

Sandra Guadalupe Razo Vallejo

Adaptando la lengua al aula



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

Adaptando la lengua al aula:
Estudio experimental sobre la adquisición del pasado simple
en inglés L2 en alumnos hispanohablantes universitarios

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener
el Grado de
Maestra en Lingüística Aplicada

Presenta
Sandra Guadalupe Razo Vallejo

Dirigido por:
Dra. Adelina Velázquez Herrera

Querétaro, Qro. a 25 de mayo del 2023



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Adaptando la lengua al aula: Estudio experimental
sobre la adquisición del pasado simple en inglés L2 en
alumnos hispanohablantes universitarios

por

Sandra Guadalupe Razo Vallejo

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0
Internacional](#).

Clave RI: LLMAC-302228



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Lingüística Aplicada

Adaptando la lengua al aula:
Estudio experimental sobre la adquisición del pasado simple en inglés L2 en
alumnos hispanohablantes universitarios

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Lingüística Aplicada

Presenta

Sandra Guadalupe Razo Vallejo

Dirigido por:

Dra. Adelina Velázquez Herrera

Dra. Adelina Velázquez Herrera

Presidenta

Dra. Juliana de la Mora Gutiérrez

Secretaria

Dra. Eva Patricia Velásquez Upegui

Vocal

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz

Suplente

Mtro. Joel Ortega Pérez

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Fecha de aprobación por el Consejo Universitario mayo 2023 México

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer primero a mi directora de tesis la Dra. Adelina Velázquez, por su paciencia infinita y disposición, quien ha sido más que una guía y una mano derecha para la elaboración de esta investigación.

También doy gracias a los asesores y lectores de mi tesis porque sus observaciones, sin duda alguna, enriquecen este trabajo. En particular me gustaría agradecer a la Dra. Eva Velázquez y Dra. Juliana de la Mora de las quienes tuve la dicha de aprender en el salón de clases.

A mis demás maestros, gracias por sus enseñanzas que han compartido conmigo durante estos dos años. Gracias por mostrarme la Lingüística. En especial al Dr. Ignacio Rodríguez por sus buenos consejos y orientación en las tutorías. Así también, a la Dra. Gloria Avecilla por su enseñanza y asesoramiento sobre estadística.

Quisiera también mencionar a la escuela que me apoyó a realizar este proyecto la UTLB. En particular a la coordinadora de inglés, la Mtra. Martha Ibarra, a quien le debo mi interés por la enseñanza. Así mismo agradecer a mis alumnos de inglés VIII generación 2018-2022 y maestras voluntarias quienes me apoyaron con retroalimentación y aplicación de la secuencia didáctica.

Agradezco especialmente a la UAQ y al CONACYT por otorgarme la beca que me permitió realizar esta maestría. Sin el apoyo de ambas instituciones no hubiera sido posible.

Por último, y más importante a mi familia quien me ha apoyado en la realización de mis estudios con paciencia y bastante tolerancia, gracias.

Resumen

La siguiente investigación propone una Secuencia Didáctica (SD) para favorecer la adquisición del pasado simple en inglés L2 en alumnos hispanohablantes universitarios basada en el enfoque por tareas bajo el marco de la teoría sociocultural. Para concretar este objetivo, se empleó un grupo control y dos experimentales de alrededor de 20 estudiantes cada uno entre 18 y 20 años, de diversas carreras de una Universidad Tecnológica del estado de Guanajuato. Se contó con la participación de tres docentes de inglés ajenas a la investigadora quienes aplicaron de forma remota las pruebas previa y posterior, en los grupos experimentales también se les aplicó la Secuencia Didáctica. La elaboración de la SD se diseñó a partir de las orientaciones del enfoque mencionado, así como material online gratuito. Ésta constó de 5 sesiones con diversas actividades relacionadas con el aprendizaje gramatical del tiempo pasado simple. Los exámenes se diseñaron de forma paralela basados en ejercicios del TOEFL PBT; de los cuales se recabaron los datos examinados. Se obtuvieron resultados positivos en la adquisición de la estructura, reflejados en la puntuación previa en comparación con la posterior; así como áreas de oportunidad en el rediseño y aplicación de la SD. Parte de la retroalimentación sugiere que los alumnos se mostraron mayormente motivados e integrados con las actividades propuestas en la Secuencia Didáctica.

Palabras clave: Enseñanza de L2, inglés L2, SDG, pasado simple en inglés

Abstract.

The following research proposes a Didactic Sequence (SD) to favor the acquisition of the past simple in L2 English in Spanish-speaking university students based on the task-based approach under the framework of sociocultural theory. To achieve this objective, a control group and two experimental ones of around 20 students each between 18-20 years of different careers from a Technological University were used. Three English teachers unrelated to the researcher participated, who remotely applied the pre- and post-tests, in the case of the experimental groups the Didactic Sequence. The SD started from the aforementioned approach and free online material, it consisted of 5 sessions with various activities related to learning the structure of the simple past tense. The exams were designed in the same manner, based on TOEFL PBT activities; from which the examined data was collected. Good results were obtained in terms of student progress on the structure acquisition, as well as areas of opportunity in the redesign and application of the SD. Part of the feedback suggests that the students were more motivated and integrated with the activities proposed in the Didactic Sequence.

Teaching L2, English L2, DSG, English Simple Past

ÍNDICE

1. Introducción	10
1.1. Planteamiento del problema	12
1.2. Justificación.....	13
1.3. Objetivos	15
1.4. Preguntas de investigación.....	15
2. Antecedentes	16
2.1. El pasado simple y las TIC	17
2.2. Enseñanza de pasado simple mediante productos culturales.....	20
2.3. El pasado simple en inglés como L2 para hablantes de lenguas diferentes al español	24
2.4. Hipótesis	28
3. Marco teórico	29
3.1. Descripción del pasado simple en inglés	29
3.2. Teoría del error.....	31
3.2.1. Etapas de la interlengua	33
3.3. Teoría Sociocultural.....	37
3.3.1. Ecología	39
3.3.2. Identidad.....	40
3.3.3. Enfoque por tareas	42
4. Metodología	43
4.1. Tipo de investigación	43
4.2. Población o unidad de análisis	43
4.3. Muestra y tipo de muestra	44
4.4. Técnicas e Instrumentos.....	45
4.5. Pruebas previa y posterior	47
4.6. Secuencia didáctica.....	48
4.7. Procedimiento:.....	51
4.7.1. Prueba piloto	52
4.8. Aplicación	55
5. Resultados	55

5.1.	Consideraciones previas	56
5.2.	Análisis de los datos	57
5.2.1.	Análisis de puntuación bruta.....	58
5.2.2.	Sección de gramática	60
5.3.	Discusión.....	94
6.	Conclusiones	97
7.	Bibliografía	100
8.	Anexos	109
8.1.	Pruebas.....	109
8.1.1.	Pre test	109
8.1.2.	Post test.....	116
8.2.	Secuencia didáctica.....	124
8.3.	Workbook	141

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

Índice de tablas

Tabla 1	Nivel de inglés de los alumnos según la prueba ITEP plus, convertido al Marco común europeo.	45
Tabla 2.	Estadística descriptiva de la prueba de Anovas repetidas aplicada a las evaluaciones.	58
Tabla 3	Estadística descriptiva de la prueba de Anovas simples aplicada a las evaluaciones	59
Tabla 4	Comparativo del promedio de ambas pruebas por sección y grupo.	60
Tabla 5.	Escala de gradación sección was/were.	61
Tabla 6	Pretest y Posttest Alumno 4 sección verbo to be.....	65
Tabla 7	Pretest y Posttest Alumno 6 sección verbo to be.....	66
Tabla 8	Pretest y Posttest Alumno 35 sección verbo to be.....	67
Tabla 9	Escala de gradación sección verbos regulares e irregulares.	72
Tabla 10	Pretest y Posttest Alumno 12 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco	74

Tabla 11 Pretest y Posttest Alumno 2 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco	74
Tabla 12 Pretest y Posttest Alumno 13 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco	76
Tabla 13 Pretest y Posttest Alumno 7 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco	76
Tabla 14 Pretest y Posttest Alumno 10 sección Conjugación verbos regulares e irregulares: opción múltiple	77
Tabla 15. Frecuencias del error 0.6 en ejercicio de conjugación 1 comparativo de pruebas por niveles.....	78
Tabla 16 Pretest y Posttest Alumno 38 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco	78
Tabla 17 Pretest y Posttest Alumno 12 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco	79
Tabla 18 Pretest y Posttest Alumno 7 sección Conjugación verbos regulares e irregulares: opción múltiple	80
Tabla 19 Pretest y Posttest Alumno 26 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco	81
Tabla 20 Pretest y Posttest Alumnos: 8, 29, 3, 24, 31 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco.....	83
Tabla 21 Frecuencias del error 0.8 en ejercicio de conjugación 1 comparativo de pruebas por niveles.....	84
Tabla 22 Escala de gradación sección de producción escrita.	91
Tabla 23 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 6 en la sección de Writing.....	91
Tabla 24 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 30 en la sección de Writing.....	92
Tabla 25 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 34 en la sección de Writing.....	92

Tabla 26 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 24 en la sección de Writing.....	93
Tabla 27 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 42 en la sección de Writing.....	93

Índice de gráficas

Gráfica 1 Promedio de las evaluaciones.....	58
Gráfica 2 Promedio de las evaluaciones con escala.....	59
Gráfica 3 Aparición del error 0.2 en ejercicio de conjugación 1 comparativo de pruebas por niveles.....	73
Gráfica 4 Aparición del error 0.4 en ejercicio de conjugación 1 comparativo de pruebas por niveles.....	75
Gráfica 5 Resultados de las pruebas para el ejercicio de producción escrita.	85

[...] the learning of a second language is not simply a skill that is acquired with hard work and dedication, but a complex social practice that engages the identities of language learners in ways that have received little attention in the field of SLA.

-Norton, 2013

1. Introducción

Algunos meses pasaron cuando terminé la carrera de Antropología Social, regresé a mi ciudad natal. Como se esperaba no encontré trabajo en mi área. No quería dedicarme a la enseñanza y mucho menos pensaba instruir inglés. Sin imaginarlo en un inicio, empecé a trabajar como docente de inglés a nivel superior. Creía que no tendría la capacidad, si bien sabía inglés, eso no me hacía una buena docente. Sin embargo, mi coordinadora en ese entonces me dijo: “Aquí nadie estudió para maestro. Se aprende”. Palabras tan ciertas que no comprendería hasta mucho después.

Apliqué la enseñanza tradicional de una gramática explícita que a mí en ocasiones se me había dado, obteniendo resultados desastrosos y alumnos somnolientos. Las estrategias pedagógicas tradicionales resultaban más sencillas de aplicar en el aula; no obstante, mi formación de antropóloga me condujo a reflexionar constantemente en el mejor aprendizaje para mis alumnos. Me importaba generar un ambiente de confianza, donde todos se sintieran a gusto al participar. También conocerlos, tanto ellos quisieran compartir conmigo, por lo menos saber sus actividades, algunos gustos; para así orientar la clase en algo que despertara su interés. Cuidé mucho la relación alumno profesor pues muchos de ellos tenían mi edad, entre 2 a 4 años menos. Ser un experto nunca funcionó para mí, ellos aprendían de mí tanto como yo de ellos.

Por la corta pero enriquecedora experiencia en la docencia, me he interesado en compaginar mi carrera con mi vocación. Enseñar temas gramaticales como el pasado simple tiene otros caminos más allá de lo explícito. ¿Cómo contextualizar¹ la lengua en la enseñanza? Introducir estos tópicos gramaticales desde un punto cultural; donde se cuestione la cultura propia del individuo ante la que aprende.

¹ Utilizo el término “contextualización de la lengua” como similar a “adaptación de la lengua”, entiéndase los dos como la misma idea, pues en ambos se busca impactar en la enseñanza de lenguas involucrando el entendimiento del entorno social e individual del estudiante como agente de su aprendizaje.

Cómo estas tradiciones, costumbres y hábitos de la cultura americana contrastan o empatan en mi propia cultura. Así mismo, hacer al sujeto aprendiente consciente de lo que implica el inglés para él/ella: una lengua impuesta, lengua laboral, lengua del turismo, lengua requerida para la titulación, lengua de información, lengua de mis personajes, series, y demás formas de ver a la lengua meta.

Esta investigación busca adaptar la lengua descontextualizada, desvinculada de su aspecto cultural por la institucionalización de la lengua como un ente independiente de la cultura en la que se encuentra el aprendiz. Para ello, se propone una secuencia didáctica que favorezca la adquisición² del pasado simple a través de un enfoque mixto donde se adapta la lengua al aula. Esta SD tiene además el objeto de ser sencilla de replicar por profesores de lengua inglesa en hispanohablantes, que permita o apoye el aprendizaje de una estructura gramatical de diversa morfología, y por ello compleja.

El estudio que se verá a continuación consta de 7 apartados. El primero de ellos presenta la introducción, un panorama general del estudio, la justificación, los objetivos y las preguntas de investigación. En el segundo apartado, se revisan los antecedentes sobre la enseñanza del pasado simple a hispanohablantes mediante el uso de las TIC y posteriormente a través de productos culturales, luego se repasan algunas investigaciones de la misma materia con hablantes de otras lenguas maternas, para así contextualizar el trabajo.

En el tercero se plantea la literatura sobre el tema. Se comienza repasando la teoría sociocultural y las ramas de ecología, identidad y el enfoque por tareas que son de principal interés. Ulteriormente, se revisa el tiempo pasado simple como una

² Se habla de adquisición y no de aprendizaje puesto que se pretende que la experiencia del estudiante durante la intervención pedagógica sea, si bien primero consciente, en un segundo momento las reglas puedan ser interiorizadas de forma inconsciente y se vuelvan éstas espontáneas a partir del uso de la lengua en un contexto cultural asimilado. Además, se reconoce que para la adquisición de una L2 en un ambiente no nativo se necesitará del aprendizaje.

estructura gramatical de la lengua inglesa. Por último, se revisa la teoría del error y las etapas de la interlengua, las cuales sirven de marco para el análisis de los datos.

El cuarto y quinto apartado abarcan la descripción metodológica del estudio incluyendo la hipótesis junto con el procedimiento de elaboración de la secuencia didáctica. Esto comprende la descripción de los alumnos estudiados, las docentes participantes, las técnicas e instrumentos, la secuencia didáctica, el procedimiento y la prueba piloto.

En el sexto apartado se presentan los datos recolectados de la primera y segunda prueba de los grupos experimentales y control. Aquí se llevó a cabo un cuidadoso análisis de los resultados a través de la teoría del error y etapas de la interlengua como se ha mencionado.

En el último apartado, el séptimo, se encuentra la conclusión de la investigación. Aquí se da respuesta a cada uno de los objetivos considerados, así como a la hipótesis de trabajo. A su vez, se mencionan las limitaciones del estudio y los retos para futuras investigaciones.

1.1. Planteamiento del problema

La enseñanza de idiomas ha descontextualizado a la lengua. La lengua, manifestación del fenómeno cultural, ha sido institucionalizada, abstraída y tratada como un ente independiente a su entorno. Desde la teoría sociocultural se ha hecho un esfuerzo por acercar el aprendizaje de las lenguas a un sentido más práctico, real o cotidiano para el estudiante. Esfuerzos desde la línea de la Ecolingüística y la Identidad y Lengua han empezado a atender el contexto sociocultural en que se aprende y de quien lo aprende. Es importante ir más allá de las estereotipaciones³

³ Como se menciona en Ruiz Vidales y Muñiz (2017) refiriendo lo planteado por Brown Givens y Monahan, y Muñiz, Marañón y Saldierna, la estereotipación implica la activación de ciertas etiquetas y la aplicación de las mismas para la elaboración subsecuente de juicios de valor, lo que contribuye a la representación de los grupos sociales y la activación en la audiencia de un sistema de creencias personales acerca de estos grupos sociales, a partir de la utilización de ciertos estereotipos que se

de la cultura, hacer muestra de las celebraciones típicas y folklóricas del país donde mayoritariamente se habla la lengua o de cuyo dialecto se estudia. Se debe tomar en cuenta al alumno no sólo como un recipiente pasivo, sino como receptor reflexivo quien cuestiona sus propios conocimientos empíricos a través de la enseñanza formal, a quien le impactan y repercuten los discursos de la lengua meta. Es pertinente favorecer el aprendizaje de idiomas sumergiendo a los alumnos en tareas que involucren la propia cultura contrastada con la de la lengua meta, volviéndose significativas para ellos. Considero que así el aprendizaje será significativo y apropiado para el alumno.

1.2. Justificación

El inglés es uno de los idiomas con más demanda de aprendizaje. Miles de hispanohablantes estudian la lengua, que les sirve principalmente para mejorar sus oportunidades laborales e incrementar su percepción salarial. Aunque América Latina en general presenta un nivel bajo de inglés, varios países han implementado este como un idioma obligatorio en la educación elemental (SEP, 2015). Al igual que la capacitación de su personal docente. Sin embargo, aún existe un rezago pues el sistema educativo no está generando estudiantes con los niveles necesarios de dominio del inglés (Education First, 2020). En México, las escuelas públicas con frecuencia son incapaces de impartir las clases de inglés necesarias, y aquellas que lo hacen suelen impartir clases de baja calidad. Las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela son costosas, si bien cada vez existe mayor disponibilidad, no logran compensar las deficiencias pues se continúan con las clases tradicionales sobre gramática.

Además, resulta un tema pertinente en la actualidad, así lo refleja la Secretaría de la Educación Pública que manifiesta la necesidad de educar desde el entendimiento

considera se definen éstos . En síntesis, es un proceso repetitivo de imágenes estereotípicas que se asocian a un determinado grupo social.

del entorno sociocultural del alumno. En su reciente “Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria” se puede encontrar en dos de sus propuestas principales:

II. Autonomía profesional del magisterio: para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes.

III. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad, tal cual lo establece el artículo 14 de la LGE, fracción I que plantea llevar a cabo acciones para concebir a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas y culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación (SEP, 2022, p. 4).

Por tanto, resulta necesario proporcionar material al personal docente de idiomas que aplique un enfoque más próximo al entorno del estudiante, que facilite tanto el trabajo del profesor como el aprendizaje del alumno.

Conforme con lo anterior, opté por realizar investigación sobre la estructura gramatical del pasado simple debido a que ésta contiene mayor diversidad morfológica en el inglés⁴; además, con base a mi experiencia laboral he observado que resulta más complicada para el aprendiz aprenderla en comparación a otros tiempos verbales. Esto permitiría desarrollar una herramienta que fuera útil, práctica y fácil para los docentes y los alumnos. Por tanto, considero que la presente investigación podrá impactar de manera positiva en la enseñanza del inglés como L2 en los hispanohablantes.

⁴ Diversos investigadores del área de segundas lenguas como Bardovi-Harlig, 2000; R. Brown y Gilman, 1960; Lightbown y Spada, 2006; Meisel, 1987; Mourssi, 2012, han podido observar que el aprendizaje de dos formas verbales regulares e irregulares resulta complicada para los aprendientes en relación con otras formas que no contengan un contraste regular-irregular.

1.3. Objetivos

General

Explorar el proceso adquisición del pasado simple en inglés L2 en alumnos hispanohablantes universitarios y proponer una estrategia pedagógica bajo el enfoque por tareas para favorecer dicha adquisición.

Específicos

- Describir cómo se enseña tradicionalmente el tiempo pasado simple en inglés L2 a hablantes del español.
- Conocer el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes universitarios hispanohablantes a estudiar.
- Diseñar y aplicar una secuencia didáctica (SD) apoyada en el enfoque por tareas integrando la contextualización de la lengua en la enseñanza con el objeto de favorecer la adquisición del pasado simple.
- Analizar los efectos de la SD en la adquisición del pasado simple en inglés L2 por parte de los participantes

1.4. Preguntas de investigación

¿Cómo facilitar la adquisición del pasado simple en inglés L2 a alumnos hispanohablantes universitarios?

Así también las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cómo se enseña tradicionalmente el tiempo pasado simple en inglés L2 a hablantes del español?
- ¿Cuál es el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los universitarios hispanohablantes estudiados?
- ¿De qué manera podrá contextualizarse la lengua en la adquisición del pasado simple a partir del enfoque por tareas como estrategia pedagógica?

- ¿Cuáles serían los efectos de la secuencia didáctica sobre la contextualización de la lengua en la enseñanza de la adquisición del pasado simple en inglés como L2 aplicada a alumnos hispanohablantes universitarios?

2. Antecedentes

La realización del estudio requirió explorar los aspectos básicos de la literatura que han tratado el tiempo verbal pasado simple en diversos esquemas de enseñanza. En el presente capítulo, se podrá apreciar un panorama general de lo que ha sido trabajado por diversos investigadores, lo cual integra el estudio de la lingüística aplicada en la labor docente. Para ello, se distinguen las investigaciones elaboradas con aprendices hispanohablantes de aquellos trabajos realizados con hablantes de otra L1 distinta del español.

El pasado simple es uno de los tiempos verbales más recurrentes en el habla cotidiana de la lengua inglesa. Es también, con base en mi experiencia, uno de los que causa bastante problema a los estudiantes hispanohablantes debido a la falta de la concordancia verbal en el uso de auxiliares y su contraste regular-irregular (Bardovi-Harlig, 2000; R. Brown y Gilman, 1960; Lightbown y Spada, 2006; Meisel, 1987; Mourssi, 2012). Mientras que en español la negación o pregunta no causa una pérdida de flexión verbal, en inglés esto sí sucede con el uso de “did not” y “did”.

Yo bailé con Juan.

I danced with John.

Yo no bailé con Juan.

I did not dance with John.

¿Bailé con Juan?⁵

Did I dance with John?

⁵ También son aceptadas las opciones “¿Yo bailé con Juan? ¿Con Juan bailé yo? ¿Bailé yo con Juan? ¿Con Juan bailé?”, pero siendo la primera con omisión de sujeto la más recurrente en el español mexicano.

Así mismo, es uno de los tiempos en el inglés con más variación fonética y morfológica, tanto en verbos regulares como irregulares.

Stay→ stayed	study→studied
Eat→ate	drink→drank

Es así que se presenta un efecto sobre la facilidad de adquisición que el aprendiz tiene del idioma e impacta enormemente la manera en que estos contenidos son emitidos. A continuación, se presentan varios estudios que abordan este tema.

2.1. El pasado simple y las TIC

Sobre los aprendices hispanohablantes, se han realizado diversos estudios en América Latina relacionados con los tiempos verbales y en específico con el uso del pasado simple. Múltiples investigaciones han estudiado la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en esta población para el aprendizaje del pasado simple desde inicios del nuevo milenio. Entre estas se encuentra la de Roldan Tapia (2003), quien propone un curso completo de Secundaria que pueda desarrollarse haciendo uso de las TIC; no obstante, lo único que se ofrece es una compilación de recursos en línea que apoyan el mapa curricular de la lección de inglés, los cuales son calificados por los alumnos.

Continuando con el uso de la tecnología, orientados por el enfoque comunicativo, Martínez et al. (2007) elaboran un libro electrónico para el estudio del pasado simple dirigido a la carrera de enfermería en su primer y segundo año, con el cual buscan facilitar la preparación autónoma en el idioma. A pesar de realizar un estudio basto para la elaboración de su material, carecen de una prueba que evalúe efectivamente el desempeño de los alumnos a partir del libro electrónico.

También desde una mirada constructivista, Piña et al., (2009) proponen el uso de una *wiki* como apoyo pedagógico en la instrucción de presente y pasado simple para el desarrollo de la destreza escrita de 50 estudiantes universitarios en

Venezuela. El estudio cuenta con un grupo experimental y otro control, a los cuales se les hizo una prueba antes y después de aplicar el instrumento. Con respecto a los resultados obtenidos, se menciona brevemente que el uso del wiki experimental incrementó la motivación de los aprendices en las actividades escritas, al igual que mejoró su ortografía y sintaxis.

Sobre esta misma línea se encuentra el estudio de Cuervo Saavedra. & Robledo Gamboa (2016) quienes implementan un ambiente virtual de aprendizaje, para trabajar la enseñanza del pasado simple del inglés en los estudiantes de séptimo grado en Bogotá. Uno de los resultados notorios de la investigación radica en cómo el espacio virtual permitió fortalecer la autonomía y responsabilidad en el manejo del tiempo al alumno. A pesar de ello, la investigación no deja en absoluto claro si hubo una mejoría en el aprendizaje de la lengua.

El empleo de plataformas continua con Domínguez et al. (2016) los cuales crean un curso de inglés comunicativo de nivel inicial “Curso Interuniversitario Virtual de inglés” totalmente online, donde se aborda el pasado simple como uno de los temas. Dicho curso estuvo dirigido a los estudiantes de ingeniería de cuatro universidades nacionales públicas de Argentina, que deseaban desarrollar sus habilidades comunicativas en la lengua extranjera. Las autoras afirman haber obtenido buenos resultados en sus alumnos que logran concluir el curso, debido a que emplean un repertorio adecuado de herramientas online que les permiten diversificar la estrategia de las TIC. Sin embargo, no es puntual el contenido de las actividades que llevan a cabo, tampoco se menciona algún tipo de evaluación previa y posterior al curso que pudiera confirmar dichos resultados.

De igual forma, Araya (2017) en Chile, desde un enfoque constructivista, estudia el uso de la tecnología para enseñar inglés. Los contenidos y la práctica gramatical están relacionados a los aprendizajes sociales usando metodologías basadas en las TIC y el aprendizaje mixto en estudiantes de 7° básico. Las herramientas

tecnológicas que implementó para su investigación fueron: Edmodo, Google Slides, Duoling, Google Forms y Kahoot. Entre algunos de los temas evaluados se encuentran las estructuras gramaticales del pasado simple. Obteniendo resultados positivos, los estudiantes tuvieron mejor rendimiento al sentirse más motivados con el uso de las TIC, las cuales crearon un contexto significativo para el estudiante.

Ruiz Zamora et al. (2019) diseñan una plataforma virtual para los estudiantes universitarios en situación de riesgo bajo el modelo ASSURE⁶; el cual se desprende de la mirada constructivista. Sin embargo, no mencionan cómo se integra el modelo ASSURE dentro de la enseñanza que identifica a los sujetos estudiantes con base en sus características socioculturales. Así tampoco, realizan pruebas a estudiantes con la plataforma propuesta.

Por su parte, Chávez y Chávez (2019) desarrollan una aplicación móvil de realidad aumentada que capta los verbos irregulares del idioma inglés. No obstante, para probar su instrumento sólo se realizaron pruebas de funcionalidad y simpatía en los alumnos, no sobre si este tenía un impacto en su aprendizaje.

En el mismo año, se publicó la investigación de Albarracín Aillón et al. (2019), la cual tuvo como objetivo mejorar la comprensión en estudiantes de quinto grado de primaria en Bogotá frente a los temas de presente-continuo/pasado-simple/vocabulario mediante las herramientas CALL (Computer Assistance Language Learning). En sus resultados mencionan que favoreció el aprendizaje autónomo de los estudiantes, pero se olvidan por completo de incluir datos sobre su objetivo principal: mejorar las habilidades mencionadas de la lengua inglesa.

⁶ Por sus siglas: A: Analizar a los alumnos; S: Establecer estándares y objetivos; S: Seleccionar estrategias, tecnología, medios y materiales; U: Utilizar tecnología, medios y materiales; R: Requerir la participación del alumno; E: Evaluar y revisar.

Por último, en México, Quintero Espinoza et al. (2020) realizan una investigación en alumnos (18-25 años) de la Universidad Autónoma de Baja California, sobre los errores del tiempo verbal pasado para crear una plataforma virtual con explicaciones visuales y ejercicios, que ayude a contrarrestar estos errores que se dan durante el aprendizaje de la segunda lengua. Sin embargo, se quedan a un nivel descriptivo y su estudio no alcanza a probar la efectividad de dicho instrumento de apoyo.

Considero que este tipo de estudios contextualiza la dinámica cotidiana de nuestra modernidad donde el empleo de plataformas digitales es una constante, permeando incluso el ámbito escolar. Si bien puede favorecer el aprendizaje significativo, pues se vincula directamente con el entorno del estudiante; no obstante, carece de objetivo fijo y se torna una copia de la clase tradicional. Como se muestra en varias de las investigaciones aquí citadas, las que están faltas de una reformulación de lo enseñado y se limitan a cambiar su plataforma presencial por una digital. No basta sólo con realizar las mismas actividades con elementos tecnológicos, sino es preciso que estas se adapten y sean relevantes en el entorno inmediato del aprendiz.

2.2. Enseñanza de pasado simple mediante productos culturales

Además de las investigaciones con instrumentos tecnológicos, se han desarrollado análisis en la materia sociocultural. En estos estudios se retoma la cultura desde distintas aproximaciones, algunas investigaciones abordan algún producto cultural⁷ como eje rector, mientras que otras pocas analizan el entorno⁸ del estudiante y lo relacionan con su proceso de aprendizaje.

⁷ Los productos culturales son aquellos que normalmente se les reconoce como cultura, siendo únicamente porción de ésta, por ejemplo: mitos, cantos, bailes, entre otros.

⁸ La cultura de individuo se conforma no sólo por los productos o manifestaciones que de ella se generan, sino por toda la experiencia que envuelve a los sujetos que son parte de un determinado grupo social.

La primera con referencia al uso de estructuras gramaticales como el pasado simple, la desarrollaron Dulay y Burt (1973) quienes discuten la pertinencia de enseñarles a los niños, hispanohablantes aprendientes de inglés como L2 habitantes de Nueva York, sintaxis mediante el análisis de 338 muestras orales no ambiguas de 145 infantes de 5 años, según su interferencia con el español o desarrollo lingüístico del aprendizaje que corresponde con el de los nativos. Dichas muestras son medidas con el instrumento desarrollado previamente por ellos y Hernández (1973; citado en Dulay y Burt, 1973): *Bilingual Syntax Measure* (BSM). Concluyen que resulta mejor introducir a los infantes en un ambiente comunicativo natural en lugar de una gramática explícita.

En México, Martínez y Naranjo López (2012) proponen una secuencia didáctica a partir de la que los estudiantes deben elaborar una autobiografía, cuya población no es identificada en el texto. Muestran claramente sus sesiones; no obstante, las actividades que proponen son concretamente una gramática explícita, su único diferenciador es la elaboración de una autobiografía como actividad estimulante y por ello sus resultados no dicen mucho.

Estudios similares al anterior se elaboran en Colombia, donde se han hecho investigaciones con productos culturales, considerados consciente o inconscientemente como tal. León Barahona y Sánchez Choez (2012) realizan una estrategia didáctica en la que, a través de las leyendas populares, se busca que los estudiantes del nivel medio superior desarrollen la lectura comprensiva en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Textos que según las autoras permiten conocer la historia y tradición. Sin embargo, se queda a un nivel descriptivo sin dar resultados claros. Además, recurre a la estereotipación de la cultura como estrategia “cultural”.

El caso segundo concierne a la pesquisa de Sánchez (2014) quien, desde un enfoque cognitivo-constructivista, utiliza de manera formal canciones populares en

inglés como herramienta para trabajar pronunciación y temas gramaticales, como el pasado simple, en estudiantes de la Universidad San Buenaventura Cali. Expone una forma de aplicar dicho modelo en el aula. Por último, comparte sus resultados los cuales, aunque optimistas no son concluyentes pues no se tuvieron dos grupos muestra para el comparativo, además sus resultados no indican mejoría sustancial en el aprendizaje de estructuras gramaticales de la lengua tanto como de la motivación del estudiante.

Un análisis más completo es realizado desde el constructivismo por Alarcón Candelo (2014) quien tuvo como meta contribuir al mejoramiento de aprendizaje de estructuras gramaticales del pasado simple del inglés mediante el diseño de una unidad didáctica que involucra al padre de familia en el proceso de estudiantes de séptimo grado entre 12 y 13 años de la ciudad de Tuluá, Colombia. Dicha secuencia parece haber tenido resultados positivos tanto en el aprendizaje como en el refuerzo de los vínculos; sin embargo, no se mencionan de manera transparente los resultados en el manejo de la estructura gramatical como tal, no hay contraste que demuestre un avance, sólo se afirma que lo hubo.

En Argentina surgen las investigaciones desde una perspectiva cultural Siderac (2006) y Páez (2019). Por su lado Siderac analiza los materiales curriculares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera de Argentina realizados en 1997, comparando el enfoque comunicacional con el discurso de los Libros de Texto de Inglés. Comienza criticando al propio idioma como impuesto, así también al modelo etnocéntrico que excluye a la cultura “experencial”⁹. Menciona que el docente debe realizar un análisis de los libros de textos y empatar el contenido de este con la experiencia cultural del alumno. Propone, además, adecuar el enfoque comunicativo, construir materiales desde las “acciones de habla”, en lugar de “operaciones de habla” que no tienen contacto con el mundo cotidiano del alumno.

⁹ Las manifestaciones culturales del día a día del entorno de un ser humano, aquellas idiosincrasias cotidianas propias de su grupo social.

Es así como argumenta que son las actividades las que deberán promover la reflexión y la acción comunicativa.

Mientras que Páez (*Ídem*) realiza una intervención en el tercer año de secundaria en una escuela pública de la ciudad de Santa Rosa en la Pampa. En esta integra la educación sexual con los temas gramaticales: presente y pasado, simple y continuo, en una enseñanza reflexiva. Retoma la pedagogía crítica, desde la idea de emancipación de Freire y a Santomé para proponer que las clases deben de preparar a los alumnos a ser ciudadanos críticos y no simples recipientes de información, tomando en cuenta el contexto al que pertenecen. Para ello, examina el material de libros de texto y lo contrasta con el ambiente de los alumnos y algunos textos que proponen ideas contrarias, buscando que sus alumnos reflexionen ante los recursos expuestos.

Finalmente, fuera del continente con una mirada multidisciplinar, Delicado Puerto (2012) se plantea en su proyecto "Teaching English through Art: Emerita Augusta as a Didactic Resource" acercarse al arte y a la enseñanza de inglés de forma novedosa, usando espacios fuera del aula tradicional. Desde el enfoque comunicativo, propone la inmersión lingüística en contextos reales de interacción. Este proyecto se aplicó a alumnos de 3º y 4º de básico en una comunidad extremeña. Aunque la investigación menciona tener buenos resultados, está más enfocada en el aprendizaje de otras habilidades como vocabulario y escritura, más que la estructura gramatical del pasado simple. Además, privilegia a la cultura culta de la zona, por encima de la propia del alumno.

En la misma zona, Peralta Alcaide (2020) realiza un estudio bajo el enfoque constructivista donde incluye la modalidad *Flipped Classroom* en lecciones de inglés para alumnos de 5º de primaria, cuyo principal objetivo recae en conocer si la motivación de los estudiantes incrementa al trabajar con las TIC. En el *Flipped Classroom* el estudiante adquiere las estructuras deseadas de manera autónoma a

través de la plataforma, después le sigue una sesión presencial donde los alumnos practican dicha estructura con sus pares. A pesar de las dificultades venidas de la pandemia, el estudio logra su cometido en el avance e interés de los alumnos. Parece ser un modelo que integra la autonomía del estudiante y la participación comunicativa de pares.

Estas investigaciones realizadas con materiales y contenidos culturales en su mayoría demuestran mejoría en el aprendizaje del alumno o por lo menos en el aumento de su motivación. No obstante, muchas de ellas carecen de transparencia en el uso de sus instrumentos; mientras que otras que sí muestran claramente una secuencia didáctica favorecen aspectos culturales privilegiados, es decir, promocionan la cultura culta (relativas al grupo hegemónico) y no aspectos de la cultura en general (tanto la cultura popular como idiosincrasias de algún grupo social).

2.3. El pasado simple en inglés como L2 para hablantes de lenguas diferentes al español

Por otra parte, se han realizado estudios sobre la adquisición del tiempo pasado en hablantes de otras lenguas que adquieren el inglés como L2. Tal es el caso de Hawkins y Liszka (2003) quienes analizan la marcación opcional que ocurre de manera selectiva del pasado simple en los verbos temáticos en algunos aprendices avanzados de inglés como segunda lengua, como es el caso de los chino hablantes. En su estudio comparan la producción oral espontánea de hablantes de inglés avanzado con lengua materna china, japonesa y alemana. Ellos encuentran que los hablantes chinos tienen más problema activando la marcación debido a que esta no existe en su L1, lo cual contrasta con los hablantes de japonés y alemán quienes al sí tenerla la producen en su L2.

Sobre esta sobrecompensación (*oversuppliance*) del inglés que ocurre en los hablantes de chino como L1, Tiittanen (2011) busca determinar la influencia de la L1 en la producción oral del inglés en el tiempo Pasado Simple en una entrevista semi estructurada, así como en un ejercicio de completar el espacio. Para ello, considera dos grupos de 21 participantes cada uno, el primero compuesto por L1 chino mandarín, que no tiene el tiempo pasado simple, y el segundo L1 tamil, que sí tiene el tiempo pasado simple. Los resultados indicaron que los hablantes de chino *oversupplied* el pasado simple más frecuentemente que los hablantes de Tamil en la tarea oral, pero menormente en los ejercicios de rellenar espacios. Por lo cual el autor propone que se preste especial atención en el *oversuppliance* cuando se enseñen los tiempos gramaticales a los estudiantes chinos.

Barzegar y Azarizad (2014) también analizan la producción oral en la evaluación dinámica de 5 diferentes tiempos gramaticales efectuada por 60 estudiantes iraníes que tienen el inglés como su L2. Utilizan una preprueba y postprueba para comparar los datos de su grupo control con el experimental. Obtuvieron resultados bastante positivos, especialmente en lo referente a la estructura del pasado simple. Debido a que al parecer ésta guarda especial semejanza con la estructura persa; así que al recibir una retroalimentación por parte del docente ésta mostró un mejor desarrollo.

Acerca de la producción escrita, Mourssi (2012) propone etapas de la interlengua en los aprendices de inglés hablantes de árabe. Para lo cual ocupa los textos escritos en Pasado Simple de 74 alumnos del 12o grado. Los textos fueron producidos en 3 etapas obteniendo 222 muestras sometidas a análisis. Los resultados arrojaron que las etapas no ocurren de manera aislada, sino que se traslapan; así propone siete etapas durante la adquisición del pasado simple. Con el mismo conjunto de datos, Mourssi (2013) realiza otro estudio donde analiza la influencia que tiene la L1 en la producción del pasado simple de su L2. Encuentra que se sobre generalizan las nuevas reglas aprendidas, por ejemplo: *are went, was came, was gave, to went, to visited, y has went*; para lo que sugiere las estrategias:

L1 Transfer Strategy y *Overgeneralization of Alternative L2 Category Strategy*. En ambos estudios, Mourssi (2012, 2013) se muestra a favor de una gramática explícita, sobre la cual menciona que es la adecuada para la explicación de temas gramaticales como el pasado simple.

Por su parte, Ellis (2005) examina tanto la producción oral como escrita en la variación del estilo del tiempo pasado simple del inglés en los morfemas de verbos regulares, irregulares y cópula, en aprendices intermedios de inglés como L2 de diferentes lenguas maternas: español, portugués, francés, polaco, alemán, farsi, japonés, y coreano. La investigación arroja que la estructura regular es la que genera más variación, en la producción planeada existe más exactitud con la lengua meta, en contraste con la no planeada se ven más errores en el uso de la morfología. Debido a la diferente población que se analiza, el artículo propone más preguntas que respuestas.

Benati, por su lado, ha desarrollado múltiples estudios sobre el uso de los verbos regulares en pasado con un enfoque cognitivo dentro de la teoría de *Processing Instruction*¹⁰ de VanPatten en aprendices nativos de griego, chino, alemán, y turco. Retomo aquí los estudios de Benati (2005) y Benati y Angelovska (2015). El primero fue realizado en tres clases de inglés con aprendices chinos y otras 3 clases de inglés con aprendices griegos bajo el “Principio Léxico”¹¹. En este estudio se contrastaron tres tipos de instrucción, el primer grupo estuvo bajo el *Processing Instruction*, en el segundo Instrucción Tradicional y el tercero *Meaning Output Instruction*; obteniendo resultados mucho más altos en las post pruebas del primer grupo. En la segunda investigación, se trabajó con dos grupos de diferente edad, niños y adultos, nativos del alemán aprendices de inglés como L2; en los que

¹⁰ Es un tipo de intervención pedagógica centrada en la forma, derivada de conocimientos sobre el procesamiento del *input*. A diferencia de otras técnicas, no se ocupa de la enseñanza de reglas sino del procesamiento de unidades morfológicas en el *input* (Benati, 2005).

¹¹ Los aprendices asimilarán primero la parte léxica que otras como la morfología. En la oración: Yesterday, John played tennis at the club. No miran al sufijo -ed que indica el pasado sino al adverbio “Yesterday” para saber que es pasado.

demuestra que este proceso es efectivo independiente del grupo etario. En ambos estudios muestra resultados favorables para la teoría de VanPatten; empero considero aún resulta demasiado semejante a la enseñanza tradicional, si bien realiza énfasis en input más que en el output, no va más allá al conservar el uso de una gramática explícita.

Enmarcados en la perspectiva de tareas con un enfoque sobre el *output*, Khatib & Alizadeh (2012) experimentan con 60 adolescentes iraníes aprendices de inglés las cuales son divididas en tres grupos, se les presenta un input y sólo en dos de ellos un output relacionado con el tema gramatical del pasado. Encuentran que, sin importar la actividad de output, ambos grupos pueden reconocer y producir mejor la forma cuando son expuestos a ejercicios después del input.

Desde Indonesia, Ridwan (2014) utiliza la técnica de rompecabezas para enseñar el pasado simple en un grupo experimental y otro control. Aquí encuentra mayor avance en el grupo experimental en cuanto la adquisición de la estructura, a diferencia del grupo control. No obstante, considero que es un ejemplo que bien muestra una técnica eficiente para cualquier tipo de aprendizaje si se realiza adecuadamente; sin embargo, dadas las condiciones de enseñanza en el sureste asiático donde preservan métodos tradicionales de gramática explícita, cualquier variante de ésta resultaría en un incremento positivo en el entendimiento de los estudiantes.

Para terminar, bajo otro tenor, Blom & Paradis (2013) investigan si el uso del pasado simple podía diferenciar a niños con una discapacidad de lenguaje de niños normo típicos cuando el inglés es la segunda lengua. Su población compuesta por 48 niños de entre 5 y 6 años que tienen como L1 los siguientes idiomas: chino mandarín y cantonés, vietnamita, árabe, gujarati, portugués, punjabi, somalí, español y urdu. Para tal fin, los investigadores aplican a ambos grupos las pruebas Test of Early Grammatical Impairment y Peabody Picture Vocabulary Test (para medir la parte

del pasado simple). También apoyan la información recabada con un cuestionario hecho por los padres. Concluyen que el uso del pasado simple podría potencialmente diferenciar entre niños con una discapacidad de lenguaje de los que no la tienen a través del inglés como L2; debido a la marcación de este tiempo. Lo cual es una muestra de que el pasado simple en inglés es altamente interesante de estudiar pues tiene una dificultad intrínseca que por su variabilidad resulta compleja para aprendices de distintas lenguas.

Como se pudo observar, la mayor parte de esos estudios hechos en hispanohablantes no son claros en dos aspectos elementales, el tipo de material que es usado en sus experimentos y cuáles fueron los resultados favorables que obtuvieron. Regularmente se proporcionan datos muy generales sobre el material empleado, por lo que es casi imposible replicar el experimento y por ende comprobar esos resultados. Así también, no se profundiza visiblemente sobre cómo resultan favorables los hallazgos obtenidos. Por otro lado, los realizados en hablantes de otras lenguas se enfocan más en comparativos gramaticales sobre su producción oral y escrita, alejándose de propuestas innovadoras diferentes de la enseñanza tradicional.

En tal sentido, la presente investigación busca proveer de una manera transparente y profunda todos los elementos constitutivos de una secuencia didáctica con la finalidad de favorecer la adquisición del pasado simple en inglés L2. Asimismo, se pretende promover una estrategia que involucre la identidad y el entorno de los estudiantes en el aula alejándose de la instrucción tradicional, para así construir aprendizajes que a través del contenido social se vuelvan significativos y sean eficaces en la adquisición de estructuras gramaticales.

2.4. Hipótesis

Después de la revisión de los estudios que se han realizado sobre la enseñanza de la estructura del pasado simple inglés, así también con la teoría que rige a la

instrucción de este tema, se espera que los resultados de este trabajo permitan demostrar que:

La secuencia didáctica basada en la contextualización de la lengua en la enseñanza del inglés mediada por el enfoque por tareas facilitará (mejorará) la adquisición del pasado simple en alumnos hispanohablantes.

3. Marco teórico

Este apartado comienza con una descripción del tiempo pasado simple en la lengua inglesa desde la lingüística. Posteriormente, se retoma la teoría del error y las etapas de la interlengua que se ocupan para la interpretación de los resultados. Por último, se discutirán los conceptos de ecolingüística, identidad, y enfoque por tareas bajo el marco de la teoría sociocultural de Vigotsky (1934; citado en Kramsch y Steffensen, 2008) y Lantolf (Thorne y Lantolf, 2007) los cuales son la base para la propuesta teórico-metodológica de esta investigación.

3.1. Descripción del pasado simple en inglés

El pasado como tiempo en inglés *past tense*, es entendido como una expresión de una acción o estado ya sucedida, lo que precede al presente (Heinle's Newbury House, 2004). Este pasado como tiempo comprende además los aspectos de *simple*, *continuous* y *perfect*, que se refieren la estructura interna de la acción que ocurre a cualquier tiempo. Esta investigación se enfoca en el *past simple* o pasado simple, que a veces también recibe el nombre de "zero aspect"¹² (Taufik & Abidin, 2013).

Al tiempo *past simple* se le atribuye únicamente la función de expresar a hábitos, eventos o estados pasados que ya no están en acción. Así lo mencionan Quirk et al.

¹² Este concepto, a diferencia de los otros aspectos, no se relaciona con el flujo del tiempo y simplemente establece si la acción ocurre o no.

(1985): "The event/state must have taken place in the past, with a gap between its completion and the present moment. [Also,] The speaker or writer must have in mind a definite time at which the event/state took place." (p. 183). Si bien es cierto que este aspecto se utiliza para los hábitos, las acciones o los eventos que por lo regular ocurren antes de que el discurso sea emitido en el mundo real o en el mundo imaginado del hablante (Riddle, 1986); este no constituye su único empleo. A pesar de que el pasado simple significa "cierto antes del acto de habla", regularmente se asocia con las situaciones que han sido completadas; aunque la terminación (*completion*) no es parte de su significado denotativo. Riddle (1986) menciona que el pasado simple en el uso real puede describir situaciones que todavía existen, objetivamente, al momento en que se está hablando o escribiendo si el propósito del hablante o escritor es presentar información en términos de su pasada relevancia psicológica. Como muestra el siguiente ejemplo:

[Leaving a movie theater] That was a great movie. (*Ibidem.*, p.268)

La película podrá continuar siendo buena, aunque aquí es descrita en pasado. El punto de vista del hablante y el propósito juegan un papel crucial en la elección de tiempo verbal. De esta manera el pasado simple es utilizado para asociaciones pasadas e información contextual. En las asociaciones pasadas la relación entre el hecho o la persona con una situación particular es más relevante en el habla que la objetiva existencia actual de la situación.

Likewise, the past tense may be used in questions to focus on the addressee's experience of visiting a place rather than to request an objective description of the person or thing in question.

7. How was Poland? (*Íbid.*, p.271)

Por ende, podemos definir al *past simple* como un aspecto del *past tense* que no sólo se ocupa de los hábitos, los estados y los eventos sucedidos antes del acto de

habla; sino también a capricho del hablante por eventos presentes. Se emplea para describir asociaciones entre objetos/personas y una situación que, aunque continúen en el presente, para el hablante ya es psicológicamente anterior. En la información contextual a pesar de que la información que es presentada sobre una situación considerada existente en el presente, esta es considerada trasfondo de otra información cuya existencia presente es enfatizada.

3.2. Teoría del error

El estudio de los errores permite, como mencionan Dulay et al. (1982), primero, proporcionar datos para hacer inferencias sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje del idioma; y en segundo lugar, indicar a los profesores y desarrolladores de planes de estudio qué parte de la lengua meta los estudiantes tienen más dificultades para producir correctamente y qué tipos de errores restan la capacidad comunicativa del alumno. Los autores consideran que equivocarse es parte del proceso formativo del estudiante, por lo que definen de la siguiente forma el concepto: “Errors are the flawed side of learner speech or writing. They are those parts of conversation or composition that deviate from some selected norm of mature language performance.” (p.138). Además, mencionan que los errores más comunes (en el aprendizaje del inglés) son: la omisión de morfemas gramaticales, la doble marcación, la regularización, la archi-forma y el orden incorrecto.

El primer error en el aprendizaje de la lengua ocurre por “ignorancia”. Aquí el aprendiz desconoce por completo que existe una marcación, simplemente ocupa el verbo en forma base, por lo que se omiten los morfemas gramaticales. Como menciona Marin Serrano (2013) la ignorancia es la causa primordial de un error de un determinado elemento de la Lengua Meta. En este caso se desconoce la forma requerida y se opta por emplear otra conocida de la L2.

El segundo tipo de error común es la doble marcación, en ésta se emplea un verbo principal conjugado de manera incorrecta (Mourssi, 2013). Un caso del pasado

simple sucede cuando se utiliza el verbo *to be* conjugado en pasado simple en posición de auxiliar más el verbo principal en pasado simple (*was talked, did spoke*).

La regularización o sobregeneralización sucede, según Dulay et al. (1982), cuando hay formas y construcciones tanto regulares como irregulares en un idioma. En este caso, los estudiantes aplican las reglas utilizadas para producir las formas regulares a las formas que son irregulares, lo que resulta en errores de regularización. En pocas palabras, donde se emplea un marcador regular en lugar de uno irregular (p.157-158). Para el caso del pasado simple en inglés, se observó en las respuestas varios errores, en los que los estudiantes emplean el morfema *-ed* para los verbos irregulares.

Otro error común en el aprendizaje del pasado simple es la *archi-forma*, este ocurre cuando un verbo auxiliar es incorrecto para la oración. Se aprecian en los estudiantes cuando colocan en los verbos irregulares y regulares el morfema de marcación *-ing*, el cual no corresponde al pasado. Dicho error es totalmente atribuible al desconocimiento de la estructura del pasado simple. También ocurren casos donde se ocupa el verbo *did* (auxiliar del pasado simple) para formular el pasado con verbos en forma base o en pasado simple. Por último, el orden de las palabras no es el adecuado. Para el inglés en oraciones declarativas se espera un acomodo SVO.

En los datos analizados en este estudio, se encontró en ambas pruebas una amplia variabilidad de errores, tanto los que son de mayor frecuencia, ya expuestos, como otros que he comprendido como periféricos, pues afectan la oración, pero no se relacionan con la expresión del tiempo. Uno de los errores periféricos identificado es el mal uso de la negación. En este se aprecia que el estudiante no identifica cuando emplear o no la negación. Se infiere por ello, que no comprende el contenido, cuándo la oración pide que el verbo sea negativo y cuándo no; sin embargo, en algunos casos sí conjuga de manera adecuada según la persona

gramatical. Es probable que este problema se presente por una falta de comprensión lectora o de la oración como un todo, es decir, que no lea la oración y sólo identifique lo faltante y prosiga a rellenar un ejercicio gramatical.

El segundo error de esta clase es la concordancia, donde el aprendiz puede identificar la estructura temporal solicitada pero su conjugación suele ser inadecuada pues no distingue la diferencia entre las personas gramaticales. Por ejemplo, se utiliza *were* para la tercera persona en lugar de *was*. Lo que podría clasificarse como un error de formación de la palabra (*misformation*) de Dulay et al. (1982) el cual se caracteriza por el uso de una forma morfémica o estructural incorrecta. El último error corresponde a *misspelling* definido por la taxonomía de James (1998) como “Use L1 letter name”, hace referencia a los errores donde el alumno conjuga correctamente el verbo, empero lo escribe de forma incorrecta, empleando una letra que no corresponde con la escritura del inglés. Debido a la opacidad que presenta el inglés en su relación grafema-fonema.

3.2.1. Etapas de la interlengua

La teoría del análisis de errores mostró claramente que la mayoría de los errores cometidos por los estudiantes de un segundo idioma no provienen de su primer idioma. Estas equivocaciones tienen un patrón, y aunque algunos son causados por la influencia del primer idioma, esto no es cierto para todos ellos. Existe una gran cantidad de evidencia (véase Mitchell y Myles, 2004) de que los estudiantes se abren camino a través de una serie de etapas de desarrollo, de versiones aparentemente “primitivas” o desviadas del segundo idioma, a versiones progresivamente más elaboradas y similares a la lengua meta; donde los alumnos comparten ritmos más o menos similares. Por tanto, estos estudios consideran al lenguaje producido por el aprendiz como un sistema dinámico, que obedece sus propias reglas y que evoluciona con el tiempo. Así, fue Selinker (1972; citado en

Mitchell & Myles, 2004) quien acuñó el término *interlenguaje* para referirse al lenguaje producido por los aprendices.

La construcción del pasado simple en inglés es uno de los problemas más comunes que enfrentan los aprendientes de la gramática inglesa al presentar contraste regular-irregular. Diversos investigadores del área de segundas lenguas (Bardovi-Harlig, 2000; R. Brown & Gilman, 1960; Lightbown & Spada, 2006; Meisel, 1987; Mourssi, 2012) han podido observar que el aprendizaje de dos formas verbales regulares e irregulares resulta complicada para los aprendientes en relación con otras formas que no contengan un contraste regular-irregular; por lo que algunos han propuesto etapas de desarrollo (Meisel, 1987; Mourssi, 2012) para intentar solventar esta problemática.

En el inglés, desde la década de los ochenta han surgido diversos modelos para intentar explicar cómo se aprende el pasado simple de éste como L1, los cuales han sido posteriormente retomados para explicar esta adquisición en L2 (véase Lightbown & Spada, 2006). El modelo que ha prevalecido es el llamado "*U-shaped*". Éste consta de tres etapas: en la primera surge cuando el niño comienza a usar el tiempo pasado y emplea correctamente los verbos irregulares; posteriormente, el infante desarrolla un sentido de regularidad en los regulares del tiempo pasado, como consecuencia de ello aplica en todos los verbos esta regla, así regulariza los verbos irregulares; por último, esta sobregeneralización se disminuye hasta que no se producen errores (Taatgen & Anderson, 2002, p. 124).

A diferencia del modelo en forma de U, que sólo considera al hablante a partir de su inserción de formas propias del pasado (los verbos irregulares como instancias), en este análisis se retoma desde el momento en que el hablante intenta comunicar el pasado. Así Meisel (1987) lo reportó en su estudio con migrantes en el caso del alemán, quienes refirieron al tiempo pasado con adverbios y/o contrastaban el lugar de origen con la residencia actual para señalar el pasado. Esto también ha sido

señalado en estudios con hablantes chinos que aprenden inglés (Guo, 2022), quienes, al no tener flexión verbal en su L1, indican el pasado en inglés con adverbios temporales.

Consecutivamente, Richards (1974; citado en Lightbown & Spada, 2006) afirma que una serie de estudios muestran que muchos errores pueden explicarse mejor en términos del desarrollo del conocimiento de los alumnos sobre la estructura de la lengua meta. Puesto que, cuando ellos producen oraciones que difieren de su lengua meta, se puede suponer que estas oraciones reflejan la comprensión actual de los alumnos de las reglas y patrones de ese idioma. Por ende, en un esfuerzo por comprender cómo los estudiantes procesan los datos del segundo idioma, se han descrito diferentes tipos de errores. Lightbown & Spada (2006) mencionan que estos en ocasiones se les denomina errores de "desarrollo" porque son similares a los que cometen los niños que adquieren el inglés como primera lengua¹³. Estos autores precisan las secuencias de desarrollo para el aprendizaje del pasado, inspirados en las investigaciones sobre etapas de la interlengua.

Like young children, learners with limited language may simply refer to events in the order in which they occurred or mention a time or place to show that the event occurred in the past.

Viet Nam. We work too hard.
My son come. He work in restaurant.

Later, learners start to attach a grammatical morpheme marking the verb for past, although it may not be the one that the target language uses for that meaning.

¹³ Sin embargo, aunque los estudiantes de una segunda lengua, al igual que los hablantes de una lengua materna, pasan por secuencias de desarrollo; los estudios, que estos autores reportan, muestran que el primer idioma de los alumnos tiene una influencia en las secuencias de adquisición. Así cómo, la prominencia, qué tan fácil es notar el morfema; la complejidad lingüística, la cantidad de elementos a seguir; la transparencia semántica, qué tan claro es el significado; la similitud con la primera lengua y la frecuencia de aparición.

Me working long time. Now stop.

Past tense forms of irregular verbs may be used before the regular past is used reliably.

We went to school every day. We spoke Spanish.

After they begin marking past tense on regular verbs, learners may overgeneralize the regular *-ed* ending or the use of the wrong past tense form (for example, the present perfect rather than the simple past).

My sister caught a big fish.

She has lived here since fifteen years. (*Ibid.*, p.55)

Por lo expuesto anteriormente, basada en mi experiencia docente y los datos encontrados, propongo la siguiente secuencia a modo de etapas de la interlengua sobre el aprendizaje del pasado simple como segunda lengua en hispanohablantes.

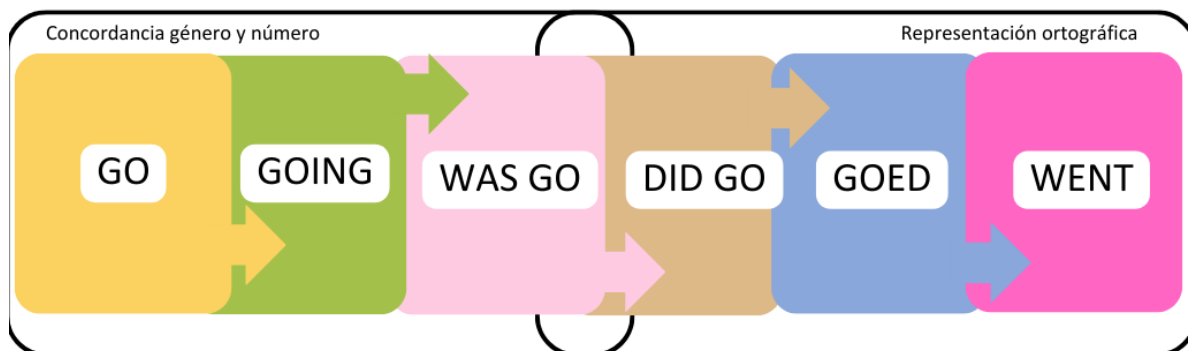


Figura 1. Etapas de la interlengua en hispanohablantes

En la primera etapa, el estudiante reconoce la forma base del verbo como la forma natural¹⁴, al carecer de conocimiento suficiente, es decir, que ignora la marcación morfológica del pasado, coloca el verbo de este modo. Después, el aprendiz reconoce que debe existir un cambio morfológico para dar cuenta del cambio que

¹⁴ Meisel (1987) señaló en su estudio del alemán como L2 que: “[...] during early phases of L2 acquisition, adult learners do not make systematic use of inflectional system of the target language.” (p.212)

manifiesta el tiempo pasado en relación con el presente, por lo que coloca el sufijo -ing¹⁵, que contrasta con la forma natural, sin conocer probablemente aún que ésta no refiere al tiempo pasado en sí misma. Posteriormente, se toman partículas en pasado en forma de auxiliares para manifestar el tiempo pasado como lo es la cópula “was/ were” o el propio auxiliar “did”. Luego, se adquieren las formas regulares y sucede una sobregeneralización con las irregulares. Por último, se diferencian los verbos regulares de los irregulares y paulatinamente disminuyen los errores entre estos. Cabe señalar que durante este proceso el alumno presenta dificultades: en las primeras etapas para identificar el género y persona, que le corresponde a ciertas flexiones (visible únicamente en el verbo *to be*); así como problemas con la representación ortográfica de los fonemas del inglés que se extiende hasta las últimas secuencias del desarrollo.

Por tanto, en las etapas de la interlengua para la adquisición del pasado simple en inglés se consideran no sólo aquellos errores que corresponden al tiempo gramatical, sino también aquellos otros que influyen en la correcta producción de oraciones, como lo son el mal uso de la negación, la no concordancia y el *misspelling*. Estos se presentan no sólo en las primeras etapas de la adquisición, sino durante el proceso entero. Es, por ende, que son representadas en la Figura 1 como periféricos.

3.3. Teoría Sociocultural

En 1934 se publicó la obra de Vygotsky “Pensamiento y Lenguaje” que no tuvo relevancia hasta décadas después Kramsch & Steffensen (2008), afirman que la teoría cognitiva de Vygotsky, fue reinterpretada a través de la teoría de la actividad

¹⁵ Lo cual de acuerdo con McShane y Whittaker (1988) ha sido reportado en varios estudios de adquisición del inglés como L1 como los de: Bloom et al., 1980; Brown, 1973; Kueza, 1977.

de Leontiev, y aplicada a SLA (Second Language Learning) por Jim Lantolf bajo el nombre de teoría sociocultural (SCT) a principios de este milenio. Según la SCT, la cognición ocurre primero en el plano social y solo más tarde se internaliza en el plano psicológico en forma de habla interna en interacción con compañeros más capaces. Para Vygotsky, la socialización es parte integrante de la adquisición, y anterior a ella (Ídem).

La perspectiva sociocultural se ocupa de comprender a los aprendices como seres sociales, miembros de grupos y redes sociales. En tanto, hablar un idioma no implica sólo reproducirlo; sino dar sentido a los datos del lenguaje que se escuchan alrededor es un aspecto igualmente esencial del habla. Se interesa también por la relación con el contexto social en el que se lleva a cabo su aprendizaje de la lengua y la estructuración de las oportunidades de aprendizaje que esto pone a su disposición. Es así que el proceso de aprendizaje en sí también puede verse como esencialmente social (Mitchell & Myles, 2004).

La interacción en sí misma constituye el proceso de aprendizaje, que es esencialmente de naturaleza social más que individual, es decir, depende de la interacción cara a cara y los procesos compartidos. Señalan que el aprendiz es inducido a una comprensión compartida de cómo hacer las cosas a través de la conversación colaborativa, hasta que finalmente asume (o se apropia de) nuevos conocimientos o habilidades en su propia conciencia individual. A partir de esta actividad colaborativa, el lenguaje mismo se desarrolla como una “herramienta” para generar significado. Como herramienta para el pensamiento, permite que los humanos establezcamos una relación indirecta o mediada entre nosotros y el mundo (Mitchell & Myles, 2004).

La reinterpretación de la ahora teoría sociocultural de Vygotsky ha creado una amplia línea de investigación en la adquisición de una segunda lengua. De entre numerosos conceptos socioculturales, el andamiaje ha formado el centro de una

gran cantidad de estudios. En este un maestro u otra persona con más conocimientos intenta activar y hacer uso de los conocimientos previos y potenciales de los estudiantes mediante el andamiaje dentro de su zona de desarrollo próximo (ZPD). Esto también se ha propuesto en escalas no 1-1 sino de toda la clase debido a las circunstancias reales de las aulas escolares. Entonces, el andamiaje ha adoptado la forma de enseñanza entre pares, el aprendizaje colaborativo y la simplificación de una tarea a través de una plantilla Mohammadzadeh et al. (2020)

3.3.1. Ecología

Vygotsky compartía las ideas de María Montessori en el contexto de la alfabetización, ambos consideraron que el aprendizaje debe ser relevante para la vida. Éste debe basarse en plantear necesidades intrínsecas en un contexto en el que las actividades educativas son necesarias y pertinentes para la vida. Este es un enfoque, esencialmente, ecológico del aprendizaje (Lier, 2011).

Acorde con Kramsch & Steffensen (2008), la ecología del lenguaje, que deviene del concepto del biólogo Haeckel, fue definida como el estudio de las interacciones entre cualquier idioma dado y su entorno, por el lingüista noruego Einar Haugen en 1972. La ahora ecolingüística se refiere tanto a fenómenos personales-situacionales como socioculturales. Ésta tiene enfoque holístico lo que implica que el lenguaje se estudia en su entorno natural¹⁶, no como un sistema aislado y autónomo; es decir, en relación con los factores personales, situacionales, culturales y sociales que dan forma colectivamente a la producción y evolución del lenguaje. Por lo que el desarrollo del lenguaje no es visto como una acumulación de objetos, sino un proceso de transformación, crecimiento, y reorganización, como lo enfatizó Vygotsky (Lier, 2011).

¹⁶ Los estudios surgen a partir de los primeros programas de inmersión en Canadá y el estudio de estudiantes de idiomas inmigrantes en entornos no educativos en los EUA (*Ibid.*).

De ahí que la ecolingüística en SLA considera que las personas que aprenden un segundo idioma en la infancia tardía, la adolescencia o la edad adulta ya han sido completamente socializados en un idioma y cultura por su entorno: familia, escuela y lugar de trabajo. Al momento de iniciar el aprendizaje de una nueva lengua, dicha socialización primaria persiste cuando intentan adoptar los comportamientos verbales y no verbales de otra comunidad de habla. Por lo cual, la educación de una segunda lengua debe tener en cuenta toda esta socialización previa (Kramersch & Steffensen, 2008).

3.3.2. Identidad

Otra rama de reciente concepción que se integra para la comprensión del estudio es la identidad y la lengua, la cual se desprende de la teoría sociocultural y los estudios identitarios de las ciencias sociales. El trabajo sobre la identidad ofrece al campo del aprendizaje de idiomas una teoría que integra al estudiante como un individuo que forma parte de un mundo social.

Ésta considera que los teóricos de SLA deben abordar cómo las relaciones de poder en el mundo social afectan el acceso de los estudiantes a la comunidad de su L2: “[...] learners who may be marginalized in one site may be highly valued in another.” (Norton, 2013, p. 2). Lo anterior presenta implicaciones importantes para las condiciones bajo las cuales los estudiantes hablan, leen o escriben la lengua meta, en consecuencia, las oportunidades que tienen para aprender el idioma. Norton (2013) a través de su concepto de compromiso (*investment*) señala el efecto entre la relación de la identidad del alumno con el compromiso hacia el aprendizaje de idiomas. “[...] I argue that a learner may be a highly motivated language learner, but may nevertheless have little investment in the language practices of a given classroom or community.” (p.3). Esto debido, según la autora, a prácticas racistas, sexistas, elitistas u homofóbicas creadas ya sea por el profesor, compañeros o

sistema escolar comprendidas como conjuntos de relaciones que se construyen social e históricamente dentro de relaciones de poder particulares.

Weedon (1997; citada en Norton, 2013) considera que cada vez que los estudiantes producen o interpretan la lengua meta, intercambian información con miembros de la comunidad del idioma de destino, pero más importante organizan y reorganizan un sentido de quiénes son y cómo se relacionan con la comunidad, el mundo social. Por lo cual hay una construcción y negociación de la identidad. Es así que los docentes deberían:

[...] conceive of language not only as a linguistic system but also as a social practice in which experiences are organized and identities negotiated. There is recognition that if learners are not invested in the language practices of the classroom, learning outcomes are limited and educational inequities perpetuated. Further, such teachers take great care to offer learners multiple identity positions from which to engage in the language practices of the classroom, the school and the community. (Norton 2013; p.17).

Morgan y Ramanathan (2005; citados en Norton, 2013) argumentan que el campo de la enseñanza de idiomas necesita considerar formas en las que la enseñanza del idioma inglés pueda ser descolonizada, proponiendo que es necesario descentralizar la autoridad que los intereses occidentales tienen en la enseñanza de idiomas¹⁷. El lenguaje por ello no puede ser concebido como una forma neutral de comunicación, sino una práctica que se construye socialmente en los procesos hegemónicos que constituyen la vida cotidiana, las prácticas que la sociedad dominante ha normalizado.

¹⁷ Para el caso de las variantes hegemónicas del inglés (Londinense o Neoyorquino) no se vuelvan estándares a la hora de enseñar esta lengua.

3.3.3. Enfoque por tareas

Es importante precisar que en la SD propuesta en el presente trabajo se integran sólo algunos principios u orientaciones del enfoque por tareas. Ahora bien, el enfoque mencionado deviene también del socio constructivismo, no obstante, éste se inclina a la rama del método comunicativo de donde surge. Este enfoque considera que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que implican una interacción auténtica, que exija utilizar la lengua de forma similar a como se usa cotidianamente fuera del aula. (Bachman, 1990; citado en Ellis, 2005). El enfoque por tareas empieza por el principio básico de que las personas aprenden una lengua no sólo para usarla para propósitos prácticos, sino que también se aprende a través de la práctica de ésta (Van den Branden, 2012).

Bajo esta perspectiva el contenido es especificado de forma holística por medio de “tareas”. Skehan (1996; citado en Ellis, 2005) define estas tareas como “una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos”. Los estudiantes reciben aproximaciones y estímulos de diversas tareas que se supone serán capaces de realizar afuera del salón, también aprenden de formas relevantes de la lengua mientras intentan entender y producir el lenguaje que estas tareas comunicativas contienen (Van den Branden, 2012).

Estos estudiantes tienen un rol activo en las tareas, las cuales están diseñadas para una interacción intensa entre pares que asemeja a la comunicación real. La parte angular del enfoque según Lantolf (2006 citado en Van den Branden, 2012) consiste en la co-construcción del nuevo conocimiento y habilidades que ocurre en la interacción entre maestros y aprendices, y entre aprendices. El aprendizaje por tareas es sencillamente hacer que el significado social tenga un propósito. En la SD propuesta, se integraron algunas tareas comunicativas, tales como: Activity 1.

Beisbol, Personal hero, When was the last time...?, 16 Question strips,y Roll and ask (véase Anexos).

Es así como bajo estos modelos teóricos se elaboraron los materiales con los que se trabajó la Secuencia Didáctica, siguiendo los principios y orientaciones teórico-metodológicas tanto del enfoque por tareas como de los conceptos de la identidad-lengua y ecolingüística.

4. Metodología

4.1. Tipo de investigación

La investigación es de tipo correlacional pues tiene la finalidad de conocer la relación entre la variable de instrucción contextualizada con la mejoría en resultados del grupo.

4.2. Población o unidad de análisis

Se ocuparon tres grupos de entre 20 a 25 alumnos cada uno pertenecientes a la Universidad Tecnológica. Ellos en su mayoría cuentan con un nivel A1-A2 al ser de nuevo ingreso, lo cual es evaluado por la escuela mediante el examen *ITEP progress* al final de cada cuatrimestre. Gran parte de ellos son sujetos bilingües tardíos con una instrucción media superior del idioma inglés como L2. Habitantes principalmente del municipio de Celaya y Tarimoro. Los residentes de las localidades pertenecientes a esta región, presentan un alto índice de migración a EUA¹⁸; es así que algunos alumnos manifiestan tener deseos de migrar o contar con algún familiar que se encuentra en el país vecino. Por ello, también expresan un consumo de remesas culturales como es su interés por el béisbol y la cultura afroamericana de EUA.

¹⁸ Aunque, según reporta INEGI (2020), la tasa de migración ha bajado considerablemente para estos últimos censos de población, Guanajuato se consolida como uno de los estados expulsores.

Gracias a la participación de tres docentes (ajenas a la investigadora) se pudo trabajar con dos grupos muestra y uno control. Se eligieron dos grupos experimentales para la aplicación de la propuesta didáctica. Debido al acomodo escolar se ocuparon diferentes docentes para el grupo control y muestra. Hubo solamente un grupo control, en el cual sólo se realizó la pre y post evaluación. En éste las técnicas de enseñanza impartidas por la docente fueron las empleadas comúnmente en la universidad, gramática explícita.

Las docentes que aplicaron la prueba son docentes por vocación y no por profesión, una de ellas es Ingeniera en Logística Comercial Internacional, la segunda es Licenciada en Administración y la última es Ingeniera Industrial Química con una Maestría en Educación en Estrategias Didácticas. Todas las docentes cuentan con la certificación ITEP con las puntuaciones: B2, C2 y C1 respectivamente. Esta última, también cuenta con el CENI con C2. En cuanto a su experiencia, la primera profesora tiene 5 años, la segunda 1 año y medio, y la tercera, alrededor de 20 años de labor impartiendo inglés.

4.3. Muestra y tipo de muestra

La muestra es por cúmulos probabilísticos, pues la disponibilidad de los sujetos elegidos fue sujeta a la organización aleatoria de los grupos del cuatrimestre seleccionado y a la voluntad de las docentes partícipes de la investigación.

Después de descartados los datos de quienes no realizaron ambas pruebas (pre y postest) se contó con un total de 44 alumnos: 19 del grupo control, 12 del primer grupo experimental y 13 del segundo grupo experimental. En el estudio participaron 40.91% mujeres estudiantes y 59.09% alumnos varones. Para el grupo control se tuvieron 13 hombres y 6 mujeres. El primer grupo experimental estuvo conformado por 4 hombres y 8 mujeres; por último, el segundo grupo experimental estuvo compuesto por 9 hombres y 4 mujeres. La edad de los participantes se encontraba

entre los 18-20 años. Su nivel de inglés fue obtenido a través de la prueba de ITEP plus realizada al finalizar el cuatrimestre.

Tabla 1 Nivel de inglés de los alumnos según la prueba ITEP plus, convertido al Marco común europeo.

Grupo	A1	A2	B1	B2	Total de alumnos
Control	4	6	7	2	19
Experimental 1	6	2	4	1	13
Experimental 2	5	4	3	0	12

4.4. Técnicas e Instrumentos

Se hizo uso de los tres años de experiencia docente en la institución. Además, se realizaron pláticas informales con las docentes y alumnos para conocer el contexto sociocultural en el que se desenvuelven con la finalidad desarrollar la propuesta. Así como consultas y revisiones virtuales con los alumnos, las docentes y los coordinadores de inglés sobre el material. A fin de evaluar y adaptar o mejorar las actividades propuestas en la secuencia didáctica.

Se mantuvo contacto con las docentes por medio del chat durante el periodo de aplicación, para facilitarles información o apoyo en caso de ser necesario. Ulterior a la aplicación de la secuencia didáctica se sostuvo una reunión con las dos profesoras que aplicaron la prueba para conocer su experiencia con el instrumento, además con el propósito de recibir retroalimentación.

Previo y posterior a la aplicación de la secuencia didáctica los alumnos contestaron un examen de conocimientos sobre la estructura de Pasado Simple, con la finalidad de ubicar la información previa que tenía el estudiante y posteriormente contrastar con lo aprendido. Para este examen se emplearon ejercicios del “The Complete Guide to the TOEFL Test: PBT Edition” de Bruce Rogers. Ambas pruebas consistieron en 33 incisos divididos en 4 ejercicios sobre las siguientes habilidades: grammar, listening, y writing.

Para el grupo experimental se planteó una secuencia didáctica de 5 sesiones en la que se integró la estructura lingüística central de nuestro estudio: el pasado simple, conforme a la planeación escolar. La secuencia didáctica se apoya en los fundamentos de la teoría sociocultural y en específico el enfoque por tareas. Las actividades de ésta fueron inspiradas por el libro de Betty Azar “Fun with Grammar”, material de Youtube, el sitio *ESL Flashcards, All things grammar* y Ambiente Virtual de Idiomas de la UNAM. El contenido gramatical se obtuvo de la lección 8 de un manual de Cengage Learning. Cabe señalar que todos estos son recursos gratuitos en línea.

La secuencia didáctica se centra en la estructura del pasado simple en inglés creada para estudiantes hispanohablantes. Ésta se compone de la siguiente manera: primero se estudia el verbo “to be” en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas. Posteriormente, la formación de los verbos regulares en las oraciones negativas y afirmativas. Luego se enseñan los verbos irregulares en oraciones negativas y afirmativas. Por último, se aprende la elaboración de preguntas Yes/no.

Aquí se emplean los conceptos de competencia comunicativa, evaluación y metacognición bajo los siguientes autores. La competencia comunicativa según Canale y Swain (1980; citados en Richards et al., 1998; p.160) se compone de cuatro dimensiones. Primero la competencia gramatical es el dominio de la capacidad gramatical y léxica. La competencia sociolingüística refiere a la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, los roles de los participantes y la finalidad comunicativa de la interacción. La competencia discursiva es la interpretación de los elementos individuales del mensaje, encontrar el significado. Por último, la competencia estratégica se refiere a todas aquellas estrategias que se emplean para llevar a cabo la comunicación. La evaluación acorde con (Brown, 2004; p.6) es comprendida desde su parte formal como los

ejercicios o procedimientos diseñados específicamente para aprovechar el almacén habilidades y conocimiento. Es una técnica que le permite al alumno y profesor conocer el avance de este primero. Para terminar, la metacognición, según Paris (1978; citado en (Pinzás, 2003; p.45) se entenderá como la conciencia de lo que uno sabe sobre la manera como lo sabe.

4.5. Pruebas previa y posterior

Como se mencionó se aplicó una prueba previa y posterior a la secuencia didáctica con la finalidad de medir su efecto. Es importante señalar que ambas pruebas se realizaron con ejercicios equivalentes además de que se componen de la misma cantidad de aciertos (33 cada una) y las 5 secciones similares de los tópicos de: *grammar, listening, writing*.

La sección de gramática está compuesta por tres ejercicios. El primero de ellos contiene 3 reactivos, en este se presentan espacios en blanco donde los alumnos deben completar una oración con el verbo *to be* conjugado en pasado simple según la persona gramatical (*was/were*), en ocasiones la oración precisa del uso de la negación (*wasn't/ was not /weren't/ were not*). Para ello fue preciso que los alumnos escribieran la respuesta en dicho espacio en blanco.

El segundo ejercicio trata sobre la conjugación de verbos regulares e irregulares. Aquí se presenta el verbo principal entre paréntesis en forma base. En éste el alumno debía escribir el verbo en su conjugación de pasado simple correspondiente. Consiste en 10 reactivos donde se emplea la conjugación del verbo (y si era preciso la negación “*not*”), si era indicada la negación se debía emplear el verbo auxiliar *did* para construir la negación con el verbo principal en forma base (ej. *didn't/ did not begin*).

El último ejercicio de este rubro es un apartado de 10 reactivos donde se presenta una oración con opciones del verbo conjugado en pasado simple. El alumno debía elegir entre 2-3 erróneas y una correcta (ej. *think, thought, thought*).

En la parte de *listening* se tenía que escuchar una conversación y posterior a ella se realizaba una pregunta, el estudiante elegía la respuesta con base a la serie de opciones dadas. Por último, en la sección de *writing* se solicitaba al alumno elaborar cinco preguntas con la consigna de que sirvieran para conocer sobre la vida de un personaje famoso.

4.6. Secuencia didáctica

Comprendo la secuencia didáctica como un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la guía de un profesor, buscan el logro de un objeto global que les dará sentido, considerando una serie de recursos que deben de ser adecuados para el nivel de los alumnos. El estudiante, aquí, debe ser el centro de la actividad de enseñanza-aprendizaje (Camps, 2006; Tobón et al., 2010; Zaragoza, 2006).

La secuencia didáctica (véase 124), que se elaboró para esta investigación, cuenta con 5 sesiones diseñadas a partir del programa de la universidad que busca estudiar el pasado simple. Esta se previó aplicarla durante los cinco días que corresponden a la unidad 6 del plan de estudios cuatrimestral. Las actividades se pensaron para ser trabajadas bajo el esquema de la teoría sociocultural, integrar la autonomía del estudiante, el trabajo de andamiaje entre pares y adaptarse al entorno cultural del estudiante. En lo sucesivo se explican una a una las sesiones con sus actividades. La primera sesión consiste en tres actividades. En la primera de ellas, la maestra escucha con los alumnos un video donde se emplea la estructura del pasado simple con el verbo “to be”, posterior a esto se realizan preguntas de contenido del manual enfatizando las que hacen referencia a aspectos culturales. Como segunda actividad, se muestra la transcripción de la conversación; ellos tienen que subrayar

aquellas estructuras que los ayuden a completar un cuadro con la forma verbal afirmativa, negativa e interrogativa. Se realiza de manera individual el llenado de los cuadros, luego se checa con el grupo. Finalmente, para la tercera actividad se les solicita a los alumnos crear una lista de manera individual con el nombre de cinco personajes famosos acaecidos. Se divide a los estudiantes en grupos de 4-5 integrantes y se les explica el juego donde tienen que utilizar las estructuras del verbo “to be”.

La segunda sesión contiene dos actividades donde se comienza a estudiar la estructura de los verbos regulares. En la primera actividad, los alumnos leen una narración de manera grupal. Se solicita presten atención a las palabras en negritas, que son los verbos regulares. Luego se muestra en el manual un cuadro donde vienen las reglas de flexión, ellos tienen que colocar los verbos según corresponda. Posteriormente se les presentan unas oraciones negativas y se les cuestiona inferir una regla al respecto, esto con el motivo de crear una independencia y conciencia de aprendizaje en el alumno. La segunda actividad consiste en un juego llamado “Memory round”, en el cual la docente muestra o da una tarjeta a un alumno, este formula una oración sencilla en primera singular o plural. Al siguiente estudiante se le muestra otra tarjeta, este debe repetir la oración del primero conjugada en tercera persona y decir la suya. Así sucesivamente. Los alumnos deben prestar atención y no pueden escribir ninguna de las oraciones. El verbo de cada estudiante debe de ser visible a los demás una vez dicha su oración. Se puede realizar variantes del juego con tarjetas con la palabra “not”. Lo ideal es empezar con los estudiantes menos hábiles. Si uno se equivoca puede empezar de cero o ayudarlo.

En la tercera sesión tiene por objeto ver las expresiones temporales, ésta contiene dos actividades y una tarea. La primera actividad comienza con el docente modelando el ejercicio: “When was the last time...?”, cuenta a sus alumnos cuando fue la última vez que realizó varias de las actividades mencionadas. Se sugiere utilizar diferentes expresiones de tiempo para ello. Consecutivamente, se pide a los

alumnos contestar el manual donde con imágenes de apoyo ellos construyen sus propias oraciones. La segunda actividad se realiza en grupos de 4-5 integrantes donde ellos tienen las tarjetas que fueron usadas el día anterior para crear una historia en cadena. El docente da el pie de oración y los alumnos en sus grupos deben continuar con 2-3 oraciones cada uno. Se indican parámetros como que la historia debe contener 5 expresiones de tiempo por lo menos, ser coherente y contener un final. Se comparten las historias oralmente al final de la sesión. Por último, los alumnos deben continuar con su aprendizaje autónomo buscando la conjugación de unos verbos irregulares que encuentran en forma base en el manual.

En la cuarta sesión se empieza revisando la tarea del día anterior, para confirmar que todos tengan las mismas formas empleadas en el inglés americano. La primera actividad consiste en el juego Bingo, a ellos se les presenta en el manual una tabla vacía la cual deben llenar con los verbos de tarea. El docente es quien canta las cartas. Al ganador se le puede recompensar con algún tipo de premio. En la segunda actividad se le introduce el tema del Hip hop donde ellos tienen que observar algunas imágenes de raperos de su manual, el docente procede a realizar preguntas de contenido cultural. Luego de discutir el tema se asigna creen un video realizando fonomímica a partir de la canción "Irregular Verbs Rap Song" de Fluency MC, donde se repasan dichas estructuras.

En la última sesión, la quinta, se analizan las preguntas Wh-. En la primera actividad se observa un video, después el docente procede a hacer preguntas de contenido haciendo énfasis en las culturales. Posteriormente se presenta una transcripción del audio donde se tiene que señalar de forma individual qué tipo de oración es la que se presenta: afirmativa, negativa, interrogativa o respuesta corta. En la siguiente actividad se presenta una imagen similar a la red social *Facebook* donde se tiene que responder a un comentario de un amigo en forma pasada. Para la actividad 4 y 5 se divide a los alumnos en parejas. En la cuarta ellos tienen que interrogarse con ayuda de un *worksheet* de preguntas. Para terminar, en la quinta actividad ellos

juegan con su compañero con un tablero a modo de serpientes y escaleras, cada cuadro tiene un tema por lo cual ellos deben elaborar la pregunta.

Es importante mencionar que cada una de las actividades que lo requirió fue adaptada para su realización de manera virtual. Todas ellas pueden ser empleadas tanto presencial como virtualmente. Sin embargo, debido a la situación que envolvió la aplicación de la secuencia los materiales fueron pensados y diseñados para la modalidad virtual. En el apartado de Anexos se puede consultar el manual de estudiante y profesor, así como la secuencia didáctica.

4.7. Procedimiento:

Con base en la experiencia previa de docencia en la institución, las pláticas y entrevistas con los docentes se propusieron actividades acordes al plan de estudios de la universidad. Se colectaron actividades de diversas fuentes, anteriormente mencionadas. Algunas tomadas textualmente, pero la mayoría de estas fueron adaptadas para encajar con el perfil de los estudiantes y/o el tema del pasado simple. Algunas cuantas fueron creadas por la investigadora desde la teoría sociocultural. Así se diseñó la secuencia didáctica “formal” (véase Secuencia didáctica), un manual instructivo que consta de un set de instrucciones para facilitar la comprensión de los ejercicios al docente, y el *Workbook* o manual de trabajo para el alumno.

Antes de aplicar la secuencia didáctica se llevaron a cabo dos reuniones con las tres maestras. En la primera junta se les indicó a las tres participantes cómo y cuándo realizar los exámenes. Se mostró el instrumento paso a paso para que los ejercicios quedaran claros y se permitió a las docentes hacer sugerencias. En esa misma reunión se extendió la explicación únicamente a las profesoras que aplicarían la SD. A ellas de antemano se les había enviado la secuencia didáctica, un instructivo y el manual de trabajo de los estudiantes; con el propósito de que tuvieran tiempo de revisarlo y hacer comentarios al respecto. De igual modo se

revisó punto por punto el manual de instrucciones indicando los ejercicios paralelos en el manual de trabajo del alumno. Fruto de estas reuniones se hicieron algunas modificaciones a las actividades y se incrementó el material audiovisual para facilitar la explicación a los alumnos. Además, se realizó una prueba piloto de dos actividades que causaban conflicto de entendimiento a los alumnos del grupo en el que instruía en ese entonces.

Ulteriormente, durante una semana¹⁹ del 15 al 25 de octubre del 2021 se aplicaron las pruebas previa y posterior, así como la secuencia didáctica. Las clases fueron grabadas a través de la plataforma de *Google Meet* por las docentes. Las grabaciones de las sesiones, así como las evidencias de trabajo fueron compartidas a través de la plataforma Drive. Finalmente, se organizó una reunión con las docentes que aplicaron la secuencia para conocer sus perspectivas sobre el desarrollo de la secuencia.

4.7.1. Prueba piloto

Se aplicaron dos ejercicios a los 30 alumnos de inglés VIII (conformado por un crisol de niveles desde A2 hasta B2 según su ITEP) que se consideró podrían tener un poco de dificultad de ser realizados en los grupos. Cabe señalar que se había tenido la oportunidad de probar en años anteriores de la labor docente la mayoría de los ejercicios empleados o inspirados en *Fun with Grammar* de Betty Azar; por lo que se decidió pilotar los dos siguientes.

Se eligió “Guess who?” y “Rap the verb” (veáse página 109) que felizmente coincidían con parte de la planeación. El primero es un ejercicio grupal para recuperar las estructuras de *Yes/No Questions* así como fortalecer la cooperación y atención. El segundo es una práctica oral en parejas que sirve para repasar los

¹⁹ Una docente ocupó dos días extras para concluir las actividades debido a ocupaciones de su cargo institucional.

verbos irregulares en pasado simple y participio mediante un ejercicio de fonomímica e imitación.

4.7.1.1. Guess who?

Esta actividad es una fusión de los juegos “HeadBandz” y “Adivina quién”. La cual es mucho más sencilla de realizar de modo presencial, pero por la situación que se vivía al momento de aplicar la secuencia tuvo que adaptarse a *Zoom* o *Meet*. Se les pidió a los estudiantes que realizarán una lista con 5 nombres de personajes famosos que hayan fallecido y fueran conocidos. En el ejercicio de prueba se tuvo que enfatizar la importancia de elegir personas bastante familiares, pues el juego se dificultaba cuando se escogían famosos no muy conocidos o conocidos sólo en algunas esferas.

Luego de la elaboración de la lista se reunieron en equipos de 4-5 integrantes. Cada alumno eligió a un personaje, tenían un turno para que sus compañeros adivinaran quién es el personaje empleando únicamente preguntas de Yes/No Answer que utilizaran el verbo “to be” en pasado simple. Se hace una pregunta por turno por estudiante. Cuando se cree haber adivinado la respuesta se debe preguntar: “Is your character_____?”. Gana el que haya adivinado más personajes.

Para su realización se decidió trabajarla por *Zoom*, en lugar de *Meet*, pues este tiene la opción de dividir en grupos. Sin embargo, cuando se intentó con los alumnos de inglés VIII el alcance de internet de varios era deficiente por lo que no podían formar los grupos; así que se tuvo que regresar a *Meet* y se indicó que hicieran sus propias reuniones y se enviara la liga. La actividad tanto por el cambio de plataforma como por la dificultad en las instrucciones tuvo que reformularse. Se simplificaron las instrucciones y se recomendó a las docentes que de preferencia utilizaran reuniones de *Meet* donde pidieran la grabación como evidencia. En una de las reuniones una de las docentes mostró inquietud aún por las instrucciones, pues manifestó que a sus alumnos les costaba seguirlas. Por lo cual, con ayuda de los

alumnos de inglés VIII se creó un video de apoyo, donde se muestran las reglas y la dinámica. Dicho material fue anexado al paquete de material enviado a las docentes.

4.7.1.2. Rap the verb

Rap the verb surge a partir del descubrimiento personal de la canción “Irregular Verbs Rap Song” de Fluency MC en un canal de *Youtube*. Ésta pareció una forma sencilla y atractiva de aprender la conjugación irregular, debido a que los alumnos mostraron interés por la música y el estilo hip-hop. Además, es una actividad que les permite conocerse en una situación atípica como la que provocó la pandemia. Esta actividad a diferencia de la anterior puede realizarse sin problemas de manera presencial o virtual. La única diferencia es que de manera virtual se pide creen videos por separado, los que posteriormente se unen en la edición, mientras que de manera presencial puede ser una actividad dentro de la clase o como elemento audiovisual de tarea para mostrar.

Primero se presentó el contenido del manual. Se realizaron las preguntas de contenido y se conversó un poco sobre el hip hop y fonomímica con los alumnos. Se les dejó agruparse libremente pues ellos ya se conocían de antemano. Se compartió la liga con la canción y pidió crear un video de 2 minutos donde cada uno realizara fonomímica de la canción, para lo cual era necesario que utilizaran una vestimenta hip hoper e hicieran un esfuerzo interpretativo como bailar. Los alumnos podían utilizar el editor que desearan, aunque se sugirió la aplicación *Inshot* al ser una *app* móvil gratuita de uso sencillo.

En esta actividad no se mostraron problemas en el entendimiento de las instrucciones ni en la entrega de los productos. La única anotación sería sobre la participación, que se observa mayor en algunos alumnos que otros. Por ello, se recomendó a las profesoras enfatizar que ésta era una actividad lúdica y que no había que temer al ridículo. A las docentes se les entregó también un video con las

mejores participaciones de los alumnos (con consentimiento de estos) como instrumento de modelaje.

4.8. Aplicación

Para la ejecución de esta secuencia didáctica se pidió a todas las docentes grabaran las sesiones donde impartieron la estrategia para el aprendizaje de la estructura gramatical del Pasado Simple, tanto las que aplicaron la secuencia como la docente del grupo control, para tener así una evidencia y posibilidad de analizar el desenvolvimiento de la clase. Las docentes de los grupos experimentales además de las pruebas pre y post, compilaron un set de evidencias de las actividades realizadas de forma grupal. Todos los datos ahora mencionados procederán a ser examinados para compararse con los resultados de las pruebas, y así conocer si fueron congruentes.

En el siguiente apartado se explicará cómo se analizaron los datos obtenidos a través de las pruebas previa y posterior, mediante herramientas cuantitativas y cualitativas.

5. Resultados

En el siguiente capítulo se presentan los resultados que se encontraron en los datos obtenidos de las muestras estudiadas en su prueba previa y posterior a la secuencia didáctica. El capítulo se divide en cuatro secciones. En la primera, se explican algunos errores que se presentaron en los alumnos por desconocimiento de la plataforma o uso del celular. Luego, se presentan los datos de las pruebas analizadas en una escala binaria. Posteriormente, se analizan las secciones de gramática y producción escrita²⁰ contenidas en ambas pruebas donde se realizan comparativos del resultado individual y grupal de los grupos examinados con la

²⁰ Se decidió omitir la sección de *listening* debido a que esta no muestra diferencias significativas en el desarrollo de los alumnos.

revisión a partir de la teoría del error. Por último, se retoman principalmente las taxonomías de Dulay et al. (1982) y James (1998), para llevar a cabo el análisis de los errores encontrados.

5.1. Consideraciones previas

Antes de continuar con la comparación, es importante mencionar unas puntualizaciones importantes para el análisis de estos datos. Para la investigación, se decidió tomar como acertadas no sólo aquellas respuestas que coincidieran totalmente con la respuesta correcta; sino algunas que, por cuestiones de error de dedo, desconocimiento del funcionamiento de *Google Forms* o empleo inadecuado de las mayúsculas, presentaran las respuestas correctas con una coincidencia parcial. A continuación, se muestran unos ejemplos que ilustran lo descrito.

Como se puede observar en la Imagen 1, el error más recurrente en los estudiantes es el empleo de mayúsculas, ya sea por creer que es inicio de oración; así también como consecuencia de un ajuste del corrector del celular (pues algunos alumnos reportaron tomar clase y hacer sus actividades por este medio), siendo esta corrección automática dejada por descuido del alumno. A pesar de no coincidir totalmente con la respuesta correcta debido al uso de mayúscula donde no corresponde, como se observa en la Imagen 1, la respuesta fue tomada como buena pues contiene la forma gramatical correcta.

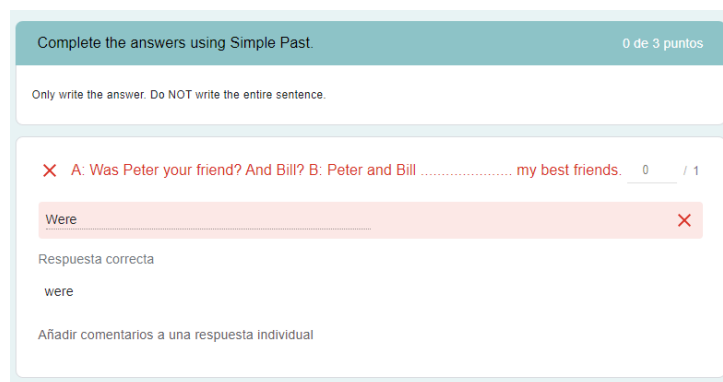
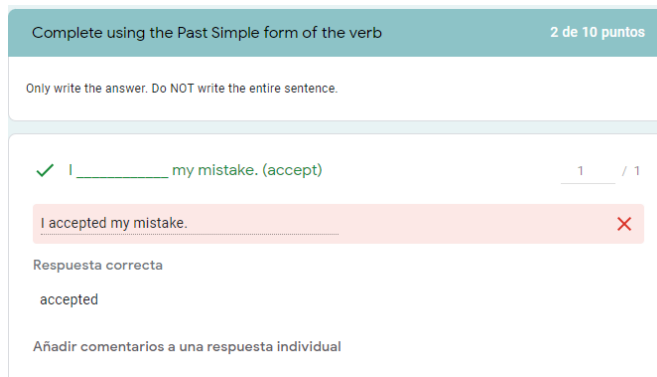


Imagen 1. Error común en los exámenes pretest y posttest.

Otro problema bastante usual en el llenado de las pruebas es la correspondiente a la Imagen 2. Aquí se aprecia que el Alumno 43 presenta un problema con las instrucciones. Como muchos de sus compañeros, no las leyó o comprendió en su totalidad. Por lo que a pesar de no ser una coincidencia completa sigue siendo considerada para esta investigación como una buena respuesta, en vista de que contiene el contenido gramatical esperado.



Complete using the Past Simple form of the verb 2 de 10 puntos

Only write the answer. Do NOT write the entire sentence.

✓ I _____ my mistake. (accept) 1 / 1

I accepted my mistake. ✗

Respuesta correcta

accepted

Añadir comentarios a una respuesta individual

Imagen 2. Pretest Alumno 43.

Una vez aclarado este punto sobre la consideración de las respuestas erradas en forma, pero no en contenido, en lo sucesivo se analizarán las respuestas que fueron recibidas para cada sección de los exámenes.

5.2. Análisis de los datos

En esta sección se presentan los resultados obtenidos de manera grupal y se muestran casos específicos que ejemplifican aquellos resultados; así se compara la primera prueba con la segunda.

Para este análisis, primero se realizó una Anova repetida de la puntuación sin una escala, posteriormente se reanalizaron los datos mediante una Anova simple, los cuales habían sido catalogados con una escala elaborada a partir de la propuesta que aquí se presentó sobre las etapas de la interlengua (véase 3.2.1). Finalmente, se detallaron los tipos de errores encontrados en ambas pruebas y se comparó el resultado de los examinados en las áreas de *grammar* y *writing*.

5.2.1. Análisis de puntuación bruta

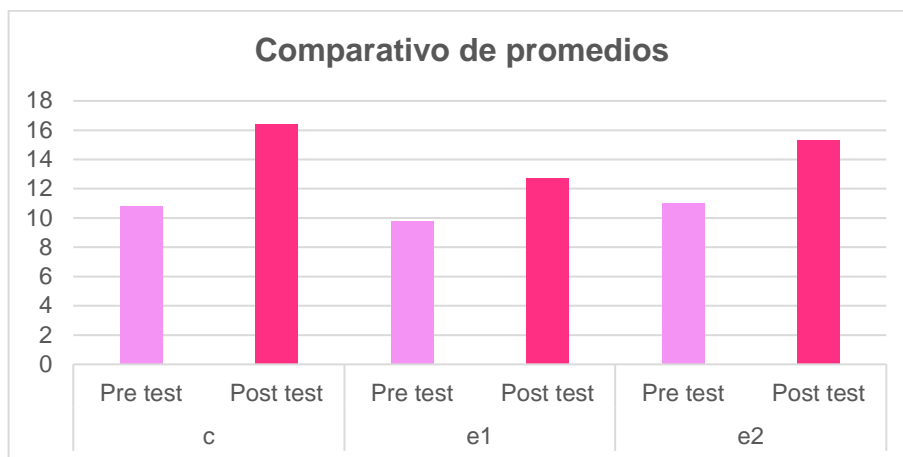
A continuación, en la Tabla 2 se muestran los resultados descriptivos para el primer análisis de Anova repetidas con los tres grupos estudiados y sus respectivos resultados en las pruebas. En este comparativo únicamente se toman en consideración los puntajes globales de los tests en puntuaciones brutas, es decir, una escala binaria.

Tabla 2. Prueba de Anova repetidas aplicada a las evaluaciones.

Prueba de Anova repetidas

	Pre test			Post test		
	c*	e1*	e2*	c	e1	e2
Valid	19	13	12	19	13	12
Missing	0	0	0	0	0	0
Mean	10.842	9.769	11.042	16.421	12.692	15.333
Std. Deviation	8.362	7.259	8.797	5.611	5.847	5.774
Minimum	0.000	1.000	1.000	7.000	3.000	7.000
Maximum	27.000	25.000	24.500	28.000	24.000	24.000

*c-grupo control, e1- grupo experimental 1, e2- grupo experimental 2



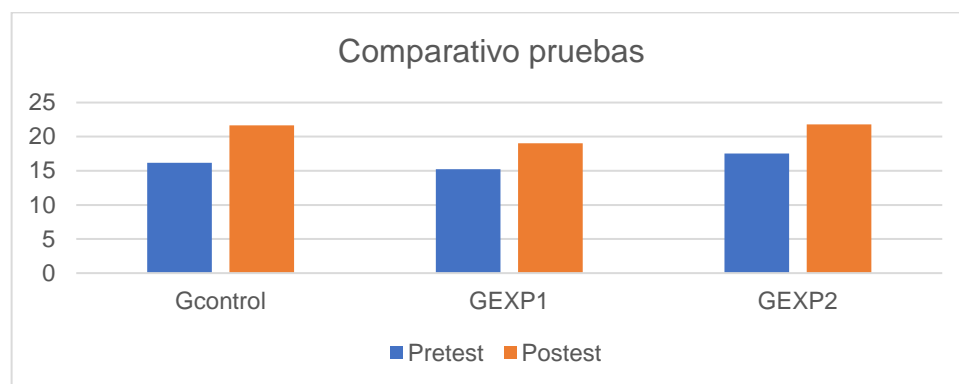
Gráfica 1 Promedio de las evaluaciones.

Se realizó el análisis de 19 pruebas del grupo control, 12 del experimental 1 y 12 del experimental 2, tanto de la primera como segunda examinación, como se aprecia en la Tabla 2. Aquí también se observa como el puntaje en promedio es mayor en el grupo control en comparación con los otros dos grupos.

En un segundo análisis que tenía la finalidad de profundizar en la búsqueda de mayores diferencias se determinó realizar un desglose por sección en el comparativo de avance entre la primera y segunda prueba mediante Anova simples. A diferencia del primer análisis en este se establecieron los datos a partir de una escala de Likert, donde se gradaron los tipos de errores cometidos para las secciones de gramática y producción escrita. Lo anterior debido a que se considera que durante el aprendizaje los alumnos presentan formas del verbo erróneas que preceden a la correcta; por lo que una puntuación binaria no permitiría ver con claridad el avance del estudiante (véase página 29).

Tabla 3 Estadística descriptiva de la prueba de Anova simples aplicada a las evaluaciones

Promedio pruebas con escala			
	G control	GEXP1	GEXP2
Pretest	16.147	15.231	17.508
Posttest	21.663	19.023	21.783



Gráfica 2 Promedio de las evaluaciones con escala

Como se muestra en Tabla 3 y Gráfica 2 el avance es apreciable con mayor fineza el avance que tuvieron los alumnos experimentales, obteniendo resultados que

acercan a conocer realmente cuál fue su progreso durante la aplicación de la secuencia didáctica. Así mismo, se puede apreciar en la Tabla 4 el promedio que se obtuvo para cada una de las secciones de ambas pruebas. Aunque bastante cercano entre grupos, éste permite constatar el avance de los alumnos a los que se les aplicó la prueba, así como los del grupo control.

Tabla 4 Comparativo del promedio de ambas pruebas por sección y grupo.

Prueba /grupo	V. to be		V1		V2		Listening		Writing	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Control	1.5	2.1	5.9	7.87	6.7	7.87	1.2	1.42	0.8	2.05
Experimental 1	1.2	1.7	5	7.23	6.32	7.32	0.8	0.93	1.9	1.88
Experimental 2	2	2.4	6.5	7.78	6.98	7.5	0.8	1.42	1.2	2.66

La escala diseñada se basó en la bibliografía de la taxonomía del error de Dulay et al. (1982), James (1998) y Marin Serrano (2013) en el aprendizaje de L2 así como el aprendizaje del pasado simple en inglés como L1 (McShane y Whittaker, 1988; Taatgen y Anderson, 2002), las etapas de interlengua (Lightbown y Spada, 2006), al encontrar en ellas transparencia y coincidencia con lo arrojado en las respuestas. Dichos planteamientos son recuperados para el análisis de los datos mediante una escala de Likert. A continuación, se presentan las gradaciones empleadas en las secciones mencionadas.

5.2.2. Sección de gramática

Como se mencionó en la advertencia sobre errores de formato aquellos que utilizaron mayúsculas, acento en lugar de apóstrofe, espacios de más y/o escribieron parte o toda la oración en la respuesta, serán tomadas como correctas; pues se atribuyen al desconocimiento de uso de la plataforma o problemas con sus dispositivos móviles, y no relacionado con la gramática propiamente. Por otra parte, como ha sido mencionado, se utiliza una escala de Likert para la calificación y mayor visibilidad en los datos.

En esta sección se aplicaron tres ejercicios relacionados con la conjugación de los verbos, uno correspondiente a el verbo *to be* y los otros dos a los demás verbos regulares e irregulares. En los dos primeros ejercicios se encontró mayor variabilidad en su carácter de respuestas abiertas en comparación con el último de conjugación por ser de opción múltiple, sin embargo, los resultados entre los de conjugación son bastante similares entre sí a nivel individual. A continuación, se presenta el análisis por cada ejercicio.

5.2.2.1. Verbo *to be*: was y were

Lo que se observa puntualmente para esta sección radica en que algunas de las respuestas erradas no se relacionan directamente con el uso de otro tiempo gramatical; sino con el desconocimiento de otros aspectos gramaticales esenciales como la identificación de las personas y la comprensión de oraciones para el uso negativo, los que denomino periféricos. Más aún, de este tipo de errores se encontraron partículas para indicar pasado como *had* y *did*, las cuales no corresponden con lo solicitado. En este apartado, se consideraron 6 niveles dentro de los errores mencionados que se calificaron del 0 al 1 para la recalificación de las pruebas.

Los errores periféricos son los que mayor aparición tienen con promedio de 52.76% para los de concordancia y 87.35% para el uso de negativos, tanto para el grupo control (47.37% y 94.74% respectivamente) como para los grupos experimentales (55.45% y 83.65% como promedio para ambos). Las diferencias entre los experimentales y el control son mínimas; sin embargo, dentro de los experimentales se observa que hubo menor ocurrencia de los errores de forma global para este ejercicio. Para comprender mejor los errores mencionados de esta sección se propone un reanálisis de las puntuaciones con base en una escala de Likert.

Tabla 5. Escala de gradación sección was/were.

Tipo	Puntaje asignado
------	------------------

El verbo está conjugado adecuadamente según la persona gramatical. Utiliza bien la negación, si la hay.	1
No usa la negación correctamente. Pero sí corresponde la persona.	0.8
Confunde la persona gramatical, pero sí conjuga adecuadamente el verbo <i>to be</i> . Pero utiliza correctamente la negación	0.6
Confunde la persona, pero utiliza la forma correcta <i>was/were</i> . No utiliza la negación.	0.4
Utiliza otro morfema auxiliar del pasado (<i>did, had</i>). Emplea la negación, pero omite el verbo.	0.2
No hay respuesta. Utiliza el presente. Se colocan verbos al azar.	0

El primer nivel con puntuación 0, se destinó a aquellas respuestas inexistentes. Se colocó el verbo en presente simple (1) o algún verbo que no correspondiera al ejercicio (2). El uso del presente representa uno de los errores concéntricos con la forma gramatical del pasado simple. En este el alumno utiliza el presente simple en lugar del pasado (lo cual generalmente cambiaba para la segunda prueba) por ignorancia. Como menciona Marin Serrano (2013) es la causa primordial de un error de un determinado elemento de la Lengua Meta, se ignora la forma requerida y se opta por emplear otra conocida de la L2.

(1) A: Were you hungry? B: Yes, I a little bit hungry.
I'm a little bit hungry.

Respuesta del Alumno 3. Pretest.

(2) A: Was I often ill when I was a child? B: Not really. You much healthier than your brother.

Care

Respuesta del Alumno 24. Pretest.

En el segundo nivel con puntaje 0.2, se encuentran aquellas respuestas que emplearon algún morfema auxiliar que indica pasado (*did* o *had*) pero que no fuera correspondiente con la oración; de igual manera, los casos donde se empleó la negación de forma correcta, pero se omitiera el verbo. El empleo de la partícula *did* es una Archi-forma en la categoría Forma Errónea (*Misformation*) de Dulay et al. (1982), ésta se emplea como auxiliar global del tiempo pasado, así que funciona como un índice que marca el pasado. Por último, el error de transferencia *had* (5), el cual sólo se encontró en el caso del alumno 36 del grupo control, éste se considera como transferencia debido a que en español la sensación de hambre se expresa con el verbo tener.

(3) A: Was I often ill when I was a child? B: Not really. You much healthier than your brother.

Did

Respuesta del Alumno 35. Pretest.

(4) A: Was your sister at school? B: No, she at school.

Not

Respuesta del Alumno 36. Pretest grupo control (único caso).

(5) A: Were you hungry? B: Yes, I a little bit hungry.

Had

Respuesta del Alumno 22. Pretest.

En el tercer nivel con puntaje 0.4, se consideraron aquellas respuestas en las que existe una confusión de la persona gramatical. Es decir, no se identifica el uso de la partícula *was* para la 1ª y 3ª persona del singular; sin embargo, se utiliza el verbo *to be* conjugado en pasado simple, en los mismos ocurrió lo descrito sin el empleo de la negación requerida para la oración. La incongruencia con la persona gramatical

es comprendida aquí dentro de los errores periféricos como concordancia²¹, donde el aprendiz puede identificar la estructura temporal solicitada pero su conjugación suele ser inadecuada pues no distingue la diferencia entre las personas gramaticales. El segundo error de esta clase que prevalece en este nivel y el quinto es el mal uso de la negación. En este se aprecia que el estudiante no identifica cuándo debe emplear o no la negación. Se infiere por ello, que no comprende el contenido, al él desconocer cuándo la oración requiere que el verbo sea negativo y cuándo no. Es probable que este problema se presente por una falta de comprensión lectora²² o de la oración como un todo, en otras palabras, que no lea la oración y sólo identifique lo faltante y prosiga a rellenar.

- (6) A: I think the first story was quite interesting and the second story was great.
B: Really? No, the stories very interesting.

Was

Respuesta del Alumno 34. Posttest.

El cuarto nivel con puntaje 0.6 corresponde a las respuestas en las que al igual que el nivel anterior se confunde la persona gramatical, pero se conjuga adecuadamente el verbo *to be* en pasado simple, a diferencia del nivel anterior ésta contiene la negación requerida según lo esperado.

- (7) A: Yesterday, I came by the library and I think I saw you. B: It
me, I stayed home all day.

Weren't

Respuesta del Alumno 34. Posttest.

²¹ Lo que podría clasificarse como un error de forma errónea (*misformation*) de Dulay et al. (1982) el cual se caracteriza por el uso de una forma morfémica o estructural incorrecta.

²² Por lo que este sería un error de recepción y no de producción.

En el quinto nivel con puntaje 0.8, la respuesta se emplea de manera adecuada la conjugación correspondiente para el verbo *to be* en pasado simple según la persona gramatical; sin embargo, no emplea la negación adecuadamente.

(8) A: Yesterday, I came by the library and I think I saw you. B: It
me, I stayed home all day.

Was

Respuesta del Alumno 34. Posttest.

Por último, el sexto nivel con la puntuación de 1 corresponde a todas aquellas respuestas que contengan las características indispensables de acuerdo con el tiempo, persona y tipo de declaración. En este caso que empleen el verbo en pasado simple, flexionado acorde con la persona gramatical, utilizando la negación apropiadamente donde sea necesario.

(9) A: Was your sister at school? B: No, she at school.

wasn't

Respuesta del Alumno 2. Pretest.

A continuación, se observan los resultados comparativos de algunas respuestas de los alumnos experimentales con la finalidad de mostrar lo que permite vislumbrar la calificación con gradación a partir de la taxonomía del error.

Se presenta el caso del Alumno 4, quien utiliza *weren't* (0.6) para la tercera persona en su pretest, pero en su posttest es empleado ahora según la persona gramatical (1). Por lo cual, se observa un avance en el alumno que mostraba una falta de concordancia, pero no de comprensión en el uso de negación, para luego obtener una respuesta sin ningún tipo de error.

Tabla 6 Pretest y Posttest Alumno 4 sección verbo to be.

Prueba	Pretest	Post test
--------	---------	-----------

Reactivo	A: Was your sister at school? B: No, she at school.	A: Yesterday, I came by the library and I think I saw you. B: It me, I stayed home all day.
Respuesta	She weren't	Wasn't

Se aprecia en la primera prueba del Alumno 6 que utiliza el verbo *to be* conjugado según es indicado para la segunda persona. Así también, emplea su forma negativa como es preciso para la oración. Sin embargo, la forma del verbo corresponde al presente simple y no al pasado (0). Lo cual es atribuible al desconocimiento de la estructura. En su segunda prueba es claro que el alumno adquirió la forma adecuada del pasado en el verbo *to be* (1). Se omite el uso de “they” pues se comprende como un error en la utilización de la plataforma virtual.

Tabla 7 Pretest y Posttest Alumno 6 sección verbo *to be*.

Prueba	Pretest	Post test
Reactivo	A: Was your sister at school? B: No, she at school.	A: I think the first story was quite interesting and the second story was great. B: Really? No, the stories very interesting.
Respuesta	Is not	they were not

En el comparativo de pruebas del Alumno 35 se puede percibir como este en su primera prueba ocupa el verbo *did* para marcar la idea de pasado (0.2), lo cual pudo deberse al desconocimiento de la estructura del verbo “to be” en preguntas de Yes/No answer. En su siguiente prueba se observa como reconoce la estructura de la pregunta y emplea el contenido esperado.

Tabla 8 Pretest y Posttest Alumno 35 sección verbo to be.

Prueba	Pretest	Post test
Reactivo	A: Was your sister at school? B: No, she at school.	A: Was Peter your friend? And Bill? B: Peter and Bill my best friends
Respuesta	Did not	Were
Reactivo	A: Was I often ill when I was a child? B: Not really. You much healthier than your brother.	A: Yesterday, I came by the library and I think I saw you. B: It me, I stayed home all day.
Respuesta	Did	Was

5.2.2.2. Conjugación verbos regulares e irregulares

En la sección que corresponde a la conjugación 1 se obtuvo una amplia variedad de respuestas, desde estudiantes que escribieron un verbo que no está indicado entre paréntesis, pasando por quienes emplearon verbos auxiliares innecesarios para construir el tiempo (*double marking*) y aquellos pocos que desde el primer test mostraron su conocimiento en el pasado simple, pero con una regularización (*regularization*) del morfema -ed. En el ejercicio siguiente de conjugación, se ofrecieron varias opciones, aquí los alumnos únicamente tenían que seleccionar la que consideraran correcta. Una de las respuestas se encontraba en forma regular, la otro en irregular, una con doble marcación y la última en forma base. Para ambas secciones se presentaron errores de regularización con mayor frecuencia en alumnos experimentales y control.

En lo sucesivo, se presenta la escala de gradación de ambas secciones de verbos regulares e irregulares. Ésta al igual que la anterior consta de 5 niveles con puntuación respectiva del 0-1. Para ello, se enlistan los niveles con sus respectivos

ejemplos; cabe mencionar que, si bien a algunos se presentaron con diferentes matices, con la finalidad de ser breve, únicamente se muestra el más significativo de caso.

En el primer nivel con puntaje 0 se considera aquellas respuestas inexistentes, con verbos en forma base y con verbos no solicitados incoherentes. Este último tipo, considera los casos donde el alumno colocó algún verbo que no era el solicitado por el ejercicio, que no fuera coherente con la oración.

(10) I _____ my mistake. (accept)

Accept

Respuesta del Alumno 15. Pretest.

El empleo de la forma del verbo principal en forma base, se estima puede ser debido al desconocimiento absoluto del tema, lo que es denominado en la taxonomía del error por ignorancia.

(11) I _____ you in time. (tell)

did cry

Respuesta del Alumno control 36. Pretest.

El segundo nivel con un puntaje de 0.2, considero aquellas respuestas donde se utilizarán morfemas ajenos a la construcción del pasado simple (12) y (14), en virtud de que el alumno comienza a reconocer que existe un rasgo que es modificado en el uso de otro tiempo (véase Morfema). Así mismo las contestaciones que tuvieran algún verbo adecuadamente conjugado en pasado simple que tuviera coherencia dentro de la oración (13). Por último, casos donde se negará sin auxiliar del pasado simple.

(12) She _____ (not/ rule) Britain from 1837 to 1901.

ruleing

Respuesta del Alumno 12. Pretest.

(13) We _____ to laugh. (begin)

Started

Respuesta del Alumno 22. Pretest.

(14) Leonardo da Vinci _____(not/ paint) it.

isn't painted

Respuesta del Alumno 2. Posttest.

(15) I _____ my mistake. (accept)

do accept

Respuesta del Alumno 2. Pretest.

En el tipo de respuestas como (15) se observó el uso del verbo auxiliar *do* o *be* en presente simple para construir el tiempo, lo cual se atribuye a una confusión de la construcción del tiempo (missform).

El tercer nivel con puntuación 0.4, abarca las respuestas con el uso de morfemas o respectivas mutaciones vocálicas que indican el tiempo pasado pero que no son específicas del pasado simple. También se consideran casos donde se hayan utilizado partículas innecesarias al verbo conjugado de manera correcta.

(16) The telephone _____in the middle of the night. (ring)

Rung

Respuesta del Alumno 38. Posttest.

(17) We _____in Prague. (meet)

WERE MEETED

Respuesta del Alumno 38. Pretest.

(18) We _____ to laugh. (begin)

does began

Respuesta del Alumno 13. Pretest.

(19) I _____ my mistake. (accept)

am accepted

Respuesta del Alumno 7. Pretest.

En el cuarto nivel con puntuación de 0.6, se encuentran aquellas respuestas donde se confunde el verbo irregular como regular, pero se conjuga según las reglas

establecidas para el pasado simple (sobregeneralización o regularización). En este se emplea el morfema -ed para todos los verbos en pasado simple. Este tipo de error es descrito por Dulay et al. (1982) como aquel donde se emplea un marcador regular en lugar de uno irregular, en las lenguas en la que conviven formas y construcciones tanto regulares como irregulares, lo que resulta en errores de regularización.

(20) I _____ the early morning train. (take)

taked

Respuesta del Alumno 15. Posttest.

(21) We _____ the tomatoes in the market. (buy)

buyed

Respuesta del Alumno 12. Posttest.

Utiliza el verbo auxiliar correcto para negar, pero el verbo continúa en pasado simple. Se emplea esta partícula para las negaciones de forma adecuada, pero se extiende la concordancia del pasado al verbo principal, por lo cual se presenta una doble marcación. En estos los casos el estudiante utiliza el verbo auxiliar para negar o interrogar, pero continúa marcando el verbo principal con un morfema, en verbos regulares con la partícula -ed o con la debida mutación en los irregulares, como se muestra en el siguiente ejemplo:

(22) Leonardo da Vinci _____ (not/ paint) it.

Didn't painted

Respuesta del Alumno 4. Posttest.

Emplea el morfema *did*, el cual funciona como verbo auxiliar en construcciones de oraciones interrogativas y negativas dentro del pasado simple, para indicar el pasado en el verbo con forma base. Se reconoce que los auxiliares se pueden emplear en oraciones afirmativas para intensificar, sin embargo, ninguno de los ejemplos presentados aludía a esta función (véase Marcación doble)

(23) I _____ the book on the desk. (put)

did put

Respuesta del Alumno control 39. Pretest.

Utiliza los grafemas del español para representar fonemas del inglés. El alumno conjuga correctamente el verbo, empero lo escribe de forma incorrecta según la representación fónica de su escritura en inglés (véase 1.1.1.1.1.2).

(24) First we _____ by express trains, but later we could afford planes. (travel)

Trovel

Respuesta del Alumno 3. Pretest.

El quinto de nivel con puntuación de 0.8, contempla aquellos errores donde hubo algún error de dedo o deletreo (*spelling*). Así mismo, donde la negación no es empleada acorde con el contexto de la oración.

(25) I _____ my mistake. (accept)

(1) accepter

(2) accepted

Respuesta del Alumno control 19, 28. Pretest.

(26) The film wasn't very good. I _____ it very much.

Enjoyed

Respuesta del Alumno 2. Posttest.

Por último, el sexto nivel con la puntuación de 1 abarca a las respuestas correctas, que cumplen con todos los aspectos. Es decir, que sea la conjugación adecuada según el tipo de verbo, no conteniendo así morfemas de más o menos, empleando la negación de forma adecuada según sea requerido, además de escribir sin errores ortográficos.

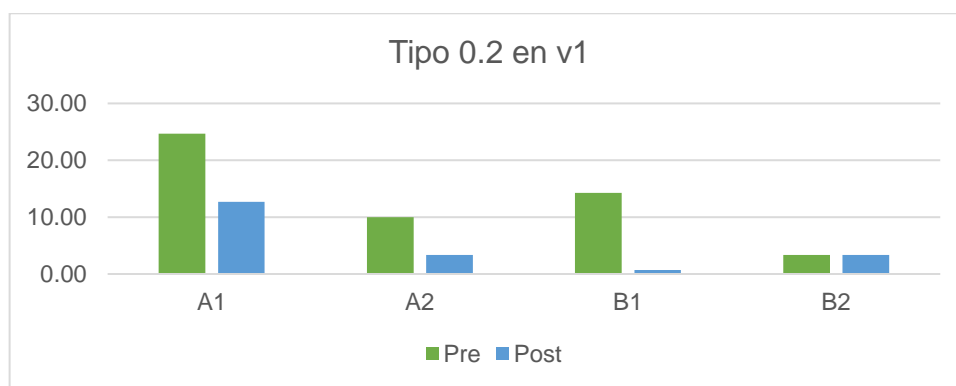
Tabla 9 Escala de gradación sección verbos regulares e irregulares.

Tipo	Puntaje asignado
El verbo está conjugado adecuadamente. Utiliza bien la negación, si la hay.	1
Hubo algún error de dedo o deletreo (<i>spelling</i>). Utiliza negación incorrectamente.	0.8
Confunde el verbo irregular como regular, pero conjuga según las reglas (sobregeneralización). Utiliza el verbo auxiliar correcto para negar, pero el verbo continúa en pasado simple (concordancia). Emplea el auxiliar como morfema (<i>did cry</i>). Utiliza los grafemas del español para representar fonemas del inglés.	0.6
Uso de morfemas o mutación vocálica que indican el pasado pero que no corresponden al tiempo pasado simple (<i>are played, was begin</i>)	0.4
Uso de morfemas pertenecen a otros tiempos. Utiliza verbos en pasado que no fueron pedidos pero que tienen sentido. Niega sin auxiliar.	0.2
No hay respuesta. Se coloca el verbo en forma base o no solicitados que no tengan coherencia.	0

5.2.2.2.1. Errores en las etapas de interlengua

5.2.2.2.1.1. Morfemas del presente

El morfema -ing se emplea como una archi-forma, como el uso de otros morfemas propios del presente. Estos constituyen uno de los errores que ocurren primordialmente en las etapas iniciales de la interlengua (véase Gráfica 3). En los datos obtenidos se observa en el primer test los verbos irregulares y regulares con el morfema de marcación -ing o el verbo *be* como auxiliar en presente, los cuales no corresponden al pasado simple. No obstante, para la siguiente prueba son anotados como es correspondiente para los verbos regulares el sufijo -ed; en ocasiones también para los verbos irregulares.



Gráfica 3 Aparición del error 0.2 en ejercicio de conjugación 1 comparativo de pruebas por niveles.

En la gráfica podemos apreciar cómo claramente el nivel más bajo tiene una frecuencia de aparición mucho mayor de error que los demás niveles más altos. Así mismo, se muestra cómo este porcentaje va disminuyendo conforme el nivel incrementa. Es decir, que existe una correlación entre ambos, lo que apoya lo señalado para las etapas de la interlengua.

Baste como muestra, el Alumno 12 (A1) quien presenta este error. Aunque es adecuado el uso del morfema en ortografía, nada tiene que ver con el tiempo solicitado para el ejercicio. Se puede contrastar con su segunda prueba la mejoría

que éste presenta al conocer el morfema empleado para marcar el pasado simple, que, aunque sobregeneraliza, es un claro avance de este estudiante.

Tabla 10 Pretest y Posttest Alumno 12 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco

Prueba	Pre test	Post test
Reactivo	The wind _____ last night. (blow)	We _____ five hundred miles to reach our holiday resort. (drive)
Respuesta	Blowing	Drived
Reactivo	I _____ my mistake. (accept)	First we _____ by express trains, but later we could afford planes. (travel)
Respuesta	Accepting	Traveled

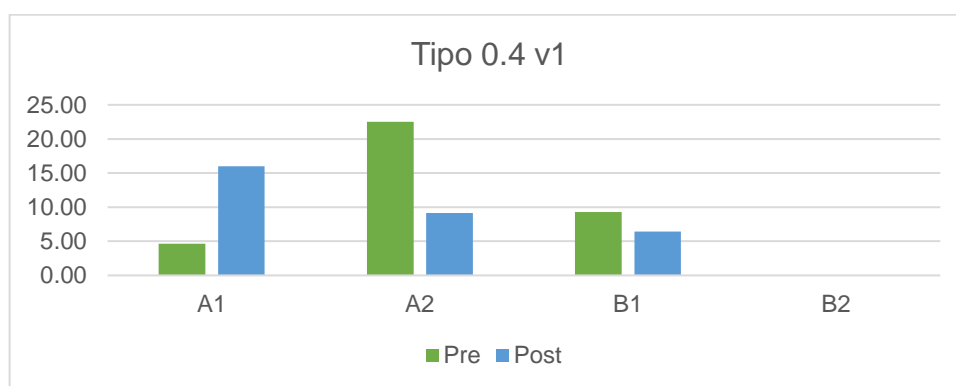
El Alumno 2 (A1), por otro lado, emplea en un principio el verbo auxiliar *be* para conformar el tiempo con el verbo principal también en pasado simple. Posteriormente, comienza a emplear los verbos de forma adecuada, según su regularidad o irregularidad y sin el uso de partículas innecesarias.

Tabla 11 Pretest y Posttest Alumno 2 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco

Prueba	Pretest	Posttest
Reactivo	They _____ the match on Friday. (play)	We _____ five hundred miles to reach our holiday resort. (drive)
Respuesta	are play	Drove
Reactivo	We _____ to laugh. (begin)	First we _____ by express trains, but later we could afford planes. (travel)
Respuesta	are begin	Traveled

5.2.2.2.1.2. Otro morfema para el pasado

Dentro del tercer nivel de la escala se encontraron errores relacionados con el uso de los verbos *to do* y *to be*. Tanto empleados como partículas auxiliares, junto a conjugaciones en pasado simple del verbo principal; como auxiliares indicadores de pasado con un verbo en forma base. Lo cual corresponde en la taxonomía de Dulay et al. (1982) como una forma errónea (*missform*) para el pasado simple.



Gráfica 4 Aparición del error 0.4 en ejercicio de conjugación 1 comparativo de pruebas por niveles.

La gráfica anterior permite observar cómo este tipo de error de forma errónea continúa la etapa de interlengua. Aquí observamos a través de la frecuencia, que hay un reconocimiento de los morfemas pasados; no obstante, el uso adecuado de ellos sigue fallando. También, es reconocible como el error en etapas subsecuentes del examen para el nivel A2 y B1 disminuye, mientras que para el A1 aumenta, cuya preferencia por marcaciones distintas al pasado disminuía como se observa en la Gráfica 3.

Sirva de ejemplo, el Alumno 13 (A2) quien utiliza el verbo auxiliar *to do* para estructurar este tiempo. En las oraciones que elabora se acompañan de una conjugación sobregeneralizada en los verbos irregulares *to blow* y *to meet*, los cuales coloca como *do blowed* y *does meted*, no respetando la concordancia para la persona gramatical para este último. Ulteriormente, emplea como auxiliar el verbo

to be en pasado simple más el verbo principal, realizando ahora una doble marcación entre el verbo auxiliar y principal; además, no reconoce la forma adecuada para la persona gramatical.

Tabla 12 Pretest y Posttest Alumno 13 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco

Prueba	Pretest	Posttest
Reactivo	The wind _____ last night. (blow)	We _____ five hundred miles to reach our holiday resort. (drive)
Respuesta	do blowed	were drove
Reactivo	We _____ in Prague. (meet)	First we _____ by express trains, but later we could afford planes. (travel)
Respuesta	does meted	were traveled

Como se ve arriba, el caso del Alumno 7 (A1) presenta el mismo uso del verbo *to be* en presente simple para construir el pasado con la ligera diferencia de que lo acompaña del verbo principal en pasado simple, con el morfema -ed para el verbo regular o mutación vocálica en el caso irregular que corresponde al pasado simple²³. Este estudiante presenta una mejoría significativa en la conjugación del pasado simple.

Tabla 13 Pretest y Posttest Alumno 7 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco

Prueba	Pretest	Post test

²³ Con una ligera falta de ortografía debido a la opacidad de la escritura del inglés la correspondencia grafema fonema es compleja, tal observación se verá más adelante para esta sección.

Reactivo	They _____ the match on Friday. (play)	We _____ five hundred miles to reach our holiday resort. (drive)
Respuesta	are plaied	Drove
Reactivo	We _____ to laugh. (begin)	First we _____ the wrong career, but it was too late to make a better choice.
Respuesta	are began	Chose

Por último, en el primer ejercicio de conjugación noté que en el grupo control presentó un error que no aparece en los alumnos experimentales, el uso del verbo auxiliar *did* marcar el tiempo. Así lo muestra el Alumno 10 quien emplea “did fly” y “did see” en lugar de sus respectivas mutaciones vocálicas propias de la conjugación irregular. Como fue mencionado con anterioridad, se reconoce que los auxiliares pueden emplearse en oraciones afirmativas para hacer énfasis, sin embargo, ninguno de los ejemplos presentados aludía a esta función.

Tabla 14 Posttest Alumno 10 sección Conjugación verbos regulares e irregulares: opción múltiple

Prueba	Post test
Reactivo	The window was open and a bird _____ into the room.
Respuesta	did fly
Reactivo	We _____ David in town a few days ago
Respuesta	did see

5.2.2.2.1.3. Marcación doble

En el cuarto nivel se aprecia la marcación doble en el alumno. Es decir, con alguna duplicación de partículas que indiquen el tiempo, en este caso, pasado simple. En ella se aprecian dos casos distintos, en el primero se utiliza el verbo *to be* como

marca duplicada: conjugado en pasado simple en posición de auxiliar más el verbo principal en pasado simple (a veces regularizado). En cambio, en el segundo, se presentan marcación doble con el morfema *did* en posición auxiliar con la negación acompañado del verbo principal también conjugado en pasado simple. De este último aparece un 68.84% de la muestra general. Como se aprecia en la siguiente tabla es un error que se presenta con una frecuencia más o menos regular en todos los niveles aquí analizados; sin embargo, cabe mencionar que entre el primer tipo se encuentran los niveles bajos, como se verá en los ejemplos de Alumno 38 y 37.

Tabla 15. Frecuencias del error 0.6 en ejercicio de conjugación 1 comparativo de pruebas por niveles.

Tipo 0.6 v1		
Nivel	Pre	Post
A1	20.00	16.00
A2	18.33	10.83
B1	7.14	10.71
B2	26.67	13.33

Consideremos ahora, el caso del Alumno 38 (A2) que se presentó frecuentemente en las pruebas. Este estudiante escribe en el primer test el verbo *be* como verbo auxiliar y el verbo principal en pretérito, cometiendo así una doble marcación. En la prueba siguiente este mismo conjuga de manera adecuada los verbos, así también en la negación sin la marcación doble.

Tabla 16 Pretest y Posttest Alumno 38 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco

Prueba	Pretest	Posttest
Reactivo	They _____ the match on Friday. (play)	First we _____ by express trains, but later we could afford planes. (travel)
Respuesta	WERE PLAYED	Traveled

Reactivo	She _____(not/ rule) Britain from 1837 to 1901.	William _____ (not /write) it as a comedy.
Respuesta	WASN'T RULED	Didn't write

Así, por ejemplo, se observa en el Alumno 37 (B1) como éste desconoce el uso de la negación en la primera prueba, con un reconocimiento del uso del auxiliar. Es en la segunda que emplea el auxiliar correcto, sin embargo, no elimina la marcación de los verbos.

Tabla 17 Pretest y Posttest Alumno 37 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco

Prueba	Pretest	Posttest
Reactivo	They _____ the match on Friday. (play)	Leonardo da Vinci _____ (not/paint) it.
Respuesta	played	didn't painted
Reactivo	She _____(not/ rule) Britain from 1837 to 1901.	William _____ (not /write) it as a comedy.
Respuesta	did	didn't wrote

Probablemente la marcación doble se deba a un problema de transferencia, donde el español exige concordancia para todos los miembros de la oración. Por otro lado, la forma es también extraña al propio español, debido a que el pasado simple no hace uso de verbos auxiliares para construir negaciones (I did not eat / Yo no comí).

5.2.2.2.1.4. Regularización

Las ocurrencias de regularización del cuarto nivel sobresalen para el caso de alumnos estudiados. En el primer test se presentan los verbos irregulares con el morfema de marcación -ed, como lo dicta la regla para los regulares. Posteriormente, en la siguiente prueba, los alumnos quienes habían cometido el

error mencionado anotan en esta última como es correspondiente para el verbo irregular.

En la mayoría de los casos es parcial y no total, es decir, que solamente ocurre en algunos verbos que se desconoce su irregularidad, pero en otros donde se sabe su categorización sí se elige su conjugación adecuada. Como se presenta en la preprueba del Alumno 7 quien conoce algunas conjugaciones de verbos regulares como *to break*, pero desconoce la de *to think*, recurriendo al morfema para representar el pasado. Esto en parte puede deberse a la frecuencia con la que se presentan ambos verbos en el discurso, siendo quizás la aparición de uno mayor y por ende conocida su conjugación. Subsecuentemente, en la post prueba se observa como el Alumno 7 aplica de forma correcta la forma y conjuga los verbos irregulares adecuadamente.

Tabla 18 Pretest y Posttest Alumno 7 sección Conjugación verbos regulares e irregulares: opción múltiple

Prueba	Pre test	Post test
Reactivo	Maria _____ her phone last week.	It was cold, so I _____ the window.
Respuesta	Broke	Closed
Reactivo	I _____ David was sick, but he was on vacation.	I _____ to the cinema three times last week.
Respuesta	Thought	Went

Por otra parte, el Alumno 26 (A1) permite observar su avance después de haber mostrado regularización, pues escribe en el primer test los verbos irregulares con el morfema de marcación -ed, como lo dicta la regla para los regulares, posteriormente en la siguiente prueba los anota como es correspondiente al verbo irregular. Lo destacable del Alumno 26 es que respeta de manera pertinente las reglas de

ortografía para el caso de verbos monosílabos²⁴ “to put” y bisílabos con sílaba tónica última²⁵ “to begin”, es decir, que si ambos verbos fueran regulares el Alumno 26 los hubiese escrito correctamente.

Tabla 19 Pretest y Posttest Alumno 26 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco

Prueba	Pre test	Post test
Reactivo	I _____ the book on the desk. (put)	We _____ the tomatoes in the market. (buy)
Respuesta	Putted	Bought
Reactivo	We _____ to laugh. (begin)	I _____ the early morning train. (take)
Respuesta	Beginned	Took

Considero que el error de la regularización en algunos casos puede deberse al desconocimiento de la categoría del verbo como regular o irregular. Es así, que, si se desconoce esta distinción de los verbos, los alumnos deciden emplear la sufijación como un recurso para marcar el pasado; estrategia que a veces les puede ser funcional. Se debe agregar que este error se presenta en todos los niveles ya sea en aparición simple o acompañado de la doble marcación, sería pertinente hacer un análisis dedicado sólo a este error, para ratificar lo propuesto en las etapas de interlengua que sobrepasan el estudio de esta tesis.

²⁴ Cuando un verbo monosílabo termine en consonante-vocal-consonante, se duplica la última consonante y se agrega el morfema -ed

²⁵ Cuando un verbo bisílabo termina en consonante-vocal-consonante, se duplica el final de la consonante y se agrega el morfema -edd, únicamente si la última sílaba es tónica

5.2.2.2.1.5. Misspelling²⁶

El error ortográfico corresponde a la quinta categoría de la escala. Este se presenta cuando el alumno conjuga correctamente el verbo, pero lo escribe de forma incorrecta, empleando un grafema que no corresponde con la escritura del inglés. No obstante, es pertinente reconocer la opacidad que presenta el inglés en cuanto a su relación grafema-fonema, a diferencia del español cuya transparencia permite que la mayoría de sus grafemas coinciden constantemente con el sonido representado.

De acuerdo con Boersma (2006), los oyentes en cuyo idioma un determinado par de sonidos pertenece a dos categorías diferentes puede discriminarlos mejor, en comparación con los oyentes en cuyo idioma este mismo par de sonidos pertenecen a una sola categoría. Los receptores tienden a asimilar los sonidos extraños con los sonidos nativos que ellos perciben como los más similares. Ziahosseiny y Oller (1970; citados en James (1998) mostraron que aprender a deletrear en una L2 que emplea al igual que su L1 el alfabeto romano, sería más complicado puesto que el estudiante esperaría que la L2 tuviera las mismas convenciones de escritura que su L1, lo que terminaría en una transferencia.

Por otro lado, si los sujetos participantes desconocen la escritura fonémica de la AFI, el uso de su lengua para conceptualizar los sonidos, la escritura, podría fungir como un apoyo para comprender cómo interactúan el inventario de su L1 con el que se va adquiriendo el de su L2. Los participantes hispanohablantes que provienen de este trasfondo ortográfico transparente se ven más afectados por las inconsistencias entre la ortografía y el sonido porque rara vez ocurren en su sistema ortográfico nativo. Sin embargo, al estar adquiriendo a penas su sistema de

²⁶ En específico "Use L1 letter name" de acuerdo con la taxonomía de James (1998)

representación gráfica en su L2, comúnmente representan la ortografía en su idioma nativo o en mixtura con la de su L2²⁷.

Así, Olson (1995) afirma que la escritura es un vehículo para representar el lenguaje, ésta permite reflexionar y tomar conciencia de él. En general los juicios fonológicos que realizan los alumnos para representar una palabra en la lengua inglesa por escrito coinciden con las relaciones fonográficas establecidas por el sistema de escritura español o son una adecuación de ambos sistemas. En la Tabla 20 se pueden apreciar el tipo de errores ortográficos que ocurren con los alumnos que no identifican la relación grafema fonema adecuadamente y recurren al uso del español; lo cual ocurre principalmente con las vocales.

Tabla 20 Pretest y Posttest Alumnos: 8, 29, 3, 24, 31 sección conjugación de verbos regulares e irregulares: espacio en blanco

Alumno	Ejemplos	
8 (A2)	Prueba	Pre test
	Reactivo	They _____ the match on Friday. (play)
	Respuesta	Plaied
29 (A1)	Prueba	Pre test
	Reactivo	Leonardo da Vinci _____ (not/ paint) it.
	Respuesta	not peint
3 (A2)	Prueba	Post test
	Reactivo	First we _____ by express trains, but later we could afford planes. (travel)
	Respuesta	Trovel
24 (B1)	Reactivo	Post test

²⁷ Recientemente, la ortografía y su potencial influencia en la percepción, producción y/o representación del sonido ha sido un área de investigación creciente (véase Nimz, 2016).

		Two men _____ the Commerce Bank in Queen Street. (rob)
	Respuesta	Rab
	Prueba	Post test
	Reactivo	The telephone _____ in the middle of the night. (ring)
	Respuesta	Rung
31 (control, A1)	Prueba	Post test
	Reactivo	William _____ (not /write) it as a comedy.
	Respuesta	Wraitted

Como en otros errores presentados se observa que este ocurre en todos los niveles de los alumnos analizados teniendo mayor presencia en los niveles bajos, pero sin dejar de representar un importante número de alumnos en niveles altos. Como se aprecia en la siguiente tabla de frecuencias:

Tabla 21 Frecuencias del error 0.8 en ejercicio de conjugación 1 comparativo de pruebas por niveles.

Nivel	Tipo 0.8 v1	
	Pre	Post
A1	4.67	9.33
A2	5.83	5.83
B1	4.29	2.14
B2	6.67	16.67

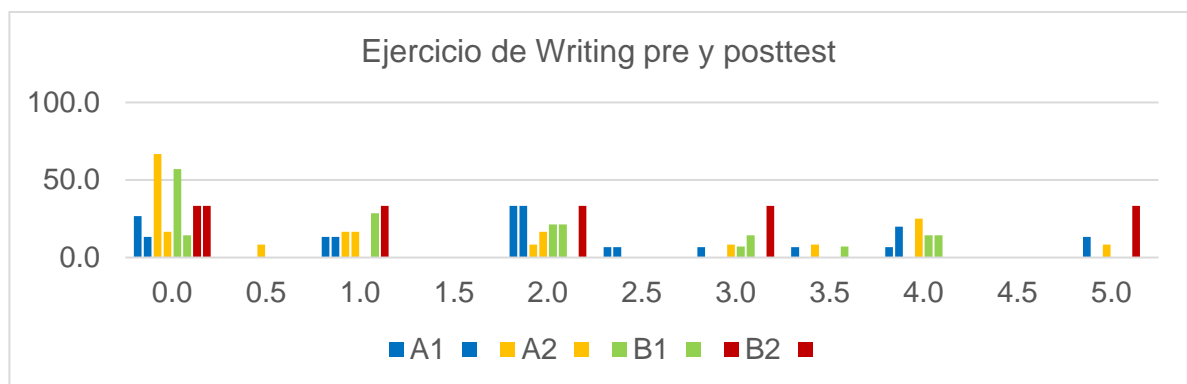
5.2.3. Sección Writing

La tarea de producción escrita de la preprueba y de la post prueba pedían al estudiante realizar 5 preguntas en pasado simple sobre la vida de dos personajes famosos distintos. En ambos ejercicios el alumno debía realizar preguntas cuyo contenido fuere relevante para la tarea, es decir, que tuvieran que ver con la vida

del sujeto y que fueran hechas a modo de entrevista, como si se estuviera interactuando con el personaje. Para el primer examen se eligió a Marie Curie y para el posterior Michael Jordan. En las dos pruebas se colocó una imagen de cada uno realizando la actividad por la que son conocidos, junto con las instrucciones de la tarea siguientes:

Imagine you got the chance to interview this woman (Marie Curie) to do her biography. Write 5 questions you could ask her to know about her life in Simple Past.

Para este ejercicio de *Writing* del pretest se evidencia que muchos alumnos mostraron complicaciones al momento de seguir las instrucciones. Para la segunda prueba se muestra un avance en el entendimiento de las instrucciones, por ende, en la realización del ejercicio. Lo cual es visible en la Gráfica 5 pues los cuatro niveles según el ITEP presentan niveles bajos en sus respuestas de la primera prueba.



Gráfica 5 Resultados de las pruebas para el ejercicio de producción escrita.

Para esta sección se realizó una escala de tres niveles 0, 0.5 y 1, para calificar cada pregunta. Al primer nivel con puntuación 0, le corresponden todas aquellas respuestas que estuvieran articuladas en pasado simple pero que fueran incomprensibles, estuvieran fuera de tópico (según lo solicitado en la instrucción) o cualquier otra no descrita, como utilizar otro tiempo verbal.

Como se mencionó, varias preguntas resultaban incomprensibles por el inesperado orden de las palabras el cual no es el adecuado para la estructura interrogativa del inglés (Wh- + auxiliar verb + subject+ main verb + rest of the sentence +?). Para ilustrar lo dicho sirva de ejemplo:

- (27) *How **you were** inspired to become the mother of nuclear energy?
How **did you get** inspired to become the mother of nuclear energy?
- (28) *where **you lived**
Where **did you live**?

Así también, se observan casos que por transferencia del español se presenta la omisión del sujeto. Dado que el español, en su calidad de lengua de sujeto nulo confunde a los estudiantes hispanohablantes, los cuales tienden a no mencionar al sujeto en cualquier tipo de oración, como parte de la transferencia.

- (29) *WHAT WAS YOU LIKE MOST ABOUT PLAYING BASQUETBALL?
What was **what/ the thing** you like most about playing basketball?

En la respuesta anterior se aprecia cómo se olvida al sujeto de la oración, probablemente porque el alumno no encuentra con qué rellenar el espacio del clítico "lo", puesto que en español se diría: "¿Qué es lo que más te gusta de jugar basquetbol?". Como posibles correcciones se sugiere *what* o *the thing*, para completar dicho vacío y dotar de sentido a la oración.

Se analizarán ahora las preguntas que se consideraron fuera de tópico. Las conforman aquellas que, si bien pudieron haber tenido una elaboración adecuada, no se retomaban el tema solicitado en la instrucción, así que entran en esta categoría al no cumplir con la consigna.

- (30) *What was your **name**?
What was your **full name**?
What was your **birth name**?
- (31) *Did you **eat bread**?
What was your **favorite snack while studying**?
- (32) *Did you work very hard **last week**?
Did you had to work very hard **to become a scientist**?

Algunos de los estudiantes realizaron preguntas que podían ser resueltas con el contenido dado en las instrucciones (30), lo cual podría demostrar que no las leen o posiblemente que no las comprenden en su totalidad. Parte de las instrucciones pide al alumno hacer una entrevista que trate sobre la vida de la persona. Varios estudiantes realizan preguntas, que, aunque correctas en el aspecto gramatical su contenido carece de relevancia para lo solicitado por la tarea (31) y (32).

Para terminar, en este nivel se encuentran además respuestas que emplean un tiempo no requerido por la tarea. Aunque en algunos casos la pregunta estuviera adecuadamente elaborada no se tomó como correcta al no cumplir con la consigna de utilizar pasado simple²⁸. Es importante señalar que esto categoría podría deberse a la falta de lectura por parte del alumno, así también como de evitación ante una deficiente comprensión lectora.

- (33) *How **does** it feel to receive the Nobel Prize?
How **did** it feel to receive the Nobel Prize?
- (34) *what **do** you love about your job?
What **did** you love about your job?
- (35) *How **do** you feel about your discovery?
How **did** you feel about your discovery?

²⁸ James (1998, p.175) clasifica estos últimos errores como *avoidance*, estos suceden cuando el estudiante se encuentra ignorante en su L1 y L2 para dar una respuesta, entonces puede recurrir a dos estrategias: vaguedad (30), (31) y (32) o subrepresentación (33), (34) y (35). En cualquiera de los dos los aprendices no están usando la forma que usaría un conocedor.

El segundo nivel con puntuación 0.5, alberga aquellas preguntas que estuvieran acorde al tópico instruido pero que emplearan el pasado simple con algún error gramatical ligero, mostraran algún error de ortografía, incluyeran algún adjetivo o sustantivo en español²⁹ o confundieron la persona gramatical.

Los problemas relacionados con la doble marcación del pasado simple aparecen también en esta sección. Como se mencionó previamente dicho error ocurre por lo general como transferencia del español como extensión de la concordancia de tiempo, pues como se sabe en este idioma los auxiliares no modifican la conjugación del verbo como sucede con el inglés (véase Marcación doble).

- (36) *did you **teached** about science?
Did you **teach** about science?
- (37) *How did you feel when you **won** the award?
How did you feel when you **win** the award?

Por otra parte, se aprecia errores de concordancia, con el empleo de un verbo auxiliar que no corresponde con la persona gramatical del sujeto. Así también, la confusión entre el uso del verbo auxiliar para preguntas descriptivas con el verbo *to be* con el verbo auxiliar *did*³⁰.

- (38) ***Was** you the most intelligent?
Were you the most intelligent?
- (39) ***Did** you happy with your life?
Were you happy with your life?

²⁹ Como calco, empleo de traducciones directas del español; préstamo, se utiliza una palabra del español sin realizar ninguna adaptación de esta palabra al inglés (Marin Serrano, 2013); u opción léxica, uso de palabras que en inglés no se emplean para entender lo mismo que en español. En estas últimas, e asignan significados a ciertos lexemas del inglés que los mismos no poseen; debido a que la transferencia donde la lengua materna influye en la construcción del nuevo significado asignado al vocablo (Trebuco et al., 2006, p. 265).

³⁰ Lo cual puede darse por un error de forma que clasifican Dulay et al. (1982) como archi-forma, “was” empleado para todas las personas gramaticales (38) y “did” como auxiliar de todas las formas pasadas (39).

Al igual, dentro de este nivel se identificaron problemas léxicos como el empleo de palabras del español (préstamo), uso de palabras que en inglés no se emplean para entender lo mismo que en español (opción léxica) o que se traducen literalmente (calco).

- (40) *When you were a child, dos you **considera** yourself smart?
When you were a child, did you **consider** yourself smart?

En el préstamo se utiliza en la lengua meta una palabra de la L1 sin realizar ninguna adaptación de esta palabra al nuevo código de la L2 (Marin Serrano, 2013). Ante el desconocimiento de una palabra el alumno opta por no construir una forma o cambiar por una que asemeje el significado, a pesar de que exista en la lengua meta, entonces emplea directamente su L1 como vemos en “considera” (40).

- (41) *Where did your **taste** for basquet ball come from?
Where did your **love** for basketball come from?
- (42) *WHO WAS THE MOST DIFFICULT OPPONENT TO PLAY?
Who was the most difficult opponent **you challenged/ faced**?
- Who was the most difficult opponent **you played with**?

En el ejemplo (41) se aprecia cómo el alumno utiliza *taste* para referirse al gusto de encantar (*enjoyment*) y no de gusto con el significado de percibir sabores que refiere el lexema *taste*. Trebuco et al. (2006, p. 265) denomina a estos errores como opción léxica, que surgen cuando se asignan significados a ciertos lexemas del inglés que los mismos no poseen; debido a la transferencia de la lengua materna, que influye en la construcción del nuevo significado asignado al vocablo. Por otro lado, en la respuesta (42) se utiliza el lexema *play* como un calco, esto debido a que la estructura del español permite decir: “¿Quién fue el oponente más difícil con el que jugaste?”, para referirse a que esto representó un reto. En cambio, en inglés se preferiría hacer mención directa a este desafío o enfrentamiento con los verbos *challenge* o *face*, por lo que se presenta *play* como calco del español. El uso de

played with como alternativa no es agramatical pero sí menos usual en el inglés americano.

Otros problemas que se presentaron en este nivel fueron relacionados con el destinatario de la pregunta. Por lo que, se encontraba interrogantes dirigidas a la tercera persona del singular en lugar a de la segunda del singular, como se harían en una interacción usual, cara a cara, entre dos individuos.

- (43) *It scared **him** workin the field of radioactivity?
Were **you** scared working in the field of radioactivity?
- (44) *When did **Marie Curie** die?
When did **you** die?
- (45) *Was **she** sure when **she** chose to be who **she** is?
Were **you** sure when **you** chose to be who **you** are?
- (46) *To whom did **he** give **his** recognition?
Who did **you** give **your** recognition to?
- (47) *What motivated **her** to be a scientist? What motivated **her**?
What motivated **you** to be a scientist? What motivated **you**?

En este caso ponderando que era una entrevista hipotética se debía de realizar las preguntas con el pronombre de la segunda persona del singular. Como se puede observar en los ejemplos varios alumnos emplearon la tercera persona del singular, en forma de pronombre o nombre propio. Sin embargo, es importante puntualizar que a pesar de estos errores algunas de las preguntas son comunicativamente aceptables, pues dan entender el mensaje deseado.

Por último, el tercer nivel con puntuación 1, contiene aquellas respuestas ideales. Es decir, aquellas que hicieran uso del pasado simple adecuadamente, con la estructura gramatical de Wh o Y/N question, sin faltas de ortografía y relacionadas puntualmente al tópico requerido. A continuación, se muestra en la Tabla 22 el concentrado de esta escala.

Tabla 22 Escala de gradación sección de producción escrita.

Criterios	Puntaje
Utiliza el pasado simple, la estructura gramatical de wh o Y/N question. No tiene faltas de ortografía. Atiende puntualmente al tema.	1
Utiliza el tiempo pasado o se refiere a este con un ligero error gramatical (utiliza was en lugar de were). Tiene algún error de ortografía. Incluye un adjetivo o sustantivo en español. Confunden a quién va dirigida la pregunta. Atiende puntualmente al tema.	0.5
La pregunta está en pasado simple, pero: -No se entiende -Está fuera de tema Cualquier otra no descrita.	0

5.2.3.1.1. Comparativo ejercicio producción escrita

En lo subsiguiente se verá un comparativo de la sección de *Writing* en las pruebas. La sección de producción escrita refleja un avance significativo³¹, como muestra de ello se observó a los alumnos: emplear el sujeto adecuado en las preguntas, ocupar el tiempo verbal requerido por la tarea, realizar preguntas relevantes en cuestión del contenido y utilizar formas verbales adecuadas al tiempo solicitado. En lo sucesivo algunos ejemplos puntuales:

Tabla 23 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 6 en la sección de *Writing*.

Pre test	Post test
----------	-----------

³¹ En el primer grupo experimental el 38.46% de los alumnos muestra un avance mientras que el segundo grupo control el 83.33% mejoró en su escritura. En comparación con el grupo control que tuvo un avance del 68.42%.

1 What motivated it?	1 was it very difficult to get to where you are?
2 How did you feel when you won the award?	2 what was your best game?
3 was it difficult being a scientist?	3 what do you like the most about your sport?
4 any bad experiences?	4 how did you start playing?
5 did you achieve all your dreams?	5 how did you get to know the sport?

En la Tabla 23 comparativa del Alumno 6 (A2) se presenta este considerable avance en la parte de *Writing*. Se percibe como en la mayoría de ésta se emplea el tiempo solicitado, además de conjugar los verbos de manera adecuada y emplear los verbos auxiliares pertinentemente.

Tabla 24 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 30 en la sección de Writing.

Pre test	Post test
How was your childhood?	How did you start playing basketball?
How was your relationship with others when you were Young?	Who inspired you during your career?
When you were a child, did you consider yourself smart?	What was your favorite game?
Did you have good grades when you were a child?	What were your favorite sneakers to play?
How was your adolescence?	What do you think of how the play this sport today?

Por su parte el Alumno 30 (A1) muestra mejoría no sólo en el uso de la estructura, pero en el contenido de sus preguntas que son más consistentes con lo pedido por la tarea. Así también, en el uso de palabras solamente en inglés.

Tabla 25 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 34 en la sección de Writing.

Pre test	Post test
In what year did you receive your first award?	What was basketball for you?
What chemistry does it mean to you?	Would you see yourself on the court again?

In what year did you know that you would dedicate yourself to this? Are you passionate about your profession? In what year were you recognized?	What was the most important to you? who was your motive to keep going? If you could go back in time, what advice would you give yourself?
---	---

Alumno 34 (A1) en cambio comienza a emplear la estructura del pasado simple en la mayoría de sus preguntas, así como también realiza preguntas más concretas y sencillas de comprender, no calcos del español.

Tabla 26 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 24 en la sección de Writing.

Pre test	Post test
How you were inspired to become the mother of nuclear energy? Someone helped you with your studies for nuclear energy?	1.- What is your inspired for the basketball? 2.- Who is your favotited team apart of her? 3.- Why your selected that number? 4.- Why do you like a play the basketball? 5.- Who is your favorite sport apart of basketball?

Alumno 24 (B1) muestra como emplea de manera adecuada la estructura interrogativa con uno que otro error de dedo. No llega a hacer uso del tiempo pasado simple, pero respeta el orden de los elementos lo cual les da coherencia y comprensión a sus preguntas.

Tabla 27 Comparativo pre prueba y post prueba del Alumno 42 en la sección de Writing.

Pre test	Post test
1.- What do you in her work? 2.- How many hours you work at day? 3.- Which was you function? 4.- How years old you? 5.- Are you happy?	1.- Was you a good student? 2.- Was your parents athletes? 3.- Was you always tall? 4.- Was you interesting always in this? 5.- Was you happy before of are profesional?

El alumno 42 (A1) muestra avance en el contenido de sus preguntas pues se acercan más a lo requerido por la tarea en cuanto a relevancia biográfica y a estructura Yes/no question. Sin embargo, este estudiante emplea *was* como una archi-forma. Aunado a que continua con problemas en las opciones léxicas en la primera presenta *function* y en la segunda *are* en lugar de *becoming*. Los cuales que se ha afirmado con anterioridad son parte del proceso formativo, lo que se aprecia es el desarrollo de la adquisición y no la perfección.

5.3. Discusión

En este apartado se presentarán, por un lado, los aspectos más relevantes y las aportaciones de la investigación; por el otro las problemáticas y limitantes que se enfrentaron durante la realización de este estudio.

A través del análisis de las respuestas y su gradación mediante la teoría del error se pudieron identificar los avances que los estudiantes realizaron en el proceso de aprendizaje del pasado simple. Se comprueba que un análisis escalado de las respuestas en contraste con la gradación binaria permite reconocer las diferencias sutiles, que aparecen en la adquisición paulatina del conocimiento que el alumno tiene del tiempo pasado. Esto permite observar estas versiones “primitivas” de las que hacen referencia Mitchell & Myles (2004), que crean los aprendices sobre su lengua meta.

Además, como se afirmó arriba, esta investigación da cuenta de cómo los errores periféricos tienen una influencia en los resultados y el desarrollo gramatical que el estudiante presenta al expresar el tiempo. En ocasiones resultó evidente que el error no era sobre el conocimiento de los morfemas propios del pasado simple, sino, sobre su falta de comprensión lectora al seleccionar la negación o afirmación en la oración (según el caso), como también al establecer correspondencia entre el sujeto y el verbo. Esto permite apreciar cómo estas áreas son interdependientes, así sin una adecuada comprensión lectora, se ve afectada la producción escrita. Por lo

cual, es fundamental entender las respuestas más allá del problema gramatical, es decir, intentar encontrar el origen de lo que causa error o confusión en el aprendiz.

Así mismo, en los datos aquí mostrados, se aprecian las diversas estrategias que los alumnos ocupan según su nivel de competencia para transmitir un mensaje sobre el pasado. Ya sea mediante auxiliares que no corresponden al pasado simple, doble marcación y sobregeneralización. A pesar de que lo anterior no es gramaticalmente correcto, constituye una maniobra del alumno para transmitir un mensaje que demuestra, como se ha mencionado en estudios de etapas de la interlengua, su avance en el proceso de aprendizaje.

Hay que mencionar, además que los resultados aquí presentados, permiten comprender cómo los métodos de la teoría sociocultural a través del enfoque por tareas favorecen el aprendizaje del pasado simple; puesto que todos ellos mostraron un mejor resultado en la segunda prueba. Más aún, la importancia que representa el conocer al estudiante y diseñar elementos que sean atractivos a éste, para así incrementar su motivación y participación en clase. Así como ha sido planteado por Lier (2011) y Norton (2013) el aprendizaje debe ser relevante para la vida del alumno, quien concibe al lenguaje como un conjunto de experiencias que son organizadas e identidades negociadas.

Baste como muestra la sección de producción escrita, donde se observó un empleo significativo que la mayoría de los alumnos experimentales hace del uso de preguntas de *Y/N answer*, lo cual se atribuye a la actividad de *Guess who*; así también, una mejor comprensión de cómo se conjugan los verbos en pasado simple. Si bien estos avances no presentan estructuras correctas en su totalidad, sí se contempla una mejoría significativa en el desarrollo de sus preguntas. Por ejemplo: dirigir las preguntas a la segunda persona en lugar de la tercera, realizar cambios en la conjugación del verbo principal de manera adecuada, y formular contenidos coherentes con la instrucción. Por lo anterior, para esta investigación se valoran

como avances las muestras que los alumnos han dado en su escritura que son parte del proceso formativo.

Habría que mencionar de igual forma las problemáticas que se encontraron a lo largo de la elaboración de este proyecto investigativo. Empezando desde la búsqueda de antecedentes, puesto que la mayoría de ellos se limitaban a hablar sobre su experiencia docente, sin mostrar datos y respuestas contundentes a la problemática de adquisición en L2 en la cuestión didáctica y pedagógica de una forma clara y explícita, resultó complicado encontrar un sustento metodológico práctico para la creación de la SD. Así también, la desventaja en el uso tecnológico y el conocimiento ortográfico que presentan los estudiantes de escuelas públicas. Aunque, se reconoce la importancia que el investigador tiene de facilitar a los alumnos, de ser así posible, el equipo tecnológico adecuado y lecciones de prueba sobre plataformas como *Google Forms*; tampoco, no dar por hecho el conocimiento que los alumnos pudieran tener sobre el uso de mayúsculas. Desafortunadamente la situación de la pandemia y el breve periodo de aplicación de las pruebas y de la SD impidieron una asesoría previa con alumnos. No obstante, se considera que dichos problemas tuvieron un impacto mínimo en los datos colectados como pudo apreciarse.

Por tanto, se considera que la secuencia didáctica tuvo un efecto positivo en los estudiantes experimentales, si bien el puntaje global no lo demuestra, el análisis de los errores permite observar su progreso. Así, también se puede afirmar que las actividades de interacción y de relevancia cultural fueron fundamentales para la obtención de estos resultados.

6. Conclusiones

En el presente estudio se pudo explorar la adquisición del pasado simple en inglés L2 mediante las diversas investigaciones hechas en el área de TESOL y SLA. Se observó cómo se han desarrollado diversas propuestas didácticas para el aprendizaje de esta estructura gramatical, ya sea mediante medios tecnológicos o productos culturales. Sin embargo, se encontró que estas carecían en su mayoría de una visión que comprendiera el entorno del estudiante, que realizara ejercicios que fuesen relevantes para él, como individuo, más aún que no colocaran al aprendiz en una posición de diferenciación con sus compañeros. Se demuestra, que no basta con elaborar elementos en una plataforma digital, cantar canciones en inglés o recrear eventos de *Thanksgiving*; sino diseñar herramientas que faciliten el aprendizaje de la lengua meta mediante tareas relevantes para el alumno, técnicas de andamiaje, modelos, con contenidos lo suficientemente accesibles para no frustrar la comprensión, que posibiliten la apropiación y autonomía del aprendiz.

Posteriormente, con la finalidad de conocer el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes universitarios que participaron en el presente estudio se aplicaron técnicas etnográficas para el conocimiento del entorno social e individual de los alumnos. Una vez que se comprendió cuáles eran las necesidades educativas que marcaba el programa escolar y el bagaje sociocultural de los grupos estudiados, se diseñó la secuencia didáctica. Así mismo, dicho diseño tomó en cuenta la retroalimentación de las docentes como de los estudiantes que participaron en la prueba piloto.

Por tanto, es importante resaltar que la propuesta didáctica que se planteó en este estudio retoma desde la orientación socioconstructivista, concentrándose principalmente en el enfoque por tareas, la adaptación de actividades de acuerdo con las necesidades, los intereses y el entorno de los participantes de la

investigación, para así facilitar la adquisición de la estructura lingüística pasado simple en inglés.

Finalmente, con la aplicación de la primera y segunda prueba se pudo observar y analizar los efectos de la secuencia didáctica en los alumnos. Que gracias al análisis de la teoría del error y las etapas de la interlengua se mostró finalmente el avance que los grupos obtuvieron en esta experimentación, en cuanto a la adquisición de estructuras del pasado simple o próximas a ésta.

En lo que se refiere a los resultados obtenidos entre los grupos experimentales y el grupo de control, el grado de mejora resulta ligeramente mayor en este último; debido a que la enseñanza explícita que recibieron resultó favorecedora para contestar el examen que también tenía una orientación mayormente gramatical. Sin embargo, el interés en la clase que muestran los alumnos en los videos y en el formulario escrito de retroalimentación elaborado por los mismos es mucho mayor en los grupos experimentales. Si bien es cierto que no superaron su puntuación en la segunda prueba en comparación con el grupo control, de igual modo se muestra en ellos un avance significativo en su aprendizaje en la estructura del pasado simple. En consecuencia, la hipótesis planteada: “La secuencia didáctica basada en la contextualización de la lengua en la enseñanza del inglés mediada por el enfoque por tareas facilitará (mejorará) la adquisición del pasado simple en alumnos hispanohablantes” se confirma.

Probablemente, la mayor limitante de esta investigación fue el tiempo. Me parece que estos resultados podrían apreciarse mejor si se aplicara alguna prueba que estuviera más conectada al uso real del lenguaje (por lo que tendría que ser oral o elaborada en escenarios cotidianos); así mismo podrían contrastarse la retención de conocimientos realizando el mismo tipo de prueba inspirada en los ejercicios TOEFL semanas después. Considero que en ambos casos la secuencia didáctica diseñada en esta tesis mostraría sus bondades ante la enseñanza explícita. No

obstante, dicha comitiva pertenece a los futuros estudios que se realicen sobre esta materia.

Durante el periodo de la experimentación, surgió otra limitante relacionada con el uso de la tecnología. A causa de la situación de la pandemia aunada a las dificultades económicas que atraviesan la mayoría de los alumnos estudiados, varios de ellos debían compartir su única computadora con sus hermanos o en ocasiones tomar clase por su celular. Se estima que la aplicación ideal de cualquier secuencia didáctica tendría que poner en igualdad de condiciones a los aprendices; sin embargo, por lo atípico de la circunstancia se tuvo que realizar de este modo. Se reconoce de igual manera que esto pudo haber impactado la aplicación de la secuencia. La secuencia didáctica propuesta podría llevarse a cabo de modo presencial removiendo la barrera de la desigualdad tecnológica que se padeció en esta aplicación, esta operaría de forma más sencilla pues los ejercicios planteados son ideales en entornos no digitales; debido a que permiten una interacción mayor, naturalidad y colaboración fluida.

Por otro lado, considero que una importante contribución que tiene esta investigación es la gradación de los errores. Ésta ayuda a conocer el proceso de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos, de tal forma que se simplifique su orientación en la adquisición de la estructura gramatical. Si bien, no se espera se convierta en un sistema de gradación, si no un vehículo para el diseño de clases o asesorías. Así con la propuesta de las etapas de la interlengua para hispanohablantes presentada en esta investigación, se espera que los docentes de inglés puedan encontrar fácilmente problemas y soluciones relativas a la adquisición del pasado simple.

Para terminar, me parece que la educación de segundas lenguas no debe ser homogeneizada en su totalidad, debido a que la particularidad de la cultura experiencial de cada individuo y la diversidad de condiciones culturales y sociales

exigen la adecuación de los contenidos y métodos del currículo a partir de estas idiosincrasias del desarrollo grupal e individual. Debemos tomar en cuenta paradigmas como la teoría sociocultural y en particular el enfoque por tareas que permiten mediar la labor de docencia, acercándonos a una enseñanza significativa y apropiada para el alumno. Empezando por cuestiones tan sencillas como intentar conocer a nuestros estudiantes, verlos como otro ser humano.

7. Bibliografía

- Alarcón Candelo, Z. (2014). Papel que cumple el padre de familia en el proceso de aprendizaje de estructuras gramaticales del pasado simple del inglés como lengua extranjera a través de una unidad didáctica en un grupo focal del grado séptimo de la Academia Militar General Carlos Julio Colorado. <http://192.168.14.9:8080/handle/123456789/1264>
- Albarracín Aillón, A. J., Gutiérrez Verano, K. A., & Rojas Muñoz, W. D. (2019). Implementación de herramientas call en el aula para promover la apropiación de vocabulario en inglés. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/5478>
- Araya, I. (2017). Enseñanza del idioma inglés apoyando en las TIC para mejorar el rendimiento académico y motivación de los estudiantes de la Escuela Básica Isabel González Cares, Conchalí, Santiago, Chile. *EDUcación y TECnología: Propuestas desde la investigación y la innovación educativa*, 2017, ISBN 978-956-393-378-9, págs. 778-780, 778-780. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7753218>
- Bardovi-Harlig, K. (2000). Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use. En *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies* (Vol. 50). Blackwell Publishers, Inc.
- Barzegar, R., & Azarizad, R. (2014). Using Dynamic Assessment to Improve L2 Learners' Knowledge of Grammar: Evidence from the Tenses. En M. Pawlak, J. Bielak, & A.

- Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *Classroom-oriented Research: Achievements and Challenges* (pp. 219-227). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-00188-3_14
- Benati, A. (2005). The effects of processing instruction, traditional instruction and meaning—Output instruction on the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research*, 9(1), 67-93. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr154oa>
- Benati, A., & Angelovska, T. (2015). The effects of Processing Instruction on the acquisition of English simple past tense: Age and cognitive task demands. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(2), 249-269. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0012>
- Blom, E., & Paradis, J. (2013). Past Tense Production by English Second Language Learners With and Without Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 281-294. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0112\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0112))
- Brown, H. D. (2004). Formal and Informal Assessment. In *Language Assessment*. En *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (pp. 5-6). Longman.
- Brown, R., & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. En *Style in Language* (pp. 253-276). MIT Press.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 2006, ISBN 84-7827-420-0, págs. 31-38, 31-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970841>
- Cengage. (s. f.). Lesson 8. Grammar. Past Simple Tense. Cengage. https://ngl.cengage.com/assets/downloads_b/marketing_downloads/142407908X/1603/GIC1_unit8.pdf

- Chavez, H., & Chavez, J. (2019). Aplicación Móvil en Realidad Aumentada de Apoyo para el Aprendizaje de Verbos Irregulares en inglés. *REVISTA CIENTÍFICA UNE*, 3(3), Article 3.
- Cuervo Saavedra, G. S., & Robledo Gamboa, D. (2016). Ambiente virtual de aprendizaje como herramienta metodológica para el aprendizaje de una segunda lengua—Inglés [Thesis, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/3975>
- Delicado Puerto, G. (2012). Aprender inglés en el museo: Propuesta de tarea trasversal para el aula de inglés de ESO. *Odisea : Revista de Estudios Ingleses*. Número 13, Enero-Diciembre 2012. <https://doi.org/10.25115/odisea.v0i13.242>
- Dobie, R. (s. f.). Past Simple. All Things Grammar. Recuperado 10 de febrero de 2023, de <https://www.allthingsgrammar.com/past-simple.html>
- Dominguez, M. B., Laurenti, L. L., & Rivarola, M. (2016). Aprendiendo inglés a través de un curso interuniversitario virtual. *Escenarios Digitales en la Universidad Nacional de San Luis*, 81-87.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1973). Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*, 23(2), 245-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x>
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. (1982). Errors. En *Language two* (pp. 138-200). Oxford University Press.
- Education First. (2020). EF EPI-s. Índice del Dominio de Inglés de EF para Escuelas (Reporte Décima; EF English Proficiency Index). https://www.ef.com.mx/assetscdn/WIBlWq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/___/~~/media/central/efcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-spanish-latam.pdf

- Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes [Informe al Ministerio de Educación Auckland]. Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Fluency MC (Director). (2010, noviembre 1). Verb Shout-out!! StickStuckStuck ESL English Irregular Verb Grammar Rap Song with Fluency MC! <https://www.youtube.com/watch?v=IsDtO3kf570>
- Guo, Y. (2022). Error Types and Strategy in the Acquisition of Simple Past Tense: A Study on Chinese Fifth-Grade ESL Learners' Writing. 1396-1399. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220704.255>
- Hawkins, R., & Liszka, S. A. (2003). 2. Locating the source of defective past tense marking in advanced L2 English speakers. En *The Lexicon–Syntax Interface in Second Language Acquisition* (pp. 21-44). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/lald.30.03haw>
- Heinle's Newbury House. (2004). Past/ paste tense. En *Heinle's Newbury House Dictionary of American English* (4a ed., pp. 682-683). Thomson Heinle.
- INEGI. (2020). Movimientos migratorios. Guanajuato. Cuentame INEGI. https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/gto/poblacion/m_migratorios.aspx?tema=me&e=11
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Routledge.
- Karen, & Eric. (2006). Irregular Verbs – ESL Flashcards. <https://www.eslflashcards.com/set/irregular-verbs/>
- Khatib, M., & Alizadeh, M. (2012). Output Tasks, Noticing, and Learning: Teaching English Past Tense to Iranian EFL Students. *English Language Teaching*, 5(4), Article 4. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p173>

- Kramsch, C., & Steffensen, S. V. (2008). Ecological Perspectives on Second Language Acquisition and Socialization (Vol. 8, pp. 2595-2606). https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_194
- León Barahona, A. E., & Sánchez Choez, L. R. (2012). Estrategia didáctica para desarrollar la lectura comprensiva en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés basada en leyendas populares en los estudiantes de nivel medio. I Edición: Congresos internacionales, 23. http://sigloxxi.espam.edu.ec/Ponencias/I/simposio4/BASADA_EN_LEYENDAS-11.pdf
- Lier, L. van. (2011). Language Learning: An Ecological-Semiotic Approach. En Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Routledge.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). How languages are learned (3rd ed). Oxford University Press. http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=014173062&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- Marín Serrano, F. (2013). Análisis y Diagnóstico de Errores en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera. Exedra: Educação e Formação, 8, 181-198.
- Martínez, A. S., Cormenzana, A. J. G., Moreno, Y. del S., & Alfonso, A. L. C. (2007). Aplicación de un libro electrónico en clases de inglés en la carrera de enfermería. Medimay, 13(2), Article 2.
- Martínez, J. de J., & Naranjo López, M. L. (2012, enero). Elaboración de autobiografías en inglés. Memorias 13º Simposio. Estrategias Didácticas en el Aula, México.
- McShane, J., & Whittaker, S. (1988). The encoding of tense and aspect by three- to five-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45(1), 52-70. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(88\)90050-1](https://doi.org/10.1016/0022-0965(88)90050-1)

- Meisel, J. (1987). Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition. En C. Pfaff (Ed.), *First and second language acquisition processes* (2a ed., pp. 206-225). Cambridge [Mass.]: Newbury House Publishers.
<http://archive.org/details/firstsecondlangu0000unse>
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*; Second edition.
<https://doi.org/10.4324/9781315617046>
- Mohammadzadeh, A., Ahour, T., & Saeidi, M. (2020). A Sociocultural Perspective on Second Language Writing: The Effect of Symmetrical versus Asymmetrical Scaffolding on Intermediate EFL Learners' Writing Accuracy, Fluency, and Complexity and Their Attitudes. *Education Research International*, 2020, e5292356.
<https://doi.org/10.1155/2020/5292356>
- Mourssi, A. (2012). Analysing Interlanguage Stages ALEs Pass through in the Acquisition of the Simple Past Tense. *English Language Teaching*, 5(10), Article 10.
<https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p148>
- Mourssi, A. (2013). Crosslinguistic influence of L1 (Arabic) in acquiring linguistic items of L2 (English): An empirical study in the context of arab learners of English as undergraduate learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(3), 397-404.
- Norton, B. (2013). Identity and Language Learning: Extending the Conversation. En *Identity and Language Learning. Multilingual Matters*.
<https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Paez, A. C. (2019). English and Comprehensive Sex Education: A teaching proposal. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-20. <https://doi.org/10.19137/els-2019-161612>
- Pearson Education (Director). (2011, octubre 13). Past activities (2).
<https://www.youtube.com/watch?v=k5cAzOZcRI4>

- Peralta Alcaide, A. M. (2020). La clase de inglés al revés. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/118746>
- Pinzás, J. (2003). ¿Qué es la metacognición? En *Metacognición Y Lectura* (pp. 63-77). Fondo Editorial PUCP.
- Piña, E., García, F., & Govea, L. (2009). ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA BASADAS EN UN WIKI PARA EL DESARROLLO DE LA DESTREZA ESCRITA EN ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. 2, 17.
- Quintero Espinoza, R. O., Fong-Flores, J. E., Fierro-López, L. E., & Galván-De la Fuente, T. E. (2020). Recursos tecnológicos aplicados al desarrollo del tiempo verbal pasado en inglés. *Revista Lengua y Cultura*, 2(3), 79-90. <https://doi.org/10.29057/lc.v2i3.6169>
- Quirk, R., Greenbaum, S., Greenbaum, D. S. of E. U. S., Leech, G., Svartvik, J., & Leech, E. P. of E. L. G. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S., García, Á., & Mas, J. M. (1998). La enseñanza comunicativa de la lengua. En *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (pp. 153-175). Cambridge University Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=201927>
- Riddle, E. (1986). The Meaning and Discourse Function of the Past Tense in English. *TESOL Quarterly*, 20(2), 267. <https://doi.org/10.2307/3586544>
- Ridwan, S. F. (2014). THE EFFECTIVENESS OF JIGSAW TECHNIQUE IN TEACHING SIMPLE PAST TENSE. SYARIF HIDAYATULLAH STATE ISLAMIC UNIVERSITY.
- Roldan Tapia, A. R. (2003). El desarrollo curricular de inglés a través de las tecnologías de la información y comunicación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/481>

- Ruiz Vidales, P., & Muñiz, C. (2017). Estereotipación de la mujer en la publicidad política. Análisis de los estereotipos de género presentes en los spots electorales de la campaña 2015 en Nuevo León. *Comunicación y sociedad*, 29, 69-91.
- Ruiz Zamora, U., Peña Rodríguez, M. G., & Trujillo Cabrera, J. R. (2019). El modelo ASSURE en la enseñanza del inglés en la universidad. *Memoria del 8° Coloquio Internacional de Investigación Educativa*, 391-402.
- Sánchez, J. D. (2014). Enseñando inglés con canciones. *Revista Ciencias Humanas*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.21500/01235826.1805>
- SEP. (2015). S270. Programa Nacional de Inglés para Alumnos en Educación Básica (PROGRAMA S270) [Diagnóstico]. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
- SEP. (2022, agosto 14). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Plan-de-Estudios-para-la-Educacion-Preescolar-Primaria-y-Secundaria.pdf>
- Siderac, S. (2006). Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto [MAESTRÍA EN EVALUACIÓN]. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA.
- Taatgen, N. A., & Anderson, J. R. (2002). Why do children learn to say «Broke»? A model of learning the past tense without feedback. *Cognition*, 86(2), 123-155. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(02\)00176-2](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(02)00176-2)
- Taufik, A., & Abidin, Z. (2013). Error Analysis on The Use of The SimpleTense and The Simple Past Tense in Writing Essays Among TESL College Students. *International Journal of Education and Research*. /paper/Error-Analysis-on-The-Use-of-The-SimpleTense-and-in-Taufik-Abidin/466aa8cdb56ce384ebce5ccf6afeebefe8680f81

- Thorne, S., & Lantolf, J. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. En B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Lawrence Erlbaum.
- Tiittanen, M. (2011). Cross-linguistic influence in the use of the English simple past tense: The case of Tamil and Mandarin learners [Ph.D., Lancaster University]. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.587504>
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Trebucó, M. Dolores, Oliva, M. B., & Berrone, M. L. (2006). Errores de léxico: Un problema frecuente en alumnos universitarios de inglés. 33rd International Systemic Functional Congress, 260-269. https://www.academia.edu/9252292/ERRORES_DE_L%C3%89XICO_UN_PROBLEMA_FRECUENTE_EN_ALUMNOS_UNIVERSITARIOS_DE_INGL%C3%89S
- UNAM. (2017). Speaking. Activity 4. When was the last time...? Past time expressions (yesterday, last week, last night, two years ago). https://avi.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1987/mod_resource/content/17/contenido/verdadero_falso/index.html
- Van den Branden, K. (2012). Task-Based Language Education. En *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 132-139). Cambridge.
- Woodward, S. W. (1996). *Fun with Grammar: Communicative Activities for the Azar Grammar Series*. Pentice Hall Regents.
- Zaragoza, X. G. (2006). *¿Cómo funcionan los relativos?: Aprender gramática investigando. Secuencias didácticas para aprender gramática*, 2006, ISBN 84-7827-420-0, págs. 113-132, 113-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970866>

8. Anexos

8.1. Pruebas

8.1.1. Pre test

Diagnostic test

Let's see what you know about this topic. Don't be nervous, trust your knowledge!

***Obligatorio**

1. Name *

Complete the answers using Simple Past.

Only write the answer. Do NOT write the entire sentence.

2. A: Were you hungry? B: Yes, I a little bit hungry. 1 punto

3. A: Was your sister at school? B: No, she at school. 1 punto

4. A: Was I often ill when I was a child? B: Not really. You much healthier than your brother. 1 punto

Complete using the Past Simple form of the verb

Only write the answer. Do NOT write the entire sentence.

5. I _____ my mistake. (accept) 1 punto

6. The wind _____ last night. (blow) 1 punto

7. We _____ in Prague. (meet) 1 punto

8. I _____ the book on the desk. (put) 1 punto

9. When she heard it she _____. (cry) 1 punto

10. Sue _____ a cat with a pencil. (draw) 1 punto

11. I _____ you in time. (tell) 1 punto

12. We _____ to laugh. (begin) 1 punto

13. They _____ the match on Friday. (play) 1 punto

14. She _____ (not/ rule) Britain from 1837 to 1901. 1 punto

Choose the correct answer for Past Simple.

15. Last night the game _____ 10 minutes late. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- began
- begin
- began

16. The dog _____ his finger. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- bit
- bite
- bit

17. The teacher _____ a note to Nina's parents. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- wrote
- wrote
- written

18. They _____ what the student said in class yesterday. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- understand
- understood
- understood

19. He _____ the ball at me.

1 punto

Marca solo un óvalo.

threw

threw

throw

20. The strong wind _____ off her hat.

1 punto

Marca solo un óvalo.

blew

blown

blowed

21. Maria _____ her phone last week.

1 punto

Marca solo un óvalo.

broked

breaked

broke

22. I _____ David was sick, but he was on vacation.

1 punto

Marca solo un óvalo.

thought

thinked

think

23. We _____ our new home quickly.

1 punto

Marca solo un óvalo.

- built
- builded
- builted

24. Bob _____ Helen the secret.

1 punto

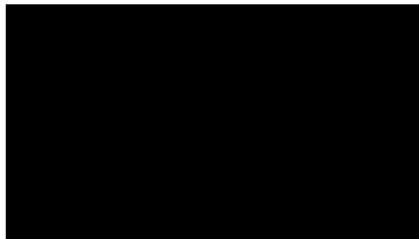
Marca solo un óvalo.

- tell
- telled
- told

Listen, then answer

Each item in this part consists of a brief conversation involving two speakers. Following each conversation, a third voice will ask a question. Select one that best answers the question.

Listen



<http://youtube.com/watch?v=if6PLtErVIA>

25. 1 1 punto

Marca solo un óvalo.

- She went to the center with her friend.
- She wrote her friend a letter.
- She told her friend to call her later.

26. 4 1 punto

Marca solo un óvalo.

- (A) She enjoyed it very much.
- (B) She thought it was too long.
- (C) She thought it was boring.
- (D) She only liked the ending.

27. 7 1 punto

Marca solo un óvalo.

- He didn't hear what the woman said.
- He can lend the man a pen.
- He had a pain behind his ear.

28. 8 1 punto

Marca solo un óvalo.

- The food in this town isn't very good.
- She needed boots when she left home.
- The flooding in her neighborhood was severe.

29. 9

1 punto

Marca solo un óvalo.

- (A) He left on a long trip yesterday.
- (B) His letter arrived unexpectedly.
- (C) He seemed to be sad yesterday.
- (D) The letter he sent was very funny.

Writing

5 points

30. Imagine you got the chance to interview this woman (Marie Curie) in order to do her biography. Write 5 questions you could ask her to know about her life in Simple Past. 5 puntos

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

8.1.2. Post test

Post test

Don't be nervous, trust your knowledge!

*Obligatorio

1. Name *

Complete the answers using Simple Past.

Only write the answer. Do NOT write the entire sentence.

2. A: Was Peter your friend? And Bill? B: Peter and Bill my best friends. 1 punto

3. A: I think the first story was quite interesting and the second story was great. 1 punto
B: Really? No, the stories very interesting.

4. A: Yesterday, I came by the library and I think I saw you. B: It 1 punto
me, I stayed home all day.

Complete using the Past Simple form of the verb

Only write the answer. Do NOT write the entire sentence.

5. We _____ the tomatoes in the market. (buy) 1 punto

6. I _____ the early morning train. (take) 1 punto

7. What would you do if you _____ a million? (win) 1 punto

8. The telephone _____ in the middle of the night. (ring) 1 punto

9. I _____ the wrong career, but it was too late to make a better choice. (choose) 1 punto

10. We _____ five hundred miles to reach our holiday resort. (drive) 1 punto

11. First we _____ by express trains, but later we could afford planes. (travel) 1 punto

12. Two men _____ the Commerce Bank in Queen Street. (rob) 1 punto

13. William _____ (not /write) it as a comedy. 1 punto

14. Leonardo da Vinci _____ (not/ paint) it. 1 punto

Choose the correct answer for Past Simple.

15. Mozart _____ more than 600 pieces of music. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- writes
- wrote
- writed
- was wrote

16. We _____ David in town a few days ago 1 punto

Marca solo un óvalo.

- did see
- was saw
- did saw
- saw

17. It was cold, so I _____ the window.

1 punto

Marca solo un óvalo.

- closed
- was closed
- closen
- were closed

18. I _____ to the cinema three times last week.

1 punto

Marca solo un óvalo.

- was go
- went
- did go
- goed

19. What _____ you _____ last weekend?

1 punto

Marca solo un óvalo.

- were / do
- did / did
- did / do
- do / did

20. The police _____ me on my way home last night. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- was stop
- stopped
- stops
- stopping

21. The film wasn't very good. I _____ it very much. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- enjoyed
- wasn't enjoy
- didn't enjoyed
- didn't enjoy

22. The bed was very uncomfortable. I _____ sleep very well. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- didn't
- did
- wasn't
- not

23. The window was open and a bird _____ into the room. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- fly
 flew
 was flew
 did fly

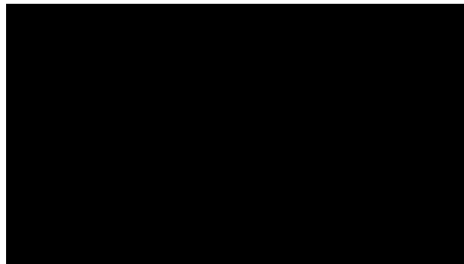
24. I _____ a lot of money yesterday. I _____ an expensive dress. 1 punto

Marca solo un óvalo.

- spend / buy
 spent / buy
 spent / bought
 was spent / bought

Listen, then answer

Each item in this part consists of a brief conversation involving two speakers. Following each conversation, a third voice will ask a question. Select one that best answers the question.



<http://youtube.com/watch?v=jRU2irZ3eeo>

25. 1 1 punto

Marca solo un óvalo.

- (A) It's brand new.
- (B) She just repaired it.
- (C) Someone painted it.
- (D) It's just been sold.

26. 2 1 punto

Marca solo un óvalo.

- He has an appointment with the president.
- He was just appointed vice-president.
- He's unhappy because he lost the election.

27. 5 1 punto

Marca solo un óvalo.

- He offered his help to Darlene.
- He made an offer to Darlene's sister.
- When Darlene was gone, he missed her.

28. 7 1 punto

Marca solo un óvalo.

- (A) The man ordered it, but it hasn't arrived yet.
- (B) It isn't working.
- (C) Someone else is using it.
- (D) The man doesn't know how to operate it.

29. 9

1 punto

Marca solo un óvalo.

- She's been weakened by the sickness.
- She was awakened by the coughing.
- She missed class because of her cough.

Writing

5 points

30. Imagine you got the chance to interview this man (Michael Jordan) in order to do his biography. Write 5 questions you could ask him to know about his life in Simple Past. 5 puntos

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

8.2. Secuencia didáctica

Primera sesión

Datos generales		
Asignatura	INTRODUCCIÓN A LA LENGUA INGLESA	
Docente	Sandra Guadalupe Razo Vallejo	
Cuatrimestre	septiembre-diciembre 2020	
Horas	19 a la semana	
Número de sesiones	1	
Problema significativo de contexto		
Utilizar el verbo "to be" para hablar de personas del pasado		
Competencias		
Gramatical: Identificar la estructura y uso del verbo ser o estar en pasado en sus formas: afirmativa, negativa e interrogativa		
Comunicativa: Preguntar y contestar en pasado simple con "to be"		
Saber conocer	saber hacer	saber ser
Conjugar el verbo "to be" para todas las personas gramaticales. Estructura de las oraciones en afirmativo, negativo e interrogativo con el verbo.	Preguntar en pasado simple con el verbo "to be" y contestarlas. Elaborar oraciones para describir personas. Comparar las prácticas deportivas de EUA con las mexicanas.	Mostrar disposición para trabajar en equipo. Identificar quién es un personaje importante para él.
Recursos		

Video con una charla entre hermanos sobre la inasistencia de sus familiares a un partido de beisbol, empleo del verbo "to be" en pasado simple. (Pearson Education, 2013)

ACTIVIDADES	
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes
Mostrar video donde aparezca una charla con el verbo "to be" conjugado en pasado simple en la forma afirmativa, negativa e interrogativa.	Elaborar preguntas cerradas (Yes/ No answer) con el verbo a la par que contestar con la estructura negativa o afirmativa pertinente. Describir a una persona a través de oraciones que empleen el verbo en tercera persona.
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 40 minutos
Análisis del contenido expuesto en el video referente al uso del verbo. Aclaración de dudas. Exposición de las reglas gramatical si es necesario.	Realizar en grupos de 4-5 integrantes el juego "Guess Who?" con personajes que hayan fallecido que los estudiantes conozcan, cada uno deberá elaborar previamente una lista con 5 personajes diferentes. Presentar oralmente de forma individual un "héroe personal" con 5 características interesantes o divertidas de dicho sujeto.
Tiempo: 5 minutos	Tiempo: 40 minutos
Normas de trabajo	
<ol style="list-style-type: none"> 1) Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos. 2) En cada equipo es necesario que todos participen activamente. 3) Todos los integrantes tienen un turno y este debe ser respetado. 4) Cada uno debe de escuchar atentamente las presentaciones individuales 	

5) La presentación debe hacerse el mismo día de clase.

EVALUACIÓN					METACOGN CIÓN
Criterios y evidencias	Inicial receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	
<p>Uso adecuado las estructuras oracionales como la conjugación del verbo.</p> <p>Indicadores: Afirmación y negación con estructura SVO. Interrogación estructura VSO. Forma "was" con</p>	<p>Recuerda la conjugación, pero la aplica de manera errónea.</p>	<p>Con apoyo del cuadro gramatical realiza conjugaciones correctas</p>	<p>Realiza las conjugaciones sin apoyo, pero con errores ligeros</p>	<p>Realiza las conjugaciones de acuerdo con el tiempo y persona</p>	<p>¿Cuándo se utiliza was/were? (Con cuál persona gramatical, para describir)</p>

1a y 3a del singular, "were" con personas restantes.					
Ponderación: 50%	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	5 Puntos	
Elaborar preguntas y oraciones con la estructura pertinente. Evidencia: Presentación oral.	No respeta la estructura oracional.	Con ayuda del docente o compañero expresa la estructura adecuada oracional	Expresa las oraciones sin apoyo, pero con errores ligeros	Construye sus oraciones de manera adecuada	¿Cómo he realizado la actividad? • ¿Es posible mejorar la presentación realizado? ¿Cómo? • De los personajes expuestos por los compañeros, ¿cuál me parece interesante y por qué?
Ponderación: 50%	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	5 Puntos	
Observaciones					

Segunda sesión

Datos generales		
Asignatura	INTRODUCCIÓN A LA LENGUA INGLESA	
Docente	Sandra Guadalupe Razo Vallejo	
Cuatrimestre	septiembre-diciembre 2020	
Horas	19 a la semana	
Número de sesiones	1	
Problema significativo de contexto		
Conjuga y recuerda lo que dicen tus compañeros.		
Competencias		
Gramatical: Explicar la estructura y el uso del pasado simple de los verbos regulares en sus formas afirmativa, negativa.		
Comunicativa: Practicar escucha activa y reportar lo hecho		
Saber conocer	saber hacer	saber ser
Reconocer las reglas para la conjugación de los verbos regulares del pasado simple. Realizar oraciones afirmativas o negativas con la conjugación de los verbos regulares en pasado simple. Aprender a deducir estructuras gramaticales.	Narrar actividades pasadas cotidianas	Escuchar activamente a sus compañeros.
Recursos		
Pizarrón y plumones. Oraciones afirmativas y negativas (Cengage). Tarjetas de verbos regulares diferentes (según el número de alumnos) en forma base (Karen & Eric, 2006). Opcional: tarjetas con “negative”.		

ACTIVIDADES	
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes
<p>Presentar una serie de oraciones afirmativas que muestren dos verbos correspondientes a cada una de las reglas de escritura de los verbos regulares. Posteriormente oraciones negativas. Solicitar atención detallada.</p>	<p>Colocar al grupo en un círculo donde todos se encuentren de pie y puedan verse entre sí. Otorgar a cada estudiante una tarjeta conforme llega su turno (o antes dependiendo del nivel). Pedirle al primer estudiante que formule una oración sencilla en primera singular o plural. El siguiente estudiante debe repetir la oración del primero conjugada en tercera persona y decir la suya. Así sucesivamente.</p>
Tiempo: 20 minutos	Tiempo: 30 minutos
<p>Dividir el grupo acorde con el número de reglas y otorgar a ellos otros verbos con terminaciones similares para que descifren cuál es dicha regla. Retroalimentación</p>	<p>Los alumnos deben prestar atención y no pueden escribir ninguna de las oraciones. El verbo de cada estudiante debe de ser visible a los demás una vez dicha su oración. Una vez que obtengan confianza en el juego, revuelva las cartas y vuelva a comenzar. Esta vez de a los estudiantes de manera salteada una carta de “negativo” para que formulen su oración usando “didn’t”.</p>
Tiempo: 20 minutos	Tiempo: 30 minutos
Normas de trabajo	
1) Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos.	

- 2) En cada equipo es necesario que todos participen activamente.
- 3) Todos los integrantes tienen un turno y este debe ser respetado.
- 4) Cada uno debe de escuchar atentamente las participaciones individuales

EVALUACIÓN					METACOGNICIÓN
Criterios y evidencias	Inicialreceptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	
Realizar las conjugaciones de verbos regulares en pasado simple.	Recuerda la conjugación, pero la aplica de manera errónea.	Con apoyo del cuadro gramatical realiza conjugaciones correctas	Realiza las conjugaciones sin apoyo, pero con errores ligeros	Realiza las conjugaciones de acuerdo con el tiempo y persona	¿Cuáles son las reglas de escritura para conjugar los verbos regulares en pasado simple? ¿Cómo negar en este tiempo?
Ponderación: 50%	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	5 Puntos	
Emplear la forma negativa de forma correcta dentro de la oración.	No respeta la estructura oracional.	Con ayuda del docente o compañero expresa la estructura adecuada oracional	Expresa las oraciones sin apoyo, pero con errores ligeros	Construye sus oraciones de manera adecuada	¿Cómo he realizado la actividad? • ¿Es posible mejorar la presentación realizado? ¿Cómo?

Ponderación: 50%	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	5 Puntos
Observaciones				
Ejemplo:				
<p>Student 1: I carried my mom's groceries.</p> <p>Student 2: He carried his mom's groceries and I prepared breakfast at 7:00.</p> <p>Student 3: He carried his mom's groceries, she prepared breakfast at 7:00 and I travelled to the mountains on the weekend.</p>				

Tercera sesión

Datos generales		
Asignatura	INTRODUCCIÓN A LA LENGUA INGLESA	
Docente	Sandra Guadalupe Razo Vallejo	
Cuatrimestre	septiembre-diciembre 2020	
Horas	19 a la semana	
Número de sesiones	1	
Problema significativo de contexto		
Gramatical: Aprender expresiones de tiempo del pasado simple		
Comunicativa: Utilizar expresiones de tiempo para contar una historia		
Competencias		
Identificar las expresiones de tiempo del pasado: "last", "ago" y "yesterday"		
Saber conocer	saber hacer	saber ser
Identificar las expresiones de tiempo más comunes para el tiempo pasado simple.	Realizar una narración empleando adverbios de tiempo para el pasado simple.	Colaborar en la elaboración conjunta de un producto de forma equitativa.

Conocer sobre sus compañeros a través de las actividades que realizan usualmente.	Narrar acciones realizadas y concluidas en un momento específico en el pasado.	
Recursos		
Actividad sobre actividades cotidianas con adverbios de tiempo pasado (UNAM, 2017). Tarjetas con verbos regulares (por lo menos 15 verbos distintos por set) (Karen & Eric, 2006). Marca textos, cuaderno y lápiz.		

ACTIVIDADES	
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes
Realizar actividad en grupos de 4-5 integrantes con la premisa “When was the last time...?” expresiones para el tiempo pasado.	Crear una historia a turnos, “Chain story”, utilizando los adverbios de tiempo “last”, “ago” “yesterday”.
Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 30 minutos
Identificar las expresiones de tiempo mediante el modelo de la maestra. Estudiante intenta descifrar con el apoyo docente cuáles son y dónde se encuentran.	Realizar en grupos de 4-5 integrantes. Dar las tarjetas con los verbos que los alumnos deberán usar. Dejar que los alumnos continúen con 2-3 oraciones cada uno. La historia debe ser coherente y contener un final. Compartir las historias oralmente al final de la sesión.

Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 30 minutos
Normas de trabajo	
<p>1) Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos.</p> <p>2) En cada equipo es necesario que todos participen activamente.</p> <p>3) Todos los integrantes tienen un turno y este debe ser respetado.</p> <p>4) Cada uno debe de escuchar atentamente las presentaciones individuales</p> <p>5) La presentación debe hacerse el mismo día de clase.</p>	

EVALUACIÓN					METACOGN CIÓN
Criterios y evidencias	Inicial receptivo	Básico	Autónom o	Estratégi co	
Uso adecuado de las expresiones de tiempo. Indicadores: Se entiende lo que dice. Se encuentra en su posición.	Emplea las expresiones, pero no se entiende la idea.	Emplea las expresiones adecuadas, pero los coloca de manera errónea.	Utiliza las expresiones de manera adecuada, pocos errores.	Utiliza las expresiones de manera adecuada.	¿Cuándo se utiliza “ago”, “yesterday” y “last”?
Ponderación: 50%	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	5 Puntos	
Elaborar una narración coherente donde se utilice el	La historia tiene una estructura poco	La historia tiene una estructura más o	La historia tiene una estructura	La historia tiene una estructura	¿Cómo he realizado la actividad? • ¿Es posible mejorar la

pasado simple. Evidencia: Presentación oral.	coherente	menos coherente.	coherente.	coherente, además muestra creatividad.	presentación realizado? ¿Cómo? • De historias contadas por los compañeros, ¿cuál me gustó y por qué?
Ponderación: 50%	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	5 Puntos	
Observaciones					

Cuarta sesión

Datos generales		
Asignatura	INTRODUCCIÓN A LA LENGUA INGLESA	
Docente	Sandra Guadalupe Razo Vallejo	
Cuatrimestre	septiembre-diciembre 2020	
Horas	19 a la semana	
Número de sesiones	1	
Problema significativo de contexto		
Rapea los verbos irregulares y gana en el bingo.		
Competencias		
Gramatical: Explicar la estructura y el uso del pasado simple de los verbos irregulares en sus formas afirmativa, negativa.		
Saber conocer	saber hacer	saber ser

Aprender las reglas para la conjugación de los verbos regulares del pasado simple vinculado a un género popular entre los jóvenes.	Pronunciar fluidamente los tiempos pasados de los verbos.	Trabajar en pareja. Perder el miedo al ridículo.
Recursos		
Canción: (MC, 2019) Bingo sheet: Fun with Grammar page 55 (Woodward, 1997), tarjetas con verbos irregulares de la canción 1 set y frijoles o fichas		

ACTIVIDADES	
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes
Memorizar visualmente la conjugación irregular de los verbos en pasado simple.	Memorización auditiva de los verbos irregulares en pasado simple a través de la música. Crear un video.
Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 40 minutos
En la hoja de trabajo de bingo los alumnos rellenarán con los verbos de una lista la forma en pasado simple. Se jugará bingo cantado en forma base.	Se asignarán parejas ambos tendrán que grabar un video con la canción "Irregular Verbs Rap Song by Fluency MC". Si es posible les dará tiempo para vestirse al estilo hip hop. Cada uno tendrá que hacer una actuación de la canción. Mínimo 1 minuto cada uno.
Tiempo: 10 minutos	Tiempo: 40 minutos
Normas de trabajo	

- 1) Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos.
- 2) En cada equipo es necesario que todos participen activamente.
- 3) Todos los integrantes tienen un turno y este debe ser respetado.
- 4) Cada uno debe de escuchar atentamente las presentaciones individuales
- 5) La presentación debe hacerse el mismo día de clase.

EVALUACIÓN					METACOGN CIÓN
Criterios y evidencias	Inicial receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	
Identificar las conjugaciones de verbos irregulares en pasado simple de manera adecuada.	Recuerda la conjugación, pero la aplica de manera errónea.	Con apoyo del cuadro gramatical realiza conjugaciones correctas	Realiza las conjugaciones sin apoyo, pero con errores ligeros	Realiza las conjugaciones de acuerdo con el tiempo y persona	¿Cuáles son los verbos irregulares?
Ponderación: 50%	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	5 Puntos	
Producir las conjugaciones de verbos irregulares en pasado	No recuerda la conjugación, se trabala pronunciándola.	Con apoyo de la letra produce las conjugaciones	Realiza las conjugaciones sin apoyo, pero con errores ligeros en	Realiza las conjugaciones de acuerdo con la	¿Cómo he realizado la actividad? • ¿Es posible mejorar la presentación realizado?

simple de manera adecuada.		nes correctas	la pronunciación.	pronunciación	¿Cómo? • ¿Cuál de las actuaciones me gustó más y por qué?
Ponderación: 50%	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	5 Puntos	
Observaciones					
Si se considera necesario mostrar la canción antes de la clase para que la practiquen.					

Quinta sesión

Datos generales		
Asignatura	INTRODUCCIÓN A LA LENGUA INGLESA	
Docente	Sandra Guadalupe Razo Vallejo	
Cuatrimestre	septiembre-diciembre 2020	
Horas	19 a la semana	
Número de sesiones	1	
Problema significativo de contexto		
Averiguar qué hizo tu compañero		
Competencias		
Gramatical: Explicar la estructura y el uso del pasado simple de los verbos irregulares en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa.		
Comunicativa: Charlar con un compañero sobre tu experiencia con tarjetas de apoyo		
Saber conocer	saber hacer	saber ser
Identificar las preguntas Wh- en pasado simple.	Intercambiar información sobre eventos ocurridos en el pasado	Escuchar activamente al

Deducir estructuras gramaticales a través del reconocimiento de actividades cotidianas de los estadounidenses.	situándolos en un momento preciso para interactuar con su compañero. Describir actividades cotidianas pasadas y expresar opiniones.	compañero y capacidad de síntesis.
Recursos		
Video conversación https://www.youtube.com/watch?v=-dRiZIP_kwc&t=273s . Preguntas para recortar y tablero de juegos (Dobie, s. f.)		

ACTIVIDADES	
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes
Identificar los elementos del pasado simple en una conversación rellenando un cuadro. Reconocer las actividades cotidianas en estadounidenses y mexicanos.	Cuestionar a un compañero con la ayuda de unas tarjetas.
Tiempo: 20 minutos	Tiempo: 30 minutos
Escuchar la conversación que contiene interrogaciones, oraciones en afirmativo y negativo. Identificar las estructuras. Dar retroalimentación esquemática si necesario haciendo énfasis a la estructura de las preguntas.	Dividir en parejas. Dividir set de 16 preguntas en pasado que el estudiante A quiere saber del estudiante B y el B del A. Ulteriormente utilizar el tablero como juego para crear preguntas en pasado que el estudiante
Tiempo: 20 minutos	Tiempo: 30 minutos
Normas de trabajo	

- 1) Seguir las recomendaciones del docente en cuanto a la conformación de los equipos.
- 2) En cada equipo es necesario que todos participen activamente.
- 3) Todos los integrantes tienen un turno y este debe ser respetado.
- 4) Cada uno debe de escuchar atentamente las presentaciones individuales
- 5) La presentación debe hacerse el mismo día de clase.

EVALUACIÓN					METACOGNICIÓN
Criterios y evidencias	Inicial receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	
<p>Uso adecuado de los verbos. Indicadores: Se entiende lo que dice. Se encuentra en su posición.</p>	<p>Emplea los verbos, pero no se entiende la idea.</p>	<p>Emplea los verbos adecuados, pero los coloca de manera errónea.</p>	<p>Utiliza los verbos de manera adecuada, pocos errores.</p>	<p>Utiliza los verbos de manera adecuada.</p>	<p>¿Cuándo se utiliza el pasado para en una conversación?</p>
<p>Ponderación: 50%</p>	<p>2 Puntos</p>	<p>3 Puntos</p>	<p>4 Puntos</p>	<p>5 Puntos</p>	
<p>Elaborar un párrafo coherente con base a las respuestas donde se utilice</p>	<p>El párrafo tiene una estructura a poco</p>	<p>El párrafo tiene una estructura a más o menos</p>	<p>El párrafo tiene una estructura a</p>	<p>El párrafo tiene una estructura a</p>	<p>¿Cómo he realizado la actividad? • ¿Es posible mejorar la presentación</p>

el pasado simple. Evidencia: Practica de conversación.	coherent e.	coherent e.	coherent e.	coherent e, además muestra facilidad	realizado? ¿Cómo?
Ponderación: 50%	2 Puntos	3 Puntos	4 Puntos	5 Puntos	
Observaciones					

8.3. Workbook

1

Workbook

First session

Activity 1. Watch the video and answer.

What were Jeff and Tommy talking about? What happened to Tommy? Why? What sport does Tommy practice? Is that a common sport in the USA? What kind of sports do you and your partners practice the most? Do they differ from the USA?

<https://www.youtube.com/watch?v=k5cAzOzcRI4>



Activity 2. Build your grammar.

Pay attention to the video transcription and with your teacher and partner's help start building these grammar charts. Underline the words that help you fill the charts.

Tommy: Hi Jeff.
Jeff: Good morning, Tommy.
Tommy: Jeff, can I ask you a question?
Jeff: Sure Tommy.
Tommy: Were you at the ball game last night?
Jeff: No, I wasn't. I was at the movies.
Tommy: Oh, I see. Was dad at my baseball game?
Jeff: No, he wasn't. He was at the meeting.
Tommy: How about mom? Was she there?
Jeff: No Tommy, she wasn't. She was at her computer class.
Tommy: How about Katie and Melissa? Were they at my game?
Jeff: No, they weren't. They were at Jennifer Henderson's birthday party.
I can't believe it. Mom wasn't there. Dad wasn't there. My sisters weren't there. My brother wasn't there. Nobody was at my ballgame.
Tommy: That's not true Tommy.
Jeff: That's not true Tommy.
Tommy: Hugh?

Jeff: Somebody was at your ball game
 Tommy: Who?!
 Jeff: Grandma and grandpa were there.
 Tommy: They were?
 Jeff: Yes, they were. You know what they said?
 Tommy: No, what?
 Jeff: You were terrific.
 Tommy: I was terrific?
 Jeff: They said you were great.
 Tommy: Yes!
 Jeff: Hey, Tommy.
 Tommy: Yeah?
 Jeff: Sorry I wasn't there.
 Tommy: That's ok, next time.

PAST SIMPLE "BE" AFFIRMATIVE		
Singular	I	<input type="text"/>
	you	<input type="text"/>
	he she it	<input type="text"/>
Plural	you we they	<input type="text"/>

PAST SIMPLE "BE" NEGATIVE		
Singular	I	<input type="text"/>
	you	<input type="text"/>
	he she it	<input type="text"/>
Plural	you we they	<input type="text"/>

PAST SIMPLE "BE" QUESTIONS			
Singular	<input type="text"/>	I	?
	<input type="text"/>	you	
	<input type="text"/>	he she it	
Plural	<input type="text"/>	you we they	

Activity 3. Guess who?

Write 5 names of famous people that have passed away.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Keep your list to yourself. Remember only you can see it. No picking!

Wait for your teacher to divide the class in groups.

Now we are ready to play the game. Here are the rules:

- I. Each of you must select only one character from the list.
- II. Every round in your turn you'll be asked 1 question per partner. They will ask you ONE Yes/No question with the verb "to be" in Past Simple about your character. You can ONLY answer with Yes or No.
- III. You can only answer ONE question per turn per person.
- IV. The questions you make to your partner must help you guess your partners' characters.
- V. When you think you guessed your partner's character you have to ask, "Is your character_(name)_____?". Which him/her will have to answer again with a Yes/No answer.
- VI. The student who guesses the most characters will win.

Example**Round 1**

Student 1: (He/she has Mozart as his/her character)

Students 2: Was your character a woman?

Student 1: No, he wasn't.

Students 3: Was your character a musician?

Student 1: Yes, he was.

Students 4: Is your character Mozart?

Student 1: Yes, he is.

Activity 4. Personal hero.

Think of someone that you know well and admire that is no longer alive. Write 5 facts or curiosities about this person. Then talk about him/her with the rest of the class.



Name: _____

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____

Second session

Activity 1. Figure this story out

Read the narration. Pay attention to the words in **bold**.

Yesterday, I **started** to run in the park when it suddenly **rained**. It was raining so hard I almost **died**. But I am lucky I **lived** to tell you this: I **loved** you. And this is not a sudden feeling, it is something I **carried** with me the past months. I **studied** my feelings towards you. I even **stayed** a whole night awake just thinking of you. I **enjoyed** hearing your crazy laugh. I **stopped** hanging out with my friends, so I **hugged** you every single time I could. After that I **showed** you my affection and we **fixed** a date. It never **occurred** to me, that you could vanish. I **permitted** myself some tears. It was hard, I **opened** myself to you. I **offered** you everything and I got nothing in return.

Fill the chart. Try to figure which verbs correspond to each rule. The first one has been done for you

Rule	Base form	Past form
1. Add -ed to most regular verbs.	start rain	started rained
2. When the last the base form ends in a consonant + y, change y to i and add -ed.		
3. Do not double a final w or x.		
4. When the base form ends in e, add -d only.		
5. When the last the base form ends in a vowel + y, add -ed. Do not change the y.		
6. When the last syllable of a two-syllable verb is not stressed, do not double the final consonant.		
7. When a one-syllable verb ends in a consonant-vowel-consonant, double the final consonant, and add -ed.		
8. When a two-syllable verb ends in a consonant-vowel-consonant, double the final consonant, and add -ed only if the last syllable is stressed.		

Read this second narration.

Yesterday, it **did not rain** in the park.
I **did not love** you and this is not a sudden feeling.
I **did not stay** a whole night awake just thinking of you.
I **did not stop** hanging out with my friends
We **did not fix** a date.
I **did not permit** myself some tears.
You **did not offer** me everything as I did.

What happens when we write or say a negative statement in Past Simple? Does the verb changes? Do we use any auxiliary verb?

Actividad 2. Memory round.

Print and cut the next 3 pages. If you don't have printer don't worry, make the flashcards yourself.

Your teacher will give a verb to the first student. This student must look for the flashcard show it and make a simple sentence with the verb. Then, the teacher will give another verb to a second student. This student should repeat the first sentence and then he/she would say his own sentence. And so on.

Remember to pay attention to your partners and do not write any sentence.

Example

Student 1: I carried my mom's groceries.

Student 2: He carried his mom's groceries and I prepared breakfast at 7:00.

Student 3: He carried his mom's groceries, she prepared breakfast at 7:00 and I travelled to the mountains on the weekend.

kicked

kick

ESLFlashcards.com

Regular Verbs

jumped

jump

ESLFlashcards.com

Regular Verbs

hopped

hop

ESLFlashcards.com

Regular Verbs

laughed

laugh

ESLFlashcards.com

Regular Verbs

knocked

knock

ESLFlashcards.com

Regular Verbs

kissed

kiss

ESLFlashcards.com

Regular Verbs

played

play

ESLFlashcards.com

Regular Verbs

opened

open

ESLFlashcards.com

Regular Verbs

lifted

lift

ESLFlashcards.com

Regular Verbs

scored

score

pulled

pull

pointed

point

studied

study

skated

skate

shouted

shout

waved

wave

washed

wash

walked

walk

clapped
clap

carried
carry

bounced
bounce

cried
cry

crashed
crash

closed
close

fished
fish

exercised
exercise

danced
dance

Third session

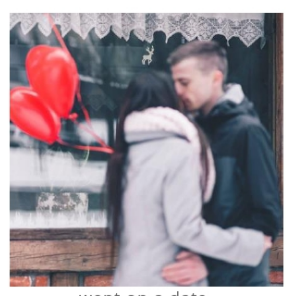
Activity 1. When was the last time...?

You will find a question. Answer the experience you can remember using full sentences with past time expressions. Don't forget to give details about that time.

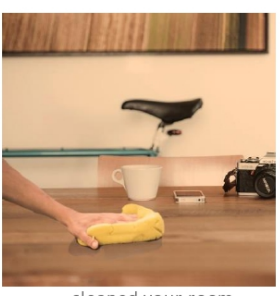
Look at the example:

I went shopping three months ago. I bought a pair of shoes.
I went on a date last month. I went out with Sandra.

Now, answer yourself the question **When was the last time...?** for each image.



went on a date



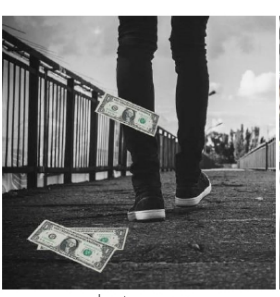
cleaned your room



went shopping



had a party



lost money



bought a CD



danced



played a sport



got a present



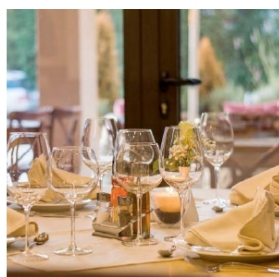
saw an interesting movie



studied until late at night



talked to an old friend



went to a restaurant



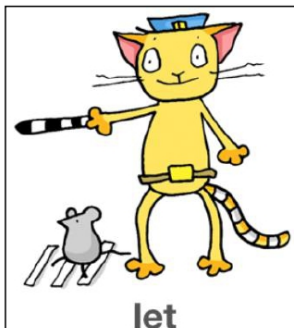
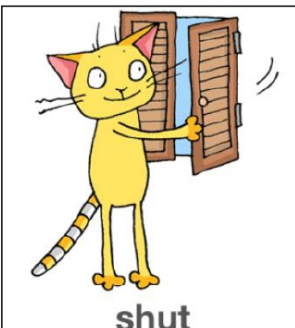
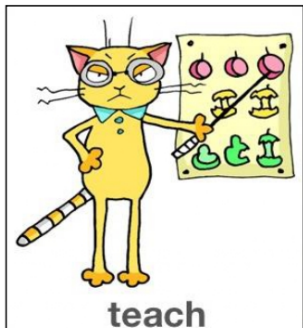
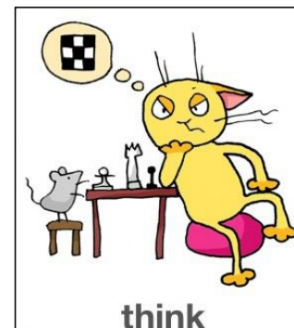
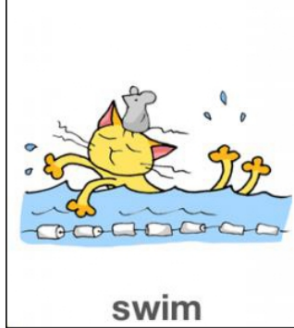
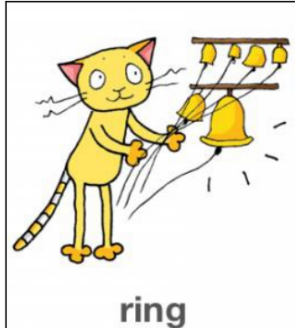
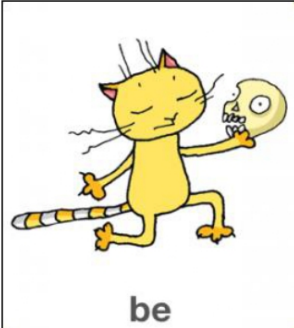
wrote a letter

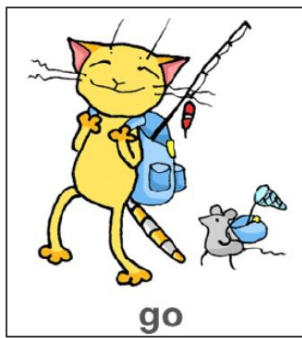
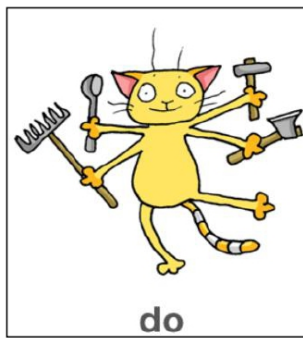
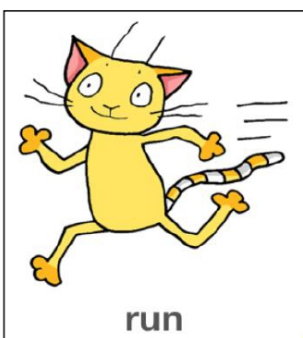
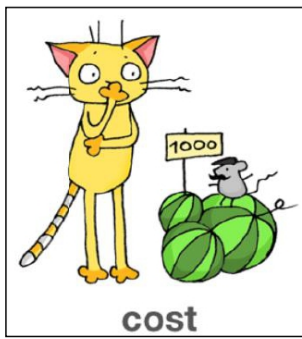
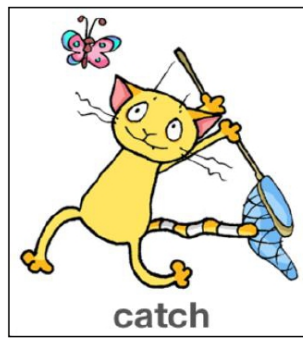
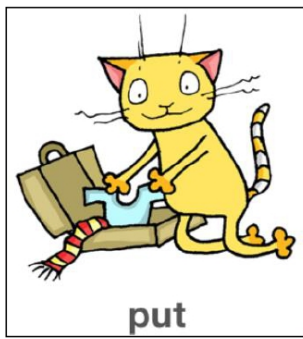
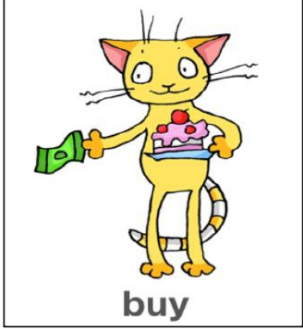


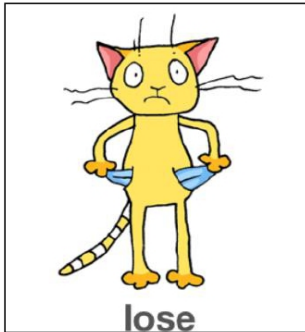
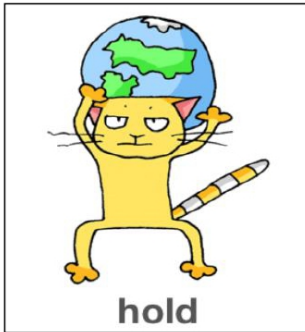
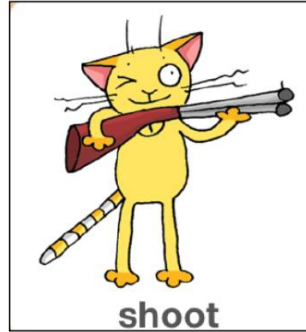
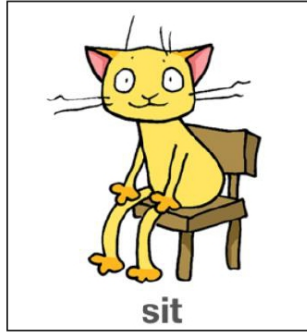
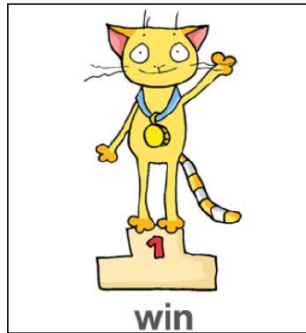
watched a soccer match

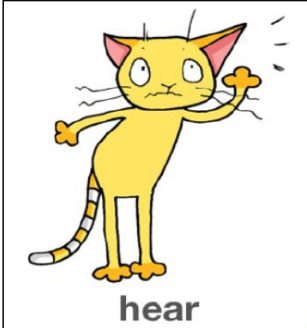
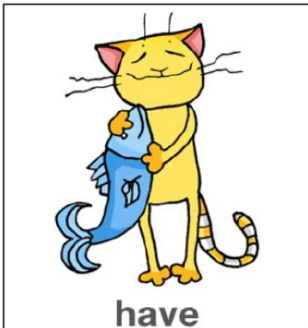
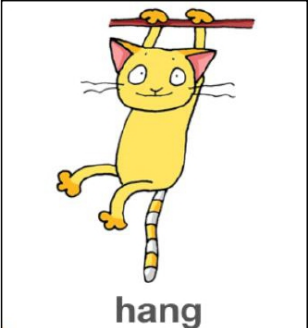
Homework

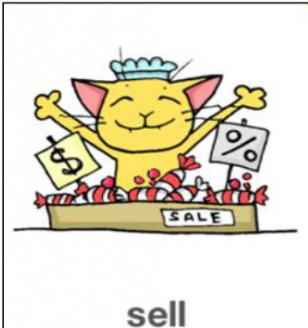
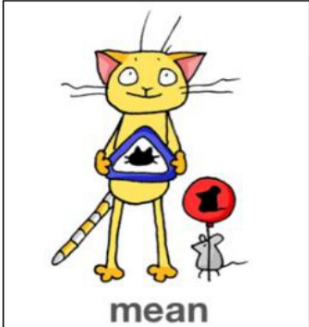
Below each image write the right verb form in past tense.

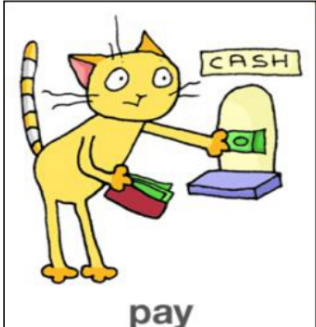
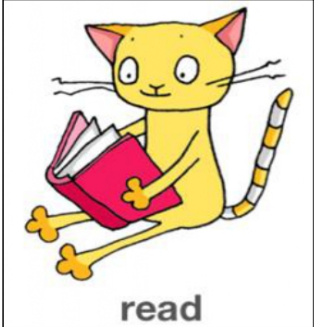












Fourth session

Activity 1. Let's bingo.

Bingo is a game quite like Mexican "Loteria". The only difference here is that we must scream "bingo!" when one wins.

Here you find a table empty. Fill it with some of the irregular verbs from the homework. You can choose any that you like but you cannot change them once the game has begun.

		FREE		

Activity 2. Rap the verb

Look at the images. Do you recognize this style of dressing? Have you heard about any of them?



Figure 1. Ayla. Arab rapper.



Figure 2. Run DMC.



Figure 3. Hip-Hop Evolution, documental series.



Figure 4. Salt n Pepa.

Hip hop is more than a fashion trend these days, it is a culture. It is not only about the style but the confidence it brings with it. Today you will perform in your own hip hop video.

First watch the following link:

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

Gather with a partner. You will have enough time to create a lip sync. You must choose 2 minutes from the song, memorize it, and get into your best hip hop outfit. Your teacher will show you some examples.

You can download an app called "Inshot" to create the video or use whatever you find more convenient.

<https://inshot.com/>

Fifth session

Activity 1. Watch the video and answer.

How many people interact in this part of the video? What did the narrator ask them? What kind of activities did they do on the weekend? What did you do on the weekend? Do the activities they do on the weekends differ from the ones you and your partners do? If so, how?

https://www.youtube.com/watch?v=dRiZIP_kwc



Activity 2. Identify the type of structure:

Wh-Question Affirmative statement Negative statement

Yes/no Question Yes/no answer

- 1 Did you have a nice weekend? _____
- 2 Yes, I did. _____
- 3 I worked in my garden all weekend. _____
- 4 Did you a good weekend? _____
- 5 Yes, I visited some old friends from college, and we just talk and talk and talk about the good old days. _____
- 6 What did you do this weekend? _____
- 7 On Saturday I played baseball with my kids. And on Sunday I stayed home and rested in my yard. _____
- 8 Did you have a nice weekend? _____
- 9 No, I didn't. _____
- 10 What happened? _____
- 11 Well, my cousin Leonard called on Saturday morning. _____
- 12 You really worked hard. _____
- 13 Did your cousin and his family enjoy their visit? _____
- 14 They didn't come. _____
- 15 Did they say why? _____
- 16 No, they didn't. _____

Activity 3. Answer your friend on Facebook. Write at least 5 complete sentences. Remember to use past tense in your answer!

The image shows a Facebook post interface. At the top, the Facebook logo is displayed. Below it, the word "Update" is written. A message from "Your friend >> You" is shown, with a small profile picture of a woman. The message text reads: "Hey, I didn't see you last weekend! Where were you? What did you do?". Below the message are the interaction options: "Like", "Comment", and "Share" with a right-pointing arrow. A large text input area with horizontal lines is provided for the user's response. A blue "Post" button is located at the bottom right of the input area.

Permission granted to reproduce for classroom use. © www.alldthingsgrammar.com

Activity 4. 16 Question strips

Gather with a partner in a new meeting. Print and cut the sixteen cut-up questions, one will choose the first 8 and the other the last 8. Face down the questions. Take turns randomly selecting questions to ask your partner. You can make follow-up questions. You must tape the meeting between.

- What **did** you do yesterday?
- What time **did** you go to bed last night?
- What time **did** you get up this morning?
- What **did** you have for breakfast this morning?
- What time **did** you arrive in class today? **Were** you late?
- **Did** you do any exercise last week? If 'yes', what kind?
- **Did** you watch TV yesterday? If 'yes', what did you watch?
- **Did** you do homework yesterday? If 'yes', what kind?
- How much money **did** you spend yesterday? What did you buy?
- **Did** you read a book or magazine last week? If 'no', why not?
- **Did** you eat at a restaurant last week? If 'yes', what did you eat?
- **Did** you get a haircut last month? If 'yes', where did you get it?
- **Were** you happy yesterday? If 'yes', why? If 'no', why not?
- **Were** you busy yesterday? If 'yes', why? If 'no' why not?
- **Were** you tired this morning? Why? / Why not?
- **Were** you bored last weekend? Why? / Why not?

Permission granted to reproduce for classroom use. © allthingsgrammar.com

Activity 5. Roll and ask.

Use the same meeting and play the following game with your chosen partner. Don't forget to tape!

Find your question by rolling your die twice. The 1st roll determines the number on the top. The 2nd roll determines the number on the left. Talk for one / two minute(s) about that topic. Your classmate will ask you follow-up questions. Your classmate can ask you anything if you land on "Ask Any Question". If you don't own some dice, use this: <https://freeonline dice.com/>

	1	2	3	4	5	6
1	Ask any question!	What did you do this morning?	Talk about your life when you were a child.	What did you do last night?	Talk about the clothes you wore yesterday.	Talk about a time you traveled to another city.
2	Talk about the last time you went shopping.	Who did you talk to just before class?	What did you do last weekend?	Ask any question!	Talk about the last time you were angry.	How was life different 100 years ago?
3	Talk about a time you got hurt.	Were you a good student 5 years ago?	Talk about something strange that happened to you.	Talk about your parents' or grandparents' lives.	Talk about the first time you made some money.	Ask any question!
4	Talk about a dream that you had.	Ask any question!	Talk about something you ate yesterday.	Talk about a pet animal you had.	Talk about a time you saw something funny.	How was your life different 10 years ago?
5	When was the last time you did something exciting?	How was life different 1000 years ago?	Talk about a time when you were afraid.	What do you think your teacher did last weekend?	Ask any question!	Talk about a time you lost something.
6	Talk about a time you felt sad.	Talk about a time you found something.	Ask any question!	Talk about some interesting news you saw on TV.	Talk about a time you spent a lot of money.	Talk about a time you traveled to another country.

Permission granted to reproduce for classroom use. © www.allthingsgrammar.com