



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”**

ESCUELA DE POSGRADO

**FORM-FUNCTION ANALYSIS Y LAS HABILIDADES
RECEPTIVAS Y PRODUCTIVAS ENTRE LOS
ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA, 2017**

Tesis para optar el grado de doctor en
Educación

EDINSON MÁRQUEZ TREJO

Asesor: Ph.D. FÉLIX JULCA GUERRERO

Huaraz – Ancash - Perú
2021

Registro N°: TE0081



FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN, CONDUCENTES A OPTAR TÍTULOS PROFESIONALES Y GRADOS ACADÉMICOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

1. Datos del autor:

Apellidos y Nombres: _____

Código de alumno: _____ Teléfono: _____

E-mail: _____ D.N.I. n°: _____

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Tipo de trabajo de Investigación:

Tesis

Trabajo de Investigación

Trabajo Académico

3. Trabajo de Investigación para optar el grado de:

4. Título del trabajo de Investigación:

5. Escuela: _____

6. Programas: _____

7. Asesor:

Apellidos y nombres _____ D.N.I n°: _____

E-mail: _____ ID ORCID: _____

8. Referencia bibliográfica: _____

9. Tipo de acceso al Documento:

Acceso público* al contenido completo. Acceso

restringido** al contenido completo

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Santiago Antúnez de Mayolo una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundirlo en el Repositorio Institucional, respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:



10. Originalidad del archivo digital

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.



Firma del autor

11. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para las investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica.



El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Institucional, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12º del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI “Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Recolector Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA”.


12. Para ser verificado por la Dirección del Repositorio Institucional

Fecha de Acto de sustentación:

Huaraz,

Firma:




Varillas William Eduardo
Asistente en Informática y Sistemas
- UNASAM -

***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

**** Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.



UNIVERSIDAD NACIONAL
"SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO"
ESCUELA DE POSTGRADO

ACTA VIRTUAL DE SUSTENTACION DE TESIS

Los miembros del Jurado de Sustentación de Tesis Doctoral, que suscriben, reunidos en la Plataforma Microsoft Teams de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" para calificar la sustentación de la **Tesis Doctoral** presentada por el:

Magister : **EDINSON MARQUEZ TREJO**

Título : **"FORM-FUNCTION ANALYSIS Y LAS HABILIDADES PERCEPTIVAS Y PRODUCTIVAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA, 2017"**

Después de haber escuchado la sustentación y las respuestas a las preguntas y observaciones finales, lo declaramos:

___Aprobado con mención___, con el calificativo de ___Diecisiete___ (17)

De conformidad al Reglamento General a la Escuela de Postgrado y al Reglamento de Normas y Procedimientos para optar los Grados Académicos de Maestro y Doctor, queda en condición de ser aprobado por el Consejo de la Escuela de Postgrado y recibir el Grado Académico de DOCTOR en EDUCACIÓN a otorgarse por el Honorable Consejo Universitario de la UNASAM.

Huaraz, 03 de setiembre del 2021

Dr. Rudecindo Albino Penadillo Lirio
PRESIDENTE

Dr. José Yovera Saldarriaga
SECRETARIO

Dr. Enrique Camilo Huamán Celmi
VOCAL

MIEMBROS DEL JURADO

Doctor Rudecindo Albino Penadillo Lirio

Presidente



Doctor José Yovera Saldarriaga

Secretario



Doctor Enrique Camilo Huamán Celmi

Vocal



ASESOR

Doctor Félix Claudio Julca Guerrero

AGRADECIMIENTO

Deseo agradecer sobremanera a mi asesor, el Dr. Félix Julca Guerrero, PhD en lingüística, por el apoyo constante tanto con material bibliográfico como con las recomendaciones y correcciones del caso en la elaboración de la presente tesis.

Asimismo, hago extensivo mi agradecimiento a Mr. Francis G. Johann, docente estadounidense de inglés del ICPNA-Lima, que antes de partir a la eternidad me dejara un legado académico inmarcesible e inmensurable, que se fue construyendo en nuestras interminables tertulias intelectuales en inglés sobre diversos temas, pero con énfasis en literatura y lingüística, con énfasis en el análisis morfosintáctico de la forma y la función de las palabras en las oraciones en inglés.

Agradezco también a mis amigas estadounidenses Rachel McDonald Y Jane Walker por haber sido mis mentores en los diversos trabajos de análisis lingüístico en los que me embarqué, antes y durante la elaboración de la presente tesis.

Finalmente, deseo agradecer sobremanera a mi madre, María Victoria Trejo Olivas, por haberme apoyado espiritual y económicamente en mi empeño indesmayable por construirme unas bases académicas sólidas, desde mis estudios de pregrado, hasta los que se cristalizan ahora con la culminación de mis estudios de doctorado en Educación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

It does not matter how slowly you go, so long as you do not stop.

Confucius (551-479 BC)

Faster, higher, stronger.

Pierre de Coubertin
(1894)

DEDICATORIA

A mi madre, María Victoria Trejo Olivas, por haber
sido fuente eterna de tenacidad en la
consecución
de los objetivos trazados.

A mis hermanas Marisol, Magaly y Rocío,
por tolerar mis extravagancias
intelectuales y apoyarme
incondicionalmente.

A mi tía Zenaida y a la memoria de mi abuelita Artemia por
haber contribuido significativamente a que tenga una
infancia feliz y por haberme dado sólidas bases
alimenticias y morales
para hacer de mí un hombre de bien.

A mi hijo Gabriel Ryan, por inspirarme con su fragilidad
de recién nacido a superarme aún más.

A mi esposa Luz, por su apoyo
permanente

ÍNDICE

	Página
Resumen	xii
Abstract	xiii
I. INTRODUCCIÓN.....	1-22
Objetivos.....	13
Hipótesis	16
Variables	17
II. MARCO TEÓRICO	23-89
2.1. Antecedentes de la investigación.....	23
2.2. Bases filosóficas y epistemológicas	28
2.3. Bases teóricas	33
2.3.1. Applied linguistics	34
2.3.2. Morphology	46
2.3.3. Syntaxis	58
2.3.4. Grammatical Analysis	69
2.3.5. Habilidades receptoras (Reading and Listening)	78
2.3.6. Habilidades productivas (Speaking and Writing)	81
2.4 Definición de términos	84
III METODOLOGÍA	90-94
3.1 Tipo y diseño de investigación	90
3.2 Plan de recolección de la información y/o diseño estadístico	90
Población	91
Muestra	91
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	91

3.4	Plan de procesamiento y análisis estadístico de la información	92
IV	RESULTADOS	95-107
V	DISCUSIÓN	108-113
VI	CONCLUSIONES	114-115
VII	RECOMENDACIONES	116-117
VIII	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118-124
	ANEXO	125

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de variables	21
Tabla 2: Resultados del nivel de dominio del inglés en el Pre Test, en relación con las habilidades receptivas y productivas antes de la aplicación del método	97
Tabla 3: Habilidades receptivas vs productivas en el Pre Test	98
Tabla 4: Nivel de dominio de las habilidades receptivas y productivas después de la aplicación del método del Form-Function Analysis	99
Tabla 5: Habilidades receptivas vs productivas en el Post Test	100
Tabla 6: Tabla comparativa entre los resultados del Pre Test y el Post Test después de la aplicación del método	101
Tabla 7: Prueba de hipótesis del nivel de significación de la aplicación del método del Form-Function Analysis con el t de Student	103
Tabla 8: Diferencia significativa en el promedio (PHP) del Pre Test y el Post Test en los estudiantes de Gramática	104
Tabla 9: Diferencia significativa en el promedio del Pre Test y el Post Test en los estudiantes de Gramática	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	The Phonetic Alphabet: Consonants	37
Figura 2:	The Phonetic Alphabet: Vowels	38
Figura 3:	Alfabeto fonético de los diptongos del inglés	38
Figura 4:	Points and Manners of Articulation	42
Figura 5:	English Vowels Triangle	44
Figura 6:	The Eight Matched Pairs of Consonants in English	45
Figura 7:	The Pronouns Inflections Chart	54
Figura 8:	Some English Derivational Affixes and Inflectional Prefixes	56
Figura 9:	Word Order Types and Frequencies in Some Languages	59
Figura 10:	Sentence Chart	71
Figura 11:	Niveles de las diferentes etapas de un análisis con el método de la Arborización	73
Figura 12:	Form-Function Arrangement	73
Figura 13:	Gráfica de la distribución t de Student con 19 grados de libertad para la diferencia de promedios de las habilidades receptivas entre el Pre Test y el Post Test	103
Figura 14:	Gráfica de la distribución de t de Student con 19 Grados de libertad para la diferencia de promedios de las habilidades productivas entre el Pre Test y el Post Test	104
Figura 15:	Gráfica de la distribución de t de Student con 19 Grados de libertad para la diferencia en el promedio entre el Pre Test y el Post Test	106

RESUMEN

Esta investigación, realizada entre los estudiantes de la FCSEC-UNASAM, tuvo como objetivo general demostrar la eficacia de la aplicación del método del 'Form-Function Analysis' en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua: Reading-Writing y Listening-Speaking, agrupadas entre las habilidades receptoras y productivas, respectivamente, impactando sobremanera en el desarrollo del writing y del speaking y teniendo menor impacto, especialmente, en el listening. El tipo de estudio fue causal explicativa y el diseño, cuasi experimental. El tipo de muestra fue intencional, con una muestra no probabilística de 20 estudiantes. La medición de la variable dependiente se realizó con la aplicación del pre y posttest, de 40 ítems cada uno, desagrupados a su vez en grupos de 10 ítems, representando a las 4 subdimensiones de las 2 dimensiones de la variable dependiente: Habilidades receptoras y productivas. El análisis de datos se realizó con la estadística descriptiva simple; mientras que la validación de la hipótesis investigativa y la contrastación de la hipótesis nula, con la prueba de la "*t*" de Student, por comparación de promedios, cuyos resultados fueron todos positivos, es decir, confirmaron que las hipótesis planteadas eran válidas, siendo lo más relevante el hecho de que el método del 'Form-Function Analysis' impacta más en las habilidades de producción antes que en las de recepción.

Palabras clave: Form-Function Analysis, habilidades receptoras, habilidades productivas

ABSTRACT

This research, carried out among the students of the FCSEC-UNASAM, had as a general goal to determine the effectiveness of the application of the 'Form- Function Analysis' method in the development of the linguistic abilities in the learning of a second language: Reading-Writing and Listening-Speaking, grouped between Receptive and Productive skills, respectively. The method impacted greatly on the development of Speaking and Writing; on the other hand, the ability of Listening was of the least impact. The type of study was explanatory and design, quasi-experimental. The type of sample was intentional, with a non- probabilistic sample of 20 students. The measurement of the dependent variable was made with the application of the pre and post test, of 40 items each, ungrouped in groups of 10 items, representing the 4 sub dimensions of the 2 dimensions of the dependent variable: Receptive and Productive skills. Data analysis was performed with simple descriptive statistics; while the validation of the research hypothesis and the testing of the null hypothesis, with the test of the Student "t", by comparison of averages, whose results were all positive, which means the hypothesis was valid, being the most relevant the fact that the Form- Function Method impacts more on the productive skills before than on the receptive skills.

Key Words: *Form-Function Analysis, Receptive Skills, Productive Skills*

I. INTRODUCCIÓN

Este estudio, sobre cómo analizar las oraciones en inglés desde la perspectiva de la lingüística aplicada (Applied Linguistics,) al análisis oracional con el método del *Form-Function Analysis*, parte de la observación de que el 80% de estudiantes del Programa Académico de Lengua Extranjera: Inglés (en adelante I/LE, es decir: Inglés como Lengua Extranjera), de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación (Fcsec), de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (Unasam), evidencian un preocupante desconocimiento del reconocimiento de las categorías gramaticales a la hora de analizar oraciones en inglés. No quepa ninguna duda, por supuesto, de que este problema se arrastra desde la secundaria, que ha reducido el aprendizaje de la gramática a su mínima expresión, impactando negativamente el uso adecuado del lenguaje en general.

Se sabe que una base sólida de la lengua materna (L1) es factor importante para el desarrollo adecuado de una segunda lengua (L2), porque, como dice Caballero (2017), la L1 es la que sirve de fuente de explicitud para la L2, puesto que a partir de ella se desarrolla la fuente de la competencia comunicativa y de la transferencia para la L2. Esta afirmación permite inferir que, si el aprendiente de una L2 tiene una L1 interferida, su aprendizaje de la L2 no va a ser exitosa, porque se tiene que tener en cuenta que todas las lenguas están articuladas de la misma forma: entidades, predicados, proposiciones y actos de habla. Además, la L1 no solo nos va a servir de transferencia, sino que nos va a permitir entender cómo está organizada la L2. Por lo tanto, hablar una L1 sin interferencias, le permite al aprendiz de una L2 replicar de forma análoga la lógica de la sintaxis de

L1 en L2. Además, la guía del hablante y por lo tanto del aprendiente de una L2 es el logro de la entelequia lingüística del manejo estándar, aun cuando esta sea más un ideal, que una realidad fáctica.

Stamper (2017) refiere que es bastante recurrente en los EE. UU. de la década de los 60 del siglo XIX en Nueva Orleans, cuando describe cuán importante sería para los estadounidenses si es que se leyera la Biblia masivamente sin los dogmatismos del caso: “The language of the people would be infinitely improved if all children were forced to learn Bible verses, and they ought to be regardless of religion” (p. 35).

Adicionalmente, la inquietud que se planteó al empezar este estudio fue que, si los estudiantes supieran reconocer las diferentes categorías gramaticales, se les facilitaría significativamente el aprendizaje del inglés, porque, aun cuando la neurociencia diga que no hay barreras de ningún tipo que obstaculicen el aprendizaje del ser humano, al margen de la edad, la verdad es que cuando se supera los 12 años, como afirma la hipótesis del periodo crítico (Lenneberg, 1967), el aprendizaje de una L2 es cada vez más compleja, porque la brecha de plasticidad neuronal del cerebro se va cerrando cada vez más a medida que se avanza en edad, haciéndose a veces hasta casi imposible el aprendizaje no solo de una L2, sino también de todo lo nuevo, inclusive en la mismísima L1.

Obviamente, esta barrera se supera en casos en que la persona tenga o bien el talento lingüístico innato, o mucha disciplina, o una determinación de hierro para aprender, constituyéndose este último escenario en la excepción y no en la regla.

Por lo tanto, el propósito de la presente tesis fue determinar hasta qué punto el análisis oracional con el método del *Form-Function Analysis* influye en la consolidación del proceso de enseñanza y aprendizaje del I/LE entre los futuros profesores de inglés, mientras que su importancia radica en potenciar el razonamiento lógico del estudiante a fin de que exprese sus ideas coherentemente, tanto en inglés, como en español. Es decir, se analizó lo que dictamina la lingüística prescriptiva sobre la forma de entender las palabras en el discurrir de una oración, desde la perspectiva de la morfología y de la sintaxis. En otras palabras, se partió desde la lingüística aplicada para afianzar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en entornos bilingües, a fin de permitirle al aprendiente a expresar sus ideas con lógica y formas estandarizadas, que vayan en concordancia con la normativa de la lengua inglesa.

Los motivos expuestos en el párrafo precedente orientaron a que se escoja los cursos de Gramática del Inglés y Morfosintaxis del Inglés como cursos que serían parte de la presente investigación. Este hecho, respondió en particular a la idea de hacer que confluyan en beneficio de los estudiantes dos tendencias opuestas de la lingüística: la lingüística prescriptiva, que regula las normas de uso de una lengua, y la lingüística descriptiva, que simplemente describe la forma en la que las personas usan una lengua y a la que las normas no le interesan nada. De esta manera, se pensó en que los alumnos pudieran asimilar las reglas gramaticales de inglés sin la presión de tener que hacerlo como manda la norma, sino básicamente teniendo una aproximación permanente al ideal de uso del inglés. Por todo esto es que la presente investigación priorizó los cursos de

Gramática del Inglés y Morfosintaxis del Inglés para la ejecución del experimento.

Se ha incluido el uso del método del Form-Function Analysis para desarrollar las cuatro habilidades básicas fundamentalmente porque estas cuatro macrohabilidades se desarrollan en conjunto para así permitirle a las personas a saber escuchar y comprender los mensajes orales para justamente expresarse en base a ese input recibido; y de manera análoga, se indica que la comprensión lectora también se desarrolla para justamente por imitación expresarse de manera más eficiente y eficaz en la forma escrita, porque se dice que permanentemente se está imitando en la vida, y que la imitación es muy beneficiosa cuando se la usa sabiamente.

Asimismo, a pesar de que para este tipo de investigaciones normalmente se prefieren grupos homogéneos, se ha trabajado con dos grupos distintos a fin de tener un mejor control sobre la variable dependiente, y además a fin de comprobar con mayor precisión los beneficios de la variable independiente, que, como dice Hernández (2010), la asociación de variables nos permite un mayor análisis, objetividad y predictibilidad del grupo de estudio, cuando se trabaja con dos grupos distintos en una investigación cualitativa.

De igual manera, se ha comparado brevemente con otras formas de análisis de oraciones, rescatándose como ventaja comparativa la economía de espacio en el caso del análisis con el *Form-Function*, que, a comparación, por ejemplo, de la arborización, prácticamente no ocupa espacio a diferencia de esta. Asimismo, se prioriza el uso de este método como herramienta preponderante para el análisis

oracional en el curso de Morfosintaxis del Inglés, porque le permite al estudiante tener una visión general de la lingüística aplicada.

Por las razones expuestas anteriormente, se empieza definiendo el problema del manejo del inglés que agobia a los estudiantes del programa académico de I/LE de la Fcsec-Unasam, para inmediatamente después brindar una revisión general de los conceptos básicos sobre las variables en estudio y los temas a tenerse en cuenta. Luego, se enfoca en mostrar las bondades de la aplicación del programa y los resultados obtenidos, finalizando con las conclusiones y recomendaciones del caso. Por la misma naturaleza de la investigación, una buena parte de esta, como el marco teórico, por ejemplo, discurre y se explica enteramente en inglés.

Según Yurko (2020), la gramática es de importancia vital para lograr la proficiencia en el aprendizaje de cualquier lengua y que es la base sobre la que se debe llevar a cabo la consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje del I/LE, porque se consolida el conocimiento gramatical desde la perspectiva de la forma y la función de las palabras en inglés o en español. De esta manera, se cumple, el viejo adagio que reza que al aprender una segunda lengua se aprende también la propia. De hecho, las investigaciones han determinado que normalmente todo aprendiente del inglés, abierta o subrepticamente, recurre a la lengua materna para la comprensión, sobre todo, de temas complejos. Esta situación, se concretiza con mayor eficiencia en el caso del inglés y el español, porque estas dos lenguas comparten la misma estructura sintáctica de orden oracional en relación con el nombre, verbo, complemento. Por esto, aun cuando existan muchas diferencias entre estas dos lenguas, contar con una base adecuada

de la lengua materna hace que el aprendiente de una L2 a veces aventaje inclusive al hablante nativo monolingüe, que, como dice la Fundéu (2020) para el caso de los hablantes no nativos del inglés en los EE. UU, que, “a veces, estas personas inclusive aventajan al monolingüe nativo del inglés en logros académicos” p. 34.

Finalmente, no se debe olvidar que el aprendizaje espontáneo de una lengua, sin participación del aprendizaje de la gramática, es básicamente para los primeros niveles de aprendizaje, mas no para volver expertas a las personas que se dedicarán a enseñarla. La idea es que esta tarea de guiar a otras personas en el aprendizaje del inglés se haga con precisión y cercanía a la espontaneidad del nativo hablante, y que esté respaldada no solo por un diploma universitario a nombre de la nación, sino que tenga el respaldo de una seria y responsable preparación académica.

Planteamiento del problema de investigación

Una de las dificultades más notorias entre los estudiantes de Inglés como lengua extranjera de la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Unasam es la poca o nula capacidad de análisis de oraciones que les limita sobre manera en la capacidad lógica que un futuro docente debe tener para la compleja y noble tarea de enseñar. Por lo tanto, si en la Fcsec no se realiza un esfuerzo consciente sobre la implementación de un programa que llene y cubra este vacío, los futuros licenciados en inglés se seguirán graduando con serias dificultades en su formación, porque todo profesor de lenguas debiera estar familiarizado con el análisis lógico de una oración.

En la especialidad de inglés como lengua extranjera de la Unasam, al igual que en muchas otras universidades del país, como afirma Marín (2020),

tanto públicas como privadas, donde se oferte el programa que licencie a los futuros profesores de inglés, con la denominación que fuese, muchos docentes y estudiantes de inglés evidencian serias dificultades en el manejo natural y espontáneo del inglés. Esta dificultad responde básicamente a que las universidades del país han descuidado la formación gramatical en favor de la formación del enfoque comunicativo, que prioriza básicamente la comunicación, pero que descuida el enfoque gramatical, que complementa muy bien la formación de un docente al desarrollarle el lado analítico y lógico mediante la práctica continua del análisis de oraciones.

Se orientó este trabajo hacia los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera de la Fsec, Unasam, fundamentalmente porque el nivel de abstracción del análisis de oraciones, con el método que fuere, es alto por su misma naturaleza. Por este motivo, si se implementara a todos los estudiantes de inglés en general, de todos los niveles, no sería muy práctico, porque probablemente los estudiantes se aburran y empiecen a rechazar el programa. Pero, de hecho, es posible que se enseñe este método aun en niveles muy elementales, pero dosificándose adecuadamente a fin de no ahuyentar al estudiante de inglés, por ejemplo, en los centros de idiomas del país. En cambio, como ya se dijo anteriormente, los futuros profesores de lenguas están en el deber moral de involucrarse con este tipo de aprendizajes, porque ellos, a diferencia de los que no van a ser profesores, tienen que tener un dominio más completo de estos temas justamente para auxiliar conscientemente a los problemas de aprendizaje de los estudiantes.

Ya desde el 2002, se indica en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que tener competencias comunicativas en una lengua implica el dominio pleno no solo del aspecto lingüístico, sino también del sociolingüístico y del pragmático, porque gracias a ellos se va a contar con la sensibilidad necesaria para el manejo adecuado de las convenciones sociales, así como para darle una funcionalidad adecuada a los recursos lingüísticos, que se haya aprendido. Consecuentemente, este manejo global de la lengua, implica sobre manera el dominio óptimo de las 4 habilidades lingüísticas básicas: *Reading, listening, speaking y writing* que hace que se piense en inglés.

Por lo tanto, lo ideal es que nuestros egresados tengan mínimamente el equivalente a la Escala DIALANG correspondiente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, porque, de lo contrario, los cinco años que el estudiante de I/LE haya invertido en nuestra Facultad, serán improductivos desde todo punto de vista.

Son estas condiciones que en realidad son difíciles de lograr para la gran mayoría de estudiantes de inglés en general y de los estudiantes de la especialidad de I/CL de la Facultad de Educación de la Unasam, en particular.

Este hecho hace que los estudiantes terminen la carrera sin tener las competencias mínimas que la especialidad demanda. Ante esta lamentable realidad, es menester también aclarar que esta deficiencia no se percibe de manera tangible en números entre los egresados de la Fcsec, porque no se tiene una evaluación estandarizada de entrada, proceso y salida de los estudiantes de I/CL de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación.

Estas limitaciones se explican desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, en el caso del presente estudio, responde a que el 70 % de estudiantes de la especialidad de I/LE de la Fcsec-Unasam proviene de un entorno sociocultural y lingüístico andino, donde la lengua predominante es el quechua o el *quechuañol* (hibridación natural entre el español y el quechua). Responde también a que los estudiantes que residen en las zonas periféricas de la ciudad, donde el sociolecto de influencia quechua predomina en la formación académica en su infancia y crecen hablando un español motoso. Y en relación con este tema, conviene parafrasear lo que opina Cerrón-Palomino (2003), que dice que en el lenguaje peruano suele llamarse “motoseo” o “motosidad” al problema en el que el castellano se encuentra en una relación asimétrica en relación con las lenguas aborígenes. Esta influencia de la lengua aborígena o nativa en el español de los peruanos andinos se constata fácilmente al percibir que la mayoría de estudiantes del programa académico de I/LE tiene muchas interferencias lingüísticas propias del quechua en su español cotidiano, aun en el consabido caso de que no hablen esta lengua nativa o la tengan de manera pasiva, es decir: la entienden, pero no la hablan.

Ante este panorama limitante, se propone la lingüística aplicada como herramienta pedagógica, que a través del método del Form-Function permite mejorar el desarrollo de las cuatro habilidades básicas de dominio del inglés. Este enfoque metodológico que nos provee la lingüística aplicada es de mucha utilidad para entender, tanto la estructura profunda como la superficial de una oración, que, sobre la base de la lógica sintáctica que ofrece el análisis oracional con el método del Form-Function, aclara sobremanera el mensaje de una oración y su

esquema subyacente. Además, las bondades de este enfoque van desde el desarrollo de la lógica de pensamiento hasta la natural habilidad de colocar los diferentes elementos lexicales y funcionales que la estructura sintáctica natural del inglés exige, pasando por el impacto positivo que se tiene en el aprendizaje del vocabulario técnico de la gramática generativo transformacional de Chomsky(1957), que es, a fin de cuentas, la base filosófica del presente trabajo. En buena cuenta, de esta manera se hará que el participante desarrolle, en mayor o menor grado, las 4 habilidades inherentes a todo aprendiz del inglés.

De esta manera, nos anima sobremanera la idea de contribuir a que los estudiantes del programa académico de I/LE se vean beneficiados con la práctica masiva de la forma de analizar oraciones, usando el método del Form-Function Analysis, que les va a permitir superar sus limitaciones lingüísticas heredadas de su entorno familiar en el español.

Como resalta Mujtaba (2020), la gramática prescriptiva es la que predomina en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés entre los estudiantes que se preparan para ser profesores de inglés en la Universidad de Sebha, porque se prioriza la inteligibilidad, que, aun cuando pudiera incluir errores en su construcción, orienta al uso estandarizado de la lengua, especialmente en los entornos académicos como las universidades. Esto es algo sumamente prioritario, entre aquellos que se preparan para ser profesores de inglés, porque para ellos debiera ser, como se pone de relieve en inglés, un “must”(una obligación), y no solo un complemento, porque, como reza el dicho en inglés, “without understanding the finer nuances you can't enjoy the humor” (se disfruta de un chiste solo si se entienden sus sutilezas). Esto, análogamente, en el

contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, significa que conocer los detalles y las peculiaridades de una lengua, es decir su normativa, le dan la solvencia moral y académica al que enseña o pretende enseñarla. Es probable que encontremos buenos profesores de inglés que enseñan sin conocer la gramática, confiando únicamente en su intuición, pero seguramente esta práctica será mucho más exitosa entre los nativos hablantes antes que entre los no nativos, porque estos no cuentan con el instinto nativo como aquellos. Ahora bien, está fuera de toda duda que este conocimiento prescriptivo de una lengua se desarrolla de manera similar a la práctica espontánea del Speaking, tal como se solía y se suele inclusive recomendar a los estudiantes que evidencia mayor talento natural para convertirse en eficientes profesores de inglés en los institutos de inglés, como el ICPNA-Lima, a fin de que se preparen para ser profesores de inglés, llevando el diplomado en pedagogía:

The teacher can tell from hearing the students as they repeat sentences after him which sounds are troublesome for them. For this, of course, the teacher needs to have as thorough a knowledge of the sound system of English as possible and also needs to have a discriminating ear (Shirley Stryker, 1999, p. 25).

Formulación del Problema de Investigación

Sobre la base de los antecedentes ya referidos y los problemas que enfrentan los estudiantes del PA de I/LE de la Unasam, es necesario que se tenga este espacio de análisis de oraciones con el método del *Form-Function Analysis*, por ser este un método que explicita tanto la estructura superficial como la profunda de manera más visual que otros métodos. Este método que, en realidad,

deriva directamente de la propuesta de la gramática generativo transformacional (Chomsky, 1957) es una potentísima herramienta de análisis de oraciones tan o más beneficiosa que la arborización, por ejemplo, porque justamente no ocupa mucho espacio.

Proponer la revalorización de una forma tan práctica y sencilla de analizar oraciones como el *Form-Function Analysis*, que fue originariamente propuesta por Gibson (1970), implica compenetrarse con la realidad de los estudiantes de la especialidad de inglés como lengua extranjera de la Fcsec-Unasam, buscando únicamente beneficiarlos en su aprendizaje, permitiéndoles conocer el estado del arte y la forma de análisis de oraciones en inglés. En consecuencia, el problema se plantea de la siguiente manera:

Formulación del problema general.

¿Cómo influye la aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017?

Formulación de los problemas específicos.

- a. ¿En qué medida influye el método del *Form-Function Analysis* en las habilidades de *reading* y *listening* en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017?
- b. ¿En qué medida influye el método del *Form-Function Analysis* en las habilidades de *writing* y *speaking*, en los estudiantes del

- programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017?
- c. ¿Cuál de las cuatro habilidades se potencia más con el método del *Form-Function Analysis* entre los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017?
 - d. ¿Cuáles son las pautas exploratorias más adecuadas para potenciar las habilidades receptivas y productivas entre los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017 sobre la base del del método del *Form-Function Analysis*?

Objetivos

Objetivo general

Determinar la influencia del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017.

Objetivos específicos

- a. Determinar en qué medida influye el método del *Form-Function Analysis* en las habilidades de *reading* y *listening* en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés, de la Fcsec-Unasam, 2017.
- b. Determinar en qué medida influye el método del *Form-Function Analysis* en las habilidades de *writing and speaking* en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017.

- c. Identificar cuál de las cuatro habilidades se potencia más con el método del *Form-Function Analysis* en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017.
- d. Explorar las pautas más adecuadas para lograr una estrategia que potencie las habilidades receptivas y productivas en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017.

Justificación e importancia de la investigación

Para ser competitivos, como dice O'Grady (2016), se tiene que manejar el inglés globalizado el manejo del inglés es de vital importancia, porque esta lengua se ha constituido en la actualidad en la lengua franca del mundo. Además, se dice que el inglés es el idioma del conocimiento porque el 80% de la información científica de vanguardia se publica en esta lengua. Es por esta razón que el gobierno del presidente Ollanta Humala, a través del Minedu (2015), dice que uno de los objetivos del Plan Bicentenario es que se culmine la secundaria manejando el inglés al nivel intermedio, en todos los colegios públicos del país.

Este objetivo gubernamental se concretizará únicamente si todos los entes del Estado participan activamente en la concreción de estos objetivos. Y obviamente, la universidad está en la obligación de mejorar sus estrategias de preparación de profesores de inglés para ayudar a la concreción de esta meta. Razón más que suficiente para que un método como el que se plantea en la presente investigación se viabilice, porque mejorará la preparación de los futuros licenciados en inglés, como se lee en el sig. pasaje:

Over the past few decades there has been a fundamental shift in the teaching of grammar from one in which grammar instruction was

central, to one in which grammar instruction was absent, to the recent reconsideration of the significance of the role of grammar instruction. With a growing consensus that explicit attention to form can facilitate foreign/second language (L2) learning (Norris & Ortega, 2006, p. 89).

Tampoco se debe olvidar que al ser la comunicación el propósito de cualquier lengua, la enseñanza y aprendizaje del inglés debe estar íntimamente conectada a su función comunicativa, sobre la base de una buena construcción lógico-sintáctica, que es el alma de toda buena comunicación. Es decir, como afirma Girardot (1996) se debe destacar la enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés por ser esta de alta valoración en la sociedad latinoamericana, debido a la universalidad que actualmente alcanza en el mundo globalizado, convirtiéndose en la *lingua franca* del mundo. Por este mismo hecho, se debe apuntar hacia la estandarización del inglés en el Perú y en toda Latinoamérica, sobre la base de su normativa, aunque eso sea difícil de lograr, pero con programas con el *Form- Function Analysis* se puede ir tras este objetivo.

Asimismo, esta investigación pretende mejorar el nivel académico de los futuros licenciados en inglés, sabida cuenta que el pensamiento lógico tiene su base en la creación ilimitada de ideas en un idioma en base a los limitados recursos con que se cuenta desde el aspecto morfosintáctico del lenguaje, que como dijo Chomsky (1957) *is so complex, with an unlimited combination of sounds, words, and phrases, that environmental learning is not able to account for language acquisition alone*. Por lo tanto, con este método se pretende dotar a los participantes de una sólida base gramatical en inglés, y, por qué no, en español

también, porque las gramáticas son universales justamente, porque el lenguaje humano lo es.

Las implicaciones prácticas de esta investigación son contribuir a la mejora de las habilidades receptivas y productivas en los estudiantes del programa académico de I/LE de la Fecsec-Unasam, y en servir como soporte metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del I/LE o como L2.

Hipótesis

Hipótesis general

El método del *Form-Function Analysis* influye significativamente en las habilidades receptivas y productivas de los alumnos del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam 2017.

Hipótesis específicas

- a. El método del *Form-Function Analysis* influye significativamente en las habilidades receptivas de *reading* y *listening* en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017.
- b. El método del *Form-Function Analysis* influye significativamente en las habilidades productivas de *writing* y *speaking* en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017.
- c. El método del *Form-Function Analysis* potencia más la habilidad productiva del *writing* en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017.

- d. El método del *Form-Function Analysis* permite explorar las pautas y las estrategias más adecuadas que permitan potenciar el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas entre los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fcsec-Unasam, 2017.

Variables

Identificación de variables

Variable independiente: Método del Form-Function Analysis.

This is a method of analysis that enables the student to be aware of both the form of a word (word class) and its grammatical function (structural use) in a given sentence; therefore, it is called the form-function method¹ of analysis. For over 20 years this form-function method has been used successfully in the classroom, where it has often helped to make grammatical structures clear to students, where other methods have failed to clarify. Starting with basic sentences, we can by the use of this method quickly and easily demonstrate the structure of very complicated utterances.

This method keeps the terminology, and diagrams relatively simple, with the intention of making as clear as possible the basic operations of English morphology and syntax (Gibson, 1969).

Variable dependiente: Receptive and Productive Skills.

Harmer (2008) says that *Receptive skills* is a term used for reading and listening, skills where meaning is extracted from the discourse;

¹ Developed by Christine Gibson of the Harvard Orthological Institute.

meanwhile, *Productive skills* refers to speaking and writing, skills where students actually have to produce language themselves.

Now, this separation is sometimes a little forced, because they are rarely separated in real life. In fact, most of the time they go together. Another way to call them is also *Passive skills* for the former and *Active skills* for the latter.

In the case of *Receptive skills*, we, as teachers, have to think of how to push our students to predict what a text is likely to be about. We can push them to do this by giving them a lead-in or clues such as pictures, headlines or book jacket descriptions.

In the case of *Productive skills*, we, as teachers have to think of how to push our students to speak and write. Here we can also use some clues to engage our students with the topic and make them speak or write. We know that these two skills are probably the most difficult ones in order to help students properly by mentoring and tutoring more actively.

Variables intervinientes.

Las variables intervinientes que participan en esta investigación son, básicamente, los aspectos que se conectan con un mejor desempeño de las habilidades receptivas y productivas desde la perspectiva de contar con una población y una muestra homogénea, que no afecte de manera significativa la relación de causa-efecto entre las dos variables. Por lo tanto, las variables intervinientes identificadas y monitoreadas para una investigación más genuina son:

- Saberes previos en inglés y en español (Homogéneo en el grupo)

- Interés del alumno (Homogéneo en el grupo)
- Edad del participante (Homogéneo en el grupo)

Caracterización de variables

A continuación, se analizan las variables que forman parte de este informe de investigación. En primer lugar, la variable independiente, que corresponde al método del *Form-Function Analysis*, permite justamente la mejor comprensión del análisis gramatical de una oración en inglés, que, en contraposición a otros métodos más complejos como la arborización, destaca por ser muy gráfico, comprensible y económico en términos de espacio. Permite, asimismo, la plena familiarización del aprendiente con terminología en relación con las categorías gramaticales.

En segundo lugar, la variable dependiente llamada *Receptive and productive skills* se refiere a aquellas habilidades que tienen que ver con las habilidades receptoras y productivas que se tiene en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Se debe incidir en que entre estos dos grupos de habilidades no existe una separación nítida, porque entre las dos se van complementando permanentemente, hasta inclusive traslaparse más de las veces. Este traslape existe porque casi en todo momento se está recibiendo estímulos que gatillan justamente lo que se necesita para expresarse en una lengua, porque al tenerse el *input* instintivamente se busca el *output*. Es decir, como dice Pinker (1994), “el ser humano nace con la capacidad innata para el lenguaje”.

Finalmente, en relación con las variables intervinientes podemos decir lo siguiente:

- 1^{ro}. Que, los saberes previos sobre gramática son relativamente bajos entre los participantes, tanto en español como en inglés y no van a alterar la relación causa-efecto entre la VI y la VD para la investigación.
- 2^{do}. Que, al ingresar la mayoría de estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés por segunda opción, no tienen la pasión suficiente como para dedicarse a plenitud a su aprendizaje.
- 3^{ro}. Que, la gran mayoría de estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés se encuentran dentro de la edad promedio de un estudiante universitario.

Tabla 1: Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos	Ítems
Independiente Form-Function Method	A method of analysis of sentences in English that shows graphically the form of a word (word class) and its grammatical function (structural use) in a given sentence (Christine Gibson, 1969) Definición operacional Se analiza oraciones, siguiendo los pasos del Form-Function Analysis	Applied linguistics	Phonetics and Phonology	Likert scale	2
			English Sounds and their Patterns		
		Morphology	Inflectional Morphology: Suffixes	Likert scale	2
			Derivational Morphology: Affixes		
		Syntax	Grammatical Categories	Likert scale	3
			Structural Signals		
Grammatical Analysis	Transformational Grammar	Likert scale	3		
	Passive Transformation				

<i>Variable</i>	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos	Ítems
Dependiente Receptive and Productive Skills	Receptive and productive skills is a term used for the four basic skills in acquiring a language, subclassified in reading and listening, known as also passive skills, and writing and speaking, known also as active skills (Jeremy Harmer, 2018)	Listening	Passive Intensive	Pre Test Post Test	10
		Reading	Scanning Inference	Pre Test Post Test	10
		Speaking	Imitative Interactive	Pre Test Post Test	10
		Writing	Proofreading and Fixing Sentence Structure	Pre Test Post Test	10
	Definición operacional				
	Se practica cotidianamente las habilidades básicas de leer, escuchar, hablar y escribir en base a las pautas del Form-Function Analysis.				

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Los antecedentes en relación con este tema giran en torno de las innumerables tesis que versan sobre los problemas que el 70% de estudiantes de inglés como lengua extranjera o como segunda lengua tiene al aprender esta lengua. Esta dificultad, como lo explica la lingüística general, es bastante normal y comprensible, porque la están aprendiendo en la adultez y no en la infancia como lo explican los científicos cognitivos del MIT (2018).

2.1.1 Antecedentes internacionales

Khanh (2015), en su artículo científico *The Importance of Grammar in Language Teaching Learning*, tiene como objetivo demostrar la influencia de la gramática y de prueba, con la evidencia de los estudios llevados a cabo, cómo ella tiene un papel preponderante y efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Concluye, asimismo, que los profesores y curriculistas prefieren la gramática descriptiva, porque esta al enseñarse en el momento adecuado, en el lugar adecuado y con la metodología adecuada ayuda a los estudiantes a ser más eficientes en el aprendizaje de una segunda lengua, porque establece conexiones entre la forma y el significado de las palabras de una lengua.

Rodríguez (2017), en su artículo científico *La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: El adjetivo como ejemplo*, enfatiza que, aunque los conocimientos gramaticales hagan referencia a las nociones de la tradición gramatical, tienen mucha funcionalidad en el discurso. Por ello —enfatiza Rodríguez—, no se trata solo de saber cómo es una forma lingüística, sino también para qué sirve y cómo se utiliza.

adecuadamente en distintas actividades discursivas. Esta reflexión ha de vincularse, además, a actividades de aprendizaje que muestren la relación de la reflexión gramatical con el dominio de prácticas discursivas

Normurodov (2020), en su artículo científico *Formulating and Developing English Grammar Competence*, nos indica que existe una necesidad importante de contar con profesionales con alta calificación en la enseñanza del inglés que tengan una preparación adecuada tanto en la metodología de la enseñanza del inglés como en una competencia gramatical relevante porque de esta manera se garantiza una formación adecuada de los estudiantes.

Por lo tanto, esta propuesta, al ser tan pedagógica e inteligible se volvió de mucha utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua hasta la década del noventa, pero que con la llegada del nuevo milenio y las TIC que facilitaban el aprendizaje del inglés sin la necesidad de la gramática pasó a un segundo plano. Esta situación completamente aceptable y beneficiosa para todos los aprendientes del inglés en el mundo, significó, sin embargo, la pérdida de la pasión por la precisión en el manejo del idioma, que se ve potenciada con la contribución de la lingüística aplicada, que con temas como el método del Form-Function Analysis, hace que el o la aprendiente logre el ansiado nivel de *near native speaker* al que aspira todo hablante del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera.

Como Mayer (1994) dice, la tendencia popular para confundir gramaticalidad y aceptabilidad ilustra una significativa diferencia entre lo que piensan el poblador promedio y el lingüista. Esta división ideológica es el

producto de dos sistemas de creencia muy diferentes, que se ilustra en las siguientes citas:

La primera se corresponde con lo que Simon (2005) opina al respecto y dice lo siguiente:

Well it [the violation of rules of syntax and grammar] has gotten worse. It's been my experience that there is no bottom, one can always sink lower, and that the language can always disintegrate further ... [The current state of the language is] Unhealthy, poor, sad, depressing, um, and probably fairly hopeless ... the descriptive linguists are a curse upon their race, uh who uh of course think that what the people say is the law. And by that they mean the majority, they mean the uneducated. I think a society which the uneducated lead the educated by the nose is not a good society ... I mean maybe [language] change is inevitable, maybe, maybe dying from cancer is also inevitable but I don't think we should help it along. (Excerpted from "Do You Speak American," which was narrated by Robert McNeil and originally broadcast on PBS, January 6, 2005).

De opinión contraria es Aitchison (2018), que dice lo siguiente:

In brief, the puristic attitude towards language – the idea that there is an absolute standard of correctness that should be maintained – has its origin in a natural nostalgic tendency, supplemented and intensified by social pressures. It is illogical, and impossible to pin down to any firm base. Purists behave as if there was a vintage year when language achieved a measure of excellence which we should all strive to maintain. In fact, there

never was such a year. The language of Chaucer's or Shakespeare's time was no better or no worse than that of our own – just different.

Simon (2005) cree que los hablantes del inglés están “corrompiendo” la lengua, mientras que Aitchison (2018) opina más bien que los hablantes del inglés están haciendo que el inglés evolucione naturalmente.

McNeil (2019) nos advierte de que aun cuando con toda seguridad podríamos hablar muy bien una lengua sin apenas conocer su gramática, es mejor que se conozca la gramática para que de esta forma se use como puente para una mejor comprensión del mensaje. Esto cobra especial relevancia cuando se trata de segundas lenguas, porque conocer la forma y la función de las palabras no solo ayuda a descifrar e interpretar adecuadamente el mensaje, sino que convierte y mejora la inteligibilidad del mensaje.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Cabe resaltar que el Instituto Cultural Peruano Norteamericano (ICPNA) de Lima fue la pionera, al incorporar, en su programa de Formación de Profesorado en Inglés, el método del Form-Function en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los futuros profesores de inglés en las décadas de los 70 y 80, y que inclusive sobrevive hasta la actualidad con el programa *Methodology for EFL Teachers* (Metodología para profesores de inglés como lengua extranjera) en el que se enseñan y difunden gran parte de los planteamientos de la lingüística aplicada para la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera propuestos por lingüista Stryker (1969) para justamente mejorar el desempeño docente en la enseñanza del inglés. Vale resaltar también que este aprendizaje de la forma y la función de las palabras ayuda a mejorar la

concienciación del funcionamiento no solo de la segunda lengua, sino también de la primera. Se dirá, asimismo, por extensión, que este es uno de los motivos por los que la Nueva Ley Universitaria 30200 (2014), en el acápite 43.3 del Artículo 43 establece que para ser doctor se debe dominar dos (2) idiomas extranjeros, en los que uno de ellos puede ser sustituido por una lengua nativa. Esta iniciativa de la Ley, que es congruente con los tiempos actuales responde únicamente a que los estudios académicos se deben cimentar sobre la base de la investigación, que, nos guste o no, se hacen básicamente en inglés, porque esta lengua, en las últimas décadas, se ha convertido en la lengua de la ciencia y por ende de la investigación. Esta realidad es aún más exigente en el área de la lingüística, en la que, si no se conoce a profundidad el inglés, prácticamente se vive postergado de las bondades que esta ciencia ofrece a todas las personas en general y a los lingüistas en particular.

Asimismo, se debe resaltar que en las últimas décadas ha habido un abandono significativo de las bondades de la lingüística aplicada, en respuesta, en cierto modo, a la corriente lingüística descriptivista que preconiza —valga decirlo que, normalmente, con buen criterio— la preponderancia de la parte sincrónica y funcional del lenguaje, en la que no debiera interesar en lo absoluto el empleo de las reglas gramaticales plenas para en un mensaje, sino la comprensión del mismo. Ante esta perspectiva que presenta la lingüística descriptiva, muchos lingüistas, profesores y comunicadores prefieren abrazarla en su quehacer cotidiano por ser más práctica. Pero, la vida académica, en particular la universitaria, obliga a los involucrados a relativizar esta posición y darle la importancia debida a la lingüística prescriptiva también, porque los académicos estamos obligados hacia

estándares más altos, que, a fin de cuentas, nos guste o no, van de la mano de la normativa, porque ella hace que las ideas se expresen con precisión y claridad en un texto académico. En cambio, en la vida cotidiana, el ciudadano de a pie no necesita de un estándar de precisión tan alto, como es la normativa de una lengua, porque con que sus mensajes sean entendibles ya es más que suficiente. Por todo lo expuesto, el análisis de la forma y de la función de las palabras dentro de una oración hace que el método de la Forma y la Función de las palabras sea pertinente, especialmente, para los estudiantes del inglés como lengua extranjera.

2.2 Bases filosóficas y epistemológicas

Se debe entender que, en general, la gramática ayuda al ser humano a expresarse con mejor dicción, y a la que las personas recurren consciente o inconscientemente, en mayor o menor medida, a fin de mejorar su desempeño académico aun cuando simpaticen con la gramática descriptiva, que goza de mucha popularidad hoy en día y que pregona, como dice Meyer (2009), que mientras que el mensaje se entienda la gramática no debiera ser la prioridad.

Noam Chomsky, en su super famoso libro *Syntactic Structures* (1957), revolucionó el estudio del lenguaje humano en general y de cada una de las lenguas en particular, porque con su planteamiento de que el lenguaje estaba constituido de dos estructuras: la superficial y la profunda, dio inicio a la gramática generativa que justamente explica que las ideas se pueden expresar de múltiples formas y no como lo hacían los estructuralistas que hasta ese entonces se centraban únicamente en el análisis estructural de la lengua, a la que consideraban como una realidad independiente de las habilidades de la persona. Por ejemplo, esta teoría indicaba que era el niño quien aprendía el lenguaje a

través de la repetición y de los esfuerzos de sus tutores, ignorando lo que, más tarde, Chomsky (1957) fundamentó la idea de que, junto con las reglas específicas de construcción de oraciones propias de cada lengua, existían unas reglas más básicas de carácter innato y comunes a todas las lenguas que explicaban la facilidad con la que el niño aprendía el lenguaje, y en la que se tenía las nociones fundamentales de estructura profunda y superficial, que ofrecían múltiples posibilidades de recursividad de una expresión.

De esta manera, el gran lingüista planteó preguntas como que por qué era posible que disponiendo de un número finito de morfemas y de fonemas podíamos construir potencialmente un número infinito de oraciones; o por qué se producía rapidez y asertividad en el aprendizaje de una lengua materna aun cuando la estimulación verbal de los padres o educadores fuera pobre y desordenada; o cómo se explicaba la existencia de estructuras comunes en todas las lenguas. En fin, la gramática generativa es una teoría lingüística que intenta explicar las estructuras y principios más profundos del lenguaje, y en la que se tiene como una herramienta importante la recursividad para expresar de formas diversas un enunciado en una lengua.

El principio de la gramática generativa se fundamenta en la idea de que, junto con las reglas específicas de construcción de oraciones propias a cada lengua, existen unas reglas más básicas -de carácter innato y comunes a todas las lenguas- que explican la facilidad para el aprendizaje del lenguaje por parte del niño/a, para ello son fundamentales los conceptos de estructura profunda y superficial. Por ejemplo, en las frases:

- La lluvia era muy fuerte. Derribó el tejado de la casa.

- La fuerte lluvia derribó el tejado de la casa.
- La lluvia, fortísima, derribó el tejado de la casa.

Como las tres secuencias dicen exactamente lo mismo, tienen, por tanto, una misma estructura profunda, pero su estructura superficial es distinta (se ordenan de diferentes maneras, y no poseen similares sus pausas internas).

De igual manera, Nebot (2017) nos ilustra sobre el sistema del que está hecho toda lengua y de cómo la primera opción epistemológica es, en consecuencia, la de una teoría explícitamente estructural-funcional, pero no simplificadora, ni apriorística ni rígida, ni que vaya por delante de la realidad lingüística estudiada, porque las lenguas naturales son sistemas de signos muy complejos sometidos a tensiones y marcados por irregularidades, difuminados en subsistemas y niveles diferentes.

Justamente el método del Form-Function apunta a desarrollar la recursividad propia de toda lengua que en este caso es la del inglés en contrastación, cuando necesaria, con la del español. En casos que esto último sea necesario, la ventaja de la que gozarán los estudiantes es justamente que el análisis gramatical con la forma y la función de las palabras es universal. Como dice Pégola (2021), es imprescindible que se respeten tanto las reglas gramaticales, como los niveles lingüísticos (léxico, fonética y semántica) y la normativa de la lengua, en un contexto sociohistórico cultural en el que se produce la comunicación.

No se debe olvidar que las palabras, como refiere Alarcos (1994), desempeñan variadas funciones, y, según estas, se agrupan en diferentes clases

por su forma y por su función, permitiendo discernir varias clases de palabras autónomas con particular comportamiento: *sustantivo*, *adjetivo*, *adverbio* y *verbo*.

Se debe tener en cuenta que las etiquetas para las categorías gramaticales se colocan encima de las palabras, mientras que los paréntesis y las etiquetas debajo de las palabras, frases o cláusulas indican la función de las mismas. En el primer caso se analiza la parte morfológica de las palabras, frases o cláusulas, mientras que, en la segunda, la parte sintáctica de las mismas como consta en los siguientes ejemplos:

D N V $\left(\begin{array}{l} IV \\ Pr \\ 3^{\circ} \end{array} \right)$

The wind blows.

S PV

Aquí *The wind* (determinante más nombre) funciona como el sujeto (S) y el verbo *blows* es el predicado (PV) de la oración, que a su vez es verbo intransitivo, que en inglés es *Intransitive Verb* (VI)

En una oración con modificadores, el análisis sería de la siguiente manera:

D Adj N AV V $\left(\begin{array}{l} Pt \\ Pg \\ 3^{\circ} \end{array} \right)$ Q Adv
 The busy policeman was working very hard.
 M \uparrow S PV \uparrow M \uparrow

Cuando se indica la función de circunstancial (M), del inglés *Modifier*, se pone una flecha hacia la palabra que se modifica, por ejemplo, el adverbio *very* modifica al adverbio *hard*. Por otro lado, en el caso de los modificadores oracionales, se etiqueta como SM, del inglés *Sentence Modifier*. Por lo tanto:

Adv N V $\left(\begin{array}{l} Pt \\ 3^{\circ} \end{array} \right)$ $\overbrace{P D N}^{PP}$

Yesterday they went to the beach.
SM S PV M

Aquí, *yesterday* modifica a toda la oración, y la frase preposicional *to the beach* modifica al verbo *went*.

2.3 Bases teóricas

El deseo de tener un dominio pleno de una segunda lengua como el inglés hace que los aprendientes de esta lengua tengan que tener como prioridad involucrarse en el aprendizaje intensivo del idioma. En realidad, esta meta, aun cuando sea difícil de lograr es perfectamente alcanzable sobre la base de la disciplina, la práctica diaria y la determinación de alcanzar los objetivos propuestos.

Por lo tanto, desde la perspectiva de la lingüística aplicada, a través del método del *Form-Function*, se le da la oportunidad, al aprendiente del inglés, de asimilar el sistema morfosintáctico que le brindará la oportunidad de llegar a la plenitud de su aprendizaje. Pero, para esto, el aprendiente debe involucrarse con la parte más racional del aprendizaje del inglés desde una perspectiva analítica, como la del *Form-Function Analysis*.

La novedad, en relación con la aplicación de este método radica en que aun cuando la explicación vaya a involucrar al español a fin de clarificar ciertas partes abstractas en inglés, se priorizará el inglés por los siguientes motivos: primero, porque responde a la naturaleza de la presente tesis; segundo, por ser esta una tesis de doctorado, nivel en el que la investigación se debe hacer preferentemente en inglés, por ser esta la lengua en la que se procesan las investigaciones de vanguardia a nivel mundial.

2.3.1 *Applied Linguistics*

Como se sabe, la lingüística es el campo que estudia el lenguaje humano en todos sus aspectos, porque es algo tan inherente al ser humano que refleja lo que somos y lo que entendemos del mundo. Así que, la lingüística y la lingüística aplicada, como dice la Universidad de Melbourne (2020), son estudios multidisciplinarios del lenguaje en todos sus aspectos, incluyendo su estructura, su diversidad, sus cambios y evolución en el tiempo y de cómo la gente cambia y hace uso de él para aprender y comunicarse y sobre sus tremendas implicaciones en las relaciones de poder.

La lingüística aplicada, como lo plantea Tucker (2013), se preocupa por los temas prácticos que involucran el uso del lenguaje en la vida de una comunidad. Lo más importante de estos es el aprendizaje de la segunda lengua o lengua extranjera. Otros incluyen también las políticas de los gobiernos sobre el multilingüismo, la educación bilingüe y la preservación y reavivamiento de lenguas en peligro de extinción, y la evaluación y tratamiento de las dificultades con las lenguas.

En realidad, la lingüística aplicada es un campo interdisciplinario que identifica, investiga, y ofrece soluciones a problemas tangibles de las lenguas que tengan que ver con su uso cotidiano. Algunos de estos campos académicos son la educación, la psicología, la antropología, la administración y la sociología. Obviamente, en esta investigación se enfoca en el subcampo de la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. La idea de apelar a la lingüística aplicada en temas educativos responde básicamente al planteamiento

de la incorporación de nuevas ideas y nuevas metodologías para el mejoramiento de la educación.

2.3.1.1 Phonetics and Phonology.

Mayer (2018) dice que la fonética es el estudio de los sonidos del habla que se usan en las lenguas del mundo, tanto en sus formas de producción como en la forma en que se articulan en el tracto vocal humano, cuanto, en su realización acústica, y su procesamiento.

En otras palabras, la fonética trata de la disciplina lingüística que estudia los mecanismos de la producción, transmisión y percepción de los sonidos que los humanos producimos en el habla. Además, la fonética es también importante porque el sonido simboliza el significado. Consecuentemente, la descripción de una lengua o de un método para enseñar una lengua debiera empezar describiendo y comprendiendo su sistema fonético, como Alonso-Cortés (2015) resalta en sus comentarios sobre la dualidad de los patrones en las lenguas.

De esta manera, como dice O'Grady (2016), se dirá que los fonemas son representaciones abstractas de los segmentos del discurso. Consecuentemente, las palabras *pot* y *spot* contienen el fonema /p/. Sin embargo, si se considera la pronunciación de estas palabras, se nota que el fonema /p/ se pronuncia de manera distinta en las dos palabras. Cuando se pronuncia la /p/ al inicio de una sílaba, como en *pot*, se aspira una bocanada de aire que acompaña la pronunciación de este sonido. En contraste, cuando se pronuncia la /p/ en la mitad de una sílaba, como en *spot*, o al final, como en *top*, se sin aspiración. En realidad, lo que se debe

hacer es sentir la presencia o ausencia de aire al reemplazar la mano enfrente de la boca mientras se pronuncian cada una de estas tres palabras. Estos dos sonidos, vienen a ser en realidad alófonos de un mismo fonema, que a su vez son variaciones predecibles de un fonema. El fonema /p/ se aspira al inicio de una sílaba y no se la aspira en los demás casos.

Para estudiar los fonemas, es importante que se use un sistema de símbolos que representan un único sonido. Para ver cuán necesario es un sistema como este, es útil comparar el alfabeto inglés con el alfabeto fonético. En el sistema alfabético, hay una asociación entre las letras del alfabeto, o grafemas, y los sonidos. En el inglés, los grafemas c-a-t en la palabra *cat* corresponde a los tres fonemas en esta palabra: /k/, /æ/, y /t/. Pero como es el caso en la mayoría de los sistemas de escritura alfabética, no hay una correspondencia exacta entre sonido y grafema, porque los grafemas pueden tener más de una pronunciación.

Esto responde al grafema *a* en *cat* que puede ser asociado con muchos sonidos diferentes: /ei/ en *broadway*, /ɪ/ en *substance*, y /ə/ en *addiction*.

Es importante también que se incorpore el Alfabeto Fonético en este estudio, porque al no ser el inglés una lengua fonológica y por tener sonidos muy finos hace válida su práctica permanente. Además, se debe considerar que los aprendientes del inglés se familiaricen con los símbolos fonéticos a fin de sonar en lo posible como un nativo. De esta manera, en la siguiente tabla se visualiza los fonemas vocálicos y consonánticos de la lengua inglesa en su variante ideal estándar.

Figura 1

The Phonetic Alphabet: Consonants

N°	Consonants	Examples	Transcription
1	/b/	<u>b</u> oat	/b <u>o</u> ʊt/
2	/d/	<u>d</u> ark	/d <u>a</u> r <u>k</u> /
3	/f/	<u>f</u> ar	/f <u>a</u> r/
4	/g/	<u>g</u> old	/g <u>o</u> ʊld/
5	/h/	<u>h</u> ome	/h <u>o</u> ʊm/
6	/k/	<u>c</u> old	/k <u>o</u> ʊld/
7	/l/	<u>l</u> et	/l <u>e</u> t/
8	/m/	<u>m</u> an	/m <u>a</u> ɛn/
9	/n/	<u>n</u> ext	/n <u>e</u> xt/
10	/ŋ/	<u>r</u> ing	/r <u>ɪ</u> ŋg/
11	/p/	<u>p</u> art	/p <u>a</u> r <u>t</u> /
12	/r/	<u>r</u> est	/r <u>e</u> st/
13	/s/	<u>c</u> ity	/s <u>ɪ</u> t <u>i</u> /
14	/ʃ/	<u>sh</u> ip	/ʃ <u>ɪ</u> p/
15	/t/	<u>t</u> en	/t <u>e</u> n/
16	/θ/	<u>th</u> ink	/θ <u>ɪ</u> ŋk/
17	/ð/	<u>th</u> at	/ð <u>æ</u> t/
18	/v/	<u>v</u> ery	/v <u>e</u> r <u>i</u> /
19	/w/	<u>w</u> ent	/w <u>e</u> nt/
20	/y/	<u>y</u> ou	/y <u>u</u> :/
21	/z/	<u>z</u> oo	/z <u>u</u> :/
22	/ʒ/	<u>v</u> ision	/v <u>ɪ</u> ʒ <u>ɪ</u> ʊn/
23	/tʃ/	<u>ch</u> ildren	/tʃ <u>ɪ</u> ldr <u>ɪ</u> n/
24	/dʒ/	<u>a</u> ge	/eɪdʒ/

Nota. Esta figura resume todas las posibilidades de pronunciación que tiene el inglés y que se ha sistematizado en el Alfabeto fonético consonántico del inglés, elaborado por la Asociación Fonética Internacional (IPA, por sus siglas en inglés).

Figura 2
The Phonetic Alphabet: Vowels

N°	Vowels	Examples	Transcription
1	/a/	far	/fɑːr/
		hot	/hɑːt/
2	/æ/ /ɛ/	Am	/æm/
		get	/gɛt/
3		bread	/brɛd/
		said	/sɛd/
4	/ɪ/	in	/ɪn/
		become	/bɪˈkʌm/
5	/ɔ/	for	/fɔːr/
		all	/ɔːl/
6	/ʊ/	ought	/ɔːt/
		put	/pʊt/
		could	/kʊd/
		good	/gʊd/

Schwa

(The 1st in each pair is the stressed Schwa; the 2nd, the unstressed Schwa.
It's possible to represent the 4 variants of Schwa just with this Schwa /ə/)

7	/ʌ/ /ə/	love – other	/lʌv/ - /'əðər/
8	/ɚ/ /ə/	beard – girl	/bɚd/ - /gɚl/

Semi diphthongs (Diphthongized vowels)

9	/eɪ/	late	/leɪt/
10	/iː/	see	/siː/
11	/oʊ/	go	/goʊ/
12	/uː/	rule	/ruːl/

Diphthongs

13	/aɪ/	I	/aɪ/
14	/aʊ/	now	/naʊ/
15	/ɔɪ/	boy	/bɔɪ/

Nota. Esta figura muestra las diferentes realizaciones de las vocales en inglés, tanto en su forma simple, como en la diptongación de las mismas.

Figura 3
Alfabético Fonético Vocálico del Inglés

Diphthongs before /l/ or /r/			
1	/iə/	feel - we're	/fiəl/ - /wiər/
2	/ɪə/	hill – hear	/hɪəl/ - /hiər/
3	/eə/	sale	/seɪl/
4	/ɛə/	well	/weɪl/
		there	/ðɛər/

5 /æə/ shall /ʃæəl/

Nota. Esta figura muestra la realización vocálica de las semivocales y su lateralización.

2.3.1.2 The Sounds of English and their Patterns.

In this section, we will focus on the patterns of sounds in English regarding consonants and vowels from the perspective of places and manners of articulation.

Mayer (2018) tells us that consonants are made by restricting the air flow in some way, which can be distinguished by where this restriction is made: the point of maximum restriction is called the place of articulation of a consonant. Let's list the places of articulation now:

Labial. Consonants whose main restriction is formed by the two lips coming together have a bilabial place of articulation. In English these include [p] as in possum, [b] as in bear, and [m] as in marmot. The English labiodental consonants [v] and [f] are made by pressing the bottom lip against the upper row of teeth and letting the air flow through the space in the upper teeth.

Dental. Sounds that are made by placing the tongue against the teeth are dentals. The main dentals in English are the [θ] of *thing* and the [ð] of *though*, which are made by placing the tongue behind the teeth with the tip slightly between the teeth.

Alveolar: The alveolar ridge is the portion of the roof of the mouth just behind the alveolar upper teeth. Most speakers of American English make the phones [s], [z], [t], and [d] by placing the tip of the tongue against the alveolar ridge. The word coronalis is often used to refer to both dental and alveolar.

Palatal. The roof of the mouth (the palate) rises sharply from the back of the palatal alveolar ridge. The palato-alveolar sounds [sh] (shrimp), [ch] (china), [zh] (Asian), and [jh] (jar) are made with the blade of the tongue against the rising back of the alveolar ridge. The palatal sound [y] of *yak* is made by placing the front of the tongue up close to the palate.

Velar. The velum, or soft palate, is a movable muscular flap at the very back of the velar roof of the mouth. The sounds [k] (cuckoo), [g] (goose), and [ŋ] (kingfisher) are made by pressing the back of the tongue up against the velum.

Glottal. The glottal stop [q] (IPA [p]) is made by closing the glottis (by bringing glottal the vocal folds together).

Now it is the turn of the manners of articulation in the English language:

Stops. They are consonants in which airflow is completely blocked for a short time stop. This blockage is followed by an explosive sound as the air is released. The period of blockage is called the closure, and the explosion is called the release. English has voiced stops like [b], [d], and [g] as well as unvoiced stops like [p], [t], and [k]. Stops are also called plosives.

Nasals. The nasal sounds [n], [m], and [ŋ] are made by lowering the velum and allowing nasal air to pass into the nasal cavity.

Fricatives. In fricatives, airflow is constricted but not cut off completely. The turbulent fricative airflow that results from the constriction produces a characteristic “hissing” sound. The English labiodental fricatives [f] and [v] are produced by pressing the lower lip against the upper teeth, allowing

a restricted airflow between the upper teeth. The dental fricatives [th] and [dh] allow air to flow around the tongue between the teeth. The alveolar fricatives [s] and [z] are produced with the tongue against the alveolar ridge, forcing air over the edge of the teeth. In the palato-alveolar fricatives [sh] and [zh], the tongue is at the back of the alveolar ridge, forcing air through a groove formed in the tongue.

Sibilants. The higher-pitched fricatives (in English [s], [z], [sh] and [zh]) are called sibilants.

Affricates. Stops that are followed immediately by fricatives are sibilants called affricates; these include English [ch] (chicken) and [jh] (giraffe).

Approximants. In approximants, the two articulators are close together but not close enough to the roof of the mouth, but not close enough to cause the turbulence that would characterize a fricative. In English [y] (*yellow*), the tongue moves close to the roof of the mouth but not close enough to cause the turbulence that would characterize a fricative.

Lateral. [l] is formed with the tip of the tongue up against the alveolar ridge or the teeth, with one or both sides of the tongue lowered to allow air to flow over it. [l] is called a lateral sound because of the drop in the sides of the tongue.

English consonants are classified along three parameters: voicing, place of articulation, and manner of articulation.

Figura 4

Points and Manners of Articulation

Manners of Articulation	Points of Articulation								
	Voicing	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar	Glottal
Stops	Voiceless	p			t			k	
	Voiced	b			d			g	
Affricates	Voiceless						tʃ		
	Voiced						dʒ		
Fricatives	Voiceless		f	θ	s	ʃ			h
	Voiced		v	ð	z	ʒ			
Lateral approximant	Voiced				l				
Nasals	Voiced	m			n			ŋ	
Semivowels (Central approximants)	Voiced	(w)			ɹ		y	w	

Nota. Esta figura demuestra la realización de los puntos y las formas de articulación en inglés, de acuerdo a la descripción que hace O’Grady (2015)

Now, let’s have the vowel triangle to visualize how the vowels and where in our mouth the vowels of English are pronounced:

Like consonants, vowels can be characterized by the position of the articulators as they are made. The three most relevant parameters for

vowels are what is called vowel height, which correlates roughly with the height of the highest part of the tongue, vowel frontness or backness, indicating whether this high point is toward the front or back of the oral tract and whether the shape of the lips is rounded or not.

In the vowel [i:], for example, the highest point of the tongue is toward the front of the mouth. In the vowel [u:], by contrast, the high-point of the tongue is located toward the back of the mouth. Vowels in which the tongue is raised toward the front are called front vowels; those in which the tongue is raised toward the back are called back vowels. Note that while both [ih] and [eh] are front vowels, Back vowel the tongue is higher for [ih] than for [eh]. Vowels in which the highest point of the tongue is comparatively high are called high vowels; vowels with mid or low values High vowel of maximum tongue height are called mid vowels or low vowels, respectively.

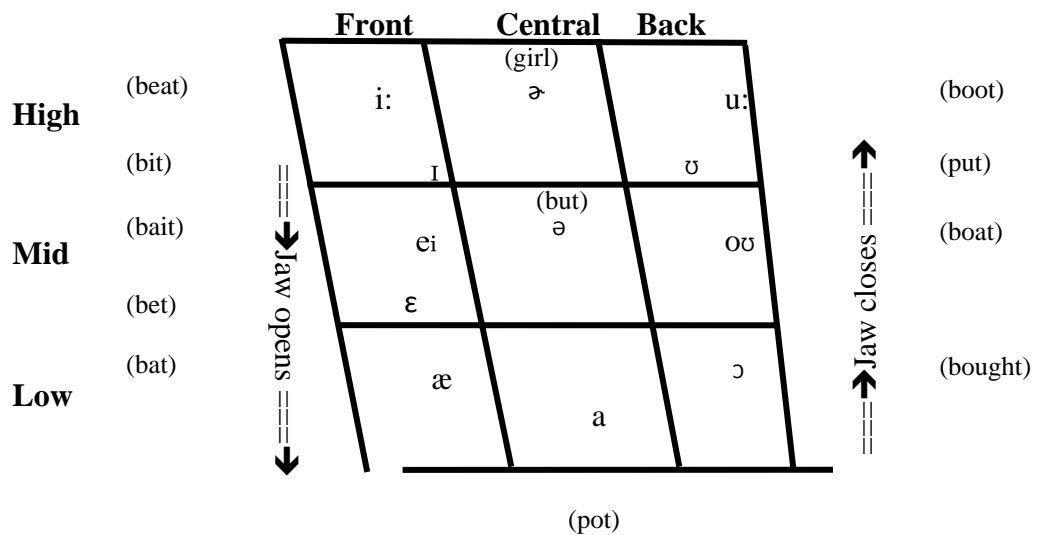
The Triangle shows a schematic characterization of the height of different vowels. It is schematic because the abstract property height correlates only roughly with actual tongue positions; it is, in fact, a more accurate reflection of acoustic facts. Note that the chart has two kinds of vowels: those in which tongue height is represented as a point and those in which it is represented as a path. A vowel in which the tongue position changes markedly during the production of the vowel is a diphthong. English is particularly rich in diphthongs.

The second important articulatory dimension for vowels is the shape of the lips. Certain vowels are pronounced with the lips rounded (the

same lip shape used for whistling). These rounded vowels include [oʊ], [ɔ], and [u:].

Figura 5

English Vowels Triangle



Nota. Esta figura muestra las diferentes posiciones de las vocales en su realización.

We can use one-syllable words to practice the pronunciation in each case, like *eat* for /i:/, *it* for /ɪ/, *game* for /eɪ/, *get* for /ε/, *cat* for /æ/, *stop* for /a/, *call* for /ɔ/, *bowl* for /oʊ/, *foot* for /ʊ/, *food* for /u/, *love* for /ʌ/, and *on* for /ə/.

English Sound Patterns

The list of the English consonants and vowels above is a good summary of the main features of the significant sounds of English, but the practical way to help students improve their pronunciation is by drilling many times as it is possible the chart of the English sound patterns on the basis of the counterpart consonants that are distinguished from each other chiefly by voicing or the lack of it, but share the same point and manner of

articulation. They are the eight “matched pairs” of English consonant sounds:

Figura 6

The Eight Matched Pairs of Consonants in English

Voiceless:	/p/	/t/	/k/	/θ/	/f/	/s/	/ʃ/	/tʃ/
Voiced:	/b/	/d/	/g/	/ð/	/v/	/z/	/ʒ/	/dʒ/

Nota. Esta figura demuestra la existencia de las ocho consonantes que comparten rasgos idénticos y que únicamente se diferencian en la sonoridad o sordidez de los pares relacionados.

To show the aspiration, you can put a piece of paper in front of the learner as he says words beginning with /p/ and contrast these with words beginning with /sp/. The puff of air with initial /p/ causes the paper to move, but with the production of /sp/ the paper stays still. The same pattern of variations is found in the /t/ and /k/ phonemes.

We know that in Spanish we don't distinguish /b/ and /v/ because we have for both of them the same pronunciation, as the Royal Academy of the Spanish language (2010) strongly recommends. So, we need to emphasize this difference with English, in which we must necessarily distinguish them, and we can do this by using minimal-pair drills, and by pointing out the differences in manner of articulation: /b/ is clearly a bilabial stop, one quick release of air, while /v/ is a labiodental fricative and be continued as long as the breath is produced. Training the ear to hear the difference as well as the lips to make the difference will help toward clear pronunciation.

So, because of the background of students of English as Foreign or Second Language this drilling is very important in order to differentiate between consonant sounds that are “voiced” and those that are not.

It is also important to remember that if you want to have a clear sound production, it is crucial to practice these sound patterns. Where /ʃ/ as in *shoe* and /tʃ/ as in *chew* are confusing, the student should realize that to form /tʃ/ the front part of the tongue meets the back of the alveolar ridge to form a stop (which does not occur with the /ʃ/ sound). He can think of the voiceless /tʃ/ sound as made up of voiceless /t/ plus voiceless /ʃ/. In like manner, he learns to discern the stop that precedes the /dʒ/ sound. He can think of the voiced /dʒ/ sound as being made up of the voiced /d/ plus the voiced /ʒ/.

2.3.2 Morphology

After isolating and classifying the significant sounds in English, it is time to give our attention to the isolation of the minimal meaningful sound units or combinations. It is important now to highlight that the minimal meaningful sound unit or combination is called a morph, and the study of morphs is called morphology, which is the study of words. As O’Grady (1997) says, morphs or morphemes are the minimal units of words that have a meaning and cannot be subdivided further.

There are two main types: free and bound. Free morphemes can occur alone and bound morphemes must occur with another morpheme. An example of a free morpheme is "bad", and an example of a bound morpheme is "ly." It is

bound because although it has meaning, it cannot stand alone. It must be attached to another morpheme to produce a word.

Free morpheme: *bad*

Bound morpheme: *-ly*

Word: *badly*

Plural Morphemes

In English, there are 7 patterns of word formation for the plural morpheme. Furthermore, if we add the plural morpheme that comes from Latin, we have 8 forms. Obviously, this pattern has also its own varieties that we are going to join in only one group in this study. Let us look then at them.

1° The Allomorph /-s/

Here are two lists of words in English that show you how the plural morpheme is formed with the voiceless sound /s/ attached to the word that ends in a voiceless consonant, with the exception of the sibilants /θ/, /ð/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/ and the affricates /tʃ/, and /dʒ/:

cat [kæt]	cats [kæts]
top [tɒp]	tops [tɒps]
book [bʊk]	books [bʊks]
month [mʌnθ]	months [mʌnθs]

Since a morph is one occurrence of a minimal meaningful sound combination, we know that each word in the first list is a morph. All the possible occurrences of a morph that carry the same meaning and are formed by the same sounds can be grouped together into a category called an allomorph. In other words, all the morphs that are phonologically and semantically identical are

members of one allomorph. Thus, *cat* in the first list above and the *cat*-part (of *cats*) in the second list are members of one allomorph. In the second list, we could make a cut before the /s/ is a single morph. We would then have a list of s's, all of which are pronounced the same way and all of which carry the meaning of "plural." The /s/ then, wherever it occurs at the end of a word and carries the plural meaning, is a member of a plural allomorph.

2° The Allomorph /-z/

In this case, the pattern leads us to form plurality by adding the plural morpheme /z/ to the singular form and pronounce it with the voiced /z/ attached to the word that ends in a voiceless consonant, with the exception of the sibilants and affricates, too:

ball /bɔl/	balls /bɔlz/
car /kɑr/	cars /kɑrz/
lad /læd/	lads /lædz/
sleeve /sli:v/	sleeves /sli:z/

Here we find the allomorph *ball*, the allomorph *car*, the allomorph *day*, the allomorph *lad*, the allomorph *job*, the allomorph *bag*, and the allomorph *sleeve*, each represented by two morphs, one in each list. We are left with /z/, which appears seven times, always with the meaning "plural."

3° The Allomorph /-ɪz/

In this case, the formation of plurality is based on that patterns that tells us that the base word must finish in a sibilant or an affricate consonant in order to add an extra syllable to form the plural of the word. The following list reveals this plural allomorph.

kiss /kɪs/	kisses /ˈkɪsəz/
dish /dɪʃ/	dishes /ˈdɪʃəz/
church /tʃɜːtʃ/	churches /ˈtʃɜːtʃɪz/
judge /dʒʌdʒ/	judges /ˈdʒʌdʒɪz/

As we compare these lists, we find members of the allomorphs *kiss*, *breeze*, *dish*, *garage*, *church*, and *judge*. The six occurrences of /ɪz/ are members of a third plural allomorph. Notice that where this third plural allomorph occurs it adds an extra syllable to the word to which it is attached.

There is one further classification, which is used by the linguist to combine all allomorphs into a group in which not all the sound formations are alike but the meaning is similar for every member. This category is the morpheme, all members of which are semantically similar but which may vary in sound formation with some regularity.

The difference in sound formation in the three allomorphs of the plural morphemes that we have examined can be accounted for and predicted. The /s/ pronunciation of the plural suffix occurs after the voiceless consonant sounds /p/, /t/, /k/, /f/, and /θ/; that is, after all voiceless sounds except /s/, /tʃ/, and /dʒ/. The /z/ pronunciation occurs after all vowel sounds (all of which are voiced) and after /b/, /d/, /g/, /v/, /ð/, /l/, /m/, /n/, /ŋ/, and /r/; in other words, after all voiced sounds except /z/, /tʃ/, and /dʒ/. The /ɪz/ pronunciation (which is an extra syllable) occurs after the sibilants /s/, /z/, /ʃ/, and /ʒ/, and after the affricates /tʃ/ and /dʒ/; that is, after those sounds that are excepted from the two lists above.

The pronunciation of the plural morph is conditioned by the sound that immediately precedes it. We can predict, then, that the regular plural morpheme

will occur as /s/ after all unvoiced consonants except the sibilants and affricates, as /z/ after all vowels and all voiced consonants except the sibilants and affricates, and as /ɪz/ (an extra syllable) after the sibilants and affricates.

4° The Allomorph /f/ → /-vz/

As the language has changed through the centuries, some older forms representing regular patterns of the past have remained. Here are some of these archaic allomorphs of the plural morphemes that we are going to study in from the 4th to the 8th:

Let's analyze these lists to clarify how this allomorph is formed when we have the plural morpheme:

life /laɪf/	lives /laɪvz/
loaf /loʊf/	loaves /loʊvz/
wife /waɪf/	wives /waɪvz/
knife /naɪf/	knives /naɪvz/

5° The Allomorph /-ən/

This allomorph is present in irregular nouns such as those in the following lists:

ox /aks/	oxen /ˈaksən/
child /tʃaɪld/	children /ˈtʃɪldrən/
brother /ˈbrʌðər/	brethren /ˈbrɛθərən/

6° The Allomorphs of Vowel Changes /-v/

This allomorph, as Sapir says (1921), is one of the evidences of the Anglo-Saxon language left in modern English. This vowel change happens in some irregular nouns, such as in words like *foot* in singular and *feet* in plural.

So, we have here these lists:

man /mæn/	men /mɛn/
woman /ˈwʊmən/	women /ˈwɪmən/
mouse /maʊs/	mice /maɪs/

7° The “Zero” Allomorph (no change)

In this case, the complete lack of inflection in the singular form of the word is the allomorph to form plurality. Another way to call this allomorph is the empty allomorph. The examples are in these lists:

deer /dɪr/	deer /dɪr/
fish /fɪʃ/	fish /fɪʃ/

8° The Latin Allomorphs -i, -a

As Mayer (2018) says, English is quite known for being a predatory language in the good sense, because it doesn't mind taking loan words from other languages in order to have the right term to express the right meaning. In fact, it has been happening throughout its history. The evidence of this fact is in this allomorph to express plurality, like in the following lists:

alumnus /əˈlʌmnəs/	alumni / əˈlʌmnaɪ/
phenomenon /fɪˈnɑːməˌnɑːn/	phenomena /fɪˈnɑːməˌnɑː/
syllabus /ˈsɪləbəs/	syllabi /ˈsɪləbaɪ/
curriculum /kəˈrɪkjələm/	curricula /kəˈrɪkjələ/

The Possessive Morpheme

The 's that forms the possessive of nouns in English follows the same pattern of phonological conditioning that we have seen in the regular forms of the plural morpheme.

/s/	/z/	/ɪz/
Jack's /dʒæks/	Henry's /ˈhɛnrɪz/	Alice's /ˈæliːsɪz/
Pat's /pæts/	Paul's /pɔːlz/	Rose's /ˈrəʊzɪz/
Philip's /ˈfɪləps/	John's /dʒanz/	George's /ˈdʒɔːdʒɪz/

The Third-Person-Singular Present-Tense Morpheme

In the present tense of the verb, the *s*-ending that occurs in the third- person-singular form also follows the same patterns of phonological conditioning.

/s/	/z/	/ɪz/
he eats /i:ts/	he sees /si:z/	he dresses /ˈdresɪz/
he packs /pæks/	he runs /rɛnz/	he washes /ˈwɒʃɪz/

The Past-Tense Morpheme

A similar pattern of phonological conditioning is evident in the pronunciation of the regular past-tense ending of the verb. Here is the regular formation of the past tense in the following verbs:

stop [stap]	stopped [stapt]
watch [watʃ]	watched [watʃt]

The past-tense morpheme in these verbs is pronounced /t/. The /t/, then, is one allomorph of the past-tense morpheme. Another allomorph of the past-tense morpheme is /d/:

love [lʌv]	loved [lʌvd]
judge [dʒʌdʒ]	judged [dʒʌdʒd]

The third allomorph that shall examine is /ɪd/

want [want]	wanted [ˈwantɪd]
need [ni:d]	needed [ˈni:ɪd]

The /t/ allomorph of the past-tense morpheme occurs after all unvoiced consonants except /t/; the /d/ allomorph occurs after all vowels and all voiced consonants except /d/; the /ɪd/ allomorph occurs only after the sounds /t/ and /d/. If students understand these phonological patterns, their pronunciation is more accurate, and their ability to read English, improved.

2.3.2.1 Inflectional Morphology: Suffixes.

Inflectional suffixes are those, such as the plural, the possessive, the verb person-and-number suffix (including the three forms of *be*: *am, is, are*), and the verb past-tense suffix, which carry grammatical meaning, but do not change the part of speech of the word to which they are joined. Inflectional suffixes always come at the end of the word; no other suffixes can normally be added after them.

In addition to the four inflectional suffixes that we have examined, there are two other verb suffixes and two adjective suffixes. One verb suffix is the *-ing* ending which makes the verb a participle with an adjectival function and from the *-ing* ending that causes the verb to function as a noun. The latter two are derivational suffixes. The other inflectional suffix that is used with verbs is the *-ed* ending that forms the participle, with its perfective and passive functions (the perfective being formed with the helping verb *have*, and the passive with the helping verb *be*). The inflectional suffixes that occur with adjectives are the comparative and superlative markers *-er* and *-est*, respectively.

The pronoun system of English must also be included among inflectional suffixes.

Figura 7

The Pronouns Inflectional Chart

SUBJECT	OBJECT	POSSESSIVE I (Poss. Adj)	POSSESSIVE II (Poss. Pronoun)	REFLEXIVE
I	Me	My	Mine	Myself
You	You	Your	yours	Yourself
He	Him	His	His	Himself
She	Her	Her	Hers	Herself
It	It	Its	Its	Itself
We	Us	Our	Ours	Ourselves
You	You	Your	yours	Yourselves
They	Them	Their	theirs	Themselves

Nota. En esta figura, se visualiza las diferentes flexiones de los pronombres.

Inflectional Suffixes

We have said that morphology is the study of minimal meaningful elements of sound and the patterns by which they are combined to make words. So, here are the inflectional suffixes in summary form:

Nouns

Markers for the plural: /s/, /z/, or /ɪz/

Markers for the possessive: /s/, /z/, or /ɪz/

Verbs

Makers for the third person singular of the present tense: /s/, /z/, or /ɪz/

Makers for the continuous tenses: /ɪŋ/

Makers for the past tense: /t/, /d/, or /ɪd/

Makers for the past or passive participle: /t/, /d/, or /ɪd/

Adjectives*

Makers for the comparative: /əɹ/

Makers for the superlative: /ɪst/

* These markers are used with some adverbs also.

2.3.2.2 Derivational Morphology: Affixes

In the following table, proposed by O'Grady (2015), we find a list of some English derivational affixes, along with information about the category of their base (ignoring bound roots) and of the resulting new word. The first entry states that the affix *-able* applies to a verb base and converts it into an adjective. Thus, if we add the affix *-able* to the verb *fix*, we get an adjective, whose meaning is 'able to be fixed'.

Sometimes beginning students have trouble determining the category of the base to which an affix is added. In the case of *worker*, for instance, the base (*work*) is sometimes used as a verb (as in *they work hard*) and sometimes as a noun (as in *the work is time-consuming*). Which category serves as base for the suffix *-er* in the word *worker*? The solution to this problem is to consider the use of *-er* with bases whose category can be unequivocally determined. In the words *teacher* and *writer*, for instance, we see this affix used with bases that are unequivocally verbs (*teach* and *write*). Moreover, we know that *-er* can combine with the verb *sell* (*seller*), but not the noun *sale* (**saler*). These facts allow us to conclude that the base with which *-er* combines in the word *worker* must be a verb rather than a noun.

Figura 8

Some English Derivational Affixes and Inflectional Prefixes

Affix	Change	Meaning	Examples
Suffixes			
-(a)(i)ble	V → A	Capable	do-able, understand-able, ed-ible
-ant	V → N	person	claim-ant, defend-ant, account-ant
-al	V → N	make or reach	arriv-al, approv-al, refusa-al
-al	N → A	belonging to	person-al, natur-al, post-al
-ion, -tion	V → N	interest	act-ion, atten(d)-tion, deci(de)-sion
-(a)(i)tion	V → N	act, process	realiz-ation, assert-ion, protect-ion
-ee	V → N	recipient	emply-ee., pay-ee, train-ee
-ess	V → N	a female	actr-ess, waitr-ess, princ-ess, lion-ess
-er	V → N	performer	teach-er, work-er, vote → voter
-or	V → N	performer	act-or
-ar	V → N	he who does sth	beg → begg-ar, lie → liar
-ist	V → N	he who does sth	tour-ist
-ent	V → N	person	reside → resid-ent
-ing ₁	V → N	activity	shoot-ing, danc-ing
-ing ₂	V → A	performing	sleep-ing giant, blaz-ing fire
-ive	V → A	tendency	assert-ive, impress-ive, restrict-ive
-ment	V → N	product, means	adjourn-ment, treat-ment, amaze-ment
-ful	N → A	abundance	faith-ful, hope-ful, dread-ful
-(i)al	N → A	act, process	president-ial, nation-al
-(i)an	N → A	belonging to	Arab-ian, Einstein-ian, Albert-an
-ic	N → A	form of	histor-ic, optimist-ic, poet-ic, electr-ic
-ize, ise ₁ ¹	N → V	to place in	hospital-ize, crystal-ize
-ish	N → A	approximately	child-ish, self-ish
-y	N → A	a state of being	dirt-y, milk-y, wealth-y, beggar-y
-less	N → A	without, lack of	penni-less, brain-less, care-less
-ous, -ious	V → A	having sth	poison-ous, lecher-ous, myster-ious
-ate	A → V	having a quality	active-ate, captive-ate
-en	A → V	to become	dead-en, black-en, hard-en, soft-en,
-en	N → V	to cause	fright-en, strength-en
-ity	A → N	quality, state	stupid-ity, prior-ity, real-ity, san-ity
-th	A → N	tru-th, warm-th	
-ize, -ise ₂	A → V	to cause	modern-ize, national-ize
-ly	A → Adv	in a manner	quiet-ly, slow-ly, carefu-ly, happi-ly
-ness	A → N	state	happi-ness, sad-ness
-(a)(e)nce	V → N	having a quality	appear-ance, differ-ence, excell-ence
-ure	V → N	act, process	pleas(e)-ure
-(a)ture	V → N	act, process	fix-ture, depart-ure, sign-ature
-(i)fy	N → V	forming into	beaut(y)-ify
-hood	N → N	condition, state	boy-hood, child-hood, sister-hood

¹ In general, the spelling -ise is British. But, note that a few verbs are spelled -ize only, in both in G.B. and U.S. E.g. advertise, advise, surprise.

-ese	N → N	nationality	Chinese, Japanese, Portuguese
-/d/ ← /s, z/	N → V	to express sth	applause → applaud, offense → offend
-/v/ ← /f/	N → V	to give evidence	belief → believe, proof → prove
Prefixes			
a-	A → A	Not, without	asexual, amoral
a-	A → Adv	In a manner, up	aloud, awake
a-	N → N	on, in, at	aboard, abed
anti-	N → N	opposite to sth	antibody, antiabortion, antipollution
auto-	N → V	self, same one	autobiography, autograph
auto-	N → V	self, same one	automate, autograph
bi-	N → N	two	bilingual, bipartisan, bicycle
de-	N → V	do the opposite	deactivate, demystify, decarbonize
de-	N → N	ten	decathlon, decimation
dis-	N → V	opposite of	discontinue, disobey, disagree
ex-	N → N	former	ex-president, ex-wife, ex-boyfriend
ex	N → V	out of	extract, exhale, excommunicate
in- il, im, ir	N → A	not	inaccurate, illegal, immoral, irrational
micro-	N → N	smaller, inner	microwave, micron, microorganism
mis-	V → V	badly, wrongly	misadvise, misplace, miscalculate
mono-	N → A	one, single	monogamous, monotonous,
multi-	N → A	many, much	multinational, multimedia
over-	V → V	too much	overdo, oversleep, overeat
post-	A → A	after	postgraduate, post-Victorian,
pre-	N → N	before	preconception, prewar, prejudgment
pro-	N → N	in favor of	progovernment, prorevolutionary
pseudo-	N → N	false	pseudoscience, pseudointellectual
re-	V → V	again, back	rethink, redo, restate
semi-	N → N	half of	semicircle, semifinal
sub-	N → N	under or beneath	submarine, subhuman, substitute
un ₁ -	A → A	contrary to	unhappy, unfair, unintelligent
un ₂ -	V → V	reversal of action	untie, unlock, undo
under-	N → N	location below	underground, underclothes
under-	V → V	lower than normal	underestimate, undercooked

Common Use of Words as Prefixes in Compound Nouns

alarm-	N → N	Warning	Alarm clock
all-	N → A	sparing no effort	all-out attack, all-out-examination
back-	N → N	Spine	a backache
back-	N → A	Reverse	laid-back approach
blood-	N → N/A	first taste, kinship	bloodhound, blood pressure, bloodless
british-	N → A	of ancient Britons	British Empire, British America
broad-	N → A	open, clear	broad daylight, broad-minded
easy-	N → A	acquired w. ease	easygoing
hard-	N → A	durable, firm	hard-bitten, hard-headed
first-	N → A	before all others	first-class, first-hand, first-born
junk-	N → N	worn-out	junk food, junkie, junkman
left-	N → N/A	left side of sth	lefthander, lefthanded, leftist
red-	N → N/A	color of blood	Red Cross, red hot
self-	A → A	oneself, itself	self-educated, self-evident

never-	A → Adv	on no occasion	never better, nevermore
off-	N → A	distant	offshore, offhanded
up-	N → A	fm. lower to higher	upper, uppercase, upright

Nota. En esta figura, se tiene a todos los afijos derivacionales y prefijos flexivos.

Each of these suffixes represent a sampling from a much larger list of words containing the form demonstrated here. We must also be constantly aware of changes in the position of the stress and the change in the pronunciation of vowels, especially those in the stem, that often accompany the addition of a derivational suffix. For example, when the verb *decide* is made into the noun *decision*, the second vowel sound changes from /aɪ/ to /i:/ /dɪ'saɪd/-/dɪ'sɪʒən/.

2.3.3 Syntax

Syntax, according to the Royal Academy of the Spanish Language (2009), is the analysis of how words and phrases are combined linearly in order to express meaningful messages. Based on this definition, we can say that each language has its own natural syntax that responds to historical and evolutionary background, which can be typologically classified along many dimensions as we show on the following table based on the survey that the renowned American linguist Tomlin (2014) researched around the world.

This typological explanation, based on genetics history, areal convergence, and social history, derives from universal principles of linguistic organization regarding discourse production and comprehension, because it is assumed that grammar of human languages are organized functionally.

Figura 9

Word Order Types and Frequencies in Some Languages

Word Order	Frequency	Example languages	Examples
SOV	180 lang. (44.78%) 168 lang.	Latin, Quechua, Japanese, Hindi, Turkish, etc. English, Spanish, French, Italian,	Gothic, John the door opened Juan la puerta abrió John opened the door
SVO	(41.79%)	German, Portuguese, Mandarin, Russian, Arabic (colloquial), etc.	Juan abrió la puerta
VSO	37 lang. (9.20%)	Hebrew, Aramaic, Arabic (literary), Irish, etc.	Opened John the door Abrió Juan la puerta
VOS	12 lang. (2.99%)	Aneityan, Baure.	Opened the door John Abrió la puerta Juan
OVS	5 lang. (1.24%)	Apalai, Arecua, Hixkaryana.	The door opened John La puerta abrió Juan
OSV	0		The door John opened La puerta Juan abrió
Total:	402 lang.		

Nota. En esta figura, se visualiza el orden sintáctico de algunas lenguas.

2.3.3.1 Grammatical categories.

Grammatical categories refer to the classes of units (such as nouns and verbs) or features (such as number and case) that share a common set of characteristics. As Merriam Webster (2019) highlights, they are the blocks of language that allow us to communicate with one another. Another important thing is that this classification deals with the units of the first articulation that help us identify their form and their function. In fact, when we explained the content and function words above, we were also talking about grammatical categories, because the former is also known as lexical category and the latter as grammatical category.

So, in order to analyze sentences with the Form-Function Analysis method we need to have the basic nomenclature of the terms and their



abbreviations used in this method, following McNeil (2019) and Leech (2004) recommendations.

Sentence (S): It is a word or a set of words that expresses in itself a statement, question, command, or wish. It typically contains a subject and a predicate.

Predicate Verb (PV): It is the part of a sentence that expresses what is said about the subject.

Form (F): It is a useful distinction in grammar that is concerned with how a word, a phrase, or a clause functions in isolation.

Function (Fn): It is a useful distinction in grammar that is concerned with how a word, a phrase, or a clause functions in context.

Noun (N): It is a word that refers to a person, animal, place, thing, phenomenon, substance, quality or idea. It may modify also another word or its referent.

Verb (V): A word that indicates an action, event, or state.

Adjective (A): A word that modifies a noun or describes a noun's referent. So, they are also called modifiers.

Adverb (A): Modifier that describes a verb, clause, adjective, or another adverb.

Demonstrative (D): A word that directly indicates a person/thing or few people and few things. The demonstrative words are that, those, this, and these.

Interrogative (I): An interrogative word is a question word that used to ask a question such as what, who, etc.

Subject Complement (SC): It is a word or group of words added to a sentence to make it complete. It is used with linking verbs, especially with the verb To Be.

Object Complement (OC): An object complement is a noun, a pronoun, or an adjective which follows a direct object to rename it or state what it has become.

Articles (A): They are determiners

Preposition (P): A word governing, and usually preceding, a noun or pronoun and expressing a relation to another word or element in the clause, as in “the man *on* the platform.”

Pronoun (P): A pronoun is a grammatical word which we use instead of a noun or noun phrase. It can be subject, object, or complement. They also follow a preposition

Possessive Adjectives (PA): They are determiners.

Possessive Pronoun (P): They are just pronouns.

Relative Pronouns (R): They are pronouns to link two separate ideas about the same person, idea, or thing.

Conjunctions (C): A conjunction is a joining word. Its main role is to link together two parts of a sentence.

Auxiliary Verbs (AV) or (HV): They are also called Helping Verbs

Apposition (Ap): It is a relation between two noun phrases which describe the same thing, person, etc. One of the phrases is a modifier of the other.

Modifier (M): They specify the exact meaning of a word, a phrase, or a clause. They are basically adjectives, adverbs, or even nouns functioning as modifiers.

Noun phrases (NP): They are defined as nouns (N) (person, place, thing, idea, etc.) and the modifiers that go along with them.

Direct Object (DO): The direct object is the noun or noun phrase that receives the action of the verb.

Indirect Object (IO): Indirect object is the recipient of the direct object

Determiners (D): A determiner is an introductory word that can specify a particular noun or noun phrase (a, an, the, these, those, etc.). Determiners appear in front of the noun they specify.

Quantifier (Q): A quantifier specifies the amount included in the noun phrase, such as “all,” “both,” “some,” “none,” etc.

Prepositional Phrases (PP): A prepositional phrase is a group of words composed of a preposition and the word(s), which follow(s) it (normally a noun phrase).

Subject (S): The primary participant of the verb (person, place, thing, or idea) Verb: the act, event, or state of being; verbs can be action or stative verbs Object: the receiver of the event or action of the verb; usually there is a direct object or an indirect object

Predicate (P): The part of the sentence that states something about the subject.

Verb phrase (VP): “A verb phrase can be the predicate of a sentence or a clause”. There will usually be a helping verb and verb together.

Verbal Noun (VN): A verbal noun is a noun derived from a verb. It exhibits all of the properties of ordinary nouns and none of the properties of verbs.

Phrasal verb (PV): It has two parts. They include the main verb, and its particle (which is a preposition or prepositional phrase).

Transitive Verb (TV): The transitive verb exerts action on the object. There absolutely must be an object.

Intransitive Verb (IV): Do not require an object. The most intransitive verbs are “go” and “walk.” They never take an object.

Stative verbs (SV): Verbs that are never used in the continuous form. They indicate a state of being. Examples include “be” and the verbs of the sense (see, taste, hear, etc.)

Infinitive (I): The verb form with “to”+verb base form

Infinitive marker (IM): It is the particle “to” which is part of the base form of the verb.

Clause (C): It is a unit of grammatical organization next below the sentence in rank and in traditional grammar said to consist of a subject and predicate. There are three types of clauses: nominal, adjectival, and adverbial.

Aspect (As): Aspect is the grammatical term we use for the following structures in the verb phrase. There are two types of aspects: simple, finished, and continuous.

Mode or Mood (Md): It is a grammatical term used to express how actions are done from the perspective of the speaker: indicative, subjective, or imperative.

Comparative adjectives (CA): Adjectives that compare two nouns that use the word “more,” “less” or “er” in the word.

Superlative adjectives (SA): Adjectives that use “the most,” “the least,” or the morph “-est” to indicate the highest degree of a noun on the maximal or minimal scale.

2.3.3.2 Structural Signals.

To summarize the types of structural signals that physically, or formally, manifested in an English sentence, here is the list of markers of word classes discussed previously: Inflectional suffixes; Derivational suffixes; Stress, intonation, and juncture patterns; Function words; Word order.

Parts of Speech.

Parts of speech explain how words are used in a sentence. As O’Grader (2006) says, they can also be divided into sub-classes. For example, nouns can be divided into proper nouns, common nouns, concrete nouns, etc.

Matthews (2017) tells us, regarding this topic, that grammarians divide all words into two classes: (1) *content or lexical words*, which have meaning in themselves, like *mother, forget, and tomorrow*; and (2) *function or grammatical words*, which have little or no meaning other than the grammatical idea they express, such as *the, of, and will*.

Content, main or lexical words: They are usually stressed and also known as lexical words because they carry lexical meaning in themselves, such as *teacher, memorize, beautiful, slowly*. The content words are those traditionally labeled as Nouns, Verbs (with the exception of auxiliary verbs), Adjectives, Adverbs (with the exception of the “qualifiers”), Personal Pronouns (those of relevance), Demonstratives, and Interrogatives

Function, minor or grammatical words: On the other hand, these words are usually unstressed and have little or no lexical meaning, but serve chiefly to indicate grammatical relationships. In other words, the function words serve to vary the functions of the content or lexical words with which they appear. They are such words as *a, the, can*, (as in *can speak*), *to* (as in *to swim*). The kinds of words that are classified as function words are the following: Articles, Prepositions (with the exception of compound prepositions), Personal pronouns (with the exception of those of relevance) Possessive Adjectives (with the exception of the “qualifiers”), Relative Pronouns, Conjunctions (with the exception of compound conjunctions)

One used as a noun-substitute, Auxiliary Verbs (with the exception of those that are used in tag questions, and at the end of a sentence).

We have had some discussion of the first four of these in the earlier pages. As Orshina (2019) says, a common sentence pattern in English is one that occurs in sentences like:

The little girl will put the new book on the table tomorrow.

It is difficult for the native speaker of English to imagine using this collection of words in any other order, with the exception of the possible shift of *tomorrow* from the end to the beginning. If we put each word of this sentence on a separate card, shuffle the cards, and arrange them in various scrambled orders, we find that of the many combinations possible, only a few are close enough to the pattern to begin to show the meaning that the sentence is intended to convey. Here is one random combination:

a. Tomorrow book table the on will little put girl new the the

Here, *tomorrow*, is in an unexpected spot. None of the other words, however, would normally occur in that sequence in an English sentence, though one could construct a sentence containing *will little*: *Will little boys be invited?* In other words, the collection is nonsense. Now consider this combination:

b. book put little tomorrow girl table new the the the will on

Here, no two words are in any kind of normal meaningful sequence, though one could construct a sentence containing *put little*: *I put little confidence in his promises*. Here is a final random combination:

c. new little on book table the put the girl the tomorrow will

In this, there are a few combinations that are potentially meaningful sequences of more than two words. This technique is helpful for emphasizing for advanced students of English as a second language the importance of word order –which does English put words together to “make sense”? Let us turn again to our model sentence, *The little girl will put the new book on the table tomorrow*. To analyze how the words are put

together, we can start with the verb forms. The helping verb must go before the main verb to make the verb phrase, so we have *will put*. The article, if present, will always occur before a noun, with or without an adjective between the article and the noun. Most single word adjectives occur before the noun in English. These characteristic arrangements give us the noun phrases *the little girl*, *the new book*, *the table*. Prepositions usually come before such noun phrases; in this case, we have *on the table*. The time expressions in English usually occurs at the end of the sentence Thus, the twelve words into the types of phrases that ordinarily occur, we have made two noun phrases, one verb phrase, one prepositional phrase, and one time, or adverbial, phrase. We simplify our description by calling a phrase a group of one or more words bound by some syntactical relationship.

To put these phrases together to make a sentence, we have to know that basically the English sentence contains a subject and a predicate. The subject is usually a noun phrase (in this case *the little girl*), and the predicate contains the verb plus its object(s) or other complement(s) and expressions of place, manner, and time. The order of the elements in the predicate is generally fixed. It is: verb – complement(s) – expression(s) of place – expression(s) of manner – expression(s) of time. Therefore, the predicate of the model sentence is *will put – the new book – on the table – tomorrow*. If we add an expression of manner, *carefully*, it could occur in the “normal” slot between *table* and *tomorrow*– or between the two parts of the verb.

2.3.4 Grammatical Analysis.

In order to discover how to build grammatically acceptable sentences, we can analyze typical sentences to see how they are built. One way of analyzing English sentences is to show how the grammatical structure of the sentence can be divided into its two component parts. Such binary divisions into immediate constituents occur at successively lower levels, from the sentence down, to reveal the hierarchy of importance of the syntactic structures. We can show the points at which the division occur with marks called *cuts*. Let us “cut” our model sentence in this way.

First (cut N° 1), we make the division between the “sentence proper” (SP), which refers to the sentence without the sentence modifier, and the sentence modifier (SM), thus:

cut
SP N° 1 SM

The little girl will put the new book on the table/tomorrow.

Then we make cut N° 2, the most important cut within the sentence proper, that of the division between the noun phrase that is the subject (NP) and the verb phrase that is the predicate (VP), thus:

cut
NP N° 2 VP

The little girl will put the new book on the table/tomorrow.

At the next lower level, we make a division on either side of cut N° 2, dividing the section on either side into its two immediate constituents. On the

subject side, cut N° 3 comes between the determiner (D), *the*, and noun phrase (NP), *little girl*:

D 3 NP

The/little girl

On the predicate side, cut N° 3 comes between the complement *book* and the prepositional phrase (PP) *on the table*, thus dividing the modifier within VP from the verb + object:

VP 3 PP

will put the new book/on the table

At level, or cut, N° 4 in the subject section we have only to show a cut between *little* and *girl* in NP:

ADJ 4 N

Little/girl

At this same level, we have two portions in the predicate section, each of which is to be divided into its immediate constituents. So, we make the first predicate cut on this level between the VP *will put* and the object:

VP 4 NP

will put /the new book

We make the second predicate cut on this level between the preposition and its object:

P 4 NP

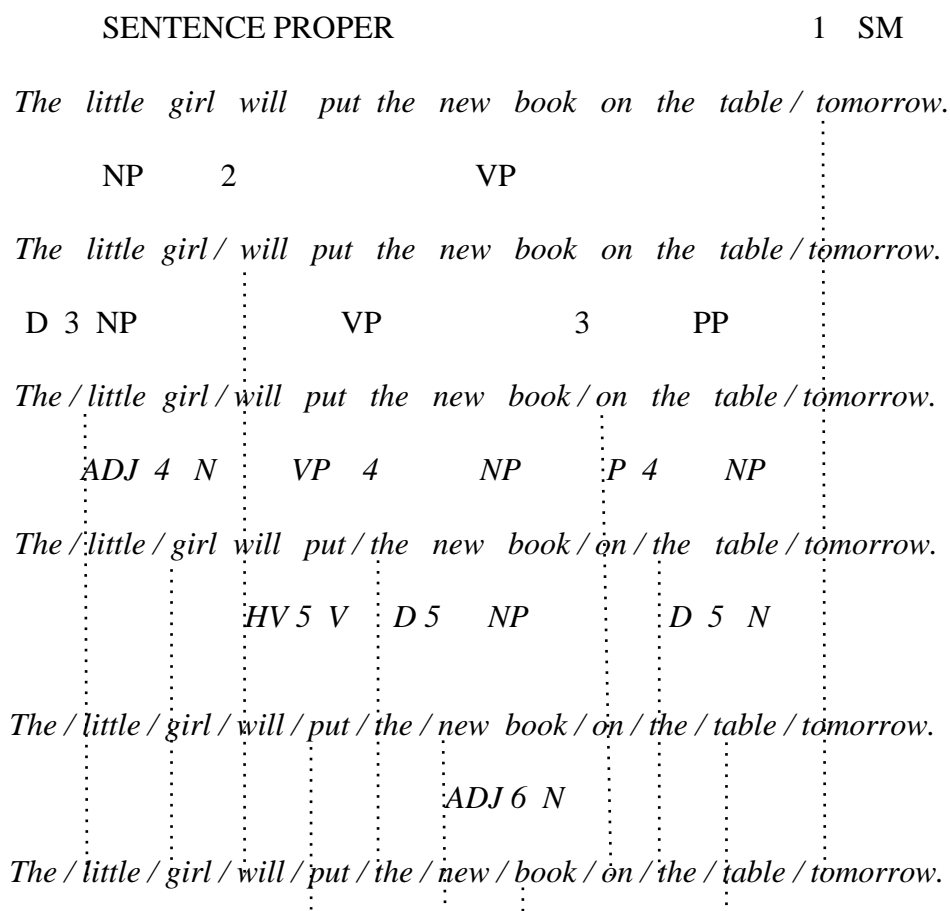
on the table

We keep cutting at lower and lower levels until the place of every word in the hierarchy has been indicated. The full scheme of cuts to show the immediate

constituents of the construction at each level of importance can be represented thus:

Figura 10

Sentence Chart



Nota. En esta figura, se visualiza la jerarquización de los componentes de la oración desde la perspectiva del orden sintáctico en inglés.

This diagram is based on the immediate-constituent analysis of Fries (1969), and it demonstrates the levels of the cuts, moving from those that represent the larger syntactic relationships down to the closer, tighter relationships.

Another, more vivid, way of showing the same kind of binary immediate-constituent analysis is with a phrase-structure tree. Many contemporary linguists use the phrase-structure tree, or “P-marker,” as a basis for their analytical

descriptions of English. In this case we start with the sentence S, as in the next figure.

On level 1, S branches into the sentence proper (SP), *The little girl will put the new book on the table*, and the sentence modifier (SM), *tomorrow*.

On the level 2, SP branches into the main noun phrase (NP), *The little girl*, which is the subject of the sentence proper, and complete verb phrase (VP), *Will put the new book on the table*, which is the predicate of the sentence proper.

Here, thus, the labels through level 2 are in larger letters, indicating the importance of the subject and predicate grouping on level 2: NP and VP.

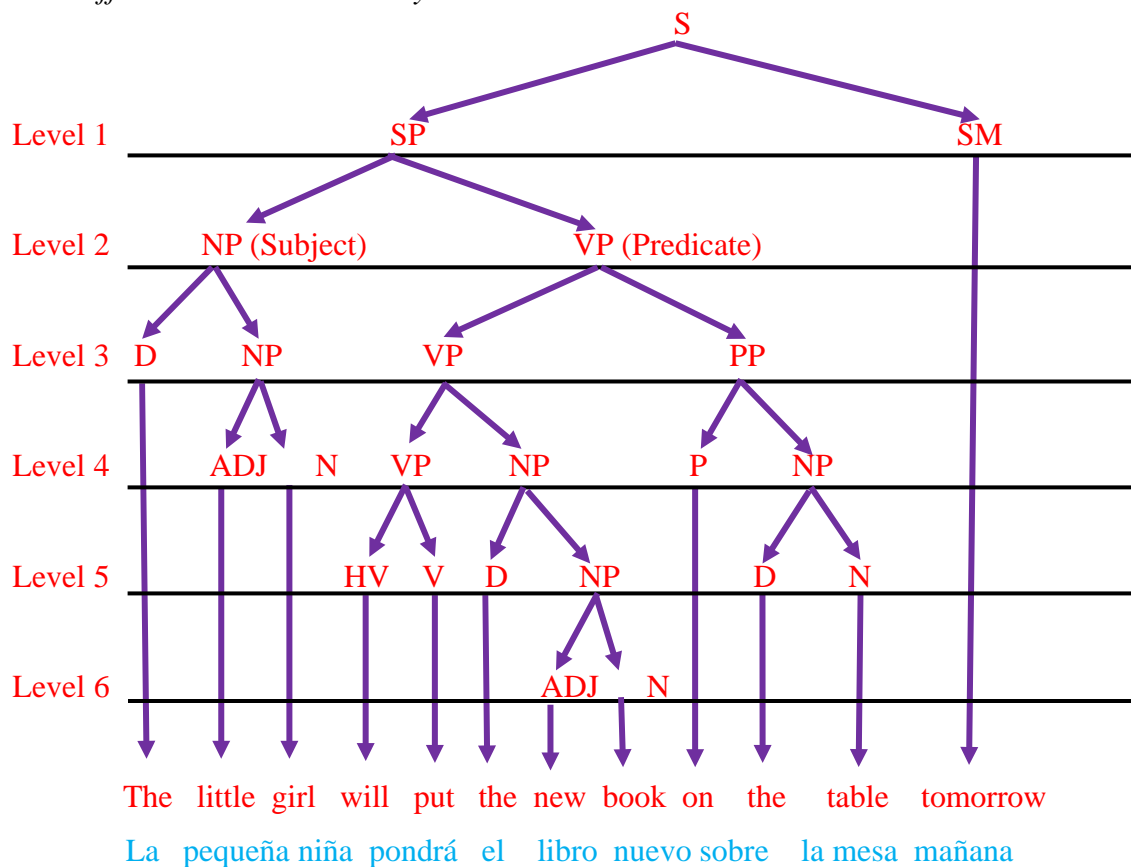
On level 3, NP, the subject, branches to show the determiner (D) *the* and the noun phrase (NP) *little girl*; and VP, the predicate, branches into the verb phrase (VP) *will put the new book* (verb + object) and the prepositional phrase (PP) *on the table*.

Level 4 brings the final branching in the subject: the NP of level 3 branches into the adjective (A) *little* and the noun (N) *girl* (which is the “head noun” in the sentence); and two branchings in the predicate: the VP of level 3 branches into the smaller phrase (VP), *will put*, and the noun phrase (NP), *the newbook*.

Level 5 brings three further branchings in the predicate: the VP of level 4 branches into the helping verb (HV), *will*, and the verb (V), *put* (which is the “head verb” of the sentence); the NP of level 4 branches into the determiner (D) *the* and the smaller NP *new book*; and the other NP of level 4, *the table*, branches into the determiner and noun.

Figura 11

The Different Levels in an Analysis with the Phase Structure Tree Method

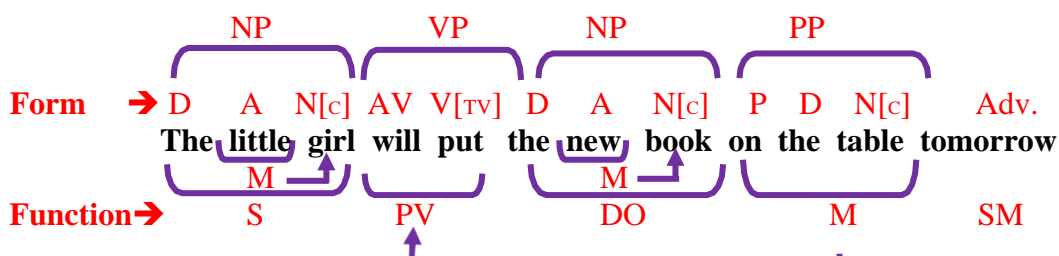


Nota. En esta figura, se visualiza los niveles de la estructura de la arborización

And with the Form-Function method this arrangement would look like this:

Figura 12

Form-Function Arrangement



Nota. En esta figura, se visualiza el arreglo de la oración con el método de la forma y la función de las palabras.

The sixth and final division finds the last NP of the predicate branching into the adjective (A), *new*, and the noun (N), *book*.

2.3.4.1 Transformational Grammar.

Using the formal structural signals present in English sentences, the linguist can analyze sentences from different points of view to reveal how the syntactic relationships operate. We previously briefly considered analysis into immediate constituents –in which a sentence is divided into two parts, each of which is divided again into two parts, this process being repeated until all the words are separated by the binary cuts– to reveal the hierarchical nature of syntactic relationships in English. We have also examined briefly the four basic types of syntactic structure that form the relationships between words in English. In the next item of this study of applied linguistics, we will bring together the labeling of the parts of speech and the indicating of the syntactic structures in a simple but thorough type of analysis that has proved effective in the classroom.

In this part, we approach English from the point of view of basic sentence types, considering also a few variations and combinations of these basic types, considering also a few variations and combinations of these basic types. Such variations and combinations are arrived at by a process called transformation. Our analysis will involve the discovery of certain types of basic sentences will involve the discovery of certain types of basic sentences and the kinds of transformations involved in producing many different kinds of sentences in English. This discussion is based in part on the presentation of Roberts (1962) in his book *English Sentences*. The transformational approach originates, as you know, in the work of Harris and Chomsky (1959).

Transformations: Certain kinds of operations can be performed on the basic sentences to yield new sentence types or to yield phrases and clauses that may be combined with other sentences to form more complicated structures. Here are some examples of different kinds of transformations:

“There” Transformations:

<p>BASIC SENTENCE</p> <p>D N <i>be</i> P D N A man is at the door.</p>	<p>=====→</p>	<p>TRANSFORMED SENTENCE</p> <p>There is a man at the door.</p>
--	---------------	--

In the above transformation (represented by the arrow), *there* is placed at the beginning of the sentence, and the positions of the noun phrase (the subject) and the verb *be* are reversed. By performing these operations, you “transform” basic sentences of Pattern Eight in which the subject noun has an indefinite determiner to *three-type* sentences –a commonly used pattern in English. Here are further examples of this transformation:

<p>A pencil is on the desk.</p>	<p>=====→</p>	<p>There is a pencil on the desk.</p>
<p>Some sandwiches are in the refrigerator.</p>	<p>=====→</p>	<p>There are some sandwiches in the refrigerator.</p>

Question Transformation

<p>BASIC SENTENCE</p> <p>You are busy.</p>	<p>=====→</p>	<p>TRANSFORMED SENTENCE</p> <p>Are you busy?</p>
--	---------------	--

In sentences with the verb *be*, you form questions by reversing the positions of subject and verb. Here are some more Question Transformations of this type:

He is at school. =====> Is he at school?
am right. =====> Am I right?

In the case of all verbs other than *be*, to make the Question Transformation you follow one of two procedures different from the above. One is the procedure when the verb occurs *without any helping verbs*; in this case, you must *supply* a helping verb –always *do* (*does, did*). The transformation consists of starting the question with the *do*-type helper (inserting it before the subject) and changing the main verb to its simple form.

He reads fast. =====> Does he read fast?
They went home. =====> Did they go home?

Here is the second procedure for performing Question Transformations with verbs other than *be*: If the verb in the basic sentence is expanded with one helping verb or more, you simply start the question with the *first* helping verb (place it before the subject) and keep the rest of the sentence in its basic form. Thus:

He is going now. =====> Is he going now? You
have forgotten. =====> Have you forgotten?

Questions made with question-words involve the substitution of the question-word for the word in the basic sentence *about which the question is asked*. For example:

John works there. =====> Who works there?

This is simple when the question is asked, as above, about the subject of the sentences. You simply place the question-word (*who* or *what*) in the subject position. But when the question is asked about some other element of the sentence, the transformation is more complicated. For example:

John works there. =====> Where does John work?

Here, the question-word *where* substitutes for the expression of place (*there*). To make a where-question transformation, you start the new sentence with *where*, and put the rest of the sentence in question form: *Do*-type helper + Subject + Verb (simple form) + the rest of the predicate.

Another example:

I saw John at the store. =====> Where did you see John?

You use the same type of substitution –starting the sentence with the question-word and then making question-pattern changes in the verb– with other question-words. Thus:

I saw John this morning. =====> When did you see John? They are working hard. =====> How are they working?

2.3.4.2 Passive Transformations

Transformations of this kind represent the approach of this type of grammar to English. This way of describing and manipulating the language can be used as an *analytical* tool to discover the origins of basic sentences from which the “transformed” sentences encountered in spoken

or written form are derived. Thus, a passive sentence would be traced back to its origin in the active voice, and a question would be traced back to its “basic” statement, as in the following example:

BASIC SENTENCE	=====→	TRANSFORMED SENTENCE
John ate the candy.	=====→	The candy was eaten by John.
They built the house.	=====→	The house was built by them.

On the other hand, some of the best-known transformational grammarians prefer to use this grammar as a method for *producing sentences in English*. They start with a basic sentence and, after describing its structural characteristics (often using a phrase-structure tree for this purpose), they describe in complete detail, step by step, the operations which must take place to perform the transformation into the desired type of sentence.

2.3.5 *Habilidades receptoras (Reading and Listening).*

Según Harmer (2001) las habilidades receptoras son las formas mediante las cuales las personas extraen un significado del discurso que ellos leen o escuchan. Hay generalidades acerca de este tipo de proceso, los cuales se aplican en la lectura y la comprensión oral.

2.3.5.1 **Reading.**

Es la palabra que en inglés designa al acto de la lectura como un proceso fluido en el que la información del texto se combina con los conocimientos previos del lector para así permitirle construirse un

significado. El hecho de que la lectura involucre a diversos elementos, además del lector, como la fluidez, el texto y las estrategias nos llevan a dar ciertas definiciones:

Lectura estratégica: Se define como la habilidad del lector para usar una amplia variedad de estrategias de lectura a fin de concretizar el propósito final de la lectura. Los buenos lectores saben qué hacer al encontrar dificultades.

Lectura fluida: Se define como la habilidad de leer a una velocidad adecuada con un nivel adecuado de comprensión.

El trasfondo de la enseñanza de la lectura: La lectura es una habilidad esencial para los que aprenden el inglés como segunda lengua, porque sobre esta base se desarrollarán y fortalecerán las otras habilidades comunicativas.

Lectura silenciosa: La lectura debe practicarse básicamente de manera silenciosa. En las aulas, los profesores deben enfatizar la naturaleza silenciosa de esta habilidad

El proceso de la lectura: Entender cómo funciona el proceso de la lectura nos lleva a dividirlo en tres etapas:

El Modelo Bottom-up (De abajo hacia arriba): Harmer (2001) nos dice que este modelo consiste en un proceso que va de lo inferior hacia lo superior. Los estudiantes empiezan con los pasos elementales de reconocer las partes involucradas en la lectura: letras, morfemas, palabras frases, oraciones, textos y finalmente el significado es lo que se ha comprendido.

El Modelo Top-down (de abajo hacia arriba): Harmer (2001) nos indica que en este modelo la comprensión lectora parte del lector. Él utiliza sus conocimientos previos para hacer predicciones e investigar el texto para confirmar o rechazarlas de acuerdo a lo que haya presupuesto.

El Modelo Interactivo: Para Harmer (2001) este modelo combina los dos anteriores para defender la idea de que un buen modelo de comprensión lectora es aquel que integra eficientemente los dos modelos de procesamiento de lectura.

Principios de la Enseñanza de la Lectura:

- 1° Explotar los conocimientos previos del lector.
- 2° Construir un vocabulario básico sólido.
- 3° Enseñar la comprensión a través de la cognición y la metacognición.
- 4° Enfatizar la velocidad de lectura
- 5° Enseñar las estrategias de lectura
- 6° Motivar al lector a transformar las estrategias en habilidades
- 7° Promover la evaluación cualitativa como la cuantitativa
- 8° Perseguir el mejoramiento continuo como profesor de lectura

2.3.5.2 Listening.

Según Harmer (2001), el *listening* viene a ser el acto de escuchar, que a su vez es un proceso activo y deliberado para hacer que tenga sentido lo que estamos escuchando.

El Trasfondo de la Enseñanza del Escuchar: Históricamente, aprender a hablar un idioma significaba aprender a leer y escribir. El escuchar fue virtualmente ignorado. Pero, a fines del siglo XIX, el interés en usar el

modelo del aprendizaje del niño cuando aprende su lengua materna creció sustantivamente.

En las décadas de los 70 y 80, con la llegada del modelo del *communicative language teaching* la idea de que el estudiante aprende a través del acto de la comunicación aumento la importancia del *listening*. Durante este periodo, la teoría del *input hypothesis* de Stephen Krashen tuvo un impacto superlativo en la enseñanza de lenguas. Esta teoría del *input hypothesis* plantea que para que ocurra el aprendizaje de una lengua, es necesario que el aprendiz entienda que hay elementos lingüísticos que están fuera del alcance de la competencia lingüística del aprendiz (Brown, 2001).

Principios de la Enseñanza del Escuchar:

- 1° Exponer a los estudiantes a diferentes formas de procesamiento de información: sea de abajo hacia arriba o viceversa.
- 2° Exponer a los estudiantes a diferentes formas de escuchar.
- 3° Enseñar una variedad de tareas.
- 4° Considerar el tipo de discurso, tanto en su dificultad como en su autenticidad
- 5° Enseñar estrategias de aprendizaje

2.3.6 Habilidades productivas (*Speaking and Writing*)

Según Harmer (2001) las habilidades productivas de escribir (*writing*) y de hablar (*speaking*) son diferentes en muchas formas. Sin embargo, hay una gran cantidad de procesos de producción del lenguaje los cuales tienen que ser producidos a través de cualquier medio que podamos.

2.3.6.1. Speaking.

Es la habilidad de hablar con fluidez y que presupone no solo un conocimiento de las características de la lengua, sino también la habilidad de procesar información instantáneamente de lo que se dice en un discurso o en una conversación.

El Trasfondo de la Enseñanza del Hablar: Por muchos años la gente pensó que enseñar el hablar tenía que ver con hacer que los estudiantes repitan oraciones y reciten de memoria textos dialógicos. Por ejemplo, se diseñó el entrenamiento a través de la repetición para familiarizar a los estudiantes con los sonidos y los patrones estructurales de la lengua meta.

Principios de la Enseñanza del Hablar

- 1° Ser consciente de las diferencias entre los contextos que involucran al aprendizaje de una segunda lengua y de una lengua extranjera.
- 2° Hacer que los estudiantes practiquen tanto la fluidez como la precisión.
- 3° Crear oportunidades para que los estudiantes hablen a través del trabajo dual o grupal con poca participación del profesor.
- 4° Planificar las tareas de hablar que incluyan la negociación por el significado.
- 5° Diseñar las actividades del aula que involucren modelos y prácticas, tanto en el hablar transaccional como interaccional.

2.3.6.2 Writing.

La escritura es un trabajo mental que tiene que ver con inventar ideas, pensando en cómo organizarlas y expresarlas en oraciones y párrafos que sean claras y entendibles para el lector.

El Trasfondo de la Enseñanza de la Escritura: Aun cuando el tema de la escritura se remonta a miles de años, es en los inicios del siglo XX, cuando se proponen ciertas reglas y principios estrictos para su elaboración. Se supervisaba mucho la precisión gramatical y la correcta organización en su contenido. Esta idea se evidencia claramente en la convocatoria que hacia la Universidad de Harvard para admitir nuevos estudiantes en sus claustros: tenían que escribir un ensayo corto en el que tuvieran un máximo cuidado en el aspecto gramatical para aprobar el examen de ingreso.

Principios de la Enseñanza del Escribir:

- 1° Entender las razones que tienen los estudiantes para escribir.
- 2° Proporcionarle al estudiante la mayor cantidad de veces posible para que pueda escribir.
- 3° Hacer una retroalimentación oportuna y significativa.
- 4° Dar reglas claras de cómo se evaluarán los escritos de los alumnos.

2.4 Definición de términos

Method: A means of or manner of procedure; especially, a regular and systematic way of accomplishing anything. (The American Heritage Dictionary of the English Language, 2012)

Método: Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla (DRAE, 2014).

Applied Linguistics: Scientific study of language that deals with discourse analysis, pragmatics, socio-linguistics, etc. (Fred, 2017).

Pensamiento lógico: Brown (2001) dice que es aquel pensamiento que se desprende de las relaciones entre los objetos y procede de la propia elaboración del individuo. Surge a través de la coordinación de las relaciones que previamente ha creado entre los objetos

Gramática generativo-transformacional: Es el uso de operaciones definidas llamadas transformaciones para producir nuevas oraciones a partir de las que ya existen (Chomsky, 1957).

Form-Function Analysis: Es el método de análisis oracional de manera horizontal supeditado a los principios de la gramática generativo-transformacional (Stryker, 1969). The form-function method is based on an analytical approach developed by Christine Gibson of the Harvard Orthological Institute. The method resembles tagmemics in its use of both form and function in grammatical analysis.

Receptive and productive skills: Jeremy Harmer (2008) says that *Receptive skills* is a term used for reading and listening, skills where meaning is extracted from the discourse; meanwhile, *Productive skills* refers to speaking and writing, skills where students actually have to produce language themselves.

Lengua Extranjera: Aprendido por el individuo, después de haber adquirido su lengua materna o lengua primera. Esta segunda lengua se adquiere con fines de conveniencia, por necesidad o, más comúnmente, para utilizarla como lengua franca. En algunos países tradicionalmente se llama *lengua extranjera* a las materias escolares relacionadas con la adquisición de una segunda lengua (MINEDU, 2014).

Idioma Inglés: Es una lengua germánica occidental que surgió en los reinos anglosajones de Inglaterra y se extendió hasta el norte en lo que se convertiría en el sudeste. Debido a la influencia económica, el inglés se ha difundido ampliamente por todo el mundo y es el idioma principal. La lengua inglesa es ampliamente estudiada como segunda lengua y es la lengua oficial de alrededor de 15 países en el mundo; y es el idioma más hablado en el mundo después del chino mandarín. (Meyer, 2002)

Idioma Castellano: La Real Academia Española (2014) define al idioma español o castellano como una lengua romance del grupo ibérico, originaria de Castilla, una región histórica de España. Se habla en España, Hispanoamérica, el Sáhara Occidental, Guinea Ecuatorial y en parte de Las Filipinas, siendo esta la oficial en gran parte de estos territorios. Es uno de los seis idiomas oficiales de la ONU. Es también idioma oficial en varias de las principales organizaciones político-económicas internacionales (UE, UA, OEA, OEI, TLCAN, Unasur, Caricom, ACP, y el Tratado Antártico, entre otras) y del ámbito deportivo (FIFA, COI, IAAF, etc.).

Idioma Quechua: Julca (1997) nos dice que, actualmente, se conoce con el nombre de quechua a la lengua o familia de lenguas amerindias más grandes del continente americano y que geográficamente se habla en seis países andinos y demográficamente tiene más de 8 millones de hablantes. Algunas propiedades comunes de las lenguas de esta familia son la morfología aglutinante y el uso de importantes números de sufijos que se unen a raíces regulares para formar palabras con una gran plasticidad de significados. Entre sus características gramaticales notables se incluyen la concordancia de los verbos con el sujeto y el

objeto (conjugación bipersonal), la indicación de la fuente y la veracidad del conocimiento expresado (evidencialidad), una partícula de tópico y sufijos que indican quién se beneficia de una acción y de la actitud del hablante al respecto. Algunas lenguas y variedades pueden carecer de algunas de estas características.

Spanglish: Stavans (2003) define al Spanglish como la mezcla indebida del inglés y del español y como una consecuencia extrema del contacto entre estas dos lenguas, que emplean algunos hablantes hispanos de Los Estados Unidos y de Latino América. Es común que se escuchen expresiones como: *vivo en un flat pequeño; voy a correr con mis runners; la librería de la city es grande*, o de palabras tales como *el rubbish bin, la vacuum cleaner, el tram, el toilet o el mobile*.

Aprendizaje: Gagné (1987) señala que el aprendizaje es un proceso que permite a los organismos vivos modificar sus comportamientos de manera suficientemente rápida y permanente, para que dicha modificación no tenga que repetirse en cada nueva situación. De manera análoga, Cano (1993) dice que es un cambio duradero en los mecanismos de conducta como resultado de una experiencia capaz de influir de forma relativamente permanente en la conducta del organismo.

Competencia Lingüística: Es el conocimiento intuitivo que cada hablante-oyente nativo adulto y normal tiene de su lengua, y el cual lo habilita para emitir o comprender oraciones, aun aquellas que nunca ha dicho o escuchado. Según Chomsky, la competencia lingüística es bien diferente de la idea de *lengua de Saussure*, a la que critica por considerarla demasiado estática. (Niño, 1994)

Referencia anafórica: La referencia anafórica o *anáfora* es un mecanismo mediante el cual un elemento del texto remite a otro que ha aparecido

anteriormente, denominado *antecedente*. Se establece, pues, una relación interpretativa entre dos unidades lingüísticas en la que la segunda unidad adquiere sentido por su relación con la que se ha mencionado antes (Instituto Cervantes, 2014).

Referencia catafórica: La referencia catafórica o *catáfora* es un mecanismo, simétrico a la referencia anafórica, por el que una unidad del texto remite a otra que aparece posteriormente. Se establece, pues, una relación interpretativa entre dos elementos por la que el primer elemento adquiere sentido por su relación con el que viene después (Instituto Cervantes, 2014).

Open-class words: They are words or morphemes to which new members can readily be added. The open classes in English are nouns, lexical verbs, adjectives, and adverbs (Matthew, 2004).

Closed-class words: They are uninflected words or morphemes whose membership is fixed and can be easily listed. The closed classes in English are articles, pronouns, prepositions, conjunctions and determiners. (Matthew, 2004).

Corrección Idiomática: Para Niño (1994), la lengua no es un uso definitivamente fijado ni muerto. La lengua disecada y momificada no existe más que en los laboratorios académicos. En las lenguas vivas, hay usos individuales, varios y cambiantes que tienden a realizar el modelo ideal de la comunidad hispanohablante. Esto significa que se debe copiar e imitar el registro de los escritores más esclarecidos y de los hablantes más cultos en la medida en que creen y recreen la norma estándar.

Concordancia: Es un elemento de relación, según la cual las palabras guardan cierta armonía entre sí, dentro de la oración, especialmente en lo que respecta a

género, número, persona, modo y tiempo en el español, y en lo que respecta a *tiempos verbales y personas*, en el inglés. (Niño, 1994).

Competencia Comunicativa: Conocimientos intuitivos y prácticos que, gracias a la facultad semiótica (común a los seres humanos), habilitan a emisor y receptor para la producción-comprensión de mensajes en diversos contextos socio-culturales. (Niño, 1994).

Cohesión: Relación gramatical o semántica muy cercana entre las partes de una oración o de un párrafo a través del uso de conectivos. (Marín, 2002).

Coherencia: Consistencia semántica de las oraciones enunciadas en el discurso: cualidad mediante la cual la interpretación de cada enunciado del discurso depende de la interpretación de los que anteceden o siguen, o de la relación de adecuación con la realidad significada (referente) y con el respectivo contexto (Marín, 2002).

Escala de Likert: Es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios y de uso muy amplio en encuestas para la investigación, principalmente en ciencias sociales y la investigación educativa. Fue creada por Rensis Likert, quién publicó en 1932 un informe donde describía su uso (Flores, 2004).

Test: Es uno de los instrumentos más utilizados para realizar una evaluación y cuantificar el grado de rendimiento a través de calificaciones consistentes en números (Huerta, 2014).

Rúbrica: Son guías de puntajes que permiten describir el grado en el cual un aprendiente ejecuta un proceso o un producto, sobre la base de criterios claros de desempeño (Huerta, 2014).

Cuestionario: Conjunto de preguntas que deben ser contestadas en un examen o en una entrevista (Flores, 2004).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Es una investigación cuantitativa de enfoque explicativo porque, como dice Hernández (2010), se busca encontrar las razones o causas que hacen que la variable dependiente tenga un determinado comportamiento.

Es cuasiexperimental (causa-efecto) porque es una investigación que pertenece al campo educativo que es el de las ciencias sociales, donde no se tienen investigaciones experimentales sino únicamente cuasiexperimentales.

Por el número de variables es bivariado. Asimismo, se usa el método de contrastación de hipótesis.

3.2 Plan de recolección de la información y/o diseño estadístico

La investigación presenta el diseño cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes y determinados, habiéndose tenido en cuenta el siguiente diseño:

Se ha procedido con una investigación previa y posterior con grupos de control y experimental.

Las unidades de análisis, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control se encuentran asignadas en grupos ya establecidos.

El esquema de diseño es el cuasiexperimental y se expresa de la siguiente manera:

Se realizan observaciones a los dos grupos: control y experimental y en dos momentos como pretest y postest.

GE:	O ₁	<u>X</u>	O ₂
GC:	O ₁		O ₂

Donde:

GE Grupo experimental

GC Grupo de Control

O₁ Pre Test

O₂ Post Test

X Variable independiente: Método del Form-Function Analysis

3.2.1 Población

Estuvo constituida por los 150 alumnos matriculados en la especialidad de Lengua Extranjera: Inglés, en el año lectivo 2017, que al tener características similares tienen un comportamiento similar en relación con los saberes previos y el rendimiento académico.

3.2.2 Muestra

El grupo control lo constituyeron los 22 alumnos del curso de Gramática Inglesa III, del VI Ciclo; y el experimental, los 20 de Morfosintaxis del Inglés, del V Ciclo de la especialidad de Lengua Extranjera: Inglés de la FCSEC, Unasam. La muestra es no probabilística intencional o determinada

3.3 Instrumentos de recolección de datos

La investigación se ha desarrollado en el Programa Académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Carrera de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la UNASAM.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos tuvieron un alto nivel de fiabilidad, puesto que la elaboración de los instrumentos se validó con el

procedimiento de juicio de expertos y en consonancia con lo que dice Córdova (2018), se tuvo resultados similares para los dos grupos del pretest.

Los instrumentos que se han utilizado para la recolección de la información se han desarrollado de acuerdo con las características y necesidades que se han requerido para cada variable. Esto quiere decir que la variable independiente está representada por el método de análisis morfosintáctico llamado *Form-Function Analysis* y la variable dependiente, por las Habilidades Receptivas y Productivas en lengua inglesa.

Asimismo, es menester indicar que se desarrolló lo planificado en el sílabo de los dos cursos, con énfasis en el análisis morfosintáctico como se plantea en la variable independiente. El espíritu de los dos cursos escogidos es justamente el análisis morfosintáctico, aun cuando varíen en los temas programados en el sílabo. Las sesiones llevadas a cabo han sido de 8 semanas sobre temas morfosintácticos con ambos grupos, a un ritmo de 2 horas semanales con cada grupo.

3.4.1 Plan de procesamiento y análisis estadístico de la información

El instrumento utilizado para la variable independiente ha sido una Escala de Likert 10 ítems, con la que se ha evaluado la aceptación de la variable independiente, a través de preguntas sobre la amigabilidad y pertinencia didáctica y pedagógica del método.

La Escala de Likert, como afirma Córdova (2018), es un instrumento de investigación compuesto por un conjunto de reactivos, con alternativas graduadas que califican la reacción de un sujeto ante la variable sujeto a medición.

Afortunadamente, los resultados indican que se acertó con la aplicación del método.

3.4.2 Instrumento de recolección de datos de la variable dependiente

El instrumento utilizado para la variable dependiente ha sido el Test, en sus dos variantes: el Pretest y el Postest para medir el desempeño de ambos grupos antes y después de la aplicación del método del *Form-Function Analysis*. Estas pruebas o tests tuvieron 40 ítems, tanto en el Pretest como en el Postest, permitiendo que se aplique el Pretest al inicio del proceso experimental y el Postest, al finalizar el mismo.

Córdova (2018) afirma que las pruebas o tests son instrumentos que miden la parte intelectual y psicomotora de una persona, existiendo para tal fin tres tipos de prueba: la prueba de inteligencia, la de aptitud y la de conocimiento. Y en el caso de esta última, Córdova nos indica que se tiene dos tipos de pruebas de conocimiento: las estandarizadas y las elaboradas por el investigador.

En el caso de la presente investigación, se tuvo un instrumento elaborado por juicio de expertos en coordinación estrecha con el investigador.

Estas pruebas, tanto el Pretest como el Postest fueron aplicados en forma simultánea en ambos grupos muestrales, a fin de controlar las posibles distorsiones en los resultados del Pre Test, Post Test y la Escala de Likert

3.5 Validez y fiabilidad de los instrumentos

Toda la validez y fiabilidad de los instrumentos se realizó a través del criterio de expertos, para lo que se contó con dos expertos en lenguas: Un doctora nativa hablante de la lengua inglesa, quien además es doctora en Inglés

por la Universidad de Ohio, en Estados Unidos; el otro, un doctor en Lingüística, especializado en Educación y en lenguas nativas.

En primer lugar, se elaboró el instrumento con la asesoría y supervisión del asesor, para luego solicitarles a los revisores o al panel de expertos sobre el tema de estudio sugerencias sobre el mismo, las cuales fueron acogidas e incorporadas en la construcción del instrumento, a fin de que se afinen los ítems, los recursos y las preguntas a plantearse.

En segundo lugar, se revisó todo el instrumento en coordinación estrecha con el asesor, para finalmente enviárseles el mismo al panel de expertos a fin de que emitan su juicio sobre el particular. En esta segunda etapa, las observaciones de los expertos fueron más de forma que de fondo, con lo cual avalaron el instrumento y refrendaron la validez del mismo con sus rúbricas y firmas.

3.6 Plan de procesamiento y análisis estadístico de la información

EL Análisis estadístico se realizó con el apoyo de los programas EXCEL y MINI TAB

El análisis estadístico se realizó a través de la *t de Student*, porque corresponde al análisis paramétrico de las variables, por comparación del comportamiento de las medias en grupos pequeños.

IV RESULTADOS

Se presenta a continuación los resultados del trabajo de investigación referidos al Programa ‘Form-Function Analysis’ para desarrollar las habilidades receptivas (Reading and writing) y productivas (Listening and speaking) en los estudiantes del curso de Gramática Inglesa, especialidad de inglés, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM), Huaraz – 2017.

Los datos que tienen que ver con el Pretest son básicamente referenciales, porque los alumnos no tenían todavía el ‘input’ adecuado, mientras que los resultados globales del Postest sí son la referencia para la evaluación y apreciación final, en concordancia con los cinco niveles de desempeño propuestos: ‘EXCELENTE’, ‘BUENO’, ‘LIMITANTE’, ‘MALO’ y ‘PÉSIMO’.

Nivel excelente (17 - 20): Indica un nivel óptimo de manejo de las cuatro habilidades lingüísticas del habla estándar inglesa, que impacta sobremanera en la comprensión plena de mensajes de todo tipo en inglés. El participante puede considerar que tiene un dominio cercano al de los hablantes nativos del inglés.

Nivel bueno (13 - 16): Indica un nivel que evidencia un desarrollo bastante bueno de las cuatro habilidades lingüísticas, que son las bases del habla estándar en lengua inglesa. Asimismo, es probable que más adelante, a través de una práctica más metódica logre niveles de excelencia en el manejo del inglés.

Nivel limitante (9 – 12): Este nivel, como su nombre lo indica, aun cuando no bloquea la intención comunicativa del participante, sí se la limita y hasta afea considerablemente. Se infiere que el participante puede mejorar y pasar al siguiente nivel del habla estándar inglesa sin muchos problemas si recibe el ‘input’ adecuado y todo dependerá, entonces, del propio alumno.

Nivel malo (5 – 8): Es un nivel que indica que el estudiante no ha desarrollado a cabalidad sus competencias lingüísticas en inglés o no tiene ningún talento para el aprendizaje del inglés y que es bastante probable que sea blanco de burlas por su pobre manejo fonológico, morfosintáctico, y semántico de la lengua inglesa.

Nivel pésimo (0 - 4): Salvo un accidente ‘raro’ en el Post-test, este nivel indica un serio problema de manejo de la lengua inglesa, porque su comprensión es completamente inexistente. Revela también que se debe recomendar al alumno no graduarse como profesor de inglés, por no habersele desarrollado adecuadamente la inteligencia lingüística en el hemisferio izquierdo del cerebro. Sobra decir que su competencia lingüística para el aprendizaje del inglés es nula, y que, con seguridad, será blanco seguro de la burla de sus alumnos cuando empiece a trabajar como docente de inglés.

Tabla 2

Resultados del nivel de dominio del inglés en el Pre Test, en relación con las habilidades receptoras y productivas antes de la aplicación del método.

NIVEL	D1	%	D2	%	D3	%	D4	%	TOTAL	TOTAL%
EXCELENTE (17-20)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
BUENO (13-16)	4	20%	0	0%	0	0%	0	0%	4	5%
LIMITANTE (9-12)	7	35%	4	20%	5	25%	9	45%	25	31%
MALO (5-8)	6	30%	6	30%	9	45%	5	25%	26	33%
PÉSIMO (0-4)	3	15%	10	50%	6	30%	6	30%	25	31%
TOTAL	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	80	100%

Nota. Resultados del nivel de dominio del inglés en el Pre Test, en relación con las habilidades receptoras y productivas antes de la aplicación del método.

Interpretación Estadística

De la tabla 2, se puede deducir que el nivel de dominio del habla estándar inglesa en el Pre Test es bastante bajo entre los estudiantes de la especialidad de inglés. Vemos que el 95% de exámenes, o sea el equivalente a 19 alumnos en términos aritméticos, se ubica del nivel ‘LIMITANTE’ para abajo, mientras que solo un 5% de exámenes procesados, o sea solo 4 alumnos, se ubica en el nivel ‘BUENO’, correspondiente a la subdimensión de la lectura.

Tabla 3
Habilidades receptoras vs productivas en el Pre Test

NIVEL	HR TOTAL	% HR	HP TOTAL	% HP
EXCELENTE (17-20)	0	0%	0	0%
BUENO (13-16)	4	10%	0	0%
LIMITANTE (9-12)	11	28%	14	35%
MALO (5-8)	12	30%	14	35%
PÉSIMO (0-4)	13	33%	12	30%
TOTAL	40	100%	40	100%

Nota. Comparación de los resultados de las habilidades receptoras vs las productivas antes de la aplicación del Programa

Interpretación Estadística

La tabla 3 evidencia que la mayoría de estudiantes tenía problemas en ‘repcionar’ y ‘producir’ información de manera adecuada antes de la aplicación del método del ‘Form-Function Analysis’. Asimismo, se observa que el 100% de participantes se ubica del nivel ‘LIMITANTE’ para abajo en las dos habilidades. El argumento es que no recibieron ningún ‘input’ sobre el tema; es decir, fueron ‘sorprendidos’. Pero, si rescatamos lo que las cifras nos quieren decir, podemos inferir también que del total de exámenes procesados, el 58%, en las receptoras, y el 70%, en las productivas, se ubican exactamente en los niveles ‘LIMITANTE’ y ‘MALO’ respectivamente. Esto indica que ante los estímulos adecuados podrían tener un mejor desempeño académico, como ocurrió, ciertamente, en el Post Test.

Tabla 4

Nivel de dominio de las habilidades receptivas y productivas después de la aplicación del método del Form-Function Analysis.

NIVEL	D1	%	D2	%	D3	%	D4	%	TOTAL	TOTAL %
EXCELENTE (17-20)	1	5%	0	0%	2	10%	4	20%	7	9%
BUENO (13-16)	8	40%	2	10%	7	35%	11	55%	28	35%
LIMITANTE (9-12)	8	40%	9	45%	9	45%	4	20%	30	38%
MALO (5-8)	3	15%	7	35%	2	10%	1	5%	13	16%
PÉSIMO (0-4)	0	0%	2	10%	0	0%	0	0%	2	3%
TOTAL	20	100%	20	100%	20	100%	20	100%	80	100%

Nota. Resultados del nivel de dominio del inglés en relación con las habilidades receptivas y productivas después de la aplicación del método.

Interpretación Estadística

De la tabla 4, se puede deducir que el 44% de exámenes procesados, o sea 35 exámenes o el equivalente a 9 estudiantes, se ubica de 'BUENO' a 'EXCELENTE'. Esto nos lleva a afirmar que casi los dos quintiles superiores de exámenes procesados se ubican en los niveles 'BUENO' y 'EXCELENTE'. De la misma manera, vemos que el 9%, o sea 7 exámenes, o el equivalente a casi 2 alumnos, se ubican en, por lo menos un nivel de excelencia, justificando la aplicación del método del 'Form-Function Analysis' para desarrollar las habilidades receptivas y productivas en inglés.

Tabla 5
Habilidades receptoras vs productivas en el Post Test

NIVEL	HR TOTAL	% HR	HP TOTAL	% HP
EXCELENTE (17-20)	1	3%	6	15%
BUENO (13-16)	10	25%	18	45%
LIMITANTE (9-12)	17	43%	13	33%
MALO (5-8)	10	25%	3	8%
PÉSIMO (0-4)	2	5%	0	0%
TOTAL	40	100%	40	100%

Nota. Comparación de los resultados de las habilidades receptoras vs las productivas después de la aplicación del método.

Interpretación Estadística

Del cuadro 5 deducimos que las habilidades productivas se desarrollaron mejor que las receptoras entre los estudiantes de la especialidad de inglés. En primer lugar, los resultados de los exámenes aplicados para medir las habilidades productivas se contabilizaron en un 60%, o sea 12 estudiantes, en los niveles ‘BUENO’ y ‘EXCELENTE’; mientras que los resultados de los exámenes aplicados para medir las habilidades receptoras se contabilizaron en estos mismos niveles solo en 28%, o sea casi 6 alumnos, del total.

Finalmente, podemos inferir, inclusive, que hay un traslado muy significativo de los que en el Pre-Test se ubicaron masivamente en los niveles ‘MALO’ y ‘PÉSIMO’ hacia el nivel ‘LIMITANTE’ en el Post-Test. Por todo esto concluimos que los participantes se han visto beneficiados con la aplicación del método del ‘Form-Function Analysis’ por haber desarrollado en mayor o menor grado las dos habilidades lingüísticas en inglés, en comparación al Pre – Test.

Tabla 6

Tabla comparativa entre los resultados del Pre Test y el Post Test después de la aplicación del método.

NIVEL	HR	% HR PrT	HP	% HP PT	HR	% HR Ps T	HP	% HP Ps T
EXCELENTE (17-20)	0	0%	0	0%	1	3%	6	15%
BUENO (13-16)	4	10%	0	0%	10	25%	18	45%
LIMITANTE (9-12)	11	28%	14	35%	17	43%	13	33%
MALO (5-8)	12	30%	14	35%	10	25%	3	8%
PÉSIMO (0-4)	13	33%	12	30%	2	5%	0	0%
TOTAL	40	100%	40	100%	40	100%	40	100%

Nota. Comparación de los resultados del Pre Test y del Post Test en relación con las habilidades receptivas y productivas después de la aplicación del método del 'Form-Function Analysis'.

Interpretación Estadística

En la Tabla 5 se observa que hay un traspaso muy grande de datos de los niveles 'MALO' y 'DEFICIENTE' hacia los niveles 'EXCELENTE', 'BUENO' y 'LIMITANTE', como que, por ejemplo, ningún participante se halla en el nivel 'PÉSIMO' en el Post-Test, luego de haber tenido a un 33%, es decir 7 alumnos, en este nivel en el Pre-Test. Estos datos confirman las bondades del método del 'Form-Function Analysis' como innovación pedagógica, para impactar, sobre todo, en las habilidades productivas.

Asimismo, se ve que de no haber tenido a nadie, ni en las habilidades receptivas ni en las productivas, en el nivel 'EXCELENTE' en el Pre-Test, ahora se pasa a tener al 3%, o sea por lo menos 1 participante, en una de las dos sub dimensiones en el nivel de excelencia. Por otro lado, en relación con las habilidades productivas se tiene al 15%, o sea al equivalente de 3 participantes en el nivel 'EXCELENTE'.

Prueba t de Student:

En seguida, se explica a través de tres tablas la razón por la que se aplicó la prueba de la t de Student para la prueba de hipótesis. Es importante entender para este caso, que la estadística nos permite fundamentalmente hacer deducciones y que en este caso particular se la utiliza para determinar si hay diferencia significativa entre las medias de las pruebas de entrada y de salida que son el Pre Test y el Post Test. Es decir, se han comparado los resultados de los participantes entre lo que obtuvieron sin la intervención de la variable independiente y lo que obtuvieron luego de haber recibido el input de la variable independiente.

Puesto que la diferencia es $<$ al 5%, en todos los casos, significa que la diferencia estadística entre lo que obtiene cada uno de los participantes en la prueba del Post Test es bastante significativo en relación a la Prueba del Pre Test, sin la intervención de la variable independiente, que en el caso de la presente investigación es el método del Form-Function Analysis. Adicionalmente, se dirá que en estos casos, se observa que el comportamiento de la t de *Student* es simétrico y acampanado, porque los datos a obtenerse son de tendencia central, indicando que el comportamiento del grupo es bastante similar y que ante el estímulo de la variable independiente los individuos van a reaccionar de manera similar. Es por este tipo de análisis que podemos inferir fácilmente que el método del Form-Function Analysis sí influye positivamente en todo tipo de grupo, con la única condición de que se haga siguiendo las pautas pedagógicas de dificultad dosificada, claridad en la explicación y ejemplos contextualizados en actividades cotidianas de la vida.

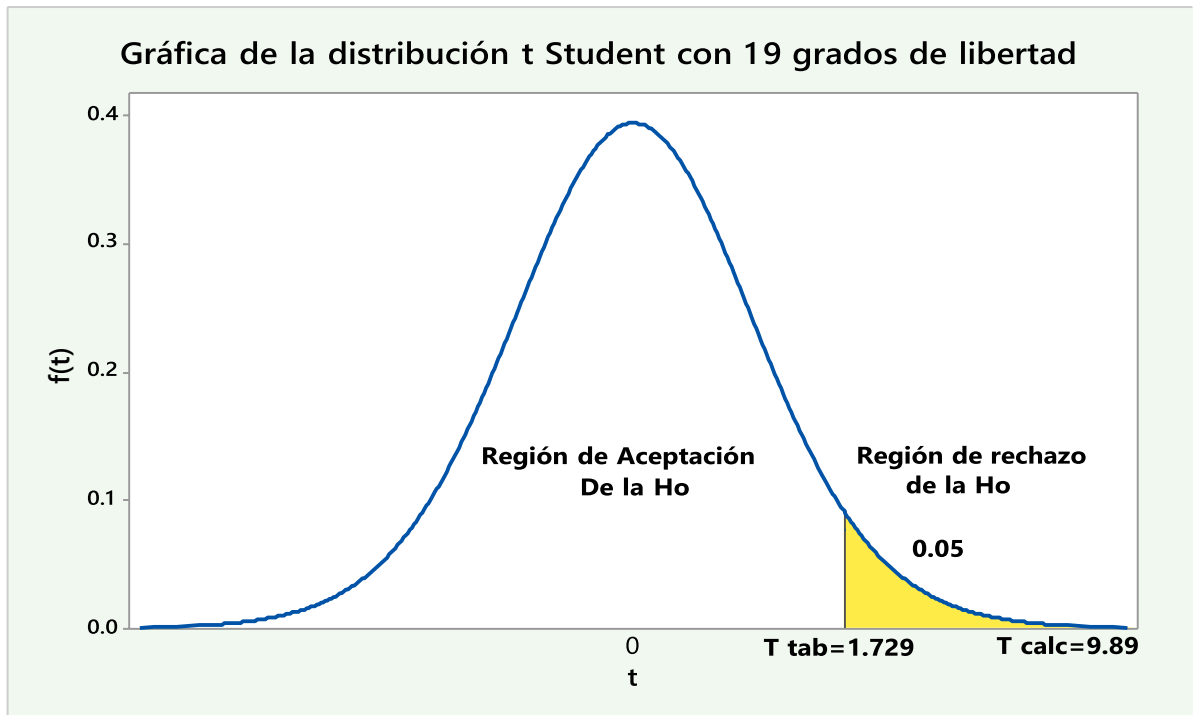
Tabla 7

Prueba de hipótesis del nivel de significación de la aplicación del método del 'Form-Function Analysis' con el "t" de Student

Ho	PRE TEST	POST TEST	RUEBA "t" Student	Significancia
	$\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$	$\bar{x}_{Post\ test} = 10.80$		$\alpha = 0.05$
$\bar{x}_{Pre\ test} = \bar{x}_{Post\ test}$	$S_{Pre\ test} = 3.245$	$S_{Post\ test} = 3.397$	$t_{calc} = 9.89 > t_{tab} = 1.729$	GL=20-1=19

Nota: Diferencia significativa en el promedio de las Habilidades Receptivas del PRE TEST Y POST TEST en los estudiantes de Gramática, Especialidad Inglés, Facultad de Educación, UNASAM al aplicar el método del 'Form-Function Analysis'.

Figura 13



Nota. Curva que muestra la aceptación de la hipótesis investigativa.

Interpretación Estadística

La Figura 13 muestra que la $t_{cal} = 9.89$ es mayor que el $t_{tab} = 1.729$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna, o sea, la investigativa (H_i). Esto significa que ha habido un incremento significativo en el desempeño de los alumnos en relación con la primera parte de la variable dependiente (habilidades receptivas) gracias al impacto que la variable independiente llamada 'Form-Function Analysis' ha tenido sobre ella.

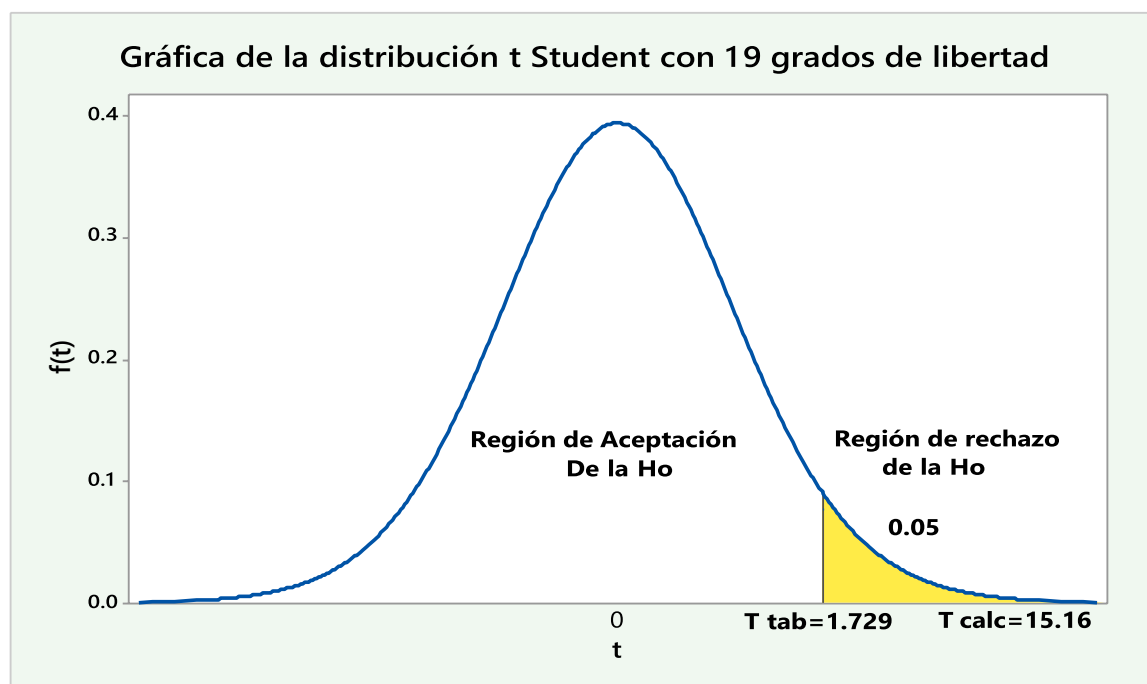
Tabla 8

Diferencia significativa en el promedio PHP del PRE TEST Y POST TEST en los estudiantes de Gramática,

H_0	PRE TEST	POST TEST	PRUEBA "t" Student	Significancia
	$\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$	$\bar{x}_{Post\ test} = 13.80$		
	$s_{Pre\ test} = 2.936$	$s_{Post\ test} = 3.122$	$t_{calc} = 15.16 > t_{tab} = 1.729$	$\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$ GL=20-1=19

Nota. Diferencia significativa en el promedio PHP del PRE TEST Y POST TEST en los estudiantes de Gramática, Especialidad Inglés, Facultad de Educación, UNASAM al aplicar el método del 'Form-Function Analysis'.

Figura 14



Nota. Curva que muestra la aceptación de la hipótesis investigativa.

Interpretación Estadística

La Figura 14 muestra que la $t_{cal} = 15.16$ es mucho mayor que el $t_{tab} = 1.729$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna, o sea, la investigativa (H_i). Esto significa que ha habido un incremento significativo en el desempeño de los alumnos en relación con la segunda parte de la variable dependiente (habilidades productivas) gracias a la influencia de la independiente llamada 'Form-Function Analysis'.

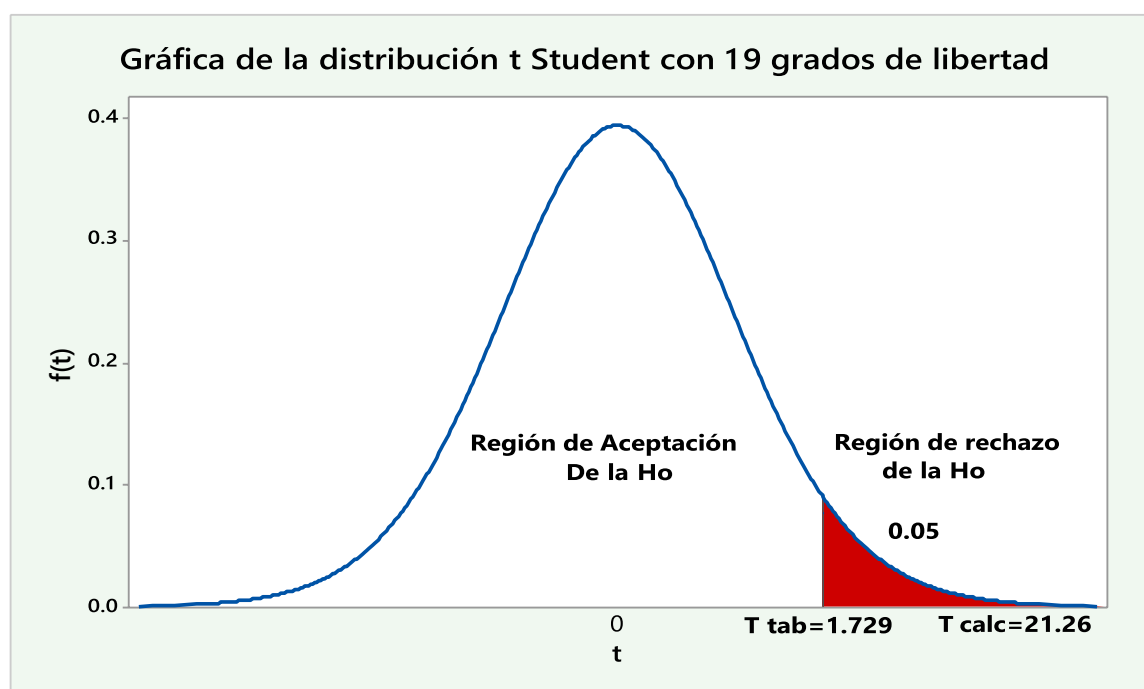
Tabla 9

Diferencia significativa en el promedio del Pre Test y el Post Test en los estudiantes de Gramática

H ₀	PRE TEST	POST TEST	PRUEBA "t" Student	Significancia
	$\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$	$\bar{x}_{Post\ test} = 12.30$		
	$\bar{x}_{Pre\ test} = \bar{x}_{Post\ test}$	$S_{Pre\ test} = 2.940$	$S_{Post\ test} = 3.139$	$t_{calc} = 21.26 > t_{tab} = 1.729$
				$\alpha = 0.05$ GL=20-1=19

Nota. Diferencia significativa en el promedio del PRE TEST Y POST TEST en los estudiantes de Gramática, Especialidad Inglés, Facultad de Educación, UNASAM al aplicar el método del 'Form-Function Analysis'.

Figura 15



Nota. Curva que muestra la aceptación de la hipótesis investigativa.

Interpretación Estadística

La Figura 15 muestra que la $t_{calc} = 21.26$ es mucho mayor que el $t_{tab} = 1.729$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna, o sea, la investigativa (H_i). Esto significa que ha habido un gran incremento en el desempeño de los alumnos en relación con la variable

dependiente (habilidades receptoras y productivas) gracias a la influencia de la independiente llamada 'Form-Function Analysis'.

V DISCUSIÓN

Los datos a discutirse de acuerdo a los objetivos del estudio son los siguientes:

5.1 De los objetivos específicos

Sobre la eficiencia de la aplicación del método 'Form-Function Analysis' en el desarrollo de las Habilidades Receptivas en inglés en los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la UNASAM, se debe indicar que al analizarse y compararse los resultados del Pre y del Post-Test, en la tabla 5 en relación con el desarrollo de las Habilidades Receptivas (Reading and Listening) de los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la UNASAM, observamos que el 90%, o sea 18 estudiantes, se ubicaban de 'LIMITANTE' a 'PÉSIMO' en el desarrollo de estas habilidades en el Pre-Test, mientras que en el Post-Test el 28% de ellos, o sea casi 6 alumnos, se ubican en los niveles 'BUENO' y 'EXCELENTE'. Y el hecho de que se tenga un 3% en el nivel 'EXCELENTE' significa que por lo menos 1 alumno pudo lograr un 20 en una de las subhabilidades receptivas, o sea, el Reading.

La Tabla 2 muestra que antes de aplicar el método del 'Form-Function Analysis', la Media Promedio (\bar{x}) de las Habilidades Receptivas en el Pre-Test era de $\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$, con una Desviación Estándar de $S_{Pre\ test} = 3.245$ y después de haberse aplicado el Programa, la Media Promedio (\bar{x}) pasa a ser de $S_{Pre\ test} = 3.245$, con una Desviación Estándar de $S_{Post\ test} = 3.397$. Este hecho indica claramente que el grupo ha avanzado 3.55 puntos más en la Media

Promedio (\bar{x}), significando que el grupo como tal, a pesar de haber avanzado poco, evidencia notables mejorías, porque de haber estado en el nivel ‘MALO’ pasa ahora a ubicarse en el nivel ‘LIMITANTE’ o, a lo que criollamente llamaríamos ‘REGULAR’.

En relación con la “t” de Student para la prueba de hipótesis y el nivel de significancia (α) del programa en el desarrollo de las Habilidades Receptivas se obtuvo un $t_{calc} = 9.89 > t_{tab} = 1.729$ y un $\bar{x}_{pre\ test} = 7.25$, respectivamente.

Todo esto demuestra que el método ‘Form-Function Analysis’ es significativo para el desarrollo de las habilidades receptivas.

Sobre la eficiencia de la aplicación del método ‘Form-Function Analysis’ en el desarrollo de las Habilidades Productivas en inglés en los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la UNASAM, luego de analizarse y compararse los resultados del Pre y del Post-Test, en la Tabla 7, en relación con el desarrollo de las Habilidades Productivas (Writing and Speaking) de los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la UNASAM, observamos que el 55%, o sea 11 estudiantes, se ubican ahora en los niveles ‘BUENO’ y ‘EXCELENTE’, y específicamente el 15% en este nivel máximo, o sea 3. En el extremo opuesto vemos que ningún alumno se ha ubicado en el nivel ‘PÉSIMO’, lo cual nos lleva a confirmar las bondades del método ‘Form-Function Analysis’, sobre todo, para desarrollar las Habilidades Productivas en los estudiantes.

La Tabla 9 muestra que antes de aplicar el método ‘Form-Function Analysis’, la Media Promedio (\bar{x}) de las Habilidades Productivas en el Pre-Test

era de $\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$, con una Desviación Estándar de $s_{Pre\ test} = 2.936$ y después de haberse aplicado el método pasa a tener una Media Promedio (\bar{x}) de $\bar{x}_{Post\ test} = 13.80$, con una Desviación Estándar de $s_{Post\ test} = 3.122$. Este hecho indica a todas luces que el grupo ha avanzado 3.55 puntos más en la Media Promedio (\bar{x}), significando que el grupo como tal ha avanzado mucho más, en relación con las mismas habilidades en el Pre-Test, porque de haber estado, como grupo, en el nivel ‘MALO’ pasa ahora a ubicarse en el nivel ‘BUENO’.

En relación con el “t” de Student para la prueba de hipótesis y el nivel de significancia (α) del programa en el desarrollo de las Habilidades Productivas en inglés se obtuvo un $t_{calc} = 15.16 > t_{tab} = 1.729$ y un $\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$, respectivamente.

Todo esto demuestra que el método ‘Form-Function Analysis’ es significativo para el desarrollo de las Habilidades Productivas en inglés.

Sobre cuál de las habilidades se potencia más con la aplicación del método ‘Form-Function Analysis’ en los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la UNASAM, al analizarse y compararse los resultados del Post-Test, en la Tabla 6, en relación con el desarrollo de las Habilidades Receptivas (Reading and Writing) vs las Productivas (Writing and Speaking) de los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la UNASAM, observamos que: En primer lugar, mientras que solo el 28% de participantes, o sea 6 alumnos, se ubican en los niveles ‘BUENO’ y ‘EXCELENTE’ de las Habilidades Receptivas, y específicamente solo el 3% de ellos en el nivel de excelencia, o sea solo 1 alumno; el 55% de los participantes, o sea 11 alumnos, se ubican en los niveles ‘BUENO’ y ‘EXCELENTE’, y específicamente el 15% de ellos en este nivel de excelencia, o sea 3. Ahora bien,

si analizamos la parte inferior de la Tabla 8 observamos inmediatamente que las Receptivas tienen todavía un 5% de participantes en el nivel ‘PÉSIMO’, mientras que en las Productivas vemos que se tiene 0%. También vale decir que hay un traspaso mucho más significativo de los niveles ‘MALO’ y ‘PÉSIMO’ hacia los niveles ‘LIMITANTE’ y ‘BUENO’ en las Habilidades Productivas (el 78%) que en las Receptivas (el 68). Por lo tanto, vemos con claridad meridiana que las Habilidades Productivas se potencian significativamente mucho más que las Receptivas, probablemente, por lo que ya se dijo, que pertenecemos a una cultura básicamente oral.

La Tabla 3 muestra de igual manera que después de haberse aplicado el método del ‘Form-Function Analysis’, la Media Promedio (\bar{x}) de las Habilidades Receptivas en el Post-Test es de $\bar{x}_{Post\ test} = 10.80$, con una Desviación Estándar de $\bar{x}_{Pre\ test} = \bar{x}_{Post\ test}$, mientras que las Habilidades Productivas en el Post-Test pasan a tener una Media Promedio (\bar{x}) de $\bar{x}_{Post\ test} = 13.80$, con una Desviación Estándar de $s_{Post\ test} = 3.122$. Este hecho indica que se han potenciado mucho más las Habilidades Productivas antes que las Receptivas, porque existe una diferencia de 3 puntos a favor de las Habilidades Productivas en las Medias Promedios (\bar{x}) comparadas del Post-Test, significando que las Habilidades que más se potencian con el método del ‘Form-Function Analysis’ son las Productivas, porque mientras que las Receptivas se ubican en el nivel ‘LIMITANTE’, estas se ubican en el nivel ‘BUENO’.

En relación con la comparación del “t” de Student para la prueba de hipótesis y el nivel de significancia () del método en el desarrollo de las

Habilidades Receptivas y Productivas en el Post-Test se obtuvo un $t_{calc} = 9.89 > t_{tab} = 1.729$ y un $\bar{x}_{pre\ test} = 7.25$ para las Receptivas y un $t_{calc} = 15.16 > t_{tab} = 1.729$ y un $\bar{x}_{pre\ test} = 7.25$ para las Productivas, respectivamente. Como se observa, solo coinciden en el nivel de significancia, o sea en el margen de error, que viene a ser del +/- 5% para cada caso.

Esta discusión demuestra que el método del 'Form-Function Analysis' es más significativo para el desarrollo de las Habilidades Productivas.

5.2 Del objetivo general

Sobre la eficiencia de la aplicación del método del 'Form-Function Analysis' en el desarrollo de las Habilidades Receptivas y Productivas de los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la UNASAM, al analizarse y compararse los resultados del Post-Test, en la Tabla 5, en relación con el desarrollo de las Habilidades Receptivas (Reading and Writing) vs las Productivas (Writing and Speaking) de los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la UNASAM, observamos que hay una traslación de datos de los niveles inferiores, sobre todo, 'MALO' y 'PÉSIMO' hacia los tres niveles superiores, 'LIMITANTE', 'BUENO' y 'EXCELENTE', aun cuando se observa rápidamente que los porcentajes se agrupan más en los niveles 'LIMITANTE' y 'BUENO' (68%) para las Habilidades Receptivas, y en los niveles 'BUENO' Y 'EXCELENTE' (60%), para las Habilidades Productivas.

En la Tabla 9, se ven los resultados de los estadísticos del Post-Test en comparación con los del Pre-Test. En primer lugar, la Media Promedio (\bar{x}) del

Post-Test es de $\bar{x}_{Post\ test} 12.30$, mientras que la del Pre-Test fue de $\bar{x}_{Pre\ test} 7.25$, que indicándonos que hay un incremento sustantivo de 5.05 en la Media Promedio () del Post-Test. Hecho que revela que la clase está pasando del nivel ‘MALO’ al nivel ‘LIMITANTE’, casi llegando al nivel ‘BUENO’. En segundo lugar, la Desviación Estándar del Post-Test es de $s_{Posttest} = 3.139$ y la del Pre-Test de $s_{Pre\ test} = 2.940$, indicándonos que la dispersión de los promedios es mayor en el Post-Test. Hecho que indica, a su vez, que algunos alumnos potenciaron más que otros su nivel del habla estándar inglesa. En tercer lugar, la Prueba de la “t” de Student es de $t_{calc} = 21.26 > t_{tab} = 1.729$, indicándonos que la Hipótesis Nula se anula por ser la $t_{calc} = 21.26$ mayor que el $t_{tab} = 1.729$, lo que, a su vez, como indica el gráfico, revela que se tiene que aceptar la Hipótesis Alternativa, que en el caso del presente estudio es la Hipótesis Investigativa (H_0), planteada inicialmente. En cuarto lugar, el cuadro nos indica que el Nivel de Significancia es de $\alpha = 0.05$, señal de que el margen de error es del 5%, con un Grado de Libertad de 19°.

Esta discusión demuestra que el método del ‘Form-Function Analysis’ se debe aceptar, porque es una Innovación Pedagógica que contribuye significativamente, como lo demuestran los estadísticos utilizados, al mejor aprendizaje del inglés, entre los estudiantes de la Especialidad de Inglés de la UNASAM, Huaraz, 2017.

VI CONCLUSIONES

La presente investigación, que se propuso demostrar la eficacia de la aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes de la especialidad de inglés de la Facultad de Educación de la UNASAM-2017, llegó a las siguientes conclusiones:

- 1°. La aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes de la especialidad de inglés de la Facultad de Educación de la UNASAM-2017 es eficaz para la mejora de las habilidades receptivas y productivas entre los estudiantes de la especialidad de inglés, porque la Media Promedio (\bar{x}) de las calificaciones de los participantes pasó de $\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$ a una de $\bar{x}_{Post\ test} = 12.30$, y con una $t_{calc} = 21.26 > t_{tab} = 1.729$ para el post test global, lo cual indica la efectividad del método en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
- 2°. La aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes de la especialidad de inglés de la Facultad de Educación de la UNASAM-2017 es eficaz para desarrollar las habilidades receptivas de los estudiantes, porque la Media Promedio (\bar{x}) de las calificaciones de los participantes pasó de $\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$ a una de $\bar{x}_{Post\ test} = 3.245$, y con una $t_{calc} = 9.89 > t_{tab} = 1.729$, para el post test.

3°.La aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes de la especialidad de inglés de la Facultad de Educación de la UNASAM-2017 es más eficaz para desarrollar las habilidades productivas de los estudiantes de inglés, porque la Media Promedio (\bar{x}) de las calificaciones de los participantes pasó de $\bar{x}_{Pre\ test} = 7.25$ a una de $\bar{x}_{Post\ test} = 13.80$, y con una $t_{calc} = 15.16 > t_{tab} = 1.729$ para el post test.

4°.Con la aplicación de este método se exploró la estrategia más adecuada para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del análisis oracional entre los estudiantes del Programa Académico de Inglés como Lengua Extranjera y entre los estudiantes de inglés de todos los niveles y modalidades, dentro o fuera de la Unasam, sean de las denominaciones que fueren: segunda lengua, lengua extranjera, o nativo hablante.

De esta manera, la aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes de la especialidad de inglés de la Facultad de Educación de la UNASAM-2017 potencia más las habilidades productivas que las receptivas de los estudiantes del curso de Gramática Inglesa, porque la Media Promedio (\bar{x}) de las calificaciones de las habilidades receptivas en el post test de $s_{Pre\ test} = 3.245$ es menor que la de las habilidades productivas, que es de $\bar{x}_{Post\ test} = 13.80$, y con una $t_{calc} = 9.89 > t_{tab} = 1.729$ de las receptivas por una $t_{calc} = 15.16 > t_{tab} = 1.729$ de las productivas.

VII RECOMENDACIONES

Se sugiere a los directivos de las Facultades de Educación de las diferentes universidades del país, donde se tenga la especialidad de inglés, que incluyan La aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes de la especialidad de inglés de la Facultad de Educación de la UNASAM-2017 en la programación silábica de los cursos de gramática y lingüística, por su eficacia en el desarrollo de las capacidades receptivas y productivas en el aprendizaje del I/LE.

Se recomienda a los profesores de gramática y lingüística, tanto de la especialidad de inglés, cuanto de la de lengua y literatura, que lean la aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes de la especialidad de inglés de la Facultad de Educación de la UNASAM-2017 para potenciar sus conocimientos gramaticales monolingües o bilingües.

Se recomienda a las autoridades de las Facultades de Educación del país, que se tenga un grupo de profesores investigadores en idiomas que amplíen los beneficios de la aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes de la especialidad de inglés de la Facultad de Educación de la UNASAM-2017 hacia una realización plena del bilingüismo Inglés-Español, a fin de convertir en realidad la tan soñada posibilidad de que las nuevas generaciones se expresen y escriban mejor.

Se invita a los centros de idiomas del país que promuevan la utilización del programa La aplicación del método del *Form-Function Analysis* en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes de inglés.

Se invita a que su aplicabilidad se extienda a todos los cursos de enseñanza-aprendizaje del inglés, por ser un método poderoso para desarrollar la lógica de pensamiento.

Se invita a todos los aprendientes de I/LE de todos los niveles a involucrarse con el análisis de las oraciones con el método del Form-Function Analysis a fin de mejorar su aprendizaje y agudizar su ingenio y creatividad.

VIII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, J. (2018). *The Articulate Manual*. Fourth Edition. Oxon: Routledge.
- American Heritage Publishing Company (2012). *Dictionary of the English Language* 5th Edition. Houghton Mifflin.
- APA (2021). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. Cuarta Edición en Español de la Séptima Edición en Inglés. Ciudad de México: Editorial El Manual Moderno.
- APA (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Seventh Edition. Washington, DC.
- Alarcos Llorach Emilio (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpa
- Alonso-Cortés A. (2015). *Lingüística* (3^{ra} Edición). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Aronof Mark and Kirsten Fudeman (2011). *What is Morphology?* Wiley Blackwell. A John Wiley & Sons, Ltd. Publication. 2nd Edition. University of Cambridge.
- Brooks, Nelson (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice* (Second Edition). New York and Burlingame: Harcourt, Brace & World.
- Brown, H. D. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University. Longman Pearson Education.
- Caballero R. M. D. (2017). *Proceso de Adquisición de Segundas Lenguas*. <https://core.ac.uk/download/pdf/235856064.pdf>
- Cano, F. y Justicia (1993). *Factores Académicos, Estrategias y Estilos de Aprendizaje*. Barcelona: Revista de Psicología General y Aplicada.

- Cerrón-Palomino. (2003). Castellano Andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales. Lima: PUCP.
- Claire-A. Forel (2005) Phonetics and phonology. *Reader for First Year English Linguistics*. University of Oldenburg.
- Cominetti, R. y Ruiz G. (1997). Algunos Factores del Rendimiento, las Expectativas y el Género. Human Development Department. The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Córdova B. I. (2019). Instrumentos de investigación. Primera Edición. Editorial San Marcos: Lima, Perú.
- Ciesielkiewicz M. (2009). La Gramática Contrastiva como Estrategia de Aprendizaje y Comunicación. Granada. Universidad de Granada.
- Chomsky, Noam (1957). Syntactic Structures. Mouton & Co.
- Chomsky, Noam (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press.
- Chomsky, Noam (1968). The Sound Pattern of English. Harper & Row.
- Chomsky, Noam (1995). The Minimalist Program: Categories and Transformations. MIT Press.
- Croft, K. (1960). Reading and Word Study for Students of English as a Second Language. Bookbarn International.
- Clifford H. ((1985). Manual of American English Pronunciation. (4th ed.). New York: Harcourt Brace & Company.
- Flores, J. (2004). La investigación educacional. Tercera Edición. Lima: Desiree.

- Fred, L. (2017). *Research in Applied Linguistics (Third Edition)*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fried C. (1952). *The Structure of English*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Fundéu. (2020). Boletín de recomendaciones. <https://www.fundeu.es/noticia/para-los-hispanos-en-los-ee-uu-la-educacion-bilingue-es-un-plus-y-no-un-atraso/>
- Gagné, R. (1987). *La Teoría del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Gibson, M. Christine. (1953). *Learning the English Language*. Boston: Houghton Mifflin.
- Girardot L. (1996). *Formación docente en Inglés con Fines Específicos (IFE)*. Universidad de Los Andes Tachira. <http://www.saber.ula.ve>
- Harmer, Jeremy (2018). *How to Teach English*. Oxford, England. Pearson Education Limited.
- Hernández, S. R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D. F. Mc Graw Hill Education.
- Huerta Rosales, Moisés (2014). *Formación por competencias a través del aprendizaje estratégico*. Primera Edición. Editorial San Marcos: Lima, Perú.
- Instituto Cervantes. (2006). <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/diccionario/diccionario/referenciaanaforica.htm>
- Julca F. (2009). *Quechua ancashino, una mirada actual*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos y Care Perú.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. London: MacGraw Hill.

- Larson, M. L. (1984). *Meaning – Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalent*. London – England: University Press of America and the Summer Institute of Linguistics.
- Larson, M. L. (1989). *La Traducción Basada en el Significado*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ley N° 30220 (2014). *Ley Universitaria*. Lima: Normas Legales del Diario Oficial El Peruano. <https://www.sunedu.gob.pe>
- Leech G. (2004). *English Grammar & Usage*. Fifth Edition. England: Addison Wesley Longman Limited.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley
<https://www.worldcat.org/title/biological-foundations-of-language/oclc/582875601>
- Matthews P. H. (2016). *Morphology*. 2nd Edition. Cambridge University Press. United Kingdom.
- Marín, Alonso J. (2020, 15 de octubre) Solo 3 de cada 10 maestros de inglés de secundaria tiene certificación para enseñar el idioma. *La República*
<https://larepublica.pe/sociedad/1138844-solo-3-de-cada-10-maestros-de-ingles-de-secundaria-tiene-certificacion-para-ensenar-el-idioma/>
- Marín, Francisco Marcos (2002). *Gramática Española*. Segunda Edición. Madrid, España.
- Mayer C. F. (2009). *Introducing English Linguistics*. Cambridge. University Press.
- McNeil W. *Natural Word Order in English*. (2019). Kindle Edition.

- Merriam-Webster. (2019). *Guide to Punctuation and Style*. Second Edition. The United States of America
- Melbourne U. (2020). <https://arts.unimelb.edu.au/school-of-languages-and-linguistics/study/applied-linguistics>
- Minedu. (2015). *Plan Bicentenario*. Lima.
- Meyer, C. (2009). *Introducing English Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mujtaba S. (2018). *The Use of Grammar Learning Strategies by Libyan EFL Learners at Sebha University*. <https://www.researchgate.net/publication>
- Nelson F. (1958). *The Structure of American English*. New York: Ronald Press.
- Niño, V. (1994). *Los Procesos de la Comunicación y el Lenguaje: Fundamentación y práctica*. Santa Fe de Bogota. D. C. Ecoe Ediciones.
- Normurodov K. (2020). *Formulating and Developing English Grammar Competence*. Архив Научных Публикаций JSPI.
- Norris J. M., & Ortega L. (2006). *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. <https://benjamins.com/catalog/llt.13>
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York, McGraw-Hill.
- Orshina A. & Hogue A. (2019). *Writing Academic English*. New York. Longman: Fourth Edition.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. Espasa.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

- Roberts, P. (1962). *English Sentences*. New York: Harcourt, Brace & World
Original. <https://raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/329994/420737>
- Rodríguez-Gonzalo P. (2017). La relación entre conocimientos gramaticales y el aprendizaje de prácticas discursivas: El adjetivo como ejemplo. Universidad de Valencia
- O'Grady, Dobrovolsky y Aronoff (2006). *Contemporary Linguistics*. Third Edition. Boston, New York.
- Pérgola, Laura (2021). *Escribir, editar y corregir textos*. Buenos Aires: El Guion Ediciones, 2^{da} Edición.
- Pinker S. (1994). *The Language Instinct*. New York. Harper Perennial Modern Classics.
- Prattor, C. H. and Wallace, R. B. (1985). *Manual of American English Pronunciation*. New York: Harcourt Brace and Company.
- Simon J. (2005). *Do you speak American?* Washington: First Edition: Random House, Inc.
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace.
- Stamper, K. (2017). *Word by Word: The Secret Life of Dictionaries*. New York: Pantheon Books.
- Stavans I. (2003). *El Spanglish como ejemplo de una nueva civilización mestiza*. Massachusetts: Pliego Suelto.
- Stryker L. S. (1969). *English Grammar: Form & Function*. Information Center Service of the United States Information Agency. Washington, DC.

Tomlin, R. (2014). Basic Word Order: Functional Principles. Oregon: Routledge
Library Editions: Linguistics, Volume 13.

Varela Ortega Soledad (1999). Fundamentos de Morfología. Segunda Reimpresión.
Editorial Síntesis S. A.

Yurko N. A. (2020). Learning English Grammar Online: The Main Resources.
Department of Ukrainian and Foreign Languages.
<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/monographs/article/view/10406/9903>

ANEXOS

1.5.1 Matriz de consistencia de la investigación

Tabla 2: Definición del problema, el objetivo, la hipótesis y las variables de la investigación

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables	Dimensiones	Indicadores	Metodología
¿Cómo influye la aplicación del método del <i>Form-Function Analysis</i> en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas de los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017?	Demostrar la influencia del método del <i>Form-Function Analysis</i> en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017.	La aplicación eficiente del método del <i>Form-Function Analysis</i> optimiza el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas en los alumnos del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam 2017.	VI Form-Function Analysis VD Receptive and productive skills	Applied Linguistics	Phonology The Sounds of English English Sound Patterns	Tipo de estudio: Cuasiexperimental Unidad de análisis: Alumnos del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés Población: 150 alumnos matriculados en los Semestres 2017-I y 2017-II Muestra: 20 alumnos de Gramática Inglesa III y Morfosintaxis del Inglés como grupos experimental y control, respectivamente
				Morphology	Morphemes Parts of Speech	
				Syntax	Word Order Structural Signals Transformational Grammar	
				Form-Function Analysis	Basic Sentence Patterns Phrases and Clauses Procedure	
				Listening	Passive Intensive Extensive Evaluative	
				Reading	Scanning Skimming Inference Critical	
				Speaking	Imitative Responsive	
	Interactive					

Writing

Informative
Reference and Substitution
Proofreading and Fixing
Sentence Structure
Standard English
Conventions

Tabla 3: Definición del problema, el objetivo, y la hipótesis específica, y los impactos de investigación.

PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	IMPACTOS
a. ¿En qué medida influye el método del <i>Form-Function Analysis</i> en las habilidades de <i>reading</i> y <i>listening</i> en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017?	a. Determinar en qué medida influye el método del <i>Form-Function Analysis</i> en las habilidades de <i>reading</i> y <i>listening</i> en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés, de la Fecsec-Unasam, 2017.	a. El método del <i>Form-Function Analysis</i> influye significativamente en las habilidades receptivas de <i>reading</i> y <i>listening</i> en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017.	Cognitivo
b. ¿En qué medida influye el método del <i>Form-Function Analysis</i> en las habilidades de <i>writing</i> y <i>speaking</i> , en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017?	b. Determinar en qué medida influye el método del <i>Form-Function Analysis</i> en las habilidades de <i>writing and speaking</i> en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017.	b. El método del <i>Form-Function Analysis</i> influye significativamente en las habilidades productivas de <i>writing</i> y <i>speaking</i> en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017.	Lógico
c. ¿Cuál de las cuatro habilidades se potencia más con el método del <i>Form-Function Analysis</i> entre los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017?	c. Identificar cuál de las cuatro habilidades se potencia más con el método del <i>Form-Function Analysis</i> entre los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017.	c. El método del <i>Form-Function Analysis</i> potencia más la habilidad productiva del <i>writing</i> en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017.	Lógico

d. ¿Cuál es la estrategia más efectiva, sobre la base del método del *Form-Function Analysis*, para potenciar las habilidades receptivas y productivas en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017?

d. Implementar la estrategia más efectiva, sobre la base del método del *Form-Function Analysis*, para potenciar las habilidades receptivas y productivas en los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017.

d. El método del *Form-Function Analysis* permite el uso de la recursividad como estrategia para potenciar las habilidades receptivas y productivas entre los estudiantes del programa académico de Lengua Extranjera: Inglés de la Fecsec-Unasam, 2017.

Académico

PROGRAMA - FORM-FUNCTION

I. INTRODUCCIÓN

Este estudio, sobre cómo analizar las oraciones en inglés desde la perspectiva de la lingüística aplicada (Applied Linguistics) al análisis oracional con el método del *Form-Function Analysis*, parte de la observación de que la mayoría de estudiantes del Programa Académico (en adelante PA) de Lengua Extranjera: Inglés (en adelante I/LE, inglés como lengua extranjera), de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación (en adelante Fecsec), de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (en adelante Unasam), evidencian un preocupante desconocimiento del reconocimiento de las categorías gramaticales a la hora de analizar oraciones en inglés. No quepa ninguna duda, por supuesto, de que este problema se arrastra desde la secundaria, que ha reducido el aprendizaje de la gramática a su mínima expresión, impactando negativamente el buen uso del lenguaje en general. De hecho, aun cuando es una verdad universal que hablar bien la lengua materna (en adelante L1) no es de ninguna manera un requisito indispensable para hablar bien la segunda lengua (en adelante L2), sí, que es de muchísima ayuda, porque nos permite replicar de forma análoga la lógica de la sintaxis de L1 en L2. Además, es bueno que todo el mundo apunte al manejo estándar aun cuando este dialecto sea solo un paradigma a veces inalcanzable para la mayoría de personas. Como dice la lexicógrafa norteamericana Stamper (2017), *the language of the people would be infinitely improved if all children were forced to learn Bible verses, and they ought to be regardless of religion*. Esta cita, dice ella, era bastante común en los EE. UU. de la década de los 60 del siglo XIX en Nueva Orleans.

Así que la inquietud que nos planteamos al empezar este estudio fue que, si los alumnos supieran reconocer las diferentes categorías gramaticales, se les facilitaría significativamente el aprendizaje del inglés, porque, aun cuando la neurociencia diga que no hay barreras de ningún tipo que obstaculicen el aprendizaje del ser humano, sea los 0 o a los 100 años de edad, la verdad es que cuando se supera los 12 años, como afirma la hipótesis del periodo crítico (Lenneberg, 1967), el aprendizaje de una L2 es cada vez más compleja, porque la brecha de plasticidad neuronal del cerebro se va cerrando cada vez más a medida que se avanza en edad, haciéndose a veces hasta casi imposible el aprendizaje no solo de una L2, sino también de todo lo nuevo, inclusive en la mismísima L1.

Obviamente, esta barrera se supera en casos en que la persona tenga o bien el talento lingüístico innato, o mucha disciplina o una determinación de hierro para aprender, constituyéndose este último escenario en la excepción y no en la regla.

Por lo tanto, el objetivo de la presente tesis es determinar hasta qué punto el análisis oracional con el método del *Form-Function Analysis* influye en la consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje del I/LE entre los futuros profesores de inglés, mientras que su importancia radica en potenciar el razonamiento lógico del estudiante a fin de que exprese sus ideas coherentemente, tanto en inglés, como en español. Es decir, se analiza lo que dictamina la lingüística prescriptiva sobre la forma de entender las palabras en el discurrir de una oración, desde la perspectiva de la morfología y de la sintaxis. En otras palabras, se parte desde la lingüística aplicada para afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en entornos bilingües, a fin

de permitirle al aprendiente a expresar sus ideas con lógica y formas estandarizadas, que vayan en concordancia con la normativa de la lengua inglesa.

De igual manera, se ha comparado brevemente con otras formas de análisis de oraciones, rescatándose como ventaja comparativa la economía de espacio en el caso del análisis con el *Form-Function*, que, a comparación, por ejemplo, de la arborización, prácticamente no ocupa espacio a diferencia de esta. Asimismo, nos hemos enfocado en el uso de este método como herramienta preponderante para el análisis oracional en el curso de Morfosintaxis del Inglés, porque le permite al alumno tener una visión general de la lingüística aplicada.

Por las razones expuestas anteriormente, el estudio empieza definiendo el problema que agobia a los estudiantes del PA de I/LE de la Fecsec-Unasam, para inmediatamente después brindar una revisión general de los conceptos básicos sobre las variables en estudio y los temas a tenerse en cuenta. Luego, se enfoca en mostrar las bondades de la aplicación del programa y los resultados obtenidos, finalizando con las conclusiones y recomendaciones del caso. Por la misma naturaleza de la investigación, una buena parte de esta, como el marco teórico, por ejemplo, discurre y se explica enteramente en inglés.

Creemos que esta es la mejor forma de afianzar el proceso de enseñanza-aprendizaje del I/LE, porque se consolida el conocimiento gramatical desde la perspectiva de la forma y la función de las palabras en inglés, y consecuentemente también en español. Así, se cumple, por enésima vez, el viejo adagio que reza que al aprender una segunda lengua se aprende también la propia. De hecho, no es un secreto para nadie que normalmente todo aprendiente del inglés, abierta o subrepticamente,

recurre a la lengua materna para la comprensión, sobre todo, de temas complejos. Esta situación, de hecho, se concretiza con mayor eficiencia en el caso del inglés y el español porque estas dos lenguas, como se sabe, comparten la misma estructura sintáctica general. De esta manera, se logra que esta comparación sea ventajosa para el aprendiente de una L2 que, como dice la Fundéu (2020) para los EE. UU, a veces inclusive aventaja al monolingüe nativo del inglés en logros académicos.

Finalmente, no nos olvidemos que el aprendizaje espontáneo de una lengua, sin participación de la gramática, es básicamente para los primeros niveles de aprendizaje, mas no para volver expertas a las personas que se dedicarán a enseñarla. La idea es que esta tarea de guiar a otras personas en el aprendizaje del inglés se haga con precisión y cercanía a la espontaneidad del nativo hablante, y que esté respaldada no solo por un diploma universitario a nombre de la nación, sino que tenga el respaldo de una seria y responsable preparación académica.

Form-Function Method

This method of analysis, as we have said at the beginning of this investigation, was created by Christine Gibson (1965), who proposed a new approach to understand the syntactic analysis of languages, and of the English language in particular.

This method that comes from the realm of applied linguistics aims to provide linguistic principles to classroom procedures in order to help Second Language Learners of English. So, we will review the main branches of linguistics just to focus on the importance of the standard use of English, that includes writing well, using and pronouncing words accurately, and having a good command of the conventions of Standard English.

The method of Form-Function Analysis considers four basic syntactic structures of English, following what Nelson (1958) proposed. The four structural relationships are those of:

- a. Predication: the relationship between the subject (S) and verb (V) in the sentence.
- b. Complementation: the relationship between the verb (V) and its complement(s) - direct object (DO), indirect object (IO), objective complement (OC), and subjective complement (SC).
- c. Modification: the relationship in which a word, phrase, or clause is used as a modifier (M) of another word or group of words.
- d. Coordination: the relationship in which in which two or more or more words or groups of words that fill the same grammatical function are linked by a coordinating conjunction (C) or a pause. English teachers often call this pattern of coordination “parallel construction.”

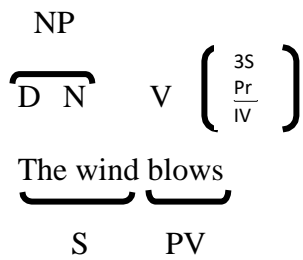
We will also consider word classes: nouns, verbs, adjectives, adverbs, and the various types of function words.

In this method, the labels above the words in each sentence have been symbols for word classes. In the phrase-structure tree, each node is labeled as a noun phrase or a verb phrase, and each word is labeled with a symbol for its part of speech: *Adv* for adverb, *Adj* for adjective, *P* for preposition, and so on. You will recall that the labels above the words in the basic sentences that are used as a basis for transformational analysis are also symbols for word classes: *N* for noun, *V* for verb, *D* for determiner, and so on. In both of these types of analysis, the structural relationships that exist between subject and verb, verb and complement, head and modifier are not expressed in the labels; they are tacitly assumed to function in the sentence.

In the form-function method of analysis, the function of each word, phrase, or clause -as subject (S), direct object (DO), or modifier (M), for instance- is considered together with the form of the word, that is, its word class: noun (N), adjective (Adj), preposition (P), for example.

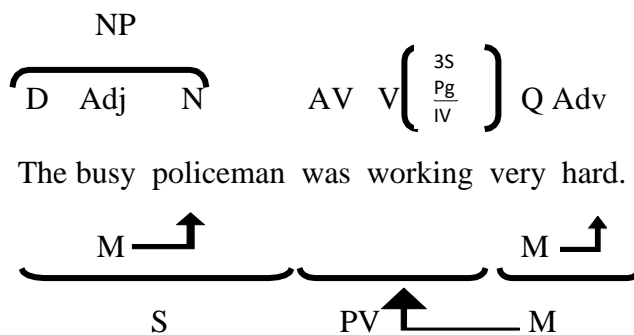
Since this method shows both the part of speech of each word and its syntactic function in the sentence, it is particularly helpful for making clear to students of English exactly how an English sentence is put together, especially the more complicated sentences that are more difficult to analyze.

Let's analyze some sentences. The labels for the word classes (parts of speech) appear above each word. The brackets and labels below the sentence indicate the functions of the words and groups of words:

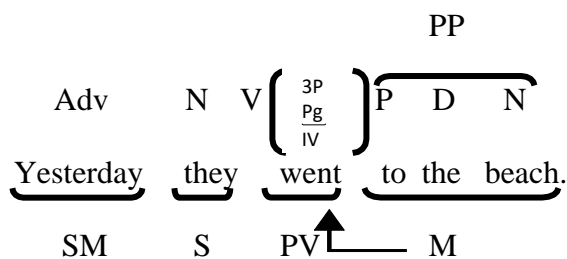


Here *the wind* (determiner plus noun) functions as the subject (S); and the verb, *blows*, is the predicate-forming verb (PV) of the sentence.

In a sentence in which there more modifiers, the analysis would look like this:



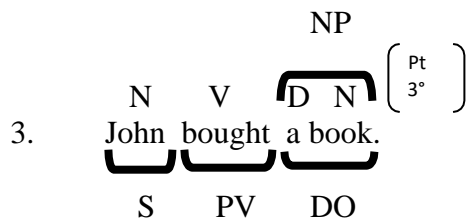
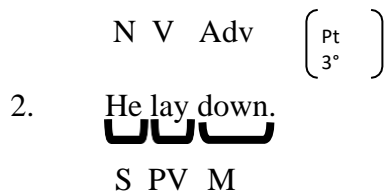
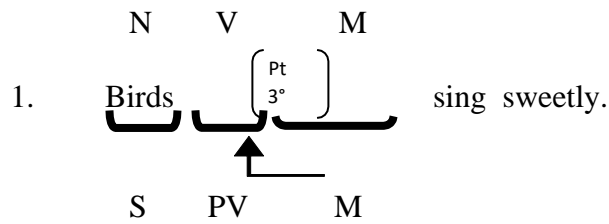
When we indicate the modifying function (M), we put an arrow to the word modified (for instance, the qualifier *very* modifies the adverb *hard*), except in the case of the sentence modifier, which we label simply SM. Thus:



Here *yesterday* modifies the whole sentence, and the prepositional phrase *to the beach* modifies the verb *went*.

Basic sentence patterns

Let us see what types of syntactic structures are basic in English.



In pattern 1, a subject (S) plus a predicate plus a predicate-forming verb (V) forms a complete sentence. Modifiers may be added -as, for instance, *Birds sing sweetly*. But as the sentence is complete without the modifiers, the essential and identifying parts of this pattern are S + PV.

In Pattern 2, we find the same ingredients (S + PV) plus a required modifier (M). We can consider that these three required elements constitute a basic sentence type (as distinct from Pattern 1, in which a modifier may be added) because the verb used (*lie*, as here, in the sense of “lie down,” and a few other verbs, such as *sit* and *stand*) regularly requires a modifier. Without the modifier we would not have a complete sentence.

N V D N Adj
 5b We considered the food delicious.
 S PV DO ↑ M

NP NP
D N V N N N
 5c The club elected Mr. Jones president.
 S PV DO ↑ M

In all of these Pattern 5 sentences, the syntactic functions are: subject (S); predicate-forming verb (PV); direct object (DO); and objective complement (OC), which follows the object and refers back to it. The objective-complement function may be filled by an adjective or a noun.

We will consider just one more basic pattern, which occurs with a variety of linking verbs. Here are several examples of Pattern 6:

D N V Adj
 6a: The rose smells sweet.
 S PV SC

N V D N
 6b: John became a doctor.
 S PV SC

N V Adj

6c: Mary is pretty

S PV SC

N V Adj

6d: Paul is a student.

S PV SC

N V Adv

6e: Jim is here.

S PV SC

D N V P D N

6f: The book is on the table.

S PV SC

In Pattern 6, the basic syntactic functions are: subject (S) plus predicate-forming verb (PV) plus subjective complement (SC). The verbs may all be classed as linking verbs, since they link the subject to an expression that refers back to the subject -the subjective complement. The forms that fill the subjective complement position are a noun, an adjective, and adverb, or a prepositional phrase.

Thus, where Paul Roberts (1965) establishes ten basic sentence types for the purposes of transformational grammar, here, for reaching purposes, we consider six basic types of syntactic relationships.

When we look at the six types all together, using the symbols for the syntactic functions that we have introduced, we can see how basically simple the English sentence is:

1: S + PV

2: S + PV +M

3: S + PV + DO

4: S + PV + IO + DO

5: S + PV + DO + OC

6: S + PV + SC

The subject (S) is ordinarily a noun or pronoun, but other structures are sometimes used in this position, as we shall see later. The predicate-forming verb (PV) is indispensable, and the type of verb used determines the rest of the predicate. So far (to the PV), all the patterns are alike; it is in the *rest* of the predicate that variations occur. Patterns 1 and 2 contain nothing or only a modifier after the verb -these patterns are determined by intransitive verbs. Patterns 3, 4, and 5 contain direct objects- their verbs are transitive. In Pattern 3, a direct object follows the verb; in Pattern 4, an indirect object precedes the direct object; and in Pattern 5, an objective complement follows the direct object. Again, these patterns are determined by which type of verb is used. In Pattern 6 the use of a linking verb determines that a subjective complement will complete the predicate.

The predicate-forming verb must always be some finite form of a verb. However, just as the subject function may be filled by various types of structures, so the functions that follow the verb may be expressed by various types of structures. And within these structures, at any point, modifiers may occur.

Let us examine some basic sentence types with modifiers included:

D Adj N V Adv

1, 2: The brave soldier ran quickly.

M PV M

S

D N P D Adj N V D N P Adj N

3: The man in the gray overcoat drove the car with bad brakes.

M PV M

S DO

P N N V D N D N P N

4: After dinner, Mr Holmes told the children a story about giants.

SM S PV IO M

DO

The analysis below are somewhat simplified (in that they sometimes omit lines indicating “lower level” modifying relationships) in order to show more clearly how a modifying element (whether word, phrase, or clause) is *included with the word modified*

S

After marking the parts of speech, we show that the prepositional phrases *over the rocks* and *into the pond* both modify the verbal *falling* (V-ing), and that the verbal phrase (the verbal plus its modifiers) modifies the noun *water*. *Water* with all of its modifiers is the subject of the sentence.

D N V D Adj N V-inf

6: This book is the best one to buy.

S PV M M

SC

In this sentence the infinitive verbal *to buy* (V-inf) -as well as the phrase *the best-* modifies the pronoun *one*.

Following is one more sentence in which an infinitive phrase fills a modifying function:

N V P D N V-inf D N

2: They went to the store to buy some bread.

S V M DO

M

In this sentence the infinitive *to buy* is followed by its object, *some bread*. The infinitive with its object (and modifiers if any) forms a phrase used to modify the verb *went*.

Prepositional phrases are practically always used as modifiers,² but verbal phrases may also be used in the syntactic positions of subjects, complements, and objects of prepositions. Let us look at some of these:

V-ing P D N V D Adj N

6: Skiing on the mountains is a popular sport.

M PV SC
S

Here the verbal *skiing* with its modifying phrase is used as the subject of the sentence.

N V V-ing D N

3: I need to buy some books.

S PV DO
DO

Here the infinitive phrase *to buy some books* fills the syntactic function of the direct object of PV. (Compare this to the basic sentence *I need some books*).

D N V D N P V-ing D N Adj

3: The weather scolded her son for getting his feet wet.

S PV DO DO OC

² However, such sentences as *Over the fence is out* (in a child's game) and *Under the mat is a good place* (in answer to the question *Where can I hide the key?*) are natural English.

In this sentence the verbal *getting* with its direct object and objective complement forms a verbal phrase that is used as the object of the preposition (OP) *for*. The prepositional phrase thus formed modifies the verb *scolded*.

A verbal -which is a verb in the *-ing* form (active participle), or the *-ed* form (passive participle), or the infinitive- form cannot by itself be the predicate-forming verb of a sentence. It may, however, have complements and modifiers, and subject, if any, it forms a verbal phrase that may be used to modify or to fill the function of a subject, direct object, complement or object-of-preposition.

In the following example of a verbal phrase, the verbal has a subject (such a subject always being in the objective case):

N V N V-ing P D N

3: I want him to go to the meeting.

S PV S M

DO

Here again an infinitive phrase (in this case, with its subject) is used as the direct object of a verb (a very common pattern in English).

Clauses

The syntactic structure of a clause is basically the same as that of a sentence, and we will be able to recognize our six sentence types recurring in the clauses we examine. A clause included in a sentence may be used, however, to modify or to fulfill a syntactic function: subject, direct object, complement, object of a preposition. Such a clause is

called an “included” or a “dependent” clause and is usually introduced by an includer (I) that marks it as a dependent clause.

First, let us consider some examples of the dependent clause (form) filling the position of modifier (function).

D N I V N D N V Adv

The man who sold us the car is here.

S PV IO DO PV SC
M
S

In this sentence the main clause, *The man is here*, is a Pattern 6 sentence -S + pv +sc- and the included clause, *Who sold us the car*, is a Pattern 4 type -S + PV + IO +DO. The relative pronoun *who* links the included clause to the preceding noun at the same time as it functions as the subject in its own clause.

Where the relative pronoun functions as the subject in its own clause, it must be expressed, but where it is not the subject in its own clause,³ it is often omitted. However, the clause relationship remains the same. Thus:

D N N V D N P V Adv

The man we sold the car to is here.

³ The procedure for filling out the sentence by supplying the omitted relative pronoun varies according to the pronoun used. (a) With *whom*, the full sentence would be either *The man to whom we sold the car is here* or *The man whom we sold the car to is here*. (b) With *that*, there is only one choice (because the language does not employ such a combination as *The man to that we sold ...*): *The man that we sold the car to is here*.

M PV SC

S

Again, the relative pronoun, which both introduces the clause and functions as the object of the verb *bought*, is omitted, but it is “understood” to introduce the included clause that modifies *watch*.

The following sentence shows one more included clause used as a modifier:

I N V D N D N V

Before he finished the lesson the ball rang.

S PV DO S PV

SM

Clauses that are used to modify verbs or sentences (SM) are always introduced by an intruder (I), which is often called a subordinating conjunction.

Notice that his method of analysis does not call these clauses used as modifiers “adverbial” or “adjective” clauses. Such terminology confuses form and function. Adverbs, while they most often modify verbs, adjectives, or other adverbs, can modify nouns (as in *It is on the shelf above*, in which *above* modifies *shelf*). The modifying function can be filled by a variety of forms, including the clause. It is simpler to analyze the clause as modifying a noun, verb, adjective, or sentence than to try to label a clause with a word-class label.

The same reasoning holds when we find clauses used as subjects or complements. Even though a clause is used as a subject, it does not “become” a noun. A

noun is a *form*, which may *function* as a subject; a clause is a more complex *form*, which may *function* as a subject. Here is an example:

I N V Adj V Adj

That he is lazy is obvious.

S PV SC PV SC

S

Here a Pattern 6 clause -S + PV + SC- is included as the subject in a Pattern 6 sentence of the identical kind.

Let us consider a few clauses filling other functional positions in sentences:

N V I D N V Adj

I know that the world is round.

S PV S PV SC

DO

Here the clause, a Pattern 6 type, is used as the direct object in Pattern 3 sentence. Below is another use of a clause:

D N V I N V Adv V

This gift is what I have always wanted.

S PV DO S PV

SC

Here the clause, Pattern 3 type, is included as the subjective complement in a sentence of the Pattern 6 type.

In the sentence below, the included clause, a Pattern 3 type, is used as the objective complement in the Pattern 5 sentence.

N V D N I N N V

(You) Paint the wall whatever color you like.

(S) PV DO DO S PV
OC

Below is one more use of the included clause. Here the included clause, a Pattern 3 type, is the object of the preposition (OP) *with*, and the prepositional phrase thus formed is used as a sentence modifier (SM).

P I N V N V NOT Adj V-inf D N

With what he knew he was not able to solve the crime.

DO S PV S PV DO
SM SC

Procedure

The procedure for this type of analysis is as follows:

- 1) Start with the marking of the word classes (the form) above the words.
- 2) Then, below the words, bracket them and mark their functions. The brackets show what is included in each syntactic function.
- 3) Bracket the shortest and simplest groups and label these groups as to function.
- 4) Progressively bracket the next larger groups that contain the smaller groups as to function.

5) Then, to complete the analysis indicate the basic pattern of each complete sentence and of each included clause.

This is the procedure for simple and complex sentences. For compound sentences, you treat each element as a separate sentence.

Often, in English, phrases appear within clauses, and even clauses within phrases -as in the last sentence analyzed above. The levels of the brackets show all these inclusions.

Let us finish off with a sentence in which there are several layers of phrases and clauses and proceed step by step with the analysis. The teaching value of this method is in the *procedure of the analysis*, not in the end product. In the chart extending across the bottom of the page, the infinitive phrase centering around *to go* (beginning with *us*, the subject of the infinitive, and taking in the rest of the sentence) is used as the direct object of the verb *want* (the object in the Pattern 3 sentence). Within the infinitive phrase are two prepositional phrases which modify *to go*; and the object (*man*) of one preposition (*with*) is modified by a clause, which itself contains an infinitive phrase used as a direct object. Thus, the forms of phrases and clauses are used to express various syntactic functions.

I hope the examples given here make clear that the basic requirements of an English sentence are quite simple and easily remembered. As you will recall, the five types of grammatical signals -inflectional endings, derivational endings, function words, intonation patterns, and word order -help us to discover the word classes of the words in a sentence. We have considered the word classes of the words in a sentence. We have considered normal word order in English, and we see in the six basic sentence types the

normal order of subject, verb, objects, and complements. We have seen that a subject and a predicate-forming verb are necessary to every statement type of sentence, and we have considered various types of predicates, each of which is determined by the type of predicate-forming verb that is used.

When the basic sentence types are clearly understood, the addition of modifiers may be made according to the rules of word order: Single word modifiers regularly precede nouns, and phrasal and casual modifiers regularly precede nouns, and phrasal and casual modifiers follow nouns; modifiers of the verb follow it and the objects in the order of place, manner, and finally time. Sentence modifiers may be placed at the beginning or the end of the sentence. When the students understand that the basic phrasetypes may be used to fulfill syntactic functions as single words do, their ability to understand and produce good sentences is increased. They need a great deal of practice in recognizing and using prepositional phrases as modifiers, and the three types of verbal phrases as modifiers, subjects, objects, or complements. Each verbal phrase can be seen to be a transformation ultimately from a simple sentence. In many ways, the recognition and use of clauses is easier than the recognition and use of phrases, because the transformational processes are simpler and basic sentence types easier to recognize. Again, practice in recognizing and using clauses as modifiers, subjects, objects, and complements will build skill in understanding and producing correct English.

N V N V.inf P D N P D N N V I V-inf Adv They
 want us to go to the past office with the man who asked how to get there.S
 PV S M S PV DO

M

OP

M

DO

Application

The type of practice suggested above is often provided by combination drills.

In such drills the students is asked to combine the information in two sentences according to the pattern being studied. This is an exercise that is introduced late in the basic course, when the student can understate and retain larger amounts of information and make the transformations that are necessary. If the has been led step by step through a well-sequenced course in English, he will be able to produce the complex sentences with ease, based as they are on the simpler patterns that he already knows. Such a well-planned course is available in *English Sentence Patterns*, and the examples of combination drills presented here are based on those in *English Sentence Patterns*.

By the time the students have come to this point, you need to model a few examples only, and then give the cues, allowing the students to compose the responses, which you then reinforce as usual.

The information in two sentences may be used to produce one sentence in which a prepositional phrase is used as a modifier. For example:

- *Cues:* The girl is a famous singer.
 The girl has black hair.

Response: The girl with black hair is a famous singer.

- *Cues:* We are going to the theater.

The theater is on State Street.

Response: We are going to the theater on State Street.

Two sentences may be combined to produce a verbal phrase that modifies a noun. Thus:

- *Cues:* We heard them.

They were singing in the classroom.

Response: We heard them singing in the classroom.

- *Cues:* John ran through the woods.

He stumbled and fell down.

Response: Running through the woods, John stumbled and fell down.

Again, two sentences may be combined, with transformations, to produce a sentence in which a verbal phrase is used as a subject or an object:

- *Cues:* People study in the library.

It is convenient.

Response: Studying in the library is convenient.

- *Cues:* People eat rice.

They like it.

Response: They like to eat rice.

An includer may be used to combine two sentences to produce one sentence containing an included clause. The included clause may be used as a sentence modifier.

In the following examples, the student is asked to combine the sentences by the use of the includer *if* or *unless*, which ever is appropriate to the meaning:

- *Cues:* Help me.

I can't finish this job.

Response: Unless you help me, I can't finish this job.

- *Cues:* Help me.

I can finish this job.

Response: If you help me, I can finish this job.

The combination of a sentence and another element can result in a clause used as a direct object, as in the following examples:

- *Cues:* They are moving away.

I heard ...

Response: I heard (that) they are moving away.

- *Cues:* He wanted to go to Europe.

He didn't tell me why.

Response: He didn't tell me why he wanted to go to Europe.

- *Cues:* When did they arrive?

I don't know...

Response: I don't know when they arrived.

Two sentences may be combined to include a clause that modifies a noun:

- *Cues:* He read the book.

The book describes modern architecture.

Response: He read the book that describes modern architecture.

- *Cues:* He has read the book.

Everyone is reading the book.

Response: He has read the book (that) everyone is reading.

Each example sentence in this discussion is a type that would be used throughout an exercise of ten or more items. As with other types of drills, if the students make any mistakes, you model the correct answer and have the students imitate it several times. As the students do each exercise, you should encourage them to be aware of the patterns they are producing. And they should repeat the exercise until they can do it with ease and fluency.



UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO
ESCUELA DE POSGRADO
JR. PROLG.SIMON BOLIVAR S/N- Teléfono: 043-422897.

CARTA DE CONFORMIDAD DE INFORME DE TESIS DOCTORAL

Huaraz, 14 de diciembre de 2020

Señor:

DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSGRADO

DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO.

PRESENTE:

Por la presente me dirijo a usted con la finalidad de comunicarle que he realizado el asesoramiento correspondiente y revisión académica y formal de la tesis doctoral del Mag. EDINSON MÁRQUEZ TREJO denominada “FORM-FUNCTION ANALYSIS Y LAS HABILIDADES RECEPTIVAS Y PRODUCTIVAS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA, 2019”. La cual cumple con las exigencias académicas y formales según lo establecido en el Reglamento General de la Escuela de Posgrado, por lo que emito conformidad para que pase a evaluación por los miembros del jurado y posterior sustentación.

Es todo cuanto informo a usted, para los fines consiguientes.

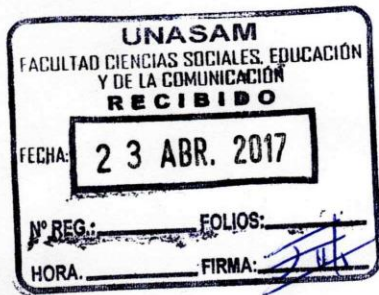
Atentamente;

JULCA GUERRERO FÉLIX CLAUDIO

DNI N° 31672735

Grado Académico: Doctor of Philosophy

Teléfono Celular: 938347062 Email: fjulca@unasam.edu.pe



**SOLICITA: PERMISO PARA
EJECUTAR PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN EN EL
PROGRAMA ACADÉMICO DE
LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS**


Señor Mag. Francisco Neyra Rojas:
Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación

Yo, Edinson Márquez Trejo, docente auxiliar contratado de esta Facultad y estudiante del programa de Doctorado de la Escuela de Posgrado de la UNASAM solicito que se me autorice ejecutar el Proyecto de investigación denominado **Form-Function Analysis y las Habilidades Receptivas y Productivas entre los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera, 2017**, en los cursos de Gramática del Inglés y Morfosintaxis del Inglés para mis grupos experimental y de control respectivamente, en el presente Semestre Académico 2017-I

Por lo expuesto:

Ruego a usted acceder a mi petición.

Huaraz, 23 de abril del 2017



Edinson Márquez Trejo
DNI: 09606017



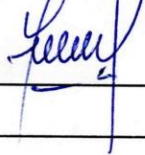
Hoja de Envío N°
Facultad de Ciencias Sociales,
Educación y Comunicación

Fecha: _____

Enviado a: _____

PARA:

- Su conocimiento
- Su atención directo c/copia a Decanato
- Su opinión
- Su informe
- Consejo de Facultad
- Preparar Resolución
- Elaborar Oficio
- Difundir
- Citar a sesión
- Atender solicitud
- Tenerlo pendiente
- Transcribir
- Coordinar
- Digitalar
- Archivar
-

23 Abril 2017


Observaciones: _____

**SOLICITA: PERMISO PARA
 EJECUTAR PROYECTO DE
 INVESTIGACIÓN EN EL
 PROGRAMA ACADÉMICO DE
 LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS**

ciales, Educación y de la Comunicación

auxiliar contratado de esta Facultad y estudiante del
 la de Posgrado de la UNASAM solicito que se me
 stigación denominado **Form-Function Analysis y las
 vas entre los estudiantes de Inglés como Lengua
 amática del Inglés y Morfosintaxis del Inglés para mis
 espectivamente, en el presente Semestre Académico**

Huaraz, 23 de abril del 2017



Edinson Márquez Trejo
 DNI: 09606017



Hoja de Envío N°
Facultad de Ciencias Sociales,
Educación y Comunicación

Fecha: _____

Enviado a: _____

PARA:

- Su conocimiento
- Su atención directo c/copia a Decanato
- Su opinión
- Su informe
- Consejo de Facultad
- Preparar Resolución
- Elaborar Oficio
- Difundir
- Citar a sesión
- Atender solicitud
- Tenerlo pendiente
- Transcribir
- Coordinar
- Digitalar
- Archivar
-

23 Abril 2017
[Signature]

Observaciones: _____

Pre Test on Form-Function Analysis

INSTRUCTION: This test is part of a thesis and is designed to measure how well the future teachers of English know how to analyze sentences in English, and its influence on their learning English.

Name: _____

Code: _____

I. READING

If You Motivate his Interest, the Student Will Learn Faster

My name is Juan Raúl Cadillo. I was born in a family of teachers. I studied at the Pedagogy of Huaraz and I'm currently working as a primary teacher. I also studied Systems Engineering. I work at the Jesús Nazareno school, a marginal urban school of Huaraz. With my children we carried out the project "Mundo Aumentado X" (Increased World X) to develop video games. I won many awards, such as the "Maestro que deja huella 2014" (A Teacher Who Leaves his Trails 2014), of Interbank, for which they have given me a car, an apartment, and 5 000 dollars in instruments for the school where I work.

I decided to become a teacher, because of a personal request. My uncles are educators, too, and they proposed to me to study education. And they told me that if I didn't like it, I could easily study another profession. I paid attention to them and, later, when I was at the Pedagogy, I started liking it and I ended up being the first of my class. To me, working at a marginal urban school is a big challenge. The problem is that we teachers have no proper infrastructure, nor materials, and one has to teach even with small stones or small beer caps. For example, in my case, I solved this problem from the technological side by being interested in some contest programs such as The Atari or The Pacman. I used to pay attention to them and ask myself how they were able to do them. Besides, my doubt was how to promote a game where the child may learn. And there is where the video games arose. So, time and experience have taught me that if you are able to motivate the child's interest, you are going to make him learn faster.

Now, children prefer to go to the Internet café before spending their time on the playground. What would I have done against it? Fortunately, the OLPC (One Laptop Per Child Program) showed up at schools, and that was of great help for me. Right away when these computers arrived, in 2009, we participated in an activity of Fondel (A Reading Comprehension Fund) to submit our projects. Together with two colleagues, we were able to win a sponsor for the financial support. They gave us, for instance, puppets, and a computer to me, that I converted into the server, with a card for wireless connection.

Since the Government doesn't support high schools efficiently, I started developing programs on my own, because there were no valuable contents of what we had at school. And I saw that in Uruguay, Paraguay, and Argentina, for example, they join colleges with high schools, but here we do not have that union to allow Engineering schools to go to high schools to motivate students. And, that is why I'm proposing the concept of management of information: the capacity of producing contents. When those capacities are being developed, children can make animation, program, have presentations, or take pictures. With precise challenges we can reach superior capacities in children.

In fact, I could say proudly that my students are small software programmers because what they develop in them is logic. For example, we had a child whose logic was enviable. I also teach programming at the university, but this child had a brilliant logic, better than that of an average college student. For the moment, I have some challenges to fulfill with the kids. I have my own personal agenda and it is to be able to show that technology works out even with second grade children. As I told you, my children didn't have yet a scale to measure their technological management, but that is also part of the personal challenge. So, I'm waiting for the Government's evaluation to demonstrate that what I'm doing is working out, and that will happen next year. And after that, everything will depend on the opportunities that may show up, though I really like teaching. The ideal thing is to have the financial support to develop other projects, either from the Government or from the private company. That is my dream.

1. What did Interbank give Juan Raúl Cadillo for winning the award "Maestro que deja huella 2014"?
 - a. A car, an apartment, and 5 000 dollars.
 - b. A car, an apartment, and instruments.
 - c. A car, instruments, and a laptop.
 - d. A car and an apartment.

2. **What is the proper translation into Spanish for “If you are able to motivate the child’s interest, you are going to make him learn faster”?**
 - a. Si eres capaz de motivar el interés del niño, este va aprender más rápido.
 - b. Si eres capaz de motivar el interés del niño, vas hacer que aprenda más rápido.
 - c. Si eres capaz de motivar el interés del niño, vas a hacer que aprenda más rápido.
 - d. Si eres capaz de motivar el interés del niño, vas a hacer que aprenda rápidamente.

3. **What do children prefer to do now, according to the testimony of Juan Raúl Cadillo?**
 - a. They prefer to play video games and sports on the playground.
 - b. They prefer to spend their time on the playground.
 - c. They prefer to play games on the playground.
 - d. They prefer to be in the Internet café.

4. **How do you translate into Spanish “there were no valuable contents” according to the reading?**
 - a. No hubo contenidos valiosos.
 - b. No había contenidos valiosos.
 - c. No habían contenidos valiosos.
 - d. No hubieron contenidos valiosos.

5. **What is Juan Raúl Cadillo’s personal goal?**
 - a. To show that technology works out in making children have an average logic
 - b. To show that technology works out in making children more logical
 - c. To show that technology makes children average college students
 - d. To show that technology makes children less logical

6. **Which of the following sentences is the best translation for “what I’m doing is working out”?**
 - a. Lo que hago está trabajado.
 - b. Lo que hago está funcionando.
 - c. Lo que estoy haciendo está saliendo.
 - d. Lo que estoy haciendo está trabajando.

7. **What if the Government supported Public Education more efficiently? What would happen then?**
 - a. Peruvian Public Education would be more ineffective.
 - b. Peruvian Public Education would be more expensive.
 - c. Peruvian Public Education would be much better.
 - d. Peruvian Public Education would be much worse.

8. **Which of the following is the appropriate translation for the sentence “There were no valuable contents of what we had at school,”?**
 - a. No hubo contenidos valiosos de lo que hicimos en la escuela.
 - b. No había contenidos valiosos de lo que hacíamos en la escuela.
 - c. No habían contenidos valiosos de lo que hacíamos en la escuela.
 - d. No hubieron contenidos valiosos de lo que hacíamos en la escuela.

9. **Considering that the interview to Juan Raúl Cadillo was carried out on Wednesday, July 16, 2014, which is the correct order to put the day, the month, the date, and the year in Spanish, according to the rules in Spanish?**
 - a. The correct order has to be *Miércoles, 16 de julio del 2014.*
 - b. The correct order has to be *Miércoles, 16 de Julio del 2014.*
 - c. The correct order has to be *Miércoles 16 de Julio de 2014.*
 - d. The correct order has to be *Miércoles 16 de julio de 2014.*

10. What would you guess when he says “after that, everything will depend on the opportunities that may show up, though I really like teaching”?

- a. Que está pensando en jubilarse.
- b. Que está pensando en cambiar de trabajo.
- c. Que está pensando en tomarse un año sabático.
- d. Que está pensando en organizar un show de oportunidades.

II. LISTENING

Listen to the audio CD and answer the questions below.

11. Which is the factual phonetic transcription of the words “vacation” and ‘fifteen,’ according to what you hear in the conversation?

- a. They are [vəkéljən] and [fi:fti:n] respectively.
- b. They are [velkéljən] and [fífti:n] respectively.
- a. They are [velkéjən] and [fi:fti:n] respectively.
- b. They are [vekéyjən] and [fíftín] respectively.

12. Where is the main stress in the adverbial phrase “last year”?

- a. En ninguna.
- b. En la sílaba [ylr].
- c. En la última sílaba [læst].
- d. En ambas sílabas [læst ylr].

13. What do you think the best heading for this dialog should be?

- a. Move your head or your tail.
- b. Vacation in Miami.
- c. Memory games.
- d. First love.

14. The fact that there were no kids her age when Rosa spent her vacation in Mexico was

- a. Un problema.
- b. Algo grandioso.
- c. Ningún problema.
- d. Algo para nada significativo.

15. How old is Rosa now?

- a. She is 20 years old.
- b. She is 15 years old.
- c. Her age is 17 now.
- d. Her age is 23 now.

16. What was Rosa’s friend’s age when he had his first girlfriend?

- a. Tenía solo 16.
- b. Tenía 19 años.
- c. Su edad era de 15.
- d. Su edad era de 17 años.

17. How would you translate into Standard Spanish the expression “You know, I can’t remember her name”?

- a. It would be “Sabes, no me puedo recordar su nombre”.
- b. It would be “Sabes, no me recuerdo de su nombre”.
- c. It would be “Sabes, no me acuerdo de su nombre”.
- d. It would be “Sabes, no me recuerdo su nombre”.

Listen to Shakira and Rihanna in the song 'Can't Remember to Forget You' and answer the questions below.

18. How would you translate into Standard Spanish the expression 'I Can't Remember to Forget You'?

- Como 'No puedo recordarme olvidarte.'
- Como 'No puedo acordarme de olvidarte.'
- Como 'No puedo recordarme de olvidarte.'
- Como 'No puedo acordar que he de olvidarte.'

19. When we listen to the Spanish version of this song, we understand that the equivalent of the two lines 'But when you look at me / The only memory is us kissing in the moonlight' is the line 'Muero por tu boca en la boca mía'? So, why should we say '*boca mía*'? in Spanish, in agreement with Spanish morphological rules?

- Because 'boca' is only a word of feminine gender that doesn't influence any change in the pronoun 'mía.'
- Because 'boca' is a noun of feminine gender that makes the pronoun 'mía' to be in agreement with it.
- Because 'boca' is a verb of feminine gender that people use when they speak Spanish.
- Because 'boca' is a noun that coincidentally agrees with the pronoun 'mía.'

20. If we had to analyze the line 'I never seemed to act so stupid,' which literary license (a mistake in everyday English) is evident in the song?

- That the adverb 'stupid' is treated as if it had the suffix 'ly' tacitly to mean an adjective.
- That the adverb 'stupid' is treated as if it had the prefix 'ly' tacitly to mean an adjective.
- That the adjective 'stupid' is treated as if it had the suffix 'ly' tacitly to mean an adverb.
- That the adjective 'stupid' is treated as if it had the prefix 'ly' tacitly to mean an adverb.

III. WRITING

21. Mark the alternative that contains the correct use of the punctuation in one of the given sentences.

- Angie Jibaja, is one of the most popular Peruvian models.
- If you want to pass the exam you need to study harder.
- Martha, our neighbor, wants to talk to you.
- Carla, is my best friend.

22. Which sentence has the correct punctuation in Spanish according to the rules given by the RAE?

- Huaraz, te da la bienvenida.
- Fiorella Nolasco dice que se irá del país.
- Gaby Pérez, ha venido varias veces a Huaraz.
- Martha Hildebrandt, publica a veces los errores de Mario Vargas Llosa.

23. Circle the sentence with the correct use of articles and capital letters.

- The Catholic Church is the largest Christian church in the world.
- The president of my University can't speak Spanish well.
- The national security branch is a service within the FBI.
- The pastor Mateo is a good leader.

24. Mark the alternative that contains the standardized use of articles, capital letters, abbreviations and acronyms in Spanish.

- La SUNAT dice que la emisión de recibos electrónicos es obligatoria a partir del 1 de octubre del 2014.
- INDECOPI, básicamente, garantiza la leal competencia y protege la propiedad intelectual.
- Carla estudia en San Marcos; Pedro, en las Alas Peruanas y Juan en el Santa.
- La clave SOL es la llave de ingreso a la oficina virtual de SUNAT.



25. Mark the alternative that contains the incorrect use of articles, capital letters, abbreviations or acronyms in English.

- a. I go to church on the Sundays.
- b. In the Bible, the first book of the Old Testament is Genesis.
- c. Everybody would like to migrate to the United States of America.
- d. I have just finished reading *One Hundred Years of Solitude* by García Márquez.

26. Which expression contains the prescriptive adaptation in Spanish of a loan word from English or French?

- a. Tenemos que *machear* los equipos para *levelear* el partido.
- b. Mi *departamento* está siempre ordenado y limpio.
- c. Desde el *rufo* de ese *chalé* se ve toda la ciudad.
- d. Estamos *janguendo* por la plaza.

27. Which of the following is not a good example of adapting a word from Spanish into English?

- a. She's very *fria*.
- b. I hate *mosquitoes*.
- c. Everybody loves *banana*.
- d. *Siesta* comes from the Latin phrase 'sixth hour.'

28. Which of the sentences is correct in Spanish, in agreement with its grammar rules given by the RAE and also with its natural syntactic structure?

- a. Como se hizo tarde, nos quedamos a dormir donde Carlos.
- b. Este es el mueble más lujo que tienen aquí.
- c. En mi amigo vamos ir llevando la cota.
- d. Lima me voy mañana.

29. Which sentence is the correct one in English, in agreement with its grammar rules and common sense?

- a. This city of Huaraz likes me.
- b. The teacher Pedro said me Carlita.
- c. Call me and remember me to bring the book.
- d. Investigators have determined that the signature was forged.

30. Which sentence is the correct one in Spanish, in agreement with its grammar rules, and common sense?

- a. Dicen que la posesión de la asamblea es a favor de aplicar lo que dice la Ley.
- b. SUNAT se ha vuelto terriblemente inflexible con la Cía *Débola*.
- c. Mario Vargas Llosa lideró un Mov. Político en los 90's.
- d. La Dra. Carbajal trabaja en el ESSALUD.

IV. SPEAKING

31. How would you pronounce "Clothes" in Standard or Generic English?

- a. As [kɪʊθ].
- b. As [kɪʊz].
- c. As [kɪʊs].
- d. As [kɪʊθəs].

32. How do you pronounce the word 'universidad' in every day Spanish, and in agreement with what the RAE recommends?

- a. Como [u:ni:versi:dá] y [u:ni:versi:dát] respectivamente.
- b. Como [u:ni:bersi:dá] y [u:ni:bersi:dát] respectivamente.
- c. Como [u:ni:versi:dá] y [u:ni:bersi:dád] respectivamente.
- d. Como [u:ni:bersi:dá] y [u:ni:bersi:dád] respectivamente.

33. Take into consideration Spanish rules to circle the alternative that contains the mistake in the question “¿[ya di:stés tu eksámen]?”

- a. The mistake is in the verb ‘distes,’ because the correct one is ‘diste.’
- b. The mistake is in the verb ‘distes,’ because it should not be ‘tomastes.’
- c. The mistake is in the noun ‘examen,’ because it should not have a tilde.
- d. The mistake is in the verb ‘distes,’ because we do not pronounce ‘[dí:stes],’ but ‘[di:sté].’

34. Which of the following is the correct sentence in Spanish?

- a. No había nada que valga la pena en esa capacitación.
- b. No hubo algo que aprender en ese seminario.
- c. No hubieron muchas personas en el taller.
- d. No había nadie en el salón.

35. Which of the following is the incorrect sentence in English?

- a. Don't lick the boss's boots.
- b. I want to drink a glass of wine.
- c. My apartment is always neat and tidy.
- d. Lead in plumbing can contaminate the drinking water.

36. Which of the following sentences is the correct one in Spanish, according to the RAE?

- a. No me acuerdo de su apellido de mi amiga.
- b. No me acuerdo del apellido de mi amiga.
- c. No me recuerdo su apellido de mi amiga.
- d. No recuerdo su apellido de mi amiga.

37. Circle the alternative that contains the correct sentence in English.

- a. My friend has 22 years old.
- b. We played basket on the Sundays.
- c. On August 1, 2011, we moved to Huaraz.
- d. If I'm not mistaken, the President Obama was elected in 2008.

38. Consider that you are talking to a little boy, who has a doubt about which one is his lunchbox, but that you have already identified which one is his, which of the following do you think is the correct sentence in Spanish to address to the little boy in relation to his lunchbox without using a prepositional pronoun?

- a. Niño, esa lonchera es tuyo.
- b. Niño, esa lonchera es tuya.
- c. Niño, esa lonchera es de ti.
- d. Niño, esa lonchera es suyo.

39. Mark the alternative that contains a mistake.

- a. Either day suits me.
- b. Last night was very cold.
- c. I went to Caraz city last Saturday.
- d. She has been to Churup many times.

40. Mark the correct sentence regarding the personal pronouns *lo, la, los, and las* in the position of a direct object and the reflexive personal pronoun *se* as the indirect object. Think of a message that you should have given to some students in a classroom.

- a. Se lo dije.
- b. Se los dije.
- c. Se la dije
- d. Se las dije.



Post Test on Form-Function Analysis

INSTRUCTION: This test is part of a thesis and is designed to measure how well the future teachers of English know how to analyze sentences in English, and its influence on their learning English.

Name: _____

Code: _____

I. READING

Evil Laws

Edouard René Lefebvre used to say that “Laws are given based on distrust and none of them is really based on the virtue of people.” Law punishes thieves because we do not trust in the idea that the human virtue of honesty will avoid stealing. Finally, he who believes that the penal law makes people honest makes a mistake. The virtue is born from conviction, not from fear. Behaving based on the fear of law does not make you virtuous in the same way that when you do not become a poet by reciting a poem by heart, for feeling afraid of being punished by your teacher. What happens is exactly the opposite. As Descartes says: “Most of the time, the multitude of laws gives an excuse to wickedness.” Or, said in another way, the excess of laws, more than causing virtues, causes evil. Quality is the consequence of virtue, not of law. He who believes that by creating university laws will improve the quality of education makes the same mistake as he who believes that creating the Holy Inquisition will make people more religious.

Quality can't be defined objectively. Quality is defined as the satisfaction of someone with something. And everyone has a different level of satisfaction. Since quality is subjective, we cannot reach it in a standardized way, but, on the contrary, by diversifying and fostering competition. When you standardize quality, you may get the same effect of what a cartel of competitors would get. Nothing contributes more with quality than the competition among different options.

The law that regulates quality has the tendency to standardize it. The law considers quality not to be what everyone wants, but what the legislator determines. If the legislator believes (as it is written in the New University Law) that a doctorate has only quality if the person who holds it speaks two languages, he makes a mistake. People will study the easy languages (such as Portuguese, for instance) before learning academically useful languages.

If he also believes, as the New University Law demands, that only a person who holds a master's degree could be a college professor, he may be condemning the future of many good professors who don't hold a master's under tons of mediocre people who get their master's. It is paradoxical, but I stopped teaching at the Master's Program some years ago, because I realized that the class level was inferior to the level in the pre graduation programs. In the same line, why should the head of the school be necessarily someone who gets a master's, or why should a principal professor be necessarily a doctor?

I do not want to be misunderstood. It is legitimate that a university may impose some requirements to its professors and its administrative officials, but the question is if law has the right to establish them, or if they should be established by each university. The legal standardization reduces competition because it reduces the factors based on which we compete. In the same way as law may force factories to make cookies of the same flavor, it reduces the taste as a factor of competition; by establishing the same requirements to teach and to give degrees, we reduce the differentiation as a factor to compete. Like we said, following Lefebvre's teaching, such regulations are acts of distrust that, finally, will promote evil, not virtues.

It would be interesting to see if the same Congress people who give professors and college officials requirements would also promote a law that would give themselves restrictions on becoming the representatives of the people in the Congress. It may be too much to ask them to speak two foreign languages, but they might give a law that may place, as a requirement to be a legislator, to pass an intermediate level of Spanish in order to be sure that they will speak correctly, at least, their native language. Or, we might ask them to pass “the Pisa” exam with an appropriate score (by the way, I know how to write ‘Pisa,’ but I prefer to put this way as a Peruvian congress man would write it).

But the truth is that, either if we like it or not, the role of the Congress is to reflect diversity, as exactly education should be diverse. As Bentham said, “Every law is an infraction of liberty.” And without diversity there is no liberty, nor competition.

1. What does “law” mean?

- a. It means the system of rules that citizens of a country, city, state etc. must obey.
- b. It means the system of beliefs that people should respect and worship.
- c. It means the practice of taking the law into our own hands.
- d. It means the practice of the profession involving laws.

2. How would you understand in Spanish the sentence ‘People will study the easy languages before learning academically useful languages’?

- a. La gente estudiará lenguas más fáciles antes de aprender los académicamente usuales.
- b. Gente estudiará lenguas más fáciles antes que estudiar las académicamente más serviciales.
- c. La gente estudiará idiomas más fáciles antes que preferir aprender las más académicamente útiles.
- d. Gente estudiará idiomas más accesibles antes que aprender los que académicamente brinden más utilidad.

3. Why did the author stop teaching at the Master’s Program?

- a. Because he understood that the class level was higher than the level at the pre graduation programs.
- b. Because he comprehended that the class level was not inferior to the level of the college programs.
- c. Because he realized that the class level was inferior to the level in the pre graduation programs.
- d. Because he realized that the class level was equal to the level in the pre graduation programs.

4. If we have to guess how an average representative speaks in the Congress, we would say that it is highly possible that he or she may make many mistakes in his or her Spanish as exactly in three of the following sentences, except in one alternative, which you have to circle.

- a. Me trae un vaso con agua.
- b. Esta buena la calorcita hoy.
- c. La cosa ha quedado bastante claro.
- d. Aquí no hay ningún USB, solo hay un cortaúñas.

5. How would you understand the word ‘doctor’ in this article?

- a. As a title for addressing people who hold the highest level of degree given by a university.
- b. As a title for addressing researchers with Ph. D degrees in difficult subjects as physics.
- c. As a title for addressing medical doctors or surgeons who can operate on you.
- d. As a title for addressing dentists who can treat your teeth.

6. Which of the following sentences would not be part of the speech of an average Peruvian Congressman?

- a. Lo puse delante tuyo.
- b. No sé qué quedará, pues.
- c. Dile que no se vaye tovía.
- d. Mi hijo se ha vuelto un comilón.

7. What type of Congress would we have if candidates were asked to pass an Intermediate level of Spanish before becoming the representatives of the people in the Peruvian Congress?

- a. We would take our representatives as a bad model of speech in Spanish.
- b. We would have a better executive system of the Government.
- c. We would have a much better Congress.
- d. We would have a worse Congress.

TEXT II

Debitar. This Anglicism (from *To debit* ‘charge a sum of money into an account’) is used in the Latin American banking language, including, of course, Peru. According to the official *Dictionary of Latin Americanisms* (2010), the term is defined as ‘to charge a sum of money in the liabilities of a balance sheet of a bank account.’ Let’s see this confusing message on the web page of a certain Peruvian bank: “At the end of the month, you will have saved your 15 soles in your account [. . .], that are debited from your other saving accounts to which your purchases were also debited.”

8. How would you translate ‘charge a sum of money into an account’ into Spanish?

- a. Cargar dinero en una cuenta.
- b. Descontar un monto de la contabilidad.
- c. Cargar el costo al ‘haber’ de una hoja contable.
- d. Descontar una suma de 15 soles de tu cuenta para debitarla a otra.



9. What does the word 'liabilities' refer to?

- a. It refers to the legal responsibility that you have for something.
- b. It refers to the punishment in a sports competition.
- c. It refers to the quality of being likely.
- d. It refers to the amount of debt.

10. Which of the following is the equivalent of the word 'purchaser,' either in Spanish or in English?

- a. 'Casero' or 'Shopper' respectively.
- b. 'Cliente' or 'Customer' respectively.
- c. 'Comprador' or 'Buyer' respectively.
- d. 'Consumidor' or 'Consumer' respectively.

I. LISTENING

Listen to the audio CD and answer the questions below.

11. How would you pronounce the Noun Phrase 'chocolate lover'?

- a. We pronounce it as [tʃókəleɪt lʌvər].
- b. We pronounce it as [tʃákəɪl t lʌvər].
- c. We pronounce it as [tʃóklɪ t lʌvər].
- d. We pronounce it as [tʃáklɪ t lʌvər].

12. If you had to write the phonetic transcription of the word 'shopper' in Standard English and also in its equivalent in Standard Spanish, how would you transcribe them?

- a. Como [vendedÓ:] Y [ʃópə], respectivamente.
- b. Como [bendédor] Y [jápə], respectivamente.
- c. Como [véndedor] Y [ʃópər], respectivamente.
- d. Como [bendedÓr] y [jápər], respectivamente.

13. How would you pronounce the Noun Phrase 'Salt lover'?

- a. It is pronounced as [sáɪtɪ lʌvər].
- b. It is pronounced as [sóɪtɪ lʌvər].
- c. It is pronounced as [sáɪt lʌvər].
- d. It is pronounced as [sóɪt lʌvər].

14. If we had to answer in Spanish what Janice has seen in Tason's shopping basket, which of the following would be the faithful sentence to the idea expressed in the interview, in English?

- a. Ve que tiene galletas y queso.
- b. Ve que tiene galletas y nueces.
- c. Ve que tiene galletas y queques.
- d. Ve que tiene galletas y papas fritas.

15. What does 'chocoholic' mean?

- a. It means someone who loves eating ice cream very much and gets it everywhere he goes.
- b. It means someone who suffers from addiction to potato chips and eats them all the time.
- c. It means someone who likes alcohol very much and drinks it everywhere he goes.
- d. It means someone who is addicted to chocolate and eats it all the time.

Listen to the audio CD and answer the questions below.

16. If you had to answer in Spanish this item, which of the following would be the faithful idea to what you listen to in English about how the weather is in Miami right now?

- a. I would say that it is '73°, frío, tórrido y seco.'
- b. I would say that it is '73 F°, cálido, ventoso y lluvioso.'
- c. I would say that it is '33 F°, huracanado, lluvioso y tropical.'
- d. I would say that it is '33 F°, frígido, tormentoso y borrascoso.'

17. One example of a practical thing before facing a hurricane may be.

- a. To advise people to take an adventure.
- b. To live in windy cities.
- c. To buy houses.
- d. To buy food.

Listen to Shakira and Rihanna's interaction in the song 'Can't Remember to Forget You' and answer the questions.

Take into consideration some lyrics that you will hear to answer your three questions related to this song

I really have to pee now / But I can't leave because / I'm waiting for Rihana / Where is that ho? / This is our girls night / I sent her an e-vite / To have a slumber party / At my house / Oh oh ooh oh oh / I'm very frio /

18. Why can't Shakira go to the bathroom?

- a. Porque está esperando que llegue Rihanna.
- b. Porque está esperando que llegue la noche.
- c. Porque está esperando que se le pase el frío psíquico.
- d. Porque está esperando que Rihanna vaya al baño a hacer 'pi'.

19. What is the meaning of an "e-vite" in the context of the song?

- a. It is an electronic new invention that has to be sent to someone's e-mail box.
- b. It is an electronic vendor that invites you to buy something on the web.
- c. It is an electronic book sent by someone into your e-mail box.
- d. It is an electronic invitation sent by e-mail.

20. If we had to analyze the line 'I can't leave because I'm waiting for Rihanna,' what should be our conclusion about the grammatical nature of the verb 'leave'?

- a. That 'leave' is a transitive verb, which is, at the same time, modified by the noun clause beside it.
- b. That 'leave' is a transitive verb, which is, at the same time, modified by the adjective clause beside it.
- c. That 'leave' is an intransitive verb, which is, at the same time, modified by the adverb clause beside it.
- d. That 'leave' is an intransitive verb, which is, at the same time, modified by the sentence modifier beside it.

II. WRITING

21. Mark the alternative that contains the correct punctuation in English.

- a. Gina, my best friend, says that money makes life more bearable.
- b. Vanessa, is going to meet up some friends of mine.
- c. My mother, goes to the market once a week.
- d. Carla, wants to see the soccer game

22. Mark the alternative that contains the correct punctuation in Spanish.

- a. *The Banker*, del grupo *Financial Times*, reconoció a Julio Velarde como el banquero .central del 2015 a nivel global.
- b. Familias peruanas, exigen mayor seguridad y menos 'floro' a ministro Urresti. .
- c. Humala, dice que autoridades corruptas deben ir a prisión.
- d. Chorrillos, te da la bienvenida!

23. Circle the sentence with the correct use of articles and capital letters.

- a. Barack Obama was elected as the 56th President of the US on Tuesday, november 4, 2008
- b. Al-Qaeda Attacked the United States on Tuesday, September 11, 2001.
- c. The Pope Francis says that Catholics should not breed like rabbits.
- d. The Great Depression lasted from 1929 to the early 40's.



- 24. Mark the alternative that contains the standardized use of articles, capital letters, abbreviations and acronyms in Spanish.**
- “El barco de los niños”, reescrita por MVLL, es una obra basada en un clásico del francés Marcel Schwob, de 1895.
 - La CADE, en el que se discutió sobre ocho temas importantes, se llevó a cabo en noviembre de 2014.
 - La SENATI brinda educación técnica de mucha demanda, sobre todo, en las empresas mineras.
 - Juan Pablo II se convirtió en santo de la Iglesia Católica en Abril de 2014.
- 25. Mark the alternative that contains the correct use of articles, capital letters, abbreviations or acronyms in English.**
- The current Motto of the Royal Academy of the Spanish Language is “clean, set, and cast splendor.”
 - The NATO is an intergovernmental military alliance in Europe based on the North Atlantic Treaty.
 - I’m proud of the beautiful watch that the Uncle Carlos gave me.
 - The ad says that anyone can train himself to be neat.
- 26. Which expression contains the prescriptive adaptation in Spanish of a loan word from English?**
- Salgamos a *lukear*.
 - Te llamo *para atrás*.
 - Disculpen por llegar *late*.
 - Voy a llamar a un *gasfitero*.
- 27. Which of the following is not a good example of adapting a word from Spanish into English?**
- A cup of hot *chocolate* is very energizing when it is raining.
 - A *machista* guy can take care of himself and his family, bravely.
 - In Peru, we have produced a lot of *potatoes* from ancient times up to now.
 - The Spanish *Armada* was defeated in the battle of the English Channel, in the 16th century.
- 28. Which of the sentences is correct in Spanish, in agreement with its grammar rules given by the RAE and also with its natural syntactic structure?**
- No es justo que hayan tantos jóvenes desempleados o subempleados.
 - Evo Morales juramentó nuevamente como presidente de Bolivia.
 - Aprete el botón derecho si quiere ir al tercer piso.
 - Mi amiga recién llegará mañana.
- 29. Which sentence is the correct one in English, in agreement with its grammar rules and common sense?**
- The mountains like me very much.
 - Miners are the best paid workers in Peru.
 - My friends have been in the disco last Saturday.
 - If she wants to pass the exam, she needs to study more harder.
- 30. Which sentence is the correct one in Spanish, in agreement with its grammar rules, and common sense?**
- La década de los 90’s fue de mucha corrupción.
 - ‘Pulpín’ o no, ser joven en el Perú siempre es un asunto dramático.
 - Hay corrupción por todo nivel aunque no querramos aceptarlo.
 - La falta de lectura es uno de los problemas más populares de los últimos tiempos.

III. SPEAKING

- 31. How would you pronounce “plumber” in Standard or Generic English?**
- I would pronounce it as [plʌmər].
 - I would pronounce it as [plámər].
 - I would pronounce it as [plómər].
 - I would pronounce it as [plú:mər].

32. How do you pronounce the word 'ciudad' in every day Spanish, and in agreement with what the RAE recommends?
- Como [syu:dá] y [syu:dád] respectivamente.
 - Como [syu:dád] y [syu:dá] respectivamente.
 - Como [syu:dát] y [syu:dá] respectivamente.
 - Como [syu:dá] y [syu:dát] respectivamente.
33. Considering Spanish rules, circle one of the options that contains the mistake in the question "¿[bí:stes el partí:do]?"
- The mistake is in the verb 'vistes,' because the correct one is 'viste.'
 - The mistake is in the noun 'partido,' because it should not have an accent.
 - The mistake is in the first question mark, because in Spanish, as in English, we only need the closing question mark.
 - The mistake is in the verb 'vistes,' because we do not pronounce '[bí:stes],' but '[ví:stes].'
34. Which of the following is the correct sentence in Spanish?
- No sé algo al respecto.
 - No se cumplió con ambas etapas.
 - No he estudiado nada para el examen.
 - No me han hecho saber algo sobre lo que dices.
35. Which of the following is the incorrect sentence in English?
- I don't know nothing.
 - Suly is also a friend of mine.
 - Your laptop is in your backpack.
 - He didn't know anything about it.
36. Which of the following sentences is the correct one in Spanish, according to the RAE?
- Su sentencia se dio el 16 de Octubre de 2014.
 - La billetera de mi amigo había estado en su cuarto. Acaba de encontrarla.
 - Recién entiendo que el queso le da un sabor especial a tu locro que has preparado.
 - El profe dice que sus notas de mi amiga son muy bajas y que probablemente desapruébe el curso.
37. Circle the alternative that contains the correct sentence in English.
- To lead a well-balanced life, you need to have other interests beside studying.
 - Beside a glass of water, I want to eat a piece of cake.
 - Pedro has lots of friends beside his roommate.
 - Yeni, come, sit beside me.
38. Which of the following alternatives contains the correct sentence?
- Ya son la una de la tarde. Váyate nomás.
 - Se los dije que Messi haría su hat-trick en este partido.
 - Hoy no ha vido Consejo Universitario, pero probablemente va ver mañana.
 - Tenemos que servir veinte vasos de chocolate, porque han venido varios alumnos también.
39. Mark the alternative that contains a mistake.
- I wanna order a glass with milk.
 - Remind me to buy a kilo of sugar.
 - In the coming, I don't want to change diapers; I want to change my future.
 - A statistician works with statistics, while a statesman is a wise, honorable and fair leader.
40. Mark the alternative that contains the sentence that goes in agreement with common sense, and doesn't have any grammar mistake, in Spanish.
- Necesito un estadista que me ayude a tabular mis datos de mi trabajo.
 - En un paso que dimos nos saquemos cero.
 - Me da un vaso con agua, por favor.
 - Se puso en contra mía.

Likert Scale

DIRECTION:

Please, mark with an X the number that represents how you feel about the Form-Function Method you have been taught to analyze sentences in this semester.

1. The Form-Function Analysis has helped me understand how English grammar works in sentences when I read.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

2. The Form-Function Analysis is useful to guess meanings from words when I read something.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

3. The Form-Function Analysis has helped me infer hidden meanings from complex sentences.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

4. The Form-Function Analysis is a useful means to identify keywords to give my opinion about a text.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

5. The Form-Function Analysis is useful to find topic sentences in a text.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

6. The Form-Function Analysis gave me the chance to figure out meanings while listening because of my training in isolating the morphemes of a word.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

7. The Form-Function Analysis allowed me to improve my listening by understanding how some morphemes are reduced in speech.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

8. The Form-Function Analysis gave me the chance to improve my listening by figuring out the meaning of words based in the change of morphemes inside a word.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

9. The Form-Function Analysis has improved my listening by interacting with someone through the repetition of collocations previously analyzed morphologically and syntactically.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

10. The Form-Function Analysis is a good instrument to put the words of a sentence in the right order when I give instructions and functional information.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

11. The Form-Function Method has helped me write paragraphs with grammatical cohesion.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

12. The Form-Function Method has helped me write paragraphs with coherence, respecting at the same time the natural syntactic structure of the English language.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

13. The Form-Function Method has helped me use punctuation more properly as a consequence of being trained in English syntax.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

14. The Form-Function Method has a positive impact on using correctly the rules of the English language.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

15. The Form-Function Method has helped me write with cohesion and coherence, respecting at the same time the natural syntactic structure of the English language.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

16. The Form-Function Method has helped me improve my pronunciation.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

17. The Form-Function Method has improved my fluency and diction of the English language.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

18. The Form-Function Method has helped me speak with a natural, effortless and unhesitating flow.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

19. The Form-Function Method has helped me keep in mind how the English language governs itself in the sentence structure.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

20. The Form-Function Method has influenced positively my body language in order to sound more understandable.

a.	Strongly agree	5
b.	Agree	4
c..	Don't know	3
d.	Disagree	2
e.	Strongly disagree	1

Validación del instrumento para medir la capacidad de análisis de oraciones con el método del Form-Function Analysis

Título de la investigación: Form-Function Analysis y las habilidades receptoras y productivas entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera, 2017

Ítem	Opción de respuesta					Criterios de evaluación						Observaciones
	Strongly disagree	Disagree	Don't know	Agree	Strongly agree	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		
						Sí	no	Sí	no	Sí	no	
1.						X		X		X		
2.						X		X		X		
3.						X		X		X		
4.						X		X		X		
5.						X		X		X		
6.						X		X		X		
7.						X		X		X		
8.						X		X		X		
9.						X		X		X		
10.						X		X		X		
11.						X		X		X		
12.						X		X		X		
13.						X		X		X		
14.						X		X		X		
15.						X		X		X		
16.						X		X		X		
17.						X		X		X		

18						X		X		X		
19						X		X		X		
20						X		X		X		
21						X		X		X		
22						X		X		X		
23						X		X		X		
24						X		X		X		
25						X		X		X		
26						X		X		X		
27						X		X		X		
28						X		X		X		
29						X		X		X		
30						X		X		X		
31						X		X		X		
32						X		X		X		
33						X		X		X		
34						X		X		X		
35						X		X		X		
36						X		X		X		
37						X		X		X		
38						X		X		X		
39						X		X		X		
40						X		X		X		

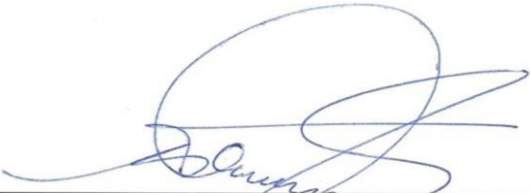


¹ **Claridad:** El ítem se entiende sin dificultad alguna. ² **Pertinencia:** El ítem pertenece a la dimensión. ³ **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar a la dimensión específica de la variable.

Nombres y apellidos del juez validador: Víctor Paredes Estela

DNI: 31624681

Especialidad del Validador: Dr en Lingüística



Evaluador externo, en español: Dr. Víctor Paredes Estela

Huaraz, 16 de diciembre del 2018

Resultado de la validación del instrumento

Nombre del instrumento: Escala de Likert para medir la aceptación del método del Form-Function Analysis para analizar oraciones en inglés.

Autor: Mag Edinson Márquez Trejo

Objetivo: Recoger información sobre la aceptación del del método del Form-Function Analysis para analizar oraciones en inglés.

Dirigido a: Estudiantes del cuarto y quinto ciclos de la Especialidad de Lengua Extranjera: Inglés de la carrera de Educación

Valoración del instrumento:

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
				X

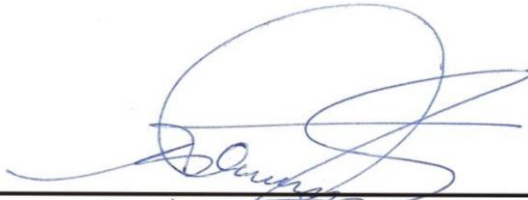
Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Nombres y apellidos del evaluador: Víctor Paredes Estela



Evaluador externo, en español: Dr. Víctor Paredes Estela

Huaraz 16 de diciembre del 2018

Validación del instrumento para medir la capacidad de análisis de oraciones con el método del Form-Function Analysis

Título de la investigación: Form-Function Analysis y las habilidades receptoras y productivas entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera, 2017

Ítem	Opción de respuesta					Criterios de evaluación						Observaciones
	Strongly disagree	Disagree	Don't know	Agree	Strongly agree	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		
						Sí	no	Sí	no	Sí	no	
1.						X		X		X		
2.						X		X		X		
3.						X		X		X		
4.						X		X		X		
5.						X		X		X		
6.						X		X		X		
7.						X		X		X		
8.						X		X		X		
9.						X		X		X		
10.						X		X		X		
11.						X		X		X		
12.						X		X		X		
13.						X		X		X		
14.						X		X		X		
15.						X		X		X		
16.						X		X		X		
17.						X		X		X		



18						X		X		X		
19						X		X		X		
20						X		X		X		
21						X		X		X		
22						X		X		X		
23						X		X		X		
24						X		X		X		
25						X		X		X		
26						X		X		X		
27						X		X		X		
28						X		X		X		
29						X		X		X		
30						X		X		X		
31						X		X		X		
32						X		X		X		
33						X		X		X		
34						X		X		X		
35						X		X		X		
36						X		X		X		
37						X		X		X		
38						X		X		X		
39						X		X		X		
40						X		X		X		



1Claridad: El ítem se entiende sin dificultad alguna. **2Pertinencia:** El ítem pertenece a la dimensión. **3Relevancia:** El ítem es apropiado para representar a la dimensión específica de la variable.

Nombres y apellidos del juez validador: Rachel Mac Donald

DNI:

Especialidad del Validador: Dra en Lingüística



Evaluadora externa, en inglés: Rachel Mc Donald, M. A.

Huaraz, 16 de diciembre del 2018



Resultado de la validación del instrumento

Nombre del instrumento: Escala de Likert para medir la aceptación del método del Form-Function Analysis para analizar oraciones en inglés.

Autor: Mag Edinson Márquez Trejo

Objetivo: Recoger información sobre la aceptación del del método del Form-Function Analysis para analizar oraciones en inglés.

Dirigido a: Estudiantes del cuarto y quinto ciclos de la Especialidad de Lengua Extranjera: Inglés de la carrera de Educación

Valoración del instrumento:

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
				X

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Nombres y apellidos del evaluador: Rachel MacDonald


Evaluadora externa, en inglés: Rachel Mc Donald, M. A.

Huaraz 16 de diciembre del 2018





SÍLABO DE GRAMÁTICA INGLESA III

I. DATOS GENERALES

1.1	ESCUELA PROFESIONAL	:	Educación
1.2	CARRERA PROFESIONAL	:	Lengua Extranjera: Inglés
1.3	CÓDIGO	:	UI-L01
1.4	PRERREQUISITO	:	UI-L02
1.5	SEMESTRE ACADÉMICO	:	2017 - I
1.6	CICLO	:	VI
1.7	NÚMERO DE CREDITOS	:	04
1.8	NÚMERO DE HORAS	:	Teoría: 01 Práctica: 04
1.9	DURACIÓN	:	17 semanas, del 02/05/17 al 01/09/17
1.10	DOCENTE	:	Mag. Edinson Márquez Trejo Condición:Contrat./Categoría:Aux./Dedicación:TC
1.11	E-MAIL	:	edimartre@gmail.com

II SUMILLA:

2.1 RESUMEN

Esta asignatura, de carácter teórico-práctico, corresponde al área de especialidad y desarrolla habilidades comunicativas en la lengua inglesa a nivel avanzado. Está orientada también al logro de competencias en las habilidades receptivas y productivas de diferentes tipos de textos. Asimismo, al ser un curso de nivel avanzado se enfoca en el análisis sintáctico de la oración simple y compleja, permitiendo al participante entender el inmenso valor pedagógico de la sintaxis.

2.2 LOGROS DE APRENDIZAJE:

2.1 COMPETENCIA

Comprende, produce y analiza diversos tipos textos orales y escritos en idioma inglés identificando las diferentes partes gramaticales y sintácticas de la oración. Además, valora la utilidad pedagógica del análisis sintáctico como un medio poderoso de mejora de la lógica de pensamiento de toda persona.

2.2 CAPACIDADES

- Utiliza los tiempos, los verbos modales, la voz pasiva y la voz activa correctamente, ordenando la secuencia de sus ideas adecuadamente, y valorando la lógica de la sintaxis como herramienta pedagógica.
- Identifica los diferentes patrones de la oración simple y compleja en inglés, asociándolos a su quehacer cotidiano, y reflexionando sobre la importancia de su uso en la lengua inglesa.
- Identifica las cláusulas adjetivales, adverbiales y nominales en oraciones complejas, entendiendo su estructura profunda y el papel que desempeñan dentro de la oración.
- Analiza oraciones simples y complejas con el método del *form-function análisis*, resaltando las formas y las funciones de todos los elementos de la oración, y reflexionando sobre su valor pedagógico.

2.3 Problemas que resuelve

1. Se aprovecha de la alta frecuencia de interferencias lingüísticas del quechua en el español cotidiano de los estudiantes, para ejemplificar casos análogos entre el inglés y el español.
2. Se desarrolla el pensamiento lógico de los estudiantes a través del análisis morfosintáctico.
3. Se motiva a los alumnos a concluir la carrera, sensibilizándolos sobre la importancia actual de la misma y de su alta demanda en el mercado laboral.
4. Se promueve la lectura a través de la adquisición de material bibliográfico de uso personal.

III. PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Unidad Didáctica N° 1: THE SENTENCE

Capacidad N° 1: Analiza el sujeto y el predicado de la oración haciendo uso del Form-Function Analysis en contraposición al del Drawing Tree Diagram (arborización).

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DURACIÓN
The Basic Unit - Nouns - Determiners - Pronouns - Exercises	- Formula sus propios ejemplos sobre la oración y sus diferentes elementos.	- Muestra responsabilidad en el cumplimiento de los trabajos.	Taller: Se orienta en el análisis de la oración	1° Semana
Verb Inflection - The verb BE - Statements and questions - The dummy subject - THERE - Prepositions - Exercises	- Produce sus propios ejemplos de conjugación en los diferentes modos y tiempos gramaticales - Observa el comportamiento sintáctico del <i>dummy subject</i> THERE.	- Se predispone permanentemente hacia el trabajo colaborativo. - Evidencia una actitud crítica frente a los temas desarrollados.	Taller: Analiza las flexiones del verbo TO BE en contraposición a las de los verbos castellanos SER y ESTAR Reflexiona sobre el mensaje de la canción	2° Semana
The Major Sentence Patterns - Be + SC - Dummy There + Be - LV + SC - V + O - V + M - Exercises	- Analiza las oraciones más representativas de cada modelo para elaborar sus propios ejemplos		Taller: Reflexiona sobre la importancia del análisis gramatical como instrumento para el desarrollo del pensamiento lógico. Ve un video	3° Semana

Unidad Didáctica N° 2: VERBS FOLLOWED BY OTHER VERBS IN THE PREDICATE

Capacidad N° 2: Explica los cambios flexivos de los verbos en el predicado.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DURACIÓN
Verb Phrases	- Investiga sobre los	- Muestra	Rinden un control de	4° Semana

The progressive verb phrase The present and past perfect verb phrases	verbos desde la perspectiva del tiempo, aspecto y modo	responsabilidad en el cumplimiento de los trabajos.	lectura sobre "The Count of Monte-Cristo" de Alexander Dumas	
Verb Phrases HAVE as a full verb Echo verbs Tag questions Exercises	Reflexiona sobre los cambios verbales que ocurren en las diferentes frases verbales en el inglés	Se predispone permanentemente hacia el trabajo colaborativo.	Taller: Participa en el Spelling Bee Contest	5° Semana
The Question Words Structures that take the place of nouns Noun clauses in indirect speech Indirect questions Exercises	Adapta la estructura natural del inglés en sus habla cotidiana Prepara sus presentaciones sobre los temas propuestos.	Evidencia una actitud crítica frente a los temas desarrollados.	Taller: Taller: Dramatiza sobre lo visto y reflexionado en el video de la 3ra semana.	6° Semana
Review Valoración del curso				7° Semana
EXAMEN PARCIAL				8° Semana

Unidad Didáctica N° 3: MODALS, VOICES AND NON-FINITE VERBS IN THE PREDICATE

Capacidad N° 3: Describe la fuerza ilocutiva de la predicación verbal y la utiliza en su discurso cotidiano.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DURACIÓN
Most Useful Modals The modal CAN The modal COULD The modal WILL The modal WOULD The modal SHOULD The modal MUST	Experimenta la importancia y la diferencia entre los modales sobre la base de sus propios ejemplos	Muestra responsabilidad en el cumplimiento de los trabajos. Se predispone permanentemente hacia el trabajo colaborativo.	Taller: Lee los tips lingüísticos sobre Educated Speech (Habla Culta) de Martha Hildebrandt	9° Semana
The Passive and Active Voice The passive voice The active voice Complex modal verb phrases Exercises	Estudia la estructura del texto en inglés Analiza el uso de la voz pasiva en el discurso periodístico e impersonal	Evidencia una actitud crítica frente a los temas desarrollados.	Taller: Asimila los conceptos sobre verbos modales y voz activa y pasiva sobre la base de los tips lingüísticos de Martha Hildebrandt	10° Semana
Non-Finite Verbs Verb + Infinitive Verb + Gerund Verb + Base Form Exercises Review	Describe el uso de cada uno de los verbos no finitos		Taller: Lee los tips lingüísticos sobre Educated Speech (Habla Culta) de Martha Hildebrandt	11° Semana

Unidad Didáctica N° 4: CLAUSULAS

Capacidad N° 4: Identifica las tres clausulas usándolas en su discurso cotidiano.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	DURACIÓN
Subordinate Sentences - Noun Clause - Adjective clause - Adverb Clause - Exercises	- Describe las clausulas en oraciones de su creación	- Muestra responsabilidad en el cumplimiento de los trabajos.	Taller: Dramatiza sobre lo visto y reflexionado en el video.	12° Semana
The Comparison of Adjectives - The use of intensifiers with adjectives - Order of adjectives and other modifiers before the noun - Exercises	- Reflexiona sobre los cambios que ocurren al interior la estructura de las frases u oraciones en inglés.	- Se predispone permanentemente hacia el trabajo colaborativo.	Taller: Lee los tips lingüísticos sobre Educated Speech (Habla Culta) de Martha Hildebrandt	13° Semana
Adverbial Clauses - Clauses of time - Clauses of place - Clauses of manner - Clauses of comparison - Clauses of condition - Exercises	- Se enfoca en el uso de las cláusulas adverbiales en contraposición al uso de las frases adverbiales	- Evidencia una actitud crítica frente a los temas desarrollados.	Taller: Comprende el uso de los modificadores adverbiales tanto como oraciones subordinadas cuanto como modificadores simples	14° Semana
Review Valoración del curso	Prepara sus presentaciones sobre los temas propuestos			15° Semana
EXAMEN FINAL				16° Semana
EXÁMENES SUSTITUTORIOS Y APLAZADOS				17° Semana

IV ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

A fin de lograr un mejor desarrollo del aprendizaje, se emplearán permanentemente las siguientes estrategias metodológicas:

- Conferencia o clase magistral
- Análisis de lecturas
- Estudio independiente
- Seminarios
- Aprendizaje Basado en Problemas
- Trabajo en equipos
- Talleres de análisis de oraciones, etc.

V. RECURSOS DIDÁCTICOS

Los principales medios y materiales educativos que se utilizarán para la adquisición de los aprendizajes son:

- Bibliografía física y digital



- Bases de datos
- Equipos multimedia
- Laptop
- Separatas
- Aula virtual.

VI. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

6.1 Actividades de investigación.

Esta asignatura, por corresponder al área de especialidad, le permite al estudiante desarrollar trabajos de campo entrevistando a hablantes nativos y no nativos para los análisis lingüísticos y sintácticos respectivos.

6.2 Actividades de Proyección social y extensión universitaria.

Se desarrollarán talleres de difusión de conocimientos y actividades a favor de la sociedad, tales como: Charlas, talleres, visita con especialistas, etc

VII. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

7.1 Indicadores e instrumentos de evaluación

Unidad didáctica	Indicadores de evaluación	Instrumentos de evaluación
I	Identifica las partes de una oración, diagramando el sujeto y las partes del predicado.	Exposición oral Cuestionario Lista de verificación
II	Explica los tipos de patrones oracionales más importantes, demostrando dominio en el análisis sintáctico.	Exposición oral Lista de verificación
III	Conoce los diferentes patrones y modelos de la gramática inglesa.	Exposición oral Portafolio Lista de verificación
IV	Analiza las cláusulas nominales adjetivales y adverbiales demostrando dominio pleno del análisis sintáctico.	Exposición oral Cuestionario Lista de verificación

7.2 Sistema de evaluación

Promedio de Trabajo Académico	: TA
Examen parcial	: EP
Examen final	: EF
Promedio Final	: PF

$$TA*(0.4) + EP*(0.3) + EF*(0.3) = PF$$

Los criterios básicos que serán tomados en cuenta para la ponderación del Promedio de Trabajos serán: los controles de lectura, la participación activa en clase, y la evidencia permanente del dominio del



idioma inglés en clase.

VIII. TUTORÍA AL ESTUDIANTE

El proceso de tutoría y consejería se desarrollará los días viernes de 04:00 a 06:00 horas en la Biblioteca de la FCSEC. Esta tutoría consiste básicamente en una ayuda asistida sobre temas relacionados con el desarrollo de la asignatura y con las actividades de acompañamiento y orientación profesional en los aspectos que sean requeridos por el estudiante.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON JOHN M. (1991) *The Grammar of Case: Towards a Localistic Theory*. Great Britain. University of Edinburgh. University Printing House.
- COLLIER MAC MILLAN (1994) *A Practical English Grammar*. London. English Language Services, INC
- COLORADO IGNACIO (1993) *Syntax: A Functional Typological Introduction*. Philadelphia. John Benjamin Publishing Company.
- GIVON (1984) *Syntax I: A Funtional-Typological Introduction*. University of Oregon. Philadelphia.
- SALDÍVAR DASSO (2014) *García Márquez: El viaje a la semilla*. Primera Edición. Bogotá. Editorial Planeta Colombiana S. A.
- GARCÍA MÁRQUEZ GABRIEL (1995) *One Hundred Years of Solitude*. Translated from the Spanish by Gregory Rabassa. United States of America. Harper&Row, Publishers, Inc.
- HILDEBRANDT MARTHA (2014) *Educated Speech*. Lima: El Comercio.
- MAURER JAY (1990) *Focus on Grammar: An Advance Course for Reference and Practice*.
- MURPHY RAYMOND (2002) *Basic Grammar in Use*. Second Edition. United Kingdom. Cambridge University Press.
- MURPHY RAYMOND (2002) *Intermediate Grammar in Use*. Second Edition. United Kingdom. Cambridge University Press.
- MURPHY RAYMOND (2002) *Advanced Grammar in Use*. Second Edition. United Kingdom. Cambridge University Press.
- LEECH GEOFREY (1999) *An A-Z English Grammar and Usage*. Fifth Edition. England. Addison Wesley Longman Limited.
- O'GRADY. (1997) *Contemporary Linguistics*. Third Edition. New York. Bedford St. Martins.
- SIMONE, RAFFAELE (1993) *Fundamentos de lingüística*. Barcelona.
- UNMSM (2008) *Introducción a la lingüística*, Primera Edición. Lima. Editorial San Marcos
- WOODS EDWARD (2003) *Grammar Workbook*. Penguin Books.
- <http://www.google/bygosh.com>
- <http://www.grammar.ok/worldservice/learningenglish/click>



Huaraz, 2 de mayo del 2017



.....
Mg. Edinson Márquez Trejo
Especialista en Inglés-Castellano
Reg. N° 008443-UNMSM
DNI: 09606017





UNIVERSIDAD NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

SÍLABO DE MORFOSINTAXIS DEL INGLÉS

I. IDENTIFICACIÓN

1.1. Facultad	: Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación
1.2. Escuela Profesional	: Educación Especialidad: Lengua Extranjera: Ingles
1.3. Semestre Académico	: 2017-I
1.4. Ciclo Académico	I
1.5. Código de curso	: EE-V04
1.6. Créditos	4
1.7. Rrequisito	: Ninguno
1.8. Extensión horaria	: Teoría: 1 Práctica: 4
1.9. Duración	: Fecha de inicio: 02/05/17 Fecha de Término: 01/09/17
1.10. Docente	: Mag. Edinson Márquez Trejo
1.11. Condición	: Contratado Categoría: Auxiliar Dedicación: TC
1.12. E-Mail	: edimartre@gmail.com

II. SUMILLA

2.1. Resumen

La asignatura de Morfosintaxis del Inglés es de naturaleza teórico-práctica, pertenece al área especializada y se orienta a desarrollar en el estudiante la comprensión y el análisis del conjunto de reglas que gobiernan las categorías gramaticales o unidades lingüísticas que tienen propiedades morfológicas y sintácticas. La estructura temática de la morfología abarca el estudio, análisis y descripción de la estructura interna de las palabras; mientras que la de la sintaxis, la coordinación y la unión de las palabras para formar oraciones, respetando y valorando la estructura propia de la lengua inglesa.

2.2. Relación con el perfil de egreso

2.2.1. Competencia genérica:

Interpreta los diversos elementos lingüísticos para expresar sus pensamientos con precisión, propiedad y fluidez en la lengua inglesa, haciendo uso de las cuatro habilidades básicas de Listening-Speaking y Reading-Writing, para una adecuada interacción comunicativa y para desarrollar nuevos aprendizajes.

2.2.2. Unidad de Competencia:

Analiza la estructura interna de las palabras y la combinación entre ellas en la construcción sintáctica de una oración en inglés, respetando la opinión de sus compañeros.

2.3. Capacidades

- 1 Identifica los fenómenos de construcción de palabras inglesas, aplicando la hipótesis lexicalista, con actitud reflexiva y crítica.
- 2 Aplica reglas de análisis gramatical generativo- transformacional a las estructuras de la oración simple y compleja con actitud crítica.
- 3 Resuelve problemas de análisis morfológico en inglés, apreciando las opiniones y correcciones de los demás.
- 4 Redacta oraciones sobre la base de la forma y la función de las palabras, analizando la precisión del desarrollo de los ejercicios.



2.4. Problemas que resuelve

1. Se aprovecha de la alta frecuencia de interferencias lingüísticas del quechua en el español cotidiano de los estudiantes, para ejemplificar casos análogos entre el inglés y el español.
2. Se desarrolla el pensamiento lógico de los estudiantes a través del análisis morfosintáctico.
3. Se motiva a los alumnos a concluir la carrera, sensibilizándolos sobre la importancia actual de la misma y de su alta demanda en el mercado laboral.
4. Se promueve la lectura a través de la adquisición de material bibliográfico de uso personal.

III. PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN

3.1. Programación de contenidos y actividades

Unidad Didáctica 1: Identifica los fenómenos de construcción de palabras inglesas, aplicando la hipótesis lexicalista, con actitud reflexiva y crítica.					
Semana	Contenidos			Actividades	Recursos
	Saber	Saber hacer	Saber ser		
1	Introductory class The sentence and the sounds of English	Dialoga con sus compañeros y el profesor sobre lo propuesto en el sílabo Emite opiniones sobre la forma de construirse la oración en inglés	Demuestra responsabilidad, ética e interés por los temas tratados Manifiesta apertura hacia nuevas experiencias y se enriquece de ellas	Exposición docente y diálogo sobre el sílabo y las reglas de juego para la aprobación del curso Taller de repaso de los sonidos básicos del inglés	El sílabo Texto sobre los sonidos del inglés.
2	English Sound Patterns Morphemes	Describe el funcionamiento de la sílaba y de la palabra en lengua inglesa Elabora un cuadro de comparación de morfemas entre el inglés y el español	Manifiesta tolerancia ante los yerros y las correcciones respectivas Se predispone permanentemente hacia el trabajo colaborativo	Exposición docente Taller sobre los patrones fonológicos y morfológicos del inglés	www.englishsounds
3	Word classes Educated speech	Organiza las diferentes clases de palabras por su función gramatical en inglés	Demuestra responsabilidad, ética e interés por los temas tratados.	Exposición docente Práctica grupal de reconocimiento	Canción

		Interpreta los tipos lingüísticos de Martha Hildebrandt	Desarrolla su capacidad memorística	de tipos de palabras	
4	Derivation Inflection	Lee, comprende y estudia el proceso de derivación y flexión de las palabras Adapta palabras sencillas a circunstancias particulares mediante la sustitución léxica	Evidencia tolerancia ante la frustración Evidencia una actitud crítica y reflexiva ante los temas tratados.	Exposición docente Trabajo grupal de reconocimiento de la derivación e inflexión de las palabras	Video

Unidad Didáctica 2: Aplica reglas de análisis gramatical generativo- transformacional a las estructuras de la oración simple y compleja con actitud crítica.					
Semana	Contenidos			Actividades	Recursos
	Saber	Saber hacer	Saber ser		
5	Lexical and grammatical words	Analiza oraciones desde las más sencillas hasta las más complejas	Muestra tolerancia ante los malentendidos interculturales	Exposición docente Taller de análisis oracional	Modelos de análisis oracional. Canción
6	Form-Function Analysis	Analiza la estructura interna de las palabras con el método de la arborización	Valora los diferentes estilos de aprendizaje Se muestra sobrio ante la derrota y el triunfo	Taller de análisis morfológico Participación individual en el Spelling Bee Contest	Modelos de análisis morfológico Banco de palabras para el Spelling Bee Contest
7	Control de lectura de la obra <i>1984</i> de George Orwell Review	Da el control de lectura de la obra <i>1984</i> . Enmienda los errores cometidos en el desarrollo de las primeras dos unidades	Valora su nota tanto para enorgullecerse de ella como para enmendar los yerros Apoya a los compañeros más rezagados	Participación individual en el Control de lectura sobre <i>1984</i> Trabajo en equipo para repasar los temas más relevantes de las primeras dos unidades	Control de lectura Textos utilizados en clase
8	EXAMEN PARCIAL				

Unidad Didáctica 3: Resuelve problemas de análisis morfológico en inglés, valorando las opiniones y correcciones de los demás.

Semana	Contenidos			Actividades	Recursos
	Saber	Saber hacer	Saber ser		
9	Structural signals Educated speech	Elabora una síntesis de los signos de estructuración sintáctica en inglés Construye oraciones sobre la base de la sintaxis natural en lengua inglesa	Participa en los trabajos en equipo Valora la sintaxis del español como base para sus contrastaciones con la del inglés	Trabajo en equipo sobre identificación de marcadores de clases de palabras Taller de construcción de oraciones en inglés	Texto sobre el tema www.structuralsignals
10	Grammatical Analysis	Lee sobre la estructura de la oración en inglés Analiza los marcadores de complementación en inglés	Interioriza la estructura natural sintáctica del inglés en su quehacer cotidiano, con relatividad	Exposición docente Taller de lectura sobre <i>Transformational grammar</i>	Texto sobre el tema www.grammaticalanalysis
11	Transformational grammar: Deep and surface structure	Se ejercita en el análisis de la estructura profunda y superficial en inglés	Comparte sus análisis a fin de mejorar el desempeño académico grupal	Exposición docente Trabajo en equipo sobre análisis de oraciones en inglés	Canción Texto sobre el tema
12	Basic sentence transformations	Crea sus propios ejemplos sobre la base de las prescripciones de la gramática transformativa	Respeto la diversidad cultural plasmada en los ejemplos de sus compañeros	Lluvia de ideas sobre ejemplos típicos que sirvan para el análisis gramatical Dramatiza una escena de su preferencia del libro <i>1984</i> de George Orwell	Texto sobre el tema www.basictransformations

Unidad Didáctica 4: Comparte problemas de construcción oracional en lo referente a su forma y función, analizando la precisión del desarrollo de los ejercicios.

Semana	Contenidos			Actividades	Recursos
	Saber	Saber hacer	Saber ser		
13	Basic operations of	Representa los diversos tipos de	Comparte sus ejemplos de	Exposición docente	Video

	English syntax	complementos predicativos Ejemplifica las operaciones básicas de la sintáctica inglesa	análisis oracional con los demás alumnos	Trabajo en equipo sobre los análisis de las operaciones básicas de la sintáctica inglesa	
14	Basic sentence patterns	Analiza oraciones con el método del Form-Function Analysis	Valora los análisis de sus compañeros	Taller de análisis oracional	Hoja de ejercicios
15	Prepositional phrases	Produce oraciones en las que incluye locuciones preposicionales	Participa proactivamente en los trabajos en equipo	Trabajo en equipo sobre locuciones preposicionales	Hoja de ejercicios
16	EXAMEN FINAL				
17	EXAMENES SUSTITUTORIOS Y APLAZADOS				

3.2. Procedimientos de evaluación

Unidad didáctica	Indicadores de evaluación	Instrumentos	Procedimientos	Evidencia o producto	Peso
I	Identifica la estructura interna de las palabras en inglés, diferenciándolos y graficándolos con precisión.	Rúbrica Cuestionario Lista de verificación	Representa la estructura interna de las palabras tanto en la pizarra cuanto en sus exámenes	Dossier del desarrollo semestral	25%
II	Explica los componentes esenciales de la morfología del inglés contrastándolos, de ser necesario, con los del español.	Exposición oral Pruebas objetivas Lista de verificación	Utiliza los componentes básicos de la morfología del inglés para crear sus propios ejemplos en sus escritos cotidianos	Dossier del desarrollo semestral Examen parcial	25%
III	Participa activamente en la identificación de los elementos sintácticos del inglés.	Exposición oral Rúbrica Lista de verificación	Desarrolla sus ejemplos imaginando contextos reales	Dossier del desarrollo semestral	25%
IV	Señala los elementos de una oración descomponiéndolos en sus más mínimos componentes, usando los métodos del “Form-Function Analysis” y del “Tree Diagram.”	Exposición oral Rúbrica Lista de verificación	Resuelve ejercicios de análisis gramatical	Dossier del desarrollo semestral Examen final	25%

3.3. Sistema de evaluación

Promedio de Trabajo Académico	: TA
Examen parcial	: EP
Examen final	: EF
Promedio Final	: PF

$$PF = TA*(0.4) + EP*(0.3) + EF*(0.3)$$

Los criterios básicos que se tomarán en cuenta para la ponderación del Promedio de Trabajo Académico serán: la nota de participación en el Spelling Bee Contest, el control de lectura, la asistencia y participación activa en clase, y la evidencia permanente del dominio del idioma inglés en clase.

Nota: Los exámenes parcial y final se tomarán sobre la base de las siguientes equivalencias:

$$EP = \text{Unidad didáctica I} + \text{Unidad didáctica II}$$
$$EF = \text{Unidad didáctica III} + \text{Unidad didáctica IV}$$

IV. INVESTIGACIÓN FORMATIVA

La participación en clase incluye un trabajo de investigación sobre alguno de los temas del sílabo que debe tener el siguiente esquema:

1. Resumen y abstract
2. Introducción
3. Revisión de la literatura
4. Discusión
5. Conclusiones
6. Referencias bibliográficas

V. RESPONSABILIDAD SOCIAL

La responsabilidad social se desarrollará en el Colegio Simón Bolívar en grupos y de acuerdo al siguiente esquema:

1. Datos informativos
2. Objetivos
3. Programación de acciones
4. Recursos
5. Evaluación

VI. CONSEJERÍA/ORIENTACIÓN

El proceso de consejería/orientación se desarrollará los días miércoles de 09:00 a 11:00 horas en la Biblioteca de la FCSEC. Esta consejería consiste básicamente en una ayuda asistida sobre temas relacionados con el desarrollo de la asignatura y con las actividades de acompañamiento y orientación profesional en los aspectos que sean requeridos por el estudiante que tenga problemas en el curso.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

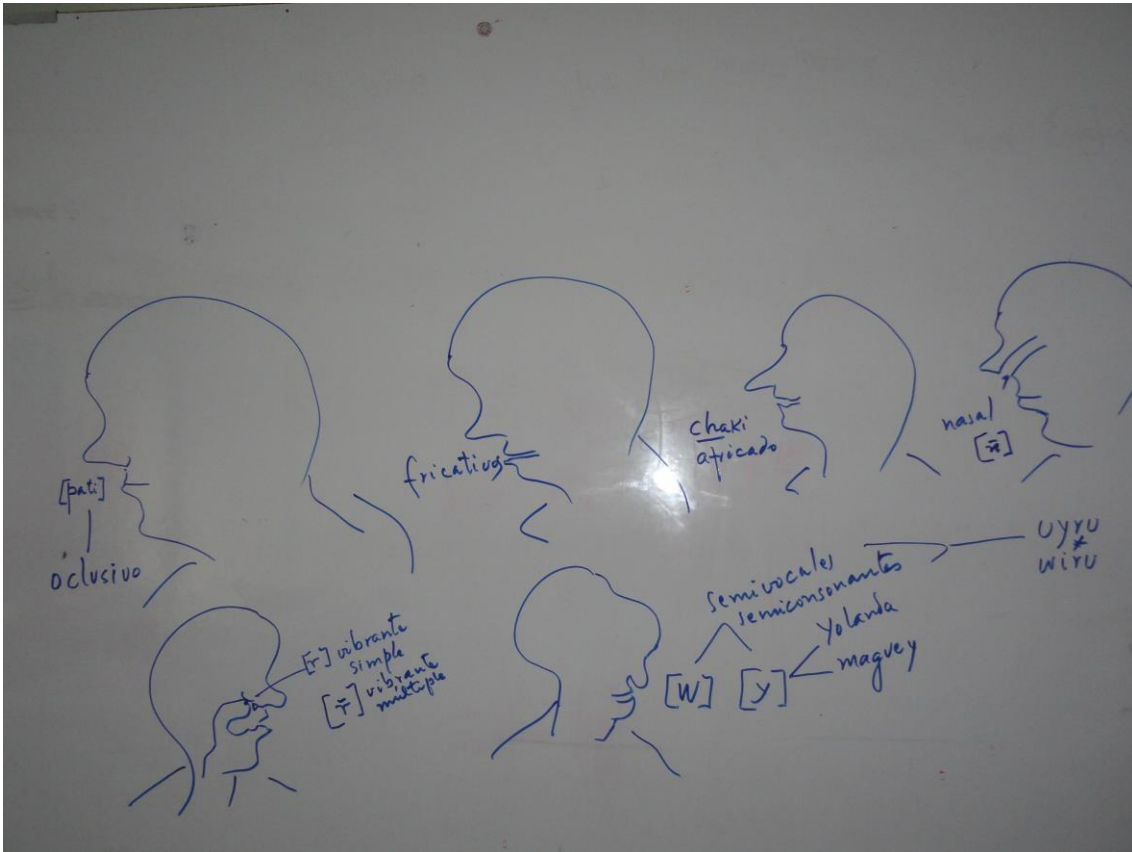
- COLORADO IGNACIO (1993) *Syntax: A Functional Typological Introduction*. Philadelphia. John Benjamin Publishing Company.
- DALLAS THOMPSON (1992) *The Oxford Dictionary of Current English*. Oxford University Press.
- GIVON (1984) *Syntax I: A Funtional-Typological Introduction*. University of Oregon. Philadelphia.
- HILDEBRANDT MARTHA (2014) *Educated Speech*. Lima: El Comercio.
- GERALD KELLY (2000) *How to Teach Pronunciation*. London. Longman.
- MAURER JAY (1990) *Focus on Grammar: An Advance Course for Reference and Practice*.
- MERINO JOSÉ (1982) *La Pronunciación Inglesa, Fonética y Fonología*. Madrid. Editorial CEEI.
- MEYER CHARLES F. (2009) *Introducing English Linguistics*. Recuperado de www.cambridge.org
- MIRANDA LUIS. (2000) *Semántica structural (Lexemática)*. Editorial San Marcos. Lima – Perú.
- MURPHY RAYMOND (2002) *Basic Grammar in Use*. Second Edition. United Kingdom. Cambridge University Press.
- O'GRADY. (1997) *Contemporary Linguistics*. Third Edition. New York. Bedford St. Martins.
- LEECH GEOFFREY (1999) *An A-Z English Grammar and Usage*. Fifth Edition. England. Addison Wesley Longman Limited.
- RICHARDS JACK (1996) *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London. Longman.
- SIMONE, RAFFAELE (1993) *Fundamentos de lingüística*. Barcelona.
- UNMSM (2008) *Introducción a la lingüística*, Primera Edición. Lima. Editorial San Marcos
- WOODS EDWARD (2003) *Grammar Workbook*. Penguin Books.
- www.bbc.co.uk.woldservice/learningenglish
- www.cambridge.org
- www.macmillandictionary.com

Huaraz, 2 de mayo del 2017



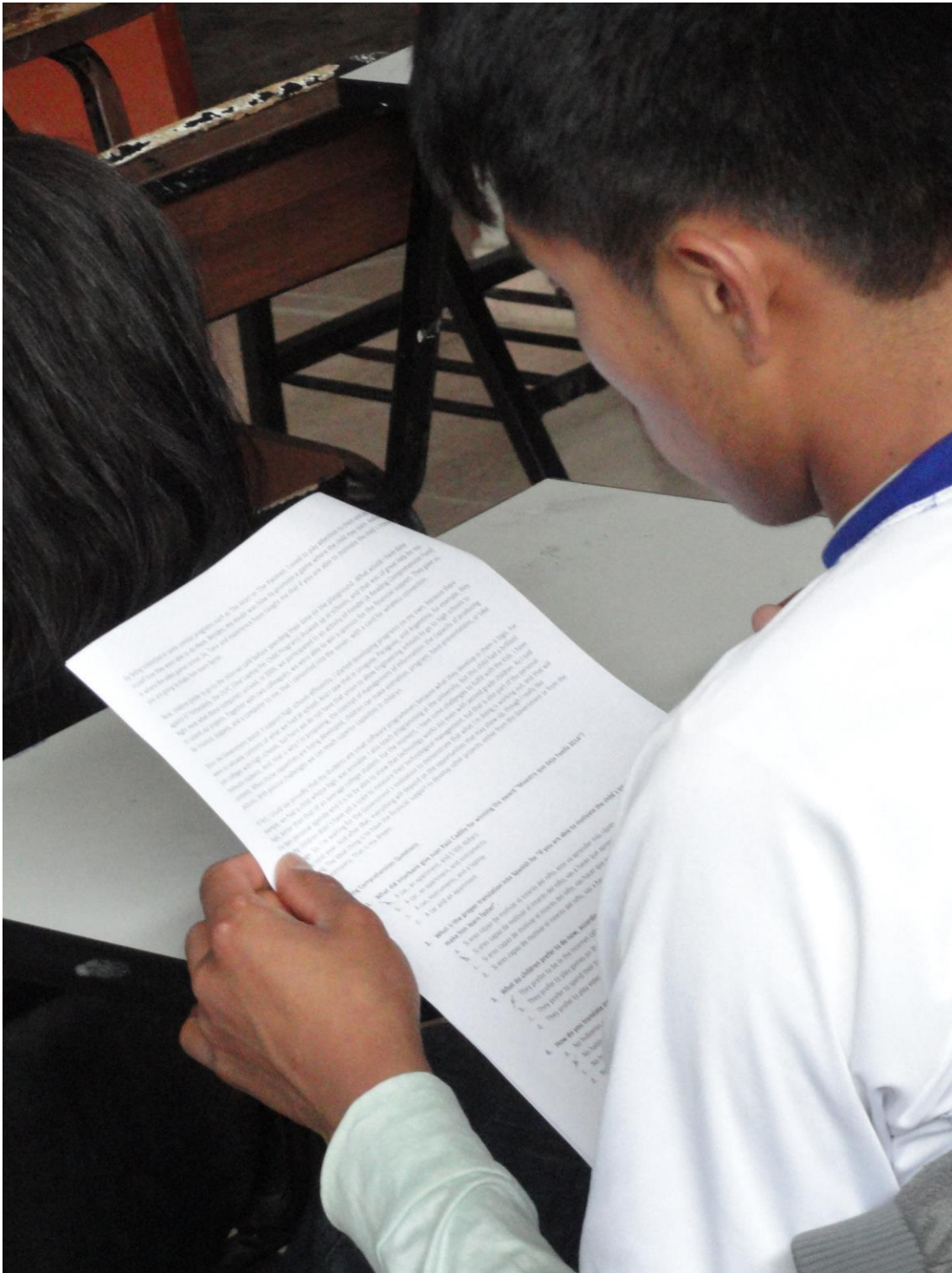
.....
Mg. Edinson Márquez Trejo
Especialista en Inglés-Castellano
Reg. N° 008443-UNMSM
DNI: 09606017





b) Vocálicos

anterior	Central	posterior
/i/		/u/
/e/		/o/
	/a/	



Corrections

- ^{1st thought} I ~~went~~ ^{was} at the stadium with my friends ^{who} watched ^{them} how playing with my colleagues, they ^{were} playing soccer. ^{the} last Wednesday, I went to ^{the} central ^{office} of the UNASAM, I ^{was} in the ^{night} Santiago, there were "SAMA" "UNASAM" "CUSA" which are ^{the} mascots of UNASAM.
- The students ^{that} to take an entrance exams ^{to} tests have SAT and ACT ^{which} are necessary to go college like ^{Me voy a mi amigo. Cacophony = Ugly Spanish sound.}
- Where ^{do} you be last summer? $\hat{=}$ Where have you been last summer?
- I ^{went} to the stadium, here ^{was} the election of the Miss UNASAM and king of ^{the} mascots ^{of} UNASAM, ^{the} very funny fun.
- I didn't go to the ^{olympics} of the UNASAM, I bored.
- I ^{was} in play soccer with the Faculty of FAT. Where have you been last night? Spanish
- I assisted in the plays last two days, after ^{we} traveled. One of the event is the basketball play in the coliseo of huancayo.

Places	Academic	Economic	Prizes
1st	20 Elvira	50% →	16
2nd	19 Marco	30% →	9.60
3rd	18 Yorbeld	20% →	100% → 32 30% → X
4th	17 Angel		32 $\frac{32 \times 30}{100} = 9.60$
5th	16 Yony		
6th	15 - Korol / Oranes / Yony / Ste Formin		
7th	14 Angie		
8th	13 Jorge / Lupe		
9th	12 Sharon		
Eliminated on 1st stage	11		
Absent	00		

3rd:

Spelling Bee Contest

1st Stage					Place	Academic	Economic	Prizes
GA	BG	GC	GD	GE				
2nd Elvia	2nd Yony	Katzumi	2nd Stephany	1st Angel	1st	20	50% → Δ	
1st Yorbed	Erick	Lissete	1st Yang	Cynthia	2nd	19	30% → □	
3rd Onaney	1st Jorge	2nd Mark John	Analy	Rodrigo	3rd	18	20% → ▽	
Carmen I.	Palermo	Jhordy	Tati	Mercedes	4th	17		
Judith N.	3rd Oury	1st Karol P.	3rd Sharom	Julio R.	5th	16		
Carlos M.	Bissella E.	Melmia T.	Alex	2nd Lupe	6th	15		
	Liz	Victor D.	Mirella	3rd Angie M.	7th	14		
					8th	13		
					9th	12		
					10th	11		
					11th	10		

93 → Twenty-three

2nd Stage

6A
 Yorbed 15A
 Onaney 2nd
 Lupe 25C
 Sharom 25D
 March 25C
 Yony 25B

5B
 25A → Elvia
 13rd → Angie
 16E → Angel
 16D → Yang
 16C → Karol P.
 16B → Jorge

The Final:
The first two from each group

’ = Apostrophe
 , = Comma
 = Space
 Elvia = Capital (letter) "i"
 - = Hyphen
 ? = Question mark
 ! = Exclamation mark

Spelling Bee Contest

1st Stage				
GA	BG	GC	GD	GE
2nd Elvia	2nd Yony	Katzumi	2nd Stephany	1st Angel
1st Yorbed	Erick	Lissete	1st Yang	Cynthia
3rd Onaney	1st Jorge	2nd Mark John	Analy	Rodrigo
Carmen I.	Palermo	Jhordy	Tati	Mercedes
Judith N.	3rd Oury	1st Karol P.	3rd Sharom	Julio R.
Carlos M.	Bissella E.	Melmia T.	Alex	2nd Lupe
	Liz	Victor D.	Mirella	3rd Angie M.

2nd Stage

6A
 Yorbed 15A
 Onaney 2nd
 Lupe 25C
 Sharom 25D
 March 25C
 Yony 25B

5B
 25A → Elvia
 13rd → Angie
 16E → Angel
 16D → Yang
 16C → Karol P.
 16B → Jorge

The Final:
The first two from each group

Peruzuela

LIT → 4,450	Teachers	Doctor	Plice officer	Lawyer
Beginners → 2,200	2,200	3,500	3,500	2,900
15 years later → 5,500	5,500	15,000	5,000	30,000

Form → There are Venezuelans everywhere. The wind blows.

Function → DS PV SC (Nominal) SC (Adverbial) F → S PV

Form → John gave Mary a book.

Function → S PV IO DO

Notes: Arrows indicate transitions between functions. Labels include Action, transition, NP, VP, N(S), V(P), Det, N(S).

Form → Birds sing.

Function → S PV

Form → I have a pencil.

Function → S PV DO

Form → He is here.

Function → S PV SC

Linking verb = Copula

Three Types of Subjective Completion

Diagram: A tree diagram for 'Birds sing' showing S branching into NP (Birds) and VP (sing).

Diagram: A tree diagram for 'I have a pencil' showing S branching into NP (I) and VP (have a pencil).

Diagram: A tree diagram for 'He is here' showing S branching into NP (He) and VP (is here).

Form → PR V (SP) Det Adj. N (S) Prep. N (S)
 I sing a bird for Aurora.
 Function → S PV DO IO

Level 1. Birds sing.

Form → PR V (SP) Det Adj. N (S) Prep. Det N (S)
 I have a red pencil in my pen.
 Function → S PV DO H

Level 1
 Level 2
 Level 3

I have a pencil.

Form Pr. V (SP) N Det N (S)
 I gave her a pencil.
 Function → S PV IO DO

Level 1
 Level 2

I gave her a pencil.

Form Pr. V (SP) Det Adj. N (S) Prep. Det N (S)
 I gave that pencil to Aurora.
 Function → S PV DO IO

Level 1
 Level 2

I gave that pencil to Aurora.

To whom did I give that pencil? / Who did I give that pencil to?
 Who gave that pencil to Aurora?

The Most Important Linking Verb is the verb TO BE
 Other L.V. are: look, become, resemble

Linking verb ≅ Copulative verb

She looks nice.
 She is nice.

She looks for a...

Three Types of Subjective Complementation

Form → PR V (SP) Det N (S)
 He is a student.
 Function → S PV SC (Nominal)

Form → PR V (SP) Adj.
 He is studious
 Function → S PV SC (Adjectival) pp of place

Form → PR V (SP) Prep Det N (S)
 He is at the University.
 Function → S PV SC (Adverbial)

Form → N(^P_C) M.V. (^{SP}_{IV})
 Birds sing.

Function → S PV

Form → Pron. M.V. (^{S.P.}_{SV}) Det N. (^S_C)
 I have a pencil.

Function → S PV DO

Form → Pro M.V. (^{SP}_{L.V.}) Adv.
 He is here.

Function → S PV SC

Form → PR ^(s.p.) V (T.V.) ^{Action Passes} Det Adj. N(Σ) Prep. N →
 I bought this red pencil for Aurora.
 Functions → S PV DO IO

Level 1. Birds sing.

Form → PR ^(s.p.) V (T.V.) NP PP of place
 I have a red pencil on my desk.
 Functions → S PV DO M H
 Level 1
 Level 2
 Level 3

Form Pr. ^(s.p.) V (T.V.) N Det N(Σ)
 I gave Aurora that pencil.
 Functions → S PV IO DO
 Level 1
 Level 2

I gave that pencil to Aurora.
 1/2 DO IO To whom did I give that pencil?

I have a red pencil on my desk.
 He is here.

Level 1 →
 Level 2 →
 Level 3 →
 Level 4 →
 Level 5 →
 Level 6 →
 Sentence itself →

S
 SP VP SM
 NP (Subject) VP (Predicate)
 D NP PP
 Adj N VP NP P NP
 HV V D NP NP D N
 will put the new book on the table tomorrow

The little girl will put the new book on the table tomorrow

Tree-Diagramming Analysis



