completar la frase. Porque cuando ya tenía que determinar el adjetivo me confundía y se me olvidaba la estructura.</p> <p>k) Las tres estrategias porque todo es más claro a través de una imagen y la explicación de la presentadora de que te den buenos ejemplos.</p> <p>l) Porque todo es más claro con una imagen</p>
---	--	---	--	---

<p>actividades, pero me gusta que me explique alguien primero.</p> <p>l) <b>(p7)</b> Casi siempre prefiero aprender de forma tradicional porque es necesario escuchar la explicación y poder hacer preguntas o comentarios.</p> <p>m) A veces prefiero aprender de forma tradicional porque algunas clases se prestan más para ello.</p> <p>n) Prefiero que mi maestro me guíe con este tipo de actividades (se refería a guiarla con una explicación del tema aparte de utilizar los ejercicios en los links).</p> <p>o) <b>(p9)</b> Prefiero tener un estilo de enseñanza tradicional porque pienso que los links deberían ser solo un material de apoyo.</p> <p>p) <b>(p9)</b> ...porque obtenemos las bases de los temas con más claridad.</p> <p>q) <b>(p9)</b> Prefiero que mi maestro me guíe con este tipo de actividades. Necesita de la ayuda del profesor.</p> <p>r) Prefiero tener un estilo de enseñanza tradicional porque pienso que los links deberían ser solo un material</p>	<p>que ayudan a la comprensión del tema y es bueno irse acostumbrando porque las certificaciones las hacen de esa manera.</p> <p>p) Utilizar links para aprender inglés me dio más confianza de mis conocimientos.</p> <p>q) Varias palabras que no conocía y a través de los videos y links las comprendí.</p>	<p>adjetivos y otros temas gramaticales.</p> <p>r) <b>(p3)</b> Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>s) <b>(p3)</b> Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p> <p>t) <b>(p3)</b> Al usar el internet para identificar y aprender palabras que llevan sufijos me sentí mejor que cuando los tengo que memorizar.</p> <p>u) <b>(p3)</b> Sí considero que utilizar en el internet sea una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales.</p> <p>v) <b>(p2)</b> Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>w) <b>(p2)</b> Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p> <p>x) <b>(p2)</b> Sí considero que utilizar en el internet sea una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales.</p> <p>y) <b>(p6)</b> Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>z) <b>(p6)</b> Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p>		
---	---	---	--	--

<p>de apoyo.</p> <p>s) ...porque obtenemos las bases de los temas con más claridad.</p> <p>t) Prefiero que mi maestro me guie con este tipo de actividades. Necesita de la ayuda del profesor.</p> <p>u) <b>(p3)</b> A veces prefiero el estilo de enseñanza tradicional porque la interacción con el profesor puede ayudar más en ciertos temas que los links no.</p> <p>v) <b>(p3)</b> A veces prefiero aprender de forma tradicional porque esta forma tiene también utilidades puesto que la investigación también facilita el aprendizaje y la construcción de nuestro conocimiento, y los links o herramientas a veces solo incitan a prácticamente flojear.</p> <p>w) <b>(p3)</b> Me gustaría que mi maestro solo a veces continuara utilizando los links porque Los links trabajados individualmente no ofrecen mucha retroalimentación.</p> <p>x) <b>(p2)</b> Prefiero que mi maestro me guie con este tipo de actividades. Necesita de la ayuda del profesor.</p>		<p>aa) <b>(p6)</b> Sí considero que utilizar en el internet sea una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales.</p> <p>bb) <b>(p6)</b> Aprendí adjetivos y cómo empelarlos escuchándolos, viéndolos y escribiéndolos.</p> <p>cc) Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>dd) Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p> <p>ee) Es más fácil y como soy visual aprendo mejor.</p> <p>ff) Sí considero que utilizar en el internet sea una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales.</p> <p>gg) Es importante que los temas lingüísticos también se trabajen con el uso de la tecnología.</p> <p>hh) Me parecieron interesantes las actividades que realizamos utilizando links.</p> <p>ii) Sí considero que utilizar en el internet sea una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos y otros temas gramaticales.</p>		
---	--	---	--	--

<p>y) <b>(p6)</b> Siempre prefiero un estilo de enseñanza tradicional que con el uso de los links porque mis dudas se aclaran mejor, siento más presión, más activa la clase.</p> <p>z) <b>(p6)</b> Prefiero tener solo explicación del uso de los sufijos y rellenar ejercicios.</p> <p>aa) A veces prefiero tener un estilo de enseñanza tradicional que con el uso de los links porque la escuela me ha acostumbrado a aprender así.</p> <p>bb) Sí Prefiero que mis maestros utilicen esta estrategia porque es fácil pero que también se tomen el tiempo de explicarnos</p> <p>cc) y la explicación de la presentadora de que te den buenos ejemplos.</p>				
---	--	--	--	--

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

**ANEXO K: Análisis de Resultados Cualitativos-Entrevista Grupo con Instrucción Explícita (Sin Hipertexto)**

**ENTREVISTA**

<p><b>CATEGORIA 1</b></p> <p><b>Preferencia por una instrucción explícita (uso de la explicación) (PIE)</b></p>	<p><b>CATEGORIA 2</b></p> <p><b>Ventajas de la enseñanza explícita y lo que, según los estudiantes, aprendieron (VIE)</b></p>	<p><b>CATEGORIA 3</b></p> <p><b>Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso de la enseñanza explícita (uso de la explicación) (PEIEE)</b></p>
<p>a) <b>(p5)</b> Me gusta más que se me dé la explicación</p> <p>b) <b>(p5)</b> Me gusta más que se me dé la explicación</p> <p>c) <b>(p2)</b> Si, (explicación)</p> <p>d) <b>(p6)</b> SÍ COMO UNA EXPLICACIÓN BREVE, ASÍ COMO LAS QUE USTED DIO....</p> <p>e) <b>(p4)</b> Yo prefiero que se me explique con esas explicaciones.</p> <p>f) <b>(p4)</b> ..... a mí sí me se facilita más que me expliquen.</p> <p>g) <b>(p3)</b> ...que se me explique</p>	<p>a) <b>(p5)</b> el “ful” “ a lot” o el “less “ “que significa “sin”,.</p> <p>b) <b>(p5)</b> endless “less” es sin de algo</p> <p>c) <b>(p5)</b> “less” significa “sin”, <b>(p5)</b> el “ful” “ a lot”</p> <p>d) <b>(p5)</b> <i>Painful, endless, wordless, powerful</i></p> <p>e) <b>(p5)</b> Ful...</p> <p>f) <b>(p2)</b> harmful, endless, creative, wonderful, mmm homeless</p> <p>g) <b>(p2)</b> Helpful, painful, ed, ing, able, ible, ful, less</p> <p>h) <b>(p2)</b> Helpful, painful, ed, ing, able, ible, ful, less</p> <p>i) <b>(p2)</b> les entendí fue al “ful” al “less” y al “ed”, ...al “able me costó</p>	<p>a) <b>(p5)</b> Me gusta más que se me de explicación</p> <p>b) <b>(p2)</b> Me sirvió, me sirvió... si yo entiendo cómo se hace, qué significa y por qué, pues me da más herramientas para poderlo hacer.</p> <p>c) <b>(p6)</b> Pues me sentí... Bueno ya los había visto así rápidamente en el semestre anterior, pero no había entendido en sí cómo se formaban esas palabras... a los que más les entendí fue al “ful” al “less” y al “ed”, ...al “able me costó</p> <p>d) <b>(p4)</b> Yo prefiero que se me explique con esas explicaciones.</p> <p>e) <b>(p4)</b> ..... a mí sí se me facilita más que me expliquen.</p> <p>f) <b>(p3)</b> Ah! Muy bien, no me confundí porque estaba confundida y luego no sabía cuándo usar lo del sufijo y me ayudó.</p>

	<p>j) <b>(p4)</b> “wonder” “ful” “ful” “ful of wonder”, y eso para mí sí me funcionó mucho.</p> <p>k) <b>(p4)</b> “less”, “able”, “removable”, “wonderful” “homeless”, grateful” .... “careful”</p> <p>l) <b>(p3)</b> Powerful, digestive, friendly, boring, bored, homeless</p>	
--	--	--

## ANEXO L: Análisis de Resultados Cualitativos –Encuesta Grupo con Instrucción Explícita (Sin Hipertexto)

### ENCUESTA

CATEGORIA 1	CATEGORIA 2	CATEGORIA 3
<b>Preferencia por una instrucción explícita (uso de la explicación) (PIE)</b>	<b>Ventajas de la enseñanza explícita y lo que, según los estudiantes, aprendieron (VIE)</b>	<b>Percepciones de los estudiantes sobre la implementación del uso de la enseñanza explícita (uso de la explicación) (PEIEE)</b>
<p>a) <b>(p5)</b> Me sentí bien en la clase de identificación de palabras que llevan sufijos porque me gusta que me los expliquen.</p> <p>b) <b>(p5)</b> Prefiero tener solo explicación del uso de los sufijos y realizar ejercicios junto con el maestro.</p> <p>c) <b>(p2)</b> En la clase de identificación de palabras que llevan sufijos me sentí mejor que</p>	<p>a) <b>(p5)</b> Endless, worthless, painful, wonderful, beautiful,</p> <p>b) <b>(p5)</b> -ing, -ful, -less, ed,</p> <p>c) <b>(p2)</b> Stressful, creative, homeless, amazing, frightened, harmful, lightless</p> <p>d) <b>(p2)</b> -ive, -less, -ful, -ing, -ed</p> <p>e) <b>(p6)</b> Careful, careless, helpful, painless,</p>	<p>a) <b>(p5)</b> Sí considero que es una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos.</p> <p>b) <b>(p5)</b> No prefiero usar las tecnologías para identificar los sufijos sino contar con la explicación del maestro.</p> <p>c) <b>(p2)</b> Sí considero que es una manera efectiva de aprender los sufijos para los</p>



<p>cuando los tengo que memorizar.</p> <p>d) <b>(p2)</b> Prefiero que mi maestro me guie con actividades utilizando las tecnologías y no me proporcione explicación de los sufijos.</p> <p>e) <b>(p6)</b> Me sentí bien en la clase de identificación de palabras que llevan sufijos porque me gusta que me los expliquen.</p> <p>f) <b>(p6)</b> Prefiero tener solo explicación del uso de los sufijos y realizar ejercicios junto con el maestro.</p> <p>g) <b>(p4)</b> Me sentí bien en la clase de identificación de palabras que llevan sufijos porque me gusta que me los expliquen.</p> <p>h) <b>(p4)</b> Prefiero que mi maestro me guie con actividades utilizando las tecnologías y no me proporcione explicación de los sufijos.</p> <p>i) <b>(p3)</b> Me sentí bien en la clase de identificación de palabras que llevan sufijos porque me gusta que me los expliquen.</p> <p>j) <b>(p3)</b> Prefiero tener solo explicación del uso de los sufijos y realizar ejercicios junto con el maestro.</p>	<p>erasable, painful, believable</p> <p>f) <b>(p6)</b> -ed, -ing, -able, -ful, -less</p> <p>g) <b>(p4)</b> Wonderful, grateful, homeless, renewable, powerful</p> <p>h) <b>(p4)</b> Less, ful, able,</p> <p>i) Digestive, emotionless, friendly, bored, powerful, enjoyable, homeless, sensitive, nervous.</p> <p>j) <b>(p3)</b> Less, ly, ful, ion, ive (<b>ion &amp; ly no corresponden a la lista que vimos</b>).</p>	<p>adjetivos.</p> <p>d) <b>(p2)</b> No prefiero usar las tecnologías para identificar los sufijos y no contar con la explicación del maestro.</p> <p>e) <b>(p6)</b> Sí considero que es una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos.</p> <p>f) <b>(p6)</b> No prefiero usar las tecnologías para identificar los sufijos sino contar con la explicación del maestro.</p> <p>g) <b>(p4)</b> Sí considero que es una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos.</p> <p>h) <b>(p4)</b> No prefiero usar las tecnologías para identificar los sufijos y no contar con la explicación del maestro. <i>Pareciera que no logró leer el “no” en la frase circulada porque sus comentarios en la entrevista y en la pregunta 9 son opuestos.</i></p> <p>i) <b>(p3)</b> Sí considero que es una manera efectiva de aprender los sufijos para los adjetivos.</p> <p>j) <b>(p3)</b> No prefiero usar las tecnologías para identificar los sufijos sino contar con la explicación del maestro.</p>
---	--	---

## **ANEXO M: Consentimiento Informado-Grupo con Enseñanza Implícita a través del uso del Hipertexto**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACION**

#### **Los Efectos de Dos Estrategias Didácticas en los Estudiantes de Lengua Inglesa para Aprender Sufijos en Adjetivos**

Estimado estudiante de lengua extranjera:

Usted ha sido invitado a participar de este estudio, el cual busca indagar sobre cómo enfrentar la problemática que se presenta en el aula en la formación de palabras con sufijos, y a la cual se pretende utilizar el hipertexto como una estrategia didáctica para la formación de adjetivos y encontrar en los estudiantes la efectividad de la estrategia antes mencionada.

El propósito de este documento es exponer la información necesaria para que usted tome la decisión de participar voluntariamente o no. Así se le pide lea cuidadosamente el contenido de este documento antes de decidir si va a formar parte de este proyecto.

Su participación será aproximadamente de 8 horas durante una semana (mismo horario de la clase de lengua que usted toma).

1 sesión de 1 hora (Leer, resolver dudas y firmar el consentimiento)

1 sesión de 1 hora (Aplicación del Pre test)

4 sesiones de 1 hora (Intervención con el hipertexto)

1 sesión de 1 hora (Aplicación de Post Test)

1 sesión de 1 hora (writing)

1 sesión Entrevista individual.

Se le pedirá acuda al salón de clase con su computadora personal y audífonos para trabajar de manera individual.

La computadora debe estar configurada para tener acceso a internet, ver videos en youtube y acceso al procesador de Word.

Se recomienda no faltar a las sesiones de clase durante este proyecto.

En la primera sesión se explicará acerca del proyecto y se dará a firmar el Consentimiento.

Segunda sesión: tendrá la aplicación de un pre-test que será enviado a sus correos electrónicos en el momento de la sesión y será devuelto al correo del docente con las respuestas dadas.

En la tercera, cuarta, quinta y sexta sesión se realizarán ejercicios con el uso de links utilizando el internet, su computadora y los audífonos.

En la séptima sesión se aplicará un post test y se llevará a cabo una encuesta.

Y en la octava sesión se tendrá una entrevista individual con el docente encargado del proyecto de investigación y un escrito finalmente.

Posterior a los días de la intervención, si es necesario, se tendrá una entrevista individual la cual será grabada solamente en audio.

Durante las sesiones el investigador registrará de manera escrita algunos datos relevantes para hacer un análisis de la puesta en marcha de la estrategia, así como de las conversaciones registradas en la entrevista.

Si en algún momento usted considera que el estudio le causa incomodidad, puede tomar la decisión de abandonar su participación sin temor a ser penalizado, solamente debe avisar al profesor encargado del proyecto.

Su participación es completamente anónima y bajo este documento se le hace saber que se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos donde se plasme análisis o resultados del proyecto de la investigación.

Cabe mencionar que, si así lo desea, se le harán llegar los resultados, en el cual para proteger su identidad se darán sobrenombres o números a los participantes.

Las sesiones no implican ningún costo ni tampoco serán compensadas más que con su conocimiento que usted pueda incrementar en el uso de la lengua inglesa.

De igual forma le hago saber que su participación en el proyecto no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental.

#### FIRMA DE CONSENTIMIENTO

Yo \_\_\_\_\_ acepto participar voluntaria y anónimamente en el proyecto **El hipertexto como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés para la formación de adjetivos**, dirigido por la LLM-I María Concepción García Ramos, estudiante de la Maestría en Enseñanza de Lenguas y Culturas en la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, con expediente 98234.

Declaro haber sido informado(a) del objetivo, procedimiento del estudio y del tipo de participación. En relación a ello acepto presentarme a las sesiones que se llevarán a cabo en mi salón de clase de lengua en horario normal.

Declaro que he sido informado que mi participación en este proyecto no involucra daños físicos o mentales y que puedo negarme a participar en cualquier momento de las actividades sin recibir sanción o castigo, solamente debo avisar al profesor responsable del proyecto.

Entiendo que la información será confidencial y anónima y será analizada de manera objetiva y reguardada por el investigador responsable del proyecto.

_____	_____	_____
<b>Nombre del Participante</b>	<b>FIRMA</b>	<b>FECHA</b>
_____	_____	_____
<b>Nombre del Investigador Responsable</b>	<b>FIRMA</b>	<b>FECHA</b>

## **ANEXO N: Consentimiento Informado-Grupo con Enseñanza Explícita**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACION**

#### **Los Efectos de Dos Estrategias Didácticas en los Estudiantes de Lengua Inglesa para Aprender Sufijos en Adjetivos**

Estimado estudiante de lengua extranjera:

Usted ha sido invitado a participar de este estudio, el cual busca indagar sobre cómo enfrentar la problemática que se presenta en el aula en la formación de palabras con sufijos, y a la cual se pretende utilizar una forma de enseñanza tradicional como una estrategia didáctica para la formación de adjetivos y encontrar en los estudiantes la efectividad de la estrategia antes mencionada.

El propósito de este documento es exponer la información necesaria para que usted tome la decisión de participar voluntariamente o no. Así se le pide lea cuidadosamente el contenido de este documento antes de decidir si va a formar parte de este proyecto.

A manera de piloteo, su participación será aproximadamente de 6 sesiones de una hora durante una semana (mismo horario de la clase de lengua que usted toma).

Se le pedirá acuda al salón de clase de manera puntual.

Utilizará lápiz, borrador, lapicero, cuaderno.

Se recomienda no faltar a las sesiones de clase durante este proyecto.

En la primera sesión tendrá la aplicación de un pre-test.

En la segunda, tercera, cuarta y quinta sesión se realizarán ejercicios del tema de formación de palabras.

En la quinta sexta se aplicará un post test y se llevará a cabo una encuesta.

Y en la séptima sesión se tendrá un escrito y una entrevista individual con el docente encargado del proyecto de investigación.

Las sesiones serán registradas con una cámara de video para hacer un análisis de la puesta en marcha de la estrategia, así como de las conversaciones registradas en la entrevista.

Si en algún momento usted considera que el estudio le causa incomodidad, puede tomar la decisión de abandonar su participación sin temor a ser penalizado, solamente debe avisar al profesor encargado del proyecto.

Su participación es completamente anónima y bajo este documento se le hace saber que se mantendrá la confidencialidad en todos los documentos donde se plasme análisis o resultados del proyecto de la investigación.

Cabe mencionar que al final de la investigación, si así lo desea, se le harán llegar los resultados, en el cual para proteger su identidad se darán sobrenombres o números a los participantes.

Las sesiones no implican ningún costo, pero usted adquirirá mayor aprendizaje en el tema de estudio.



**ANEXO O: Estilo de Imágenes con preguntas o instrucciones que se utilizan en un examen de certificación FCE (First Certificate) usadas para la actividad oral como diagnóstico y su transcripción.**

ACTIVITY 1

DESCRIBING PICTURES tomadas de:

[https://www.google.com/search?q=fce+speaking+pictures&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=Dbw884faFN-jSM%252C\\_HjHHZU2bAfDVM%252C\\_&vet=1&usg=AI4\\_-kTS-nW23blZyjrX5RvLmRR5bavvDQ&sa=X&ved=2ahUKEwjz7Nypg7LsAhUJTawKHVu1AtoQ9QF6BAGCECc&biw=1517&bih=730#imgrc=Dbw884faFN-jSM](https://www.google.com/search?q=fce+speaking+pictures&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=Dbw884faFN-jSM%252C_HjHHZU2bAfDVM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kTS-nW23blZyjrX5RvLmRR5bavvDQ&sa=X&ved=2ahUKEwjz7Nypg7LsAhUJTawKHVu1AtoQ9QF6BAGCECc&biw=1517&bih=730#imgrc=Dbw884faFN-jSM)

How important can grandparents be in situations like these?



**FIRST PAIR** (students taking English in this centre since basic levels)

S1: I guess that grandparents are very important in case that the parents are .... All absence absence mmmm (giggles) because the children needs to learn ...e.. some kind of things. For example that they need to learn mmm ride bike mmm and the is ammm child need a is important to her to learn a music, to play music ( she corrected herself) because both of that, both of activities are part of of their person develop as a persons, do you know?

S2: (a short giggle) I think grandparents are perso.. people (she corrected herself, she was going to use the word persons) very important in children's life because not only in case the parents are not there but also because they are family, they can teach their grandchildren to do many things and they tend to be less eer rude with the children. I mean grandparents are more sweet, are so more patient many times, aaand they know about life aaand besides they are very lovely with their children.

S1: yeah! Yes, I'm agree with you. And another hand, on another hand, eeerrr, the grandparents ee have more time than the parents, no?

S2: Yes!

**SECOND PAIR** (students who have just started a degree on Languages (English))

**Instruction: How important is it for family to spend time together?**

Your two pictures show families spending time together.  
How important it is for families to spend time together?  
Do you think family occasions are always enjoyable?



S1: I think is important, for example, when they have children because the children is the support of the parents (the partner giggles). and to develop, the other one, for her growth.

S2: I think is very important because eer children can develop themselves being alone. They have a, they need (she corrected herself) eer like a eerr an adult to teach them what to do and how what are the things they have to do and what is good and what is wrong, so they can

be a better people, they can errr, I don't know eerr, they can succeed in their lives, so I think they are a. I I I think is very a a very important thing to have a complete family because sometimes they only have their brother or their sister and it's a little bit more complicated because you know, you don't know to how to act at what is bad what do you have to do or not.

S1: Yes, yes. It also depends of the usually their brother or their sister that they care of them

S2: Yes, I don't know. What else? Well, I think all the important because their parents eerr teach the children how to be more outgoing with other people, how to connect with other people, how to be like, how to do creational friends and how to be like better and I don't know.

S1: For the education.

S2: Yes, for the education. That's ok.

**THIRD PAIR (one students studying a degree on English and the other one in French, one had been studying English in the language centre).**

**Instruction: Compare and contrast these pictures**



1. What topic are both photos connected to?
2. How are these pictures similar?
3. How are these pictures different?
4. What are the advantages/disadvantages of small/big families
5. What about your family? What about families in your country?
6. Would you prefer to have a big or a small family?

**Extra Questions**

1. Who is your favourite relative and why?
2. Do you often visit your grandparents?
3. What kind of things do you do with your family?
4. What's the most important thing that your parents taught you?



S1: (laughs expressing nervousness): Well, er! In the first photo it's only the parents and one children, and the other one is, in the other hand it's a three kids (teacher agrees aha). So, they is like a smaller family with a bigger one.

S2: yes, Then, in the both photos we can see that the age of the children is the same. So, they're like toddlers, yes.

S1: Er! Well, it looks like a they are spending their time in a vacation and this family (pointing at the picture) is like in, in a beach and this one (pointing at the picture) is in a lake. Well is what I think.

S2: Ok, mmm. Well, one of the advan.. advantaged thing of having a small family is that you have more money to your sons, you have more opportunities for them.

S1: Yes, mmm. Well, having a smaller family, maybe can be like sooo, helpful because the parents are not like ee, why happened to this, to my son? And what happened with my daughter?, something like that.

S2: Yes, they're not strugg.. struggling.

S1: struggling mean so stressed and the opportunities like you said are like more more bigger, I don't know, first.

S2: Mmm, I could say that in the first picture they look err happier,( both laugh and teacher asks them to go on). I just get it. But, err... what else? Well, I would say not a.. a.. a.. an advantage, a disadvantaged thing and which is a a.. when you have a.a.. a bigger family you have like more brothers more people to stick to, and in this case you , you're the onlys, .... That would be living alone.

S1: Yes. It's something that I wanted to say (laughs). Er, they are like a lonely child maybe while his father / his parents are working or something like that, and here the ... can er communicate with each other, protecting or something like that.

S2: Yes er (laughs).

**FOURTH PAIR (they are two students who started learning English in the same language centre. S1 tends to be participative and talkative while S2 is shy and struggles to cope with sentence structure, but she's good at grammar).**

**FCE. PAPER 5. SPEAKING, PART 2: PHOTOGRAPHS  
(4 minutes)**



S1: the first picture, the playing childrens are saying about the her next trip. Er, when they are old people and in the second one the family are looking for eee their near relatives are living.

S2. Aha! In the first picture the children see the global planet. They think that they are interesting to learn. The second picture the family maybe look for a city or a new place to visit, no?

S1: I think in the first picture the palying childrens are looking for a homework eee which the teacher is asking before. Eh, mmm, they join in a little house in order to, to look at that place. And in the second picture, the family is playing one play which object is eee... is "adivinar" ( she asks the group how they say t in English), someone says "guess" and another one says "guessing". She continues: is guessing one place with a some word.

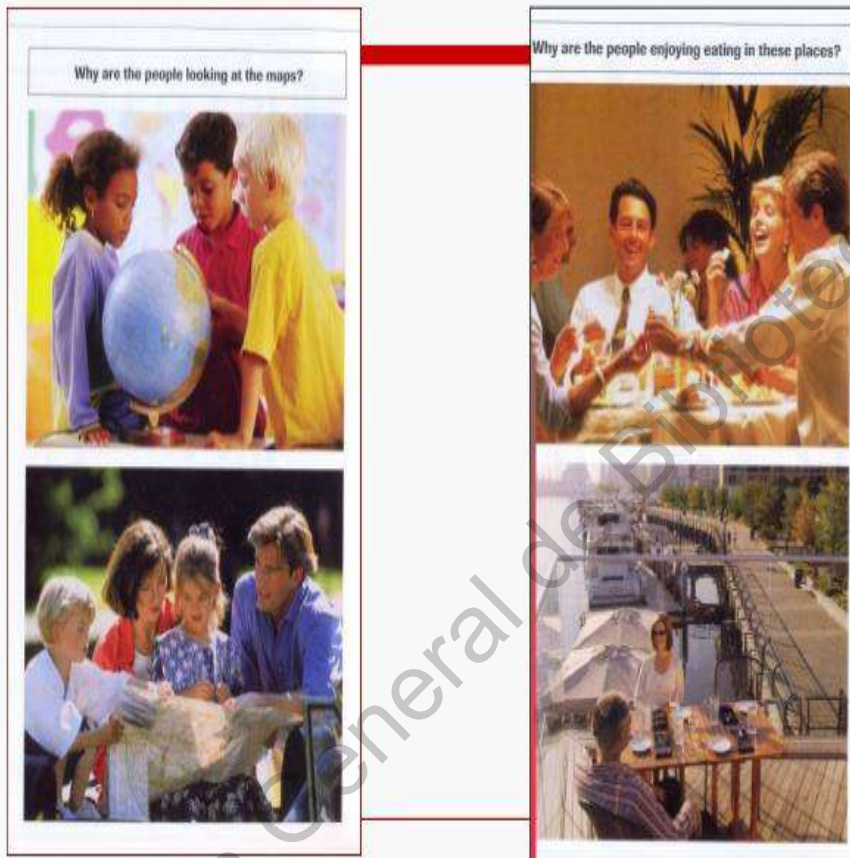
S2. In the third picture, maybe the children stay in the school and they learn the localization, the localization the countries, the oceans. In the second picture, the family stay in a park and they plan next holidays or visit them.

S1. In the first picture, the playing childrens are eee.... Bringing one place and the first one who find all the place, is the winner. And in the second one the family are lost, they are in a holidays and they lost and they are looking a map in order to find the place where they are going to go.

**FIFTH PAIR (1 student of a degree in English, first semester, and a student of languages who began learning since basic level in this language centre).**

**Why do you think they are enjoying these places?**

**FCE. PAPER 5. SPEAKING, PART 2: PHOTOGRAPHS  
(4 minutes)**



S1: In the first picture is a family in a house, I think, or maybe a restaurant and the second is a, the second is a coast? (she turned to ask the teacher), she (the student) answers: Maybe.

S2: I think in the first picture, they are enjoying the meal because they are with her friends in a restaurant because in the background I can see another, another woman sitting. In the second picture, they are in the coast like she says (refers to his partner), and I think they are .... her her meal because they take a (not clear word) magnificent view in the river or the beach, I don't know.

S1: mmm In both pictures they are celebrating something between they are getting the English and then, I don't know, a birthday something like that. Errr. In the first, you have funnier the second one.

S1: In picture 1, I think they are getting the smell because is delicious and they are laughing. In the second is I don't know if is a men or another women but I think they are having a good time talking about experience or, I don't know.

S2: Probably in the second ,they rent the place to stay and meet. And in the second, I think they are not, they need the cook and the meal and everything.

**Speaking Test** 2

**Part 1** Talking about general topics (3 minutes)

- Do you have any brothers or sisters?
- What do you enjoy doing with your family?
- Do your parents go to work? What do they do?
- Are there any special occasions when all your family is together?

**Part 2** Monologue (4 minutes)

What might it be like to do jobs like these?



**A**



**B**

**Candidate A:** Compare the pictures and say what it might be like to do jobs like these. (1 minute)  
**Candidate B:** Which of the jobs would you prefer to do? (20 seconds)

Which place is closest to your ideal home?



**C**



**D**

**Candidate B:** Compare the pictures, and say which place is closest to your ideal home. (1 minute)  
**Candidate A:** Which place would you prefer to live in? (20 seconds)

**Model Interview:**

Listen to two candidates doing the speaking task in Part 2. What reasons does each candidate give to support their answers?

59

Both students laugh first

Instructions: Here there are two different types of jobs, Compare the two pictures. Then say what it might be like to do the jobs like these (differences, advantages and disadvantages of both).

S1: In the first picture, I can see a nurse, err... she is a hospital room with a a patient. He is in the bed, maybe they, maybe he is recovering for a interested surgery and the nurse had to have to take care of the patient.

S2: In the second picture there are two woman, errr... they looks er... (she looks nervous) checking the the the buildings, err... they maybe emm, I don't know (she laughs). In the first, a nurse, they are a patient, and he looks exhausted and but I think happy because he is recovering.

S1. Mmm, I think, personlally I think that work in a hospital is dangerous because you don't know mmm what kind of sense bacterias are there, and also is dangerous be an architect because if you make a mistake with your (she turns to the teacher to ask for the word "cálculo") calculus, mm you maybe, the building can fall and you have to check a... you your materials annnd.

**ANEXO P: Categorías y el número de equivocaciones encontradas en la actividad oral como diagnóstico para la investigación.**

**FIRST PAIR** (students taking English in this centre since basic levels)

Missing words	Subject Verb agreement	Incomplete ideas	Countable VS uncountable	Word formation	Wrong Preposition	comparatives	Spanish influence
They need to learn ride bike  Ride bike  Both of activitie s	The children need	The is child need a is important to her	A music	Are part of their <b>person</b> develop	Rude with the children	Grandparents are more weet	I am agree with you

**SECOND PAIR** (students who have just started a degree on Languages (English))

**Instruction: How important is it for family to spend time together?**

Sentence structure (adding elements)	Subject Verb agreement	Incomplete ideas or missing elements	Countable VS uncountable	Word formation	Wrong Preposition	comparatives	Word order
You don't know how to act	The children is the support	I think all the important because their parents teach the children	They can be a better people	Creational friends	It usually depends of the usually their brother		What do you have to do or not. (affirmative sentence)

**THIRD PAIR** (one student studying a degree on English and the other one in French, one had been studying English in the language centre).

**Instruction: Compare and contrast these pictures**

Addition of elements	Subject Verb agreement	Incomplete ideas or missing elements	Countable VS uncountable	Word formation	Wrong Preposition	comparatives	Word order
In the both photos  They look like a they are spending	They is like a smaller family  Struggling mean so stressed	An advantage which is a.. when you have a ...  And here the... can communicate with each other	It's a three kids	One of the advantage d thing  You are the onlys	In the other hand  This family is like in a beach	The opportunities are like more more bigger	Why happened to this to my son?

**FOURTH PAIR** (they are two students who started learning English in the same language centre. S1 tends to be participative and talkative while S2 is shy and struggles to cope with sentence structure, but she's good at grammar).

## Mistakes

Sentence structure (adding elements)	Subject Verb agreement	Incomplete ideas or missing elements	Wrong word / wrong verb	Word formation	Wrong Preposition	comparatives	Word order	Verb tenses
<p>Are saying about the her next trip</p> <p>With a some word</p>	<p>The childrens are saying about</p> <p>The first one who find all the place is the winner</p>	<p>The first picture, the childrens are</p> <p>The localization the countries</p>	<p>The family is playing one play</p> <p>Which object is guessing</p> <p>Maybe the children stay in the school</p>	<p>In the first picture the <b>playing</b> childrens are</p>	<p>They are in a holidays</p>		<p>For their near relatives are living</p>	<p>In the first picture, The children see the global planet</p> <p>The second picture maybe the family look for a city</p> <p>Maybe the children learn the localization</p>

**FIFTH PAIR (1 student of a degree in English, first semester, and a student of languages who began learning since basic level in this language centre).**

**Why do you think they are enjoying these places?**

Sentence structure (adding elements)	Subject Verb agreement	Incomplete ideas or missing elements	Wrong word / wrong verb	Word formation	Wrong Preposition	comparatives	Word order	Verb tenses
They are celebrating something between they are getting the English	Like she say		You have funnier the second one	A magnificent view I don't know if it's a men Or another women	They are in the coast		You have funnier the second one	Probably they rent the place to stay and meet

**SIXTH PAIR**

Sentence structure (adding elements)	Subject Verb agreement	Incomplete ideas or missing elements	Wrong word / wrong verb	Word formation	Wrong Preposition	comparatives	Word order	Verb tenses
The nurse had to have to care of				There are two woman recovering for a interested surgery What kind of bacterias are there	He's recovering for a surgery		They are a patient and he looks exhausted also is dangerous to be an architect	



### **NUMBER OF MISTAKES IN EACH CATEGORY**

Word order: 7

Wrong preposition: 7

Word formation: 11 (6 of them referring to adjective formation)

Incomplete ideas together with missing elements: 9

Adding elements: 7

Verb tenses: 4

Wrong word: 1

Subject verb agreement: 8

Countable and uncountable: 2

Comparatives. 1

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ