



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Reflexión metalingüística a partir de los errores gramaticales en el inglés como
lengua extranjera en niños y niñas de quinto de primaria

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta

Laura Cristina Sánchez López

Dirigido por:

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter

Dra. Sofía Alejandra Vernon Carter
Presidente

Dra. Karina Hess Zimmermann
Secretario

Mtro. Pedro David Cardona Fuentes
Vocal

Mtra. Melissa Calderón Carrillo
Suplente

Mtra. Susana Cano Muñoz
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Octubre 2019
México

DEDICATORIA

A mi familia, profesores,
compañeras y alumnos porque he llegado
hasta aquí gracias a su cariño, apoyo,
tiempo, paciencia y enseñanzas.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi familia por todas sus enseñanzas y amor. Agradezco especialmente a mi madre Laura por estar siempre a mi lado durante mi niñez y adolescencia y brindarme las herramientas para poder siempre alcanzar la excelencia académica, a mi hijo Kevin por haber sido paciente, responsable e independiente durante los tres años que duró este posgrado, y a mi pareja Jorge por siempre brindarme apoyo, amor y palabras de aliento cuando el cansancio y la frustración amenazaban con alejarme de la meta.

Agradezco también a la Dra. Vernon, mi asesora, por su tiempo, guía y paciencia en el proceso de elaboración de este trabajo.

Doy gracias también al resto de mis profesores y compañeras de la maestría por contribuir al placer de estar en un aula universitaria compartiendo y enriqueciendo nuestros conocimientos.

Por último, agradezco a la Facultad de Psicología de la UAQ y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por su apoyo y financiamiento para llevar a cabo mis estudios de maestría.

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	12
2.1 Reflexión metalingüística	12
2.1.1 Tipos de reflexión metalingüística	13
2.1.2 Situaciones que promueven la reflexión metalingüística.....	14
2.1.3 Importancia de la reflexión metalingüística.....	15
2.2 El papel del error en el aprendizaje.....	16
2.3 La gramática en el inglés como lengua extranjera.....	22
3. HIPÓTESIS O SUPUESTOS.....	28
4. OBJETIVOS	28
4.1 Objetivo General.....	28
4.2 Objetivos específicos.....	28
5. METODOLOGÍA.....	29
5.1 Tipo de Investigación.....	29
5.2 Comité de Bioética.....	29
5.3 Participantes.....	30
5.3.1 Grupo Experimental.....	30
5.3.2 Grupo Control	30
5.4 Contexto.....	31
5.5 Instrumentos.....	33
5.5.1 Prueba piloto para determinar errores sistemáticos en los temas gramaticales a abordar.....	34
5.5.2 Pre y post prueba de cada uno de los temas gramaticales a abordar	35
5.6 Procedimiento para el abordaje de los temas gramaticales.....	36
5.6.1 Grupo Experimental (GE)	36

5.6.2 Grupo Control (GC).....	38
6. RESULTADOS.....	39
6.1 Análisis Estadístico	39
6.2 Análisis Cualitativo	42
6.2.1 Categorías de análisis.....	43
6.2.2 Contraste de datos cualitativos y cuantitativos	54
6.2.3 El papel del error y de la visión adulta.....	59
6.2.4 Rendimiento de alumnos de acuerdo con condición cognitiva.....	65
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	70
7.1 Limitaciones y futuras investigaciones.....	74
7.2 Recomendaciones Pedagógicas	76
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
9. ANEXOS	81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Pre y post tests aciertos GC vs GE	39
Tabla 2 Pre y Post tests aciertos GC vs GE sin problemas cognitivos	40
Tabla 3 Pre y Post tests aciertos GC vs GE dos meses después de estudio	41
Tabla 4 Pre vs post tests aciertos GE	41
Tabla 5 Pre vs post tests aciertos GC	42
Tabla 6 Número de reflexiones elaboradas por categoría y sesión	53
Tabla 7 Número de reflexiones por tipo de tarea	54
Tabla 8 Número de reflexiones por alumno, tarea y modalidad de trabajo	¡Error!

Marcador no definido.

Tabla 9 Reflexiones totales vs aciertos de mejora en post-test	¡Error!	Marcador	no
--	---------	-----------------	-----------

definido.

Tabla 10 Porcentaje de reflexiones correctas vs aciertos de mejora en post-test.....	58
Tabla 11 Equipos de cada subgrupo (GE1 y GE2) y sesiones en que participaron	66
Tabla 12 Desempeño general de GE1 vs GE2	67
Tabla 13 Producciones por subgrupo GE1 / GE2	68

RESUMEN

El abordaje de la gramática en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) se encuentra presente en gran cantidad de libros de texto diseñados para esta actividad. Sin embargo, la eficacia de los métodos utilizados para lograr adquirir los conocimientos de esta área de la lengua no es del todo clara. Por otro parte, la manera en que los errores de los alumnos son abordados en la educación tradicional, propicia poca actividad cognitiva por parte de los primeros. Estudios como el de Pastor (2004) hacen hincapié en la necesidad de diferenciar la eficacia de, por un lado, proporcionar información metalingüística explícita a los alumnos, y, por el otro, favorecer la Reflexión Metalingüística (RM) por parte de los estudiantes. Por otra parte, Vernon y Pruneda (2011), demostraron la eficacia de la RM al favorecer que los estudiantes analizaran los errores en producciones propias y ajenas. Orientado por estos antecedentes, el objetivo de este estudio fue generar aprendizajes más eficaces en la enseñanza del ILE en niños y niñas de 5º año de primaria, a través de la RM llevada a cabo al inferir regularidades de tres estructuras gramaticales y analizar los errores propios y ajenos. La investigación se realizó con un grupo experimental (GE) de 11 estudiantes y un grupo control (GC) de 13 estudiantes de 5º de primaria. En el GE se desarrolló una intervención enfocada a que los participantes determinaran de forma inductiva las regularidades de tres estructuras gramaticales, así como que analizaran las oraciones producidas por ellos mismos para establecer si éstas eran correctas o no proporcionando argumentos que sustentaran su decisión. En el GC se introdujo cada uno de los temas gramaticales de manera explícita y no se hizo ninguna reflexión acerca de las oraciones producidas por los participantes. A ambos grupos se les aplicó una pre y post prueba al inicio y final de cada secuencia didáctica. Los resultados cuantitativos no revelaron diferencia significativa en el número de aciertos obtenidos en ninguna de las pruebas aplicadas. No obstante, el análisis cualitativo permitió dar cuenta de distintos niveles de complejidad (1-6) de las reflexiones que los alumnos del GE verbalizaron. En contraste, el tipo de intervención utilizado para el GC no generó la oportunidad de acceder a los tipos de razonamientos que los participantes elaboraron. Los resultados sugieren que el abordaje inductivo de la gramática, así como el análisis de los errores a través de la RM favorecieron la verbalización de los procesos de razonamiento de los participantes del GE generando una mayor conciencia de sus errores y aciertos y, por lo tanto, de las reglas gramaticales.

(palabras clave: reflexión metalingüística, gramática, inglés, lengua extranjera, errores, estudiantes de primaria)

ABSTRACT

The approach to grammar in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) is present in a large number of textbooks designed for this activity. However, the effectiveness of the methods used to acquire knowledge of this area of the language is not entirely clear. On the other hand, the way in which students' mistakes are approached in traditional education, favors little cognitive activity on the part of the former. Studies such as Pastor's (2004) emphasize the need to differentiate the effectiveness of, on the one hand, providing explicit metalinguistic information to students, and, on the other, favoring the Metalinguistic Reflection (MR) by students. On the other hand, Vernon and Pruneda (2011), demonstrated the effectiveness of MR by encouraging students to analyze their own and others' mistakes. Guided by this background, the objective of this study was to generate more effective learning in the teaching of EFL in boys and girls in the 5th year of primary school, through the MR carried out by inferring regularities found in three grammatical structures and analyzing their own mistakes and others'. The research was conducted with an experimental group (EG) of 11 students and a control group (CG) of 13 students in 5th grade. In the EG, an intervention was developed focused on the participants inductively determining the regularities of three grammatical structures, as well as analyzing the sentences produced by them to establish whether they were correct or not providing arguments that support their decision. As for the CG, each of the grammar topics was explicitly introduced and no reflection was made about the sentences produced by the participants. A pre and post test were applied to both groups at the beginning and end of each didactic sequence. The quantitative results revealed no significant difference in the number of correct answers obtained in any of the tests applied. However, the qualitative analysis provided evidence of different levels of complexity (1-6) of the reflections that the EG students verbalized. In contrast, the type of intervention used for the CG did not generate the opportunity to access the types of reasoning that participants developed. The results suggest that the inductive approach to grammar teaching, as well as the analysis of errors through MR, favored the verbalization of the reasoning processes of the participants belonging to the EG, generating greater awareness of their mistakes and correct productions and, therefore, of the grammar rules.

(key words: metalinguistic awareness, grammar, English, foreign language, mistakes, elementary students)

1. INTRODUCCIÓN

El contenido de este documento se presenta en siete capítulos. El primero de ellos comprende el planteamiento del problema que dio origen a esta investigación, así como los argumentos que la justifican y las preguntas que fungirán como eje rector de la misma. La revisión de bibliografía y estudios anteriores que proporcionan sustento teórico y reportan hallazgos importantes en torno a las temáticas que interesan a la esta tesis se exponen en el segundo capítulo. En el tercer apartado se presenta la hipótesis y en el cuarto los objetivos. El capítulo cinco explica la metodología abordada. Por su parte, los resultados obtenidos se muestran en el sexto capítulo y, para finalizar, en el apartado siete se exponen las conclusiones a las que se llegaron. También en este último capítulo se incluyen las limitaciones del estudio, así como algunas recomendaciones pedagógicas y las futuras investigaciones que del mismo podrían generarse.

1.1 Planteamiento del problema y justificación

En la actualidad, el inglés es una materia de gran peso curricular en las escuelas de educación primaria del sector privado de nuestro país. Específicamente, la gramática es un área de la lengua cuya enseñanza se encuentra presente en gran cantidad de libros de texto diseñados para el aprendizaje de un segundo idioma en este sector educativo. Sin embargo, la eficacia de los métodos utilizados para lograr tal objetivo no es del todo clara. Generalmente, los ejercicios para practicar y evaluar aspectos gramaticales se despliegan sin la presencia de un contexto significativo que le dé sentido a la tarea. La lógica de estos ejercicios es de difícil comprensión incluso para los docentes. La forma de presentación genera una percepción de artificialidad e inclusión forzada del tema gramatical en un contexto comunicativo. Al enfrentarse a este tipo de tareas, se generan, en la mayor parte de los estudiantes, más confusiones que certezas.

La propia experiencia docente nos ha permitido percatarnos que esta forma de abordaje es poco eficaz, puesto que existe una gran cantidad de estructuras (*simple present, simple past, comparatives and superlatives, etc*) que se presentan y practican constantemente, a lo largo de cada curso, sin lograr su adquisición.

Por otro parte, la manera en que los errores de los alumnos son abordados en la educación tradicional, propicia poca o nula actividad cognitiva por parte de los primeros. En la mayor parte de las instituciones que trabajan con esta metodología, son los docentes los que califican los trabajos de los estudiantes. Una de las formas más comunes de llevar a cabo esta actividad es escribiendo la respuesta correcta a un lado del error cometido. En algunas ocasiones, se pide al alumno corregir sus errores, sin embargo, la forma en que esta corrección se lleva a cabo¹ no propicia una reflexión acerca de la naturaleza de la equivocación cometida y, por lo tanto, no se genera un aprendizaje.

En este sentido, la Reflexión Metalingüística (RM) realizada durante la búsqueda de regularidades en cada estructura gramatical y el análisis de los errores cometidos por los alumnos, se convierte en una actividad indispensable en la educación primaria, ya que se sabe que durante esta edad, los individuos ya están cognitivamente habilitados para llevar a cabo reflexiones acerca de la lengua: su forma, contenido y uso (Romero, 1999). Son diversos también los estudios (Vernon & Pruneda, 2011; López Díaz, 2017) que dan cuenta de los beneficios que esta actividad proporciona al desarrollo intelectual de los sujetos.

Las condiciones aquí planteadas nos llevaron a identificar la necesidad de abordar la gramática en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) por niños y niñas de 5º año de primaria del sector educativo privado bajo un enfoque que promueva la RM y, en consecuencia, se genere un aprendizaje más eficaz en comparación con aquel obtenido a través de la enseñanza directa y corrección explícita de los errores cometidos por los alumnos.

¹ La docente proporciona la respuesta correcta o el alumno la copia de otro compañero.

Este estudio pretende constituir una herramienta para los docentes de segundas lenguas que les permita implementar en el aula actividades reflexivas con el objetivo de generar aprendizajes más eficaces en sus alumnos en el área de la gramática.

Si bien estudios anteriores hacen hincapié en la importancia de promover la RM en los estudiantes (Pastor, 2004; Rodríguez, 2013), no hay claridad en los procedimientos o actividades específicas que promuevan tal reflexión. En contraste, existen otros estudios (Vernon & Pruneda, 2011, López Díaz, 2017) que presentan descripciones detalladas de diversas actividades, cuyo objetivo es generar RM que, sin embargo, son realizados en torno a otros temas y lenguas. Es por eso que la presente investigación puede brindar una mirada distinta que aporte datos novedosos y útiles para el quehacer pedagógico.

De manera primordial, el presente estudio pretende, a través de la promoción de la RM, proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan el desarrollo de habilidades cognitivas cada vez más eficaces y encaminadas a lograr la autonomía. En este sentido, Pastor (2004) afirma que dicha actividad faculta a los individuos a monitorear su aprendizaje, a transferir conocimientos de la lengua materna (L1) a una segunda lengua (L2) y a realizar inferencias, predicciones y generalizaciones a partir de la información disponible.

Por último, es importante señalar que en contextos de enseñanza del ILE, los sujetos no están suficientemente expuestos al idioma meta como para lograr adquirir un conocimiento instrumental (Pastor, 2004) de la gramática de la misma. Por lo tanto, consideramos pertinente explorar los efectos que un abordaje explícito de la gramática a través de la RM tiene sobre el aprendizaje del inglés en los sujetos de este estudio.

Tomando como base todo lo expuesto anteriormente, se presentan a continuación las preguntas que guiarán esta investigación:

- ¿Cuáles son los efectos de la RMs llevada a cabo al inferir regularidades de las estructuras gramaticales y al analizar errores propios

y ajenos en la enseñanza del ILE por niños y niñas de 5º año de primaria en comparación con aquellos obtenidos a través de la enseñanza directa y corrección explícita por parte del docente?

- ¿Qué tipo de RMs llevan a cabo los alumnos del grupo experimental de este estudio?

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Reflexión metalingüística

Gombert (1992, p. 13) define a las actividades metalingüísticas de la siguiente manera:

Metalanguage or metalinguistic activities [...]: subfield of metacognition concerned with language and its use – in other words comprising: (1) activities of reflection of language and its use; (2) subjects' ability intentionally to monitor and plan their own methods of linguistic processing (in both comprehension and production). These activities and abilities may concern any aspect of language, whether phonological (in which case we speak of metaphonological activities), syntactic (metasyntactic activities), semantic (metasemantic activities) or pragmatic (metapragmatic activities).

Con base en esta definición, debemos considerar como procesos metalingüísticos, tanto las reflexiones que los estudiantes realizan de la lengua en cuestión y su uso, como las habilidades que estos posean para monitorear y planear, de manera intencional, sus propios métodos de procesamiento lingüístico.

El presente estudio se enfoca exclusivamente en las actividades metasintácticas, es decir, aquel tipo de reflexión metalingüística que tiene como objetivo, tanto hacer consciente el conocimiento gramatical de la lengua, como monitorear y planear estrategias que permitan una mejora en el desempeño sintáctico del individuo que las lleva a cabo. Sin embargo, consideramos pertinente exponer en este apartado los conceptos más relevantes relacionados

con la RM en general, entendiendo que dichas premisas son aplicables a todas sus categorías, incluyendo a la actividad metasintáctica.

2.1.1 Tipos de reflexión metalingüística

Cots y Nussbaum (2001) sostienen que la RM puede rastrearse en tres situaciones distintas: en el habla coloquial, al pedir aclaraciones; de manera individual, en forma de autocorrecciones en el habla o la escritura; pero sobre todo en el aprendizaje de una L2, puesto que este proceso se da en parte gracias a la reflexión y verbalización de cómo se habla, de cómo funciona la lengua. Pastor (2004) también hace una diferencia entre la reflexión implícita y explícita, siendo la primera un proceso interno e invisible, mientras que la segunda es aquella que se verbaliza y que permite a otros dar cuenta de dicha actividad, por lo que esta autora considera esencial propiciar actividades en el aula que permitan que los alumnos realicen y verbalicen reflexiones sobre la lengua.

Por su parte, Rodríguez (2013) también enuncia diversos tipos de RM:

[...] podemos hablar [...] de diferentes tipos de actividad explícita (propia metalingüística): no verbalizable (por ejemplo, cuando un escritor revisa y reescribe un párrafo hasta que se encuentra satisfecho del resultado); verbalizable en lenguaje común, como cuando dos compañeros discuten sobre un problema de registro o de concordancia sin acudir a términos gramaticales propiamente dichos, y verbalizable en lenguaje específico, cuando usamos el metalenguaje gramatical para explicar un anacoluto sintáctico, para definir una clase de palabras, para hablar de la concordancia entre sujeto y verbo...

Con respecto al tipo de RM que nuestro estudio pretende propiciar, retomamos lo propuesto por los autores expuestos en este apartado, por lo que nos enfocaremos en aquella actividad verbalizable (Rodríguez, 2013) que se da específicamente en el aprendizaje de una L2 (Cots y Nussbaum, 2001). Las reflexiones llevadas a cabo por los sujetos de este estudio son verbalizables puesto que, al buscar regularidades en las oraciones ejemplo de cada tema gramatical, ellos debieron expresar sus hallazgos de forma oral a través de una

discusión grupal. Por otra parte, al analizar los errores cometidos, los estudiantes también tenían que exponer verbalmente los argumentos que los llevaron a decidir cuáles eran las respuestas correctas. En cuanto al tipo de lenguaje utilizado, tanto el análisis de los ejemplos gramaticales como el de los errores cometidos en las situaciones didácticas trabajadas implicaron el uso de ciertos términos lingüísticos (lenguaje específico, Rodríguez, 2013).

2.1.2 Situaciones que promueven la reflexión metalingüística

Rodríguez (2013) afirma que el reto cognitivo es una condición necesaria para detonar la actividad metalingüística de un individuo.

Por su parte, Krashen (2009), en su Teoría sobre la Adquisición de una Segunda Lengua, aborda de manera implícita las condiciones que favorecen la actividad metalingüística en su hipótesis denominada: *The Monitor Hypothesis*. Esta hipótesis señala que los estudiantes de una L2 poseen dos tipos de competencia: la adquirida y la aprendida.

La competencia adquirida es aquella que permite a un sujeto comunicarse naturalmente y con fluidez, de forma espontánea e inconsciente. Por su parte, la competencia aprendida es aquella que permite al aprendiz tanto monitorear conscientemente el uso que hace del lenguaje en cuestión, como hacer correcciones antes o después de la producción (Krashen, 2009).

Según este autor, El Monitor de cada sujeto se activa sólo en momentos en que éste hace uso del lenguaje de forma consciente, enfocándose en realizar producciones correctas. Esta situación no se da comúnmente en los usuarios de una L2. Existe una serie de condiciones que deben cumplirse para que un individuo ponga en acción a su Monitor: tiempo, enfocarse en la forma y saber la regla. El autor menciona también que las anteriores condiciones se cumplen, generalmente, en situaciones de examen, ya que éstas hacen indispensable que el estudiante se enfoque en aspectos sintácticos de la lengua (forma), contando

además con el tiempo necesario para determinar la respuesta correcta, esto, siempre y cuando, se conozca la regla a aplicar.

Por su parte, DeKeyser (2003) explica que los aprendices de una lengua pueden hacer consciente la estructura de algún aspecto del lenguaje que hayan aprendido implícitamente cuando tienen la necesidad de verbalizarlo con alguien más.

En este sentido, para generar la actividad metalingüística (metasintáctica) en los participantes del presente estudio se diseñaron tres secuencias didácticas que buscaron enfocar su atención en la forma de la lengua (gramática). Lo anterior se logró a través de dos actividades: (1) búsqueda y verbalización de regularidades en cada estructura gramatical abordada y (2) determinación de si las producciones de sus compañeros eran correctas o no brindando argumentos al respecto.

De esta manera, el diseño didáctico del estudio permitió crear situaciones que promovieran la RM de los participantes, puesto que el análisis de los errores cometidos por los mismos alumnos constituyó el reto cognitivo expuesto por Rodríguez (2013). Además, se cumplieron las tres condiciones propuestas por Krashen (2009): el tiempo, enfocarse en la forma y saber la regla (generada de forma inductiva a través de la reflexión) y la verbalización a la que DeKeyser (2003) hace referencia.

2.1.3 Importancia de la reflexión metalingüística

Son diversos los autores que exponen los beneficios que la actividad metalingüística proporciona a los sujetos. Pastor (2004) hace hincapié en la necesidad de diferenciar la eficacia de, por un lado, proporcionar información metalingüística (acerca de la gramática) explícita a los alumnos, a través de los libros o el docente y, por el otro, propiciar la RM por parte de los estudiantes. La autora argumenta a favor de este último proceso como un factor que influirá positivamente en la adquisición de la gramática de una segunda lengua y que debe ser favorecido a través de situaciones didácticas específicas:

[...] no es imprescindible, pero sí recomendable, según los más recientes estudios sobre adquisición de segundas lenguas y psicología cognitiva, no sólo la instrucción formal, sino, dentro de ella, la reflexión consciente acerca de la forma de la lengua y sus contextos de uso; consecuentemente, es muy positivo el uso de actividades que fomenten tal reflexión (por supuesto, en combinación con actividades de uso significativo), y ello porque de ese modo se acelera el proceso de aprendizaje, por un lado, y se consigue llegar a estadios más avanzados, por otro. (Pastor, 2004, p.644)

Esta autora también afirma que la RM facilita la autonomía del aprendiz puesto que (Pastor, 2004, p.p. 641,642):

- Faculta la monitorización (es decir, permite autocorregir el habla hasta conseguir que sea adecuada al contexto o a los interlocutores, en lo gramatical, léxico o fonético).
- Posibilita constatar las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, con la consiguiente transferencia positiva en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna.
- Y permite también realizar inferencias, es decir, adivinar el significado de elementos nuevos, predecir resultados o completar datos a partir de la información disponible.

Por su parte, Rodríguez (2013) menciona la importancia de que la RM sea promovida en el entorno escolar, ya que dicha actividad conlleva a establecer puentes entre la utilización espontánea del lenguaje en la vida cotidiana y los usos elaborados promovidos en un ambiente escolarizado. Además, la actividad metalingüística es un aspecto primordial a desarrollar en la educación desde una mirada constructivista, donde la acción del sujeto es fundamental.

2.2 El papel del error en el aprendizaje

Según expertos de la Universidad de Cambridge (Cambridge University Press, 2011), las equivocaciones de los aprendices de una lengua pueden clasificarse en dos tipos: *deslices* y *errores*. Los *deslices* se caracterizan por ser equivocaciones resultado de falta de concentración, no de competencia en el idioma. Además, el individuo que los comete es capaz de darse cuenta del error y/o, una vez señalado por alguien más, corregirlo por sí mismo. En contraste, los

errores se cometen cuando el usuario de una lengua trata de elaborar una producción que se encuentra por arriba de su nivel actual de dominio de la misma. Es este segundo tipo de equivocaciones con el que se trabajó en la presente investigación.

De acuerdo con los autores mencionados, existen dos razones principales por las cuales un aprendiz de una L2 comete errores: la *interferencia* y los *errores del desarrollo*. Se considera *interferencia* cuando se aplican conocimientos gramaticales o léxicos de la L1 para elaborar producciones en el idioma que se está aprendiendo. Un ejemplo de esta categoría es la cláusula *'the car red'* en lugar de *'the red car'*, ya que en español el adjetivo se coloca usualmente después del sustantivo. Dicho conocimiento interfiere con el orden gramatical correcto del inglés (adjetivo + sustantivo).

Por su parte, existen equivocaciones que dan cuenta de que el individuo está descifrando de forma inconsciente las reglas de uso de la L2 experimentando y reorganizando la información que ha obtenido. Este tipo de errores se denominan *errores del desarrollo*. Dichas equivocaciones son parte del proceso natural de adquisición de una lengua y, por lo tanto, suelen ser recurrentes. Un ejemplo de lo anterior consiste en la sobregeneralización que hacen los aprendices del inglés de la terminación para verbos en pasado (*started, played*, etc.) al aplicarla en verbos irregulares (*goed=went, comed=came*).

En esta misma línea, el campo de la lingüística aplicada denominado *Error Analysis (EA)* se encarga del estudio de dichos errores del desarrollo cometidos por los usuarios de una L2 para determinar a través de ellos los procesos que subyacen al aprendizaje de esa lengua.

En los últimos años son varios los artículos académicos dedicados tanto a describir y definir teóricamente los principales conceptos del *EA* (Erdoğan, 2005; Khansir, 2012; Yang, 2010), como a recopilar investigaciones en torno al mismo tema sobre todo en el idioma inglés (Heydari, 2012).

También con relación al abordaje de los errores, pero en una línea de estudio distinta, otros trabajos se han enfocado en analizar tanto los distintos tipos de retroalimentación que los profesores de una L2 proporcionan a sus estudiantes así como la eficacia de cada uno de ellos en la adquisición de la Lengua Meta (LM) (Lyster y Ranta, 2017; Chaudron, 1986).

Retomando esta vertiente del abordaje de los errores, consideramos útil el estudio que realizaron Lyster y Ranta (1997) acerca de la adquisición del inglés y francés dentro de programas de inmersión de una escuela primaria en Canadá. Su objetivo fue determinar el tipo de retroalimentación docente que mejor favorecía que los estudiantes corrigieran los errores por sí mismos. Después de analizar los datos obtenidos (18 horas de clase) estos investigadores identificaron 6 tipos de correcciones utilizadas por los docentes, las cuales se presentan a continuación acompañadas cada una de un ejemplo que ilustra el caso del idioma inglés:

1. Corrección explícita. El docente (D) indica claramente que la producción del estudiante (E) fue incorrecta y proporciona la respuesta correcta.

E: *she work*

D: *you don't say 'she work'. You say 'she works'*

2. Reformulación. El docente reformula de forma correcta la producción proporcionada por el alumno sin indicar de forma explícita que hay un error.

E: *she speak Spanish, teacher.*

D: *she spoke Spanish*

3. Petición de aclaración. El docente indica que el mensaje no se entendió usando frases como *Excuse me?* o *I don't understand.*

E: *teacher, we notebooks?*

D: *I don't understand*

4. Pistas metalingüísticas. El docente formula preguntas o brinda información relacionada con la estructura de la producción elaborada por el estudiante.

E: *I didn't have a partner, teacher*

D: *when? Yesterday? didn't is in past*

5. Petición de respuesta. El docente plantea una pregunta para obtener como respuesta la corrección de la producción errónea del alumno o le pide que reformule lo producido.

E: *yesterday I see you, teacher*

D: *Yesterday I what? What's the past of see?*

6. Repetición. El docente repite el error del estudiante cambiando la entonación de la producción con la finalidad de enfocar la atención del primero en su error.

E: *I said you*

D: *I said you?*

Con relación al objetivo inicial del estudio de Lyster y Ranta -determinar el tipo de retroalimentación docente que mejor favorecía que los estudiantes corrigieran los errores por sí mismos- se encontró que cuatro de los seis tipos de correcciones (petición de aclaración, pistas metalingüísticas, petición de respuesta y repetición) promovieron que los participantes autocorrigieran sus producciones, ya que en éstas formas de proceder, los maestros no proporcionaban la respuesta correcta a los alumnos. Los otros dos tipos de correcciones (corrección explícita y reformulación) no generaron tal proceso debido a que en ellas eran los docentes los que otorgaban la respuesta correcta.

Los autores citados concluyen su estudio resaltando la importancia de implementar intervenciones docentes que permitan que sean los estudiantes los que corrijan sus errores porque este proceso da cuenta de un involucramiento activo en su aprendizaje. Lyster y Ranta afirman que esta actividad cognitiva por parte de los aprendices se genera cuando hay una *negociación de la forma*, es decir, cuando, al no proporcionar la respuesta correcta, el docente promueve la reflexión de los estudiantes acerca de cómo reformular el lenguaje producido para que sea correcto.

Chaudron (1986) profundiza más en este tema de la actividad del sujeto cuando expone dos tipos opuestos de abordaje de los errores en el aprendizaje de una L2. Por un lado, se encuentra el enfoque *tradicional* que implica explicaciones

gramaticales y modelaje de la respuesta correcta por parte del docente. Bajo este esquema se asume -erróneamente- que el aprendiz tiene la capacidad de reconocer la diferencia entre el lenguaje modelado y sus errores. Por otro lado, el autor citado presenta la visión *cognitiva*, la cual plantea que la función de la retroalimentación docente idealmente debe consistir en proporcionar información que los alumnos puedan utilizar activamente para modificar sus esquemas. Según este enfoque, los aprendices de un idioma atraviesan por procesos de generación y puesta a prueba de hipótesis en torno al funcionamiento de la LM. A través de estos mecanismos, los individuos comienzan a adquirir reglas transitorias -internas- de la misma. A estas reglas propias se les denomina también *gramática en desarrollo o interlengua (IL)*. De esta manera, la información brindada por el docente con respecto a una regla en particular es comparada con la conceptualización interna que ellos posean de la misma, lo cual permite hacer modificaciones pertinentes que generen un avance en la competencia lingüística del sujeto. Sin embargo, Chaudron advierte que el grado de éxito logrado por la retroalimentación docente dependerá también del nivel tanto de atención que el aprendiz dedique a la misma como de maduración (*readiness*) que tenga para procesarla.

Hasta ahora, las investigaciones expuestas en este apartado solamente han dado cuenta de los efectos que la corrección docente tienen en el avance de la competencia lingüística de los alumnos. Sin embargo, siguiendo la línea cognitiva, consideramos pertinente explorar hallazgos en torno a la corrección entre pares como una técnica eficaz en la adquisición de una L2. Al respecto, Hendrickson (1978), después de exponer resultados de diversas investigaciones, concluye que la interacción entre pares en contextos de aprendizaje de una L2 les proporciona retroalimentación valiosa. Además, este autor señala que las tareas que involucran intercambio de información entre pares conllevan a un proceso de negociación activo. Hendrickson también afirma que es probable que el proceso de revisión entre pares tenga como consecuencia que los estudiantes comiencen a refinar sus intuiciones (hipótesis) en torno a la LM.

Dentro de esta postura que afirma que la corrección entre pares puede desencadenar procesos de aprendizaje más eficaces, consideramos pertinente exponer el trabajo realizado por Vernon y Pruneda (2011) quienes exploraron la eficacia de la RM generada por los alumnos al analizar los errores ortográficos en producciones propias y ajenas en el español como L1. Estas autoras llevaron a cabo un estudio comparativo con estudiantes de secundaria para determinar si la RM grupal derivada del análisis de los errores cometidos por ellos mismos constituía un mejor método para el aprendizaje de la acentuación gráfica española que la enseñanza directa de las reglas ortográficas.

Aunque el trabajo mencionado fue realizado en un contexto de L1, consideramos pertinente rescatar algunos resultados que podrían ser útiles para establecer los propósitos de nuestra investigación:

- Los alumnos fueron capaces de reconstruir las reglas ortográficas por cuenta propia a través de la revisión entre pares y la discusión grupal (ambas actividades implicaron RM).
- Los resultados sugieren que una genuina conciencia ortográfica se desarrolla a partir del análisis de errores propios y ajenos (este análisis implicó una RM).
- El trabajo colaborativo fue primordial en el aprendizaje de la acentuación gráfica, ya que éste suscitó la participación de todos los miembros del grupo, quienes aportaron argumentos valiosos para promover el avance de sus compañeros (brindar argumentos implica también una actividad metalingüística).

En el terreno pedagógico también existen autores cuyas aseveraciones con respecto al abordaje de los errores consideramos de utilidad para la presente investigación. Kaufman (1998) afirma que el trabajo con los errores en el salón de clases debe llevarse a cabo de una manera intencional, reflexiva y en interacción con otros (compañeros y docente). Por su parte, Tedick y de Gortari (1998) recomiendan a los docentes no apresurarse a brindar la respuesta correcta a los

estudiantes cuando éstos cometen errores, ya que tal forma de proceder constituye la técnica menos efectiva. Por el contrario, las autoras se pronuncian a favor de darles a los alumnos el tiempo suficiente y las pistas necesarias para que ellos mismos corrijan sus errores. Por otra parte, estas autoras también señalan la importancia de considerar tanto la etapa de desarrollo cognitivo como de la adquisición del lenguaje en que los aprendices se encuentren. Tedick y de Gortari mencionan que las técnicas de corrección de errores en las que se requiere que el estudiante reflexione acerca de la forma de la lengua no son apropiadas para aprendices que se encuentran en etapas tempranas tanto cognitivas como de desarrollo del lenguaje, sino para individuos cognitivamente más maduros y con una competencia lingüística más avanzada en la LM.

Tomando como base todos los hallazgos presentados en este apartado fue que se tomó la decisión, para el presente estudio, de realizar un abordaje de la gramática en el cual los participantes no solamente encontraran las regularidades de las estructuras gramaticales a adquirir, sino además analizaran sus producciones tanto orales como escritas para poder decidir si éstas eran correctas o no. Todo esto a través de la discusión tanto grupal como en equipos pequeños y siempre con la consigna de brindar argumentos para cada decisión tomada.

2.3 La gramática en el inglés como lengua extranjera

Moeller y Catalano (2015) definen al Inglés como Lengua Extranjera (ILE) como aquel idioma aprendido a profundidad en el salón de clases, que no constituye ni la lengua materna del aprendiz, ni la lengua oficial de la sociedad donde se enseña. En contraste, aprender inglés como segunda lengua implica la adquisición de un idioma que tampoco pertenece a la L1 del aprendiz, pero cuyo uso es el oficial en la sociedad donde se lleva a cabo la enseñanza. Sin embargo, estos mismos autores aclaran que, para fines de investigación, el término Inglés como Segunda Lengua se usa indistintamente. Una vez aclarado este aspecto

conceptual, podemos proseguir a exponer diversas posturas en torno a la adquisición de segundas lenguas (L2).

Uno de los debates sin resolver con relación al tema de las L2 es la manera óptima en que los individuos la adquieren (Richards y Rodgers, 1986; DeKeyser, 2003 e Izumi, 2002). Nassaji (2016) afirma que existen tres posturas principales con relación a este tema: el enfoque naturalista, el de la instrucción sin enfoque en la forma y el de la instrucción con enfoque en la forma (*ISLA* por sus siglas en inglés²). El enfoque naturalista postula que una L2 se aprende de forma similar a la L1, donde los usuarios, a través de la exposición a la LM y de interacciones comunicativas en ambientes fuera de un salón de clases, infieren por sí solos las reglas de uso de la misma, por lo que no es necesario ningún tipo de instrucción formal. El método de instrucción sin enfoque en la forma sostiene que el aprendizaje de una L2 debe llevarse a cabo en un salón de clases, pero sin ningún abordaje explícito. Por último, la postura de instrucción con enfoque en la forma afirma que para aprender una L2 es necesario promover la atención de los aprendices en la forma de la misma.

Por su parte, DeKeyser (2003) presenta un cuadro que resume de forma muy general las distintas propuestas para la adquisición de una L2:

	Deductivo	Inductivo
Explícito	Enseñanza tradicional	Descubrimiento de reglas
Implícito	Uso de parámetros	Aprendizaje de L1

Este autor define al aprendizaje implícito como aquel que se lleva a cabo sin tener conciencia de lo que se está aprendiendo. En contraste, el aprendizaje explícito es definido como aquel que implica el abordaje consciente de reglas ya sea explicadas por el experto o descubiertas por los aprendices como resultado de haber enfocado su atención a la forma de la lengua. Por otra parte, el aprendizaje inductivo consiste en partir de lo particular (ejemplos) a lo general (reglas), a

² *Instructed Second Language Aquisition*

diferencia del aprendizaje deductivo en donde se parte de reglas para después aplicarlas a ejemplos particulares.

De acuerdo con el cuadro presentado, existirían cuatro tipos de acercamientos para la enseñanza de L2: explícito deductivo, explícito inductivo, implícito inductivo e implícito deductivo.

Si retomamos las posturas expuestas por Nassaji (2016) podemos afirmar que tanto la teoría naturalista como la de instrucción sin enfoque en la forma implican un acercamiento implícito inductivo a la LM. Por el contrario, la postura de instrucción con enfoque en la forma promueve un abordaje explícito de la lengua ya sea de manera inductiva o deductiva.

Después de exponer los resultados de diversas investigaciones en torno a la eficacia de los enfoques explícito e implícito en la enseñanza de distintas lenguas (francés, inglés, español, holandés, esperanto, entre otras, como L1 y L2), DeKeyser (2003) señala que son muy pocos los estudios en torno al tema y muchos más escasos aquellos enfocados a la enseñanza de una L2. Además, este académico menciona que existen importantes limitaciones metodológicas (estudios de corta duración, enfocados en L1, enfocadas en aspectos de la lengua muy específicos o en situaciones de salón poco controlables) que llevan a considerar los resultados como poco concluyentes.

Tomando en cuenta dichas limitaciones, el autor concluye que el método a adoptar dependerá tanto de las características del tema a aprender (nivel de abstracción, complejidad, contigüidad, etc.) como de las de los estudiantes (edad y competencia lingüística principalmente). Así, por ejemplo, los enfoques implícitos parecen brindar mejores resultados en aspectos más concretos del lenguaje, es decir en fragmentos o ejemplos particulares de una lengua más enfocados al significado y a la intención comunicativa. Por el contrario, al abordar patrones abstractos, es decir, enfocados a la forma de la lengua (reglas gramaticales, ortográficas o fonológicas), los estudios expuestos revelan que el acercamiento

explícito deductivo, acompañado de situaciones de práctica sistemática por un periodo de tiempo prolongado supera los logros obtenidos por los otros enfoques.

Otro aspecto importante a considerar al momento de elegir un enfoque didáctico es la complejidad del objeto de estudio. DeKeyser señala que existen estructuras que pueden aprenderse de mejor manera a través de la instrucción explícita y otras hacer lo propio mediante un proceso implícito; y que, a mayor complejidad, mayor será el grado de explicitud con que deba abordarse dicha estructura. Sin embargo, el autor no especifica las características que deben considerarse para categorizar a las estructuras gramaticales de acuerdo con su grado de complejidad. DeKeyser solamente hace mención del papel que juega la contigüidad, es decir, que una estructura se considera más simple cuando los elementos que la conforman están colocados a una distancia próxima. Un ejemplo de este fenómeno puede representarse por algunos pronombres relativos del inglés:

*That's the house **where** I live.*

*I like the neighbor **who** has lots of plants in his garden.*

*He wants the dress **which** is in exhibition.*

En estas oraciones, cada pronombre está colocado justo después del sustantivo al que hace referencia, por lo que se trataría de una estructura simple. Por el contrario, una estructura compleja podría estar representada por el siguiente ejemplo:

*John **takes** a shower every day.*

*John **took** a shower yesterday.*

*John **is going to take** a shower tomorrow.*

En este otro caso, el tiempo verbal depende del adverbio de tiempo. Podemos observar como los elementos involucrados se encuentran posicionados a una mayor distancia que en el caso de los implicados en el primer ejemplo. Por lo tanto, este ejemplo constituiría un objeto de estudio de una dificultad mayor que el primero.

Este autor señala además que otro factor a tomar en cuenta al momento de inclinarse por un enfoque implícito o explícito es el grado de aptitud para aprender un idioma que cada estudiante posea. Así, un individuo con una aptitud poco desarrollada, se verá beneficiado por un acercamiento implícito a la lengua a través de constante exposición a la misma por medio de múltiples ejemplos. Por el contrario, alumnos con una capacidad bien desarrollada para aprender idiomas se verán beneficiados por la instrucción de reglas abstractas y de la práctica sistemática de las mismas. Sin embargo, DeKeyser no especifica la manera en que puede determinarse el grado de aptitud lingüística de cada individuo.

Un último factor a considerar según este académico es la edad de los aprendices. El autor menciona en su artículo que existen hipótesis que sostienen que los niños pequeños aprenden una lengua usando los conocimientos que poseen de una Gramática Universal, y que, por lo tanto, aprenden mejor de manera implícita. En contraste, los adultos y niños mayores se apoyan en el conocimiento que poseen de su L1, además de en sus habilidades analíticas y de resolución de problemas para aprender un segundo idioma, por lo que una instrucción explícita resulta más favorecedora para ellos.

Un dato importante brindado por el autor en torno a este último factor consiste en que resultados de diversas investigaciones parecen evidenciar que la inmersión constante en un ambiente sin instrucción, pero con suficiente exposición a la LM resulta más favorecedora para el aprendizaje de la misma en niños pequeños. Por el contrario, en un contexto escolarizado donde el tiempo es limitado y la instrucción es estructurada, los adultos y los niños mayores aprenden de mejor manera.

Por su parte, Pastor (2004) afirma que ni los enfoques completamente implícitos ni tampoco aquellos absolutamente explícitos para el abordaje de la gramática en la enseñanza del ILE promueven el desarrollo de habilidades metacognitivas y metalingüísticas en los estudiantes y, por lo tanto, tampoco generan un aprendizaje eficaz en el área en cuestión (gramática). Esta autora propone un nuevo acercamiento a la enseñanza de la gramática denominado

método basado en tareas y enfocado en la forma. Desde esta perspectiva, se debe orientar la atención de los usuarios en aspectos gramaticales de la lengua cuando ellos presentan dificultades para resolver una tarea comunicativa. Bajo este enfoque, la estructura es presentada en contexto y puede ser analizada y comprendida más fácilmente por los estudiantes a través de la RM.

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, se tomó la decisión de diseñar una intervención didáctica con un enfoque explícito inductivo que promoviera la RM de los participantes alrededor de tres temas gramaticales: *Comparatives and Superlatives*, *Zero Conditional* y *Relative Clauses*. La justificación de tal metodología se desglosa a continuación:

Enfoque explícito porque favorece la adquisición de elementos abstractos, enfocados a la forma de la lengua como lo es la gramática y porque constituye un enfoque más eficaz para niños mayores como los del presente estudio (10-11 años) (DeKeyser, 2003).

Enfoque inductivo que promoviera la RM (o metasintáctica, más específicamente) porque las actividades que fomentan la reflexión consciente acerca de la forma de la lengua parecen tanto acelerar el proceso de aprendizaje de una L2 como llegar a estadios más avanzados (Pastor, 2004). Ambos beneficios resultan indispensables si los aprendices de una lengua solo tienen contacto con la misma en el salón de clases como lo es el caso de la presente investigación. Se abordó cada tema gramatical de forma explícita, pero no fue la docente la que proporcionó las reglas de uso, sino los alumnos los que llegaron a ellas a través de la reflexión.

Tres temas gramaticales que se eligieron de manera que estuvieran contenidos en unidades distintas del libro con el que los participantes del estudio trabajaban en clase de inglés. Esto se hizo con la finalidad de abarcar estructuras de todo el ciclo escolar y tener tiempo suficiente de aplicar la secuencia didáctica en cada temática.

3. HIPÓTESIS O SUPUESTOS

La RMs a partir de la inferencia de regularidades en las estructuras gramaticales y el análisis de errores gramaticales propios y ajenos en la enseñanza del ILE por niños y niñas de 5º año de primaria generará aprendizajes más eficaces que los obtenidos a través de la corrección explícita por parte del docente.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

- Generar aprendizajes más eficaces en la enseñanza del ILE en niños y niñas de 5º año de primaria a través de la Reflexión Metasintáctica (RMs) llevada a cabo al inferir regularidades de las estructuras gramaticales y analizar los errores propios y ajenos.

4.2 Objetivos Específicos

- Diseñar situaciones didácticas que promuevan la RMs en los participantes.
- Evaluar el uso que los participantes hacen de las estructuras gramaticales (*comparatives* y *superlatives*, *zero conditional* y *relative clauses*) antes y después de cada situación didáctica.
- Categorizar los tipos de RMs llevadas a cabo por los sujetos participantes de este estudio.

5. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de Investigación

El presente trabajo siguió una metodología de investigación mixta. En el caso del enfoque cuantitativo, se realizó un estudio comparativo entre un grupo control (GC) y un grupo experimental (GE) para determinar si existió una diferencia en el número de aciertos obtenidos (variable dependiente VD) en 3 pre y post pruebas que evaluaron conocimientos gramaticales de ambos grupos con la presencia o no de intervenciones didácticas que favorecían la RMs (variable independiente) en los tres temas gramaticales que se abordaron (*Comparatives and Superlatives, Zero Conditional y Relative Clauses*).

Con relación al enfoque cualitativo del estudio, se analizaron las transcripciones de las sesiones de trabajo llevadas a cabo con el GE para categorizar los tipos de RMs que los participantes eran capaces de elaborar. De manera general, se definieron 5 tipos de categorías tomando como criterio de clasificación la fuente de información de la cual provenían las reflexiones elaboradas. En el apartado de resultados, se encuentra una descripción detallada de dichas categorías.

5.2 Comité de Bioética

La participación de los sujetos en el presente estudio no representó ningún riesgo para su salud. Se obtuvo, por parte de las autoridades de la institución en la que se realizó esta investigación, un consentimiento firmado que autorizó la participación de cada uno de los individuos. La decisión de solicitar dicha autorización se dio con base en el código de ética de la *American Educational Research Association* (AERA, 2011), la cual menciona que un consentimiento por parte de la institución es suficiente cuando la investigación no implica ningún riesgo para los participantes. De manera adicional, en el reporte de

los resultados, tanto la información como la identidad de los participantes fueron estrictamente confidenciales.

5.3 Participantes

5.3.1 Grupo Experimental

El GE estuvo formado por 21 estudiantes, 15 mujeres y 6 hombres de entre 10 y 11 años de 5º año de primaria de una escuela particular del estado de Querétaro. El nivel de inglés de este grupo era muy diverso. Sin embargo, se observó que alrededor del 52% del grupo (11/21) poseía una competencia en el idioma correspondiente al grado escolar que cursaba (nivel A1³), mientras aproximadamente el 48% (10/21) presentó un nivel por debajo de lo esperado. Además, los sujetos pertenecientes a este último subgrupo padecían diversos problemas emocionales (depresión infantil y dinámica familiar conflictiva) y de aprendizaje (Trastorno de Déficit de Atención con modalidad inatento, retraso en el desarrollo de Funciones Psicológicas Superiores, dificultades para el desarrollo de dispositivos de aprendizaje, dificultades para la producción y comprensión de la lengua oral y/o escrita, bajo desempeño académico en su lengua materna y/o en el inglés).

5.3.2 Grupo Control

El GC lo conformaron 17 estudiantes, 10 mujeres y 7 hombres de la misma edad y grado escolar que el GE, pertenecientes a otra clase de inglés de la misma institución. Dentro de este conjunto de alumnos solamente había tres estudiantes con nivel de inglés muy por debajo de lo esperado y quienes también estaban canalizados al departamento psicopedagógico de la institución donde se realizó el estudio debido a distintas problemáticas (rezago escolar, dificultades cognitivas y dinámica familiar conflictiva).

³ De acuerdo con el Marco Común Europeo (de Europa, 2003).

La naturaleza de la muestra utilizada responde al hecho de que el GE estaba a cargo de la docente-investigadora de este estudio y el GC a cargo de otro docente del colegio en cuestión, quien seguía una metodología tradicional de enseñanza.

5.4 Contexto

Ambas sesiones, tanto del GC como del GE, se llevaron a cabo durante el horario destinado a la materia de inglés de la escuela donde se realizó la investigación durante el ciclo escolar 2017-2018.

Aunque no existe una metodología de enseñanza explícita, en la práctica dicha institución trabaja bajo un enfoque pedagógico tradicional en donde los docentes tanto de inglés como de español proporcionan información a los estudiantes para que ellos la memoricen. En su mayoría, son los maestros quienes califican los trabajos de los alumnos. Una manera usual de llevar a cabo esta actividad es circulando los errores cometidos y escribiendo la respuesta correcta a un lado de la incorrecta. En algunas ocasiones se le pide al alumno realizar corrección analítica de sus cuadernos, lo cual implica solamente corregir los errores ortográficos cometidos. Asimismo, y sobre todo en grados altos (4^o a 6^o), es común que los estudiantes intercambien cuadernos para calificarse entre ellos. En esta situación, se trabaja en forma de plenaria y la maestra pide la respuesta de cada uno de los reactivos a diferentes alumnos. Cada estudiante circula los errores cometidos en el cuaderno a calificar y escribe la respuesta correcta a un lado de la incorrecta. En general, con este procedimiento no existe oportunidad para que los alumnos reflexionen y expliquen cómo llegaron a una respuesta dada.

Los alumnos dedican una hora y media de su jornada escolar para la clase de inglés. Las docentes de esta materia tienen la indicación de dirigirse a los alumnos en este idioma durante toda la clase. Estos últimos también deben de comunicarse con el maestro de inglés y con sus compañeros en esta lengua. Sin

embargo, en la práctica son pocos los docentes quienes siguen esta indicación de forma rigurosa, por lo que es común encontrar niños en grados altos (4º a 6º de primaria) con serias dificultades para expresarse en el idioma.

Por otra parte, al carecer la institución de una metodología de enseñanza explícita, cada maestro está en la libertad de planear su clase de la manera que crea más conveniente siempre y cuando se respete el contenido del libro de texto (Herrera y Cruz, 2016). Con relación a este último aspecto, es importante mencionar que en cada unidad se abordan dos o tres temas gramaticales de manera explícita; sin embargo, los ejercicios en torno a cada temática son presentados fuera de contexto o en aquel que no corresponde con la realidad de los estudiantes a quienes éstos están dirigidos.

Con respecto a los temas gramaticales a abordar, inicialmente se había planteado la posibilidad de trabajar únicamente con la temática de *Comparatives and Superlatives* debido a que la investigadora-docente había identificado que los estudiantes mostraban serias dificultades para adquirir este tema. Sin embargo, con el objetivo de obtener resultados más generales con relación al efecto de la RMs, se tomó la decisión de elegir otras dos temáticas. Los criterios de selección para estos temas fueron 2: el momento del ciclo escolar en que cada estructura se abordarían en el libro y la facilidad para encontrar regularidades en cada una de ellas.

Con relación al primer criterio -momento del ciclo escolar-, se revisó el contenido temático del libro de texto y se eligieron temas que estuvieran contenidos en unidades distintas del libro. Por ejemplo, el tema de *comparatives and superlatives* debía ser abordado en las unidades 2 y 4, el correspondiente a *zero conditional* en la unidad 6 y la temática de *relative clauses* a la unidad 8. Esto se hizo con la finalidad de abarcar contenidos de todo el ciclo escolar y tener tiempo suficiente de aplicar la secuencia didáctica en cada temática.

En cuanto al segundo criterio para seleccionar los temas -facilidad para encontrar regularidades en la estructura- se eligió el tema del *zero conditional*

porque sigue un patrón muy regular, es decir, que los verbos de las dos cláusulas que lo conforman están en presente y una de las pocas variaciones es la presencia de la tercera persona. Éstas dos características mencionadas, son temas que los alumnos participantes del estudio habían abordado desde 1º de primaria. En lo concerniente al tema de *relative clauses*, se optó por esta estructura ya que para elegir el pronombre a usar (*who, where, that, when, whose*) en cada oración, los alumnos debían identificar el sujeto de la misma y sustituirlo por la partícula correcta. Los pronombres usados en esta temática también habían sido abordados por los participantes del estudio durante toda su educación primaria.

5.5 Instrumentos

Los instrumentos usados a lo largo del estudio fueron los siguientes:

- Prueba piloto para determinar errores sistemáticos en los temas gramaticales a abordar ([Anexo 1](#)). Este instrumento se aplicó al inicio del ciclo escolar 2017-2018 a todos los alumnos que estaban cursando 6º de primaria. Su finalidad fue obtener errores sistemáticos que pudieran ser usados para diseñar la pre y post prueba de cada tema gramatical trabajado.
- Pre y post prueba para cada uno de los temas gramaticales a abordar. La pre prueba se aplicó a ambos grupos (GE y GC) antes de iniciar el abordaje de cada tema. En cuanto a la post-prueba, ésta también fue presentada por ambos grupos inmediatamente después de terminadas las sesiones de abordaje de cada estructura. El objetivo de utilizar estos instrumentos fue determinar si existía una diferencia significativa entre los aciertos obtenidos por el GE y el GC antes y después de cada secuencia. Como ya se mencionó con anterioridad, los temas abordados fueron los siguientes:
 - *comparatives and superlatives* ([Anexo 2](#))

- *zero conditional* ([Anexo 3](#))
- *relative clauses* ([Anexo 4](#))

5.5.1 Prueba piloto para determinar errores sistemáticos en los temas gramaticales a abordar

Con el objetivo de determinar cuáles eran los errores más frecuentes que los estudiantes de 5º grado de una lengua extranjera (inglés) cometían en los temas gramaticales a analizar, se diseñó una prueba piloto para ser aplicada a alumnos de la misma institución, pero a quienes cursaban 6º grado de primaria. Lo anterior se decidió debido a que estos alumnos ya habían abordado dichos temas en ciclos escolares pasados.

Los ejercicios incluidos en esta prueba fueron extraídos de exámenes que también ya habían sido aplicados en años anteriores a los estudiantes de 6º grado con la finalidad de que el formato de los reactivos fuera conocido para los alumnos y no tuvieran dificultades para entender la tarea a realizar.

La prueba consistió de tres temas gramaticales divididos en cinco secciones, las cuales conformaron un total de 29 reactivos. Esta organización se desglosa a continuación:

Sección 1:

- Tema: *comparatives y superlatives*
- Tipo de ejercicio: usar la forma correcta del adjetivo en paréntesis para completar cada oración
- Número de reactivos: 10

Sección 2:

- Tema: *zero conditional*

- Tipo de ejercicio: completar la segunda cláusula de la oración
- Número de reactivos: 5

Sección 3:

- Tema: *relative clauses*
- Tipo de ejercicio: elegir el pronombre relativo correcto (de las cinco opciones en una tabla) para completar cada oración
- Número de reactivos: 5

Sección 4:

- Tema: *zero conditional*
- Tipo de ejercicio: escribir el verbo en paréntesis en la forma correcta para completar la cláusula de cada oración (dos cláusulas en cada reactivo)
- Total de reactivos: 5

Sección 5:

- Tema: *relative clauses*
- Tipo de ejercicio: unir las dos oraciones presentadas en cada reactivo, de manera que quede una sola oración.
- Número de reactivos: 4

5.5.2 Pre y post prueba de cada uno de los temas gramaticales a abordar

En vista de que, a pesar de la revisión de literatura, no se encontró referencia alguna sobre instrumentos que midieran el desempeño de los alumnos en esos temas en específico, cada prueba fue elaborada tomando en cuenta dos criterios: el tipo de formato y los errores sistemáticos.

Con relación al tipo de formato, la primera parte de cada prueba fue diseñada siguiendo el tipo de ejercicio usado en el *Key English Test (KET)*, parte 5 (*University of Cambridge, 2007*).

Esta primera parte de las pre y post pruebas estuvo constituida por respuestas de opción múltiple. Para decidir las opciones de respuesta a incluirse en cada reactivo, se tomaron en cuenta los resultados arrojados en la prueba realizada durante el pilotaje. De esta manera, cada ítem contenía tres opciones de respuesta posible: la correcta y dos opciones más constituidas por errores sistemáticos identificados en el pilotaje en cada tema en cuestión.

La segunda parte se diseñó siguiendo formatos de ejercicios presentes en el libro de texto con que los alumnos de este estudio trabajaban (*Big English Plus 5* de Herrera y Cruz, 2015).

El análisis de los datos provenientes de los resultados obtenidos en cada una de las pre y post pruebas por ambos grupos (GE y GC) se llevó a cabo con el programa SPSS versión 23. Se realizó una prueba T de *student* de muestras independientes para comparar el desempeño entre GC y GE en cada una de las pre y post pruebas y otra de muestras dependientes para las comparaciones de resultados entre el pre y post test de cada uno de los grupos por separado.

5.6 Procedimiento para el abordaje de los temas gramaticales

5.6.1 Grupo Experimental (GE)

Se diseñaron tres secuencias didácticas, una para cada tema gramatical a abordar. Sin embargo, solamente las secuencias correspondientes a los temas de *zero conditional* y *relative clauses* siguieron una misma estructura⁴, la cual consistió en nueve sesiones de trabajo por cada una de ellas para el abordaje de los temas gramaticales a trabajar. A continuación, se despliega una descripción breve de las actividades realizadas en cada sesión dentro de una secuencia⁵:

⁴ Esto se debió a que la primera secuencia que se aplicó fue la correspondiente al tema de *comparatives and superlatives* ([Anexo 5](#)). A partir de esta intervención, se elaboraron modificaciones a las dos secuencias restantes.

⁵ La descripción detallada de las actividades planeadas para cada una de las secuencias puede encontrarse en los Anexos [6](#) y [7](#).

- Sesión 1. Aplicación de pre-test e introducción a la temática a través de actividades orales y material visual.
- Sesión 2: Presentación y análisis de oraciones con la estructura a trabajar. En equipos de tres integrantes, los alumnos discutían las regularidades encontradas en las oraciones ejemplo. Acto seguido, en plenaria, se llevaba a cabo la sistematización (en el pizarrón) de los hallazgos encontrados, a manera de 'reglas'. Al terminar la sesión, la docente las transcribía a la computadora, las fotocopiaba y se las proporcionaba a los alumnos en la siguiente clase para ser usadas como material de consulta a lo largo de toda la secuencia.
- Sesiones 3 y 4⁶: Juego de mesa en equipos pequeños. Mientras el resto de los equipos se encontraba trabajando en actividades periféricas⁷, la docente dirigía con uno de los equipos la actividad del juego de mesa. El alumno en turno tiraba el dado y completaba una oración. Los otros dos compañeros debían indicar si la producción del primero había sido correcta o incorrecta brindando argumentos al respecto de acuerdo con lo establecido en el material de consulta, el cual los niños tenían a su disposición en todo momento. Después de 15 minutos, era el turno de otro equipo de llevar a cabo esta actividad, de manera que al término de estas dos sesiones, todos los equipos (7) habían participado en esta situación didáctica.
- Sesión 5: Resolución individual de ejercicios del libro de texto en torno a la estructura gramatical que se estaba abordando y haciendo uso del material de consulta.
- Sesiones 6, 7 y 8: Comparación y corrección de ejercicios del libro en grupos pequeños. Al igual que en la actividad del juego de mesa, la docente dirigía la situación didáctica con uno de los equipos mientras los demás trabajaban en actividades periféricas. Cada integrante compartía las

⁶ Durante esta actividad, se colocó una grabadora de audio para tener evidencia de las reflexiones realizadas por las alumnas.

⁷ Las actividades periféricas consistían en tareas en equipos que los alumnos podían realizar de forma autónoma y que les tomaban alrededor de 15 minutos. Al cumplirse el tiempo establecido, los equipos rotaban hacia otro espacio del salón para realizar una actividad distinta.

respuestas dadas en el libro. En el caso de existir discrepancias, las niñas debían decidir cuál de las respuestas era la correcta haciendo uso del material de consulta para argumentar su decisión.⁸ Al término de la actividad, se daba paso al mismo procedimiento con cada uno del resto de los equipos.

- Sesión 9: Aplicación de post-test.

5.6.2 Grupo Control (GC)

El GC estuvo a cargo de su docente titular de inglés. A este grupo también se le aplicó la pre-prueba antes del abordaje de cada estructura gramatical y la post-prueba al término de las sesiones dedicadas a cada tema. La investigadora observó las sesiones en que cada tema se abordó. La estructura de *comparatives* y *superlatives* fue abordada en dos sesiones: una para el caso de los adjetivos cortos y otra para el de los adjetivos largos. El tema de *zero conditional* fue abordado en una sesión. Por último, a la temática de *relative clauses* le fueron dedicadas dos sesiones. En todas las clases se siguió la misma dinámica:

1. El maestro explicó el tema en el pizarrón
2. Los alumnos resolvieron ejercicios en el libro o cuaderno
3. Los ejercicios fueron revisados en plenaria. Cuando algún estudiante proporcionaba una respuesta incorrecta, el docente preguntaba a otros alumnos hasta que la respuesta correcta era otorgada.

⁸ Esta parte de la secuencia también fue grabada para contar con la evidencia de las reflexiones realizadas por los estudiantes.

6. RESULTADOS

6.1 Análisis Estadístico

Como ya se mencionó con anterioridad, el análisis de los datos se llevó a cabo con el programa SPSS versión 23. Se realizó una prueba T de *student* de muestras independientes para cada una de las comparaciones de resultados entre GC y GE y otra de muestras dependientes para las comparaciones de resultados entre el pre y post test de cada uno de los grupos por separado.

Solamente los participantes que estuvieron presentes en la aplicación de todas las pre y post pruebas fueron incluidos en la fuente de datos (GC N=13 y GE N=11). Se comparó el número de respuestas correctas obtenidas por ambos grupos en cada prueba en los dos momentos de aplicación (pre y post), así como la suma total de aciertos obtenidos en las tres pruebas en los dos momentos de aplicación. No se encontró diferencia significativa entre el antes y el después en ninguna de las pruebas por separado ni en la suma de los aciertos totales de las tres pruebas en sus dos momentos de aplicación al comparar el GC contra el GE como lo muestra la Tabla 1.

Tabla 1:
Pre y post tests aciertos GC vs GE

TEMA	GRUPO	PRUEBA	MEDIA	SIGNIFICANCIA
<i>comparatives and superlatives</i>	Grupo control	Pre-test	7.92	.460
	Grupo experimental		6.55	
<i>zero conditional</i>	Grupo control	Post-test	8.92	.803
	Grupo experimental		8.45	
	Grupo control	Pre-test	8.31	.459
	Grupo experimental		7.18	
<i>relative clauses</i>	Grupo control	Post-test	11.62	.403
	Grupo experimental		13.27	
	Grupo control	Pre-test	6.31	.974
	Grupo experimental		6.27	
Total de aciertos en las tres pruebas	Grupo control	Post-test	10.62	.987
	Grupo experimental		10.64	
	Grupo control	Pre-test	22.54	.153
	Grupo experimental		16.91	
	Grupo control	Post-test	31.15	.540
	Grupo experimental		28.00	

Adicionalmente, los resultados fueron analizados descartando, de cada grupo, a los sujetos con alguna dificultad en el aprendizaje⁹, por lo que esta muestra estuvo conformada por GC N=10 y GE N=5. Tampoco se encontró diferencia significativa en los resultados obtenidos en ninguna de las pruebas realizadas como puede apreciarse en la Tabla 2.

Tabla 2:
Pre y Post tests aciertos GC vs GE sin problemas cognitivos

TEMA	GRUPO	PRUEBA	MEDIA	SIGNIFICANCIA
<i>comparatives and superlatives</i>	Grupo control	Pre-test	9.30	.966
	Grupo experimental		9.40	
<i>zero conditional</i>	Grupo control	Post-test	10.90	.617
	Grupo experimental		11.80	
	Grupo control	Pre-test	9.70	.536
	Grupo experimental		8.40	
<i>relative clauses</i>	Grupo control	Post-test	13.70	.169
	Grupo experimental		16.40	
	Grupo control	Pre-test	6.70	.424
	Grupo experimental		7.80	
Total de aciertos en las tres pruebas	Grupo control	Post-test	11.80	.066
	Grupo experimental		13.60	
	Grupo control	Pre-test	25.70	.983
	Grupo experimental		25.60	
	Grupo control	Post-test	36.40	.154
	Grupo experimental		41.80	

Después de dos meses de haber concluido el estudio, se aplicaron las tres post-pruebas por segunda ocasión. Para esta nueva fuente de datos, se consideraron a todos los participantes que hubieran estado presentes en todos los pre-tests y en este nuevo post-test (GC N=14 y GE N=17). Se comparó también el número de respuestas correctas en cada prueba y la suma de aciertos totales. Los resultados obtenidos tampoco muestran una diferencia significativa en ninguna de ellas como lo muestra la Tabla 3.

⁹ Estos sujetos fueron descritos en la sección de metodología en el sub-apartado de participantes.

Tabla 3:
Pre y Post tests aciertos GC vs GE dos meses después de estudio

TEMA	GRUPO	MEDIA	SIGNIFICANCIA
<i>comparatives y superlatives</i>	Grupo control	10.29	.663
	Grupo experimental	9.65	
<i>zero conditional</i>	Grupo control	10.64	.779
	Grupo experimental	11.06	
<i>relative clauses</i>	Grupo control	9.14	.940
	Grupo experimental	9.24	
Total de aciertos en las tres pruebas	Grupo control	30.07	.971
	Grupo experimental	29.94	

Adicional a la comparación de resultados entre GC y GE, se hizo la comparación para determinar si existía una diferencia significativa en el desempeño en pre y post test de cada grupo por separado. Lo anterior se realizó analizando el número de reactivos correctos para cada una de las pruebas por separado, así como la suma de aciertos totales de las tres pruebas antes y después de la intervención. Nuevamente, solo se consideraron los datos de los estudiantes que estuvieron presentes en todas las aplicaciones de pre y post pruebas (GE N=11, GC N=13) Como se aprecia en las Tablas 4 y 5, los resultados obtenidos muestran que no hubo diferencia significativa entre el pre y post test con relación al tema de *comparatives and superlatives*. Sin embargo, los participantes de ambos grupos mejoraron su desempeño significativamente en los temas *zero conditional* y *relative clauses*, además de en el puntaje global.

Tabla 4:
Pre vs post tests aciertos GE

TEMA	GRUPO EXPERIMENTAL		SIGNIFICANCIA
	MEDIA PRE-TEST	MEDIA POST-TEST	
<i>comparatives and superlatives</i>	6.55	8.45	.072
<i>zero conditional</i>	7.18	13.27	.001
<i>relative clauses</i>	6.27	10.64	.001
Aciertos totales en las tres pruebas	16.91	28.00	.001

Tabla 5:
Pre vs post tests aciertos GC

GRUPO CONTROL			
TEMA	MEDIA PRE-TEST	MEDIA POST-TEST	SIGNIFICANCIA
<i>comparatives y superlatives</i>	7.92	8.92	.231
<i>zero conditional</i>	8.31	11.62	.001
<i>relative clauses</i>	6.31	10.62	.000
Aciertos totales en las tres pruebas	22.54	31.15	.000

6.2 Análisis Cualitativo

En esta sección haremos el análisis cualitativo de los datos obtenidos en el estudio. Sin embargo, es importante señalar que omitimos las reflexiones realizadas por los estudiantes en la secuencia didáctica *comparatives and superlatives* debido a que solamente se elaboraron relatorías -no transcripciones- de las primeras sesiones de trabajo.

Por otra parte, con el objetivo de lograr una mejor comprensión de las categorías de análisis elaboradas, en cada uno de los fragmentos de transcripciones presentados a lo largo del apartado se hace mención del tipo de tarea que los estudiantes debían realizar de acuerdo con las sesiones de trabajo planeadas para cada secuencia didáctica. A continuación se enumeran los tres tipos de actividades realizadas:

- Sesión 1: Identificación –en plenaria- de regularidades de la estructura gramatical a abordar
- Sesiones 2, 3 y 4: Elaboración de oraciones de juego de mesa en equipos de tres personas
- Sesiones 5 y 6: Comparación de respuestas dadas en ejercicios del libro en equipos de tres personas

Adicionalmente, dentro de las transcripciones, presentamos subrayada la parte de la oración que el alumno debía completar y se resalta con color gris la reflexión a la que se hace referencia en cada situación. Por último, las intervenciones de la docente se representaron con la letra D y las participaciones de cada alumno, con nombres ficticios para respetar su confidencialidad.

6.2.1 Categorías de análisis

En esta sección se buscará dar respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación: ¿Qué tipo de RMs llevaron a cabo los sujetos del presente estudio? Para tal objetivo, organizamos la totalidad de las reflexiones en distintas categorías.

La primera tarea consistió en dividir cada una de las sesiones transcritas¹⁰ en distintas unidades de análisis, las cuales denominamos *eventos comunicativos*. Por este concepto entendemos a *los fragmentos de transcripciones cuyo contenido giraba alrededor de una sola temática* (una oración a discusión, por ejemplo). Cada unidad de análisis puede incluir reflexiones de uno o más alumnos, las cuales se analizan por separado, independientemente de que se encuentren dentro del mismo *evento comunicativo*. La longitud de cada uno de éstos también es muy variable, puesto que la discusión de algunas temáticas requirió más tiempo que otras. Lo anterior quiere decir que, en algunas ocasiones, los límites de cada *evento comunicativo* coincidían con la discusión de una sola producción, es decir, a cada evento le correspondía la discusión sobre una regularidad u oración. Sin embargo, hubo momentos en los que para decidir si una respuesta dada era correcta o no, los niños elaboraban reflexiones que saltaban de una temática a otra (por ejemplo, discutir primero si el verbo de la oración debía ser en presente o pasado y, posteriormente, determinar si este debía llevar el morfema –s o no). Por lo anterior, existieron casos en los que dentro de la discusión de una sola oración estaban contenidos varios *eventos comunicativos*. A continuación se presentan dos fragmentos de transcripción, cada uno de los cuales constituye una unidad de

¹⁰ Se transcribieron todas las sesiones de las secuencias *zero conditional* (ANEXO 9) y *relative clauses* (ANEXO 10), las cuales constituyeron aproximadamente 9 horas y medias de grabación.

análisis: el primero de ellos de corta longitud y que coincide con la discusión completa de una oración, y el segundo, de una mayor longitud y que representa solo un fragmento de las reflexiones elaboradas en torno a una misma producción.

<i>RELATIVE CLAUSES</i> -JUEGO DE MESA (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)
TAREA: Determinar si la oración producida por el compañero de equipo es correcta o incorrecta y argumentar el juicio elaborado.
REFLEXIÓN: SARA: [tira el dado y avanza a la casilla correspondiente] <i>She's the girl <u>that</u> loves singing.</i> ADRIANA: yes JOSÉ: ' <i>She's the girl</i> ' [analiza sus reglas]. What say SARA? ADRIANA: [repite la oración] JOSÉ: [se queda mirando sus reglas por ocho segundos] I don't know if is ' <i>that</i> ' or ' <i>who</i> ' D: When do we use ' <i>who</i> ' and when do we use ' <i>that</i> '? JOSÉ: [leyendo sus reglas] <i>You use 'who' of a person and 'that' a person or for a object</i> D: aha, ' <i>that</i> ' you can use it for a person or you can use it for an object ADRIANA: Yes, it can be the two, no? D: asiente JOSÉ: yes, it's correct

El tema de este *evento comunicativo* es la pertinencia del uso del artículo '*that*' en la oración producida por SARA. Una vez concluida la discusión, se da por terminado también el *evento comunicativo*.

La discusión que se dio como preámbulo al segundo *evento comunicativo* presentado a continuación consistió en determinar si la respuesta que GIL escribió para completar su oración (*Here are some shells_ that I collected for you*) era correcta o no. Al inicio de la discusión, el tema estuvo centrado en definir si el sujeto del enunciado era una persona, una cosa, un lugar, etc; sin embargo, una vez que se determinó que la palabra '*shells*' era un objeto, el tema de la discusión se tornó hacia el abordaje de las situaciones en que los pronombres '*that*' y '*which*' se usan, por lo que el ejemplo presentado constituye por sí mismo un *evento comunicativo*.

RELATIVE CLAUSES-REVISIÓN DE EJERCICIOS DEL LIBRO (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)

TAREA: Comparar respuestas dadas por cada integrante en su libro de texto y, en caso de existir diferencias, decidir cuál de las respuestas es la correcta argumentando dicha decisión.

REFLEXIÓN:

D: *'that'*, in what situation we use *'that'*? Because GIL and JAZMIN put *'that'*. JAZMÍN, in what situation do we put *'that'*?

JAZMÍN: a person or an object

D: aha, in this case, would be an object or a person?

JAZMÍN object

D: which one is the object?

JAZMÍN: *'shells'*

D: *'the shells'*, aha? Okay so *'that'* would be correct, so make the correction. Okay, FABIOLA, why did you put *'which'*?

FABIOLA: *'which'* no

D: but why did you put it? In what situation do we use *'which'*?

FABIOLA: because is object

D: okay *'which'* we use it for an object, *'that'* we can also use it for an object. So the two answers are correct. If you put *'that'* or if you put *'which'*, it's correct, yes? Because *'that'* is for an object and *'which'*?

GIL: *'which'* object

D: *'which'* is for an object aha? So that you don't repeat *'that'* twice, you can put in the second *'which'*, instead of *'that'*, yes? What kind of word is *'shells'*?

JAZMÍN: *'which'*

D: why *'which'*?

JAZMÍN: because is for an object

D: aha, it's for an object.

Una vez delimitados los eventos comunicativos, identificamos –dentro de cada uno de ellos- aquellas participaciones que dieran cuenta de una RMs¹¹ diferenciándolas de intervenciones en las que había RM de otra índole (semántica o pragmática) o en las que no había indicios de una reflexión en absoluto. Acto seguido, se hizo un análisis de las características de cada participación para encontrar puntos en común y establecer categorías.

De manera general, se definieron 5 tipos de categorías tomando como criterio de clasificación la fuente de información de la cual provenían las reflexiones elaboradas. Se les enumeró en orden ascendente de acuerdo con su

¹¹ Como se expuso en el marco teórico, entendemos como reflexiones metasintácticas a aquel tipo de reflexión metalingüística que tiene como objetivos, tanto hacer consciente el conocimiento gramatical de la lengua, como monitorear y planear estrategias que permitan una mejora en el desempeño sintáctico del individuo que las lleva a cabo. Bajo este criterio, se consideraron como reflexiones todas aquellas intervenciones en que se expresaban ideas en torno al uso gramatical de la lengua, independientemente de que fueran correctas o no.

nivel de complejidad cognitiva. De esta manera, el nivel 1 es aquel en el que están contenidas reflexiones menos complejas y el nivel 5 corresponde a las reflexiones que implicaron la complejidad más alta. A continuación, se explican y se desglosan estas categorías.

Nivel 1. Uso de conocimientos verbalizados por alguien más

En este grupo fueron circunscritas todas las reflexiones en las que se repetían argumentos ya mencionados (ya sea por un compañero o la docente) en la sesión en turno. Esta categoría se considera cognitivamente como la menos compleja puesto que, las participantes solamente repetían una reflexión elaborada por alguien más. A continuación, se presenta un ejemplo de este tipo de participación:

ZERO CONDITIONAL-REVISIÓN DE EJERCICIOS DEL LIBRO (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)
TAREA: Comparar respuestas dadas por cada integrante en su libro de texto y, en caso de existir diferencias, decidir cuál de las respuestas es la correcta argumentando dicha decisión.
REFLEXIÓN: EMMA: <i>When plants don't get enough water, they die.</i> ERIK: yes D: you have 'they die' [dirigiéndose a ERIK] A and you have 'they died' [dirigiéndose a TERESA], and you have the B 'they died' [dirigiéndose a EMMA]. Which one is the correct one, the A or B? ERIK: the A TERESA: the B EMMA: I think the B D: okay, give your reasons, you have to say why EMMA: because in here says 'died', no 'die' D: aha, but why? EMMA: it's more like correct ERIK: it's in present. 'Die' is in present? D: 'die' is in present? Yes [...] D: look, this one [señalando la oración con el verbo en pasado] has 'd' and this one [señalando la oración con el verbo en presente] doesn't have 'd'. So which one is the difference between 'die' and 'died'? ERIK: that this one is in past [señalando la oración con el verbo en pasado] TERESA: that the first is in present

En el ejemplo anterior, la tarea consistía en completar la oración eligiendo una de dos opciones posibles: opción A. 'they die' y opción B. 'they died'. Ya que los miembros del equipo tenían respuestas diferentes, la docente les plantea la

siguiente pregunta: *¿Cuál es la diferencia entre 'die' y 'died'?*, a la cual TERESA responde con un argumento que ya había sido mencionado por ERIK y corroborado por la docente (*'die' está en presente*).

Nivel 2. Uso de conocimientos recientes

En esta categoría se incluyeron todas las reflexiones en donde los alumnos hacían alusión a las reglas creadas en plenaria en la primera sesión de cada secuencia didáctica, así como a una serie de oraciones ejemplo de la estructura gramatical a abordar. En este grupo se incluyeron también las participaciones que giraban en torno a temas que se habían estado discutiendo constantemente durante una determinada secuencia didáctica.

Se considera que este tipo de reflexiones requirió un esfuerzo cognitivo mayor que aquellas pertenecientes a la categoría 1, ya que los alumnos debían recurrir a información ubicada en su memoria a corto plazo (aspectos discutidos recientemente en sesiones anteriores) y no solamente repetir un argumento que alguien más acababa de aportar.

A continuación, se presentan dos ejemplos de esta categoría, el primero de ellos recurriendo a las reglas y el segundo, a los ejemplos modelo como fuente de información de las reflexiones elaboradas:

ZERO CONDITIONAL-JUEGO DE MESA (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)
TAREA: Determinar si la oración producida por el compañero de equipo es correcta o incorrecta y argumentar el juicio elaborado.
REFLEXIÓN: LETY: <i>When it was fall, the leaves fall off the trees.</i> D: okay, [repite la oración] what do you think? AGNES: so I think that is incorrect D: it's incorrect, why? AGNES: because the verb is the simple past, 'was' the simple past of 'be', but here in the rules says <i>all the verbs are in present</i>

En este ejemplo, LETY completa una oración del juego de mesa en donde el verbo a usar (*be*) estaba dado en paréntesis y la consigna consistía en

completar la oración usando el verbo en la forma correcta. AGNES señala que la respuesta dada por su compañera era incorrecta y argumenta su decisión refiriéndose a las reglas que fueron redactadas en la primera sesión de esta secuencia didáctica (*zero conditional*).

ZERO CONDITIONAL-JUEGO DE MESA (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)
TAREA: Determinar si la oración producida por el compañero de equipo es correcta o incorrecta y argumentar el juicio elaborado.
REFLEXIÓN:
AGNES: <i>You can catch a cold if you <u>don't wear</u> a warm jacket.</i>
JACKIE: I put ' <i>didn't</i> '
D: so, which one would be correct?
[...]
AGNES: I think that is ' <i>don't</i> ' because in the example say that

En este otro fragmento, podemos percatarnos de que AGNES califica la respuesta de JACKIE como incorrecta y justifica su juicio refiriéndose a las oraciones ejemplo que ella tiene en su cuaderno (*información inmediata*), en donde identifica la presencia de la partícula '*don't*'-y no '*didn't*'- para denotar negación.

Nivel 3. Uso de conocimientos automatizados

En esta categoría se circunscribieron aquellas reflexiones en las que las estudiantes usaban como argumento conocimientos automatizados, es decir, información que les había sido dada en distintos ciclos escolares, la cual habían revisado, repetido y practicado en múltiples ocasiones a lo largo de toda la educación primaria¹².

Las reflexiones contenidas en este sub-grupo son consideradas de un nivel cognitivo mayor a las incluidas en las categorías 1 y 2 ya que, para tener acceso a la información requerida, era necesario que el alumno recurriera a la memoria de largo plazo.

¹² Para decidir las reflexiones que se incluirían en este nivel, se consultaron las tablas de contenido de la serie *Big English* (Herrera y Cruz, 2016) correspondientes a los grados de 2º, 3º y 4º de primaria, ya que los alumnos de 5º grado trabajaron con esta misma serie de libros desde 2º grado.

Este tipo de intervención se ilustra con los siguientes dos ejemplos:

ZERO CONDITIONAL-ELABORACIÓN DE REGLAS (PLENARIA)
TAREA: Encontrar generalidades y elaborar reglas de uso de la estructura gramatical en cuestión.
REFLEXIÓN:
D: I want you to look at them and I want you to tell me the things you identify in common in those sentences. [...] JOSÉ: that the sentence [sentences] have the verb in present

En este ejemplo podemos ver como JOSÉ recurre a su conocimiento de los tiempos verbales para señalar que todas las oraciones del pizarrón tienen el verbo en presente. Esto constituye un conocimiento que se aborda desde segundo de primaria y se revisa y refuerza en cada uno de los ciclos escolares subsecuentes.

ZERO CONDITIONAL-ELABORACIÓN DE REGLAS (PLENARIA)
TAREA: Encontrar generalidades y elaborar reglas de uso de la estructura gramatical en cuestión.
REFLEXIÓN:
D: What verb did you find, MARIANA, in the number 2? MARIANA: 'they' D: 'they' TERESA: nooooo D: do you agree that 'they' is a verb? V-A: nooooo D: Why not? ALUMNO/A: Because 'they' is a person TERESA: it's a subject

En el caso de este otro ejemplo, notamos cómo la respuesta dada por MARIANA es corregida por su compañera TERESA valiéndose del conocimiento automatizado que ella tiene acerca de los pronombres (*subject*), el cual es abordado desde primer grado de primaria y reforzado cada ciclo escolar.

Nivel 4. Uso de conocimientos no automatizados

Este grupo contiene las reflexiones en las cuales las estudiantes determinaban si una producción era correcta o no y/u ofrecían un argumento usando conocimientos que podrían haber aprendido en algún momento de su

educación en el área del inglés, pero que no han sido lo suficientemente reforzados a lo largo de los años o del ciclo escolar presente como para considerarlos automatizados. Lo anterior sugiere que el esfuerzo cognitivo que los participantes llevaron a cabo para elaborar estas reflexiones es mayor a aquellas realizadas haciendo uso de conocimientos automatizados. A continuación se presenta un ejemplo de esta categoría:

ZERO CONDITIONAL-JUEGO DE MESA (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)
TAREA: Determinar si la oración producida por el compañero de equipo es correcta o incorrecta y argumentar el juicio elaborado.
REFLEXIÓN:
SARA: [tira el dado y avanza a la casilla correspondiente] <i>If she doesn't finish her dinner, she <u>don't</u> <u>haves</u> ice cream</i>
D: okay, [empieza a repetir la oración]
JOSÉ: no
ADRIANA: no
D: why not?
ADRIANA: because the -es is in the first verb

En este ejemplo podemos observar cómo ADRIANA elabora un juicio sobre la producción de SARA, la cual considera incorrecta y proporciona un argumento para justificarse. Ella (ADRIANA) sabe que el morfema –s para denotar tercera persona debe colocarse en el primer verbo de una oración. Este conocimiento pudo haber sido enseñado por algún docente en otro ciclo escolar, sin embargo, no se trata de un aspecto que se esté reforzando constantemente en los estudiantes, o que haya sido discutido a lo largo de las sesiones del estudio, por lo que también existe la posibilidad de que la alumna lo haya descubierto por sí misma.

Nivel 5. Uso de conocimientos previos aplicados a un contexto nuevo

Esta categoría fue considerada como la representante del nivel cognitivo más avanzado pues da cuenta de la capacidad creativa de los sujetos, la cual consiste en hacer uso de conocimientos previos para aplicarlos en un contexto nuevo con el objetivo de resolver una tarea. A continuación se presentan tres ejemplos que ilustran este tipo de reflexiones:

ZERO CONDITIONAL-JUEGO DE MESA (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)
TAREA: Determinar si la oración producida por el compañero de equipo es correcta o incorrecta y argumentar el juicio elaborado.
REFLEXIÓN: SARA: <i>If I want to stay up late, I <u>don't</u> sleep.</i> [...] D: okay, which one is the main verb? [...] JOSÉ: 'sleep' D: 'sleep', aha?, but you say 'don't sleep' because that verb is in what form? JOSÉ: it's in present D: aha, it's in present, but in what form? ADRIANA: it's like, it's like, 'don't' is like an invisible verb? SARA: in negative? D: in negative, aha? the negative form of 'sleep'? SARA: <i>sleepn't</i>

Este ejemplo nos muestra cómo SARA deja ver una hipótesis completamente original subyacente a su respuesta, ya que a partir de esta podemos inferir que la chica utiliza un conocimiento previo (el negativo de verbos auxiliares *do-don't*, *did-didn't*, *is-isn't*, *are-aren't*, etc.) para aplicarlo a un contexto nuevo (*sleep-sleepn't*). Se trata de una hipótesis original, puesto que, evidentemente, nadie pudo haberle enseñado tal producción con anterioridad.

ZERO CONDITIONAL-JUEGO DE MESA (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)
TAREA: Determinar si la oración producida por el compañero de equipo es correcta o incorrecta y argumentar el juicio elaborado.
REFLEXIÓN: SARA: <i>Does Mateo read a book when he <u>catch, catches</u> the train?</i> [...] SARA: teacher, I have a doubt D: yes SARA: when we use <i>he, she or it</i> , when we know that we need to use only a -s or a -es? [...] ADRIANA: but if you have in the end of the word a vowel, you put only -s, but if you have a consonant, you put -es D: okay, but for example in 'reads'? ADRIANA: [se queda pensando]

En este segundo ejemplo, Inferimos que ADRIANA había aprendido reglas de uso del idioma que se relacionan con la última letra de una palabra¹³ e

¹³ En los verbos regulares en pasado, por ejemplo, cuya terminación es *-ed*, la regla cambia cuando el verbo en forma simple termina con las letras *e* o *y*. Otro ejemplo lo constituye el uso del

hizo el intento de encontrar una regularidad que explicara el uso, de –s o de –es para indicar tercera persona en el caso de los verbos en presente. Otra posible explicación es que la alumna estuviera transfiriendo conocimientos sobre el plural del español hacia el inglés (pez-peces).

<i>RELATIVE CLAUSES-ELABORACIÓN DE REGLAS (PLENARIA)</i>
TAREA: Encontrar generalidades y elaborar reglas de uso de la estructura gramatical en cuestión.
REFLEXIÓN:
D: in what situations, do we use 'that'?
[...]
JOSÉ: teacher, it no can be, for example in the sentence that say <u>He is the boy that invited me to his party</u> that it say and is of in past, and then in the other <u>puzzle that my grandpa gave me</u>
D: [asiente] okay, those are the only ones that are in past
JOSÉ: yes

En este último ejemplo, JOSÉ trata de explicar el uso del pronombre 'that' encontrando una regularidad en las oraciones que lo contienen: ambas oraciones tienen el verbo en pasado, por lo que el estudiante elabora la hipótesis de que este pronombre se usa cuando una oración está en tiempo pasado. Esta reflexión es considerada como creativa puesto que no constituye información que haya sido abordada en las secuencias de este estudio ni en otros momentos dentro de sus clases de inglés.

Una vez descritas las categorías en las que se clasificaron las reflexiones de los estudiantes, presentamos a continuación una tabla (Tabla 6) que contiene el número de reflexiones elaboradas por categoría y por sesión.

pronombre indefinido 'a', el cual cambia al vocablo 'an' cuando el sustantivo al que se refiere empieza con una vocal.

Tabla 6:
Número de reflexiones elaboradas por categoría y sesión

Sesiones	Categorías					TOTAL
	1	2	3	4	5	
zero 1 (regularidades)	37	0	40	4	1	82
zero 2 (juego)	1	13	17	2	5	38
zero 3 (juego)	1	19	5	2	2	29
zero 4 (libro)	5	38	15	2	3	63
zero 5 (libro)	0	13	6	0	0	19
zero 6 (libro)	0	16	4	0	2	22
relatives 1 (regularidades)	15	0	34	0	2	51
relatives 2 (juego)	1	33	3	0	0	37
relatives 3 (juego)	4	28	4	0	1	37
relatives 4 (libro)	8	20	4	0	1	33
relatives 5 (libro)	8	83	5	0	0	96
relatives 6 (libro)	3	42	4	0	0	49
Totales	83	305	141	10	17	556

Esta tabla nos muestra que las RMs que los sujetos del estudio elaboraron fueron predominantemente del nivel 2-*Uso de conocimientos recientes* (305/556-54.9%). A éstas le siguen las reflexiones de nivel 3-*Uso de conocimientos automatizados*, las cuales comprenden el 25.4% del total de reflexiones (141/556). En seguida nos encontramos con las participaciones de nivel 1-*Uso de conocimientos verbalizados por alguien más* que representan el 14.9% y las correspondientes al nivel 5-*Uso de conocimientos previos aplicados a un contexto nuevo* cuyo porcentaje corresponde al 3% de las intervenciones totales. Por último, podemos observar que las reflexiones de nivel 4-*Uso de conocimientos no automatizados* son las menos frecuentes en los sujetos del GE ya que solamente representan el 1.8% de la cantidad total.

Una vez descritos los tipos de RMs que realizaron los sujetos del estudio, nos dimos a la tarea de comparar los hallazgos encontrados a partir del análisis cualitativo, en contraste con los resultados cuantitativos de la investigación. El siguiente apartado da cuenta de ese análisis.

6.2.2 Contraste de datos cualitativos y cuantitativos

El conteo de reflexiones a lo largo de las dos secuencias didácticas analizadas (*zero conditional* y *relative clauses*) se llevó a cabo no solamente por tipo de participación, sino también por tipo de tarea¹⁴ (Tabla 7), modalidad de trabajo¹⁵ y alumno quien las elaboró (Tabla 8).

Tabla 7:
Número de reflexiones por tipo de tarea

Tipo de tarea (# de sesiones totales)	Número de reflexiones por tipo de tarea		Total
	<i>zero conditional</i>	<i>relative clauses</i>	
Regularidades (2)	81	51	132
Juego de Mesa (4)	68	74	142
Ejercicios del libro (6)	104	178	282

Lo expuesto en esta tabla nos muestra que el número de reflexiones se incrementa significativamente durante la tarea consistente en comparar respuestas dadas en ejercicios del libro y presentar argumentos para defenderlas o refutarlas. Sin embargo, las sesiones que se dedicaron a esta última tarea fueron más, por lo que no es pertinente elaborar conclusiones solamente con estos datos.

Para un análisis más profundo, se buscó explorar la relación entre la modalidad de trabajo (plenaria o grupos pequeños) y el número de reflexiones elaboradas. Con relación a lo anterior, se considera pertinente la exposición de la siguiente tabla.

¹⁴ 1. Encontrar regularidades. 2. Determinar si las oraciones del juego de mesa producidas por otros compañeros eran correctas o no. 3. Comparar respuestas de los ejercicios del libro y en caso de existir discrepancias, determinar cuál es la respuesta correcta y por qué.

¹⁵ Plenaria o grupos pequeños

Tabla 8:
Número de reflexiones por alumno, tarea y modalidad de trabajo

Número de reflexiones por alumno, tarea y modalidad de trabajo								
Tema	<i>zero conditional</i>			<i>relative clauses</i>			<i>Total participaciones</i>	
Alumno/a	regularidades plenaria	juego de mesa equipos	ejercicios libro equipos	regularidades plenaria	juego de mesa equipos	ejercicios libro equipos	ejercicios libro plenaria	Total final
Lucía	0	9	1	1		2	1	14
José	4	9	6	5	13	4	5	46
Emma	12	5	8	5	3	7	3	43
Erik	14	1	15	3	3	5	0	41
Gerardo	2	5	2	5		3		17
Teresa	10	5	10	7	3	1		36
Germán	13	2	11	1	5	13	5	50
Alonso	1	2	5	2	9		2	21
Adriana	4	6	4	4	11	6	1	36
Sara	0	4	3	4	4	10	2	27
Lucy	7	7	1	4		6	0	25
Mariana	8	1	6	0		8	1	24
Agnes	0	4	10	3		10		27
Margarita	0	1		1	5		7	14
Nadia	0	1		1	7		10	19
Jackie	1	3	2	1		9		16
Carmen	3	1	1	0		3	2	10
Fabiola	1			1	6	19	1	28
Jazmín	0		13	1	4	14	2	34
Gil	2		6	2	1	9		20
Alondra	0	1		0	0		7	8
Total	81	68	104	51	74	129	49	556

Las casillas vacías en esta tabla corresponden a miembros de equipos que no participaron en la tarea en cuestión por falta de tiempo en las sesiones o debido a que no asistieron al colegio el día en que se realizó dicha actividad.

Al analizar esta tabla podemos observar que mientras que en las sesiones de plenaria no hubo participación alguna por parte de varios alumnos (7 en la sesión de *zero conditional*, 3 y 2 en las 2 sesiones en plenaria de *relative clauses*),

en aquellas en las que se trabajó en grupos pequeños TODOS los estudiantes participaron (a excepción de ALONDRA en la sesión del juego de mesa del tema de *relative clauses*). De esta información puede inferirse que la modalidad de trabajo en grupos pequeños pareció favorecer la participación de todos los miembros del grupo.

Con respecto al análisis del número de participaciones por alumno, decidimos contrastarlas con el desempeño que cada uno de ellos tuvo en las post-pruebas en contraste con lo logrado en las pre-pruebas. Los datos encontrados se exponen a continuación (Tabla 9):

Tabla 9:
Reflexiones totales vs aciertos de mejora en post-test

Reflexiones totales vs mejora en post-test						
	# reflexiones zero	# aciertos mejora zero	# reflexiones relativas	# aciertos mejora relativas	# Total reflexiones	# total aciertos mejora
Lucía	10	9	4	4	14	13
José	19	-4	27	2	46	-2
Emma	25	1	18	9	43	10
Erik	30	11	11	3	41	14
Gerardo	9	11	8	0	17	11
Teresa	25	4	11	-1	36	3
Germán	26	5	24	2	50	7
Alonso	8	5	13		21	
Adriana	14	0	22	2	36	2
Sara	7	13	20	6	27	19
Lucy	15	-1	10	7	25	6
Mariana	15	6	9	1	24	7
Agnes	14	10	13	3	27	13
Margarita	1	9	13	2	14	11
Nadia	1	3	18	0	19	3
Jackie	6	3	10	0	16	3
Carmen	5	6	5	7	10	13
Fabiola	1	-2	27	7	28	5
Jazmín	13	6	21	7	34	13
Gil	8		12	2	20	
Alondra	1	4	7	0	8	4
Promedio	12	4.95	14	3.15	26	8.16

Las celdas vacías corresponden a estudiantes que no presentaron alguna de las pre-pruebas, por lo que no se contaba con el dato de los aciertos iniciales para contrastarlos con los finales.

Esta tabla nos muestra que parece no existir una relación entre la cantidad de participaciones y la mejora en el desempeño gramatical de los alumnos, ya que, a pesar de que en algunos casos, aquellos alumnos que realizaron un gran número de intervenciones tuvieron un aumento notorio en el número de aciertos obtenidos en las post-pruebas (SARA, FABIOLA y JAZMÍN en la secuencia de *relative clauses* y ERIK en el total de ambas secuencias), este patrón no es constante. De hecho, se presentaron también situaciones en las que hubo una mejora importante en el desempeño en la post-pruebas por parte de estudiantes cuya participación fue poco frecuente (GERARDO y SARA en la secuencia de *zero conditional*, CARMEN en *relative clauses* y LUCÍA y CARMEN en el total de ambas secuencias). Adicionalmente, podemos observar que existieron los casos de alumnos cuyo número de reflexiones fue mayor al promedio y que, sin embargo, no mejoraron en su desempeño en los pre-tests (JOSÉ, ADRIANA y LUCY en la secuencia de *zero conditional*, NADIA en *relative clauses* y JOSÉ en el total de ambas secuencias).

Después de analizar estos resultados, consideramos la posibilidad de tomar en cuenta no solamente el número de participaciones elaboradas por cada alumno, sino también la pertinencia de éstas. Lo anterior se realizó con la intención de determinar si había una relación entre porcentaje de reflexiones correctas y mejora en los aciertos de la post-prueba. Por lo que, de manera adicional, dentro de todas las categorías y sub-categorías, se hizo la distinción entre reflexiones 'correctas' e 'incorrectas'¹⁶. (Tabla 10).

¹⁶ Consideramos como reflexiones correctas aquellas que concuerdan con las convenciones gramaticales de la lengua. En contraste, registramos como incorrectas las participaciones que mostraban un conocimiento no convencional de acuerdo al tema que se estuviera discutiendo en la sesión.

Tabla 10:
Porcentaje de reflexiones correctas vs aciertos de mejora en post-test

	porcentaje correctas zero	# aciertos mejora zero	porcentaje correctas relativas	# aciertos mejora relativas	porcentaje correctas total	# aciertos mejora total
Lucía	60%	9	100%	4	71%	13
José	100%	-4	78%	2	87%	-2
Emma	72%	1	89%	9	79%	10
Erik	73%	11	100%	3	80%	14
Gerardo	67%	11	100%	0	82%	11
Teresa	80%	4	82%	-1	81%	3
Germán	73%	5	79%	2	76%	7
Alonso	88%	5	62%		71%	
Adriana	79%	0	86%	2	83%	2
Sara	71%	13	90%	6	85%	19
Lucy	87%	-1	90%	7	88%	6
Mariana	73%	6	44%	1	63%	7
Agnes	93%	10	77%	3	85%	13
Margarita	100%	9	85%	2	86%	11
Nadia		3	61%	0	58%	3
Jackie	67%	3	80%	0	75%	3
Carmen	100%	6	80%	7	90%	13
Fabiola	100%	-2	89%	7	89%	5
Jazmín	77%	6	67%	7	71%	13
Gil	75%		92%	2	85%	
Alondra	100%	4	71%	0	75%	4
Promedio	82%	4.95	81%	3.15	79.23%	8.16

Al igual que en la tabla anterior, podemos constatar que existen solo algunos casos de alumnos cuyo alto porcentaje de intervenciones correctas coincide con una mejora importante en el número de aciertos obtenidos en las

post-pruebas (EMMA y FABIOLA en *relative clauses* y SARA, AGNES y CARMEN en el total de ambas secuencias). También en este segundo análisis hubo circunstancias en las que alumnos con un porcentaje alto de participaciones correctas, mejoraron muy poco su desempeño en las post-pruebas (JOSÉ, LUCY y FABIOLA en la secuencia de *zero conditional*, GERARDO en *relative clauses* y JOSÉ en el total de ambas secuencias). Por último, podemos observar también que algunos alumnos que tuvieron una mejora importante en el número de aciertos obtenidos en la post-prueba obtuvieron un porcentaje de reflexiones correctas por debajo de la media (SARA, LUCÍA, ERIK Y GERARDO en la secuencia de *zero conditional*, CARMEN y JAZMÍN en *relative clauses* y LUCÍA y JAZMÍN en el total de ambas secuencias).

Como se puede observar, tampoco existe una relación entre las reflexiones correctas y la mejora en el desempeño gramatical de los alumnos. Este hecho nos conduce a considerar la posibilidad de que también existan reflexiones incorrectas que conllevan a un aprendizaje -como se mencionó en el capítulo del marco teórico-. Por tanto, consideramos esencial dedicar un espacio de este capítulo al análisis de las participaciones '*incorrectas*' realizadas por los estudiantes, de manera que podamos determinar el papel que el error tuvo en sus procesos cognitivos. El apartado siguiente da cuenta de este análisis.

6.2.3 El papel del error y de la visión adulta

Como ya se mencionó en el apartado del marco teórico, la educación tradicional busca evitar los errores de los alumnos a toda costa. En contraste, desde una mirada constructivista, estos nos permiten ver los procesos de razonamiento que los sujetos llevan a cabo al aprender y constituyen un punto de partida para avanzar en la adquisición de nuevos conceptos y habilidades.

Una prueba contundente de lo planteado en el párrafo anterior lo constituye el hecho de que, en el caso de las reflexiones avanzadas (nivel 5), el 88.2% de ellas -15 de 17- son incorrectas, es decir que constituyen

planteamientos distintos al uso convencional de la gramática del inglés. Sin embargo, estas participaciones nos muestran que los alumnos realizaron grandes esfuerzos por ofrecer explicaciones lógicas para resolver los conflictos cognitivos a los que se enfrentaban, demostrando así una gran habilidad para usar sus conocimientos previos en situaciones nuevas.

A continuación, se presentan algunos ejemplos¹⁷ que ilustran de forma evidente esta situación.

ZERO CONDITIONAL-JUEGO DE MESA (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)
TAREA: Determinar si la oración producida por el compañero de equipo es correcta o incorrecta y argumentar el juicio elaborado.
REFLEXIÓN: SARA: <i>If I want to stay up late, I don't sleep</i> [...] D: okay, which one is the main verb? [...] JOSÉ: 'sleep' D: 'sleep', aha? but you say 'don't sleep' because that verb is in what form? JOSÉ: it's in present D: aha, it's in present, but in what form? ADRIANA: it's like, it's like, <i>don't</i> is like an invisible verb? SARA: in negative? D: in negative, aha? the negative form of 'sleep'? SARA: 'sleepn't'

Ante la pregunta planteada por la docente, SARA proporciona una respuesta incorrecta. Sin embargo, como ya se explicó con anterioridad, ésta constituye una hipótesis original ya que la alumna usa un conocimiento previo (el negativo de verbos auxiliares *do-don't, did-didn't, is-isn't, are-aren't, etc.*) para aplicarlo a un contexto nuevo (*sleep*¹⁸-*sleepn't*). La respuesta que SARA otorga no solamente es novedosa, sino que da cuenta de un proceso de razonamiento lógico y pertinente.

¹⁷ Algunos de estos ejemplos ya fueron expuestos y analizados en el apartado correspondiente a la categoría 2, sin embargo, consideramos importante analizarlos en esta sección del capítulo bajo la lupa del papel del error.

¹⁸ El verbo 'sleep' no es considerado un verbo auxiliar, ya que los verbos auxiliares son aquellos que acompañan a otros verbos para modificar su función.

En el siguiente ejemplo, los alumnos tenían la consigna de identificar, en las oraciones del pizarrón, las situaciones en las que cada palabra subrayada era utilizada. Los enunciados con los que se trabajó se presentan a continuación:

- | |
|---|
| <p>1. Ariana Grande is a singer. Her hair is long.
Ariana Grande is a singer <u>whose</u> hair is long.</p> <p>2. That's a supermarket. My dad goes shopping there.
That's the supermarket <u>where</u> my dad goes shopping.</p> <p>3. I love playing videogames. They are really fun.
I love playing videogames <u>which</u> are really fun.</p> <p>4. This is a jigsaw puzzle. My grandpa gave it to me.
This is the jigsaw puzzle <u>that</u> my grandpa gave me.</p> <p>5. Christmas is a time of the year. People exchange presents then.
Christmas is the time of the year <u>when</u> people exchange presents.</p> <p>6. A mom is a person. She loves you unconditionally.
A mom is a person <u>who</u> loves you unconditionally.</p> <p>7. He is a boy. He invited me to his party.
He is the boy <u>that</u> invited me to his party.</p> |
|---|

Los alumnos no tuvieron problemas en identificar el uso convencional de los pronombres *whose*, *where*, *which*, *when* y *who*, puesto que solamente había un ejemplo de cada uno de ellos. Sin embargo, cuando se quiso definir el uso del pronombre *that* se suscitó la problemática de que esta palabra estaba contenida en dos oraciones distintas. JOSÉ proporciona una explicación no convencional del uso de dicho pronombre, sin embargo, su argumento da cuenta de un pensamiento organizado y lógico.

RELATIVE CLAUSES-ELABORACIÓN DE REGLAS (PLENARIA)
TAREA: Encontrar generalidades y elaborar reglas de uso de la estructura gramatical en cuestión.
REFLEXIÓN:
D: in what situations, do we use 'that'?
[...]
EMMA: In 'that' we can use it for things in some sentences like <i>This is the jigsaw puzzle that my grandma gave me</i> and in the other <i>He is the boy that invite me to his party</i> . Is not a, is [pausa por 5 segundos]
D: yes, it's a word that is flexible because you can use it in different situations, when you are talking about object or when you are talking about persons
EMMA: is like when you don't know how to say, you can put 'that'
[...]
D: yes, JOSÉ?
JOSÉ: teacher, it no can be, for example in the sentence that say <i>He is the boy that invited me to his party</i> that it say and is of in past, and then in the other <i>puzzle that my grandpa gave me</i>
D: [asiente] okay, those are the only ones that are in past
JOSÉ: yes

En esta reflexión, el alumno intenta encontrar la regularidad en ambas oraciones¹⁹ -habilidad completamente pertinente para la adquisición de la gramática de una lengua- para poder inferir las circunstancias en que el pronombre *'that'* debe ser usado.

Una situación similar ocurrió en el caso de AGNES en el siguiente ejemplo. Al comparar las respuestas que cada miembro del equipo había escrito en su libro, las alumnas se encontraron con dos posibles opciones: *'which'* y *'that'* para completar la oración en turno (*Why don't you wear the wool hat _____ your grandma knitted for you?*). AGNES intenta explicar la diferencia de uso entre ambos pronombres. La conclusión a la que la niña llega -*'that'* se usa para singular y *'which'* para plural- es evidentemente incorrecta²⁰. Sin embargo, si analizamos el razonamiento detrás de esta afirmación podemos vislumbrar un trabajo cognitivo pertinente y lógico. La niña llega a tal conclusión tras analizar las reglas que ella tenía en su cuaderno, las cuales se presentan a continuación:

<i>Pronouns:</i>	
•	<i>who=person</i>
•	<i>when= time/moment</i>
•	<i>which= objects</i>
•	<i>whose= a thing of a person</i>
•	<i>that= person/object</i>

En el caso de *'which'*, ella lee que se usa para *objetos (objects-plural)*, en contraste, AGNES nota que para el caso de *'that'*, sus reglas contienen la palabra *'objeto' (object-singular)*. Ante tal evidencia, podemos considerar que la reflexión de la alumna es pertinente y da cuenta de que realmente ella está poniendo atención en el tema y haciendo uso de habilidades metalingüísticas para resolver un problema.

¹⁹ En este caso, JOSÉ se da cuenta que las oraciones que contienen el pronombre *'that'* son las únicas de todas las presentes en el pizarrón que están en pasado.

²⁰ Según la regla, *'which'* y *'that'* son pronombres que se usan indistintamente para sustituir sustantivos relacionados con objetos.

<p><i>RELATIVE CLAUSES-REVISIÓN DE EJERCICIOS DEL LIBRO (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)</i></p> <p>TAREA: Comparar respuestas dadas por cada integrante en su libro de texto y, en caso de existir diferencias, decidir cuál de las respuestas es la correcta argumentando dicha decisión.</p> <p>REFLEXIÓN:</p> <p>JACKIE: <i>Why don't you wear the wool hat <u>that</u> your grandma knitted for you?</i></p> <p>LUCY: yes, I put <i>'that'</i></p> <p>AGNES: <i>'which'</i></p> <p>[...]</p> <p>D: which one is correct, <i>'which'</i> or <i>'that'</i>?</p> <p>AGNES: <i>'which'</i></p> <p>D: why <i>'which'</i>? Because it says here that <i>'that'</i> is for an object and it says that <i>'which'</i> is for an object</p> <p>AGNES: ah, <i>'that'</i> object is from plural [señalando en la regla de uso de <i>'that'</i> que dice for an object] and</p> <p>JACKIE: yes, I think <i>'that'</i> because</p> <p>AGNES: is <i>'which'</i> because</p> <p>JACKIE: no, it's because <i>'that'</i> says that its can be person or object</p> <p>AGNES: no</p> <p>D: <i>'that'</i> can be for a person or can be for an object</p> <p>AGNES: <i>'that'</i> is for one and <i>'which'</i> is from [señalando la regla de uso de <i>'which'</i> que dice for objects]</p> <p>D: I think that here [refiriéndose a las reglas de uso de <i>'that'</i> y <i>'which'</i>] I, was a mistake. <i>'Which'</i> can be for an object or objects in general and <i>'that'</i> can be for an object or objects in general</p>
--

Este ejemplo también nos llevó a reflexionar sobre cómo los docentes tendemos a considerar como obvios muchos aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de esta reflexión en particular, podemos ver que, desde una mirada adulta, no debería haber existido confusión en el uso de *'that'* y *'which'* puesto que las alumnas podían consultar sus reglas que “claramente” explicaban que ambos pronombres se usan para sustituir a un objeto. Además, esta era una cuestión que ya se había abordado tanto en la elaboración de reglas como en el juego de mesa, por lo que “no debería” haber cabida para la confusión.

Para profundizar un poco más en el tema de lo que los adultos (docentes) obviamos sin tomar en cuenta las dificultades, perspectivas y peculiaridades del pensamiento de los niños, presentamos a continuación dos fragmentos más. La tarea que las participantes debían resolver en el primero de ellos consistía en completar la siguiente oración presente en un ejercicio de su libro de texto:

When it ____ (be) fall, the leaves fall off the trees.

Esta oración en particular fue una de las que causó mayor polémica y dificultad para resolver en todos los participantes del estudio. A pesar de que las conjugaciones del verbo *'to be'* en presente se ven desde primero de primaria, esta partícula es muy opaca²¹ para los alumnos. Aunque las compañeras de JACKIE están realizando un esfuerzo para encontrar la conjugación correcta del verbo (*was, is, are*), ella no logra comprender por qué se están proponiendo palabras que nada tienen que ver con el verbo presentado en paréntesis.

ZERO CONDITIONAL-JUEGO DE MESA (EQUIPOS DE 3 INTEGRANTES)
TAREA: Determinar si la oración producida por el compañero de equipo es correcta o incorrecta y argumentar el juicio elaborado.
REFLEXIÓN: LUCY: <i>When it was fall, the leaves fall off the trees.</i> D: okay, [repite la oración] what do you think? AGNES: so I think that is incorrect D: it's incorrect, why? AGNES: because the verb is the simple past, 'was' the simple past of 'be', but here in the rules says <i>all the verbs are in present</i> [...] D: so which one would be the present form? <i>When it...</i> [...] LUCY: <i>are!</i> D: <i>are?</i> okay, LUCY: <i>when it is</i> [...] JACKIE: but, in this part [señalando la oración del juego de mesa] it can't be the 'is' D: where would be the 'is'? like in what part? AGNES: <i>When it is</i> D: <i>When it is fall the leaves fall off the trees</i> JACKIE: but, instead of 'be'? D: it's because 'is' is the form of the verb 'be', but in present JACKIE: ah yes

El último ejemplo para ilustrar cómo los docentes tendemos a ignorar lo que consideramos como obvio es el siguiente:

²¹ Con este concepto queremos decir que, para los niños no es evidente o transparente que la conjugación del verbo *'to be'* en presente y pasado sean palabras completamente distintas: *is, are, am, was, were*.

RELATIVE CLAUSES-REVISIÓN DE EJERCICIOS DEL LIBRO (PLENARIA)
TAREA: Comparar respuestas distintas dadas en su libro de texto y decidir cuál de las respuestas es la correcta argumentando dicha decisión.
REFLEXIÓN: GERMÁN: <i>When I do my homework, I <u>not listen</u> to music or watch TV.</i> ALONSO: okay, I think GERMÁN: it's because ' <i>listen</i> ' are in past and all the verbs I put in past D: you put all the verbs in past GERMÁN: yes D: so they are not in past GERMÁN: they are not in past, yes [leyendo sus reglas] <i>When have he, she or it.</i> I think that is ' <i>not listen</i> ', ' <i>don't listened</i> ', ay. It's because ' <i>I</i> ' is ' <i>he</i> ' D: ' <i>I</i> ' is ' <i>he</i> ', no GERMÁN: no D: one is ' <i>I</i> ' and the other is ' <i>he</i> '. You said ' <i>I</i> ' is ' <i>he</i> '. ' <i>He</i> ' is another person different to you, aha? GERMÁN: ah, no it's because I don't think one situation. I don't know.

En esta parte de la discusión, GERMÁN está reflexionando sobre si el sujeto de la oración en turno se trata de la tercera persona (*he*). Como docentes, es difícil que podamos prever que este conflicto va a darse en una oración en la que el único pronombre presente es '*I*'. Sin embargo, al analizar la participación del niño, podemos encontrar la lógica detrás de su razonamiento: '*I*' significa yo. Yo soy un niño. El pronombre '*he*' se usa para el masculino, por lo tanto, '*I*' es '*he*'. Es importante mencionar, que este error no solamente se dio en este niño, sino que se ha presentado en otras ocasiones fuera de las secuencias didácticas para esta investigación, incluso en otros ciclos escolares. Esto implica, por lo tanto, que estamos ante un error sistemático que da cuenta de una concepción general que tienen los niños en torno a la representación de los pronombres.

6.2.4 Rendimiento de alumnos de acuerdo con condición cognitiva

Después de expuestos los hallazgos en torno a la importancia cognitiva de los errores, presentamos a continuación un análisis adicional de los datos presentados en este capítulo (solamente considerando a los participantes del GE), contrastando el desempeño del grupo de alumnos que no poseían ninguna dificultad cognitiva (GE1 n=11) con el rendimiento del grupo de estudiantes canalizados al departamento psicopedagógico o identificados por la docente de

inglés como niños con diversas dificultades cognitivas o de aprendizaje (GE2 n=10)²².

Recordemos que para las tareas del juego de mesa y la comparación de respuestas de los ejercicios del libro, la modalidad de trabajo fue en equipos de 3 integrantes. Dichos grupos se conformaron por alumnos de un nivel académico similar, por lo que los equipos del 1 al 4 estuvieron conformados por niños sin dificultades cognitivas (GE1) mientras que aquellos del 5 al 7 fueron constituidos por alumnos con algún rezago o dificultad en el aprendizaje (GE2). En la siguiente tabla (Tabla 11) se muestran los equipos que conformaron a cada subgrupo así como las sesiones en que participaron²³.

Tabla 11:
Equipos de cada subgrupo (GE1 y GE2) y sesiones en que participaron

Subgrupo	Número de equipo	Zero juego de mesa	Zero ejercicios del libro	Relatives juego de mesa	Relatives ejercicios del libro	Total de sesiones
GE1	Equipo 1	1	1	1	1	4
	Equipo 2	1	1	1	1	4
	Equipo 3	1	1	--	1	3
	Equipo 4	1	1	1	1	4
GE2	Equipo 5	1	1	1	--	3
	Equipo 6	--	1	1	1	3
	Equipo 7	1	--	1	1	3

Como puede apreciarse en esta tabla, 3 de los cuatro equipos que conformaron el subgrupo GE1 tuvieron la oportunidad de participar en todas las sesiones de trabajo. Sin embargo, en el caso de los equipos pertenecientes al

²² Estos casos se describieron a detalle en el apartado de metodología de la presente investigación.

²³ Por cuestiones de tiempo, hubo equipos que no participaron en alguna de las tareas.

subgrupo de niños con rezago (GE2), ninguno tuvo la oportunidad de participar en las 4 clases de trabajo en equipo. Los tres equipos se perdieron una de las sesiones.

Por otra parte, los aspectos que se tomaron en cuenta para realizar la comparación entre el desempeño de GE1 y GE2 fueron el número de reflexiones correctas, incorrectas y totales; el porcentaje de reflexiones correctas, el número de aciertos en pre y post tests, además de la diferencia entre ambos; y por último, el número de reflexiones elaboradas de cada nivel (Tabla 12).

Tabla 12:
Desempeño general de GE1 vs GE2

	Ge 1 vs ge 2 Promedios	
Aspecto (promedio general de toda la población)	GE 1	GE 2
Reflexiones correctas (21)	24.3	17.5
Reflexiones incorrectas ²⁴ (5.4)	5.0	5.9
Total de reflexiones (26.5)	29.3	23.4
Porcentaje de correctas (79.1)	83.2%	74.6%
Pre aciertos (14.7)	17.0	11.6
Post aciertos (23.9)	26.3	18.3
Aciertos mejora (8.2)	9.3	6.6
Reflexiones nivel 1 (4.9)	5.2	4.4
Reflexiones nivel 2 (14.5)	13.0	16.2
Reflexiones nivel 3 (6.7)	9.5	3.7
Reflexiones nivel 4 ²⁵ (10)	10	0
Reflexiones nivel 5 ²⁶ (17)	13	4

En la primera columna de la Tabla 12 se incluyen en paréntesis los promedios obtenidos por la totalidad de participantes en cada aspecto. Como puede observarse, el conjunto de alumnos sin ninguna dificultad cognitiva (GE1)

²⁴ En el caso de este aspecto, se considera que se tiene un mejor desempeño si se cometió un número de errores menor al promedio.

²⁵ En este otro aspecto, la cantidad en paréntesis no corresponde al promedio, sino al número total de reflexiones elaboradas a lo largo de ambas secuencias didácticas por todos los integrantes del GE.

²⁶ En esta categoría, la cantidad en paréntesis también corresponde al número total de reflexiones elaboradas a lo largo de ambas secuencias didácticas por todos los integrantes del GE.

logró un mejor desempeño en el número de reflexiones tanto totales como correctas y de aciertos obtenidos en todas las pruebas. Además, es de especial relevancia resaltar el hecho de que de las 27 reflexiones correspondientes a los niveles cognitivos más altos (nivel 4 y 5) que fueron elaboradas a lo largo de ambas secuencias didácticas, 23 de ellas (89.3%) fueron realizadas por estudiantes del GE1.

En contraste, la tabla nos muestra que los alumnos con dificultades de aprendizaje (GE2) muestran un mejor desempeño con relación tanto al promedio general como al obtenido por el GE1 en el número de reflexiones elaboradas recurriendo a reglas, ejemplos y conocimientos recientemente abordados (nivel 2).

Finalmente, se llevó a cabo la comparación entre GE1 y GE2 con relación al número de producciones (oraciones) elaboradas en ambas secuencias didácticas durante las tareas de determinar la pertinencia de las oraciones en el juego de mesa y en los ejercicios del libro. Dentro de la totalidad de producciones elaboradas, se obtuvo el porcentaje de las oraciones elaboradas correctamente y las discutidas por los dos subgrupos por separado. Esta información se muestra en la tabla 13.

Tabla 13:
Producciones por subgrupo GE1 / GE2

Juego de mesa		
Subgrupo	GE1	GE2
Total de producciones	75	38
Porcentaje de producciones correctas	65%	42%
Porcentaje de producciones discutidas	40%	29%
Ejercicios del libro		
Total de producciones	107	61
Porcentaje de producciones discutidas (respuestas distintas)	33%	74%

Como podemos observar, los alumnos sin dificultades cognitivas (GE1) elaboraron más reflexiones en ambas tareas que los pertenecientes al grupo con problemas (GE2). Sin embargo, esto pudo deberse a que los alumnos del GE1

tuvieron oportunidad de participar en más actividades de las dos secuencias didácticas (ver [Tabla 11](#)). Podemos notar también que en la tarea del juego de mesa, el GE1 superó al GE2 en cuanto a las oraciones elaboradas correctamente (65% vs 42% respectivamente). En lo que corresponde a la tarea de comparación de las respuestas dadas en los ejercicios del libro, podemos observar que los integrantes del GE2 tuvieron una mayor discrepancia en sus respuestas (74% contra solamente el 33% de producciones del GE1) y, por lo tanto, en las oraciones a partir de las cuales se generaba una discusión.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue generar aprendizajes más eficaces en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes de 5º año de primaria, a través de la reflexión metasintáctica llevada a cabo al inferir regularidades y analizar los errores propios y ajenos en torno a tres estructuras gramaticales (*comparatives y superlatives, zero conditional y relative clauses*). Con este fin se comparó el desempeño gramatical logrado en la pre y post pruebas por los participantes del GE con el de un grupo en que no se desarrollaron las secuencias didácticas que favorecieran el uso de la RMs, GC.

En relación con la hipótesis planteada, se esperaba que en los resultados de las post pruebas posteriores a cada secuencia de RMs se observaran cambios significativos favorables en el número de aciertos obtenidos por el GE en contraste con lo logrado por el grupo que no utilizó la RMs, GC. Las pruebas estadísticas no arrojan resultados que sustenten la hipótesis elaborada. Sin embargo, el análisis cualitativo permite observar procesos cognitivos presentes en los sujetos del GE que el enfoque cuantitativo no puede proporcionar. Por esta razón, la interpretación y conclusiones planteadas a continuación se basan principalmente en los datos cualitativos.

Respecto a la primera pregunta de investigación: *¿Cuáles son los efectos de la reflexión metasintáctica llevada a cabo al inferir regularidades de las estructuras gramaticales y al analizar errores propios y ajenos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera por niños y niñas de 5º año de primaria en comparación con aquellos obtenidos a través de la enseñanza directa y corrección explícita por parte del docente?*, los resultados estadísticos muestran que la diferencia en el desempeño entre GE y GC no fue significativa.

Por ende, aunque Pastor (2004) señala que el desarrollo de actividades que fomentan la reflexión consciente acerca de la forma de la lengua ayudan a acelerar el proceso de aprendizaje y a alcanzar estadios más avanzados en el proceso de adquisición de una segunda lengua, de acuerdo con los hallazgos

presentados en esta investigación, no es del todo clara la manera en que estas acciones propician un aprendizaje más eficaz en los sujetos del GE en comparación con el logrado por los participantes del GC.

En general, tanto el GE como el GC tuvieron una mejora significativa en las post pruebas de los temas *zero conditional* y *relative clauses*. Sin embargo, de este estudio no puede concluirse que la RMs no propicia un aprendizaje más eficaz en los estudiantes de una L2 puesto que podemos suponer que los sujetos del GC también realizaron reflexiones –no verbalizables- que les permitieron lograr un aprendizaje.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación: *¿Qué tipo de reflexiones metasintácticas llevan a cabo los alumnos del GE de este estudio?*, éstas fueron predominantemente reflexiones que implicaban hacer uso de conocimientos inmediatos, es decir, las reglas, ejemplos y temáticas recientemente elaboradas o abordadas. Fueron pocos los casos en que se elaboraron reflexiones en las cuales los participantes usaran conocimientos previos aplicados a un contexto nuevo (reflexiones nivel 5).

Consideramos de vital importancia exponer los hallazgos encontrados en torno a estas reflexiones pertenecientes al nivel 5. Como ya se mencionó en el apartado de resultados, la mayoría de estas intervenciones fueron erróneas, sin embargo, al analizar la lógica detrás de cada una de ellas podemos constatar que éstas son producto de un pensamiento organizado, sistemático y congruente con los conocimientos previos de los sujetos que las elaboraron. Lo anterior refuerza el planteamiento expuesto por Kaufman (1998), quien considera que los errores sistemáticos cometidos por los alumnos constituyen el punto de partida para avanzar en la adquisición de nuevos conceptos y habilidades.

Al ser excepcionales los casos en que las reflexiones del nivel más avanzado son elaboradas, podemos especular que aunque los aprendices de una L2 son capaces de formular hipótesis acerca de la forma de la lengua tomando como punto de partida sus conocimientos previos, la educación tradicional inhibe

su expresión. Ante una respuesta errónea por parte de los estudiantes (desde el punto de vista de la convención de la lengua), el enfoque tradicional no promueve la explicación de argumentos que den cuenta del proceso del razonamiento que se siguió para llegar a dicha respuesta. En contraste, promover tales explicaciones permitiría al experto –docente- tomar decisiones pedagógicas que consideren las dificultades de los aprendices, las cuales generalmente se pasan por alto al suponer ciertos saberes como obvios o ya adquiridos. Por lo tanto, consideramos que si se sigue propiciando la verbalización de sus reflexiones, poco a poco los niños expresarán una mayor cantidad de hipótesis creativas, ya que inferimos que ellos elaboran suposiciones constantemente, pero no están habituados a expresarlas debido a que, cuando lo hacen, éstas son ilegítimadas.

Por otro lado, también pudo constatarse que las secuencias didácticas desarrolladas para los alumnos del GE –predominantemente en la modalidad de trabajo de grupos pequeños- favorecieron la elaboración de RMs de todos ellos, independientemente de las capacidades cognitivas o nivel de competencia en el idioma que cada participante poseía. Esto coincide con los hallazgos de Vernon y Pruneda (2011) de cuyo estudio se concluyó que el trabajo colaborativo fue primordial en el aprendizaje de la acentuación gráfica, ya que este suscitó la participación de todos los miembros del grupo, quienes aportaron argumentos valiosos para promover el avance de sus compañeros.

Con respecto al análisis más detallado que se elaboró dentro del GE, se encontró que los alumnos sin ninguna dificultad de índole cognitiva o de nivel de competencia de la lengua (GE1) obtuvieron puntajes por arriba del promedio general en 11 de los 12 aspectos evaluados ([Tabla 12](#)). Esto nos sugiere que existe una diferencia importante en la cantidad, pertinencia y grado de complejidad cognitiva de las reflexiones que los individuos de ambos grupos fueron capaces de elaborar. Lo anterior coincide con el planteamiento de Chaudron (1986) quien afirma que el grado de éxito logrado por la retroalimentación docente dependerá del nivel tanto de atención que el aprendiz dedique a la misma como de maduración (*readiness*) que tenga para procesarla. De esta aseveración podemos

inferir que los participantes del GE2 no tenían ni la madurez cognitiva suficiente ni un nivel de competencia lingüística en la LM apropiado para reflexionar acerca de la estructura de la lengua.

El único aspecto en el cual los sujetos del GE1 obtuvieron un promedio menor al logrado por los alumnos del GE2 fueron las reflexiones de nivel 2 (uso de conocimientos recientes: reglas y ejemplos de la estructura gramatical en cuestión). A continuación, se ofrece una posible explicación al respecto.

El tipo de reflexiones predominante en el GE1 fue el de nivel 3 (uso de conocimientos automatizados), de lo cual se infiere que estos sujetos demostraron contar con mayores conocimientos previos que les permitieron participar de forma más constante en la tarea de encontrar y explicar las regularidades de las estructuras gramaticales trabajadas. Por lo tanto, consideramos que al haber participado activamente en la construcción de las reglas de uso de cada estructura gramatical, estos sujetos lograron un aprendizaje más eficaz que les llevó a cometer menos errores al momento de producir oraciones tanto en la actividad del juego de mesa como en la de resolución de ejercicios del libro de texto. Lo anterior podría explicar por qué este grupo de alumnos elaboró menos reflexiones usando conocimientos recientemente aprendidos (nivel 2). Ya que sus errores fueron menos (ver [Tabla 13](#)), no tuvieron la necesidad de recurrir de manera constante a las reglas y ejemplos recientemente elaborados para explicar por qué cierta producción era incorrecta.

En contraste, consideramos que la razón por la cual los alumnos del GE2 cometieron más errores durante las actividades del juego de mesa y de resolución de ejercicios del libro fue debido a que su participación en la reconstrucción de reglas fue muy baja. Tal fenómeno provocó que no logran una buena comprensión del uso de dichas estructuras. Al momento de comparar producciones escritas en grupos pequeños, estos alumnos se encontraban más

frecuentemente con respuestas diferentes²⁷ que los llevaban a consultar sus reglas y ejemplos y elaborar reflexiones en torno a ellos para poder delimitar que opción era la correcta.

Para concluir, los datos y resultados empíricos de este estudio parecen sugerir que la modalidad de trabajo en grupos pequeños favoreció la elaboración de reflexiones por parte de todos los participantes del GE. Al mismo tiempo, éstos revelan que el análisis de los errores propios y ajenos constituye un detonador para elaborar RMs. Además, se encontró que las hipótesis que los alumnos son capaces de elaborar en torno a las reglas gramaticales de una lengua, aun en el caso de ser erróneas, dan cuenta de su habilidad para utilizar conocimientos previos y adecuarlos a un contexto nuevo de manera lógica y consistente.

7.1 Limitaciones y futuras investigaciones

Los resultados no significativos del análisis estadístico nos llevan a considerar que el tratar de establecer una relación lineal entre la RMs y los aciertos obtenidos en una prueba, deja de lado una amplia gama de factores que influyen en los procesos de aprendizaje de cada individuo. Por lo tanto, consideramos que un enfoque cuantitativo para estudiar procesos tan cognitivamente complejos y opacos como la RMs no es el mejor enfoque para dar cuenta de los beneficios que la promoción del desarrollo de esta habilidad pueda traer a los alumnos. La metodología cualitativa resulta en demasía una mirada más ilustrativa de los procesos de razonamiento que los niños llevan a cabo al aprender.

Asimismo, es importante señalar que la cantidad de sujetos de la muestra con la que se trabajó fue insuficiente para generalizar los hallazgos encontrados, así como también lo fueron las sesiones que se dedicaron para cada uno de los

²⁷ Recordemos que la consigna para las sesiones de comparación de respuestas en sus ejercicios del libro fue que en el caso de encontrar diferencias en las respuestas que cada uno escribió, debían decidir cuál de ellas era la correcta y argumentar el por qué.

temas abordados. Este aspecto pudo también haber influido en que el GE no lograra un desempeño significativamente mejor que el obtenido por el GC.

Por otro lado, consideramos que el factor del nivel de dominio oral del idioma constituyó un obstáculo al momento de enfrentarse a la tarea de verbalizar reflexiones. Podemos especular que algunos alumnos elaboraron razonamientos que no verbalizaron por no saber cómo expresar sus ideas en inglés y/o por timidez a hablar en frente de todo el grupo.

También es menester considerar el papel que la intervención docente desempeñó en los resultados arrojados por el estudio. Las secuencias didácticas desarrolladas en el GE constituyeron un primer acercamiento al enfoque constructivista por parte de la maestra a cargo de éstas. Esto significó un proceso constante de análisis de las sesiones y modificaciones a su forma de intervenir. En las clases destinadas a encontrar regularidades y cuya modalidad de trabajo era en plenaria, por ejemplo, para los temas de *comparatives and superlatives* y *zero conditional*, la profesora dedicó mucho tiempo de las sesiones discutiendo algún aspecto gramatical con uno solo de los alumnos, mientras el resto del grupo permanecía pasivo, lo cual pudo haber causado distracción, aburrimiento y desinterés en ellos. Este fenómeno ya no se presentó en la sesión de *relative clauses*, puesto que la maestra fomentó la participación de la mayor parte de los miembros del grupo.

De manera adicional a las consideraciones en torno a la intervención docente, el estudio podría haber arrojado datos más confiables de haberse elaborado las transcripciones de las sesiones del GC. De esta manera, se contaría con una visión más integral de los factores que pudieron haber influido en los resultados obtenidos.

Por todos los argumentos aquí expuestos, se necesitan más estudios de corte cualitativo que den cuenta de los procesos de razonamiento que los aprendices de una L2 llevan a cabo. Una opción es elaborar otro estudio usando los mismos datos obtenidos en la presente investigación, pero enfocando el

análisis a la intervención docente. Lo anterior implicaría centrar la atención en las consignas proporcionadas a los estudiantes y en la manera en que se propicia o no la participación de todos ellos. Adicionalmente, podría llevarse a cabo un análisis de las reflexiones que realizan algunos participantes en específico, de manera que sea posible explorar si hay una evolución en el nivel de las intervenciones conforme pasan las sesiones.

Otra propuesta para futuras investigaciones sería realizar una investigación en la cual se promueva el uso de la L1 para elaborar las reflexiones. Asimismo, se podrían desarrollar las secuencias didácticas únicamente en la modalidad de grupos pequeños, pero variando los integrantes de cada equipo en las distintas sesiones de manera que todos los participantes se vean beneficiados e influenciados por las reflexiones de sus diferentes compañeros.

Una última idea consiste en analizar más a fondo la dificultad cognitiva que constituye el tema de *comparatives and superlatives* para los aprendices, ya que ésta fue la única estructura gramatical en la cual ninguno de los grupos del estudio obtuvo una mejora significativa. En este sentido, se podría elaborar un trabajo con enfoque cualitativo que diera cuenta tanto de las reflexiones que los sujetos llevan a cabo al aprender esta estructura como de la manera en que el docente aborda la temática.

7.2 Recomendaciones Pedagógicas

De acuerdo con los hallazgos del presente estudio, consideramos pertinente incluir una serie de recomendaciones para las docentes de ILE. La primera de ellas consiste en dedicar más sesiones a una temática para poder trabajar en grupos pequeños y promover la participación y aprendizaje de todos los alumnos. Con respecto a este punto, es esencial enfatizar que dicha modalidad por sí misma no garantiza que todos sus integrantes elaboren reflexiones en torno a la lengua. Las consignas brindadas por el docente, así como el tipo de

intervenciones que éste realiza son clave para generar procesos de reflexión y construcción del conocimiento en los alumnos.

Otra sugerencia pedagógica consiste en permitir el uso de la L1 en algunas actividades que se enfoquen en la forma del idioma, sobre todo en alumnos con poco dominio del inglés oral.

Adicionalmente, se recomienda utilizar los errores cometidos por los alumnos como ventanas de los procesos cognitivos que ellos elaboran (identificación de regularidades, transferencia de conocimientos adquiridos en otro contexto, formulación de reglas o hipótesis, etc.). Lo anterior quiere decir que el docente puede potenciar la habilidad de sus estudiantes para elaborar reflexiones metalingüísticas de nivel avanzado promoviendo que éstos brinden explicaciones que den cuenta de cómo llegaron a una respuesta dada. De esta manera, se legitiman los procesos de razonamiento de los aprendices aun cuando dicha respuesta no corresponda con la convención de la LM. Esta manera de proceder ayudará además a la profesora a descentrarse de la concepción del adulto-experto, para quien ciertos aspectos de una lengua pasan desapercibidos por considerarse obvios o evidentes, y desarrollar mayor empatía y comprensión de las dificultades que sus aprendices presentan.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cambridge University Press. (2011). Background to Language Learning Unit 11
The role of error. En *The TKT Teaching Knowledge Test Course Modules 1, 2 and 3* (págs. 62-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1986). The role of error correction in second language teaching. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language* 5 (2).
- Consejo de Europa, C. (2003). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Ministerio de Educación. *Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya*.
- Cots, J. M. y L. Nussbaum (eds.) (2001): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Lleida, Milenio.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En Doughty, C. and Long, M., editors, *The Handbook of Second Language Acquisition*, pages 313–348. Blackwell.
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 261-270.
- Gombert, J. (1992). General considerations. En *Metalinguistic Development* (págs. 1-14). Chicago: University of Chicago Press.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 387-398.
- Herrera, M., & Sol Cruz, C. (2016). *Big English Plus 5*. Pearson.
- Heydari, P., & Bagheri, M. S. (2012). Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(8).
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in second language acquisition*, 24(4), 541-577.
- Kaufman, A. M. (1998). Leer y escribir en el segundo ciclo de la enseñanza primaria. Entrevista a Ana María Kaufman por Herminia Mérega. En A.

- Kaufman, *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura* (págs. 73-128). Buenos Aires: Santillana.
- Khansir, A. A. (2012). Error Analysis and Second Language Acquisition. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(5).
- Krashen, S. D. (2009). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. California: University of Southern California.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19(1), 37-66.
- López Díaz, C. P. (Julio de 2017). *Tesis: La reflexión metalingüística en el uso de conectores en discurso*, 124. Querétaro, México: Universidad Autónoma De Querétaro.
- Moeller, A. J., & Catalano, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences*.
- Nassaji, H. (2016). Editorial. *Studies in second language learning and teaching*, 13-18.
- Pastor Cesteros, S. (2005). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de ELE.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, C. (2013). Actividad metalingüística y reflexión gramatical. *Getxolinguae 2013*.
- Romero, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: Aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. México: SEP / Fondo de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- Tedick, D. J., & De Gortari, B. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter*, 1(3), 1-6.
- University of Cambridge. (2007). *Key English Test. Handbook for teachers*. Cambridge: UCLES.

Vernon, S., & Pruneda, L. (2011). Secuencia didáctica para el aprendizaje de la acentuación gráfica española. En Hess, K. et al, *Desarrollo lingüístico y cultura escrita* (págs. 89-106). Querétaro: Miguel Ángel Porrúa.

Yang, W. (2010). A tentative analysis of errors in language learning and use. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 266-268.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

9. ANEXOS

Anexo 1 Prueba piloto para determinar errores sistemáticos en los temas gramaticales a abordar

I. Fill in the blanks with the correct form of the words in parenthesis.

1. Chimpanzees are _____ animals of all. (intelligent)
2. A turtle is _____ a rabbit. (slow)
3. The black mamba is _____ snake in the world. (dangerous)
4. My mom is _____ woman. I love her a lot. (beautiful)
5. An Iphone is _____ a Samsung. (expensive)
6. Pizza is _____. It's my favorite food. (delicious)
7. Pyramids are some of _____ buildings in the world. (old)
8. _____ man in the world is from Finland. (strong)
9. An airplane is _____ a car. (fast)
10. Whales are the _____ mammals in the world. (heavy)

II. Read and complete the sentences.

1. When I am happy, _____.
2. My mom gets really angry when _____.
3. I don't wear a sweater if _____.
4. When my dad cooks, _____.
5. If I have an exam, _____.

III. Complete the sentences with one of the words from the box. You DO NOT need to use all the words in the box.

which	where	When	who	whose
-------	-------	------	-----	-------

1. A journalist is a person _____ writes articles for a newspaper.
2. The school is the place _____ you learn about general knowledge.
3. That is the boy _____ dog won the competition.
4. Some shoes are made of leather _____ comes from cows.
5. The people _____ went to party had a lot of fun.

IV. Complete the sentences. Use the correct form of the verb in the parenthesis.

1. When my brother _____ (fall) asleep, he _____ (no/listen) to anything.
2. If I _____ (get) a homework report, my mom _____ (talk) to me.
3. If I _____ (wake up) late, I _____ (no / have) time for breakfast.
4. If it _____ (no/rain), the grass _____ (no/ grow).
5. When you _____ (drop) ice in water, it _____ (float).

V. Make one sentence from two. There is one example.

0. A girl was injured in the accident. She is now in hospital.

The girl who was injured in the accident is now in hospital.

1. A waitress served us. She was impolite and impatient.

The _____

2. A building was remodeled. It was the cinema.

The _____

3. A student won the competition. He went to visit the president.

The _____

4. A dog saved many people. She is called Frida.

The _____

Anexo 2

Pre y Post prueba Comparatives y Superlatives

Read the story about the Malicek family.

Circle the best word (A, B, or C) for each space (1-7). Write the answer on each space. There is one example.



The Biggest Circus Family IN THE WORLD

By Zach Malicek

My name's Zach, and I'm from a really ⁰ big family. My last name is Malicek. Maybe you don't know us, but we're ¹ _____ biggest circus family in the world. We're "The Flying Maliceks"! We weren't always the ² _____ circus act, though. When my grandpa Viktor started as a trapeze performer in Slovakia, there was only one Flying Malicek: him! Then he married my grandma Irina and taught her how to perform on the trapeze, too. After they got married, they had eight babies!

My father Daniel is the ³ _____ child in the family. He has five brothers and two sisters. And all of them learned to perform on the trapeze when they were children.

My grandpa and grandma are getting ⁴ _____ now. They retired from performing about five years ago. But the Flying Maliceks aren't getting ⁵ _____ – we're getting bigger! I have two ⁶ _____ sisters, and we all perform in the act. My aunts and uncles all have children; and they perform, too. In total there are 37 of us! Can you believe it?

0. A. most big

1. A. the

2. A. bigger

3. A. youngest

4. A. oldest

5. A. smaller

6. A. most old

B. big

B. a

B. biggest

B. most young

B. more old

B. smallest

B. older

C. bigger

C. very

C. big

C. more young

C. older

C. more small

C. oldest

Fill in the blanks with the correct form of the words in parenthesis.

1. Chimpanzees are _____ animals of all. (intelligent)
2. A turtle is _____ a rabbit. (slow)
3. The black mamba is _____ snake in the world. (dangerous)
4. My mom is _____ woman. I love her a lot. (beautiful)
5. An Iphone is _____ a Samsung. (expensive)
6. Pizza is _____. It's my favorite food. (delicious)
7. Pyramids are some of _____ buildings in the world. (old)
8. _____ man in the world is from Finland. (strong)
9. An airplane is _____ a car. (fast)
10. Whales are the _____ mammals in the world. (heavy)

Dirección General de Bibliotecas UTAQ

Anexo 3

Pre y Post prueba Zero Conditional

Read the article about creative designs.

Circle the best word (a, b, or c) for each space (1-7). Write the answer on each space. There is one example.

Cool Transformations

Designers ⁰ are very creative people, and they make things look attractive. But they're also great at transforming everyday objects.. When they ¹ _____, they try to think about their country's resources and the problems they can solve. If a design can use resources, solve a problem, and have more than one use, then ² _____ really good. Three great designs do just that.

Austria is one of Europe's largest suppliers of wood. Austrian tree logs are often used for building furniture and even homes. But one company in Austria used this fantastic natural resource to make large speakers for MP3 players! The smart design company discovered that if you put speakers inside a hollow log, it ³ _____ the sound much better.

In Italy, great design is its greatest resource. One designer combined design with stress relief therapy. These smart Italians brought an aquarium into the bathroom and designed an aquarium sink! If you like the sink, the company also ⁴ _____ aquarium toilets!

Japan has many great natural resources, but it also suffers one big problem – earthquakes. What do you do if you're out shopping and ⁵ _____ an earthquake? An inventor in Japan has designed a multipurpose shopping bag that might save your life. ⁶ _____ you empty the bag, turn it upside down and put it over your head, it ⁷ _____ you from falling objects. The bag is made of the same material as construction helmets.

Designers all over the world are turning everyday objects into exciting things. Could you make something great out of something ordinary?

Complete the sentences. Use the correct form of the verb in the parenthesis.

1. When my brother _____ (fall) asleep, he _____ (no/hear) anything.
2. If I _____ (get) a homework report, my mom _____ (talk) to me.
3. If I _____ (wake up) late, I _____ (no / have) time for breakfast.
4. If it _____ (no/rain), the grass _____ (no/ grow).
5. When you _____ (drop) ice in water, it _____ (float).

Read and complete the sentences.

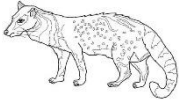
1. When I am happy, _____.
2. My mom gets really angry when _____.
3. I don't wear a sweater if _____.
4. When my dad cooks, _____.
5. If I have an exam, _____.

Anexo 4

Pre y Post prueba Relative Clauses

Read the article about Kopi Luwak.

Circle the best word (a, b, or c) for each space (1-5). Write the answer on each space. There is one example.



FANCY OR FILTHY?

There are coffee producers in Indonesia ⁰ whose coffee is more expensive and better than any other coffee in the world –Kopi Luwak. People ¹ _____ drink this coffee say it's wonderful. However, the place ² _____ it's actually made isn't very nice. Kopi Luwak is made from coffee beans ³ _____ have been inside a civet's stomach! Coffee cherries are fed to the civet. Then the coffee producer waits for the moment ⁴ _____ the civet needs the toilet and collects the waste. The Kopi Luwak coffee beans are found in the waste –untouched! The coffee drinkers ⁵ _____ choose Kopi Luwak, pay \$50 for each cup!

- | | | |
|--------------|----------|---|
| 8. a) who | b) when | <input checked="" type="radio"/> c) whose |
| 9. a) which | b) who | c) where |
| 10. a) where | b) when | c) whose |
| 11. a) whose | b) where | c) which |
| 12. a) when | b) whose | c) where |
| 13. a) where | b) whose | c) who |

Complete the sentences with one of the words from the box. You DO NOT need to use all the words in the box.

which	where	When	who	whose
-------	-------	------	-----	-------

6. A journalist is a person _____ writes articles for a newspaper.
7. The school is the place _____ you learn about general knowledge.
8. That is the boy _____ dog won the competition.
9. Some shoes are made of leather _____ comes from cows.
10. The people _____ went to party had a lot of fun.

Make one sentence from two. There is one example.

0. New York is a place in the U.S.A. You can see the Statue of Liberty there.

New York is the place in the U.S.A where you can see the Statue of Liberty.

1. Leonardo Da Vinci is a man. He painted the Mona Lisa.

2. Cristopher Columbus is a man. His boat sailed to America.

3. An ostrich is a bird. It can't fly.

4. Venice is a place. Murano Glass is made there.

5. White water rafting is a sport. It is done on fast rivers.

Anexo 5

Secuencia Didáctica Comparatives y Superlatives

SHORT ADJECTIVES

Sesión 1²⁸

Aplicación de pre-test

La docente presenta el tema seguido de ejercicios de práctica oral por parte de los alumnos. La consigna consiste en hacer uso de palabras específicas (adjetivos en forma neutra, comparativa y superlativa) para describir imágenes proporcionadas por la docente. La figura 4 ilustra un ejemplo del material usado. En esta actividad, se lleva a cabo monitoreo y corrección de los errores cometidos por los alumnos. En el pizarrón está presente un ejemplo de cada estructura (neutra, comparativa y superlativa)



Figura 4

Al término de la práctica oral, las alumnas responden un ejercicio de su libro de forma individual. Al término de esta sesión, la docente revisa y registra TODAS las respuestas diferentes proporcionadas en cada uno de los reactivos para presentarlas a las estudiantes.

Sesión 3

En parejas²⁹, las alumnas realizan las siguientes actividades con la información presentada por la docente:

1. Identificar las respuestas correctas correspondientes a cada uno de los reactivos, dando argumentos del por qué se identifican de esa forma.

²⁸ El día anterior a esta sesión, se llevó a cabo la aplicación del pre-test.

²⁹ La docente forma parejas con alumnos que poseen un desarrollo cognitivo, nivel de inglés y personalidad similar.

2. Redactar reglas de uso de la estructura gramatical, en función de los reactivos identificados como correctos.
3. Incluir tres ejemplos para cada una de las reglas elaboradas.

La docente realiza la captura de las distintas reglas elaboradas en esta sesión para trabajarlas en la clase siguiente.

Sesiones 4 y 5

En plenaria:

1. La docente les entrega la hoja con la que trabajaron la sesión pasada y se determinan las respuestas correctas para cada ítem.
2. La docente les presenta las reglas elaboradas por cada equipo para determinar cuáles de ellas explican de forma más eficaz las respuestas correctas del ejercicio del libro.

Sesión 6

En parejas³⁰:

Al inicio de esta sesión, la docente coloca las reglas corregidas en un lugar visible en el salón.

1. Las alumnas buscan un ejemplo para cada una de las reglas en los textos de apoyo (contenidos en una tabla más adelante en este trabajo).
2. En plenaria, se comparten las reglas y se verifica que las reglas redactadas correspondan con los ejemplos encontrados.

Sesión 7

Las alumnas responden el ejercicio 2 de forma individual. Al término del mismo, en parejas, ellas revisan sus respuestas contrastándolas con las reglas desplegadas. Posteriormente, se lleva a cabo una discusión grupal al respecto. Si es necesario, se realiza la modificación de las reglas preestablecidas.

Sesiones 8 y 9

La docente pegará 15 oraciones en el pizarrón³¹ con el uso de la estructura gramatical a trabajar. Dichas oraciones estarán numeradas. Las reglas construidas por los alumnos también estarán pegadas en el pizarrón.

La docente formará 4 equipos de 5 personas cada uno.³²

³⁰ En esta sesión, la docente forma parejas constituidas por una alumna con nivel de inglés alto y una con nivel bajo para que la primera explique a esta última las reglas para las cuales se buscan los ejemplos.

³¹ Dichas oraciones fueron extraídas de las respuestas que las alumnas proporcionaron en la prueba post-test correspondiente al tema mencionado.

³² Uno de los equipos estará constituido por seis personas, ya que el grupo está conformado por 21 alumnos.

El objetivo de la actividad es recolectar la mayor cantidad de oraciones correctas.

Consigna 1: De estas oraciones que ven en el pizarrón, algunas son correctas y otras son incorrectas. Les daré 15 minutos para que, con su equipo, las analicen y decidan cuáles de ellas son las correctas. Recuerden leer las reglas³³ para verificar sus decisiones.

Consigna 2: Por turnos, cada equipo elegirá una de las oraciones correctas. Un integrante del equipo en turno desprenderá la oración elegida y la llevará con el resto de su equipo. Al terminar la ronda, el proceso se repite hasta que ya ningún equipo desee tomar más oraciones del pizarrón.

Consigna 3: El equipo 1 pasará al frente mostrando las oraciones que recolectó. Los demás equipos deberán verificar que dichas oraciones son correctas. Si identifican una oración incorrecta, deberán explicar el porqué. Si su explicación es correcta, se le retirará la oración a este equipo. Al terminar de analizar las oraciones del equipo 1, se continuará con aquellas de los demás equipos.

Consigna 4: Cuenten sus oraciones. El equipo que tenga más es el ganador.

Oraciones a analizar³⁴:

1. The stronger man in the world is from Finland.
2. My mom is a beautiful woman. I love her a lot.
3. My grandpa and my grandma are getting oldest now.
4. Whales are the most heavy mammals in the world.
5. My grandpa and my grandma are getting older now.
6. My mom is the more beautiful woman. I love her a lot.
7. The most strong man is from Finland.
8. Pyramids are some of the oldest buildings in the world.
9. Whales are the heaviest mammals in the world.
10. Pizza is the more delicious. It's my favorite food.
11. My mom is the most beautiful woman. I love her a lot.
12. Chimpanzees are more intelligent animals in the world.
13. My grandpa and my grandma are getting more old now.
14. Pizza is delicious. It's my favorite food.
15. The black mamba is the most dangerous snake in the world.
16. Pyramids are some of oldest buildings in the world.
17. The Flying Maliceks aren't getting smallest, we're getting bigger!
18. An airplane is more faster than a car.
19. Pyramids are some of the most oldest buildings in the world.
20. The Flying Maliceks aren't getting smaller, we're getting bigger.

Sesión 10

Aplicación de post-test

³³ También se les proporcionará una copia de las oraciones y las reglas a cada alumno para que tengan mejor acceso a ellas.

³⁴ Las oraciones resaltadas son las correctas.

Anexo 6

Secuencia Didáctica Zero Conditional

Sesión 1

- Aplicación del pre-test
- Se iniciará la clase con las siguientes preguntas: What happens when you watch TV for many hours? What happens if it's a rainy day at school?
- Los estudiantes estarán sentados en parejas, frente a frente. Durante la primera fase de la actividad, la docente asignará a la mitad del grupo una hoja con preguntas (A). Estos alumnos irán rotando lugares de manera que puedan cambiar de parejas constantemente y realizar una pregunta distinta a cada uno de sus compañeros. Durante la segunda fase de la actividad, la docente retirará las hojas de preguntas A y otorgará una hoja de preguntas distinta (B) a la otra mitad del grupo. El procedimiento de la primera fase de la actividad se repetirá. Durante esta actividad, la maestra monitoreará y hará correcciones pertinentes en las producciones de las alumnas.
- Los alumnos responderán, en parejas del mismo nivel académico, un ejercicio consistente en relacionar dos columnas de oraciones para formar ideas completas usando la estructura gramatical a trabajar.
- En plenaria, se discutirán las respuestas correctas y se sistematizarán en una cartulina, de manera que estén visibles para todo el grupo. Además, se otorgará una copia de las oraciones completas a cada alumno para ser usado como fuente de consulta confiable en las actividades del resto de la secuencia.

Sesión 2

- Una vez que se tengan las oraciones correctas a disposición de todo el grupo, se llevará a cabo un análisis, primero en equipos y luego en plenaria, para identificar las similitudes entre oraciones, así como para extraer generalizaciones acerca de las reglas de uso de la estructura. También se realizará la sistematización de estas conclusiones en una cartulina y se proporcionará una copia de ellas a cada alumno en la segunda sesión.

Sesiones 3 y 4

- Durante estas dos sesiones, los alumnos trabajarán en estaciones (7 en total). En equipos, visitarán cuatro estaciones durante la sesión 2 y tres durante la sesión 3. Los equipos cambiarán de estación cada 15 minutos.
- El grupo estará organizado en 7 equipos de 3 alumnos cada uno. Dichos equipos estarán conformados por niñas de un nivel académico similar para promover que todas las integrantes participen en cada actividad. Cada equipo estará sentado en una estación y deberá llevar a cabo una tarea relacionada con la clase de inglés. Una de las estaciones estará destinada a jugar un juego de mesa dónde los alumnos deben completar oraciones

con la estructura *zero conditional*. La docente estará trabajando con el equipo que se encuentre en esta estación.

- En la estación del juego de mesa, los alumnos deberán determinar si sus compañeros están produciendo respuestas correctas y, por lo tanto, si pueden avanzar de casilla. Dicha decisión deberá ser acompañada con su correspondiente argumento. Como apoyo para esta actividad, la docente les proporcionará una copia de las reglas de uso elaboradas en la sesión 1 e indicará a las estudiantes que también pueden consultar las oraciones correctas que les fueron entregadas esa misma sesión. De ser necesario, la docente realizará los cambios pertinentes a la cartulina de las reglas realizadas en la sesión 1 con base a las reflexiones que se lleven a cabo durante estas dos sesiones.
- En la sesión 3, 4 equipos pasarán por la estación del juego de mesa. En la sesión 4, los restantes 3 equipos harán lo propio.

Sesión 5

- En plenaria, se dará un breve repaso de las reglas de uso para la estructura abordada, tomando en cuenta los cambios realizados a partir de las reflexiones surgidas en el juego de mesa de las sesiones 3 y 4.
- Los alumnos resolverán, individualmente, las páginas 100 y 101 de su libro de trabajo.

Sesiones 6, 7 y 8

- La docente organizará sesiones de 15 minutos para trabajar con cada uno de los equipos conformados en sesiones anteriores. Este trabajo consistirá en contrastar lo respondido en su libro de trabajo proporcionando argumentos con base en sus oraciones modelo y reglas de uso cuando haya discrepancia en las respuestas. Mientras tanto, el resto de grupo estará trabajando en otra actividad relacionada con la clase de inglés.

Sesión 9

- Se aplicará el post-test.

Anexo 7

Secuencia Didáctica Relative Clauses

Sesión 1

- Aplicación del pre-test.
- Se iniciará la clase pidiendo a los alumnos que completen la siguiente oración que estará escrita en el pizarrón:
 - Miss Laura is a teacher who...
- La docente les entregará una hoja con oraciones incompletas similares a la escrita en el pizarrón para que las completen de forma individual.
- Los alumnos compararán sus oraciones con distintas parejas. Uno de los estudiantes dirá la primera parte de la oración y el otro alumno la completará:
 - A: A hospital is a place where...
 - B: you go when you are sick.

Sesión 2

- La docente les proporcionará una hoja con distintos ejemplos de la forma en que dos oraciones pueden unirse para formar una sola haciendo uso de pronombres relativos (oraciones modelo). En equipos de tres, los alumnos deberán analizarlas y seguir las consignas escritas en el pizarrón:
 - ¿Cuántas oraciones hay en la primera línea? ¿Cuántas hay en la segunda línea?
 - ¿Qué palabras se agregan? ¿Qué palabras se eliminan? ¿De cuál oración se eliminan palabras, de la primera o de la segunda? Circula las palabras que se eliminan.
 - Observa las palabras subrayadas. ¿En qué situaciones se utiliza cada una de ellas?
- En plenaria, se realizará la sistematización de las reflexiones en una cartulina (reglas de uso) y se proporcionará una copia de ellas a cada alumno en la siguiente sesión.

Sesiones 3 y 4

- Durante estas dos sesiones, los alumnos trabajarán en estaciones (7 en total). En equipos, visitarán cuatro estaciones durante la sesión 2 y tres durante la sesión 3. Los equipos cambiarán de estación cada 15 minutos.
- El grupo estará organizado en 7 equipos de 3 alumnos cada uno. Dichos equipos estarán conformados por niñas de un nivel académico similar para promover que todas las integrantes participen en cada actividad. Cada equipo estará sentado en una estación y deberá llevar a cabo una tarea relacionada con la clase de inglés. Una de las estaciones estará destinada a jugar un juego de mesa dónde los alumnos deben completar oraciones con el pronombre relativo correcto o unir dos enunciados en uno solo.
- En la estación del juego de mesa, los alumnos deberán determinar si sus compañeros están produciendo respuestas correctas y, por lo tanto, si pueden avanzar de casilla. Dicha decisión deberá ser acompañada con su correspondiente argumento. Como apoyo para

esta actividad, la docente les proporcionará una copia de las reglas de uso elaboradas en la sesión 1 e indicará a las estudiantes que también pueden consultar las oraciones modelo que les fueron entregadas esa misma sesión.

- En la sesión 3, 4 equipos pasarán por la estación del juego de mesa. En la sesión 4, los equipos restantes harán lo propio.

Sesión 5

- En plenaria, se dará un breve repaso de las reglas de uso para la estructura abordada. De ser necesario, la docente realizará los cambios pertinentes de acuerdo a las reflexiones surgidas durante la actividad del juego de mesa.
- Los alumnos resolverán, individualmente, la página 114 de su libro de trabajo.

Sesiones 6, 7 y 8

- La docente organizará sesiones de 15 minutos para trabajar con cada uno de los equipos conformados en sesiones anteriores. Este trabajo consistirá en contrastar lo respondido en su libro de trabajo proporcionando argumentos con base en sus oraciones modelo y reglas de uso cuando haya discrepancia en las respuestas. Mientras tanto, el resto de grupo estará trabajando en otra actividad relacionada con la clase de inglés.

Sesión 9

- Se aplicará el post-test.