



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras  
Doctorado en Lingüística

Desarrollo de la Conciencia Metalingüística usando la Evocación Estimulada y Tareas Gramaticales con complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Doctorado en Lingüística con línea terminal en Lingüística Aplicada a la Aprendizaje / Enseñanza de Lenguas

PRESENTA:  
Selene Maya Ruiz.

DIRIGIDA POR:  
Dra. Ma. De Lourdes Rico Cruz.

Dra. Ma. De Lourdes Rico Cruz

Presidente

Dra. Mónica Sanaphre Villanueva

Secretaria

Dra. Adelina Velázquez Herrera

Vocal

Dra. Brenda Vargas Vega

Suplente

Dr. Salvador Bautista Maldonado

Suplente

Campus Aeropuerto, Querétaro, Qro.  
Octubre de 2023  
México



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



Desarrollo de la Conciencia Metalingüística usando la  
Evocación Estimulada y Tareas Gramaticales con  
complementos infinitivos y gerundios en inglés como  
L2

**por**

Selene Maya Ruiz

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

**Clave RI:** LLDCC-131033

## DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Declaro que:

1. Este trabajo de investigación en formato de tesis titulado “*Desarrollo de la Conciencia Metalingüística usando la Evocación Estimulada y Tareas Gramaticales con complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2*”<sup>1</sup>, que se presenta para la obtención del título del Programa Educativo del *Doctorado en Lingüística*, es original y forma parte del resultado de mi trabajo personal. Por lo mismo, no ha sido copiado de otro trabajo de investigación.
2. En el caso de ideas, fórmulas, citas completas, materiales gráficos o audiovisuales diversos, obtenidos de tesis, obras, artículos, informes, memorias, en versión digital o impresa, se menciona de forma clara y exacta su origen o autor en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros elementos que tenga derechos de autor.
3. El trabajo de investigación que se expone, considerado para su evaluación, no ha sido publicado por otro autor. Asimismo, esta tesis no ha sido presentada anteriormente en su totalidad para obtener algún grado académico o título en otra Institución. De acuerdo con los requisitos de titulación del Programa de Posgrado, algunas partes de este trabajo podrían haberse presentado únicamente en eventos académicos o en publicaciones científicas o de divulgación (libros o revistas).
4. Soy consciente de que, si no se respetaran los derechos de autor y se cometiera plagio, este trabajo podría ser objeto de sanciones universitarias y/o legales, por lo que asumo cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de irregularidades en la tesis, así como de los derechos sobre la obra presentada.
5. Si se identificara falsificación, plagio, fraude, o que el trabajo de investigación hubiese sido publicado previamente por otro autor, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se originen, responsabilizándome por todas las cargas económicas o legales que se derivaran de ello, sometiéndome a las normas establecidas y vigentes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Autor:



Selene Maya Ruiz

Fecha

16/10/2023.

---

<sup>1</sup> Algunas secciones de este trabajo de investigación fueron presentadas en el XVI Encuentro Internacional de Investigadores de Lenguas y Literatura, II Congreso Internacional Virtual de Investigación en la Enseñanza – Aprendizaje de Lenguas y Cultura, V Jornadas de Lingüística LingUAQ y XVII Foro de Estudios en Lenguas Internacional. Asimismo, el pilotaje y algunos avances fueron publicados en el libro *Flexibilidad e Innovación en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas* (pp. 113-135) de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UAEQROO) y otros hallazgos están por publicarse en el libro *Experiencias y Retos ante los Desafíos Actuales de la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas* de la Universidad Veracruzana, en la *Revista de Divulgación de Ciencia y Tecnología (NTHE)* del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro, en la *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C y en la revista académica *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura* de la Universidad de Guadalajara.

## DEDICATORIAS

***A Dios:** Por hacerme querer seguir adelante. Por las personas que puso en mi camino y que estuvieron a mi lado y me bendecieron dándome la fuerza para seguir persiguiendo mis objetivos sin falta.*

***A mi tutora:** Gracias por su ayuda y ejemplo, por el tiempo y conocimientos brindados, por que creyó en mí y en mi proyecto de investigación desde el principio y me dio la oportunidad de participar en un programa de doctorado bajo su dirección. Sin usted este trabajo no habría sido posible. Gracias por sus muchas palabras de aliento cuando más lo necesitaba. Gracias por estar ahí cuando mis horas de trabajo parecían interminables.*

***A mis padres:** Por todos los sacrificios que hicieron por mí y sus esfuerzos, por hacer de mí con amor y cariño una buena persona, por su confianza y valores y principios que me inculcaron. Siempre han sido el motor de mis sueños y esperanzas. Siempre han sido mis mejores maestros de vida.*

***A mi hermano:** Su increíble apoyo y el hecho de que siempre has estado ahí para mí en los momentos difíciles, dándome fuerzas, me ha hecho una mejor persona, por sus oraciones, consejos y palabras de aliento, porque me ha ayudado de una forma u otra en todo a cumplir mis sueños y metas. Me haces feliz todos los días.*

***A mi esposo:** Por creer en mí, por estar siempre a mi lado y motivarme a lograr todo lo que me propongo. Por ayudarme en momentos difíciles y por el amor que me demuestra todos los días. Su invaluable apoyo me permitió crecer tanto personal como profesionalmente. Gracias por compartir lindos momentos conmigo y por siempre escucharme y ayudarme.*

## AGRADECIMIENTOS

*A mi alma mater:* Por el apoyo económico para poder cubrir los gastos del doctorado y por abrirme las puertas al darme la oportunidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo.

*A mi comité:* Gracias por sus palabras de aliento, apoyo constante, orientación y por guiarme a través de este proyecto de investigación con su experiencia y conocimiento. Sus sugerencias fueron sabias y su retroalimentación completa y precisa. Mis conocimientos se los debo a todos y cada uno de ustedes. Gracias a ustedes llegué aquí y me convertí en la persona que soy hoy. Porque han contribuido a mi formación profesional y personal.

*A mis docentes:* Gracias por las lecciones que he aprendido a lo largo de los años en el desarrollo de este trabajo, por su apoyo, perseverancia, intercambio de conocimientos, dedicación y generosidad.

*A mi familia:* Quienes siempre han estado conmigo, por darme ánimos para poder concluir esta importante etapa de mi vida. Esta tesis está dedicada a la memoria de mis abuelitos por su ejemplo de vida, trabajo, honestidad y por ser el pilar más importante para todos.

*A la familia Ávila Gómez:* Gracias por todos tus consejos y palabras de aliento, por estar siempre con nosotros y por el apoyo espiritual que nos has brindado en cada etapa de nuestra vida. Siempre los llevo presente en mi corazón.

*A mis amigos:* Por las experiencias juntos, por la convivencia, por cada aventura y por todos los momentos de alegría durante este proceso tan complejo.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página(s)
DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD .....	2
DEDICATORIAS .....	3
AGRADECIMIENTOS .....	4
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	5
ÍNDICE DE TABLAS.....	11
ÍNDICE DE FIGURAS.....	14
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	16
RESUMEN .....	19
ABSTRACT.....	20
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>21</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>21</b>
1.1. Antecedentes .....	21
1.2. Planteamiento del Problema .....	25
1.3. Objetivos de la Investigación .....	28
1.4. Preguntas de Investigación .....	29
1.5. Justificación.....	30
1.6. Alcance .....	32
1.7. Narrativa por Capítulos.....	33
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>36</b>
<b>2. REVISIÓN DE LA LITERATURA .....</b>	<b>36</b>
2.1. Bases Teóricas.....	36
2.1.1. El Concepto de Metacognición en L2.....	37
2.1.2. Conocimiento, Habilidad y Conciencia Metalingüística.....	39
2.1.3. Conocimiento, Memoria y Aprendizaje Explícito e Implícito.....	42

2.1.4.	Desarrollo de la Conciencia Metalingüística .....	45
2.2.	Modelos Existentes para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística.....	46
2.2.1.	El Modelo de Jakobson de las Funciones del Lenguaje .....	46
2.2.2.	Niveles de Conciencia de Leow .....	47
2.2.3.	El Modelo de Desarrollo Metalingüístico de Gombert .....	49
2.2.4.	La Descripción Representacional de Karmiloff-Smith.....	50
2.2.5.	El Marco Teórico de Análisis y Control de Bialystok .....	51
2.2.6.	La Competencia Gramatical .....	53
2.2.7.	Estrategias en Estudiantes Adultos según El Euch y Huot .....	54
2.2.8.	Desarrollo de la Conciencia Metalingüística usando Tareas Gramaticales .....	57
2.3.	Antecedentes .....	57
2.3.1.	Evaluación de la Conciencia Metalingüística .....	58
2.3.2.	La Evaluación de la Conciencia Sintáctica .....	59
2.3.3.	La Conciencia Metalingüística del Profesor (TMA) .....	62
2.3.4.	Estudios en la Conciencia Metalingüística del Docente (TMA).....	64
2.3.5.	La Conciencia Metalingüística en la Gestión de Reglas Gramaticales .....	67
2.3.6.	Perspectiva Sociocultural para la Conciencia Metalingüística .....	68
2.3.6.1.	La Mediación Sociocultural por Herramientas Simbólicas.....	71
2.3.7.	Entrevistas de Evocación Estimulada para Desarrollar la Conciencia Metalingüística .....	73
2.3.8.	El Juego Dirigido para Desarrollar la Conciencia Metalingüística .....	75
2.3.9.	Estudios en la Enseñanza de la Conciencia Metalingüística .....	76
2.3.10.	Conciencia Metalingüística en Complementos Infinitivos y Gerundios.....	78
2.3.10.1.	Aprendizaje de Complementos Infinitivos y Gerundios en L2 .....	78
2.3.10.2.	El Papel de la Frecuencia y Lenguaje Formulaico en el Aprendizaje de Complementos Verbales .....	79
2.3.10.3.	Estructuras Verbales del Complemento en Inglés .....	81
2.3.10.4.	Estructuras Verbales del Complemento en Español.....	83
2.4.	Formulación de Supuestos.....	85
2.4.1.	Supuesto General.....	85
2.4.2.	Supuesto Específico .....	85
<b>CAPÍTULO III</b>	.....	<b>86</b>

<b>3. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>86</b>
3.1. Diseño de la Investigación .....	86
3.2. Tipo y Nivel de Estudio.....	88
3.3. Conceptualización de las Variables.....	89
3.4. Etapas de la Investigación.....	93
3.4.1. Elección del Tema y Delimitación .....	94
3.4.2. Corpus de Inglés Americano Contemporáneo (COCA) .....	98
3.4.2.1. Lista de Verbos que Conforman los Contenidos de los Materiales .....	98
3.4.2.2. Elaboración de los Materiales.....	106
3.5. Las técnicas de Recogida de Datos .....	108
3.5.1. El Estudio Piloto y la Etapa Diagnóstico .....	109
3.5.1.1. Prueba Piloto de Instrumentos de Evaluación de la Conciencia Metalingüística.....	109
3.5.1.2. Prueba Piloto de las Cuatro Sesiones Consecutivas y Ajustes .....	111
3.6. El estudio Experimental .....	115
3.6.1. Población.....	116
3.6.2. Sesión de Presentación .....	116
3.6.3. Consideraciones Éticas.....	118
3.6.4. Encuesta de Perfil Personal y Académico .....	119
3.6.5. Examen Diagnóstico.....	121
3.7. Tareas de Concientización para el Aprendizaje de la Gramática.....	125
3.7.1. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información.....	126
3.7.2. Primera Sesión: Ejercicio de Opción Múltiple.....	126
3.7.3. Segunda Sesión: Generación de una Base de Datos.....	131
3.7.4. Tercera Sesión: Ejercicio de Llenado de Espacios en Blanco .....	137
3.7.5. Cuarta Sesión: Corrección y Justificación de Errores Gramaticales.....	141
3.7.6. El Cierre de cada una de las Cuatro Sesiones: Evocación Estimulada .....	151
3.7.6.1. Recolección y Análisis del Discurso de los Participantes .....	152
3.7.6.2. Muestreo de los Datos de Análisis del Discurso .....	152
3.8. Validez y Confiabilidad del Instrumento de Corrección y Justificación de Errores.....	152
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>155</b>
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>155</b>

4.1.	Respuestas Correctas e Incorrectas en el Ejercicio de Opción Múltiple.....	155
4.1.1.	Estadísticos Descriptivos para el Ejercicio de Opción Múltiple .....	156
4.1.2.	Verbos que Causan Mayor Confusión en el Ejercicio de Opción Múltiple.....	157
4.2.	Selección de Verbos que van Seguidos de Gerundio o Infinitivo por los Estudiantes.....	159
4.2.1.	Recopilación de Ejemplos como Resultado de la Búsqueda de los Estudiantes.....	161
4.3.	Detección de Patrones para la Creación de Reglas.....	163
4.3.1.	Conteo de Ejemplos y Reglas por Equipo.....	165
4.3.2.	Conteo de Reglas Sugeridas para Infinitivos y Gerundios.....	167
4.3.3.	Conteo de Infinitivo y Gerundio como Complemento Verbal y en Otras Posiciones .....	169
4.4.	Respuestas Correctas e Incorrectas en el Ejercicio de Llenado de Espacios en Blanco.....	173
4.4.1.	Estadísticos Descriptivos para el Ejercicio de Llenado de Espacios en Blanco .....	175
4.4.2.	Proceso de Edición para las Reglas con Complementos Infinitivos y Gerundios.....	176
4.4.3.	Verbos que Causaron más Confusión en el Ejercicio de Llenado de Espacios en Blanco .....	178
4.5.	Respuestas Correctas e Incorrectas en el Ejercicio de Corrección y Justificación de Errores ..	180
4.5.1.	Estadísticos Descriptivos para el Ejercicio de Corrección y Justificación de Errores .....	182
4.5.2.	Verbos que Causan más Confusión en el Ejercicio de Corrección y Justificación de errores	183
4.6.	Efectos del Tratamiento.....	185
4.7.	Teoría Fundamentada para el Análisis Exploratorio de los Tipos de Reglas Gramaticales Sugeridas.....	186
4.7.1.	Creación, Edición y Aplicación de Reglas Gramaticales para Complementos Infinitivos y Gerundios.....	186
4.7.2.	Incidencias en el Conteo de Reglas Creadas, Editadas y Aplicadas para Complementos Infinitivos y Gerundios .....	192
4.7.3.	Similitudes y Diferencias entre las Reglas Sugeridas para Complementos Infinitivos y Gerundios por Equipo .....	194
4.7.4.	Similitudes y Diferencias entre las Reglas Sugeridas para Complementos Infinitivos y Gerundios.....	200
4.7.5.	Reglas Sintácticas y Semánticas para los Complementos Infinitivos y Gerundios en inglés como L2	202
4.7.6.	Reglas Semánticas y Sintácticas en la Etapa de Creación y Aplicación de Reglas Gramaticales	209
4.7.7.	Conteo de Reglas Semánticas y Sintácticas en la Etapa de Creación de Reglas .....	211
4.7.8.	Conteo de Reglas Semánticas y Sintácticas en la Etapa de Aplicación de Reglas.....	212
4.8.	Desarrollo de la Conciencia Metalingüística usando la Evocación Estimulada.....	213

4.8.1.	Preparación de los Datos para la Codificación.....	213
4.8.2.	Desarrollar un Esquema de Codificación .....	215
4.8.3.	Análisis Microgenético para los Niveles de Conciencia Metalingüística en las Transcripciones del Habla de los Participantes.....	215
4.8.4.	Niveles de Conciencia Metalingüística en REBUCREA y en Estudios Previos.....	227
4.9.	Transcripción del Discurso como Herramienta para el Análisis Cualitativo .....	230
4.9.1.1.	Triangulación de Niveles en el Modelo REBUCREA con las Transcripciones del Discurso de los Participantes.....	233
4.9.1.2.	Porcentajes en Incidencias en el Modelo REBUCREA .....	235
4.9.1.3.	Porcentajes e Incidencias en Niveles y Subniveles del Modelo REBUCREA.....	237
4.9.1.4.	Nivel de Lengua y Participación Proactiva de los Estudiantes .....	241
4.9.1.5.	Estadísticos Descriptivos para la Participación de los Estudiantes en Tareas Metalingüísticas Reflexivas .....	244
4.9.1.6.	Estadísticos Descriptivos para la Participación de los Estudiantes en las Entrevistas de Evocación Estimulada .....	245
4.9.1.7.	Participación Proactiva en Tareas Metalingüísticas Reflexivas y en Entrevistas de Evocación Estimulada .....	247
4.10.	Aspectos Generales y Discusión.....	248
4.10.1.	Beneficios del Desarrollo de la Conciencia Metalingüística.....	248
4.10.2.	Actividad Metalingüística en Tareas Grupales.....	249
4.10.3.	Los complementos Infinitivos y Gerundios en L2 .....	250
4.10.4.	Modelo REBUCREA para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística .....	251
4.10.5.	Reglas Semánticas y Sintácticas para los Complementos Infinitivos y Gerundios en L2 .....	257
4.10.6.	Limitaciones para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística.....	259
4.10.7.	Futuras Líneas de Investigación .....	261
4.10.8.	Proveer más Contexto para los Complementos Verbales .....	262
<b>CAPÍTULO V.....</b>		<b>265</b>
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>		<b>265</b>
5.1.	Conclusiones .....	265
5.2.	Preguntas de Investigación .....	266
5.2.1.	Pregunta Número 1.....	266
5.2.2.	Pregunta Número 2.....	267
5.2.3.	Pregunta Número 3.....	269

5.3.	Contribución Metodológica .....	271
5.3.1.	Modelo REBUCREA para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística .....	272
5.3.2.	Uso de las Entrevistas de Evocación Estimulada .....	274
5.3.3.	Contexto Grupal para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística .....	274
5.3.4.	Elaboración de Reglas Gramaticales Propias .....	276
5.3.5.	Integración de Instrucción Gramatical Inductiva y Deductiva en Tareas de Concientización 277	
5.3.6.	Sistematización de Secuencia Didáctica con Tareas de Concientización.....	280
5.3.7.	Recursos Metalingüísticos y Estrategias Cognitivas en L2 .....	281
5.3.8.	El Andamiaje Metacognitivo .....	282
5.4.	Aportaciones del Trabajo al Campo de ESL.....	284
5.4.1.	Implicaciones Pedagógicas.....	285
5.4.2.	Recomendaciones de Cómo Desarrollar la Conciencia Metalingüística .....	286
5.4.3.	Dificultades para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística .....	287
5.4.4.	Beneficios de Desarrollar la Conciencia Metalingüística .....	288
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	290
	APÉNDICES .....	318
	Apéndice A: Objetivos e indicaciones para la creación de reglas gramaticales .....	319
	Apéndice B: Objetivos e indicaciones para la edición de reglas gramaticales.....	323
	Apéndice C: Objetivos e indicaciones para justificar y corregir errores gramaticales.....	324
	Apéndice D: Referencia gramatical para infinitivos y gerundios .....	2
	Apéndice E: Ejemplos de capturas de pantalla de momentos clave .....	3
	Apéndice F: Indicadores para la transcripción de los diálogos.....	4

## ÍNDICE DE TABLAS

	Página(s)
Tabla 1 Niveles de conciencia de Leow (1997) .....	48
Tabla 2 Mediciones del dominio de la conciencia metalingüística en estudios anteriores.....	59
Tabla 3 Tipos de Conciencia Metalingüística del Docente (TMA).....	65
Tabla 4 Forma, uso y ejemplo del gerundio y del infinitivo en español .....	83
Tabla 5 Conceptualización de las variables teóricas.....	89
Tabla 6 Lista de verbos que requieren un gerundio .....	100
Tabla 7 Lista de verbos que requieren un infinitivo con preposición “to” .....	103
Tabla 8 Ejemplo de frecuencia de uso para el verbo “advise” más gerundio en el corpus COCA.....	105
Tabla 9 Ejemplos del listado de frecuencia de uso para el verbo “admit” más gerundio .....	107
Tabla 10 Perfil académico y lingüístico de los estudiantes por equipo .....	119
Tabla 11 Integración aleatoria de los cuatro grupos y descripción de los participantes.....	122
Tabla 12 Estadísticos descriptivos para el examen diagnóstico .....	124
Tabla 13 Objetivos, descripción y pasos en la primera sesión de la secuencia didáctica.....	127
Tabla 14 Ejemplo correspondiente al ejercicio de calentamiento de opción múltiple .....	129
Tabla 15 Objetivos, descripción y pasos en la segunda sesión de la secuencia didáctica .....	131
Tabla 16 Ejemplos del ejercicio de regla gramatical.....	134
Tabla 17 Objetivos, descripción y pasos en la tercera sesión de la secuencia didáctica.....	137
Tabla 18 Ejemplos correspondientes al verbo “miss” de la casilla número 1 en el tablero didáctico .....	140
Tabla 19 Objetivos, descripción y pasos en la cuarta sesión de la secuencia didáctica .....	141

Tabla 20 Ejemplo de una oración correcta y una incorrecta para la tarea de corrección y justificación de errores gramaticales .....	143
Tabla 21 Gerundios como distractores en oraciones individuales y descontextualizadas en L2 .....	147
Tabla 22 Infinitivos como distractores en oraciones individuales y descontextualizadas en L2 .....	148
Tabla 23 Infinitivos sin preposición “to” como distractores en oraciones individuales y descontextualizadas en L2 .....	149
Tabla 24 Puntuaciones y porcentajes en el ejercicio de opción múltiple.....	156
Tabla 25 Estadísticos descriptivos en el ejercicio de opción múltiple .....	157
Tabla 26 Complementos verbales que causaron mayor confusión en el ejercicio de opción múltiple ...	158
Tabla 27 conteo de ejemplos y reglas gramaticales sugeridas por los estudiantes.....	165
Tabla 28 Número de reglas gramaticales sugeridas para infinitivos y gerundios.....	167
Tabla 29 conteo de infinitivos y gerundios como complementos verbales .....	169
Tabla 30 Infinitivos y gerundios como complementos verbales y en otras posiciones.....	170
Tabla 31 Puntuaciones y porcentajes para el ejercicio de llenado de espacios en blanco .....	173
Tabla 32 Estadísticos descriptivos para el ejercicio de llenado de espacios en blanco.....	175
Tabla 33 Verbos que causaron mayor confusión en el ejercicio de llenado de espacios en blanco .....	178
Tabla 34 Puntuaciones y porcentajes para el ejercicio de corrección y justificación de errores .....	181
Tabla 35 Estadísticos descriptivos para el ejercicio de corrección y justificación de errores.....	182
Tabla 36 Verbos que causan mayor confusión en el ejercicio de corrección y justificación de errores gramaticales.....	183
Tabla 37 Creación, edición y aplicación de reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios .....	187
Tabla 38 conteo de reglas creadas, editadas y aplicadas para complementos infinitivos y gerundios ...	193

Tabla 39 Similitudes y diferencias entre las reglas sugeridas para complementos infinitivos y gerundios por equipo.....	194
Tabla 40 Similitudes y diferencias entre los complementos infinitivos y gerundios en general .....	200
Tabla 41 Forma y función para las reglas sintácticas y semánticas de complementos infinitivos y gerundios .....	203
Tabla 42 Conteo de reglas para los complementos infinitivos y gerundios por tipo de regla en etapas de creación y aplicación.....	205
Tabla 43 Agrupación de reglas semánticas y sintácticas en la etapa de creación y aplicación .....	209
Tabla 44 Niveles y subniveles en el Modelo REBUCREA para el desarrollo de la conciencia metalingüística .....	219
Tabla 45 Taxonomías para niveles de conciencia metalingüística en REBUCREA y otros estudios.....	228
Tabla 46 Conteo de incidencias para cada nivel del modelo REBUCREA.....	230
Tabla 47 Conteo de incidencias para cada subnivel del modelo REBUCREA.....	237
Tabla 48 Número de incidencias de video a texto para la participación proactiva de los estudiantes....	242
Tabla 49 Estadísticos descriptivos para la participación de los estudiantes en el completado de las tareas metalingüísticas .....	244
Tabla 50 Estadísticos descriptivos para la participación de los estudiantes en las Entrevistas de Evocación Estimulada.....	246

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Página(s)
Figura 1 Procesos globales, específicos y tipos de Conciencia .....	38
Figura 2 Dinámica para la recolección de datos con entrevistas de Evocación Estimulada .....	73
Figura 3 Diseño de la Investigación.....	87
Figura 4 El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.....	92
Figura 5 Pasos para la elección del tema de investigación .....	94
Figura 6 Pasos para la elección de los contenidos de los materiales .....	98
Figura 7 Las cuatro sesiones consecutivas en la secuencia didáctica.....	117
Figura 8 Modelo de regla gramatical de uso para complementos de infinitivo y gerundio.....	135
Figura 9 Organigrama de las oraciones en la prueba de corrección y justificación de errores gramaticales .....	145
Figura 10 Valores en la magnitud del Cálculo de Coeficiente de Alfa de Cronbach.....	153
Figura 11 Ejemplo de selección de verbos que van seguidos de infinitivo y gerundio en L2 .....	159
Figura 12 Ejemplos recopilados por los estudiantes con complementos de gerundio .....	161
Figura 13 Ejemplos recopilados por los estudiantes con complementos de infinitivo .....	162
Figura 14 Ejemplo de regla gramatical sugerida por los estudiantes para complemento gerundio .....	163
Figura 15 Ejemplo de regla gramatical sugerida por los estudiantes para complemento infinitivo .....	164
Figura 16 Ejemplo de edición y corrección de reglas gramaticales para complementos verbales .....	176
Figura 17 Evaluación antes, durante y después del tratamiento .....	185
Figura 18 Conteo de reglas semánticas y sintácticas en la etapa de creación de reglas.....	211

Figura 19	Conteo de reglas semánticas y sintácticas en la etapa de aplicación de reglas .....	212
Figura 20	El proceso de codificación del discurso de los participantes .....	214
Figura 21	Niveles de Conciencia Metalingüística en Modelo REBUCREA .....	217
Figura 22	Diagrama de Sankey para triangular los niveles de conciencia metalingüística en transcripción de tareas y entrevistas .....	233
Figura 23	Gráfico de barras para los porcentajes de las incidencias en los cinco niveles REBUCREA.....	235
Figura 24	Gráfico de barras para para la participación proactiva durante y después del completado de las actividades .....	247
Figura 25	Diagrama de flujo para la construcción de reglas gramaticales auténticas.....	252
Figura 26	Pasos para la creación de una regla gramatical .....	253
Figura 27	Diagrama de flujo sobre el procesamiento de información para el aprendizaje .....	254
Figura 28	Diagrama de flujo para la reconstrucción y edición de una regla gramatical.....	255
Figura 29	Etapas de aprendizaje de complementos infinitivos y gerundios .....	257

## LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

B1:	<i>Intermediate level</i> - Nivel Intermedio descrito en El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER)
B2:	<i>Upper intermediate level</i> - Nivel Intermedio Superior descrito en El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER)
BNC:	<i>British National Corpus</i> - Corpus de inglés Británico
C1:	<i>Advanced level</i> - Nivel Avanzado descrito en El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER)
COCA	<i>Corpus of Contemporary American English</i> - Corpus Contemporáneo de inglés Americano
Docs	<i>Google Docs</i> - Procesador Ofimático de Textos de <i>Google</i>
EK:	<i>Explicit knowledge</i> - Conocimiento Explícito
EL:	<i>Explicit learning</i> - Aprendizaje Explícito
Entrevistas SR:	<i>Video stimulated recall interviewing</i> - Entrevistas de Evocación Estimulada
FCE:	<i>First Certificate in English</i>
GBL:	<i>Game-based Learning</i> - Aprendizaje Basado en el Juego
GJT:	<i>Grammaticality Judgment Test</i> - Prueba de Juicios de Gramaticalidad
H:	Hombres
I:	Infinitivo

IELTS:	<i>International English Language Testing System</i> - Sistema Internacional de Evaluación del Idioma inglés
IK:	<i>Implicit Knowledge</i> - Conocimiento Implícito
IL:	<i>Implicit learning</i> - Aprendizaje Implícito
-ing:	Gerundio
L1:	Lengua materna
L2:	Lengua extranjera
LLM-I:	Licenciatura en Lenguas Modernas – inglés
M:	Mujeres
MA:	<i>Metalinguistic awareness</i> - Conciencia Metalingüística
MCER:	<i>The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)</i> - El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación
min:	minutos
NGL:	<i>National Geographic Learning</i>
NNS:	Hablantes no Nativos
NS:	Hablantes Nativos
O:	Objeto
PET:	<i>Preliminary English Test</i>
Prep:	Preposición

SCT:	<i>Sociocultural Theory</i> - Teoría Sociocultural
SLA:	<i>Second Language Acquisition</i> - Aprendizaje de Segundas Lenguas
Tareas MA:	<i>Metalinguistic Awareness Task</i> - Tareas de Conciencia Metalingüística
TIC	<i>Information and Communication Technologies</i> - Tecnologías de la Información y la Comunicación
TMA:	<i>Teacher Metalinguistic Awareness</i> - Conciencia Metalingüística del Maestro / Conciencia Metalingüística del Profesor / Conciencia Metalingüística Docente
TOEFL:	<i>Test of English as a Foreign Language</i> - Prueba de inglés como Idioma Extranjero
UAQ:	Universidad Autónoma de Querétaro
V:	Verbo
WST:	<i>Word Selection Task</i> - Tarea de Selección de Palabras
ZPD:	<i>The Zone of Proximal Development</i> - Zona de Desarrollo Próximo

## RESUMEN

Las Pruebas de Juicio de Gramaticalidad se consideran un método estandarizado para medir el uso del idioma de los estudiantes porque se les pide que hagan un pronunciamiento intuitivo sobre la precisión de la forma y estructura de oraciones individuales y descontextualizadas. Por lo tanto, existe una investigación limitada sobre las reflexiones metalingüísticas detrás de la emisión de un juicio de gramaticalidad. En este estudio se busca que además de emitir juicios gramaticales, los estudiantes detecten reglas subyacentes de uso para para corregir y justificar errores gramaticales de manera colectiva; ya que esto podría tener un impacto positivo en su aprendizaje del inglés como L2. Apoyada del marco de la Teoría Sociocultural para el desarrollo de la Conciencia Metalingüística entre pares y de la verbalización de los procesos reflexivos involucrados en la cognición mediante tareas gramaticales y la evocación estimulada como técnica metodológica, la presente investigación explora el proceso por el que dieciséis universitarios mexicanos pasaron al crear, editar y aplicar sus propias reglas gramaticales para tratar de entender cómo funcionan los complementos infinitivos y gerundios en inglés; uno de los temas más complejos de adquirir por estudiantes del inglés como L2, por carecer de reglas de uso. El objetivo es el de contribuir al campo de la investigación empírica en el desarrollo de la conciencia metalingüística en la que se atiende al proceso de aprendizaje de estructuras que los estudiantes normalmente memorizan. Los hallazgos señalan la existencia de posibles factores cognitivos que vinculan el aprendizaje de estos complementos con la reflexión metalingüística y el andamiaje cognitivo entre pares. Las actividades que fomentan la reflexión metalingüística, tal como las entrevistas de evocación estimulada, pueden conducir a los estudiantes de nivel intermedio - avanzado a que desarrollen sus propias reglas gramaticales las cuales son generadas con un fundamento sintáctico y posteriormente, semántico; como sucedió en este estudio. Aunado a lo anterior y a partir de un cuidadoso análisis microgenético de los procesos de desarrollo metalingüístico y metacognitivo en los estudiantes, se generó el modelo REBUCREA, en el que se observa la revisión, búsqueda, creación, evaluación y aplicación de las reglas gramaticales.

**Palabras clave:** *complementos infinitivos y gerundios, conciencia metalingüística, inglés como L2.*

## ABSTRACT

Grammaticality judgment tests are considered a standardized method of measuring learners' linguistic ability, as they are asked to make an intuitive pronouncement about the accuracy of the form and structure of decontextualized individual sentences. Therefore, there is limited research on the metalinguistic reflections behind a grammaticality judgment. This study aims to ensure that in addition to making grammatical judgments, students detect underlying rules of use to collectively correct and justify grammatical errors as this could have a positive impact on their learning of English as an L2. Supported by the framework of Sociocultural Theory for the development of Metalinguistic Awareness among peers and the verbalization of the reflective processes involved in cognition through grammatical tasks and stimulated recall as a methodological technique, the present research explores the process by which Sixteen Mexican university students passed through to create, edit and apply their own grammar rules to try to understand how infinitive complements and gerunds work in English; one of the most complex topics to acquire by students of English as an L2, due to the lack of rules of use. The objective is to contribute to the field of empirical research in the development of metalinguistic awareness in which the process of learning structures that students normally memorize is addressed. The findings indicate the existence of possible cognitive factors that link the learning of these complements with metalinguistic reflection and cognitive scaffolding among peers. Activities that encourage metalinguistic reflection, such as stimulated recall interviews, can lead intermediate-advanced level students to develop their own grammatical rules which are generated with a syntactic and later semantic foundation as happened in this study. Added to the above and based on a careful microgenetic analysis of the processes of metalinguistic and metacognitive development in students, the REBUCREA model was generated, in which the review, search, creation, evaluation and application of grammatical rules is observed.

**Keywords:** *infinitive and gerund complements, metalinguistic awareness, English as L2.*

### 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este primer capítulo es servir de preámbulo a esta Tesis Doctoral. Para lograrlo, se proporciona una descripción sistemática de los posibles vínculos entre el desarrollo de la conciencia metalingüística de estudiantes universitarios mexicanos con la concientización de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2<sup>2</sup> en tareas colectivas y comunicativas que fomentan la reflexión sobre los procesos metacognitivos de reglas subyacentes.

En primer lugar, se mencionan algunos estudios previos que se han realizado sobre los diferentes niveles de desarrollo de la conciencia metalingüística en relación con el sistema de reglas subyacentes de la lengua. En segundo lugar, se aborda el problema de investigación. Posteriormente, se plantean los objetivos de la investigación. Así mismo, se abordan las preguntas de investigación. El siguiente apartado sustenta la necesidad y pertinencia de realizar el proyecto de investigación en la justificación. Finalmente, se aborda una breve descripción de cada capítulo.

#### 1.1. Antecedentes

Investigaciones previas en el área de la conciencia metalingüística para lenguas extranjeras (Aydin, 2018, 2019; Ellis, 2005; Keawchaum y Pongpairoj, 2017; Mandell, 1999; Tan y Izzati,

---

<sup>2</sup> Hay ciertos verbos que solo pueden ir seguidos de un complemento de infinitivo o un complemento de gerundio.

2015; Tremblay, 2005), concuerdan con que, desde la década de 1970, se han implementado baterías conocidas como Pruebas de Juicio de Gramaticalidad para determinar si el examinado puede identificar si una construcción está bien formada o no (Chomsky, 1968). Sin embargo, la emisión de un juicio gramatical estaría reflejando únicamente el conocimiento implícito que los estudiantes tienen sobre la lengua, ya que no se sabe si los estudiantes están haciendo uso real de la lengua o si pueden producirla y/o comprenderla. En consecuencia, las Pruebas de Juicio de Gramaticalidad no estarían reflejando el conocimiento metalingüístico real de los participantes (Gass, 2017).

Otro aspecto a destacar en las Pruebas de Juicio de Gramaticalidad es la metodología, ya que normalmente estudios previos (Ben-Zeev, 1977a, b; Bialystok y Majumder, 1998; Bialystok, 1986a, b; Bialystok, 1988a, b; Campbell y Sais, 1995; Cohen, 2011; Cromdal, 1999; Feldman y Shen, 1971; Galambos y Goldin-Meadow, 1990; Galambos y Hakuta, 1988; Hakuta, 1987; Ianco-Worrall, 1972; Ricciardelli, 1992a, b) evalúan a participantes monolingües y bilingües de educación básica o incluso de media superior de forma individual con pruebas previas y posteriores al tratamiento. En consecuencia, autores como Diao (2014) sugieren que futuras investigaciones deberían prestar especial atención al desarrollo de la conciencia metalingüística, pero a un nivel superior, no solo porque el dominio de la lengua meta es una herramienta fundamental para el aprendizaje sino también porque los estudiantes universitarios deben saber cómo funciona el lenguaje mientras se profesionalizan.

Como sugiere Diao (2014), Gass (2017) en su estudio con estudiantes universitarios concluyó que la interacción entre pares y la retroalimentación conducen al desarrollo del lenguaje, especialmente cuando se reflexiona sobre las reglas subyacentes del lenguaje. Esto se debe a que los estudiantes aprenden a negociar e intercambiar ideas cuando se produce un colapso en la información que reciben y asimilan para corregir las dudas que puedan tener al conversar e interactuar entre ellos (Long y Robinson, 1998; Long, 1996, 1980; Mackey et al., 2000; Mackey, 2000; Mackey y Gass, 2021, 2011). Mackey et al. (2000) y Schmidt y Frota (1986) coinciden también en que la interacción entre pares permite conocer las estrategias que implementan los estudiantes cuando interactúan para poder completar tareas metalingüísticas que requieren de un análisis más o menos complejo como son la emisión de juicios de aceptación gramatical, corrección de enunciados inaceptables, localización de la parte del enunciado incorrecta y el

establecimiento de una explicación concreta, evaluación de la ambigüedad o el establecimiento de relaciones de sinonimia y antonimia (Díaz, 2006).

Por otra parte, Mohamed (2004), Tunmer y Herriman (1984) y Unggul y Gulo (2017) aseguran que animar a los estudiantes a descubrir por sí solos reglas gramaticales para que desarrollen una conciencia metalingüística sólida que les permita comprender en su totalidad funciones y formas lingüísticas durante su proceso de formación es esencial para el aprendizaje de una lengua. Así mismo, en un contexto de aula de aprendizaje de L2, tanto el profesor como los estudiantes se ven obligados a negociar para construir conocimiento en L2 y, a través de este esfuerzo, ambas partes logran comunicarse en el idioma de destino (Gass et al., 1998). Aunado a esto, Gass y Mackey (2000) argumentan que para detectar con precisión los procesos de negociación que surgen en el aula, el docente debe emprender la tarea de registrar todo lo que sucede cuando los estudiantes interactúan para descubrir la fuente que originó el cambio durante la negociación y para poder establecer un vínculo entre lo observado en cintas de audio y video y en el aprendizaje posterior que acontece en el aula.

Debido a los resultados encontrados en los estudios previos mencionados anteriormente, esta investigación busca incentivar a los participantes a detectar patrones de uso para sugerir reglas gramaticales donde normalmente se les pide memorizar listas, patrones o fórmulas, como es el caso de los complementos de infinitivo y gerundio, también conocidos como infinitivos y gerundios después de ciertos verbos, en los que la fórmula gramatical es la misma para ambos y por lo tanto causan confusión entre los estudiantes a la hora de aprenderlos; (verbo principal + complemento de gerundio) o (verbo principal + complemento de infinitivo). Y lo que es peor, en algunas ocasiones un verbo principal acepta ambos complementos, asignando un pequeño cambio al significado de la oración.

Dicho esto, se pedirá a los participantes que busquen ejemplos con complementos gerundios e infinitivos en L2 para que puedan detectar patrones de uso y sugerir sus propias reglas gramaticales en equipos de cuatro. Naturalmente, animar a los alumnos a comunicarse entre ellos para que puedan detectar patrones de uso requiere un análisis de su discurso para observar cómo centran su atención en estos complementos verbales y cómo se ponen de acuerdo para poder sugerir sus reglas gramaticales. De ahí que una perspectiva sociocultural complementa la instrucción formal en el aula y potencializa el aprendizaje de la gramática.

Dado que el análisis del discurso de los participantes permite observar los componentes que interfieren en el reflejo emergente de las reglas gramaticales subyacentes de los infinitivos y gerundios en L2, estos resultados podrían arrojar luz sobre la concientización de estas estructuras verbales que deben ser memorizadas generalmente.

En primer lugar, para subsanar la brecha existente entre la emisión intuitiva de un juicio gramatical y el uso consciente de la lengua, los universitarios mexicanos aquí propuestos deben manipular explícitamente los complementos de infinitivo y gerundio para desarrollar su conciencia metalingüística.

En segundo lugar, se implementará una metodología introspectiva que provoque la reflexión sobre el uso de estas reglas gramaticales, pero desde una perspectiva sociocultural en la que los alumnos deberán apoyarse entre sí y construir conjuntamente nuevos conocimientos sobre estos complementos verbales a través de tareas de concientización cuyo enfoque está centrado en la forma.

En tercer lugar, se implementará un método de investigación que permita investigar procesos cognitivos en el que se invitará a los participantes a recordar lo que estaban pensando al responder tareas de concientización de manera grupal con capturas de pantalla de momentos en los que los estudiantes se mostraron inseguros, impacientes, dudosos o incluso satisfechos al darse cuenta de cómo funcionan los gerundios e infinitivos en L2 mientras se les presentaban estos recuerdos visuales a manera de entrevistas de reflexión metalingüística.

Finalmente, el pensamiento de estos universitarios mexicanos estaría integrándose con la forma en que se comunican para resolver tareas de concientización enfocadas en la forma. Desde luego, la instrucción formal se integraría en un marco comunicativo basado en tareas que involucran la comunicación entre estudiantes para tomar conciencia de la forma gramatical y de las características de la lengua como un medio eficaz para el aprendizaje de la gramática. Esto resolvería el problema metodológico de las Pruebas de Juicio de Gramaticalidad porque permite a los estudiantes tomar conciencia de las reglas subyacentes del idioma para obtener una mejor comprensión, promovería la participación proactiva de los estudiantes en sus procesos metacognitivos de reflexión y se cumpliría el objetivo de hacer que los estudiantes conozcan las

reglas gramaticales que normalmente memorizan para que puedan explicarlas para corregir y justificar errores gramaticales y no solo emitir juicios intuitivos.

## 1.2. Planteamiento del Problema

Naturalmente, existen varias pruebas que miden la competencia gramatical de los estudiantes de L2, ya que esta evaluación es un proceso importante en el aula. Sin embargo, las Pruebas de Juicio de Gramaticalidad se consideran el método más efectivo para medir la competencia lingüística de los estudiantes. Desafortunadamente, existe un problema metodológico que enmarca estas pruebas ya que no se sabe si los estudiantes intuyen si una oración está bien construida o si deliberadamente están haciendo uso consciente de reglas gramaticales y/o aspectos formales del lenguaje (Ellis, 2019).

En primer lugar, las Pruebas de Juicios de Gramaticalidad se han venido presentando a los participantes a manera de pruebas previas y posteriores a un tratamiento y de manera individual (Bowles, 2011; Ellis, 2005; Gutiérrez, 2013). Asimismo, se utilizan programas para la obtención de estadística descriptiva e inferencial.

En consecuencia, los estudios previos son en su mayoría cuantitativos porque trabajan con puntajes correctos e incorrectos, juicios en escalas de Likert y tiempos de reacción (Bialystok et al., 2014). Lo que quiere decir que se deja de lado la parte cualitativa, es decir, el discurso de los participantes. Sumado a esto, esta evaluación no implementa protocolos en voz alta, por lo que no se sabe qué están pensando los estudiantes al contestar estas baterías.

En tercer lugar, los estudios con universitarios mexicanos arrojan pocos números. Es decir, la mayoría de estos estudios involucran estudiantes monolingües y/o bilingües (Diao, 2014; El Euch y Huot, 2015) que cursan su educación básica en escuelas privadas. Como consecuencia de que el desarrollo de la conciencia metalingüística solo se promueve en la educación básica y no en todos los niveles de aprendizaje, los estudiantes de educación media y media superior muestran un rendimiento muy bajo cuando se les presentan pruebas en las que tienen que analizar lenguaje o argumentar para resolver diferencias de opinión (El Euch y Huot, 2015).

Según El Euch y Huot (2015), los estudiantes adultos podrían centrar su atención en las estructuras gramaticales y reflexionar sobre los usos y convicciones de la lengua debido a sus capacidades de análisis y maduración cognitiva, pero carecen de estas habilidades.

Al igual que El Euch y Huot (2015), Diao (2014) coincide en que los estudiantes universitarios normalmente no notan cosas como las palabras individuales que componen un enunciado, las reglas gramaticales, las relaciones de agrupación entre los constituyentes de las palabras, o si el enunciado es estructuralmente ambiguo o sinónimo de otro enunciado, a menos que se vean en la necesidad de pensar en ello intencionadamente (Tunmer et al., 1988).

A esto, Bowey y Patel (1988), Paradis et al. (2011) recomiendan que los profesores de idiomas inviten a los estudiantes universitarios a utilizar un metalenguaje apropiado para que puedan desarrollar las habilidades metalingüísticas necesarias para especular sobre el lenguaje durante su preparación académica y ampliar su conocimiento de la gramática y sus paradigmas. Por lo tanto, estas tareas de concientización requieren que los estudiantes desarrollen habilidades argumentativas mientras analizan el idioma y evalúan la forma lingüística o la aceptación de reglas gramaticales en contextos áulicos.

Siguiendo la misma línea de investigación, en la opinión de Kolln y Hancock (2005), Nutta et al. (2020) y Pappamihiel (2007), los profesores de lenguas extranjeras deberían centrar la atención de los alumnos en la forma y el significado de las palabras para que estos sean capaces de reflexionar y manipular los elementos del lenguaje para dar lugar a un aprendizaje significativo mediante la interacción entre pares y su uso comunicativo.

Estas tareas de conocimiento gramatical, centradas en la forma, complementan la instrucción formal en el sentido de que abordan las preguntas de los estudiantes para explicar el uso del lenguaje cotidiano cuando es necesario acceder, estructurar y manipular la estructura del lenguaje para atender aspectos formales (Cohen, 2011).

Según Mather y Carstensen (2005), Nilsson (2008) y Santiago (2010) es fundamental que los estudiantes de L2 estén expuestos a actividades en las que puedan realizar tareas metalingüísticas que reflejen la forma en que se utilizan correctamente ciertos aspectos gramaticales para ser capaz de explicar la estructura del lenguaje y cómo se representa en el sistema lingüístico para transformar el conocimiento en formas accesibles para los estudiantes.

Sin embargo, dada la problemática actual en el campo de la investigación cognitiva en L2 en el que algunos estudios (Bialystok et al., 2014; Roehr-Brackin, 2018; Schoonmaker, 2015) sugieren que es factible aumentar los niveles de conciencia metalingüística a través de la implementación de tareas de sensibilización que requieren manipulación y reflexión consciente de estructuras gramaticales específicas, esta investigación busca ayudar a los estudiantes a tomar conciencia del uso de estructuras gramaticales que incluso en niveles intermedios y avanzados causan conflicto, como es el caso de los complementos de infinitivo y los gerundios.

De acuerdo con Duffley (2000; 2006a, b), tanto las construcciones en infinitivo como en gerundio se presentan a los estudiantes desde que aprenden inglés por primera vez en niveles elementales y de sensibilización a la lengua. Sin embargo, estas formas verbales, como muchos otros aspectos del idioma, siguen siendo complejas y difíciles de aprender. Siguiendo a Duffley (2000) es difícil aprender los complementos de infinitivo y gerundio por tres razones, en primer lugar, el significado gramatical del verbo genera confusión entre los aprendices, en segundo lugar, la función de los complementos con respecto al verbo que les precede también es un problema, y, en tercer lugar, también influye el significado léxico del verbo que les precede.

Retomando el objetivo principal de este estudio, aunque los estudiantes universitarios constantemente reflejan errores gramaticales y no logren internalizar las reglas gramaticales de uso aun en etapas avanzadas de aprendizaje (Bloor, 1986; El Euch, 2010, 2011), esta investigación pretende concientizar los usos solo de complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 ya que antes de comenzar se transcribieron algunos errores que normalmente cometen los estudiantes y de los cuales no son conscientes mientras se impartía un curso de inglés en nivel intermedio (B1).

Finalmente, se evaluaría la conciencia metalingüística de los estudiantes antes, durante y después de un tratamiento, ya que esta evaluación se integraría como parte de cuatro sesiones consecutivas en tareas metalingüísticas de reflexión colectiva (Vafae et al., 2017; Zhang et al., 2020) en un estudio de diseño mixto para intentar triangular las puntuaciones de respuestas correctas e incorrectas con la capacidad de los participantes para reflexionar sobre las reglas y patrones de uso de complementos infinitivos y gerundios en L2 mediante la interacción colectiva entre pares, es decir, solicitar a los participantes que, además de emitir juicios gramaticales,

sugieren, usen y editan sus propias reglas gramaticales de uso de manera conjunta como se explica en detalle más adelante.

### 1.3. Objetivos de la Investigación

Desde la década de 1980, la interacción conversacional en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) juega un papel muy importante no solo para la interacción negociada entre un hablante nativo [NS] con otro no nativo [NNS] sino también entre dos hablantes no nativos [NNS] para el desarrollo de L2 (Mackey et al., 2000). Para Gass (2017), Long (1996), Mackey et al. (2000) y Pica (1994), existen muchos beneficios de la interacción conversacional para la retroalimentación interactiva entre pares. En voz de estos autores, durante la interacción conversacional espontánea, los participantes pueden retroalimentarse entre ellos y de esta manera los estudiantes y sus percepciones pueden afectar su posterior desarrollo en L2.

Apoiado en la mediación e intervención de un marco sociocultural (Lantolf, y Pavlenko, 1995) para desarrollar niveles más profundos de reflexión metalingüística que emergieron del análisis del discurso de los participantes y de las transcripciones de las entrevistas de evocación estimulada, se pretende incrementar el conocimiento empírico en el aula sobre el estado actual de la conciencia metalingüística en un estudio mixto que vincula la retroalimentación colectiva entre pares con la realización de tareas de concientización metalingüística para la creación, edición y aplicación de reglas gramaticales auténticas.

Por tanto, se pretende explorar el efecto del apoyo temporal que reciben los estudiantes en desventaja de otros compañeros más capaces para la construcción de nuevos aprendizajes en el desarrollo de la conciencia metalingüística para el aprendizaje de complementos de infinitivo y gerundios en inglés como L2. Así, los objetivos planteados para este estudio son los siguientes:

Objetivo general:

- Describir el desarrollo de la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 a través de tareas colectivas.

Objetivos específicos:

- Explorar el proceso de cómo se lleva a cabo la reflexión metalingüística en equipos cuando los estudiantes crean sus propias reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.
- Detectar el tipo de reglas que sugieren los participantes cuando analizan complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 en equipos.

#### 1.4. Preguntas de Investigación

Ya que el propósito de este proyecto de investigación es explorar las relaciones entre los factores metalingüísticos y reflexivos en relación con el aprendizaje de la gramática con estudiantes universitarios mexicanos de inglés como lengua extranjera a través de la metodología de evocación estimulada y tareas metalingüísticas que requieren la detección de reglas gramaticales en lugar de fomentar su memorización, el estudio tiene como objetivo responder a las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta específica:

- 1) ¿Cómo se desarrolla la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 a través de tareas colectivas?

Preguntas generales:

- 2) ¿Cómo se lleva a cabo la reflexión metalingüística en equipos cuando los estudiantes crean sus propias reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2?
- 3) ¿Qué tipo de reglas sugieren los participantes cuando analizan complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 en equipos?

## 1.5. Justificación

En primer lugar, la presente investigación tiene como propósito principal observar el discurso de dieciséis estudiantes mexicanos de la Licenciatura en Lenguas Modernas en inglés para detectar los recursos cognitivos que utilizaron para la construcción, reflexión y uso de reglas gramaticales propias con complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 conjuntamente. Este diseño mixto predominantemente cualitativo requiere la implementación de un análisis microgenético (Gánem Gutiérrez, 2006, 2007, 2008; Barrios et al., 2012) para la generación de un modelo que ayude a explorar la dinámica de los procesos de génesis y cambio en las conversaciones que se llevan a cabo mientras surgen novedades en el desarrollo de la conciencia gramatical de los universitarios mexicanos y que demuestran que los participantes se beneficiaron de la discusión y reflexión grupal.

En segundo lugar, se requiere la implementación de una teoría fundamentada para codificar y categorizar los tipos de reglas sugeridas por los participantes, lo que implica la identificación de palabras recurrentes y/o grupos de palabras en las reglas sugeridas por los estudiantes. La creación, edición y aplicación de reglas gramaticales propias se puede analizar si se implementa una perspectiva interaccionista entre pares en un contexto institucional (Lantolf, 2000) que refleja la verbalización y los diálogos entre los participantes para el uso y manipulación consciente de estas reglas gramaticales.

Un aspecto importante para la perspectiva interaccionista es que el aprendizaje significativo se promueve a través del papel de andamiaje cognitivo temporal entre un estudiante desfavorecido y otro más capaz porque ambos se benefician de la interacción y logran desarrollar habilidades cognitivas que no podrían lograr por sí solos en lo que respecta a temas gramaticales que no tienen regla de uso y que deben memorizar, como es el caso de los complementos infinitivos y los gerundios en L2 (Bowles, 2011; Ellis, 2005; Loewen, 2009).

La teoría fundamentada permitiría visualizar en el análisis del discurso de los participantes el tipo de reglas a las que llegan los estudiantes a través del andamiaje cognitivo entre pares como una herramienta esencial para el aprendizaje que apoya la instrucción gramatical y que sirve

como recurso para la creación de reglas gramaticales como una alternativa a las estructuras de enseñanza que no cuentan con una regla de uso con el objetivo de indagar en la reflexión metalingüística con estudiantes que cursan niveles de educación superior.

Consecuentemente, el análisis microgenético para el desarrollo de niveles en la conciencia metalingüística y la teoría fundamentada para la clasificación de reglas gramaticales propias podrían presentar un enfoque sistemático para la recopilación de datos potencialmente útiles en la investigación sobre la enseñanza/aprendizaje de estructuras difíciles de concientizar tales como los complementos infinitivos y gerundios en inglés L2, por ejemplo.

En tercer lugar, dado que es difícil demostrar el procesamiento cognitivo de los estudiantes cuando resuelven problemas lingüísticos, se requiere documentación en audio y video que permita observar el pensamiento como un proceso cognitivo y culminar con entrevistas guiadas que requieren reflexión y verbalización de las estrategias implementadas al completar tareas metalingüísticas que conducen a la interacción negociada entre pares o retroalimentación interactiva (Mackey et al., 2000).

El enfoque propuesto aquí permite apreciar las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés como L2 y el papel que juegan la retroalimentación, la negociación y la interacción entre pares para conducir al desarrollo del conocimiento de L2 para desarrollar una fuerte conciencia metalingüística.

La implementación de protocolos en voz alta puede ser impulsada por la implementación de tareas de concientización que requieran una reflexión colectiva que conduzca al control consciente y la manipulación de estructuras gramaticales explícitas. Andrews (1999a, b) y Howatt (1984) argumentan que los estudiantes de L2 necesitan una comprensión sólida del idioma que están aprendiendo y que la gramática es central en este proceso.

En cuarto lugar, existe la necesidad de evaluar la Conciencia Metalingüística en tareas colectivas que permitan a los participantes pasar del conocimiento implícito (*IK*) de las reglas gramaticales al uso y procesamiento consciente (*EK*) de las mismas (Ellis, 2005).

Sumado a esto, más allá de emitir un juicio gramatical de correcto o incorrecto, se dirige a los estudiantes a buscar sus propias oraciones individuales y descontextualizadas en L2, para que a partir de ese corpus puedan detectar patrones y finalmente sugerir reglas gramaticales de uso

para comprender mejor los complementos de infinitivo y los gerundios (Andrews, 1999a, b; 2001, Moore et al., 2012; Njika, 2015; Schoonmaker, 2015).

Otro punto importante es que se atiende el discurso de los participantes al responder actividades en equipo y a entrevistas de evocación estimulada para incurrir en los pensamientos recurrentes de los alumnos en momentos clave dentro de las cuatro sesiones consecutivas con ayuda de capturas de pantalla para investigar más en cómo estos estudiantes universitarios mexicanos abordan perspectivas motivacionales colectivas (El Euch, 2010; Roehr, 2007) y exploran la gramática utilizando enfoques cualitativos (Roehr-Brackin, 2018).

En conclusión, este estudio es relevante para desarrollar de forma colaborativa la conciencia metalingüística porque 1) tiene en cuenta perspectivas cualitativas para detectar niveles de conciencia metalingüística que pueden variar significativamente dependiendo del objetivo y diseño de cada tarea, 2) no está dirigido únicamente a niños en edad escolar, 3) se apoya en un método de investigación de evocación estimulada y en la implementación de tareas metalingüísticas colectivas, todo en un marco sociocultural, 4) examina los niveles de análisis de las estructuras subyacentes cuando los participantes, en conjunto, reflexionan para detectar posibles patrones de uso de infinitivos y gerundios en inglés como L2 en cuatro sesiones consecutivas y 5) busca aumentar la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en L2 mediante la creación y edición de reglas gramaticales propias en tareas colectivas para el aprendizaje, uso y reflexión consciente en lugar de la memorización de listas de verbos.

## 1.6. Alcance

De acuerdo con Alipour (2014) y Andrews (1999a, b), los estudiantes de lenguas extranjeras deben ser capaces de poseer conocimientos gramaticales para poder reflexionar sobre los sistemas subyacentes de la lengua con el fin de cumplir propósitos explicativos. Por lo tanto, el enfoque propuesto aquí beneficiaría el aprendizaje de los complementos de gerundio e infinitivo mientras se usa un metalenguaje preciso para poder hacer juicios de gramaticalidad y poder corregir y justificar errores gramaticales en L2.

Consecuentemente, la conciencia metalingüística juega un papel muy importante en el desarrollo de habilidades cognitivas y reflexivas que permiten a los estudiantes pensar sobre el lenguaje y su estructura en niveles más altos de comprensión. Estos niveles se consiguen gracias al apoyo temporal de un compañero más experto en el idioma porque la adquisición de nuevos conocimientos sobre gramática se consigue de forma conjunta de forma consciente e intencionada.

Debido a que esta investigación es exploratoria, busca estudiar el desarrollo de la conciencia metalingüística de dieciséis estudiantes universitarios mexicanos de una Licenciatura en Lenguas Modernas en inglés a través de un enfoque sociocultural que les permita tomar conciencia y controlar sus propios conocimientos y procesos metacognitivos al momento de crear, editar y aplicar reglas gramaticales en equipos de cuatro. Por lo tanto, esta supervisión y control conscientes del idioma inglés permitirá a los estudiantes tomar decisiones informadas sobre el uso de infinitivos y gerundios en lugar de tener que memorizar extensas listas de verbos para cada uno.

### 1.7. Narrativa por Capítulos

En primer lugar, en el capítulo I de introducción se presenta formalmente el presente trabajo de investigación. Es decir, en este prólogo se presentan los objetivos y razones que motivaron esta Tesis Doctoral y los fundamentos que la sustentan.

En segundo lugar, en el capítulo II de la revisión de la literatura se contrasta la forma en que otros autores han investigado y evaluado el desarrollo de la conciencia metalingüística en L2 de forma ordenada, precisa y analítica. Asimismo, se leyó y analizó detenidamente la revisión del conocimiento acumulado de la referencia bibliográfica aquí referenciada en relación con trabajos similares, pero con resultados diferentes, o que se realizaron en circunstancias diferentes. El objetivo es validar esta investigación y generar conocimiento a partir de lo ya realizado. También se sustenta la relación de los supuestos con las variables teóricas a fin de sugerir una posible explicación entre la evaluación de la conciencia metalingüística con la metodología cualitativa de

evocación estimulada entre pares que se enfoca en lo que pensaban los participantes al momento de completar tareas de concientización y reflexión gramatical (Ryan y Gass 2012).

De igual manera, el capítulo III del marco metodológico trata sobre la sistematización del conjunto de técnicas, métodos y procedimientos que se siguieron, de manera ordenada, para poder desarrollar la presente investigación. Así, el objetivo es abordar las etapas específicas del procedimiento destinado a generar nuevos conocimientos a través de la especificación del diseño y aplicación de tareas metalingüísticas en L2 para la concientización de complementos infinitivos y gerundios en L2 con oraciones individuales en las que se analizan los contextos de uso y aplicación en situaciones reales como son las muestras representativas de la lengua.

Por un lado, en la etapa de la redacción para el capítulo IV referente a los resultados de la investigación, se procesa toda la información de manera comprensible para enfatizar la importancia de los resultados obtenidos luego de las cuatro sesiones consecutivas. La constatación de los resultados permite incidir de forma concisa en investigaciones posteriores a través de sugerencias al revisar los puntos más destacados sobre los procesos metacognitivos y reflexivos de estudiantes universitarios mexicanos de inglés como lengua extranjera para la creación, edición y aplicación de reglas gramaticales para complementos de infinitivo y gerundios en L2. En consecuencia, se explora el desarrollo de la conciencia metalingüística al observar la interacción entre pares cuando los estudiantes crean, editan y aplican su propias reglas gramaticales en diferentes contextos, la codificación de las transcripciones de los diálogos para detectar los diferentes niveles de conciencia metalingüística que evocan los participantes, las puntuaciones de respuestas correctas e incorrectas en las tareas metalingüísticas sugeridas en las sesiones consecutivas y los tipos de reglas que sugieren los participantes sobre el uso explícito de gerundios e infinitivos como objetos directos después de ciertos verbos en inglés como L2.

Por otro lado, en el capítulo V se detallan las conclusiones de la presente investigación a través de la realización de una pequeña síntesis del desarrollo de la conciencia metalingüística de manera cooperativa y colaborativa entre aprendices de nivel de lengua heterogéneo que va desde intermedio (B1) hasta avanzado (B2) mientras se crean, editan y aplican reglas gramaticales contextualizadas en el discurso natural y espontáneo del idioma inglés. De la misma manera, se replantean los objetivos establecidos al inicio y se revisan la metodología y las herramientas

utilizadas para evaluar los resultados. Al final del capítulo se abordan algunas recomendaciones para futuras líneas de investigación que buscan explorar la cognición de los estudiantes universitarios cuando reflexionan y analizan conjuntamente patrones de uso de estructuras que normalmente tienen que memorizar para ubicar estos complementos en contextos que orientan al aprendizaje significativo de estructuras consideradas difíciles de aprender entre los estudiantes de inglés como L2.

Finalmente, después de las referencias bibliográficas, en esta tesis se encuentran adjuntos documentos anexos que cumplen con la finalidad de complementar el contenido y ahondar sobre aspectos puntuales mencionados, pero no ilustrados, a lo largo de la tesis tales como; el formato para la carta de consentimiento informado, el cuestionario sobre el perfil personal y académico que se distribuyó antes de comenzar el estudio, el examen diagnóstico de inglés como L2 que permitió determinar el nivel de lengua, los objetivos e indicaciones para cada una de las tareas en las cuatro sesiones consecutivas, las reglas que se revisaron con los participantes para los infinitivos y gerundios en las que se resaltaron los complementos verbales también conocidos como infinitivos y gerundios para después de ciertos verbos, la guía y algunos ejemplos de capturas de pantalla de momentos clave en las cintas de video que se utilizaron en las entrevistas de evocación estimulada, las preguntas que se implementaron al final de cada intervención a modo de entrevistas semiestructuradas para lo que los estudiantes recordaban mientras contestaban las tareas de concientización y por último se adjuntan los parámetros que se siguieron para codificar el discurso de los participantes de manera sistemática.

### 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

A menudo puede parecer difícil distinguir entre la metacognición, el conocimiento, la habilidad y la conciencia metalingüística o el conocimiento, la memoria y el aprendizaje explícitos e implícitos para abordar el desarrollo de la conciencia metalingüística; sin embargo, este capítulo compila una definición para cada uno de estos y otros conceptos, teorías, funciones y características que se relacionan con el desarrollo de la conciencia metalingüística. Asimismo, se identifican teorías, métodos y lagunas relevantes en la investigación existente con referencia a modelos que investigan y evalúan la conciencia metalingüística de los estudiantes de lenguas extranjeras.

#### 2.1. Bases Teóricas

En este apartado se recopila información que permite detectar la naturaleza del problema que se investiga en referencia a la literatura ya existente, no solo para el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes universitarios, sino también para la creación, edición y aplicación de reglas gramaticales para los complementos de infinitivo y gerundio en L2 desde una perspectiva sociocultural apoyada por entrevistas de evocación estimulada y análisis del discurso de los participantes en el desempeño de tareas de conciencia gramatical centradas en la forma.

### 2.1.1. El Concepto de Metacognición en L2

En la voz de Santiago (2010), desde la década de los 70s hasta la fecha, ha incrementado el interés por investigar la metacognición del profesor de lengua (Borg, 2003, 2015; Van Gorp, 2008; Birello, 2012; Clandinin y Connelly, 1987; Eisenhart et al., 1988) con el objetivo de explorar las bases psicológicas en la práctica profesional de los profesores.

El Euch y Huot (2015) retoman el prefijo griego “meta” para referirse a la metacognición como una capacidad cognitiva de alto nivel que va “más allá” del lenguaje y de la cognición para exigir una capacidad intencional, explícita y consciente (p.3). Por otra parte, Seel (2011) complementa esta definición al agregar que es la capacidad de contemplar el propio pensamiento, de observarse a sí mismo al procesar tareas cognitivas y de organizar los procesos de aprendizaje y pensamiento involucrados en estas tareas. Por último, la metacognición requiere que el individuo tenga noción de sus propios procesos cognitivos para poder, de esta manera, analizar y controlar la forma en que piensa y aprende.

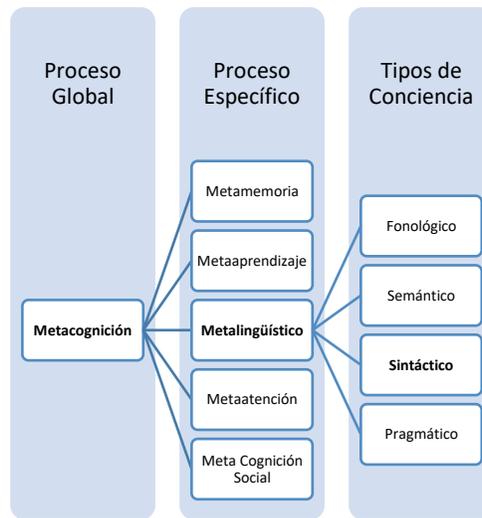
Gombert (1992), en Roehr-Brackin (2018) señalan que una parte integral de la metacognición son las capacidades metalingüísticas, estando estas relacionadas tanto con aspectos declarativos (facilidad para poder verbalizar lo que se sabe de la estructura del lenguaje) como con tintes procedimentales (facilidad o imposibilidad para verbalizar lo que es gramatical o agramatical en un idioma de destino). Por metacognición (Anderson, 2008; Flavell, 1979; Hacker et al., 1998; Hacker, 1998; Hunt y Ellis, 2004) nos referimos a la capacidad del individuo para generar conciencia introspectiva para controlar y planificar sus procesos de pensamiento mientras se operacionalizan tareas cognitivas; en este contexto, tareas metalingüísticas de carácter meramente gramatical.

Con base en Gombert (1992) y citado en Roehr-Brackin (2018), todo individuo dispone de; a) habilidad metalingüística, b) meta-aprendizaje o conocimiento y control del proceso de aprendizaje, c) metaatención, o la habilidad de prestar atención voluntariamente, d) de la habilidad de metacognición social, o conocimiento de los procesos cognitivos que operan en otras personas y sus implicaciones conductuales y, e) de la meta-memoria, o la capacidad de

controlar la propia memoria. Todas estas habilidades forman un conjunto de meta-habilidades como se muestra a continuación.

**Figura 1**

*Procesos globales, específicos y tipos de Conciencia*



*Nota.* Tomado de El Euch y Huot, 2015.

Ahora bien, con la intención de ilustrar aspectos de la metacognición, la figura número 1 de Euch y Huot (2015) muestra la relación existente entre la metacognición como un proceso global y la conciencia sintáctica derivada de la metalingüística como un proceso específico de los procesos y tipos de conciencia. Cabe destacar que en esta investigación el énfasis recae únicamente en la conciencia sintáctica pero que las demás ramas también forman parte integral de ese tipo de conciencia.

La meta-memoria es la cognición sobre la memoria, el meta-aprendizaje es la cognición sobre el aprendizaje, la metaatención es la cognición sobre la atención, la cognición meta-social es la cognición sobre el aspecto social y la capacidad metalingüística es la cognición sobre el

lenguaje, siendo esta última el actor primario de la presente disertación, a nivel sintáctico. La metalingüística se refiere entonces a la conciencia o consciencia de los aspectos lingüísticos de una lengua.

Como se puede apreciar en la figura 1, la conciencia sobre el lenguaje comprende a la fonología la cual incluye a la fonética, a la semántica, a la gramática la cual incluye a la sintaxis y a la morfología y la pragmática (Andrews, 1997, 1999a, b, 2001, 2003, 2006; Apel et al., 2012; Bialystok y Barac, 2012; Ellis, 1991, 2004; Hun y Ellis, 1998; Moats, 1994; Roehr y Ganem-Gutierrez, 2009).

Ahora bien, existen tres conceptos altamente relacionados a la metalingüística que tienen que ver, en primer lugar, con la capacidad de reconocer las formas y funciones del lenguaje, en segundo, con la capacidad de poder reflexionar sobre los componentes y la estructura del lenguaje y finalmente, con poder analizar el lenguaje desde cualquiera de sus dimensiones; conocimiento, habilidad y conciencia, respectivamente (Bialystok, 2001a, b).

### 2.1.2. Conocimiento, Habilidad y Conciencia Metalingüística

Bialystok (2001a) utiliza el término *metalingüístico* como cuantificador para denotar un proceso que incorpora tres contextos: *conocimiento*, *habilidad* y *conciencia*. Esta distinción se introduce con el fin de aclarar el desempeño metalingüístico y definirlo de manera más precisa y analítica en términos de los diferentes niveles de procesamiento requeridos para llevar a cabo diferentes tipos de tareas metalingüísticas. A continuación, se explicarán, brevemente, los tres contextos metalingüísticos para su mayor comprensión.

En primer lugar, algunos expertos (Alderson et al., 1997; Bialystok, 1999, 2001a, b) en el campo de la investigación del aprendizaje de segundas lenguas, describen al *conocimiento metalingüístico* como la representación explícita de aspectos abstractos de la estructura lingüística. Siguiendo esta definición, los conceptos de conocimiento metalingüístico y conocimiento explícito serían totalmente equiparables, puesto que ambos requieren conocimiento sobre la gramática del idioma de destino. Por otro lado, Bialystok (2001a) explica que poseer

conocimiento de los principios abstractos del lenguaje es diferente de conocer la gramática de un idioma en particular, ya que implica tener conocimiento del lenguaje en su sentido más general. Entonces, por ejemplo, una persona que tiene conocimiento lingüístico de un idioma sabe qué orden de palabras se requiere para hacer diferentes tipos de oraciones, mientras que una persona con conocimiento metalingüístico del idioma entiende que cambiar el orden de las palabras en una oración puede alterar completamente su significado. Esto quiere decir que el conocimiento metalingüístico se delimita a la capacidad que tiene un individuo para corregir, describir y explicar errores en L2 como bien lo argumenta Roehr (2007), citado en Alipour (2014). Finalmente, si se entiende al lenguaje como un sistema de reglas entonces, el conocimiento metalingüístico sería la capacidad de discutir las diferentes formas de usar el lenguaje (Bloom, 1953; Ter Kuile, et al., 2011). Pero, para poder categorizar palabras y funciones gramaticales, se debe incluir al metalenguaje -la terminología o el lenguaje que se implementa para hablar o describir aspectos propios de una lengua-, naturalmente (Elder y Manwaring, 2004; Hu, 2011; Roehr y Ganem-Gutierrez, 2009; Serrano, 2011).

En segundo lugar, Roehr (2007) relaciona el concepto de *habilidad metalingüística* con la capacidad de comprender, observar y usar el lenguaje de manera abstracta, por encima de la estructura superficial, para poder pensar en él. Dicho de otro modo, la habilidad metalingüística es la capacidad de usar el conocimiento que se tiene sobre el lenguaje para poder analizarlo y reflexionar sobre él y no solo la capacidad de usar el lenguaje para comunicar ideas (Bialystok, 2001a, b). Si bien, la habilidad metalingüística es la capacidad potencial que uno tiene para poder centrar su atención en el lenguaje, los individuos no siempre están conscientes de ello (Bialystok, (2001a; Jessner, 2006). De acuerdo con Alipour (2014), se puede promover la habilidad metalingüística en la L2 mediante la atención al sistema formal de la lengua. Aquí que el uso creativo de la conciencia metalingüística permite visualizar al lenguaje de manera consciente (Malakoff, 1992; Malakoff. y Hukuta, 1991). Estudios anteriores han demostrado que los aprendientes de L2 logran concentrarse en las características de L1 y L2 para lograr el aprendizaje y mejorar su conciencia metalingüística (autores de los estudios anteriores).

En tercer lugar, la definición de *conciencia* requiere establecer la relación dicotómica existente entre conocimiento explícito e implícito. En la opinión de Schmidt (1994, 2001, 2010), por ejemplo, el aprendizaje consciente de idiomas es aquel en el que se hace uso del conocimiento

explícito de la gramática como un principio, una regla o un patrón en general, mientras que, al aprendizaje no consciente, superficial, se le conoce como aprendizaje implícito subyacente de las reglas de un enunciado. Por ende, conciencia parece ser igual a capacidad sobre todo porque constantemente estos dos conceptos se utilizan indistintamente. Citando a Pinto et al. (1999), el término de “conciencia” incluye al término de “capacidad” puesto que tanto la conciencia como la capacidad metalingüística se refieren a la habilidad de reflexionar conscientemente sobre la naturaleza del lenguaje.

No obstante, la conciencia se refiere a una actividad momentánea o a un estado latente. Ahora bien y a pesar del gran interés por definir el concepto de *conciencia metalingüística* desde hace décadas, no se ha llegado a una definición precisa. Sin embargo, Ramírez et al. (2013), citado en Altman et al., 2018, la define como la capacidad de distanciarse del contenido del habla para reflexionar y manipular la estructura del lenguaje.

No obstante, algunas otras aproximaciones al concepto de la conciencia metalingüística la señalan como ; 1) la capacidad de reflexionar sobre las características estructurales del lenguaje hablado para poder manipularlas y tratar al lenguaje mismo como un objeto del pensamiento para poder comprenderlo y no solo producir oraciones (Tunmer y Herriman 1984), 2) el conocimiento lingüístico de un individuo y su conciencia de las estructuras del lenguaje y sus funciones (Sun, 2016), 3) es la capacidad que uno tiene de centrar su atención en el lenguaje, pensar de forma abstracta, jugar o manipular el lenguaje (El Euch, 2010), 4) Myhill y Jones (2011) y Myhill, Jones et al. (2012) postulan que, en la conciencia metalingüística, el lenguaje es tratado como un artefacto que se manipula a conciencia y, sobre todo, que el conocimiento explícito de la gramática pertenece a una noción general de conocimiento lingüístico o conocimiento del contenido metalingüístico, específicamente con la morfología y la sintaxis, 5) por otra parte, Pinto et al. (1999) sugieren que la capacidad de identificar un error gramatical, especificando la regla general que se aplica, también es “conciencia metalingüística”. Para estos autores, esta conciencia del lenguaje no es más que el conocimiento declarativo de las reglas del lenguaje, 6) de la misma forma, Bialystok (1993, 1999, 2001b) y Malakoff y Hakuta (1991). manifiestan que la conciencia metalingüística requiere centrar la atención activamente a propiedades explícitas del lenguaje puesto que es un fenómeno momentáneo que se suscita en tiempo real. Dicho de otra manera, la conciencia metalingüística es equivalente al control consciente sobre los

componentes de las estructuras lingüísticas en uso, es la capacidad de prestar atención y reflexionar sobre las propiedades del idioma. Es la conciencia de las características del lenguaje que da a los hablantes de ese idioma la capacidad no sólo de comprender o producir enunciados, sino también de comprobar la forma y estructura lingüística subyacente al significado de los enunciados 7) Diao (2014) y Mora (2005) aseguran que la conciencia metalingüística se refiere a la capacidad de reflexionar y manipular conscientemente las reglas, estructuras y funciones del lenguaje, y por último 8) la conciencia metalingüística no son solo los símbolos de una lengua, sino que puede ir más allá del significado, puesto que esta conciencia del lenguaje está basada en reglas gramaticales y en una estructura que se puede manipular (Roehr, 2007).

A pesar de haber enlistado al menos ocho definiciones diferentes, todas parten de la idea de que la conciencia metalingüística implica exigencias cognitivas especiales que no son habilidades lingüísticas universalmente adquiridas como aprender a hablar y/o a escuchar (Cazden, 1974 citado en Diao, 2014). En particular, el contexto del presente estudio atiende al punto de vista convergente en el que la conciencia metalingüística (MA) se refiere a la capacidad de comprender el lenguaje de una manera más explícita, pudiendo objetivarlo y manipularlo más allá de los niveles de uso puramente funcionales sobre la naturaleza del lenguaje (Schoonmaker, 2015; Donmall, 1985).

### 2.1.3. Conocimiento, Memoria y Aprendizaje Explícito e Implícito

Como lo hace notar Roehr-Brackin (2018) existe una tendencia por referirse a la conciencia metalingüística en términos de conocimiento explícito sobre el lenguaje. Por un lado, ambos conceptos, conocimiento metalingüístico y conocimiento explícito, se definen como el conocimiento consciente que un individuo tiene sobre el lenguaje (Bialystok, 1999). Y por otro, el conocimiento metalingüístico es paralelo al conocimiento explícito en el sentido en el que los individuos atienden a aspectos particulares de la lengua y de su estructura (Ellis, 2008) sobre las categorías de L2 y las relaciones entre estas categorías. Como ya se mencionó anteriormente, para que alguien pueda describir y explicar un error gramatical en L2 se necesita acceder a la manipulación competente del conocimiento metalingüístico, se necesita etiquetar unidades

lingüísticas, analizar el lenguaje, hacer uso creativo de él (Roehr, 2007; Ellis, 2005). Para Andrews et al. (2004), el conocimiento metalingüístico es el que consiste tanto de estructuras como de funciones del lenguaje que permiten a los hablantes de ese idioma pensar y hacer uso del lenguaje conscientemente.

Por otra parte, el conocimiento lingüístico se refiere al conocimiento implícito (IK) que un individuo tiene sobre la estructura subyacente de un idioma siendo este conocimiento adquirido de manera natural y sin atención consciente alguna.

Ahora bien, se debe establecer una distinción entre conocimiento explícito (EK) e implícito, memoria explícita e implícita y aprendizaje explícito e implícito. Por una parte, y de acuerdo con Ellis (2004), por conocimiento explícito se entiende el conocimiento y los usos “conscientes” que se le pueden dar al lenguaje, lo cual implica que, todo individuo consciente pueda potencialmente disponer de ese conocimiento para poder implementarlo después a manera de informe verbal puesto que el conocimiento explícito estaría representado declarativamente (Hulstijn, 2005; Ellis, 2009). Por otra parte, el conocimiento implícito es aquel que no está sujeto a la conciencia por sus características no tácitas e intuitivas y, contrario al conocimiento explícito, este conocimiento no puede ser articulado (Ellis, 2004, 2009). Según Andrews (1997, 1999a, b).

Un estudiante de lenguas extranjeras necesita conocimiento implícito y conocimiento explícito para hacer uso del lenguaje y de las reglas gramaticales. Estos conocimientos están relacionados con el conocimiento procesal y declarativo. Que como ya se mencionó anteriormente, el conocimiento declarativo es consciente por lo que permite verbalizar conocimiento sobre una forma lingüística. Mientras que, el conocimiento procedimental implica el poder, o no, explicar reglas gramaticales subyacentes de la lengua (Pinto et al., 1999). Ellis (2006), de la misma forma, rectifica el hecho de que el conocimiento implícito es inconsciente, procedimental y no verbalizado, mientras que el conocimiento explícito es todo lo contrario.

En segundo lugar, Ellis y Ellis (1994), citado en Hulstijn (2005), ratifica la dicotomía que existe entre *memoria explícita e implícita*, siendo la primera aquella memoria consciente en la que el sujeto puede recordar una experiencia episódica previa de manera consciente y, la segunda, es una memoria de un evento pasado que facilita el procesamiento de un estímulo en función de un

encuentro reciente con el mismo estímulo, pero donde el sujeto en ningún momento tiene que recordar conscientemente el evento anterior, respectivamente.

Finalmente, existe el aprendizaje explícito (*EL*) que es aquel en el que el alumno tiene conciencia en línea, formula y prueba hipótesis conscientes en el curso de aprendizaje; es aprender de manera consciente, mientras que, el aprendizaje implícito (*IL*) describe cuando el aprendizaje tiene lugar sin estos procesos y da como resultado un conocimiento intuitivo que excede lo que pueden expresar los aprendices; es aprender sin estar consciente de lo que se está aprendiendo (DeKeyser, 2003; Ellis y Ellis, 1994; Roehr-Brackin, 2018). Sin embargo, para Krashen (1981a, b), es importante distinguir entre aprender una lengua y adquirirla.

Krashen (1981a, b), por una parte, define al “aprendizaje” como el conocimiento explícito y a la “adquisición” como un proceso subconsciente que ocurre solo cuando la atención del alumno se centra en transmitir significado dando como resultado conocimiento implícito. De acuerdo con la teoría del aprendizaje del lenguaje de Krashen (1981a, b), la instrucción formal podría ayudar a desarrollar conocimiento explícito siempre y cuando el alumno reflexione sobre su propia producción, es decir, según esta hipótesis el estudiante necesita tiempo para seleccionar y aplicar una regla aprendida y requiere de retroalimentación de su producción lingüística. Lo anterior no implica que la instrucción formal no promueva el aprendizaje de la gramática, más bien, Krashen (1981a, b) quiere decir que la gramática se aprende de manera más efectiva si los alumnos son conscientes de sus procesos cognitivos, como es el caso del análisis de oraciones para la creación y comprobación de reglas gramaticales.

Varios estudios han examinado la relación entre el conocimiento implícito y explícito de los alumnos de L2 (Hulstijn y Hulstijn, 1984). En todos estos estudios, el conocimiento explícito se define como la capacidad de los alumnos para explicar el lenguaje, sus características tales como estructuras y formas, mientras que el conocimiento implícito se operacionaliza mediante el uso no consciente de la lengua.

Normalmente, los investigadores (Bialystok, 1999; Roehr-Brackin, 2018) utilizan el término "conciencia metalingüística" para referirse a cualquier tipo de desempeño metalingüístico independientemente de las demandas de procesamiento cognitivo involucradas. Debido a que la conciencia metalingüística centra la atención del individuo explícitamente en el lenguaje y en su

capacidad para reflexionar sobre él, que es un concepto estrechamente ligado al bilingüismo y que se considera esencial para poder explicar aspectos formales de la lengua cuando se está aprendiendo, a continuación, se abordan aspectos de su desarrollo desde diferentes modelos y perspectivas.

#### 2.1.4. Desarrollo de la Conciencia Metalingüística

El desarrollo cognitivo se comenzó a explorar entre niños en etapa escolar siendo esta la principal motivación que desencadenó el estudio de la conciencia metalingüística como una disciplina (Woll, 2016). De hecho, la mayoría de las investigaciones sobre conciencia metalingüística se basan en estudios con niños bilingües (Bialystok, 2001b). De hecho, el concepto de conciencia metalingüística ha surgido como un componente crucial en el desarrollo cognitivo, el aprendizaje del lenguaje, el aprendizaje de la lectoescritura y el funcionamiento del cerebro de los niños (Diao, 2014). En el entendido de que el desarrollo cognitivo es gradual e involucra la construcción de reglas gramaticales cada vez más sofisticadas (Gombert, 1992; Bialystok, 1992, 2001a, b; Bialystok y Ryan, 1985), en este apartado se abordan algunos modelos que tratan de establecer un progreso gradual de maduración cognitiva. Por ejemplo, Anderson (1996), describe procesos mentales en el aprendizaje de un segundo idioma para su aplicación a la representación de la memoria, el aprendizaje y el aprendizaje de habilidades lingüísticas. Gregg (1989) también hace una clara distinción entre la noción de saber algo y saber cómo, implicando el primero un tipo de conocimiento que ocurre por casualidad de forma natural, espontánea, o lo que Ellis (2008) denomina conocimiento primario. El Euch y Huot (2015), del mismo modo, estudiaron la conciencia metalingüística en la práctica docente y con su estudio destacan la importancia de la metacognición en el rendimiento escolar y describen algunas estrategias de enseñanza en estudiantes adultos.

En conclusión, en aprendiz de lengua extranjera debe conocer el idioma para saber cuándo y cómo utilizar su conocimiento en función de su capacidad para pensar en el lenguaje y hablar sobre él, discutir sobre la lengua o explicar reglas gramaticales, de esta manera se estaría

promoviendo el desarrollo de la conciencia metalingüística como se muestra en los siguientes modelos en estudios posteriores a este.

## 2.2. Modelos Existentes para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística

Esta sección presenta algunos modelos que han estudiado el desarrollo de la conciencia metalingüística, principalmente con niños en edad escolar, en situaciones en las que se les pide que centren su atención en la estructura y la forma de la lengua meta en base a conocimientos lingüísticos previos (Duncan et al., 2009).

### 2.2.1. El Modelo de Jakobson de las Funciones del Lenguaje

El marco conceptual del término metalenguaje se remonta al modelo de Jakobson (2014) de las funciones del lenguaje. Algunos autores (Ellis, 2005; Myhill et al., 2013; Berry, 1997; Wray, 2002) plantean que el metalenguaje es la capacidad de utilizar el lenguaje para representar, analizar o explicar el lenguaje mismo. De acuerdo con Woll (2016), cualquier reflexión verbal consciente sobre las propiedades funcionales del lenguaje o cualquier categorización lingüística de palabras y/o estructuras de la lengua se denomina "metalenguaje". En consecuencia, cuando una persona manipula consciente y deliberadamente elementos estructurales del lenguaje, es posible hablar de actividad metalingüística. El problema recae en el hecho de que la persona normalmente no es consciente de las reglas gramaticales explícitas que subyacen al lenguaje. Como resultado, el metalenguaje funciona como un indicador del desarrollo cognitivo. Schoonmaker, (2015) puntualiza que tanto los profesores de lengua como los aprendientes no logran explicar claramente los problemas gramaticales con un lenguaje adecuado. Es decir, estos usuarios de la lengua son capaces de detectar correctamente las formaciones agramaticales, pero no logran indicar claramente qué es lo que está mal en ellas, y aún menos logran usar términos gramaticales adecuados para desarrollar el tema en cuestión (Clapham, 2001; Alderson et al., 1997).

Según Borg (2003) y Moats (1994), incluso los profesores más experimentados no pueden encontrar la palabra correcta para nombrar términos gramaticales cuando señalan los errores de los aprendices lo cual evidencia conocimiento implícito de la lengua. Folse (2019) agrega que los maestros sin experiencia en nociones esenciales sobre el inglés como segundo idioma no deberían estar en el aula porque no tienen los conocimientos necesarios para ayudar a los estudiantes y reprocha estas prácticas obtusas. Como lo hace notar Andrews (1999b), en la mayoría de los casos los profesores optan por no utilizar el metalenguaje dependiendo de su experiencia para evaluar qué tan necesario es ese uso en circunstancias educativas específicas. Andrews también destaca la idea de que los estudiantes universitarios mexicanos deben conocer terminología básica para poder hablar del lenguaje en términos técnicos al referirse a las categorías gramaticales como los sustantivos, verbos o preposiciones, por ejemplo.

Sin embargo, Alderson y Hudson (2013) se dieron a la tarea de analizar el conocimiento de la terminología gramatical de estudiantes universitarios y encontraron que la instrucción mejora la conciencia metalingüística, la capacidad para usar terminología gramatical y el uso consciente del metalenguaje. En otras palabras, conocer los términos adecuados para definir y explicar problemas gramaticales no debe equivaler a entrenar a los estudiantes con una lista infinita de términos técnicos difíciles y explicaciones gramaticales abrumadoras. Es fundamental que los profesores sean conscientes del metalenguaje, pero también sean cuidadosos con respecto a cuándo, cómo y cuánto metalenguaje utilizar, y cómo hacerlo lo más pedagógicamente sólido posible (Schoonmaker, 2015). Para simplificar, es muy probable que tanto el conocimiento como el uso del metalenguaje contribuyan al desarrollo de la conciencia metalingüística de los alumnos, debido a que, según Berry (2009), se puede conducir al desarrollo del lenguaje por medio de una mejora en la conciencia y sensibilidad a las formas y funciones del lenguaje (Carter, 2003).

### 2.2.2. Niveles de Conciencia de Leow

Woll publicó un estudio en 2018 en el que vincula el uso de protocolos de pensamiento en voz alta con el desarrollo de la conciencia metalingüística en L2. Los diferentes niveles de conciencia

que menciona los estableció con ayuda de la investigación propuesta por Leow (2000), Sachs y Suh (2007) y Sabbaghan (2013) como se muestra a continuación.

**Tabla 1**

*Niveles de conciencia de Leow (1997)*

Etiqueta	Nivel de conciencia	Operacionalización
Cambio cognitivo	Notar	Algún cambio conductual o cognitivo debido a la experiencia.
Meta-conciencia	Comprender	Informe de ser consciente de la experiencia; reconocimiento de algún patrón
Regla morfológica	Comprender	Alguna forma de descripción metalingüística de la regla subyacente

*Nota.* Para resaltar el proceso cognitivo en el que se involucraron los participantes, se les pidió que produjeran protocolos de pensamiento en voz alta mientras completaban la tarea.

En la tabla número 1 se muestran los resultados de la investigación de Leow (2000) en la que se ubica en la primera etiqueta un cambio cognitivo cuando los participantes notan las reglas gramaticales que subyacen al sistema del lenguaje. En este sentido, el término “notar” se refiere a la detección oportuna de una o varias semejanzas en la forma lingüística de una palabra o estructura con otra(s). Naturalmente, la forma de operacionalizarlo en estudios experimentales

sugiere que los participantes resalten, ubiquen, detecten, por decirlo de alguna manera, las reglas gramaticales objeto al completar algunas tareas metacognitivas.

El segundo nivel se refiere a la Meta-Conciencia. En esta etapa, los participantes declaran abiertamente que existen patrones que rigen las reglas gramaticales en L2. De acuerdo con este esquema, existe una implicación de que se puede ver reflejado el nivel de comprensión de la conciencia cuando se puede verbalizar de manera explícita una regla gramatical, si es que la conocen

Por último, en el tercer nivel de desarrollo de la conciencia metalingüística establece que los participantes pueden referirse a las reglas subyacentes de la lengua, es decir, que pueden hablar de patrones y correspondencias de la gramática de la lengua.

En conclusión, el objetivo de este estudio fue el de examinar los niveles de reflexión metalingüística y su relación con protocolos verbales para revelar mecanismos específicos del aprendizaje de la gramática. Los hallazgos hablan de desarrollar habilidades analíticas, de la flexibilidad cognitiva de los participantes para reflexionar y manipular elementos lingüísticos y de aspectos de procesamiento y habilidades metalingüísticas en niveles más altos que el del uso del metalenguaje.

### 2.2.3. El Modelo de Desarrollo Metalingüístico de Gombert

En la década de los 90s, Gombert (1992), propuso un modelo de desarrollo metalingüístico que comprende cuatro tres fases sucesivas siendo estas; 1) el aprendizaje de habilidades iniciales, 2) la fase epilingüística y 3) la fase metalingüística. Gombert (1992), Karmiloff-Smith (1994) y Roehr-Brackin (2018) aseguran que, la primera es aquella en que surge el aprendizaje de las primeras habilidades lingüísticas, y que estas habilidades parten de la base de la información con la que el hablante de L2 ya cuenta. Entonces, en esta primera fase para el aprendizaje de habilidades iniciales, los aprendientes de L2 están expuestos tanto a la lengua en cuestión como a la retroalimentación constante que reciben del entorno que les rodea.

En la segunda etapa se encuentra la fase epilingüística. Gombert (1992) advierte la existencia del aprendizaje de la lengua, pero en un contexto comunicativo rico, espontáneo e inconsciente. Gombert (1992) y Roehr-Brackin (2018) se refieren a este contexto comunicativo como control epilingüístico. Entonces, se entiende que el control epilingüístico se logra cuando los alumnos pueden organizar el conocimiento implícito que adquirieron durante la fase anterior para poder interactuar y expresarse.

Con respecto a la tercera y última etapa conocida como la fase metalingüística, se considera que el lenguaje sirve para reflexionar y analizar aspectos formales de la lengua. Así mismo, Gombert (1992) llegó a la conclusión de que, en la mayoría de los casos, los alumnos no logran desarrollar su conciencia metalingüística y por ende no logran automatizar estos procesos reflexivos porque no se les pide que analicen la lengua. Consecuentemente, Gombert (1992) considera opcional la intención por parte de los alumnos tanto de adquirir conciencia metalingüística como de automatizar gradualmente sus procesos metalingüísticos reflexivos.

Por una parte, Gombert (1992) sugiere que los alumnos precisan auto reparar su comportamiento espontáneo y no consciente (conocimiento epilingüístico) y, por otra parte, necesitan hacer uso de su conocimiento cauteloso aplicado intencionalmente en el contexto de actividad reflexiva (conocimiento metalingüístico). Siguiendo este modelo, los aprendientes requieren de una capacidad de reflexión y de un autocontrol intencional.

#### 2.2.4. La Descripción Representacional de Karmiloff-Smith

Según Karmiloff-Smith (1994) la descripción representacional es el mecanismo central del desarrollo cognitivo. Este componente de procesamiento captura la necesidad de que los comportamientos metalingüísticos se basen en conocimientos más explícitos o formales que los necesarios para un desempeño lingüístico más ordinario. Por otro lado, el control de la atención selectiva es responsable de dirigir la atención a aspectos específicos de un campo de estímulo a medida que los problemas se resuelven en tiempo real. La necesidad de control es más evidente cuando un problema contiene conflicto o ambigüedad y la solución correcta requiere prestar atención a una de las dos representaciones plausibles e inhibir o resistir la atención a la otra. En

el estudio de la L2, Karmiloff-Smith (1994) señala la existencia de una capacidad que permite regular de manera consciente el uso del lenguaje.

Tipper y McLaren (1990) han identificado este desarrollo de la inhibición como uno de los avances cruciales en la atención. Es de suma importancia mencionar que, los procesos de análisis y de control no son completamente independientes. Al igual que Karmiloff-Smith (1994), Bialystok (2001b) manifiesta que la atención supone una percepción de enfoque exclusivo en algo, por lo que se invocan mayores niveles de atención solo cuando hay mayores niveles de complejidad representacional. Un ejemplo de esto es el rol que cumple el lenguaje cuando es usado para referirse al lenguaje mismo. Otro ejemplo es la capacidad de los estudiantes de L2 para controlar y planificar sus propios procesos en el uso para comprender la lengua y poder expresarse. Por tanto, se espera que el aumento en el nivel de análisis repercuta en el aumento de los niveles de control (Bialystok, 2001b).

#### 2.2.5. El Marco Teórico de Análisis y Control de Bialystok

El marco teórico de Bialystok y Ryan (1985) y Bialystok (1986a, b, 2001a, b) describen el desempeño metalingüístico y lingüístico en términos de dos componentes de habilidades cognitivas, siendo estas; el análisis del conocimiento lingüístico y el control del procesamiento lingüístico que a menudo se denominan simplemente análisis y control.

En primera instancia, el análisis se define como la capacidad para representar estructuras cada vez más explícitas y abstractas (Bialystok, 2001a). Dicho de otra manera, el análisis es el proceso mediante el cual las representaciones mentales implícitas se reorganizan para que contengan representaciones explícitas de la estructura (Bialystok, 1992). Por tanto, este componente de la habilidad es responsable de la estructuración, organización y explicación del conocimiento lingüístico. En otras palabras, mientras que el conocimiento gramatical implícito es esencial para el habla normal, el conocimiento más explícito y analizado es necesario para tareas metalingüísticas que requieran análisis. Los ejemplos típicos incluyen la detección y explicación de errores en oraciones gramaticales o la corrección de oraciones gramaticales.

En segundo lugar, el control ha sido definido por Bialystok (1988a, b) como el componente ejecutivo responsable de dirigir la atención a la selección e integración de la información y la capacidad de atender selectivamente a aspectos específicos de una representación, particularmente en situaciones engañosas (Bialystok, 2001a, b). Ciertas tareas metalingüísticas con mayores demandas de control pueden requerir que los sujetos centren la atención en algún aspecto de la entrada del lenguaje, mientras ignoran o inhiben el significado y la información prominente que distrae, mientras otros pueden requerir que se concentren en el significado mientras ignoran la gramática desviada. Así, como afirma Bialystok (2001a, b), la necesidad de control es más evidente cuando un problema contiene conflicto o ambigüedad. Esta inhibición de la atención a la información engañosa también se requiere para completar con éxito ciertas tareas de resolución de problemas no verbales.

Por una parte, Bialystok y Ryan (1985), en su estudio, focalizan el papel de las tareas metalingüísticas detección de errores gramaticales, la corrección de oraciones agramaticales y una explicación para medir y evaluar la conciencia metalingüística.

Por otra parte, Čengić (2019) también realizó un estudio para observar el desarrollo de la conciencia metalingüística en un entorno multilingüe. Al igual que Čengić (2019), Bialystok y Ryan (1985) aseguran que el desarrollo de mecanismos cognitivos es el punto de partida para el aprendizaje y el uso del lenguaje. El modelo de conciencia metalingüística de Bialystok y Ryan (1985) consta de dos componentes para el control del procesamiento lingüístico.

En primer lugar, el primer componente para el control del procesamiento lingüístico es el del control del procesamiento lingüístico y el segundo es el del análisis del conocimiento lingüístico. Por una parte, el control del procesamiento lingüístico se refiere a la ejecución del lenguaje porque incluye poner atención en distintas características del lenguaje y su estructura en tareas de manipulación de elementos lingüísticos (Bialystok, 2001a; Roehr-Brackin, 2018). Por otra parte, el análisis del conocimiento lingüístico se refiere a la capacidad de estructurar y explicar conocimiento lingüístico, por ejemplo, en tareas que requieran la detección de errores gramaticales, la corrección de oraciones agramaticales y una explicación metalingüística (Bialystok, 2001b; Ricciardelli, 1993).

Tiempo después, Bialystok (2001a) retoma su modelo de continuidad enmarcando los conceptos de análisis y control. En su estudio de 1999, Bialystok propuso la idea de que la conciencia metalingüística implica la operación del control como un proceso cognitivo. Bialystok (1999) define el control como un proceso de atención selectiva, de capacidad de monitorear y de regulación del procesamiento de la información. En este modelo, la conciencia metalingüística se refiere a la selección y aplicación intencional de los conocimientos empleados para resolver problemas metalingüísticos. Bialystok (1988b) integra los conceptos de conocimiento, habilidad y conciencia metalingüística, definidos en el apartado anterior, en un modelo de procesamiento mental. Este modelo de procesamiento mental establece que para poder completar una tarea metalingüística existen diferentes demandas de procesamiento y que esta variación depende de si requieren conocimiento, habilidad o conciencia metalingüística. Por un lado, Bialystok (1988b) sostiene que, dentro de esta gama amplia de demandas de procesamiento, la más alta es aquella en la que se requiere de habilidades metalingüísticas para poder completar la tarea. En segundo lugar, Bialystok (1988b) también plantea que, en este continuo de extremo a extremo, las tareas que demandan procesamiento más bajo serían las que involucran *conocimiento metalingüístico*. No obstante, Bialystok (2001a) hace notar que, aunque los tres contextos requieren de diferentes demandas de procesamiento cognitivo en este continuo de mayor a menor, no existe un punto de corte en el que se pueda delimitar en donde termina o comienza un proceso u otro.

#### 2.2.6. La Competencia Gramatical

El término de competencia gramatical fue utilizado por primera vez por Chomsky (1968) quien la definió como el conocimiento del lenguaje almacenado en la mente de una persona para reconocer y producir conocimiento implícito de las regularidades estructuras del lenguaje. En 2014, Alipour retoma la concepción de competencia gramatical y lo define como el conocimiento en la mente que ocurre automáticamente y que no está disponible para la introspección; en otras palabras, es el conocimiento implícito que un hablante tiene sobre el lenguaje, y que proviene de la unidad distinta pero interrelacionada de la mente asociada con la facultad del lenguaje humano. El dominio de L2 se define de forma limitada como el

conocimiento de los alumnos de la gramática y el vocabulario de L2, es decir, un subcomponente de la habilidad del lenguaje general (Bachman y Palmer 1996). La investigación sobre metalingüística presenta una asimetría entre la producción y la comprensión lingüísticas con una comprensión que parece ser más fácil que la producción. De hecho, es un hecho muy conocido que los alumnos aprenden a comprender las estructuras mucho antes que a producirlas (Bates et al., 1992). Muchos estudiosos enfatizan la importancia de tener conciencia gramatical por varias razones. Denham y Lobeck (2002), por ejemplo, afirman esta importancia con respecto a los libros de texto de educación en inglés comentan sobre la necesidad de que los profesores sean conscientes de ciertas estructuras gramaticales esenciales para ayudar a los estudiantes a identificar patrones de errores, de tal manera que los puedan corregir y no se fosilicen.

En general, una tarea metalingüística es aquella que requiere que los individuos reflexionen sobre los rasgos lingüísticos del lenguaje y la naturaleza lingüística de los mensajes (Malakoff y Hakuta, 1991). La conciencia metalingüística se evalúa a menudo mediante tareas de conciencia sintáctica (Bialystok, 1999) como se detalla en la siguiente sección.

#### 2.2.7. Estrategias en Estudiantes Adultos según El Euch y Huot

El Euch y Huot y Huot (2015) hacen alusión a los estudios previos (Roth et al., 1996; Yuill, 1998; Zipke, 2008) en los que se trabaja la conciencia metalingüística, mayoritariamente con niños en etapa escolar debido al rendimiento de los pupilos en materias tales como matemáticas, y/o lectura y redacción. Sin embargo, y debido a que la conciencia metalingüística parece estar presente en todos los niveles de aprendizaje, El Euch y Huot (2015) afirman que el desarrollo de la conciencia metalingüística en estudiantes universitarios o en docentes en formación inicial es un componente crucial y que las tareas de conciencia fonémica, conciencia sintáctica y conciencia léxica no están dirigidas a estudiantes adultos, por ende, no son apropiadas y no mejoran la conciencia metalingüística. Para poder promover el desarrollo de la metacognición en etapa adulta, según El Euch y Huot (2015) se deben implementar tareas metalingüísticas que requieran planificar, autoevaluar y autorregular el lenguaje. A continuación, se enlistan las

estrategias que, de acuerdo con El Euch y Huot, podrían fomentar el desarrollo de la conciencia metalingüística en adultos.

En la primera estrategia, se habla del diálogo con uno mismo, es decir, diálogo interno. Esta se refiere a que a pesar de que algunos mensajes pueden estar incompletos, ser difusos y/o ambiguos, los estudiantes de L2 tienen la capacidad para analizar el lenguaje y logran darle sentido a través de un análisis profundo.

A la segunda estrategia se le denomina predicción o suposición fundamentada ya que en ella los estudiantes necesitan completar la información que falta haciendo uso de la información de la que disponen. Cuando las predicciones y/o suposiciones son incorrectas, los estudiantes deben ajustar su raciocinio para poder crear nuevas conexiones con ayuda de nuevos elementos. Un ejemplo sería cuando los estudiantes tienen que predecir el significado de palabras desconocidas en un texto.

La tercera estrategia se conoce como paráfrasis. Parafrasear requiere que los estudiantes comprendan, en primer lugar, el mensaje de otra persona. Y en segundo, que sean capaces de analizar las palabras y oraciones para lograr darles sentido y poder finalmente expresar las mismas ideas, pero con palabras propias. En cuanto a los procesos cognitivos que dan lugar al análisis y al control del lenguaje, el parafraseo tiene cuatro niveles. El primero es a nivel palabra, por ejemplo, en sinónimos. El segundo al nivel de cláusula, por ejemplo, al combinar dos oraciones y poder justificar la respuesta. El tercero es a nivel de la función lingüística, el cual ocurre cuando los estudiantes identifican una oración que les parece que suena mejor que otra. Y el cuarto se da lugar a nivel semántico, por ejemplo, cuando los estudiantes expresan con sus propias palabras el significado de un párrafo y justifican su respuesta.

Otra estrategia es la del resumen. En estas tareas los estudiantes tienen que resaltar o subrayar las partes del texto en las que deben centrarse. Otra idea es escribir un texto derivado de las frases más importantes del texto. Así mismo, los estudiantes pueden intercambiar sus textos y justificar la elección de las partes del discurso que seleccionaron del texto original entre pares. También se consideran tareas en las que los estudiantes redactan diarios de clase con el objetivo de discutir la veracidad y pertinencia de la información guardada en sus respectivos diarios y también de puede ejecutar entre pares.

Una quinta estrategia consiste en el lenguaje figurativo que es cuando los estudiantes van más allá del significado literal de las palabras. El objetivo es hacer uso de metáforas, personificaciones, comparaciones. Un ejemplo es el uso de la frase ‘muerto viviente’ en la que se usan dos conceptos de significado opuesto en una sola expresión para generar un tercer concepto. Otro ejemplo sería ‘la mente es una esponja’. Este lenguaje figurativo y metafórico implica jugar con los usos del lenguaje para crear imágenes a través de sus sentidos como lo hacen poetas, novelistas y otros escritores.

La última estrategia se apoya del lenguaje ambiguo porque realza el carácter arbitrario del lenguaje, es decir, enfatiza la posibilidad de que las palabras y oraciones tengan varios significados. El lenguaje ambiguo abarca dos niveles; uno semántico y otro sintáctico. Un ejemplo sería la frase ‘El pollo está listo para comer’ en la que no sabemos ¿Quién está listo para comer? Ya que existen dos posibles interpretaciones, pero ¿Cuál es la más apropiada en este contexto?

En conclusión, el análisis de El Euch y Huot y Huot (2015) de un estudio previo (Schraw y Gutierrez, 2015) demuestra que los estudiantes eficaces utilizan conocimientos y estrategias metacognitivas para autorregular su aprendizaje. En un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, los estudiantes sobresalientes muestran altos niveles de análisis y control de la lengua. Por lo tanto, es esencial promover el desarrollo de la conciencia metalingüística en los alumnos porque la conciencia metalingüística ayuda a que los alumnos tengan el control de sus habilidades de comunicación en los modos oral y escrito. También les ayuda a comprender muy bien el significado de los mensajes que leen o escuchan. Por último, el desarrollo de la conciencia metalingüística es una tarea compartida en la que no solo los estudiantes tienen un papel crucial, es decir, el profesor de lenguas extranjeras debe contar con un conocimiento amplio de la lengua para poder corregir y retroalimentar los errores que los estudiantes comenten.

### 2.2.8. Desarrollo de la Conciencia Metalingüística usando Tareas Gramaticales

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, existen ejercicios de gramática, también conocidos como tareas de concientización, en las que interviene la comunicación entre los alumnos para que puedan reflexionar sobre la lengua meta. Estas tareas de concientización están estrechamente asociadas con un enfoque centrado en la forma para la enseñanza de idiomas, en el que los alumnos toman conciencia de la forma gramatical de las características de la gramática en L2 como se ejemplifica a continuación.

El profesor de lenguas extranjeras se basa en su conocimiento de la gramática de la lengua que está enseñando para explicar un tema. Sin embargo, los estudiantes deben regular y organizar la información que reciben para poder reflexionar sobre las normas y principios que regulan el uso de la L2. Por lo tanto, los estudiantes hacen uso de sus habilidades metalingüísticas para poder dar sentido a las funciones que cumplen las palabras en las oraciones.

Fomentar la conciencia metalingüística en tareas colectivas guiadas requiere la revisión y explicación de la regla gramatical objeto por parte de un agente externo para que los alumnos sean capaces de interiorizar el conjunto de reglas y principios que rigen el uso de una determinada lengua a modo de reflexión. Es decir, el estudiante cambiaría su rol pasivo por uno más activo que le permita organizar su conocimiento y reflexionar, discernir, observar y meditar sobre la lengua, con el objetivo de detectar anomalías en las oraciones y profundizar en la formalidad de la instrucción que recibe del profesor o de la investigadora, en este caso.

### 2.3. Antecedentes

Dicho esto, es necesario profundizar en la información que identifica y describe la literatura existente para el desarrollo de la conciencia metalingüística en la que se destaca la naturaleza del problema investigado.

### 2.3.1. Evaluación de la Conciencia Metalingüística

Existe un enfoque complementario que se ha utilizado para explorar la metacognición del profesor (Polio et al., 2006), la metacognición del alumno (Lam, 2008), el procesamiento del lenguaje en la traducción (Dechert, 1987) y la reflexión y la autoevaluación del alumno (Murray, 2010) y se le conoce como la metodología de la evocación estimulada. Este enfoque permite al investigador indagar de manera sutil en los aspectos que se encuentran detrás de la toma de decisiones y las acciones mismas de los participantes después de haber completado tareas metalingüísticas a manera de entrevistas semi estructuradas que permiten estimular los recuerdos de dichos eventos de manera visual y/o auditiva mediante imágenes o audios de estos participantes.

Dentro de un marco cognitivista, la conciencia metalingüística se puede medir a través de una variedad de tareas metalingüísticas. Como se mencionó anteriormente, Bialystok (2001a, b) asegura que las tareas lingüísticas que presentan mayor grado de complejidad requieren mayor nivel de control de la atención. Y que las tareas que exigen un alto grado de análisis y control son metalingüísticas.

Se considera que las tareas metalingüísticas difieren en términos de las demandas de procesamiento que se imponen al análisis y control. Por lo tanto, las diferentes tareas se pueden comparar entre sí sobre la base de las demandas cognitivas realizadas en estos dos componentes de la habilidad. Una tarea en la que simplemente se requiere que los sujetos detecten violaciones gramaticales en oraciones significativas requiere menos análisis que uno en el que se les pide a los sujetos que corrijan y expliquen los errores gramaticales en oraciones significativas. En el último caso, el nivel de especificidad y el análisis requerido para la solución es mucho mayor. En cuanto a las tareas metalingüísticas que requieren control, son necesarios niveles inferiores cuando, por ejemplo, se pide a los sujetos que repitan frases agramaticales.

En las últimas décadas se ha estandarizado el uso de baterías y tareas para poder evaluar las operaciones metalingüísticas de los estudiantes.

### 2.3.2. La Evaluación de la Conciencia Sintáctica

En primer lugar, la conciencia sintáctica se puede medir y evaluar mediante la emisión de un juicio sobre la gramática o aceptabilidad de una oración (Diao, 2014). El supuesto de una tarea de juicios de gramaticalidad es que los errores solo se pueden detectar si se presta especial atención a la estructura gramatical de la oración. Dado que la redirección a la forma constituye un aspecto del funcionamiento metalingüístico. Con el supuesto de que solo los hablantes nativos pueden emitir juicios fiables sobre la aceptabilidad de una oración, la comparación entre los no nativos y los nativos proporciona un índice de cuán competente o "nativo" es el alumno en lo que refiere al dominio del idioma. En el segundo tipo de tarea de juicio de gramaticalidad se requiere que los participantes juzguen y luego corrijan la estructura sintáctica de las oraciones (Galambos y Hakuta, 1988). Por otra parte, en el tercer tipo de tarea, se requiere que los participantes anoten los errores, que los corrijan y que finalmente los expliquen (Galambos y Goldin-Meadow, 1990). Así mismo, el cuarto tipo de tarea requiere que los participantes analicen la ambigüedad en las oraciones para después poder parafrasear las posibles interpretaciones que son causadas por la ambigüedad gramatical. Finalmente, y además de las tareas de juicio de gramaticalidad convencionales en las que los sujetos deciden si existen o no una violación a las reglas gramaticales, existe un quinto tipo de tareas, en el que se altera la dificultad de prestar atención a la forma gramatical al introducir información semántica engañosa (Bialystok, 1986a, 1988b; De Villiers y De Villiers, 1972). Es decir, estas oraciones contienen información semántica incorrecta que causa confusión en el significado de las palabras y en el sentido global de la oración.

Ahora bien, Cohen (2011) y Diao (2014) citan a Bialystok (2001 a, b), respectivamente, y mencionan que en investigaciones anteriores se han explorado tres dominios de la conciencia metalingüística, siendo estas; la conciencia de las palabras, la conciencia sintáctica y la conciencia fonológica, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

#### **Tabla 2**

*Mediciones del dominio de la conciencia metalingüística en estudios anteriores*

Dominio	Mediciones
Concienciación de palabras	Tarea de segmentación de palabras Tarea de significado y referente Tarea de sustitución de símbolo Tarea de naturaleza no física
<b>Conciencia sintáctica</b>	Tarea de juicio de gramaticalidad Tarea de corrección de errores de gramaticalidad <b>Tarea de corrección y justificación de errores de gramaticalidad</b> Tarea de ambigüedad de oraciones Juicio de gramaticalidad con pistas engañosas
Conciencia fonológica	Tarea de conciencia de sílabas Tarea de concienciación del inicio Tarea de conciencia fonémica Tarea de conciencia de tono

*Nota.* Tomado de Diao (2014).

Las tres subsecciones de tareas metalingüísticas en la tabla número 2 están divididas según el aspecto lingüístico que se evalúa. Anteriormente se mencionó que el mismo tipo de tarea metalingüística se puede manipular para proporcionar diferentes niveles de análisis y control. Por ejemplo, una tarea metalingüística que requiere la detección de errores en oraciones significativas no gramaticales impone mayores exigencias al análisis, mientras que uno que requiere la detección de errores en oraciones gramaticales anómalas tiene mayores exigencias de control (Cohen, 2011). De igual modo, Lefrançois (2000) ratifica el hecho de que unas tareas requieren más análisis (por ejemplo, juicios de gramaticalidad, la identificación de elementos no gramaticales, corrección de dichos elementos, y la explicación de la corrección) que otras (por ejemplo, uso de rimas y sinónimos del elemento objetivo). En definitiva, las tareas más utilizadas son los juicios de gramaticalidad y las tareas de corrección de errores o una combinación de ambas. Roehr (2007) plantea que mediante las tareas de explicación o justificación se pone a prueba la capacidad de los alumnos para implementar reglas gramaticales. Indiscutiblemente, el hecho de no poder utilizar o manipular categorías y reglas gramaticales en estas tareas no refleja la ausencia del conocimiento metalingüístico. En lo que refiere a confiabilidad, Renou (2001), recomienda que estas tareas no solo reflejen el conocimiento de la gramática, sino que también se amplíe el conocimiento lingüístico de los estudiantes. Es decir, se debe observar un cambio en el comportamiento verbal del alumno en cuanto a su uso apropiado de la estructura objetivo en L2. Se debe informar que el alumno fue consciente de esta experiencia a medida que tuvo lugar, reflejando así una especie de “meta-conciencia” (Leow, 2000). El alumno debe poder describir la experiencia, es decir, al articular las reglas subyacentes que gobiernan la estructura que adquirió. Y sobre todo que se refleje la transición del conocimiento implícito al conocimiento explícito (El Euch, 2010). En la voz de Bialystok (1993) el alumno debe estar consciente de las formas y funciones del lenguaje manipulado y no solo realizar la tarea metalingüística.

Se requiere de la implementación de un método introspectivo (por ejemplo, pensar en voz alta, evocación estimulada cuestionarios o entrevistas) para obtener datos sobre el procesamiento metalingüístico del aprendiz (Gibson y Hufeisen, 2003; Jessner, 1999, 2006; Volgger, 2010).

### 2.3.3. La Conciencia Metalingüística del Profesor (TMA)

Anteriormente se definió a la conciencia metalingüística como la capacidad para explicar la ejecución y transferencia del conocimiento lingüístico entre idiomas (Bialystok, 2001a, b). Ahora bien, el término Conciencia Metalingüística del Profesor (*Teacher Metalinguistic Awareness - TMA*) se entiende como el conocimiento que los profesores tienen de los sistemas subyacentes del lenguaje que les permite enseñar con eficacia (Andrews, 1999a, b).

En ambos casos, alguien que es consciente metalingüísticamente tiene la capacidad de dirigir deliberadamente su atención a las características estructurales del lenguaje y, por lo tanto, de manipular sus componentes (Woll, 2016). Para algunos investigadores (Kolln y Hancock, 2005; Moats, 1994, 2009; Myhill y Jones 2011; Myhill et al., 2013), es imprescindible que los estudiantes universitarios mexicanos de L2 cuenten con una preparación previa a su servicio, ya que su entendimiento amplio de la lengua meta es una habilidad esencial. Como resultado, se acepta que el hecho de que un individuo no proporcione una explicación de su comportamiento no implica necesariamente la ausencia de conciencia, pero la verbalización ciertamente implica la presencia de conciencia. Entonces, si el individuo se vuelve consciente sólo de aquellos aspectos del lenguaje sobre los que es necesario reflexionar debido al tipo de tareas metalingüísticas que debe realizar, la aprendizaje de la conciencia metalingüística estaría determinada por factores áulicos más que por factores de maduración cognitiva y, es posible que ciertos aspectos del lenguaje nunca lleguen a estar sujetos al control metalingüístico, a menos que los alumnos se vean en la necesidad de completar tareas metalingüísticas. El conocimiento metalingüístico declarativo precede al control metalingüístico y la aplicación de este conocimiento (Woll, 2016).

Como lo hace notar Schoonmaker (2015), existe la necesidad imperiosa de crear una mayor conciencia sobre el lenguaje en las etapas de preparación académica de los futuros profesores de lengua, sobre todo porque estas habilidades metalingüísticas desempeñan un papel muy importante en las primeras etapas del desarrollo de la alfabetización de los alumnos (Montrul, 2008; Tunmer y Herriman, 1984; Zipke, 2008, 2011). Entonces, la necesidad de que los profesores estén bien preparados sobre cuestiones lingüísticas no debe limitarse única y exclusivamente a profesores de inglés como L2, sino a cualquier maestro que esté a cargo de un

grupo de alumnos que atraviesa la etapa del desarrollo en la alfabetización primaria (Moats, 1994; Tunmer y Herriman, 1984). Un entendimiento más amplio de la Conciencia Metalingüística permitirá a los profesores de lengua una comprensión más sólida de las estructuras del lenguaje que deben ser manipuladas en contextos áulicos.

A juicio de Pappamihel (2007) los docentes frente a grupo enfrentan problemas de miedo o ansiedad porque no cuentan con la confianza en el idioma que necesitan para mostrar un dominio de contenidos y aspectos lingüísticos. Así mismo, los resultados de algunas investigaciones (Kolln y Hancock, 2005) han demostrado que se debe investigar la Conciencia Metalingüística desde un enfoque específico en la gramática como parte de un programa de preparación para maestros en formación. Otros estudios (Andrews, 1997, 1999a,b, 2001, 2003; Moats, 1994, 2009; Myhil et al., 2013) concuerdan con que es beneficioso incrementar la Conciencia Metalingüística de los futuros profesores de inglés como lengua meta, sobre todo porque que el conocimiento metalingüístico es un componente crítico en la eficacia de su enseñanza en el idioma y, al mismo tiempo se entiende que la falta de su Conciencia Metalingüística puede comprometer el desempeño lingüístico de los estudiantes (Andrews, 1997, 2001, 2003; Moats, 1994, 2009; Myhill et al., 2013; Wright, 1991, 2002).

Estos hallazgos también han encontrado que, a menudo, en los cursos de preparación docente se pone más atención a los aspectos de la metodología y de la gestión de la clase que a una formación lingüística sólida y específica para los profesores (Andrews, 1997, 1999a, b, 2001, 2003; Moats, 1994, 2009; Myhil et al., 2013). Desde la posición de Crystal (2006), los métodos anteriores para la instrucción gramatical han fracasado sistemáticamente, sin embargo, el enfoque de la enseñanza de la gramática debería de ser un tópico relevante para cualquier educador. Ellis (2006) agrega que la gramática formal es un aspecto importante aún con todas sus fallas. “El enfoque de la instrucción basada en el contenido apunta hacia un cambio que abarque la gramática y el vocabulario como algo esencial en la competencia del lenguaje” (Nutta et al., 2020, pág. 9).

Sánchez (2010) puntualiza que, a partir de 1975, nació el interés por explorar las experiencias de aprendizaje previas de los profesores de lengua (Hollingsworth, 1992, Carter, 1990; Pennington, 1996; Richards, 1998; Tillema, 1994). De acuerdo con este autor, fue Lortie (1975) quien introdujo el concepto de las primeras experiencias escolares de los profesores nombrándolo

"aprendizaje de la observación". De acuerdo con esta noción, los docentes de lengua pasan miles de horas en las aulas como estudiantes antes de formarse como docentes. Esta transición permite a los estudiantes universitarios mexicanos interiorizar los modelos de enseñanza en L2 a los que han estado expuestos y a moldear su filosofía de enseñanza como profesores (Holt-Reynolds, 1992; Johnson, 1994; Kagan, 1992; Pajares, 1992). Es decir, los profesores de lengua adquieren huellas indelebles de sus propias experiencias como estudiantes y estas huellas son tremendamente difíciles de eliminar según Reynolds (1989), Kennedy (2016) y Bailey et al., (1996). Se dice que (Lortie, 1975) estas imágenes mentales ayudan a los profesores sin experiencia a dar sentido a la información del aula y a determinar en gran medida sus perfiles de enseñanza y prácticas profesionales.

Calderhead y Robson (1991) se refieren a estas imágenes como “recuerdos episódicos” que traen consigo tanto aspectos positivos como imágenes negativas de la enseñanza, a partir de las cuales crean estereotipos de buena y/o mala enseñanza. Los profesores de lengua en formación podrían adoptar esta técnica y tomar decisiones sobre el tipo de docente que quieren ser y el tipo de situaciones que quieren fomentar o evitar basándose en imágenes positivas y negativas de su experiencia durante sus primeros años de formación.

#### 2.3.4. Estudios en la Conciencia Metalingüística del Docente (TMA)

En comparación con la siguiente sección, no existe un amplio abanico de estudios en la Conciencia Metalingüística Docente (TMA) pero aquí se detallarán algunos.

En primer lugar, Andrews realizó un estudio en 1999 en Hong Kong cuyo objetivo era examinar el papel crucial de la conciencia metalingüística en el entorno del aprendizaje instruido del profesor de inglés como L2 en el proceso de enseñanza / aprendizaje de idiomas. Andrews propone un modelo en el que se recopilaban datos por medio de la observación en el aula y las entrevistas semiestructuradas con tres profesores de L2 que trabajan en escuelas secundarias en Hong Kong. Andrews encontró que la conciencia metalingüística docente impacta positivamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En segundo lugar y en la región de Cataluña, en el noreste de España, Moore publicó un libro en 2012 en el que parte del supuesto en el que la conciencia metalingüística en L1 es fundamental para el desarrollo de la competencia en L2. El enfoque de Moore en este volumen va encaminado hacia la cognición y el desarrollo de una segunda lengua, pero desde una perspectiva socio cognitivista, que, además, surge de supuestos fuertemente monolingües sobre los estudiantes de lenguas y de su aprendizaje. Después de un extenso análisis al tema de la conciencia metalingüística, Moore plantea una introducción sólida para el desarrollo curricular y la práctica docente. Para Moore explorar cómo hacen los profesores de lengua extranjera y sus alumnos para desarrollar su conciencia metalingüística y sus habilidades en L2 puede ser de mucha utilidad en el campo experimental en SLA (*Second Language Acquisition*, por sus siglas en inglés) sobre todo como punto de partida para la reflexión crítica y la explicación de la interacción en el aula para los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En tercer lugar, Njika en 2015 publica un artículo en el que asegura que La Conciencia Metalingüística Docente (TMA) se debería considerar como requisito previo para cualquier docente que labora frente a grupo. Njika supone que la conciencia metalingüística docente condiciona los resultados en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. Njika relaciona las actitudes de los profesores en formación, en servicio y en ejercicio con su conocimiento de la conciencia de la estructura del inglés como L2 en el marco de un contexto multilingüe de Camerún en el África central. Njika recopiló datos cualitativos a través de cuestionarios, observaciones en el aula, y retroalimentación de la práctica docente. Esta autora concluyó que existe la necesidad de incrementar la conciencia gramatical de los profesores de inglés para que estos puedan mejorar su formación y desarrollo y al mismo tiempo puedan impactar en el proceso de aprendizaje y enseñanza de sus alumnos.

En este estudio, Njika retoma la teoría de Andrew (1999a) en la que sugiere cuatro tipos principales de conciencia gramatical como se muestra a continuación en la tabla número 3.

### **Tabla 3**

*Tipos de Conciencia Metalingüística del Docente (TMA)*

Tipo	Descripción
1	Capacidad de reconocer el metalenguaje
2	Habilidad para producir términos apropiados en metalenguaje
3	Capacidad para identificar y corregir errores
4	Habilidad para explicar reglas gramaticales

*Nota.* Tomado de Njika (2015).

El modelo anterior es un pilar para el diseño de las cuatro sesiones consecutivas de la presente investigación en el sentido en que, como sugiere Njika, cada etapa de desarrollo de la conciencia metalingüística aquí propuesta requiere de un cierto conocimiento explícito de la gramática y de terminología gramatical específica.

En la primera fase, se requiere que los participantes sean capaces de reconocer, por lo menos, categorías gramaticales tales como preposiciones, sustantivos y/o verbos según el objetivo de cada investigación. La segunda, evoca la producción de términos metalingüísticos apropiados, es decir, los participantes deben proporcionar términos gramaticales objeto. Así mismo, en la tercera fase, se insiste en la capacidad de identificar y corregir errores gramaticales; identificación y corrección de errores. Por último, se resalta la capacidad de los participantes para poder explicar las reglas gramaticales subyacentes en el uso de la gramática de L2.

En otra instancia, en 2019, Schoonmaker y Purmensky realizaron un estudio en el que se investigó la conciencia metalingüística actual de los profesores de lengua extranjera en un programa de educación universitaria de los Estados Unidos. Estas autoras centraron su atención estrictamente en las categorías gramaticales, en los elementos léxicos y en las explicaciones de los errores gramaticales que los participantes proporcionaron. Al igual que en este estudio, Schoonmaker y Purmensky conceptualizan a la Conciencia Metalingüística Docente como la capacidad del profesor para poder deconstruir el lenguaje en relación con la gramática, dicho de

otra manera, identificar partes del habla y reconocer, identificar y corregir errores proporcionando un metalenguaje preciso (Ellis, 2006). El estudio de Schoonmaker y Purmensity fue cuasiexperimental ya que implementaron una versión adaptada de una prueba de Language Awareness (Alderson et al., 1997; Andrews, 1999b, 2006) a manera de pretest y postest y se implementó un Módulo de gramática de tres semanas. Estas autoras investigan tanto el conocimiento gramatical actual de los profesores en formación como el desarrollo de su conciencia metalingüística. Finalmente, las implicaciones para este estudio sugieren que se debería fomentar y acrecentar, de manera más continua, la conciencia metalingüística de los profesores convirtiéndola en un aspecto rutinario para cualquier programa integral de la formación del profesorado.

Finalmente, en 2015, Schoonmaker, investigó la conciencia metalingüística de los futuros profesores que estaban inscritos a una maestría presencial en lingüística aplicada en una universidad urbana en los Estados Unidos. El diseño fue de corte cuasi-experimental que se componía de un pretest y un postest, Schoonmaker demostró que es factible aumentar el conocimiento gramatical y que los niveles de conciencia metalingüística de los profesores varían significativamente.

Para concluir con este apartado cabe mencionar que estos estudios, así como otros similares (Kolln y Hancock, 2005; Nutta et al., 2012; Pappamihiell, 2007), concuerdan en concluir que los profesores en formación no cuentan con un conocimiento gramatical explícito y consciente en L2, y que, por ende, no logran corregir ni justificar errores gramaticales a la hora de retroalimentar a sus estudiantes. Por ello, es de suma importancia incrementar la conciencia metalingüística de los profesores a nivel superior, para que puedan utilizar un metalenguaje adecuado al momento de explicar errores gramaticales.

### 2.3.5. La Conciencia Metalingüística en la Gestión de Reglas Gramaticales

En el entendido de que la conciencia metalingüística requiere que los alumnos centren su atención en reglas gramaticales para que puedan reflexionar y evaluar el sistema lingüístico de la L2, la implementación de tareas que requieran análisis de patrones para estructurar y organizar el

lenguaje permitirá desarrollar en los alumnos habilidades metalingüísticas, análisis del conocimiento y control de operaciones cognitivas que involucran el procesamiento del lenguaje (Bialystock 1988a, b).

Dicho lo anterior, el desarrollo de la conciencia lingüística impacta positivamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras porque se refiere al conocimiento explícito, la percepción y la sensibilidad de la lengua para aprender conscientemente reglas gramaticales (Thomas, 1992).

Para Karmiloff-Smith (1994), con el tiempo y una madurez cognitiva, los alumnos se vuelven capaces de reflexionar conscientemente sobre el lenguaje, corregir sus propios errores y los de los demás, y notar las reglas gramaticales del lenguaje como sucede en los juicios de gramaticalidad. Esta automatización de habilidades cognitivas que plantea Karmiloff-Smith se puede trabajar de manera gradual en tareas que necesiten reflexión consciente puesto que en un principio el conocimiento de las reglas gramaticales es implícito. Para el diseño metodológico de estas cuatro sesiones consecutivas, se tomó en cuenta la conciencia de la lengua como objeto de reflexión en ejercicios en los que los participantes tuvieron que analizar oraciones individuales y descontextualizadas en L2 para poder generar reglas gramaticales de uso a pesar de que para los complementos verbales no hay reglas de uso.

Como plantea Karmiloff-Smith, los estudiantes durante su proceso de alfabetización toman conciencia de la lengua como objeto de reflexión cuando analizan expresiones no gramaticales en situaciones conversacionales naturales o experimentales cuando contestan los libros de texto. En consecuencia, los alumnos trabajan con actividades cognitivas desde que inician su periodo de escolarización, en actos de decodificación en el uso de la conciencia metalingüística para respaldar la codificación semántica y el control de la comprensión.

### 2.3.6. Perspectiva Sociocultural para la Conciencia Metalingüística

Para Altman et al. (2018), Bialystok et al. (2014) y Ramirez et al. (2014), la conciencia metalingüística es la capacidad de reflexionar y manipular reglas gramaticales. Esto sucede

cuando un conjunto de habilidades múltiples se concentra en conocimientos lingüísticos, aspectos formales del lenguaje o formas y estructuras de la lengua meta.

En su estudio Harun et al. (2017), investigaron el uso del metalenguaje como una herramienta de mediación en la comprensión de conceptos gramaticales específicos desde la perspectiva del enfoque sociocultural (SCT) en el aprendizaje de una segunda lengua (L2). De la misma manera Naqvi et al. (2009), en su estudio asociaron la conciencia metalingüística con la teoría sociocultural en un aula para promover el aprendizaje a través de la cooperación e interacción. Finalmente, Sampson (2019) se sumaron a investigar los efectos de un marco sociocultural e incluyeron grabaciones de trabajo en parejas en clases grupales y de interacción en clases.

Estos estudios cuasiexperimentales (Harun et al., 2017; Naqvi et al., 2009; Sampson, 2019) investigan los procesos que dan significado y forma al conocimiento a través de la experiencia de los estudiantes con el lenguaje sobre todo cuando los individuos piensan en voz alta. Para estos enfoques de métodos mixtos se requiere un análisis microgenético cualitativo del discurso de los estudiantes.

De acuerdo con Gánem-Gutiérrez (2016, 2008), se puede potencializar el uso de tareas metalingüísticas incluidas en secuencias didácticas para mejorar el desarrollo de la conciencia metalingüística dentro de una perspectiva de teoría sociocultural para el aprendizaje L2. Siguiendo con esta línea, Swain (2006, 2010) deriva su concepto de lenguaje del de Vygotsky para la mediación de los procesos cognitivos. Para Vygotsky (1986, 1987, 1978) el lenguaje es parte del pensamiento y por lo tanto estos conceptos no son lo mismo. Así mismo, el lenguaje, según Vygotsky (1986, 1987, 1978) y Swain, (2006), puede dar significado y forma al conocimiento. Swain (2006) define el lenguaje como un proceso que ayuda a dar forma al conocimiento y a la experiencia para crear significado.

En primer lugar, Ellis y Shintani (2013) aseguran que la forma en que los estudiantes aprenden idiomas determina el método de enseñanza para ellos. Es decir, si la instrucción no es compatible con la forma en que los estudiantes aprenden, los alumnos no adquieren conocimiento nuevo. En el diálogo colaborativo al que se refiere Swain (2000), por ejemplo, los estudiantes resuelven problemas lingüísticos mientras van construyendo su conocimiento, es decir, pueden llegar a comprender algo nuevo o entender un fenómeno de manera más detallada puesto que el uso del

lenguaje se convierte en una herramienta cognitiva para mediar el pensamiento. Entonces, el diálogo colaborativo propicia el desarrollo del lenguaje e incita al aprendizaje de L2. La perspectiva del diálogo colaborativo se puede referir a la instrucción gramatical cuando el objetivo principal es organizar eficazmente las funciones mentales y el comportamiento de los estudiantes (Lantolf 2008; Negueruela 2008; Swain, 2000).

Aunado a esto, Lantolf et al. (2014) triangulan la teoría sociocultural con un enfoque del aprendizaje de idiomas y con el desarrollo de esquemas mentales de los estudiantes porque según ellos el funcionamiento de la mente humana es un proceso mediador que está organizado por artefactos culturales, actividades y conceptos (Ratner, 2002). De acuerdo con este marco, los humanos usan estos artefactos culturales existentes para crear otros nuevos que les permitan regular, monitorear y controlar su comportamiento. Para Lantolf et al. (2014), los procesos de desarrollo tienen lugar a través de la participación en entornos culturales y lingüísticos y en entornos históricamente formados como la vida familiar o la interacción entre pares en contextos institucionales como entornos escolares o con actividades sociales organizadas o con lugares de trabajo.

Según Lantolf y Poehner (2014), la teoría sociocultural es una investigación basada en la praxis, que implica intervenir y crear condiciones para comprender los procesos de desarrollo humano. De hecho, los proyectos contemporáneos basados en la teoría sociocultural dan cada vez más importancia a los estudios de intervención y participación proactiva, tal como se implementa en esta investigación. La teoría sociocultural sostiene que, si bien la neurobiología humana es una condición necesaria para los procesos mentales superiores, las formas más importantes de actividad cognitiva humana se desarrollan a través de la interacción dentro de los entornos sociales y materiales, incluidas las condiciones que se encuentran en los entornos educativos (Engeström, 2015).

Las tareas metalingüísticas diseñadas para estas cuatro sesiones consecutivas mediante el aprendizaje de complementos infinitivos y gerundios como precursor del desarrollo de la conciencia metalingüística. En otras palabras, los estudiantes deben buscar ejemplos de oraciones individuales y descontextualizadas con complementos infinitivos y gerundios para luego asimilar esa información de manera introspectiva antes de poder colaborar para poder generar reglas gramaticales de uso, sugerir cambios y poder implementarlas. Mediante diagramas

y mapas conceptuales, los estudiantes podrán verbalizar su entendimiento de los complementos infinitivos y gerundios y comprenderlos mejor como una actividad pedagógica revolucionaria.

Consecuentemente, el concepto de andamiaje de Vygotsky (1986, 1987) y Swain, (2006) se refieren al proceso mediante el cual un estudiante más capaz o con más experiencia ayuda a otro compañero menos capacitado o inexperto a completar una tarea que le resulta difícil. Esta interacción entre pares de Swain, (2006) permite que se brinde asistencia entre estudiantes expertos y novatos simultáneamente dando lugar al aprendizaje y desarrollo de la lengua como se explica en el siguiente apartado.

#### 2.3.6.1. La Mediación Sociocultural por Herramientas Simbólicas

Como se mencionó anteriormente, Vygotsky (1986, 1987) reconoció que la mente humana está compuesta de procesos mentales y que la conciencia humana puede ser mediada por el uso del lenguaje, al que también llamó artefacto simbólico. Por artefacto simbólico, Vygotsky (1986, 1987) se refiere a la acumulación histórica de actividad y desarrollo cultural humano que sirven como mediadores entre el individuo y el mundo social-material (Tomasello, 2005).

Sumado a esto, para Lantolf y Thorne (2006) y Lantolf et al. (2014). la concepción del lenguaje, en todas sus formas, es un artefacto cultural omnipresente y poderoso que ayuda a mediar la conexión humana con su entorno, entre ellos y consigo mismo. Así, el lenguaje es la clave que vincula el pensamiento con la actividad social y comunicativa que apunta simultáneamente en dos direcciones. Una es hacia el exterior como unidad de interacción social y la otra hacia el interior como unidad de pensamiento o unidad mental de uso interno o autodirigido del lenguaje como herramienta simbólica de regulación cognitiva que Prawat (1999) llama “discurso privado”.

Este discurso privado (Prawat, 1999) se define como la externalización del lenguaje por parte de un individuo con el fin de mantener o recuperar la autorregulación, por ejemplo, para ayudar a centrar la atención, resolver problemas, orientarse en una tarea, apoyar tareas relacionadas con la memoria, facilitar la internalización de información nueva o difícil (Diaz y Berk, 1992; Frawley

y Lantolf, 1985; Wertsch, 1995). Investigaciones sobre el habla privada (Smith, 2007; Steinbach-Kohler y Thorne, 2011) han explorado sus funciones sociales en contextos como el juego colaborativo y las actividades grupales en las aulas de L2. En estos casos, además de facilitar el funcionamiento cognitivo de los alumnos, el habla privada permite la atención colectiva a problemas y cuestiones relevantes para el grupo haciendo visible cualquier ruptura o problema que pueda estar presente en el encuentro comunicativo. Para Prawat (1999), cuando aprendemos a comunicarnos socialmente, nos apropiamos de los patrones y significados de este discurso social y también lo utilizamos internamente para mediar en nuestra actividad mental.

En la voz de Lantolf et al. (2014), la relación más obvia entre los humanos y el mundo físico se puede comprender a través de herramientas conceptuales y semióticas. La regulación de objetos que describen Lantolf et al. (2015) habla de los casos en que los artefactos en el entorno evocan actividad cognitiva como sucede cuando uno toma un lápiz y un papel para hacer una lista de tareas pendientes o resolver problemas matemáticos. Un ejemplo sería que cuando los niños aprenden el lenguaje, las palabras no solo funcionan para aislar objetos y acciones específicas, sino que también sirven para remodelar la percepción biológica de conceptos culturales. Siguiendo esta línea, Duff (2007) y Gibson (1978) describen este proceso como un cambio secuenciado en el desarrollo de la actividad humana y no como un proceso de autorregulación del objeto, del otro o de uno mismo.

La mediación incluye la autorregulación de los individuos porque deben interiorizar comentarios explícitos o implícitos sobre la forma gramatical, comentarios correctivos sobre tareas y/o problemas lingüísticos y orientación de un experto o del profesor de idiomas para la ejecución o finalización de una tarea. En este sentido, el desarrollo puede describirse como el proceso de obtener un mayor control voluntario sobre la capacidad de pensar y actuar, en otras palabras, volverse más competente en el uso de los recursos mediadores (Thorne y Tasker, 2011). Para Arieviditch y Van der Veer (2004), desde una perspectiva evolutiva, en lugar de reaccionar instintivamente y sin pensar ante los estímulos, somos capaces de planificar acciones. Todo esto, según Vygotsky, constituye la conciencia humana a través de la creación de medios auxiliares de mediación.

Para Thorne y Tasker (2011), ser un usuario competente de una lengua no es autorregularse como ocurre con el uso de la lengua materna. Esto se debe a que incluso los hablantes nativos

producen, inconscientemente, expresiones agramaticales e incoherentes. En este sentido, los hablantes nativos pierden fluidez en la lengua como objeto regulado y en vez de controlarla, requieren de la ayuda de otra persona o de objetos como un diccionario monolingüe o de sinónimos, o de algún ejemplo en contextos específicos tal y como asegura Frawley (1997).

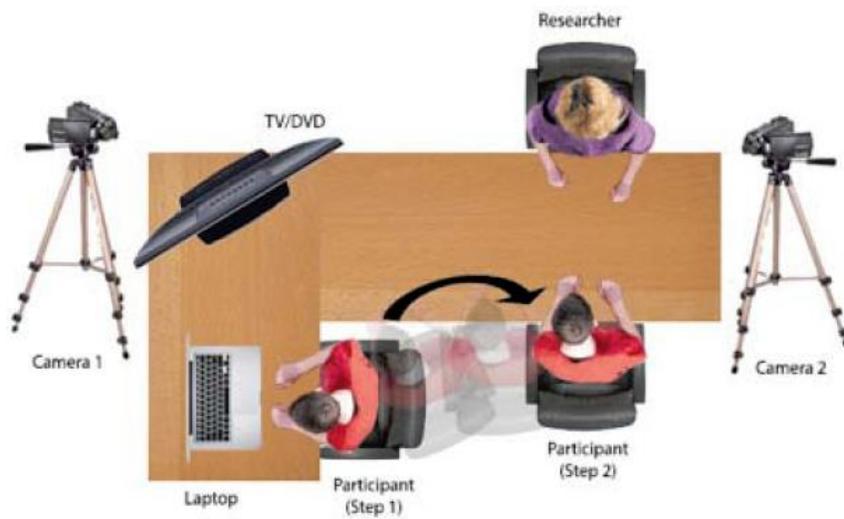
En resumen, Vygotsky (1986, 1987) propone el uso de herramientas físicas (manipulación de objetos materiales) y simbólicas (actividad cognitiva) para desarrollar y mediar la propia capacidad humana. En otras palabras, las herramientas físicas sirven como medios auxiliares para mejorar la capacidad de controlar y cambiar el mundo físico, mientras que las herramientas simbólicas sirven como medios auxiliares para controlar y reorganizar nuestros procesos mentales biológicamente dotados.

### 2.3.7. Entrevistas de Evocación Estimulada para Desarrollar la Conciencia Metalingüística

La Evocación Estimulada es una herramienta metodológica que forma parte de un conjunto más amplio de metodologías conocidas como informes verbales (Bowles, 2010, 2011). Los informes verbales en sí mismos cubren una variedad de tipos de obtención de datos, incluidos los que ocurren simultáneamente con el evento de pensar en voz alta y los que ocurren después de un evento. La evocación estimulada consiste en analizar las cintas de video producidas durante una serie de preguntas que se les presentan a los participantes a modo de entrevistas semiestructuradas luego de que estos concluyan una tarea metalingüística. En la siguiente figura número 2 se ilustra la dinámica de las entrevistas de evocación estimulada.

#### **Figura 2**

*Dinámica para la recolección de datos con entrevistas de Evocación Estimulada*



*Nota.* Tomado de Huang (2014).

En el entendido de que los participantes pueden recuperar los pensamientos que ocurrieron durante un evento en específico por medio de un video, un audio, una imagen, o un documento escrito, la metodología de entrevistas de evocación estimulada se centra en mostrar preguntas durante entrevistas guiadas que acompañan el recuerdo vivido de momentos clave.

La implicación de esta metodología sugiere que el investigador pueda indagar de manera indirecta en los procesos detrás de la toma de decisiones de los participantes al momento de solucionar un problema lingüístico mientras se estimulan de manera visual o auditiva los recuerdos evocados del evento.

El diálogo colaborativo entre pares de Swain y Lapkin (2002), Watanabe y Swain (2007), Brooks y Swain (2008), al igual que las metodologías de informes verbales, permiten que los estudiantes se apoyen entre ellos para lograr que los estudiantes novatos logren desarrollar habilidades que no podrían desarrollar por sí solos.

### 2.3.8. El Juego Dirigido para Desarrollar la Conciencia Metalingüística

Los jóvenes estudiantes de inglés como L2 necesitan desarrollar la capacidad de utilizar la gramática con precisión, esto les permite hacer uso de la lengua meta con fluidez y comprender el lenguaje que leen y escuchan en el aula. Sin embargo, uno de los desafíos más grandes del profesor de L2 es el de innovar a la hora de enseñar temas gramaticales a los adolescentes (Alyaz y Genc, 2016).

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes adolescentes pierden el interés rápidamente. Naharuddin et al. (2018) recomiendan animarlos a participar a través de una instrucción dinámica en contexto apoyada de un tratamiento comunicativo. El reto es diseñar e implementar tareas que fomenten el desarrollo cognitivo de los estudiantes y que faciliten el aprendizaje significativo. El juego dirigido en la enseñanza de la gramática de L2 permite que los estudiantes se relajen y se olviden por un momento que están aprendiendo porque trabajan de manera colectiva y se retroalimentan entre ellos. Los estudiantes encuentran los ejercicios de gramática en los libros de texto un tanto monótonos. Los jóvenes disfrutan de resolver problemas y los juegos de mesa dirigidos a la enseñanza de la gramática son una herramienta útil que facilita el proceso. El juego dirigido es una herramienta creativa utilizada para enseñar lenguas extranjeras. Es un medio adecuado para enseñar gramática.

De acuerdo con algunos autores (Bado y Franklin, 2014; Escudeiro y Carvalho, 2013; Hitosugi, et al., 2014; Meyer, 2012; Stiller y Schworm, 2019), los juegos de mesa tradicionales se pueden adaptar a fines educativos sobre todo con estudiantes adolescentes. Normalmente, los jóvenes conocen las reglas y las dinámicas de estos juegos populares, sobre todo si los aprendieron a jugar desde la infancia. Los estudiantes saben que deben colaborar en equipos y muchas veces les entusiasma la sensación de competencia. De igual forma, los estudiantes participan activamente y se estimula su proceso de aprendizaje. Así pues, el objetivo de este serpientes y escaleras en línea era el de motivar a los estudiantes a llenar espacios en blanco, de manera colectiva y en equipos de cuatro, en oraciones individuales y descontextualizadas con complementos infinitivos y gerundios para elevar su nivel de conciencia metalingüística gramatical de manera lúdica.

Finalmente, Chen et al. (2020) y Hitosugi et al. (2014), comentan que la pedagogía fundamentada en el aprendizaje basado en juegos (*GBL*, por sus siglas en inglés *Game-based Learning*) beneficia a los estudiantes por su impacto en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los entornos áulicos sobre todo en los procesos de alfabetización, incluida la gramática en L2. Chen, et. al. (2020), aseguran que el aprendizaje basado en juegos es un elemento crucial para la formación y el desarrollo docente debido a que satisface las necesidades actuales de los alumnos además de que cumple con el requisito de calidad en la enseñanza de L2.

### 2.3.9. Estudios en la Enseñanza de la Conciencia Metalingüística

En el entendido de que la conciencia metalingüística es relevante y beneficiosa para el aprendizaje de segundas lenguas y para mejorar la alfabetización de la lengua materna, Smith et al. (2004, 2006) asegura que la Conciencia Metalingüística se puede enseñar a través del esfuerzo consciente y con la ayuda de una formación lingüística adecuada.

Los juicios de gramaticalidad están directamente relacionados con la conciencia sintáctica (Schoonmaker, 2015). La capacidad de emitir juicios gramaticales, que también es un tipo de habilidad metalingüística, se ha relacionado con el desarrollo cognitivo y con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Smith et al., 2006; Bialystok y Ryan, 1985). Smith et al. (2006) investigaron las habilidades metalingüísticas de 77 niños de cuatro a seis años, todos ellos hablantes nativos de inglés de clase media a alta y sin ningún tipo de deterioro cognitivo o lingüístico. Los participantes recibieron diez pares de oraciones bien formadas y mal formadas que reflejan una serie de estructuras sintácticas, todas ellas apropiadas para los niveles de edad de los participantes. El estudio tuvo como objetivo determinar tanto la capacidad de los participantes para juzgar la gramaticalidad como para determinar a qué edad se encuentra dicha capacidad en su nivel más alto de desarrollo. Se pidió explícitamente a los participantes que pensarán en el lenguaje y la forma lingüística para realizar las tareas propuestas, un paso significativo hacia la conciencia cognitiva y, en consecuencia, a la Conciencia Metalingüística. El investigador involucró a los niños en conversaciones sobre el lenguaje y modeló comparaciones entre la forma en que se dicen las cosas en inglés y en español, por ejemplo. Se proporcionó

retroalimentación para todas las suposiciones incorrectas en esta sección preliminar, para asegurar que los participantes estuvieran completamente informados de lo que se esperaba de ellos durante las tareas propuestas, así como para convertir la preparación en sí misma en momentos de enseñanza relevantes. Los resultados de este estudio sugieren que el grupo más desarrollado fue el de 6 años: sus puntuaciones medias fueron de 15,7 sobre 20, frente a 4,70 y 1,43 para los grupos de 5 y 4 años, respectivamente.

Zipke (2008; 2011) por otra parte, en sus dos estudios con estudiantes de edad adulta registró un aumento en la Conciencia Metalingüística con tan solo dos horas de instrucción en la identificación de homónimos, ambigüedad de oraciones y acertijos. Los participantes de sus estudios contestaron una prueba previa y una posterior y lograron obtener un rendimiento significativamente mejor en el segundo intento y después de recibir una instrucción precisa de la lengua acrecentando de esta manera sus habilidades metalingüísticas.

En un tercer estudio, Apel et al. (2012) plantean que el desarrollo temprano de la alfabetización está influenciado por la conciencia morfológica, una habilidad que ha recibido una atención educativa considerablemente menor, especialmente si se compara con su contraparte fonémica. Además, los hallazgos apuntan a la importancia de aprovechar múltiples fuentes de conocimiento metalingüístico al brindar instrucción en lectura y ortografía (Smith et al., 2004, et al., 2006; Moats, 1994, 2009; Zipke, 2008, 2011).

Montrul (2008), por otro lado, sugirió que alrededor de los cuatro años los niños comienzan a desarrollar la Conciencia Metalingüística activamente. Este tipo de conocimiento es de particular importancia en el campo de la preparación docente en el sentido de que ayuda a los docentes a evaluar mejor qué tipos de actividades pueden ser beneficiosas para sus estudiantes en diferentes etapas de desarrollo. En la esfera del desarrollo psicolingüístico, el desarrollo del lenguaje de los niños puede ofrecer dos dimensiones distintas de conciencia, a saber, epilingüística y metalingüística. En el primero, el niño muestra una conciencia intuitiva de las reglas gramaticales implícitas del lenguaje, una capacidad que puede ilustrarse mediante el reconocimiento del niño de sucesos agramaticales en el lenguaje. En el dominio metalingüístico, los niños no solo pueden reconocer la falta de gramaticalidad en una oración, sino que también pueden demostrar conscientemente tal comprensión explicando por qué la oración es agramatical (Karmiloff-Smith, 1979).

### 2.3.10. Conciencia Metalingüística en Complementos Infinitivos y Gerundios

Investigaciones anteriores en la adquisición de segundas lenguas (SLA) (Ellis, 2009; Ellis, y Sandor, 2007) sugieren que los complementos infinitivos y gerundios se encuentran entre las estructuras más difíciles de dominar en el idioma inglés para los estudiantes intermedios y avanzados de inglés como lengua extranjera.

#### 2.3.10.1. Aprendizaje de Complementos Infinitivos y Gerundios en L2

El interés por realizar estudios relacionados al aprendizaje de complementos infinitivos y gerundios en L2 surge a partir de las implicaciones en estudios anteriores en los que se ha demostrado que el dominio de estas estructuras verbales no logra ser satisfactorio en el desempeño de estudiantes aún en niveles avanzados (Keawchaum y Pongpairoj, 2017; Kitikanan, 2011).

En primer lugar, de acuerdo con Keawchaum y Pongpairoj (2017), el aprendizaje de los complementos es un fenómeno del lenguaje que podría explicarse mediante la teoría de frecuencia basada en el uso. En otras palabras, los estudiantes tendrán una fuerte representación de los complementos verbales que experimenten frecuentemente y por ende les será más fácil activar y representar en su mente esas estructuras del lenguaje de manera abstracta para su uso futuro.

En segundo lugar, en su investigación, Kitikanan (2011) llegó a la conclusión de que los estudiantes de inglés como L2 tienen un bajo nivel de competencia en ambos tipos de complementos verbales y que el conocimiento de los complementos infinitivos es menor al de los complementos gerundios. La implicación sería que los complementos infinitivos se adquieren antes que los complementos gerundios. En este sentido Shirahata (1991) deduce que debido a que los complementos infinitivos son estructuras no marcadas, estos complementos se adquieren antes que los complementos gerundios, como sucede en la lengua materna.

Shirahata (1991) utiliza el término de estructuras marcadas y no marcadas para referirse a la forma en que se cambian o agregan palabras para darles un significado especial, como es el caso de los complementos infinitivos y gerundios después de ciertos verbos.

#### 2.3.10.2. El Papel de la Frecuencia y Lenguaje Formulaico en el Aprendizaje de Complementos Verbales

De acuerdo con Almulla (2015), una perspectiva basada en el uso del lenguaje considera que la frecuencia juega un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Lo anterior se debe a que la estructura del lenguaje se deriva de un sistema complejo adaptativo que está conformado por el mismo uso del lenguaje (Barlow y Kemmer, 2000; Bybee, 2006, 2010; Hopper y Bybee, 2001; Goldberg, 1995, 2003; Langacker, 1987, 2000, 2008; Tomasello, 2003; Van, 2007). Dicho de otra manera, el lenguaje es un sistema dinámico en constante cambio que utiliza procesos cognitivos generales de dominio que no son específicos del lenguaje.

En cuanto a las construcciones con complementos infinitivos y gerundios, el idioma inglés se basa generalmente en el léxico porque el complemento a utilizar depende del verbo principal. Siguiendo a Almulla (2015), los verbos que toman un complemento infinitivo o gerundio no solo dependen del verbo principal sino también de sus significados y connotaciones, de acuerdo con la teoría basada en el uso.

Para Gries y Wulff (2009), los complementos infinitivos denotan la potencialidad de alguna acción (es decir, puede que se haya intentado una iniciación, pero la acción puede no haberse completado, por ejemplo, *Sheila tried to bribe the jailor*), mientras que los complementos gerundios se refieren a la actualidad de esa acción (es decir, la acción ocurrió o está ocurriendo, p. ej., *Sheila tried bribing the jailor*). Una segunda diferencia de acuerdo con Gries y Wulff radica en la generalidad y especificidad de la acción de referencia objetivo. Mientras que los complementos gerundios se refieren, normalmente, al concepto general de una acción en particular (por ejemplo, *I tried rocking the baby gently*), los complementos infinitos transmiten una connotación más específica que se refiere a un evento en particular dentro de un contexto compartido (por ejemplo, *I tried to rock the baby gently*).

En primer lugar, los complementos infinitivos y gerundios en inglés se deben estudiar porque causan problemas en los estudiantes probablemente porque su asociación basada en verbos no tiene propiedades semánticas conspicuas ni en la estructura del complemento en sí ni en el verbo que complementan. Por lo tanto, los significados sutiles o las diferencias son difíciles de detectar para un estudiante de inglés como L2 y mucho menos hacer uso de ellos. En segundo lugar, para que los alumnos adquieran y dominen los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2, es posible que deban confiar en realizar un seguimiento de las asociaciones de co-ocurrencia en el input en forma de relaciones sintagmáticas. Esto puede verse reforzado en gran medida por la frecuencia como factor, aunque puede que no se limite a ella (Almulla, 2015).

De acuerdo con Petrovitz (2001) los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 no se deberían de enseñar de forma aislada de sus funciones semánticas y que serían mejor si se enseñaran de acuerdo con sus contenidos conceptuales y semánticos como punto de partida.

Swan (2001, 2005), por otra parte, cree que tanto las funciones como las características de los complementos infinitivos y gerundios en inglés son poco sistemáticas y complicadas para ser enseñadas en un aula. Dicho lo anterior, Swan (2005) hace la observación de que los complementos infinitivos y gerundios se aprenden con ayuda de las listas de verbos que especifican qué verbos van con qué complementos por fines prácticos.

Dado que, normalmente, los profesores de lenguas extranjeras solicitan a sus estudiantes que memoricen listas extensas de verbos que deben de anteceder complementos infinitivos y gerundios, el proceso de aprendizaje de estas estructuras podría referirse a los paquetes léxicos que acuñaron Biber et al., en 2000. Este lenguaje formulaico o paquetes léxicos se refieren a las secuencias recurrentes de tres o más palabras. De acuerdo con Biber et al. (2000) y Fitriati y Wahyuni (2019), el lenguaje formulaico se relacionan con la teoría de la frecuencia desglosada en el tema anterior puesto que el uso de estas frases depende del contexto comunicativo-pragmático de los aprendientes de L2.

### 2.3.10.3. Estructuras Verbales del Complemento en Inglés

Los complementos de infinitivo y gerundio tienen una base léxica. Es decir, el verbo principal de la oración determina qué tipo de complemento se permite después de ella. La elección del complemento verbal a seguir es, por lo tanto, principalmente un verbo específico (Almulla, 2015). En general, los verbos que toman complementos infinitivos o gerundios se pueden clasificar en tres grupos: 1) verbos que toman solo complementos infinitivos, 2) verbos que toman solo complementos gerundios y 3) verbos que toman complementos infinitivos y gerundios (Almulla, 2015; Schramper Azar y Hagen, 2006).; Kitikanan, 2011; Mallikamas, 2010; Mazurkewich, 1988; Schwartz y Causarano, 2007; Shirahata, 1991; Swan, 2005). Los gerundios, en primer lugar, pueden aparecer en tres construcciones diferentes en inglés: (a) como sujeto de una oración, (b) como complementos verbales (V + G) y (c) como objetos de una preposición (Prep + O). En segundo lugar, los infinitivos pueden ocurrir también en tres construcciones diferentes: (a) como sujeto de una oración, (b) como complemento del verbo (V + I) y (c) como complemento de un objeto (V + O + I) (Schwartz y Causarano, 2007). Debido a que los infinitivos y gerundios se producen en varias construcciones diferentes en inglés, la presente investigación limitará su análisis a las construcciones verbo + complemento (V + G y V + I / V + O + I) porque son estas construcciones las que causan la mayor confusión para los estudiantes. La elección de infinitivos o gerundios en las construcciones verbo + complemento depende del verbo principal como se muestra a continuación.

- (1) a. I **want** *to go* to the movies.  
b. \**I want going to the movies.*
- (2) a. She **enjoys** *working* in the library.  
b. \**She enjoys to work in the library.*

Se reconocen fácilmente las oraciones (1a) y (2a) como oraciones gramaticalmente correctas en inglés; asimismo, los ítems (1b) y (2b) no son gramaticales en inglés. Sin embargo, hay algunos

verbos que pueden desencadenar construcciones de gerundio o infinitivo con relativamente poca diferencia de significado como se puede apreciar en los siguientes ejemplos.

(3) a. He **loves** *to walk* in the rain.

b. He **loves** *walking* in the rain.

Ambas oraciones (3a) y (3b) son oraciones gramaticalmente correctas en inglés. Un hablante nativo de inglés puede reconocer una sutil diferencia semántica entre ambas oraciones. Cabe resaltar que esta diferencia intuitiva no es parte de este estudio. Finalmente, hay algunos verbos que toman las construcciones de infinitivo y gerundio, pero de hecho indican una diferencia significativa como se ejemplifica a continuación.

(4) a. He **stopped** *smoking*.

(*He doesn't smoke anymore*)

b. He **stopped** *to smoke*.

(*He stopped what he was doing to smoke a cigarette*)

Existe una diferencia semántica entre los ítems (4a) y (4b). La oración (4a) indica que el hombre ha abandonado el hábito de fumar; mientras que la oración (4b) transmite el mensaje de que el hombre dejó de hacer lo que estaba haciendo para fumar un cigarrillo. Los libros de texto de gramática ESL con frecuencia proporcionan listas extensas, pero de ninguna manera exhaustivas, de verbos que generan las diversas construcciones. Los estudiantes del idioma inglés deben aprender a administrar estas listas, tanto como deben aprender a administrar las listas aparentemente interminables de verbos irregulares. Debido a la superposición de estas

estructuras verbo + complemento, no es raro que los estudiantes del idioma inglés produzcan errores frecuentes.

#### 2.3.10.4. Estructuras Verbales del Complemento en Español

Las estructuras verbales en inglés donde un verbo va seguido de un infinitivo con la preposición o seguido de un gerundio o una forma *-ing* se denominan patrones verbales.

El infinitivo es la forma base del verbo. A diferencia del español, los infinitivos en inglés no tienen terminaciones específicas. Puede ir precedido de la partícula “*to*”, según el verbo, adjetivo o sustantivo que le sigue. Por ejemplo: *(to) be, (to) have, (to) do*.

Un gerundio se forma añadiendo *-ing* a un infinitivo. Es la forma impersonal de un verbo que funciona como sustantivo en una oración. Puede venir después de ciertos verbos, preposiciones y adjetivos. No confundir con el gerundio español, ya que equivale al participio presente inglés.

El uso de infinitivos y gerundios suele variar según el idioma. Los infinitivos se suelen utilizar en español cuando se requiere un gerundio en inglés. Los estudiantes de inglés L2 y español L1 deben aprender a identificar cuándo se usan los verbos en inglés con infinitivos o gerundios.

**Tabla 4**

*Forma, uso y ejemplo del gerundio y del infinitivo en español*

El gerundio	Forma y Uso	Ejemplo
	Para formar un gerundio regular, se cambia la forma del infinitivo.	
	-ar → -ando -er → -iendo -ir → -iendo	trotar → trotando comer → comiendo reír → riendo

Cambio de raíz en el gerundio en verbos en tercera persona en pasado -ir:		
	o → u	dormir → durmiendo
	e → i	pedir → pidiendo
Los verbos en -er/-ir cuya raíz termina en vocal, añaden -yendo:		
		traer → trayendo creer → creyendo ir → yendo oír → oyendo destruir → destruyendo
El infinitivo	Forma y Uso	Ejemplo
	Los infinitivos son las formas base de los verbos (bailar, caer, comentar). También funciona como sustantivo cuando nombran una acción o un proceso:	Al inicio es difícil vs Iniciar es difícil ¿Necesitas un repaso? vs ¿Necesitas reparar?

*Nota.* Tomado de Oechler (2021).

En español, los infinitivos y los gerundios son dos formas impersonales de verbos. No definidos por las características del verbo (tiempo, modo, número, persona) porque no permiten conjugación. Ejemplos: soñar (infinitivo) y soñando (gerundio) (Oechler, 2021).

#### 2.4. Supuestos y variables teóricas

A partir de la síntesis, revisión y análisis de la literatura especializada en el desarrollo de la conciencia metalingüística, en este apartado se formulan los supuestos que se lograron identificar basándose en los antecedentes previamente mencionados. El principal objetivo es dar respuestas concretas a presunciones hipotéticas planteadas en investigaciones anteriores.

## 2.4. Formulación de Supuestos

Las siguientes afirmaciones están basadas en argumentos relacionados al desarrollo de la conciencia metalingüística colectiva a nivel superior, en el sentido en que la creación y edición colectiva de reglas gramaticales aumenta y optimiza la conciencia metalingüística porque contribuye al uso consciente y aprendizaje de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2, por lo que se espera que ...

### 2.4.1. Supuesto General

- Cuando los estudiantes universitarios mexicanos detecten colectivamente patrones de uso y sugieran reglas gramaticales, estos aumenten su conciencia metalingüística optimizando el uso y la reflexión de la lengua (Altman et al., 2018; Friesen y Bialystok, 2012).

### 2.4.2. Supuesto Específico

- Los participantes llegan de la intuición al uso consciente de reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios mediante la reflexión metalingüística colectiva (Gorman y Ellis, 2019).
- La reflexión y el análisis de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 desarrolle la conciencia metalingüística de los participantes y facilite su aprendizaje (Singleton y Aronin, 2007; Woll, 2018).

### 3. MARCO METODOLÓGICO

Esta sección aborda aspectos de la metodología que guían el desarrollo de la conciencia metalingüística colectiva para complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 en términos de nivel de profundidad, manipulación de variables, tipo de datos y período de estudio.

#### 3.1. Diseño de la Investigación

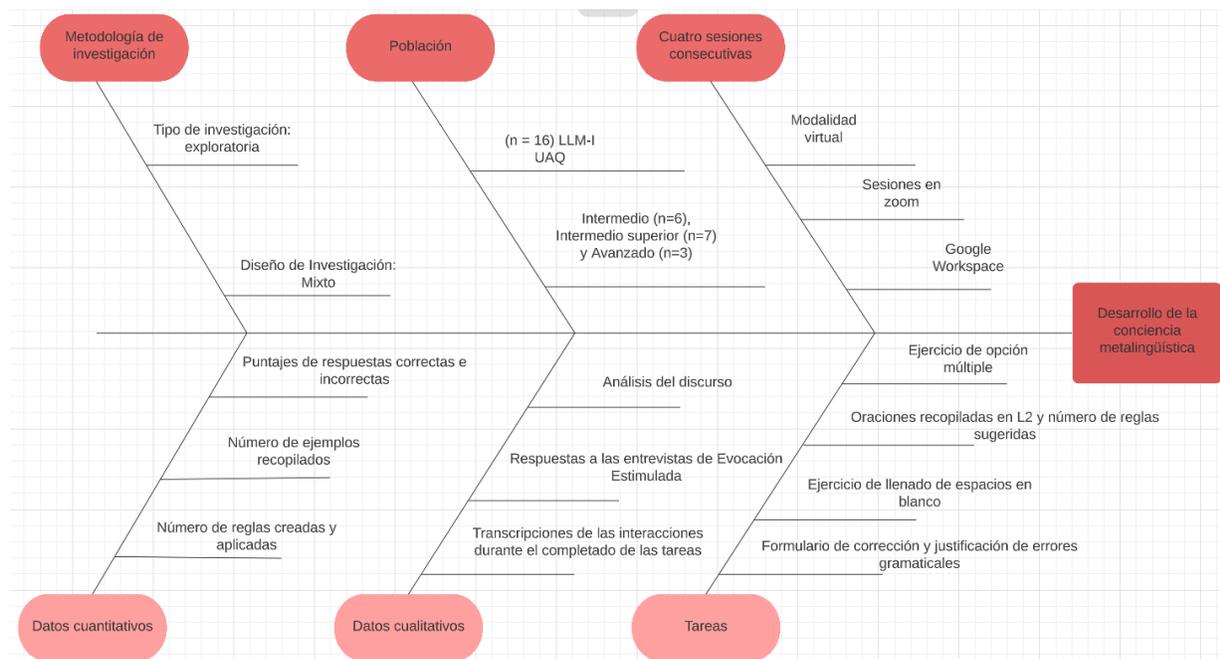
En primer lugar, ante la contingencia del COVID 19, se construyó una metodología de tipo exploratoria basada en un diseño mixto que permitiera grabar cuatro sesiones virtuales consecutivas en la plataforma *Zoom*. Ante esta medida sanitaria, surgió la necesidad de pasar a una modalidad virtual que permitiera a los participantes utilizar sus propias cámaras y micrófonos mientras las sesiones eran videograbadas en la computadora de la investigadora.

De esta forma, los participantes trabajaron siempre en equipos de cuatro mientras completaban tareas de concientización gramatical de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 a través de un aula virtual de *Google* creada específicamente para compartir las actividades con ayuda de los espacios de trabajo de *Google* que permitieron a los cuatro participantes editar los documentos del procesador de texto de manera conjunta y simultánea. Estas herramientas ofimáticas de *Google* son similares a las aplicaciones tradicionales, por lo que los participantes

no requieren un entrenamiento arduo en el uso de las herramientas. A continuación, se presenta un resumen del diseño de investigación aquí propuesto.

**Figura 3**

*Diseño de la Investigación*



*Nota.* El diagrama de espina de pescado anterior muestra causa y efecto que se puede utilizar para identificar causas potenciales para el desarrollo de la conciencia metalingüística.

La figura número 3 muestra que la intervención pedagógica comprendió cuatro sesiones consecutivas. Por un lado, las tareas de concientización en cada sesión consecutiva promovieron una interacción significativa y reflexiva entre los estudiantes y, por otro lado, este enfoque permitió a los estudiantes reflexionar personal e introspectivamente sobre su propia comprensión de los complementos de infinitivo y gerundio después de analizar algunos de los contextos de

uso en el que aparecen estas estructuras verbales al completar las tareas metalingüísticas aquí propuestas.

En general, en la primera sesión se activaron los conocimientos previos de los complementos de infinitivo y gerundio y se repasó lo visto anteriormente para introducir el tema. En la segunda sesión, se analizaron datos y patrones lingüísticos para crear reglas gramaticales explícitas a partir de ejemplos con infinitivos y gerundios en una base de datos que generaron los propios participantes. En la tercera sesión se corrigieron y editaron las reglas gramaticales sugeridas en la sesión anterior. Finalmente, en la cuarta sesión se pusieron en práctica las reglas gramaticales mediante un formulario de *Google*.

### 3.2. Tipo y Nivel de Estudio

Dado que el objetivo de esta investigación es desarrollar la conciencia metalingüística de los estudiantes universitarios mexicanos a través de tareas colaborativas y cooperativas que conduzcan a la reflexión de reglas gramaticales con complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2, se implementó una investigación exploratoria para comprender mejor la cognición de estudiantes de L2 mientras se analiza el discurso de estos participantes al momento de completar las tareas y al final de cada sesión consecutiva con la ayuda de entrevistas semiestructuradas.

Por lo tanto, el método de esta investigación se basa en una perspectiva sociocultural-cognitivista. Es decir, se creó un ambiente que fomentó la socialización e interacción de los participantes mediante la resolución de tareas metalingüísticas que invitan a los participantes a reflexionar a través de entrevistas semiestructuradas y del completado de tareas de concientización gramatical con complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.

Dado que se aplicó un método de investigación mixto con una técnica de análisis de datos cuantitativa y cualitativa para encontrar las respuestas a las preguntas propuestas, la teoría aquí propuesta implica la recolección y análisis de datos con protocolos verbales para legitimar la presente investigación e indagar en la cognición de aprendices de L2.

### 3.3. Conceptualización de las Variables

Para la presente investigación, se conceptualiza una única variable teórica por lo que se describe por sus características conceptuales y operacionales. A continuación, se reseña un cuadro que recoge y relaciona los distintos elementos de la investigación a partir de su propósito general de desarrollar la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en L2 con estudiantes mexicanos universitarios en tareas de reflexión cooperativa y colaborativa.

**Tabla 5**

*Conceptualización de las variables teóricas*

Variable teórica	Tarea metalingüística	Definición conceptual	Definición operacional (indicadores)	Número de elementos
Desarrollo de la conciencia metalingüística para complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 en tareas colaborativas	Opción múltiple	Ejercicio de calentamiento para activar el conocimiento previo y/o repasar lo visto anteriormente con complementos infinitivos y gerundios en L2 para poder introducir el tema.	Los puntajes obtenidos	13 reactivos

Número de ejemplos y número de reglas sugeridas.	El proceso para analizar datos lingüísticos y generar reglas gramaticales explícitas para complementos infinitivos y gerundios en L2.	Asertividad para generar una base de datos con ejemplos de complementos infinitivos y gerundios y la utilidad de reglas gramaticales explícitas.	No establecido por la investigadora
Llenado de espacios en blanco	Las etapas de comprobación y edición de reglas gramaticales sugeridas para complementos infinitivos y gerundios en L2 entre pares.	Los puntajes obtenidos.	52 casillas con cuatro oraciones diferentes en cada una dando un total de 208 oraciones
Corrección y justificación de errores gramaticales en oraciones agramaticales.	La utilidad en la aplicación de reglas gramaticales explícitas creadas por los participantes para complementos infinitivos y gerundios en L2.	Los puntajes obtenidos.	30 reactivos
Entrevistas semi	La retroalimentación	La transcripción	De 7 a 9

estructuradas para la evocación estimulada	interaccional entre pares en una perspectiva sociocultural.	de las entrevistas de evocación estimulada a los participantes.	preguntas por sesión dando un total de 33 preguntas
La reflexión de los procesos involucrados detrás de la toma de decisiones al completar las tareas.	La negociación que surge de la interacción conversacional entre pares.	La transcripción de la reflexión colectiva entre pares al momento de completar cada una de las tareas.	Varía dependiendo el número de equipo

---

*Nota.* Identificación y clasificación de las variables teóricas.

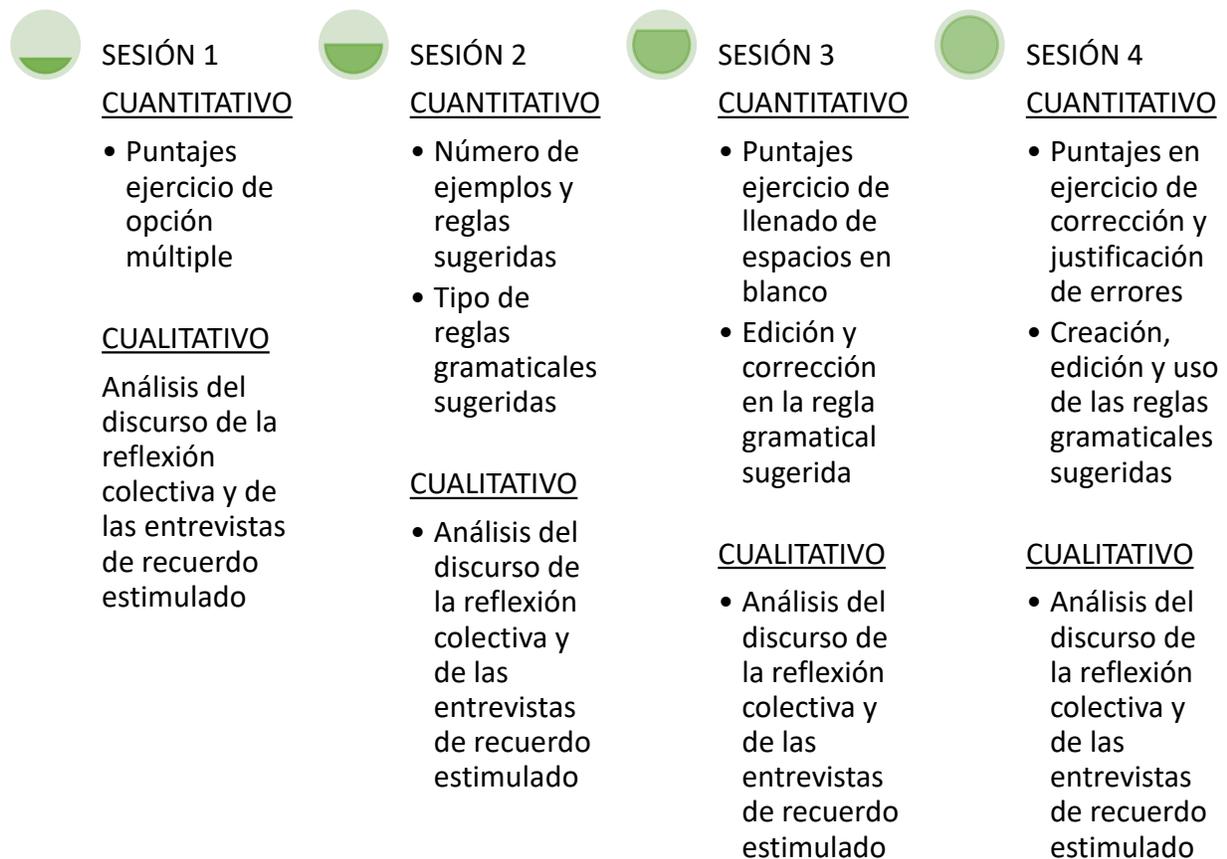
Estas variables mantienen una relación causa-efecto:

- Causa: asertividad y utilidad en la reflexión de las reglas gramaticales para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 y las entrevistas de evocación estimulada para la reflexión colectiva entre pares.
- Efecto: los puntajes de respuestas correctas e incorrectas para las tareas de 1) opción múltiple, 2) llenado de espacios en blanco, 3) corrección y justificación de errores gramaticales, 4) el número de ejemplos que los estudiantes buscaron y el número de reglas gramaticales generadas a partir de estos y 5) el análisis del discurso de los participantes en las entrevistas de evocación estimulada y durante el completado de las tareas para la reflexión colectiva.

La presente investigación consiste en la recopilación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos para llegar a una mejor comprensión del desarrollo de la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en L2.

**Figura 4**

*El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos*



*Nota.* La presente investigación es de diseño mixto.

Como se muestra en la figura número 4, en cada etapa se consideraron datos numéricos tales como los puntajes en cada ejercicio y las transcripciones del discurso de los participantes mientras completaban las tareas y las entrevistas semiestructuradas que se dieron lugar luego de culminar cada sesión.

En primer lugar, durante la primera sesión es necesario analizar el discurso de los participantes para detectar si saben porque deben elegir entre un complemento infinitivo o un complemento gerundio mientras contestan el ejercicio de calentamiento. Cabe resaltar que en esta actividad no es necesario que los estudiantes justifiquen sus respuestas, pero se espera que durante la sesión las opciones se encuentren divididas y que gracias a la discusión metalingüística los estudiantes logren consensuar una respuesta correcta.

En segundo lugar, durante la segunda sesión, los participantes deben buscar ejemplos con complementos infinitivos y gerundios para poder sugerir reglas gramaticales para los complementos verbales cuya fórmula es la misma [verbo principal más infinitivo o gerundio].

El análisis consistirá en detectar el número de ejemplos que los estudiantes van a analizar, en el tipo de ejemplos que citan y en el tipo de reglas gramaticales que los estudiantes sugirieron.

En tercer lugar, durante la tercera sesión será necesario revisar las correcciones que los estudiantes hacen a sus reglas ya sugeridas en la sesión anterior.

En cuarto y último lugar, en la última sesión habrá que analizar las reglas que utilizaron los estudiantes para poder corregir y justificar errores gramaticales en una evaluación metalingüística. En esta etapa será importante revisar las reglas que los estudiantes crearon en la primera etapa, las reglas que los estudiantes editaron y existe la posibilidad de que los estudiantes implementen reglas que no habían sugerido antes.

### 3.4. Etapas de la Investigación

Esta sección resume las diferentes etapas que componen la presente investigación, estas van desde la elección y delimitación del tema hasta la creación y aplicación de las herramientas para la recolección de datos, el pilotaje de las herramientas, la aplicación de las cuatro sesiones en la

secuencia didáctica consecutiva y la validez y confiabilidad de la herramienta de evaluación. Además, se especifican las características de los participantes, las consideraciones éticas, las encuestas de perfil personal y académico y las entrevistas de incidencia estimulada que cerraron todas las sesiones.

#### 3.4.1. Elección del Tema y Delimitación

El objetivo de la presente investigación nace ante la necesidad de ayudar a los estudiantes de niveles avanzados de inglés como L2 a dejar de cometer errores gramaticales. Naturalmente, el primer paso era el de elegir uno de los errores más comunes que estos estudiantes comenten. Para lograrlo, en 2019 y de manera aleatoria, se transcribieron emisiones espontáneas por parte de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas y Letras en inglés con nivel de lengua intermedio alto.

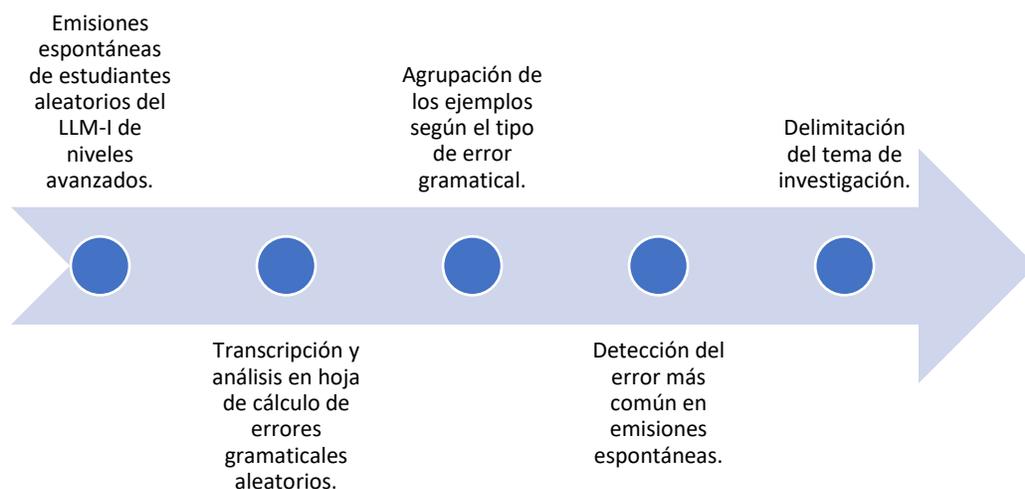
La investigadora se dio a la tarea de recopilar errores gramaticales que cometen los estudiantes de niveles avanzados de inglés sin que ellos lo notaran. Luego de que se recolectaron las muestras aleatorias de los errores de estos estudiantes, dichas emisiones se transcribieron y analizaron en una hoja de cálculo con fines y propósitos investigativos.

El último y tercer paso fue el de la clasificación de estos errores espontáneos y aleatorios que cometieron estudiantes de inglés como L2 en niveles avanzados. En otras palabras, estos errores gramaticales se pudieron agrupar de acuerdo con el tipo de error.

La siguiente figura resume los tres pasos en la elección y delimitación del tema que se llevaron a cabo en la presente investigación.

#### **Figura 5**

*Pasos para la elección del tema de investigación*



*Nota.* El diagrama de flujo anterior muestra el punto de partida para la elaboración de la presente investigación.

El interés por realizar esta investigación surge al notar que los estudiantes, aún en niveles avanzados, cometen errores gramaticales. El análisis y transcripción de errores en el habla espontánea de estos estudiantes permitió agrupar los errores por tipo y detectar el error más común, siendo este los complementos en gerundio e infinitivo.

El siguiente paso fue el de realizar un conteo de todos los ejemplos para poder detectar el error más común que cometen los estudiantes aún en niveles avanzados.

El conteo arrojó a las construcciones en infinitivo y gerundio. Es decir, los estudiantes cometen errores al momento de elegir entre un infinitivo y un gerundio.

En los libros de enseñanza de inglés como L2, está establecido que los gerundios y los infinitivos pueden aparecer en una oración como objetos, sujetos y/o complementos de una frase, después de ciertas palabras tales como adjetivos para los infinitivos o preposiciones para los gerundios, después de ciertas expresiones o verbos frasales, que también puede cambiar el sentido de la frase si se usa un infinitivo o un gerundio, por lo que era importante, hasta este momento,

detectar cuál de estas posibles funciones en la oración era la que confundía más a los estudiantes de inglés como L2.

Por la razón anterior, se administraron cuatro encuestas virtuales en *Google Forms*, de llenado de espacios en blanco, para detectar el error más común para las construcciones en infinitivo y gerundio.

- (5) a. The climate was nice, so I suggested \_\_\_ (go) for a walk.

*Correct answer: going*

*We say suggest or recommend + -ing.*

- b. I'd prefer \_\_\_ (eat) in a restaurant today.

*Correct answer: to eat*

*⇒ We normally use -ing after like, love, hate, prefer, but we use to + infinitive after would like, would love, would hate, would prefer.*

- c. When it stopped \_\_\_ (rain) we went for a picnic.

*Correct answer: raining*

*⇒ We say stop + -ing.*

- d. \_\_\_ (be) a police officer in this city can be very dangerous.

*Correct answer: Being*

*⇒ We use -ing when the verb is the subject of a sentence.*

- e. I'm thinking of \_\_\_ (look) for a new job.

*Correct answer: looking*

*⇒ Of is a preposition, and we use preposition + -ing.*

f. Could you show me how \_\_\_ (do) this exercise?

*Correct answer: to do*

⇔ *We use to + infinitive after question words: how, why, what, etc.*

En los ejemplos anteriores (5 a - f) se puede observar que tanto las construcciones en infinitivo como en gerundio cumplen diferentes funciones dependiendo de su posición dentro de la oración o de su relación con otros verbos.

En los ejemplos (5a) y (5c), los verbos principales determinan el tipo de complemento verbal que se requiere. Es decir, los verbos "*suggest*" y "*stop*" requieren un complemento en gerundio. El ejemplo (5b), por otro lado, habla de preferencia específica y general. El ejemplo (5d) está usando un gerundio, pero no como complemento verbal sino como sujeto de la oración, ya que aparece al principio de la emisión. En el ejemplo (5e) se requiere de un gerundio después de preposiciones. Finalmente, en el ejemplo (5f) se requiere un infinitivo después de una pregunta con -wh para solicitar información específica.

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, estas encuestas nos permitieron descartar infinitivos y gerundios para expresar preferencia específica y general, gerundios al inicio de la oración, gerundios después de una preposición e infinitivos después de preguntas con -wh.

De esta forma, la distribución anónima y aleatoria a estudiantes de la carrera de inglés en niveles avanzados permitió detectar que el error más común con infinitivos y gerundios se encuentra en los complementos verbales, es decir, infinitivo y/o gerundio después de ciertos verbos.

Probablemente, los infinitivos y gerundios sigan causando más confusión entre los estudiantes incluso en niveles avanzados porque los estudiantes deben recordar extensas listas de verbos que deben ir con gerundio o infinitivo y que estos verbos principales son los que determinan qué complemento usar y ahí es cuando los estudiantes se sienten confundidos.

### 3.4.2. Corpus de Inglés Americano Contemporáneo (COCA)

#### 3.4.2.1. Lista de Verbos que Conforman los Contenidos de los Materiales

Antes de comenzar con la elaboración de los materiales, era necesario acotar la lista de los verbos que van antes de un complemento infinitivo y gerundio. La investigadora se dio a la tarea de revisar fuentes bibliográficas y electrónicas en las que aparecían las listas de los verbos que los estudiantes deben memorizar. Luego de revisar varias fuentes, se detectaron 67 verbos para gerundio y 64 verbos para infinitivo.

La siguiente figura número 6 muestra los pasos que se llevaron a cabo para elegir la fuente más viable para optar por las oraciones individuales y descontextualizadas que aparecen en las herramientas de recolección de datos.

#### Figura 6

*Pasos para la elección de los contenidos de los materiales*



*Nota.* El diagrama anterior muestra los criterios y sugerencias para la selección y uso de los materiales.

El primer análisis de estas listas extensas de verbos para complementos infinitivos y gerundios evidencio que los ejemplos de los libros de gramática carecen de naturalidad comunicativa y espontaneidad discursiva, por lo que se consideró la posibilidad de buscar muestras aleatorias, pero en un corpus lingüístico de nativo hablantes y así cumplir con el rigor científico.

El primer corpus que se consultó fue el del Corpus Británico Nacional – BNC. No obstante, a pesar de que este corpus fue creado por la prensa de la Universidad de Oxford en la década de 1980 y de contar con una amplia gama de géneros (por ejemplo, hablado, ficción, revistas, periódicos y académico), sus textos están muy relacionados a la prensa escrita, por lo que, la variación del inglés es muy limitada. Como consecuencia, las oraciones no logran adaptarse a los objetivos de la presente disertación doctoral.

El segundo corpus que se consultó fue el Contemporáneo del Inglés Americano, *Corpus of Contemporary American English COCA*<sup>3</sup> (Davies, 2010), por sus siglas en inglés. Afortunadamente, el Corpus COCA es probablemente, el corpus de inglés más utilizado en investigación en el aprendizaje de segundas lenguas (SLA). Por lo que, este corpus no solo incluye prensa sino también discurso oral en ámbitos como la ficción, las revistas populares, los periódicos, los textos académicos, la televisión y las películas, los subtítulos, los blogs y otras páginas web, a diferencia del del Corpus Británico Nacional.

Este amplio conjunto de textos escritos y de muestras orales recogidos y almacenados en el corpus lingüístico COCA, permitió seleccionar en la base de datos oraciones de ejemplos reales de uso del inglés americano.

---

<sup>3</sup> El Corpus Contemporáneo de Inglés Americano (COCA) es el corpus más grande de inglés americano disponible. Contiene más de 250 millones de palabras, incluidas palabras habladas, ficción, revistas populares, periódicos y escritos académicos.

Finalmente, se buscaron en el corpus las listas de frecuencias más altas para los verbos que requieren un infinitivo y un gerundio en inglés. Los verbos con mayores incidencias fueron los siguientes:

- **Lista de verbos comúnmente acompañados por gerundios:** *detest, resent, admit, continue, advise, fancy, allow, discuss, appreciate, mention, delay, miss, resist, recall, suggest, finish, fear, recommend, practice, imagine, risk, quit, avoid, consider, mind (object to), keep (continue).*
- **Lista de verbos comúnmente acompañados por infinitivos con preposición “to”:** *deserve, offer, appear, promise, agree, manage, seek, care, struggle, decide, fail, refuse, hope, choose, wish, wait, expect, learn, plan, attempt, tend, come, seem, get, need, want..*

En otras palabras, los rangos en la lista de frecuencia de la búsqueda en el corpus COCA permitió reducir la cantidad de verbos a 26 para cada complemento verbal, siendo esta la media en estudios anteriores con complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.

La implementación del corpus lingüístico COCA (Davies, 2010) no solo ayudó a delimitar la lista de verbos que preceden infinitivos y gerundios, sino que también ayudó a detectar los verbos más comunes que aparecen después de estos verbos, lo cual permite crear una base de datos más completa y sobre todo estandarizada.

La siguiente tabla número 6 muestra los 26 verbos en gerundio con los rangos de frecuencia más altos en la búsqueda del corpus lingüístico COCA.

## **Tabla 6**

*Lista de verbos que requieren un gerundio*

---

No.	Verbo	Rango de frecuencia en la búsqueda
1	admit	196
2	advise	257
3	allow	365
4	appreciate	431
5	avoid	8329
6	consider	8369
7	continue	197
8	delay	769
9	detest	25
10	discuss	378
11	fancy	335
12	fear	2074
13	finish	1869
14	imagine	3205
15	keep (continue)	44858
16	mention	618
17	mind (object to)	10187

---

18	miss	1047
19	practice	3025
20	quit	4415
21	recall	1344
22	recommend	2632
22	resent	69
24	resist	1159
25	risk	4340
26	suggest	1556

---

*Nota.* Tomado del Corpus Contemporáneo del Inglés Americano (COCA) (Davies, 2010).

En la tabla número 6 se aprecian los rangos de menor a mayor. Por un lado, el verbo con menor incidencia es “*detest*” con 25 y, por otro lado, tenemos al verbo “*keep*” cuando se refiere a continuar haciendo algo con mayores resultados en el resultado en la búsqueda más alto, siendo este de 44858.

Aunado a esto, se tuvieron que dejar de lado estructuras como *be worth*, *can't help*, *give up* (*stop*), *keep on*, *put off* para los complementos de gerundio y *can/can't afford*, *can/can't wait*, *grow (up)*, *turn out*, para los completos de infinitivo debido a que se les considera frases verbales y por su carga de contenido semántico ya que el propósito de estas cuatro sesiones consecutivas recae en los aspectos meramente gramaticales.

La siguiente tabla muestra los 26 resultados más frecuentes en el corpus COCA (Davies, 2010), pero para complementos de infinitivo.

**Tabla 7***Lista de verbos que requieren un infinitivo con preposición “to”*

No.	Verbo	Rango de frecuencia en la búsqueda
1	agree	4173
2	appear	3446
3	attempt	15693
4	care	4647
5	choose	9349
6	come	26819
7	decide	7765
8	deserve	2415
9	expect	11667
10	fail	8290
11	get	33153
12	hope	8632
13	learn	12102
14	manage	4271

15	need	152847
16	offer	2900
17	plan	15642
18	promise	3578
19	refuse	8610
20	seek	4447
21	seem	28813
22	struggle	4917
22	tend	18247
24	wait	10875
25	want	331040
26	wish	9480

---

*Nota.* Tomado del Corpus Contemporáneo del Inglés Americano (COCA) (Davies, 2010).

Al igual que con los gerundios, el rango en el resultado de búsqueda del corpus COCA (Davies, 2010) para infinitivos está ascendiendo. En la tabla número 7 se puede observar que el verbo “*deserve*” se encuentra en la posición número 1 con un total de 2415 incidencias y que el verbo con mayor resultado es “*want*” con 331040.

Cabe resaltar que el uso del corpus lingüístico COCA (Davies, 2010) permitió obtener información de los verbos más frecuentes que aparecen en gerundio o infinitivo, y aunque se trató de incluir oraciones en presente simple, el corpus arrojó otros tiempos verbales como es el caso del pasado simple en el verbo “*missed*”.

Aunado a esto, en la presente investigación se incluyeron los verbos con mayor frecuencia en el corpus y los primeros ejemplos en los resultados de la búsqueda con el fin de estandarizar la obtención de las oraciones en la base de datos como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 8**

*Ejemplo de frecuencia de uso para el verbo “advise” más gerundio en el corpus COCA*

Categoría	Número de ejemplo				
	1	2	3	4	5
	advise using	advise keeping	advise getting	advise taking	advise trying
Blog	5	2	2	1	1
web-genl	5	2	2	3	1
tv / movies	1	0	0	0	1
Spoken	1	0	0	0	1
Fiction	0	1	0	0	1
magazine	8	4	4	5	2
newspaper	0	4	2	1	1
academic	2	0	0	0	0

Total	22	13	10	10	8
-------	----	----	----	----	---

---

*Nota.* Tomado del Corpus Contemporáneo del Inglés Americano (COCA) (Davies, 2010).

Como se puede apreciar en la tabla número 8 para la recopilación de las oraciones, del listado de frecuencia de uso en contexto para el verbo “advise” en el Corpus Contemporáneo del Inglés Americano - COCA (Davies, 2010), los cinco verbos más comunes que preceden como complementos verbales son *use, keep, get, take* y *try*.

Para “advise + use” hay 22 oraciones en contexto de las cuales solo se tomó una. Para “advise + keep” se obtuvieron 13 oraciones, para “advise + get” 10, para “advise + take” 10 y para “advise + try” 8, y al igual que con “usar”, solo se aisló una oración del párrafo en contexto. Con el fin de continuar con la recolección de las demás oraciones individuales y descontextualizadas para la elaboración de las herramientas de recolección de datos, se estableció el mismo modelo en la búsqueda en el corpus COCA (Davies, 2010).

#### 3.4.2.2. Elaboración de los Materiales

En el corpus COCA (Davies, 2010) se detectaron todo tipo de oraciones en contexto, pero para la elaboración de los materiales de la presente investigación era necesario mantener una longitud promedio en los ejemplos que se seleccionaron para conformar la base de datos.

La longitud se mantuvo entre un mínimo de ocho y un máximo de doce palabras en cada ejemplo tomado del corpus COCA (Davies, 2010). Otra constante en la base de datos fue la complejidad de las oraciones ya que todos los ejemplos contienen estructuras simples, en otras palabras, no contienen cláusulas incrustadas.

Por último, se mantuvo la frecuencia y densidad de las palabras propiciando que las oraciones sean muy similares entre sí y que sufran cambios mínimos en la estructura con el objetivo de mantener una muestra del lenguaje homogénea para su análisis y evaluación.

La siguiente tabla muestra el número de ejemplo, el complemento verbal y el número total de ocurrencias en el corpus COCA (Davies, 2010), el contexto en el que aparecen las oraciones, un ejemplo de búsqueda y el número total de palabras en cada oración individual y descontextualizada.

**Tabla 9**

*Ejemplos del listado de frecuencia de uso para el verbo “admit” más gerundio*

No	Verbo		Contexto	ejemplo(s)	núm. de palabras por oración
1	<i>admit lying</i>	2	2010 FIC FantasySciFi	<i>I must <b>admit lying</b> to you at the start of my speech.</i>	12
2	<i>admit taking</i>	5	1994 MAG Newsweek	<i>She did not <b>admit taking</b> part in Albert’s murder.</i>	9
3	<i>admit going</i>	1	2013 FIC Bk:SecretDaughter	<i>Veronica had to <b>admit going</b> out with him.</i>	8
4	<i>admit making</i>	4	1999 SPOK CBS_Sixty	<i>She refuses to publicly <b>admit making</b> any mistakes.</i>	8
5	<i>admit engaging</i>	2	2012 WEB huffingtonpost.com	<i>He appeared to <b>admit engaging</b> in the criminal</i>	10

*Nota.* Adaptado del Corpus Contemporáneo del Inglés Americano (COCA) (Davies, 2010).

En la tabla número 9, el complemento en gerundio *lying* se posiciona en el primer lugar del resultado de la búsqueda para [*'admit'* más gerundio]. En el corpus lingüístico COCA (Davies, 2010) el número siete significa que en la base datos se encuentran enlistados siete ejemplos diferentes para la misma construcción verbal. Siguiendo con la primera fila, en la segunda columna aparece el número 2. Este número significa que de siete ejemplos existentes se tomó el segundo y que además el contexto en el que este ejemplo aparece es el de fantasía y ciencia ficción. En la tercera columna se puede ver el ejemplo citado. Por último, en la cuarta columna, el número total de palabras en la primera oración es doce. Para las demás oraciones, la tabla se lee igual.

Ahora bien, en algunas ocasiones, los ejemplos que enlistaba el corpus (Davies, 2010) se tuvieron que omitir porque a pesar de que los verbos están conjugados en *-ing*, no cumplían con la función gramatical de complemento gerundio, recordemos que la terminación *-ing* también se utilizan como sujeto u objeto de una oración. (e.j., *Swimming is good exercise*).

Del corpus lingüístico COCA (Davies, 2010) se tomaron trescientas veinte oraciones individuales y descontextualizadas del inglés americano. Con estas oraciones se creó, en una primera instancia, una tarea metalingüística de llenado de espacios en blanco con doscientas cincuenta y seis emisiones y, posteriormente, una batería de justificación y corrección de errores gramaticales con sesenta y cuatro ítems.

### 3.5. Las técnicas de Recogida de Datos

Con la finalidad de propiciar el desarrollo de la conciencia metalingüística en profesores mexicanos universitarios en L2 en formación se utilizó el tema de complementos infinitivos y

gerundios en oraciones individuales y descontextualizadas por la dificultad que representaba. Se implementaron cuatro sesiones consecutivas. Todas las tareas se compartieron por medio del aula virtual de *Google Classroom* porque permiten al investigador monitorear en tiempo real el rendimiento de los participantes y a ellos editar los documentos de manera conjunta desde sus propios equipos de cómputo. Esta medida se originó a partir de la contingencia sanitaria. A continuación, se referirá cada etapa del estudio.

### 3.5.1. El Estudio Piloto y la Etapa Diagnóstico

De acuerdo con Johnston et. al, (2005), un estudio piloto es un estudio inicial que ayuda a la revisión de la logística de un estudio más profundo que se está generando y que se piensa implementar más adelante. Por ende, un estudio piloto proporciona una visión a gran escala que ayuda a identificar problemas que puedan surgir. Finalmente, los resultados de un estudio piloto sugieren ajustes correspondientes en la toma de decisión de lo que se debe hacer o no en el estudio a implementar.

#### 3.5.1.1. Prueba Piloto de Instrumentos de Evaluación de la Conciencia Metalingüística

##### *Pilotaje individual de la tarea de corrección y justificación de errores gramaticales*

Por lo anterior, era necesario pilotar los materiales antes de correr la investigación principal. En un primer intento, se conformó un primer grupo de ocho alumnos de nivel intermedio (B1) de la Licenciatura en Lenguas Modernas en inglés en 2019. A estos estudiantes se les pidió que contestaran de manera individual un formulario de *Google* conformado por sesenta y cuatro reactivos tomados del corpus COCA (Davies, 2010).

El objetivo de esta práctica era el de determinar el tiempo que les tomaba a los estudiantes contestar el cuestionario e identificar las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes cuando tienen que leer una oración y decidir si está bien formada y de lo contrario, corregir el error y justificar su respuesta.

### *Ajustes a la tarea de corrección y justificación de errores gramaticales*

Luego de que los estudiantes contestaran de manera individual los 64 reactivos en el formulario de *Google*, se detectó que los estudiantes se demoran decidiendo si las oraciones estaban bien formadas o no, y que les era muy complicado corregir y justificar los errores. Los estudiantes argumentaban que les sonaba mejor con un gerundio o con un infinitivo y que no lograban recordar las listas de los verbos que requieren un complemento infinitivo o un complemento gerundio.

Dicho lo anterior se decidió que los estudiantes trabajaran en equipo para detectar patrones de uso y sugerir sus propias reglas para los complementos infinitivos y gerundios.

### *Pilotaje grupal de la tarea de llenado de espacios en blanco*

En 2019, se conformó un segundo grupo de 4 estudiantes de nivel intermedio alto (B2) de la Licenciatura en Lenguas Modernas en inglés. Estos estudiantes se reunieron en el cubículo de la investigadora para ir contestando un juego de mesa conocido tradicionalmente como serpientes y escaleras. El objetivo era tomar turnos para ir completando las oraciones de las 52 casillas con un complemento infinitivo o un complemento gerundio.

Se buscaba, en primera instancia, revisar la ejecución del juego y en segundo, comprobar que el nivel de inglés de los estudiantes era el adecuado. Es decir, se quería demostrar que no era necesario aclarar dudas con respecto al vocabulario de las oraciones que se tomaron del corpus COCA (Davies, 2010).

### *Ajustes a la tarea de llenado de espacios en blanco*

Se invitó a los 4 estudiantes a dar retroalimentación a la investigadora con respecto a la dinámica del juego a lo que estos sugirieron que en cada casilla del serpientes y escaleras apareciera una oración para cada integrante del equipo.

A raíz de esta observación, la investigadora decidió asignar el color de las fichas a los participantes e incluir cuatro oraciones para llenado de espacios en blanco en cada casilla. Por último, se decidió invitar a participar al estudio a estudiantes de nivel intermedio alto B2 por su capacidad de argumentación y por su experiencia con el idioma inglés como lengua extranjera.

#### *Pilotaje de las preguntas para las entrevistas de evocación estimulada*

Cuando se pilotaron las actividades también se pilotaron las entrevistas de evocación estimulada y se detectó que había que dirigir algunas de las preguntas a los estudiantes y dejar otras abiertas para quien deseara participar.

#### *Ajustes para las preguntas para las entrevistas de evocación estimulada*

Al término de cada sesión, los participantes dieron su punto de vista en cuanto a las tareas y a la dinámica de las cuatro sesiones consecutivas en modalidad virtual. De esta manera se logró pilotar también algunas preguntas para las entrevistas de evocación estimulada.

#### 3.5.1.2. Prueba Piloto de las Cuatro Sesiones Consecutivas y Ajustes

Una vez que se reestructuró el diseño de los materiales y que se conformó la secuencia didáctica, era imprescindible pilotar el armado para asegurarse de que se cumpliera con el rigor científico.

En 2021, se conformó un tercer grupo de 16 estudiantes nivel B2 de la Licenciatura en Lenguas Modernas en inglés con el objetivo de detectar algunas inconsistencias en la intervención antes de realizar el estudio principal.

#### *Confusión de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 con otras reglas*

En primer lugar, se detectó que cuando se les solicitaba a los estudiantes que buscarán ejemplos con complementos infinitivos y gerundios, estos se confunden con otras reglas para infinitivos y gerundios.

Por lo anterior se determinó que se debía elaborar una presentación PowerPoint con la referencia gramatical para infinitivos y gerundios y resaltar los complementos verbales además de recordarle a los participantes que no había regla gramatical de uso y que la sección que debían buscar en la referencia gramatical era la de “gerundios e infinitivos después de ciertos verbos”.

### *Creación de las reglas gramaticales para los complementos infinitivos y gerundios en L2*

De igual manera, al momento de solicitar a los estudiantes que sugirieron reglas de uso para los complementos infinitivos y gerundios, se observó que los participantes requerían de un ejemplo y de una definición del concepto de reglas gramaticales y que se debían mostrar tablas y diagramas de las referencias gramaticales de los libros de enseñanza de inglés para poder ejemplificar el tipo de análisis que se esperaba por parte de los participantes.

Al mismo tiempo, se evidencio la necesidad de recordar a los participantes que no existen reglas de uso para los complementos infinitivos y gerundios y que por eso debían generar sus propias reglas a partir de los ejemplos que ellos mismos citan.

Por último, se hizo hincapié en insistir a los participantes en que a veces existen excepciones a las reglas de uso y que normalmente los gramáticos de la lengua incluyen un ejemplo para cada regla gramatical de uso como se puede apreciar en los libros de enseñanza del inglés.

### *Entrenamiento para las entrevistas de la evocación estimulada*

Durante el pilotaje de las cuatro sesiones consecutivas, se observó que los participantes no se sentían cómodos viéndose a sí mismos en la repetición de los videos de la sesión por lo que se decidió cambiar las cintas de video por capturas de pantalla.

Un segundo señalamiento, fue el de invitar a los estudiantes a responder a las preguntas de las entrevistas de la evocación estimulada en español puesto que, el idioma inglés, aparentemente, era una barrera para que los estudiantes pudieran expresar sus ideas con claridad.

Finalmente se decidió incluir las entrevistas de la evocación estimulada en todas las sesiones y adiestrar a los estudiantes en la dinámica desde la primera sesión de la secuencia didáctica.

#### *Asignación de trabajos en casa a los participantes*

Un cambio más que surgió a raíz del pilotaje de las cuatro sesiones consecutivas fue el de solicitar a los participantes una consigna al término de cada sesión. Estos deberes extracurriculares permitían a los alumnos repasar lo visto durante la sesión y prepararse para las siguientes sesiones.

Por ejemplo, para la segunda sesión en la que los estudiantes debían buscar ejemplos con complementos infinitivos y gerundios, estos debían traer consigo libros de enseñanza de inglés, libros de gramática inglesa y/o, diccionarios bilingües o monolingües físicos o virtuales.

Para la tercera sesión, se asignó la comanda de imprimir o transcribir a mano las reglas gramaticales que los alumnos acababan de generar en conjunto para los complementos infinitivos y gerundios a manera de guía para que la pudieran consultar en la siguiente sesión. De ahí que en la tercera sesión los participantes revisaron y editaron sus reglas gramaticales con el objetivo de hacer algunas correcciones pertinentes conforme iban completando la tarea.

La última petición consistió en compartir con la investigadora los ajustes a las reglas gramaticales y estudiar para la evaluación final.

#### *Quitar pretest y posttest*

Cuando se pilotaron los materiales se decidió que los estudiantes trabajarán en equipos de cuatro durante las cuatro sesiones consecutivas. No obstante, este cambio generó la necesidad de omitir el pretest y reemplazarlo por un ejercicio de sensibilidad en el que los estudiantes repasan juntos lo que ya sabían de los complementos infinitivos y gerundios para solo introducir el tema.

De esta manera, los estudiantes estarían desarrollando, de manera progresiva, su entendimiento de los complementos infinitivos y gerundios. Por lo que, al final de la intervención se les podía evaluar con la prueba posterior para poder valorar los efectos de la intervención pedagógica. Finalmente, se redujeron los reactivos de la prueba posterior a la mitad por cuestiones de tiempo.

### *Uso de las TIC*

Por último, debido a que la investigadora estaba compartiendo su pantalla en *Zoom*, se decidió pedir a los participantes que solicitaran el control de la misma para ahorrar tiempo ya que era muy complicado otorgar el control de la pantalla a cada estudiante en la tarea del serpientes y escaleras.

Cabe resaltar que los estudiantes debían girar el dado virtual y mover su ficha en el tablero digital de la presentación PowerPoint que estaba compartiendo la investigadora.

### *Parámetros para la ejecución del estudio principal*

En resumen, los cambios que surgieron luego de haber pilotado las cuatro sesiones consecutivas, de tomar en cuenta los resultados de las tareas, las observaciones de la investigadora y la retroalimentación de los participantes, se determinó que:

1. Se debía incluir una sesión de sensibilización al tema e incluir una presentación PowerPoint con la referencia gramatical para infinitivos y gerundios, ya que los participantes no estaban muy familiarizados con el tema y surgían dudas en cuanto al uso de los complementos verbales.
2. Se decidió incluir las sesiones para las entrevistas de evocación estimulada al término de cada actividad y no solo en la evaluación final.
3. Se decidió sustituir las cintas de audio y video por capturas de pantalla para las entrevistas de la evocación estimulada.
4. Se decidió que los estudiantes pudieran contestar en español las preguntas de las entrevistas de la evocación estimulada.
5. Se decidió que los participantes trabajarán en equipos de cuatro en todas las sesiones y no solo en el juego de serpientes y escaleras por lo que se integraron preguntas específicas para las entrevistas en cada una de las sesiones faltantes.

6. Se asignaron tareas para realizar fuera de las sesiones virtuales para poder repasar lo visto durante la sesión y prepararse para la siguiente sesión.
7. Se decidió cambiar el pretest por un ejercicio de calentamiento y dejar el formulario de justificación y errores gramaticales únicamente para el final de las cuatro sesiones consecutivas a manera de evaluación.
8. Se redujo la batería de 64 oraciones a 30 por cuestiones de tiempo puesto que los estudiantes no lograban completar el formulario en el tiempo que ellos tenían destinado para esta actividad (60 minutos).
9. Los estudiantes solicitaban a la investigadora el control de la pantalla por cuestiones de practicidad.

Así mismo, para que los estudiantes pudieran desarrollar su conciencia metalingüística mientras contestaban las tareas y lograran reflexionar en cuanto al uso de los complementos infinitivos y gerundios en L2, se les pidió que trabajaran de manera conjunta durante todas las cuatro sesiones consecutivas. El objetivo de esta práctica era invitar a los participantes a trabajar cooperativa y colaborativamente para poder contestar todas las actividades, incluidas las entrevistas al final.

### 3.6. El estudio Experimental

Debido a que el aprendizaje significativo de estructuras gramaticales puede surgir si los participantes interactúan entre ellos para aclarar dudas, comprobar que comprendieron, confirmar las indicaciones, y verificar sus respuestas (Mustafa et al., 2017), esta investigación maximiza los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática en L2 tomando como base la colaboración y el diálogo entre los estudiantes.

### 3.6.1. Población

Dado que el objetivo principal es el de incitar el desarrollo de la conciencia metalingüística en el uso de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 y que este análisis requiere un alto grado de habilidades metalingüísticas, en 2021 se conformó un cuarto grupo de 16 universitarios mexicanos, los cuales se encuentran estudiando una Licenciatura en Lenguas y Letras modernas en inglés (LLM-I) en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Estos universitarios mexicanos (n = 16) se están entrenando para ser profesores de inglés como L2 y tienen formación en lingüística, traducción y literatura, por lo tanto, cumplen con el perfil idóneo para poder reflexionar en cuanto al uso y funcionamiento de cualquier tema gramatical.

Durante la carrera, los estudiantes construyen una base sólida de conocimientos sobre docencia y lingüística lo cual es indispensable para el desarrollo de la conciencia metalingüística en la que la lengua se convierte en el objeto de estudio. Naturalmente, debido a la formación integral de estos participantes, ellos cuentan con nociones teóricas y metodológicas necesarias para hablar y reflexionar sobre el inglés como L2 en ámbitos académicos y profesionales.

Así mismo, el rango de edades de los participantes fluctúa entre los 20 y los 27 años cumplidos hasta el día de la intervención. Con respecto al género, el 87.5% de los participantes son mujeres (M) y solo el 12.5% son hombres (H).

### 3.6.2. Sesión de Presentación

En esta sesión se dieron a conocer los detalles de las cuatro sesiones consecutivas mediante la lectura y firma de la carta de consentimiento informado por parte de los participantes.

Una vez aclaradas las posibles dudas de los participantes, estos respondieron un cuestionario en línea en el que se les hicieron preguntas relacionadas a sus datos personales, tales como fecha de nacimiento, lugar de origen, entre otros.

Además de preguntas académicas y de acercamiento previo a la lengua inglesa, tales como, si tienes alguna certificación en inglés y, de ser así, cuál, y qué puntaje obtuviste, entre otros. Puesto que se recabaron datos de la carrera y certificaciones del MCER.

Y finalmente, los participantes contestaron un examen diagnóstico de competencia y destreza gramatical en inglés que constó de cincuenta reactivos de opción múltiple y que se distribuyeron mediante un formulario de *Google*.

La siguiente figura muestra los pasos incluidos en cada sesión online consecutiva, así como el tiempo dedicado a cada etapa y los materiales utilizados y/o especificaciones necesarias.

## Figura 7

### *Las cuatro sesiones consecutivas en la secuencia didáctica*

<b>Sesión 1</b>	<p>Paso 1: (20 min) <i>Warm up</i> de 13 reactivos de opción múltiple (<i>Google Docs</i>) [no herramientas de búsqueda]</p> <hr/> <p>Paso 2: (10 min) Revisar respuestas correctas</p> <hr/> <p>Paso 3: (20 min) Entrenamiento para entrevistar a los participantes SR (Capturas de pantalla)</p> <hr/> <p>Paso 4: (30 min) Explicación de usos de Infinitivo y Gerundio en Inglés</p>	<b>Sesión 2</b>	<p>Paso 1: (5 min) Distribuir la lista de verbos para su análisis (<i>Google Docs</i>)</p> <hr/> <p>Paso 2: (5 min) Mostrar un ejemplo de una regla gramatical (<i>Google Docs</i>)</p> <hr/> <p>Paso 3: (60 min) Generar una regla gramatical autentica (<i>Google Docs</i>) [herramientas de búsqueda]</p> <hr/> <p>Paso 4: (20 min) Entrevistar a los participantes SR (Capturas de pantalla)</p>
<b>Sesión 3</b>	<p>Paso 1: (60 min) Jugar un serpientes y escaleras lúdico (<i>Google Slides</i> / 4 fichas / 52 casillas/ Dado virtual 6 caras) [no herramientas de búsqueda]</p> <hr/> <p>Paso 2: (20 min) Entrevistar a los participantes SR</p>	<b>Sesión 4</b>	<p>Paso 1: (60 min) Formulario en <i>Google</i> con 30 reactivos de corrección y justificación de errores [no herramientas de búsqueda]</p> <hr/> <p>Paso 2: (20 min) Entrevistar a los participantes SR (Capturas de pantalla)</p>

*Nota.* Sesiones y pasos para la recopilación de los datos (ver apéndices A- F).

Como se puede apreciar en la figura número 7, la investigadora se reunió con el grupo de dieciséis dividido en cuatro equipos de cuatro durante cuatro días consecutivos, es decir, se asignó un día para completar cada tarea en un promedio de 120 minutos por sesión.

Cuando los participantes completaron cada tarea metalingüística, la investigadora les pidió que observaran unas capturas de pantalla de ellos mismos resolviendo las actividades. Los participantes debían referirse a esos momentos clave además de contestar otra serie de preguntas complementarias que les permitirán indagar de manera introspectiva en el desarrollo de su propia conciencia metalingüística.

Cabe mencionar que a los participantes no se les retribuyó con ninguna bonificación económica, es decir, aceptaron participar voluntariamente.

### 3.6.3. Consideraciones Éticas

Fue de suma importancia contar con el consentimiento informado de los participantes. De acuerdo con este principio, antes de comenzar la intervención, a los participantes se les presentó el documento informativo en el que se les invitó a participar en la presente investigación. Se aclaró que la información recogida es confidencial y que nadie, excepto la investigadora y su comité, tienen acceso a dicha información. De la misma manera, la investigadora se comprometió a conducir el estudio con honestidad, responsabilidad y prudencia. También se mencionó que no se pondría en riesgo a los participantes y se llegó a un común acuerdo. Finalmente, se hizo hincapié en que no se manipularía la información y se explicó que este proyecto de disertación doctoral busca impactar en el desarrollo de la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.

### 3.6.4. Encuesta de Perfil Personal y Académico

Con el objetivo de recopilar información importante sobre los estudiantes, los participantes contestaron un cuestionario sobre su perfil personal y académico.

Estas preguntas incluyen información en relación con el tiempo que llevan los estudiantes estudiando inglés de manera formal e informal, por su propia cuenta y/o como requisito escolar. También se indagó en cuanto a las certificaciones de los estudiantes y su acercamiento con otras lenguas extranjeras, sus pasatiempos y si han viajado a lugares de habla inglesa, entre otros.

Antes de comenzar la investigación se distribuyó un cuestionario en línea para indagar con respecto al perfil académico y lingüístico de los participantes. La siguiente tabla muestra los resultados de algunas de las preguntas en el cuestionario de perfil académico y lingüístico de los estudiantes.

**Tabla 10**

*Perfil académico y lingüístico de los estudiantes por equipo*

Equipo	Participante	Años estudiando inglés	Edad en la que empezó a estudiar inglés	Certificado de inglés	Visitar un país angloparlante	Hablar otro idioma
1	1A	7	10	TOEFL	USA	Francés
	1B	11	11	-	-	-
	1C	10	10	-	-	-
	1D	10	12	-	USA	Italiano

2	2A	6	11	-	-	-
	2B	14	7	-	-	-
	2C	12	4	FCE B2	-	Alemán
	2D	3	12	-	-	Francés y alemán
3	3A	7	7	-	-	Ruso
	3B	5	16	-	-	-
	3C	3	18	-	-	-
	3D	17	3	-	-	Francés
4	4A	16	3	IELTS C1	-	Frances
	4B	10	6	-	-	Coreano
	4C	14	6	-	-	-
	4D	18	3	PET B1	USA	Alemán

*Nota.* La información recabada corresponde a las respuestas del formulario previo a las cuatro sesiones consecutivas.

En la tabla número 10 se puede observar, en primer lugar, que solo un alumno de dieciséis lleva 18 años aprendiendo inglés, en segundo lugar, otro alumno desde hace 17 años y, en tercer lugar, otro alumno desde hace 16. Por otro lado, 2 alumnos mencionan que han estado aprendiendo inglés durante solo 3 años, siendo este el tiempo que han estado estudiando para obtener su título y asistiendo a sus cursos de inglés como L2 como parte de su formación básica común.

Otro aspecto muy importante de la tabla es la edad en la que los participantes comenzaron a estudiar inglés formalmente. Las edades más cortas son 3, 4 y 6. De lo contrario, los estudiantes mayores tenían entre 18 y 16 años.

En cuanto a la obtención de un certificado de inglés como lengua extranjera, solo 4 participantes mencionan tener uno. Estos niveles van del intermedio (B1) al avanzado (C1) según El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Asimismo, 2 de estos estudiantes mencionan haber visitado un país de habla inglesa.

Finalmente, 3 estudiantes mencionan que están aprendiendo alemán, 1 coreano, 4 francés, 1 italiano y 1 ruso, por lo que 9 de los 16 participantes son políglotas. Es importante mencionar que ninguno de los participantes tiene contacto con ninguna lengua indígena. Por lo que, estos participantes no están contaminados por ninguna variante léxica ni influenciados por alguna lengua indígena de la región.

Esta encuesta se implementó con el propósito de investigar el compromiso proactivo de los participantes. La discusión en grupo derivada de la reflexión individual juega un papel importante en el desarrollo de la conciencia metalingüística. Hasta ahora, se esperaba que los participantes con mayor fluidez respondieran más preguntas debido a su experiencia con el inglés.

Aunque el uso del español no estaba prohibido, el dominio del inglés y la comprensión de los complementos de infinitivo y gerundio es una limitación en la discusión y reflexión de estas estructuras verbales. También se esperaba que estos estudiantes más avanzados dirigieran las actividades en las cuatro sesiones consecutivas con mucha mayor certeza y confianza en sí mismos y que apoyaran a sus compañeros desfavorecidos.

### 3.6.5. Examen Diagnóstico

El segundo instrumento que los estudiantes contestaron fue de una prueba estandarizada para hablantes no nativos de inglés como L2 regida por el Marco Común Europeo de Referencia para

las lenguas (MCER) pero diseñada por los programas de enseñanza que Cengage ofrece a través de *National Geographic Learning (NGL)*.

Este examen diagnóstico consta de 50 elementos que evalúan la gramática y el vocabulario académico en inglés como L2, como ya se señaló.

La siguiente tabla muestra la integración aleatoria de los cuatro equipos, la clave asignada a cada participante, nivel de idioma, el género y el rango de edad.

**Tabla 11**

*Integración aleatoria de los cuatro grupos y descripción de los participantes*

Grupo	Participante	CEFR	Nivel	Género	Edad
1	1A	B2	Intermedio superior	M	20
	1B	B2	Intermedio superior	M	20
	1C	B1	Intermedio	M	21
	1D	B2	Intermedio superior	M	23
2	2A	B1	Intermedio	M	22
	2B	B2	Intermedio superior	M	24
	2C	C1	Avanzado	H	20
	2D	B2	Intermedio superior	H	27
3	3A	B1	Intermedio	M	22
	3B	B1	Intermedio	M	22

	3C	B1	Intermedio	M	22
	3D	C1	Avanzado	M	21
	4A	C1	Avanzado	M	20
4	4B	B1	Intermedio	M	21
	4C	B2	Intermedio superior	M	21
	4D	B2	Intermedio superior	M	22

*Nota.* Los niveles de competencia de la lengua en el examen diagnóstico se encuentran regidos por el MCER.

En la tabla número 11 se puede observar que 14 de los participantes son mujeres y solo 2 son hombres, que el rango de edad es de 20 a 27 años y que 6 participantes son nivel medio, 7 intermedio alto y solo 3 son avanzados. No obstante, en un principio se tenía la idea de que los participantes pertenecían al mismo grupo de nivel de lengua hasta que los puntajes del examen diagnóstico demostraron lo contrario.

Debido a que el nivel de los estudiantes no es homogéneo, se agruparon aleatoriamente en equipos de cuatro con ayuda de las salas de reuniones de *Zoom*. La distribución de los participantes permitió conformar un equipo con tres estudiantes intermedios alto y un intermedio, otro equipo con un avanzado, dos intermedios alto y un intermedio. Un tercer equipo con un estudiante avanzado y tres intermedios y un cuarto equipo con un avanzado, dos intermedios alto y un intermedio.

Con el objetivo de mantener el anonimato de los participantes, sus nombres completos se organizaron por orden alfabético empezando por los apellidos paternos y, siguiendo ese orden, se les denominó el número del equipo (1-4) y una letra del abecedario (A-D).

Otro punto importante con respecto a la prueba de nivel es que, se evaluó únicamente la competencia gramatical y léxica de los participantes. Por fines prácticos de la propia investigación, el conjunto de reglas gramaticales de la lengua inglesa es un elemento central para el desarrollo de la conciencia metalingüística porque evoca el uso correcto de la estructura formal del idioma. Aunque se requiere de otras destrezas para dominar la lengua meta, el tema principal de este diseño metodológico es para el uso de los complementos infinitivos y gerundios en oraciones individuales y descontextualizadas.

En la siguiente tabla se muestran estadísticos descriptivos tales como la media, el rango mínimo y máximo y la desviación estándar para los puntajes en el examen diagnóstico.

**Tabla 12**

*Estadísticos descriptivos para el examen diagnóstico*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Puntajes	33	49	41.875	4.8973

*Nota.* Resultados de la prueba estandarizada para hablantes no nativos de inglés como L2 regida por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

La tabla número 12 muestra en primer lugar, el valor de la desviación estándar siendo este 4.8973 ( $\sigma = 4.8973$ ). El valor de la desviación estándar es alto, por lo tanto, los datos se extienden sobre un rango de valores amplio.

En segundo lugar, el promedio de los puntajes de los cuatro equipos no se aproxima mucho al puntaje deseado ( $n=50$ ), lo cual significa que este valor no es significativo.

Así mismo, el rango del intervalo entre el valor máximo y el valor mínimo nos dice que existe mucha dispersión entre los datos.

### 3.7. Tareas de Concientización para el Aprendizaje de la Gramática

Para Salazar Miranda et al. (2018) los libros de texto promueven la memorización en lugar del uso consciente de la gramática. Partiendo de esta premisa, las tareas de concientización son una estrategia eficaz que apoya el incremento de la conciencia metalingüística en la enseñanza de la gramática de la lengua. Por tanto, la mediación pedagógica de las tareas de concientización para el aprendizaje de la gramática, con un componente de investigación-acción en el aula, triangula la enseñanza de la gramática con su aprendizaje y con el pensamiento crítico de los estudiantes como capacidad de autocontrol en una práctica más independiente.

Por un lado, Roza (2014) señala que estas tareas de concientización ayudan a los profesores de lenguas extranjeras a enseñar gramática y a los alumnos a ser plenamente conscientes de la función gramatical objeto. Asimismo, las tareas de concientización están diseñadas para dar a los estudiantes la posibilidad de comprender las reglas gramaticales por sí mismos. En este sentido, la idea principal es hacer que los estudiantes se den cuenta de algo que quizás ellos mismos no noten, lo que les ayudará a desarrollar habilidades analíticas. Por otro lado, uno de los principales objetivos de esta investigación es implementar una secuencia didáctica con tareas de concientización que ayuden a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.

Autores como Azizifar et al. (2015), Ellis (2002) y Widodo (2006) han desarrollado una serie de pasos que tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a tomar conciencia del uso de la gramática mediante la implementación de secuencias didácticas con tareas de concientización similares a las propuestas en esta investigación.

Ellis (2002) se refiere a los enfoques inductivo (usa premisas particulares para llegar a una conclusión general) y deductivo (usa principios generales para llegar a una conclusión específica) para enseñar gramática a través de estas tareas de concientización porque los

estudiantes aumentan su conocimiento sobre la regla, obtienen funciones de la regla, se familiarizan con la regla y su uso a través de estos ejercicios, comprueban su comprensión y amplían sus conocimientos en base a su propia experiencia.

Una secuencia de tareas de concientización efectiva enfoca la atención de los estudiantes en una característica gramatical a la vez, proporciona datos para ejemplificar el uso de las características gramaticales y requiere que los estudiantes describan la regla gramatical por sí mismos. Más allá de la estructura gramatical o de la forma de la regla, los alumnos descubren el significado de una estructura lo que facilita su adquisición.

Otro punto importante en el proceso de una secuencia de tareas de concientización es brindar retroalimentación a los estudiantes. Una vez que se ha llamado la atención de los estudiantes sobre una característica específica, se les debe alentar a crear conexiones para encontrar la regla detrás del uso de esa característica para aumentar su pensamiento analítico y, en consecuencia, su aprendizaje de la lengua.

### 3.7.1. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Para la recolección de datos fue necesario repasar con los estudiantes lo que sabían sobre un gerundio y un infinitivo con el fin de resaltar los complementos verbales. A pesar de que los participantes utilizan el idioma para comunicarse a diario, desconocen los contextos de uso de los complementos de infinitivo y gerundio, por lo que fue necesario crear un ambiente que guiará a los participantes en la creación, edición y aplicación de reglas gramaticales para estas estructuras que se consideran difíciles de aprender debido a que se deben memorizar los verbos que requieren un complemento de infinitivo y un complemento de gerundio.

### 3.7.2. Primera Sesión: Ejercicio de Opción Múltiple

La primera sesión se dividió en cuatro pasos fundamentales como se muestra a continuación.

**Tabla 13**

*Objetivos, descripción y pasos en la primera sesión de la secuencia didáctica*

Objetivo	Descripción	Pasos
Contestar un ejercicio de calentamiento para activar el conocimiento previo de construcciones en infinitivo y gerundio y/o repasar lo visto anteriormente para poder introducir el tema que se trabajó durante las cuatro sesiones consecutivas.	Antes de empezar con la investigación, los participantes respondieron un ejercicio de opción múltiple con infinitivos y gerundios sin la ayuda de fuentes bibliográficas. Los 13 reactivos se mostraron en un procesador de textos en línea de <i>Google</i> junto con la hoja de respuestas.	1: (20 min) Contestar ejercicio de opción múltiple.
Retroalimentar sobre el proceso de aprendizaje basado en las fortalezas y debilidades de los estudiantes.	Una vez que los participantes completaron el ejercicio, la investigadora fue revisando cada reactivo para detectar aciertos y errores.	2: (10 min) Revisar respuestas correctas.
Adiestrar a los participantes con la mecánica de las entrevistas de reflexión sobre procesos de toma de decisiones en el	Antes de empezar con la investigación, los participantes se familiarizaron con la metodología de la	3: (20 min) Entrenamiento para las entrevistas de Evocación Estimulada.

marco de la Evocación Estimulada.

Evocación Estimulada. A manera de sensibilización y de manera general, la investigadora hizo algunas preguntas basándose en las estrategias que implementaron los participantes para resolver el ejercicio.

Explicar de manera clara las reglas de uso para los infinitivos y gerundios mediante definiciones y ejemplos para que ayuden a comprender cómo se usa la gramática del idioma inglés como L2.

La investigadora compartió su pantalla y dio proyección a una presentación en *Google Slides* que contenía la referencia gramatical completa de infinitivos y gerundios en inglés.

4: (30 min) Revisar la referencia gramatical.

---

*Nota.* Aunque el nivel de lengua de los participantes en cada equipo es heterogéneo, se buscó replicar las mismas condiciones en las cuatro sesiones consecutivas.

*Paso 1: (20 min) Warm up de 13 reactivos de opción múltiple (Google Docs) [no herramientas de búsqueda]*

Luego de dar la bienvenida a los participantes, de dar las instrucciones y de resolver dudas, la investigadora procedió a apagar su cámara y micrófono para que los integrantes de cada equipo pudieran resolver un ejercicio de calentamiento.

Este ejercicio consta de 13 reactivos de opción múltiple y se compartió en un documento de procesador de texto a través de *Google Classroom*. El objetivo de esta tarea era el de activar en los estudiantes conocimientos previos de los complementos gerundios e infinitivos y repasar lo aprendido previamente. Los estudiantes debían seleccionar la respuesta de las cuatro posibles opciones que tenían para poder completar la oración.

Las 13 oraciones que forman parte del primer ejercicio de opción múltiple se recopilaron de un ejercicio de gramática de la quinta edición del libro *English Grammar In Use* (Murphy et. al, 2004). para niveles Intermedio a Intermedio Superior (B1-B2). Este libro para la enseñanza de la gramática inglesa fomenta el autoaprendizaje ya que cuenta con una sección introductoria para la referencia gramatical y ejercicios de práctica que incluyen las respuestas además de que está publicado por *Cambridge University Press*.

#### **Tabla 14**

*Ejemplo correspondiente al ejercicio de calentamiento de opción múltiple*

---

Instrucciones: Seleccionen la respuesta que mejor complete la oración.

No. Ejemplo

(6) I finished \_\_\_ yesterday at 6:30 and left.

- a. work
- b. to work
- c. working

---

*Nota.* La respuesta correcta es c) working.

Los participantes, normalmente, terminaban antes de los veinte minutos asignados a pesar de que los participantes tenían que organizarse entre ellos para elegir una respuesta correcta en común acuerdo. La indicación general para este ejercicio de sensibilización era que no podían consultar las respuestas en ninguna fuente de información.

*Paso 2: (10 min) Revisar respuestas correctas*

En el segundo paso la investigadora revisó las respuestas correctas de cada reactivo y solicitó a los participantes que justificaran sus respuestas a manera de entrenamiento para que se lograra llegar a una reflexión metalingüística.

*Paso 3: (20 min) Entrenamiento para entrevistar a los participantes SR (Capturas de pantalla)*

Luego de un promedio de diez minutos, se continuó con el paso número tres. Para esta fase de la intervención, la investigadora se dio a la tarea de tomar capturas de pantalla de momentos precisos mientras los estudiantes contestaban el ejercicio con el objetivo de poder mostrar a los alumnos estas imágenes y evocar en ellos los recuerdos específicos de cada momento de duda o de discusión grupal. Este entrenamiento de entrevistas de evocación estimulada permitió a los alumnos familiarizarse con el tipo de reflexión que debían realizar al concluir cada actividad y sobre todo a sentirse cómodos al verse a ellos mismos en las capturas de pantalla para poder verbalizar sus pensamientos o tratar de recordar lo que estaba pasando por su mente en esos momentos.

*Paso 4: (30 min) Explicación de usos del Infinitivo y Gerundio en inglés*

Por último, la investigadora compartió su pantalla con la finalidad de simular una clase de inglés en la que explicaría los usos y convenciones de los infinitivos y gerundios. El objetivo de esta presentación era enfatizar los complementos infinitivos y gerundios y resaltar que para esta

investigación solo se iban a trabajar estas construcciones verbales como objetos después de ciertos verbos.

### 3.7.3. Segunda Sesión: Generación de una Base de Datos

Hace un par de décadas se cuestionaba si se debía enseñar gramática o no pero actualmente la pregunta es cómo se deben abordar aspectos formales de la lengua de manera pedagógica y efectiva.

Por lo que, en la segunda sesión, se invitó a los estudiantes a analizar y reflexionar con respecto a las reglas subyacentes de uso para los complementos infinitivos y gerundios para poder enmendar la grieta existente entre el conocimiento implícito y el aprendizaje de estas construcciones verbales.

En otras palabras, en esta sesión, los participantes debían ponerse de acuerdo para generar una base de datos propia que les permitiera trabajar un conjunto de oraciones individuales y descontextualizadas en inglés como L2. El objetivo principal era el de sugerir reglas gramaticales a partir de la detección de patrones y similitudes en un contraste entre complementos infinitivos y gerundios.

La siguiente tabla muestra el propósito de cada paso, una breve descripción y el tiempo dedicado a cada uno de los pasos de la secuencia en la segunda sesión.

**Tabla 15**

*Objetivos, descripción y pasos en la segunda sesión de la secuencia didáctica*

Objetivo	Descripción	Pasos
Presentar una tabla con la lista de los 52 verbos más frecuentes	La investigadora leyó la hoja de trabajo y fue resolviendo dudas.	1: (5 min) Distribuir la lista de verbos para su

<p>que requieren de un complemento infinitivos y gerundios en inglés americano según la base de datos del corpus lingüístico COCA - <i>Corpus of Contemporary American English</i>- (Davies, 2010)</p>	<p>Así mismo, compartió la tabla con los 52 verbos principales que se trabajaron a lo largo de las cuatro sesiones consecutivas y que requieren complementos infinitivos (n=26) y gerundio (n=26) en un documento de <i>Google Docs</i>.</p>	<p>análisis.</p>
<p>Guiar la construcción de una regla gramatical para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.</p>	<p>La investigadora mostró referencias en gramática inglesa con reglas y ejemplos en un documento de <i>Google Docs</i> para apoyar la construcción de reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.</p>	<p>2: (5 min) Mostrar referencias de gramática inglesa.</p>
<p>Sugerir una regla gramatical para el uso de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.</p>	<p>Los participantes hicieron uso de diccionarios y de otras herramientas físicas y en línea que les permitieron sugerir una regla gramatical de uso para complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 en un documento de <i>Google Docs</i><sup>4</sup>.</p>	<p>3: (60 min) Generar una regla gramatical de uso.</p>

<sup>4</sup> La mediación de las TIC en la presente investigación se implementó como una metodología para la creación de un modelo que contribuye con el desarrollo cognitivo de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 en respuesta a la pandemia de COVID-19 que imposibilitó la intervención presencial con los participantes.

Invitar a los participantes a reflexionar sobre sus procesos de toma de decisiones.

Se invitó a los participantes a reflexionar sobre sus procesos de toma de decisiones con la ayuda de una serie de preguntas basadas en capturas de pantalla de momentos clave en su comportamiento al momento de realizar las tareas anteriores. La investigadora compartió su pantalla con las imágenes en *Google Docs*.

4: (20 min) Entrevistar a los participantes (SR).

---

*Nota.* Aunque el nivel de lengua de los participantes en cada equipo es heterogéneo, se buscó replicar las mismas condiciones en las cuatro sesiones consecutivas.

*Paso 1: (5 min) Distribuir la lista de verbos para su análisis (Google Docs)*

Durante los primeros cinco minutos de la segunda sesión, la investigadora distribuyó la lista con los cincuenta y dos verbos que se iban a trabajar durante la investigación, veintiséis para complementos infinitivos y veintiséis para complementos gerundios.

A partir de este momento se mostró a los estudiantes una lista con los 26 verbos para los complementos gerundios y 26 verbos para los complementos infinitivos que iban a trabajar durante las siguientes sesiones dando un total de 52 verbos.

Se pidió a los participantes que, de la lista de verbos con gerundios e infinitivos después de ciertos verbos, buscarán ejemplos y sugieran una regla gramatical.

## Tabla 16

### *Ejemplos del ejercicio de regla gramatical*

---

Instrucciones: Busquen ejemplos para gerundios e infinitivos después de ciertos verbos y analicen los datos. Una vez que detecten patrones de uso, sugieran reglas gramaticales. Pueden consultar fuentes físicas o en línea, diccionarios o libros de gramática, entre otros.

Recuerden:

- No hay regla de uso.
- Siempre hay excepciones a una regla gramatical.
- Pueden agrupar o categorizar los verbos considerando similitudes y/o diferencias.

No. Ejemplo

(7) a) Infinitive form: I hope to pass the exam.

*Rule: commonly involves a goal*

b) Gerund: she avoided talking to her boss.

*Rule: narration or sequence of events*

---

*Nota.* Ejemplos y reglas tomadas de una de las respuestas de uno de los cuatro equipos.

Tomando en cuenta que no hay regla de uso, que a veces hay excepciones a una regla gramatical y que podían consultar fuentes en línea o recursos físicos tales como los diccionarios o libros de gramática, entre otros, los estudiantes agruparon y categorizaron sus verbos y ejemplos considerando patrones comunes y similitudes.

*Paso 2: (5 min) Mostrar un ejemplo de una regla gramatical (Google Docs)*

En el segundo paso, la investigadora retomó la información presentada en las diapositivas de la sesión anterior para destacar ejemplos con infinitivos y gerundios solo en posición de objetos verbales. En la siguiente figura se muestra un ejemplo que la investigadora compartió con los estudiantes para la creación de sus propias reglas gramaticales.

La siguiente figura muestra las conclusiones a las que llegó Conti (2011) en su artículo tras analizar el comportamiento de los gerundios y los infinitivos. El propósito de mostrar estas reglas a los participantes fue guiarlos en la construcción de sus propias reglas gramaticales y recordarles cómo se formula una regla gramatical en las secciones de referencia para gramática en libros que enseñan inglés como L2.

### **Figura 8**

*Modelo de regla gramatical de uso para complementos de infinitivo y gerundio*



*Nota.* Este es un ejemplo de las reglas gramaticales que Conti (2011) sugirió para complementos gerundio e infinitivos.

La investigadora compartió con los estudiantes el ejemplo anterior de una regla gramatical, sugerida por Conti (2011), para que estos pudieran generar sus propias reglas gramaticales luego

de consultar diversas fuentes de información, recopilar y organizar su información con un formato similar al de las referencias gramaticales de los libros de enseñanza de inglés como L2.

*Paso 3: (60 min) Generar una regla gramatical auténtica (Google Docs) [herramientas de búsqueda]*

Para el tercer paso, la investigadora dio a los estudiantes sesenta minutos para que pudieran organizarse y comenzar a buscar oraciones con los complementos verbales sugeridos en la lista que les fue distribuida al inicio de la sesión. En esta etapa de la intervención, los participantes tenían que analizar las oraciones que encontraron y que decidieron citar en su base de datos para poder sugerir una regla de uso. Así mismo, los participantes tenían permitido consultar cualquier fuente de información que consideran conveniente. La investigadora sugirió buscar patrones y clasificar los ejemplos de acuerdo con similitudes.

Los participantes pudieron trabajar con el conjunto de datos y clasificar según similitudes y diferencias a partir de criterios formales del idioma. Es decir, los participantes pudieron inferir reglas gramaticales para complementos de infinitivo y gerundio a partir de los ejemplos que conformaron su base de datos.

En cuanto a las reglas de uso sugeridas por cada equipo, los estudiantes fueron conscientes de que a veces hay excepciones a la regla y que se utiliza la misma fórmula para los complementos de infinitivo y gerundio; verbo + gerundio y verbo + infinitivo<sup>5</sup>.

*Paso 4: (20 min) Entrevistar a los participantes SR (Capturas de pantalla)*

Por último, se entrevistó a los participantes en un tiempo aproximado de veinte minutos y se dio por concluida la sesión.

En estas entrevistas se pidió a los estudiantes que recordaran que hay una lista de ciertos verbos que deben de ir seguidos por un infinitivo o un gerundio y que a esos verbos se les conoce como complementos infinitivos y gerundios, respectivamente.

---

<sup>5</sup> Recordemos que también podemos usar el gerundio y/o el infinitivo como objetos, sujetos o después de ciertas frases o expresiones.

También se les pidió a los estudiantes que recordaran que normalmente los libros de texto piden a los estudiantes que memoricen las listas de los verbos principales para cada complemento.

### 3.7.4. Tercera Sesión: Ejercicio de Llenado de Espacios en Blanco

Para la tercera sesión se recurrió a una dinámica grupal en la que los cuatro integrantes del equipo debían contestar un ejercicio de llenado de espacios en blanco en oraciones individuales y descontextualizadas en inglés.

Cuatro sesiones consecutivas que incluyan el juego dirigido garantizan en los estudiantes el deseo involuntario por aprender ya que los estudiantes desarrollan competencias sociales y conocimiento mientras van creando un vínculo emocional con sus compañeros.

El aprendizaje significativo surge a partir de compartir, negociar, y resolver conflictos lingüísticos en tareas metalingüísticas que favorecen la reflexión y verbalización de reglas gramaticales explícitas. En la siguiente tabla se muestran los objetivos, la descripción, el tiempo y los pasos a seguir en la tercera sesión de la secuencia consecutiva.

**Tabla 17**

*Objetivos, descripción y pasos en la tercera sesión de la secuencia didáctica*

Objetivo	Descripción	Pasos
Poner en práctica la regla gramatical propuesta en la sesión anterior y sugerir cambios y/o ajustes de ser necesario.	<p>Los participantes ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eligieron el color de su ficha (amarilla, azul, roja o verde).</li> <li>• jugaron un serpientes y escaleras de llenado de espacios en blanco con complementos</li> </ul>	<p>1: (60 min) Jugar un serpientes y escaleras en <i>Google Slides</i>.</p>

---

infinitivos y gerundios en inglés como L2 por turnos.

- tomaron el control de la pantalla de la investigadora para girar el dado virtual y mover su ficha.
- consultaron su regla gramatical de uso y la editaron y corrigieron cuando fue necesario.
- pidieron apoyo y apoyaron a sus compañeros cuando fue necesario discutir para aclarar dudas.

Invitar a los participantes a reflexionar sobre sus procesos de toma de decisiones.

Se invitó a los participantes a reflexionar sobre sus procesos de toma de decisiones con la ayuda de una serie de preguntas basadas en capturas de pantalla de momentos clave en su comportamiento al momento de realizar las tareas anteriores. La investigadora compartió su pantalla con las imágenes en *Google Docs*.

2: (20 min)  
Entrevistar a los participantes (SR).

---

*Nota.* Aunque el nivel de lengua de los participantes en cada equipo es heterogéneo, se buscó replicar las mismas condiciones en las cuatro sesiones consecutivas.

En este nivel, los participantes pudieron verificar los supuestos sobre cada una de las reglas gramaticales sugeridas anteriormente. El objetivo era implementar estas reglas gramaticales sugeridas, pero en otro conjunto de datos propuesto por la investigadora a manera de ejercicio de llenado de espacios en blanco.

*Paso 1: (60 min) Jugar un serpientes y escaleras lúdico (Google Slides / 4 fichas / 52 casillas/ Dado virtual 6 caras) [no herramientas de búsqueda]*

Por sesenta minutos, los participantes se conectaron a una videoconferencia en *Zoom* para completar una adaptación del juego de mesa de serpientes y escaleras. Con la ayuda de un dado virtual de seis caras, de una presentación en *Google Slides* y de cuatro fichas manipulables de cuatro colores diferentes (amarillo azul, rojo y verde), la investigadora compartió su pantalla completa y tuvo que ir moderando la sesión para poder ceder el control de su pantalla a los participantes. De esta manera, los participantes pudieron girar el dado virtual y manipular las fichas para poder avanzar en las casillas. En esta fase, el papel de la investigadora no era el de tomar capturas de pantalla para las entrevistas de la evocación estimulada ni tampoco mantuvo apagada su cámara y micrófono. Cada casilla correspondía a una oración de llenado de espacios en blanco con complementos infinitivos y/o gerundios y los participantes debían completar las oraciones del mismo color de su ficha por lo que no importaba si los cuatro participantes caían en la misma casilla. A pesar de que la investigadora moderó la sesión, este no influyó en las decisiones de los participantes cuando los participantes retroalimentaban las respuestas de sus compañeros.

Aun cuando los participantes debían consultar la referencia gramatical para complementos infinitivos y gerundios que habían generado en una sesión anterior y sugerir cambios en caso de ser necesario, de pronto nacían dudas con respecto al sentido de las oraciones o al vocabulario.

Para el paso número dos, la investigadora no pudo mostrar capturas de pantalla puesto que los estudiantes estuvieron manipulando su monitor todo el tiempo. Sin embargo, las entrevistas de evocación estimulada se llevaron a cabo como se tenía planeado para todas las demás sesiones.

Las doscientas cincuenta y seis oraciones que conforman la tarea metalingüística de llenado de espacios en blanco se eligieron al azar de una lista de cinco oraciones, dicho de otra forma, a partir de las incidencias más frecuentes en el corpus COCA (Davies, 2010), se tomaron cuatro ítems para cada complemento verbal de la lista previamente obtenida.

En primer lugar, se creó una Presentación en *Google Slides* en la que se distribuyeron las cuatro oraciones para cada verbo de manera aleatoria en las 52 casillas. Cada casilla estaba numerada a manera de tablero educativo porque esta tarea se basó en el popular juego de mesa conocido

como serpientes y escaleras. En esta tarea los cuatro participantes completaban, en común acuerdo, los espacios en blanco de las oraciones utilizando el verbo entre paréntesis.

### Tabla 18

*Ejemplos correspondientes al verbo “miss” de la casilla número 1 en el tablero didáctico*

---

Instrucciones: Practiquen con las reglas gramaticales creadas en la sesión anterior y, si es necesario, sugieran cambios y/o ajustes.

No. Ejemplo

(8) a. I will miss (work) \_\_\_ with him for a few months.

b. I miss (go) \_\_\_ into your room and watching you play video games

c. I miss (talk) \_\_\_ to people about books and other good stuff!

d. Do you miss (play) \_\_\_ with the teammates from your younger years?

---

*Nota.* Oraciones adaptadas del Corpus Contemporáneo del Inglés Americano (COCA).

Se asignó un color diferente para cada oración. Los cuatro colores diferentes en las oraciones corresponden a los cuatro colores de las fichas de los participantes. En otras palabras, si más de un participante caía en la misma casilla, las oraciones de llenado de espacio en blanco siempre eran distintas, sin embargo, la regla gramatical era la misma; como en el ejemplo anterior en donde en los cuatro reactivos se debe elegir un complemento verbal para el verbo “miss”.

*Paso 2: (20 min) Entrevistar a los participantes SR*

Por último, se entrevistó a los participantes en un tiempo aproximado de veinte minutos y se dio por concluida la sesión.

En estas entrevistas se pidió a los estudiantes que recordaran los cambios que habían sugerido a sus reglas gramaticales y que reflexionaran en cuanto al uso de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.

### 3.7.5. Cuarta Sesión: Corrección y Justificación de Errores Gramaticales

En la cuarta y última sesión, los participantes se dieron a la tarea de responder un formulario de *Google* que contenía 30 reactivos.

La capacidad para reflexionar sobre las reglas subyacentes en los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2, se puede evaluar mediante una batería de corrección y justificación de errores en la que se evalúe el conocimiento generado con ayuda de las sesiones anteriores. Este conocimiento, generado previamente, permite a los participantes implementar su análisis de los complementos verbales en otra base de datos, dando lugar a la implementación de sus propias reglas gramaticales en otros contextos.

La siguiente tabla muestra los objetivos y la descripción de cada uno de los pasos y el tiempo invertido en la cuarta sesión de la secuencia consecutiva.

**Tabla 19**

*Objetivos, descripción y pasos en la cuarta sesión de la secuencia didáctica*

Objetivo	Descripción	Pasos
Recopilar información en cuanto al uso de complementos	Los participantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• eligieron un líder del equipo.</li> </ul>	1: (60 min) Formulario de

---

gerundios e infinitivos. ● corrigieron y justificaron errores *Google*.  
gramaticales mediante un formulario de  
*Google* sin ayuda de guías ni apuntes.

Invitar a los participantes a reflexionar sobre sus procesos de toma de decisiones. Se invitó a los participantes a reflexionar sobre sus procesos de toma de decisiones con la ayuda de una serie de preguntas basadas en capturas de pantalla de momentos clave en su comportamiento al momento de realizar las tareas anteriores. 2: (20 min)  
Entrevistar a los participantes (SR).

- El líder del equipo compartió su pantalla para que los participantes pudieran consultar la hoja de respuestas correctas y su puntaje obtenido en la prueba.
- La investigadora compartió su pantalla para que los participantes pudieran ver las capturas de pantalla en *Google Docs*.

---

*Nota.* Aunque el nivel de lengua de los participantes en cada equipo es heterogéneo, se buscó replicar las mismas condiciones en las cuatro sesiones consecutivas.

*Paso 1: (60 min) Formulario en Google con 30 reactivos de corrección y justificación de errores [no herramientas de búsqueda]*

La primera sección es dicotómica, es decir, los participantes debían decidir si las oraciones dadas eran gramaticalmente correctas o incorrectas. En el caso de que una oración fuera incorrecta, los participantes debían sugerir una corrección precisa además de una sugerir una explicación a la violación a la regla gramatical.

Del mismo modo que en las tareas metalingüísticas anteriores, esta tarea requirió de la corrección y justificación de errores gramaticales en oraciones individuales y descontextualizadas en inglés como L2.

Como ya se mencionó anteriormente. Los equipos estuvieron conformados por cuatro integrantes quienes eligieron de manera democrática y emitiendo un voto a mano alzada a un líder del equipo. El líder de equipo fue el encargado de registrar su correo y los datos del equipo en un formulario de *Google*. La investigadora compartió su pantalla para que los demás integrantes del equipo pudieran ayudarle al líder a completar la tarea de corrección y justificación de oraciones individuales y descontextualizadas.

Después de un tiempo estimado de sesenta minutos los participantes enviaron sus respuestas y la investigadora procedió a compartir su pantalla para poder mostrar los puntajes del formulario y retroalimentar las respuestas incorrectas.

Una vez que se revisaron los puntajes de la prueba, la investigadora tuvo que recurrir a sus notas personales para poder estimular el recuerdo de momentos clave en la sesión para poder dar pie a las entrevistas de evocación estimulada y poder concluir finalmente con el estudio.

Para estandarizar la toma de capturas de pantalla de “momentos clave” (Mackey, 2002) la investigadora se aseguró de que los estudiantes se notaran felices o estresados o que manifestaran algún tipo de incertidumbre o celebración mientras reflexionaban en equipo e iban completando las tareas metalingüísticas sugeridas en cuatro sesiones consecutivas.

Para el diseño de esta batería se tomaron las oraciones restantes en la base del corpus lingüístico COCA (Davies, 2010), es decir, una oración para cada complemento verbal. El propósito de esta tarea metalingüística era el de identificar si cada oración era gramaticalmente correcta o incorrecta. Además, se les pidió a los participantes que corrigieran los errores gramaticales y que explicaran el porqué de sus respuestas.

## **Tabla 20**

*Ejemplo de una oración correcta y una incorrecta para la tarea de corrección y justificación de errores gramaticales*

---

Instrucciones: Marque solo un óvalo (correcto / incorrecto). Si las oraciones son incorrectas, primero proporcione la oración correcta junto a "Corrección" debajo de la oración. Luego, describa el error o explique por qué la parte identificada es gramaticalmente incorrecta junto a "Descripción/Explicación".

---

Example: (9) They **decided** *to get* married in Las Vegas.

Correct: √

Incorrect: (Space in blank)

Correction: (Space in blank)

Description/Explanation: (Space in blank)

---

Example: (10) \*Many people **struggle** *getting* out of debt.

Correct: (Space in blank)

Incorrect: √

Correction: to get

Description/Explanation: Emotions / willingness

---

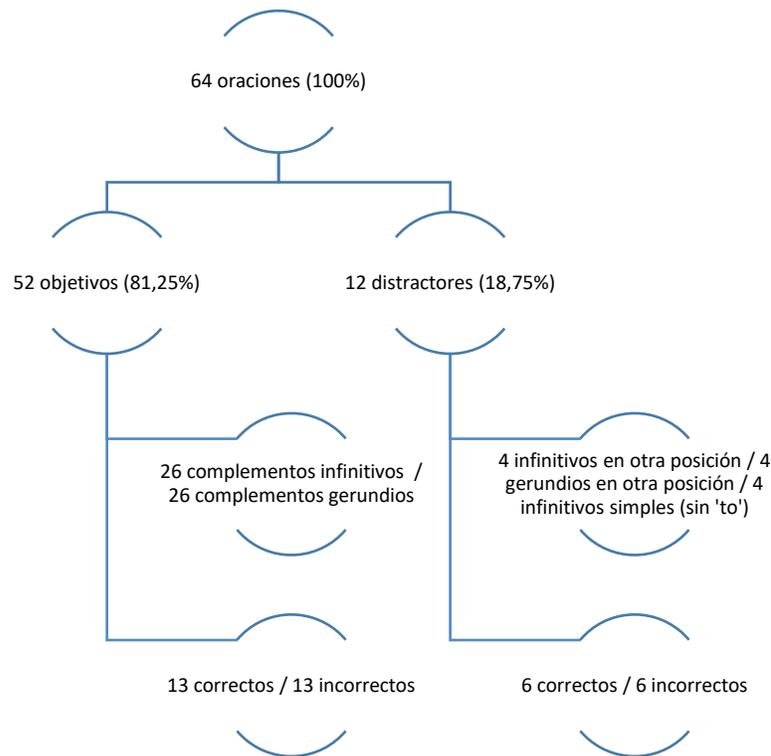
*Nota.* El formato está adaptado de Keawchaum y Pongpairroj (2017) y las oraciones están adaptadas del *Corpus of Contemporary American English (COCA)* (Davies, 2010).

Los ejemplos anteriores de la tabla número 20 se muestra un ejemplo de una oración correcta (9) y una oración agramatical (10). La primera oración (9) es correcta porque el verbo “*decide*” requiere de un complemento infinitivo. En este ejemplo los estudiantes solo marcaron la casilla de correcto y dejaron en blanco los espacios para la corrección, y la explicación o descripción de la violación a la regla.

En cuanto a la segunda oración (10), esta es incorrecta. El verbo “*struaggle*” requiere un infinitivo en lugar de un gerundio. En este ejemplo, aparece un símbolo de asterisco (\*) para indicar que la oración es gramaticalmente incorrecta, pero durante la evaluación los estudiantes no sabían qué oraciones eran incorrectas, por lo que estos asteriscos no se incorporaron a la prueba.

### **Figura 9**

*Organigrama de las oraciones en la prueba de corrección y justificación de errores gramaticales*



*Nota.* Recuento del número de ítems y porcentajes en la prueba de corrección y justificación de errores gramaticales.

La figura número 9 muestra que para cada complemento infinitivo y gerundio en la batería se tomaron 26 oraciones individuales y descontextualizadas. Y que la mitad de estas oraciones pertenecen a enunciados correctos ( $n = 13$ ) y la otra mitad a enunciados incorrectos ( $n = 13$ ).

En primer lugar, las únicas oraciones que se tomaron del corpus lingüístico COCA (Davies, 2010) fueron las de los complementos infinitivos y gerundios para poder delimitar la lista de verbos y seguir el rigor científico. En segundo lugar, la razón por la que los distractores se tomaron de un libro de enseñanza de inglés con el que los estudiantes se sienten familiarizados porque lo han venido contestando en los cursos de inglés como lengua extranjera, es porque hasta este momento no se tomaba la decisión de buscar muestras reales de uso de la lengua en el corpus lingüístico COCA (Davies, 2010).

De acuerdo con Duffley (2000), el gerundio es una forma verbal que puede aparecer en una oración como sujeto, objeto, complemento o presente participio, además de ser un verbo. Debido a que el gerundio cumple estas diversas funciones en una misma oración es que causa confusión entre los aprendientes de inglés como lengua extranjera.

Con respecto al infinitivo, Duffley (2000) lo define como una forma básica del verbo. Las funciones que cumple el infinitivo dentro de una oración son las de expresar opiniones o propósitos.

En el caso de los distractores, por otra parte, se consideraron tres estructuras que contienen infinitivos y gerundios, pero no como complementos verbales, sino que aparecen en otra posición y cumplen otras funciones, siendo estos; oraciones con estructuras en infinitivo (n = 4), oraciones con estructuras en gerundios (n = 4), e infinitivos simples sin la preposición “to” (n = 4) conformando un total de 12 ejemplos de relleno.

Para estos ejemplos con distractores, se consideró una oración gramatical y una no gramatical para cada categoría, como se ejemplifica a continuación.

**Tabla 21**

*Gerundios como distractores en oraciones individuales y descontextualizadas en L2*

No.	Regla(s) gramatical(es)	Ejemplo(s)	No. de palabras
(11)	Después de las preposiciones de lugar y tiempo.	a. Tales <b>about falling</b> in love are popular among teenagers.	8
		b. He looked unhappy <b>after seeing</b> his schedule.	8
(12)	Para reemplazar el sujeto de una	<b>a. Leaving</b> has been difficult, so I moved to a	12

oración.

new flat.

**b. Becoming** famous is a nightmare that  
many people don't know about.

11

---

*Nota.* Las oraciones fueron tomadas del *Corpus of Contemporary American English (COCA)* (Davies, 2010).

La tabla número 21 muestra que para los distractores en gerundios se tomaron dos reglas gramaticales y dos ejemplos para cada uno. La primera regla es sobre los gerundios para después de ciertas preposiciones de tiempo y/o lugar. Mientras que la segunda regla corresponde a la sustitución de un sujeto por una acción en *-ing*. Como ya se mencionó anteriormente, en la prueba de corrección y justificación de errores, una de estas dos oraciones por regla aparece correctamente y la otra como incorrecta.

De la misma forma que para los gerundios, la siguiente tabla muestra los ejemplos que fueron tomados del corpus COCA (Davies, 2010) para conformar los distractores para las construcciones de infinitivo.

## Tabla 22

*Infinitivos como distractores en oraciones individuales y descontextualizadas en L2*

---

No.	Regla(s) gramatical(es)	Ejemplo(s)	No. de palabras
(13)	Después de adjetivos	a. I find it <b>challenging to define</b> my emotions.	8
		b. It's <b>hard to prepare</b> lunch so early..	8

---

(14) Para mostrar propósito	a. [She studies hard] <b>to get</b> good marks.	8
	b. He <b>gave up</b> cakes [to lose some weight].	8

---

*Nota.* Las oraciones fueron tomadas del *Corpus of Contemporary American English (COCA)* (Davies, 2010).

En la tabla número 22 se pueden ver dos ejemplos de la regla “infinitivos después de ciertos adjetivos” y dos ejemplos de la regla “infinitivos para mostrar propósito”. De manera aleatoria, de estos cuatro ejemplos, 2 son correctos y 2 incorrectos en el ejercicio de corrección y justificación de errores.

Por último, las construcciones en infinitivo permiten la aparición u omisión de la preposición “to”. La siguiente tabla muestra los ejemplos que se consideraron para la categoría de distractores con infinitivos sin la preposición "to".

### Tabla 23

*Infinitivos sin preposición “to” como distractores en oraciones individuales y descontextualizadas en L2*

---

No.	Regla(s) gramatical(es)	Ejemplo(s)	No. de palabras
(15) Después de verbos modales		a. You must <b>do</b> your homework before watching TV!	8
		b. I can <b>meet</b> you at six o'clock.	8

(16) Después de <i>had better</i> , <i>would rather</i> , sooner than y <i>rather than</i> .	a. She'd <b>rather stay</b> with me than go out with you.	10
	b. I'd <b>rather go</b> to the movies than to the stadium.	11

---

*Nota.* Las oraciones fueron tomadas del *Corpus of Contemporary American English (COCA)* (Davies, 2010).

En la tabla número 23 se muestran dos ejemplos, uno correcto y otro incorrecto en el formulario, para la regla de infinitivos sin “to” para después de verbos modales y para después de expresiones como *had better*, *would rather*, *sooner than* y *rather than*.

Sin embargo, el problema para un alumno que está aprendiendo inglés como L2 es que este puede ir acompañado de la preposición “to” o no, ya que ambas formas son posibles.

Los estudiantes saben muy bien que el gerundio se forma con el verbo más “-ing” y que el infinitivo es la forma base y que puede ir acompañado de la preposición “to”. El problema es cuando se tiene que complementar a un gerundio o a un infinitivo con otro verbo. Aunque existen ciertos verbos que siguen a los infinitivos o a los gerundios, los estudiantes no logran recordar estas listas.

*Paso 2: (20 min) Entrevistar a los participantes SR (Capturas de pantalla)*

Por último, se entrevistó a los participantes en un tiempo aproximado de veinte minutos y se dio por concluida la sesión.

En estas entrevistas se pidió a los estudiantes que trataran de recordar las reglas que ellos mismos sugirieron y que también editaron con la finalidad de que pudieran justificar y corregir errores gramaticales con complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.

### 3.7.6. El Cierre de cada una de las Cuatro Sesiones: Evocación Estimulada

Como se mencionó anteriormente, la premisa detrás de la evocación estimulada es que la investigadora puede indagar en los procesos de los pensamientos internos de los participantes mientras estos estaban realizando una tarea en particular, pero no de manera sincrónica, como en la mayoría de los métodos de introspección, sino después de concluida la tarea (Gass y Mackey, 2000).

Siguiendo las recomendaciones de Gass y Mackey (2000) se pilotaron, cuidadosamente, todos los instrumentos con la finalidad de garantizar estimaciones de tiempo precisas en las cuatro sesiones consecutivas y con todos los participantes. Estos tiempos estimados contribuyeron a la precisión en la recopilación y configuración de los datos iniciales para cada tarea, es decir, de las cuales se derivó la evocación. Por último, las entrevistas se realizaron inmediatamente después del completado de cada tarea en el idioma español, siendo este la lengua materna de todos los participantes.

Una vez que la investigadora recibía a los participantes, explicaba la dinámica de la tarea y resolvía dudas, apagaba su cámara y micrófono y procedía a grabar la sesión en formatos de audio y video. Mientras que los participantes se disponían a completar las tareas, la investigadora tomaba capturas de pantalla de los momentos en los que los participantes se mostraban confundidos, contentos, nerviosos, entre otros.

Cuando los participantes terminaban de contestar las tareas, la investigadora procedió a entrevistar a los participantes haciendo preguntas grupales y en ocasiones individuales cuando algún integrante del equipo se mantenía en silencio. En la última fase de las entrevistas, la investigadora compartía su pantalla y mostraba las capturas de pantalla con la intención de revivir los momentos clave de las cuatro sesiones consecutivas y generar la reflexión en los participantes.

El objetivo principal de estas cuatro sesiones consecutivas era la de guiar a los participantes en el proceso de análisis de patrones lingüísticos para que pudieran generar sus propias conclusiones y ponerlas a prueba de manera conjunta. A través de la reflexión, los participantes pueden analizar

los componentes y patrones explícitos de la lengua lo cual favorece a sus procesos de aprendizaje.

#### 3.7.6.1. Recolección y Análisis del Discurso de los Participantes

Para la preparación y codificación de los datos se siguió la línea de investigación de las preguntas de investigación. A partir de la filmación y transcripción de los diálogos entre los equipos de cuatro, se analizó el desarrollo de la conciencia metalingüística mediante el etiquetado de las producciones presentes en el discurso de estudiantes universitarios mexicanos de L2.

#### 3.7.6.2. Muestreo de los Datos de Análisis del Discurso

El primer paso consiste en decidir que debe analizarse y que no. Por ejemplo, al principio de cada sesión la investigadora saludaba y daba la bienvenida a los participantes para calmar los nervios, pero eso no se debe de transcribir. La decisión con respecto al muestreo de los datos se toma en función de las preguntas de investigación específicas abordadas por el presente estudio.

### 3.8. Validez y Confiabilidad del Instrumento de Corrección y Justificación de Errores

Para esta sección es necesario hacer un análisis de confiabilidad del tipo de consistencia interna con el programa estadístico informático SPSS. El instrumento de evaluación de la sesión número cuatro de las cuatro sesiones consecutivas consistió en un formulario en línea de corrección y justificación de treinta oraciones individuales y descontextualizadas en inglés como L2. Para obtener el grado en que todos los ítems de la prueba covarían entre sí, veintidós participantes con nivel intermedio alto B1, respondieron este formulario después de la etapa de pilotaje de las herramientas y justo antes de la intervención.

La siguiente figura muestra el rango, de mayor a menor, para la magnitud en el cálculo de la validez y confiabilidad de un instrumento.

**Figura 10**

*Valores en la magnitud del Cálculo de Coeficiente de Alfa de Cronbach*

RANGO	MAGNITUD
0.81 – 1.00	Muy alta
0.61 – 0.80	Alta
0.41 – 0.60	Moderada
0.21 – 0.40	Baja
0.001 – 0.20	Muy baja

*Nota.* Tomado de Oviedo et. al, 2005.

De acuerdo con la figura número 10 para el análisis de la consistencia interna de la tarea de corrección y justificación de oraciones individuales y descontextualizadas en inglés como L2 para complementos infinitivos y gerundios, el valor del alfa de Cronbach es de .841, lo cual nos dice que es un valor muy bueno.

Por una parte, George y Mallery (2003) Gliem, y Gliem (2003), establecieron como criterio general que un Coeficiente alfa  $> .8$  es bueno para evaluar los valores de los coeficientes. En segundo lugar, Gliem y Gliem (2003) aseguran que un valor de alfa de .8 es probablemente una

meta razonable. Finalmente, Oviedo y Campo-Arias (2005) concluyeron en su estudio que, de manera general, el valor de consistencia que se considera adecuado es de .8 o más.

El hecho de que los cuatro participantes emitieran las mismas respuestas por equipo evita la posibilidad de ver si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes del mismo grupo con una prueba estadística, es decir, no se pueden comparar los resultados de la variación dentro de cada equipo, por ende, no se puede medir cuánto difieren los individuos de la media de su grupo.

### 4. RESULTADOS

Esta sección presenta y describe, en primer lugar, los datos obtenidos de la investigación, en segundo lugar, la interpretación de los datos y su contraste con la teoría, el estado del arte y su relación con la presente investigación.

En la primera etapa se describe lo sucedido en cada sesión con respecto a los puntajes y porcentajes de respuestas correctas e incorrectas y las estadísticas descriptivas según la reflexión metalingüística de los participantes para el análisis de complementos verbales para la creación, edición y aplicación de reglas gramaticales en una manera secuenciada. Mientras que la segunda sección detalla lo sucedido a partir del análisis del discurso de los participantes, durante y al final de cada tarea metalingüística con la ayuda de entrevistas de evocación estimulada y de lo sucedido durante el completado de tareas de concientización con complementos gerundios e infinitivos durante la cooperación y colaboración que se dio lugar entre pares.

#### 4.1. Respuestas Correctas e Incorrectas en el Ejercicio de Opción Múltiple

En el primer ejercicio de calentamiento de opción múltiple se detectó que los participantes no saben distinguir entre un complemento infinitivo y uno de gerundio. La siguiente tabla muestra los puntajes y porcentajes obtenidos por cada equipo.

**Tabla 24**

*Puntuaciones y porcentajes en el ejercicio de opción múltiple*

Equipo	Puntuación	%
1	11/13	84,62
2	10/13	76,92
3	10/13	76,92
4	9/13	69,23

*Nota.* La puntuación máxima en el ejercicio es trece (100%).

La tabla número 24 muestra la puntuación obtenida por cada uno de los cuatro equipos y el porcentaje que les corresponde sobre un total de 100% para los trece ítems del ejercicio.

Por un lado, el equipo número 1 obtuvo la mejor puntuación al elegir solo dos respuestas incorrectas. Por otro lado, el equipo número 4 obtuvo cuatro respuestas incorrectas en el ejercicio siendo este el equipo con el puntaje más bajo. Los equipos 2 y 3 están empatados.

#### 4.1.1. Estadísticos Descriptivos para el Ejercicio de Opción Múltiple

Ahora bien, a continuación, se muestra el cálculo de la estadística descriptiva para detectar los indicadores más importantes en los resultados del ejercicio de opción múltiple.

**Tabla 25**

*Estadísticos descriptivos en el ejercicio de opción múltiple*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Puntajes	9	11	10	.816

*Nota.* Primera tarea de cuatro sesiones consecutivas.

La tabla número 25 muestra, en primer lugar, el valor de la desviación estándar ( $\sigma$ ) el cual es de .816. Por lo tanto, la mayor parte de los datos de la muestra tienden a estar agrupados cerca de su media.

En segundo lugar, el promedio de los puntajes de los cuatro equipos no se aproxima tanto al puntaje deseado ( $n=13$ ), lo cual significa que este valor no es altamente significativo. La implicación, entonces, sugiere que el número de errores es muy bajo a pesar de ser la primera prueba en las cuatro sesiones consecutivas.

Así mismo, el rango del intervalo entre el valor máximo y el valor mínimo nos dice que existe muy poca dispersión entre los datos.

Dicho de otra forma, aunque el objetivo era activar conocimientos previos de infinitivos y gerundios y repasar lo aprendido previamente se detectó que, de un total de doce errores, todos pertenecen a construcciones en gerundio como se muestra en la siguiente tabla.

#### 4.1.2. Verbos que Causan Mayor Confusión en el Ejercicio de Opción Múltiple

Durante este ejercicio de calentamiento de opción múltiple, los estudiantes estaban confundidos por la regla porque les resultaba difícil tomar una decisión ante la posibilidad de elegir entre un objeto infinitivo y un objeto gerundio. En esta etapa, los estudiantes tuvieron que reflexionar al

tratar de explicar con sus propias palabras la terminología que se refiere a los infinitivos y gerundios en inglés como L2. Sin embargo, los estudiantes intuyeron la regla gramatical al elegir entre un objeto de infinitivo y un objeto de gerundio sin tener prueba de su exactitud.

La siguiente tabla muestra la relación de las construcciones verbales que causaron mayor confusión entre los estudiantes.

**Tabla 26**

*Complementos verbales que causaron mayor confusión en el ejercicio de opción múltiple*

Equipo	Complemento gerundio		Gerundio después de ciertas expresiones <sup>6</sup>
1	<i>recommend</i>	<i>suggest</i>	
2	<i>recommend</i>	<i>mind</i>	<i>appreciate</i>
3	<i>recommend</i>	<i>mind</i>	<i>missed</i>
4		<i>mind</i>	<i>suggest</i> <i>missed</i> <i>can't help</i>

*Nota.* La suma del número total de errores cometidos por los cuatro equipos es doce, todos los errores son de gerundio, incluido un distractor.

En la tabla número 26 se muestran los verbos que causaron mayor conflicto en los estudiantes para los complementos en gerundio y para el gerundio después de ciertas expresiones.

<sup>6</sup> Por una parte, los gerundios se pueden usar después de ciertos verbos, incluidos *recommend*, *mind*, *suggest*, *missed* y *appreciate*. Por ejemplo: *I miss taking walks in the morning*. Por otra parte, el gerundio también es necesario después de las expresiones *can't help*, *can't stand*, *to be worth*, y *it's no use*. For example: *She can't help falling in love with him*.

Once de los doce errores pertenecen a la categoría de “complementos verbales” y solo uno de ellos a la de “después de ciertas expresiones”. Los verbos que causaron más confusión fueron “*recommend*” y “*mind*”, seguidos de “*suggest*” y “*missed*”, dejando en último lugar al verbo “*appreciate*” y a la expresión “*can't help*”, siendo todos estos de gerundio.

#### 4.2. Selección de Verbos que van Seguidos de Gerundio o Infinitivo por los Estudiantes

Una vez que los estudiantes repasaron el tema de gramática con la ayuda de la investigadora como repaso, se logró crear una base de datos para la detección de patrones.

En esta etapa, los participantes generaron una base de datos con ejemplos de la regla gramatical, que encontraron en libros de enseñanza de inglés, diccionarios, canciones, películas, entre otros.

En primer lugar, de la tabla<sup>7</sup> facilitada por la investigadora, los alumnos eligieron los verbos principales que cada uno buscaría, por lo que el número de verbos para infinitivos y gerundios varía en función de cada equipo.

En la siguiente figura se muestra un ejemplo de cómo cada uno de los integrantes de uno de los cuatro equipos fue eligiendo los verbos que iba a buscar para complementos infinitivos y gerundios.

### Figura 11

*Ejemplo de selección de verbos que van seguidos de infinitivo y gerundio en L2*

---

<sup>7</sup> La investigadora se dio a la tarea de revisar diferentes libros de enseñanza de inglés y encontró alrededor de 67 verbos que van seguidos de gerundio y aproximadamente 64 verbos que van seguidos de infinitivo.

Formula “ <u>verb</u> ” + [ <u>gerund</u> ]		Spanish	Formula “ <u>verb</u> ” + [ <u>infinitive</u> ]		Spanish
1	<u>admit</u>	admitir	1	<u>agree</u>	estar de acuerdo
2	<u>advise</u>	aconsejar	2	<u>appear</u>	parecer
3	<u>allow</u>	permitir	3	<u>attempt</u>	intentar
4	<u>appreciate</u>	agradecer	4	care	cuidar
5	<u>avoid</u>	evitar	5	<u>choose</u>	escoger
6	<u>consider</u>	considerar	6	come	venir
7	<u>continue</u>	seguir	7	<u>decide</u>	decidir

*Nota.* En este equipo, cada estudiante eligió tres verbos para el objeto infinitivo y tres verbos para el objeto gerundio.

Como se puede observar en la figura número 11, algunos alumnos cambiaron el color de la letra o resaltaron los verbos principales que iban a trabajar a lo largo de la sesión con marcador del color de su elección en el documento que les fue proporcionado por la investigadora.

#### 4.2.1. Recopilación de Ejemplos como Resultado de la Búsqueda de los Estudiantes

Enumerar un conjunto de oraciones individuales y descontextualizadas en L2 en el mismo documento permitió a los estudiantes analizar un conjunto más definido de complementos verbales y realizar una búsqueda específica mucho más guiada.

Los estudiantes decidieron numerar cada uno de sus ejemplos y unificar el formato de las oraciones que habían transcrito para cada verbo principal como se muestra a continuación.

### Figura 12

*Ejemplos recopilados por los estudiantes con complementos de gerundio*

#### **Gerund:**

- 
1. I *heard* them **talking** about the surprise party when I walked into the room.
  2. I *hate* **not having** a mobile phone with me.
  3. She *continues* **ignoring** my text messages.
  4. I *could hear* someone **calling** my name.
  5. I *can't imagine* him **posting** something like that! It's so out of character.
  6. I'd *advise* **waiting** until tomorrow.
  7. He *keeps* **wishing** you joy and happiness.
  8. I got some bad feedback on my project. It *left* me **feeling** quite fed up.
  9. They *caught* him **trying** to access the school's online records.
  10. I *suggest* **going** on a trip next weekend.
  11. She *misses* **hanging** out with her friends.
  12. They do not *allow* **smoking** here.
  13. I *didn't fancy* **swimming** in that water.
  14. I *hate* **working** on Saturday evenings.
  15. They *encourage* **doing** the test.
  16. She *advises* **walking** to the mall.

*Nota.* Elaborado por los participantes de un equipo.

La figura número 12 muestra 16 ejemplos de construcciones con gerundios. Los estudiantes resaltaron en negrita los verbos en *-ing* y subrayaron algunos pronombres de objeto (*them / him*)

e indefinidos (*someone*) porque los consideraron importantes en la detección de patrones para la creación de sus reglas gramaticales.

En esta etapa de búsqueda de ejemplos para la creación de su propia base de datos para el análisis en equipo, los participantes implementaron instrumentos y/o recursos que sirvieron para consultar y citar oraciones individuales y descontextualizadas en L2 con complementos de infinitivo y gerundio en diversos contextos, siendo estos reales y/o espontáneos.

El ejemplo de la figura anterior corresponde a la lista de oraciones de uno de los equipos para complementos de gerundio, sin embargo, la siguiente figura muestra otro conjunto de oraciones, pero para infinitivo.

### Figura 13

*Ejemplos recopilados por los estudiantes con complementos de infinitivo*

#### **Infinitives:**

- 
17. *Don't forget to send* me a text when you arrive.
  18. Sorry, I *meant to call* you earlier.
  19. I *regret to say* that you didn't get the job.
  20. She *agreed to help* them
  21. I *need to tell* her the truth.
  22. He *didn't expect to see* me.
  23. They *sought to reassure* the public.
- 
24. I *don't wish to worry* you but he did say he'd be back by midnight.
  25. She *tried to fix* it, but it was impossible.
  26. They *promised to come* back in 18 months.
  27. I'll *wait to see* her in concert.
  28. She *recommended me to walk* 30 minutes a day.
  29. They don't *allow us to smoke* here.
  30. She *loves to paint* roses.
  31. He *loves to play* soccer.
  32. You *learned to play* the guitar.

*Nota.* Elaborado por los participantes de un equipo.

En la figura número 13 se puede ver que los participantes de este equipo también buscaron dieciséis ejemplos para las construcciones en infinitivo, lo que significa que cada estudiante se dio a la tarea de encontrar cuatro ejemplos para cada complemento verbal.

Una vez que se recopilaron un conjunto de oraciones individuales y descontextualizadas con complementos infinitivos y gerundios en inglés se puede comenzar a analizar la muestra representativa de la lengua.

Dado que este conjunto de datos no pertenece a la categoría de puntajes por respuestas correctas e incorrectas, no se pudieron obtener estadísticas descriptivas como es el caso del resto de las tareas que componen la investigación.

#### 4.3. Detección de Patrones para la Creación de Reglas

La elaboración de las reglas para los complementos de infinitivo y gerundio se logró gracias a la serie de operaciones y procesos necesarios que los participantes realizaron en conjunto de manera planificada y sucesiva. Durante la elaboración de las reglas gramaticales los participantes pudieron analizar el comportamiento de cada complemento por separado, pero en algunas ocasiones los estudiantes recurrieron al contraste entre los complementos de infinitivo y gerundio ya que examinarlos así les permitió establecer sus relaciones, diferencias y/o similitudes.

La siguiente figura muestra un ejemplo de una regla gramatical que uno de los equipos logró sugerir para complementos de gerundio.

#### **Figura 14**

*Ejemplo de regla gramatical sugerida por los estudiantes para complemento gerundio*

*Patterns:*

Verb (+Gerund) talks about the reality	Ex. She continues ignoring my text messages.
Verb (+Gerund) Emphasis on the process	Ex. I hate working on Saturday evenings.

*Nota.* Elaborado por los participantes de un equipo.

La figura número 14 ejemplifica el análisis al que llegó uno de los equipos tras revisar los contextos en los que aparecen los complementos de gerundio. Para construir estas tablas, los estudiantes se basaron en la sección *Grammar Reference* de los libros de enseñanza de inglés como L2 que revisaron con la investigadora y por su cuenta.

De la misma forma que este equipo sugirió una regla gramatical de uso para complementos de gerundio, en la siguiente figura se muestra otra tabla con la fórmula, la regla gramatical y un ejemplo de uso de complementos de infinitivo en inglés como L2.

### **Figura 15**

*Ejemplo de regla gramatical sugerida por los estudiantes para complemento infinitivo*

*Patterns:*

Verb(+infinitive) Un-real abstract, future.	Ex. I need to tell her the truth.
Verb(+infinitive) Imaginative.	Ex. I don't wish to worry you but he did say he'd be back by midnight.
Verb(+infinitive) Emphasis on the result	Ex. She loves to paint roses.

*Nota.* Elaborado por los participantes de un equipo.

En la figura número 15 se muestra que este equipo se dio a la tarea de buscar 16 oraciones individuales y descontextualizadas para cada objeto verbal, pero sólo sugirieron dos reglas de uso para los gerundios y tres reglas de uso para los infinitivos. Es importante resaltar que la cantidad de ejemplos y reglas quedó abierta a consideración para el análisis de cada uno de los equipos.

#### 4.3.1. Conteo de Ejemplos y Reglas por Equipo

El problema con los complementos de infinitivo y gerundio es que deben usarse sólo después de ciertos verbos, por lo que los estudiantes deben memorizar largas listas de verbos. Sin embargo, los participantes tuvieron que analizar el contexto de las oraciones para agruparlas en patrones similares. La siguiente tabla muestra el número de ejemplos y reglas gramaticales sugeridas por cada equipo.

**Tabla 27**

*Conteo de ejemplos y reglas gramaticales sugeridas por los estudiantes*

Equipo	Número de ejemplos	Número de reglas	Totales
1	15	15	30
2	22	9	31
3	24	5	29
4	32	5	37
Totales	93	34	127

*Nota.* El número de ejemplo y reglas varía de acuerdo con el análisis de cada equipo.

Aunque el objetivo era agrupar las oraciones y detectar patrones de uso, la tabla número 27 muestra que el equipo número uno pudo sugerir una regla gramatical para cada oración en su lista de ejemplos. En comparación, el equipo cuatro tenía muchos ejemplos, pero sugirió pocas reglas de uso. Los equipos 2 y 3, por otro lado, enumeraron casi la misma cantidad de oraciones, pero generaron una cantidad mucho menor de reglas, al igual que el cuarto equipo.

Estos números dependieron enteramente del análisis, discusión y reflexión que tuvo lugar en cada equipo, además de la capacidad analítica y de búsqueda de los participantes. Algunos estudiantes pasaron por alto que podían agrupar las oraciones que fueran similares o que estuvieran regidas por una misma regla gramatical dando como resultado que se repitieran algunas reglas gramaticales como es el caso de las reglas repetidas en el equipo 1 para los complementos infinitivos: para expresar una acción futura y acción futura, que en realidad son lo mismo.

Lo mismo sucedió en el caso de los complementos gerundios cuando decidieron escribir dos veces la misma regla; después de un sustantivo. En el caso de las reglas de “después de fancy” y

“con sugerencias”, los estudiantes se están refiriendo a los complementos gerundios después del verbo *fancy* y *suggest*. Quiere decir que el equipo no hizo un análisis de las oraciones, solo tomaron los verbos que anteceden a estos complementos gerundios como es el caso de las listas que tienen que memorizar.

#### 4.3.2. Conteo de Reglas Sugeridas para Infinitivos y Gerundios

La siguiente tabla muestra que el número de reglas gramaticales para los complementos verbales no era igual. Tampoco lo fue la cantidad de reglas y la cantidad de ejemplos que sugirió cada equipo. Como resultado, el número de reglas en relación con el número de ejemplos no es significativo.

**Tabla 28**

*Número de reglas gramaticales sugeridas para infinitivos y gerundios*

Equipo	Reglas gramaticales		
	Infinitivo	Gerundio	Totales
1	6	9	15
2	5	4	9
3	2	3	5
4	3	2	5
Totales	16	18	34

---

*Nota.* El número de reglas varía de acuerdo con el análisis de cada equipo.

La tabla número 28 muestra que el equipo 1 sugirió 6 reglas para el infinitivo y 9 para el gerundio. El equipo 2 tiene 5 y 4, respectivamente. El equipo 3 sugirió 2 para el infinitivo y 3 para el gerundio y finalmente en el equipo 4 hay 3 para el infinitivo y 2 para el gerundio dando un total de 34 reglas; 16 para infinitivo y 18 para gerundio.

Aunque en la sesión anterior se presentaron diapositivas de referencia gramatical para todas las construcciones de infinitivo y gerundio, en esta sesión los estudiantes buscaron oraciones que no fueron estrictamente para complementos verbales.

Debido a que la forma verbal del gerundio también funciona como sujeto, objeto, complemento o presente participio, los estudiantes debían ser muy cuidadosos al momento de elegir los ejemplos que conformarían su base de datos para el análisis posterior.

En primer lugar, para el análisis de reglas para complementos infinitivos el primer equipo sugirió 6 reglas para la forma infinitiva siendo estas; para indicar el propósito de, para expresar una acción futura, después de expresiones como (el primero / segundo / tercero) en, con habla indirecta, después del verbo modal y para acción futura. El segundo equipo 5 reglas para la forma infinitiva; se usan con modales (con algunas excepciones como: *agree* y *try*), requerían un objeto directo, se usa más comúnmente en la forma de pregunta, se utilizan para hablar de logros y el infinitivo se puede utilizar como imperativo. De acuerdo con el equipo tres, existen 2 reglas de uso para la forma infinitiva siendo la primera para momentos en los que se necesitan algo de alguien y la segunda cuando se usa “to” si ese verbo en su forma infinitiva está en subjuntivo (el subjuntivo puede expresar un deseo, intención o una acción posible y no un hecho). Por último, el equipo cuatro estuvo de acuerdo en que para la forma infinitiva se habla en primer lugar, de un futuro irreal y/o abstracto, en segundo es imaginativo y finalmente, el énfasis está en el resultado.

En segundo lugar, para el análisis de reglas para complementos gerundios el primer equipo construyó nueve reglas para las construcciones en gerundio; 1) después de posesivo o cuando se expresan los resultados de una acción, incluso después de un sustantivo, 2) después de un

sustantivo, 3) después de una proposición, 4) para acción futura o con modal, 5) en lugar de un pronombre, 6) con preguntas de tipo *wh-*, 7) después del verbo " *to be*", 8) después de " *Fancy*" y 9) con sugerencias. El equipo dos está de acuerdo en que para las construcciones en gerundio se sigue una secuencia de eventos, que no funcionan con objetos indirectos, que a menudo van después de verbos transitivos y que se pueden usar para preferencias (tal vez). Para el equipo tres, las construcciones en gerundio se utilizan con oraciones progresivas, con verbo imperativo más gerundio y para expresar el futuro. Por último, para el equipo cuatro las construcciones en gerundio tienen 2 reglas de uso siendo estas para hablar de la realidad y para hacer énfasis en el proceso.

#### 4.3.3. Conteo de Infinitivo y Gerundio como Complemento Verbal y en Otras Posiciones

Los estudiantes se confundían al buscar ejemplos con infinitivos y gerundios en inglés como L2 y terminaban citando construcciones con infinitivos y gerundios, pero en otra posición dentro de la oración y no como complementos verbales. La siguiente tabla muestra el número de ejemplos que sí correspondieron a lo solicitado por la investigadora. De manera general, se puede observar que los alumnos buscaron construcciones verbales erróneas.

**Tabla 29**

*Conteo de infinitivos y gerundios como complementos verbales*

Equipo	Complementos infinitivos y gerundios	%
1	7/15	46,67
2	11/22	50,00
3	23/24	95,83

---

*Nota.* En la segunda columna se aprecia que el número total de oraciones con infinitivos y gerundios no estaba preestablecido por la investigadora

En la tabla número 29 se puede observar que todos los equipos transcriben oraciones que no pertenecen propiamente a la categoría de complementos infinitivos y gerundios. En este sentido, el equipo número tres es el único equipo que más se acercó a la indicación de buscar oraciones individuales y descontextualizadas en L2 con infinitivos y gerundios después de ciertos verbos. Como ya se mencionó anteriormente, la investigadora no solicitó un número máximo o mínimo de oraciones y/o de reglas, sin embargo, la única condición fue citar oraciones con complementos infinitivos y gerundios en L2 para el continuar con el análisis.

Con respecto al resto de los equipos, el equipo cuatro tiene casi un 80% de ejemplos con complementos de gerundio e infinitivo. Finalmente, en los equipos 1 y 2, la mitad de las oraciones son complementos verbales pero la otra mitad no lo son.

Respecto a estas oraciones que, sí son construcciones de gerundio o infinitivo, pero no corresponden a la categoría de complementos verbales, la siguiente tabla desglosa los tipos de reglas gramaticales a las que sí pertenecen estas construcciones (ver Apéndice D: Referencia gramatical para infinitivos y gerundios).

**Tabla 30**

*Infinitivos y gerundios como complementos verbales y en otras posiciones*

---

Categoría	Equipo	Totales por categoría
-----------	--------	-----------------------

---

---

	1	2	3	4	
<u>a) COMPLEMENTOS INFINITIVOS Y GERUNDIOS<sup>8</sup></u>					
1. Complemento verbal <sup>9</sup>	7	11	23	25	66
2. Complemento verbal con diferencia de significado <sup>10</sup>	0	5	0	3	8
<u>b) INFINITIVO SIN PREPOSICIÓN “TO”</u>					
3. Después de verbos modales	1	0	0	0	1
<u>c) GERUNDIO</u>					
4. Después de las preposiciones	1	0	1	0	2
5. Como sustantivo	2	0	0	0	2
6. Preferencia general	0	1	0	4	5
7. Presente simple continuo	1	1	0	0	2
8. Presente perfecto continuo	1	0	0	0	1
9. Pasado simple continuo	0	1	0	0	1

---

<sup>8</sup> Se esperaba que los estudiantes citarían solo oraciones con complementos gerundios e infinitivos y no con infinitivos y gerundios en otras posiciones dentro de la oración. De un total de 93 ejemplos citados, solo el 70,96% de ellos corresponden a complementos de infinitivo y gerundio como L2.

<sup>9</sup> En inglés, si quieres seguir un verbo con otra acción, debes usar un gerundio o un infinitivo. Hay ciertos verbos que solo pueden ir seguidos de uno u otro, y estos verbos hay que memorizarlos.

<sup>10</sup> Los verbos que debes usar antes de un gerundio o un infinitivo cambian de significado cuando van seguidos de un gerundio o un infinitivo. Algunos de estos verbos que tienen significados diferentes cuando van seguidos de un gerundio o de un infinitivo son *forget*, *mean*, *regret*, *remember*, *stop* y *try*. Ejemplos: a) verbo *STOP* para GERUNDIO - *I stopped smoking* – significado: parar con una actividad. b) verbo *STOP* para INFINITIVO - *I stopped to smoke*. – significado: detenerse para hacer algo.

10. Futuro simple continuo	1	0	0	0	1
<b>d) <u>INFINITIVO</u></b>					
11. Preferencia específica	0	2	0	0	2
12. Voz pasiva con infinitivos	0	1	0	0	1
13. Para expresar propósito	1	0	0	0	1
Totales de ejemplos por equipo	15	22	24	32	93

*Nota.* No todas las oraciones que buscaron los estudiantes pertenecen a complementos infinitivos y gerundios en L2.

Además de 7 oraciones para complementos infinitivos y gerundios, el equipo uno transcribió 1 oración para EL INFINITIVO SIN TO (INFINITIVO DESNUDO) después de verbos modales, 1 para LA FORMA *-ING* después de preposiciones, 2 para LA FORMA *-ING* como sustantivo, 1 en EL INFINITIVO para expresar propósito, 1 con LA FORMA *-ING* para presente simple continuo, 1 para presente perfecto continuo y 1 para futuro simple continuo.

Por otra parte, el segundo equipo enlistó 22 ejemplos de los cuales la mitad pertenecen a complementos infinitivos y gerundios después de ciertos verbos, 5 para ambos, pero con una pequeña diferencia de significado, 1 con LA FORMA *-ING* para preferencia general, 2 para EL INFINITIVO con preferencia específica, 1 en voz pasiva con EL INFINITIVO, 1 en LA FORMA *-ING* para presente simple continuo y 1 para pasado simple continuo.

Finalmente, el equipo cuatro citó 25 para complementos infinitivos y gerundios después de ciertos verbos, 3 para ambos, pero con una pequeña diferencia de significado y 4 con LA FORMA *-ING* para preferencia general. Sorpresivamente este equipo número cuatro solo citó un ejemplo con LA FORMA *-ING* después de las preposiciones y los otros 23 si eran para complementos infinitivos y gerundios.

Finalmente, aunque los estudiantes analizaron oraciones con construcciones diferentes a los complementos infinitivos y gerundios, los estudiantes pudieron reconocer al gerundio como una forma verbal que termina en “-ing” y que se puede usar como sustantivo (*walking, traveling, voting*) y al infinitivo como la forma base de un verbo precedido por "to" (*to walk, to travel, to vote*). Por lo tanto, al final del tratamiento, los estudiantes se dieron cuenta de que los gerundios y los infinitivos pueden funcionar como sujetos de una oración o como objetos de un verbo, siendo esta una noción que les generó confusión al inicio de la intervención.

#### 4.4. Respuestas Correctas e Incorrectas en el Ejercicio de Llenado de Espacios en Blanco

Al revisar sus reglas gramaticales, los participantes pudieron confirmar y editar su información recabada anteriormente. En la primera parte, los estudiantes analizaron cuidadosa y cautelosamente sus reglas a través de la ratificación, lo que les permitió confirmar que sus suposiciones eran correctas. En esta etapa de edición, los participantes tuvieron que integrar nueva información en su regla gramatical existente.

En la siguiente tabla se aprecian los puntajes y porcentajes de respuestas correctas para el ejercicio de llenado de espacios en blanco con complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2.

**Tabla 31**

*Puntuaciones y porcentajes para el ejercicio de llenado de espacios en blanco*

Equipo	Puntuación	%
1	41/44	93,18

2	34/44	77,27
3	39/44	88,63
4	35/40	87,5

---

*Nota.* El número de casillas que avanzó cada equipo no dependió de la investigadora. Se otorga un punto por cada respuesta correcta.

La tabla número 31 muestra que de un total de 100% de elementos, el primer equipo obtuvo el 93.18% de las respuestas correctas. El segundo lugar está ocupado por el equipo número 3 con 88.63%, luego sigue el equipo número 4 con 87.5% y finalmente el equipo 2 con 77.27%. Aunque el objetivo no era contestar todas las casillas, los estudiantes debían discutir y reflexionar sobre sus propias reglas y las posibles adecuaciones a estas. Algunos estudiantes avanzaron más rápido que otros en su discusión y edición de reglas.

Los estudiantes contaban con 60 minutos para ir tomando turnos, avanzar en las casillas, llenar el espacio en blanco y discutir y reflexionar sobre la edición e implementación de sus reglas para los complementos de gerundio e infinitivo. Por lo que, la mayoría de los equipos logró llegar hasta la casilla número 44 a excepción del equipo 4, quienes llegaron a la casilla 40 porque se les terminó el tiempo límite.

En conclusión, un ejercicio de llenar espacios en blanco requiere que los estudiantes completen las oraciones, en este caso, con un verbo conjugado en infinitivo o gerundio según la lista de verbos que requieran uno u otro. Por lo tanto, la tabla 31 muestra que los estudiantes continuaron usando los complementos de infinitivo y gerundio indistintamente.

#### 4.4.1. Estadísticos Descriptivos para el Ejercicio de Llenado de Espacios en Blanco

La valoración de respuestas correctas e incorrectas fue posible mediante la revisión de los videos. En este ejercicio, los participantes iban tomando turnos y retroalimentando sus respuestas. El problema se suscitaba cuando los estudiantes no estaban atentos a las respuestas de sus compañeros y no se daban cuenta de que el llenado de espacio estaba mal, no obstante, durante la reflexión grupal surgía la corrección de la emisión de la respuesta incorrecta, lo cual era el objetivo de la tarea.

La siguiente tabla muestra los resultados de los estadísticos descriptivos para las respuestas correctas en el ejercicio de llenado de espacios en blanco con complementos verbales.

**Tabla 32**

*Estadísticos descriptivos para el ejercicio de llenado de espacios en blanco*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Puntajes	34	41	37.25	3.304

*Nota.* Tercera tarea de las cuatro sesiones consecutivas.

En cuanto a los estadísticos descriptivos para el ejercicio de llenado de espacios en blanco, la tabla anterior muestra, por una parte, el valor de la desviación estándar siendo este de 3.304 ( $\sigma = 3.304$ ). Esta desviación estándar alta indica que los datos se extienden sobre un rango de valores muy amplio.

Por otro lado, la mayoría de los equipos lograron llegar a la casilla número 44 del tablero, por lo que la puntuación más alta es 44. De aquí que, la media, 37.25, de los puntajes en los cuatro

equipos no se aproxima mucho al puntaje deseado (n=44), por lo tanto, este valor no es significativo.

Finalmente, el rango del intervalo entre el valor máximo y el valor mínimo nos dice que existe mucha dispersión de los datos.

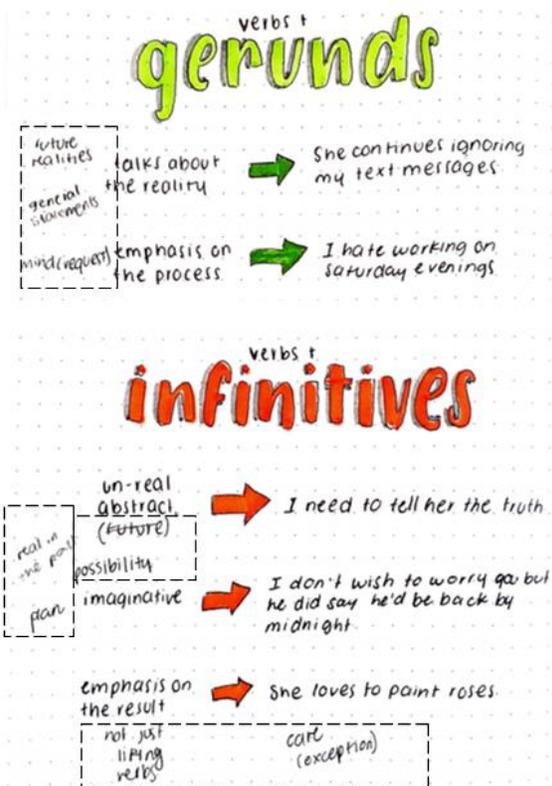
#### 4.4.2. Proceso de Edición para las Reglas con Complementos Infinitivos y Gerundios

A pesar de que los estudiantes se encontraban muy motivados por completar el juego de serpientes y escaleras que constaba de 52 casillas, la investigadora se aseguró de que los cuatro equipos interactuaran inicialmente por 60 minutos, esto quiere decir que sin importar el número de casillas que los estudiantes avanzaron, el objetivo de esta sesión era el de concientizar los usos de los complementos infinitivos y gerundios mediante el uso de reglas gramaticales sugeridas y proveer a los cuatro equipos con las mismas circunstancias para la intervención como se muestra en la siguiente figura.

La siguiente figura muestra un ejemplo de cómo uno de los participantes editó y corrigió sus notas individualmente para la creación conjunta de reglas gramaticales.

#### **Figura 16**

*Ejemplo de edición y corrección de reglas gramaticales para complementos verbales*



Nota. Elaborado por un integrante de un equipo<sup>11</sup>.

En la figura número 16, se pueden apreciar las reglas gramaticales sugeridas inicialmente en la segunda fase del estudio, y a su vez, las correcciones que este participante realizó durante la tercera etapa del estudio.

El objetivo de las tareas era el de observar la mejora del tratamiento y como los estudiantes plasmaban en papel lo que estaban reflexionando y discutiendo de manera grupal. El análisis de los complementos infinitivos y gerundios se realizó de manera conjunta, pero de tarea, la investigadora solicitó una imagen escaneada de las reglas gramaticales que cada estudiante de manera individual escribió en su cuaderno.

<sup>11</sup> Las correcciones y modificaciones a las reglas gramaticales generadas en la sesión anterior que surgieron al contestar el ejercicio de llenar los espacios en blanco se marcan en recuadros con línea punteada.

Después de jugar el serpientes y escaleras y de revisar una nueva base de datos, los participantes del equipo 1, por ejemplo, sugirieron reglas nuevas para ambos complementos. En el caso de los complementos gerundios, los estudiantes ya tenían una regla para modales que lograron detallar refiriéndose a posibilidad y acciones imaginarias. Un segundo caso es el de los tiempos verbales, los estudiantes ya tenían una regla para futuro y decidieron agregar una para pasado. Así mismo, ya tenían una categoría de preguntas con *wh-* que en realidad se refería a los tiempos continuos o progresivos, pero fue hasta este momento que decidieron agregar la regla de verbos de continuidad o progresión. Otro ejemplo para los verbos que requieren un complemento gerundio de una extensa lista de verbos es el de los verbos de petición y consejos que se agregaron a *fancy* y *suggest*. Finalmente, los estudiantes enlistaron preferencia general.

#### 4.4.3. Verbos que Causaron más Confusión en el Ejercicio de Llenado de Espacios en Blanco

Los estudiantes debían poner atención a las respuestas emitidas por sus compañeros, de modo que, había ocasiones en que los estudiantes si editaban sus reglas de uso, pero olvidaban corregir las oraciones agramaticales que emitieron antes de la discusión grupal.

En la siguiente tabla se muestra el conteo de los verbos que causaron mayor confusión para cada complemento en el ejercicio de llenado de espacios en blanco por equipo.

**Tabla 33**

*Verbos que causaron mayor confusión en el ejercicio de llenado de espacios en blanco*

Equipo			
1	2	3	4

Verbo	Complementos para gerundio				Totales por verbo
Finish	1	1	1	0	3
Avoid	0	1	0	0	1
Admit	0	1	0	0	1
Suggest	0	1	0	0	1
Mention	0	0	1	0	1
Fear	0	0	1	0	1
Totales por equipo					8

Verbo	Complementos para infinitivo				Totales por verbo
Fail	1	1	0	1	3
Struggle	0	2	1	0	3
Deserve	0	0	1	1	2
Refuse	1	0	0	1	2
Hope	0	1	0	0	1
Choose	0	0	0	1	1
Come	0	1	0	0	1
Expect	0	1	0	0	1
Totales por equipo					14

*Nota.* El conteo corresponde al número de veces en las que se equivocó cada equipo.

La tabla número 33 muestra que, de manera general, los estudiantes cometieron más errores con los complementos infinitivos que con los complementos en gerundio. Es decir, 8 errores pertenecen a los complementos en gerundio y 14 a los complementos en infinitivo, dando un total de 22 errores para ambos complementos.

El primer equipo se equivocó en tres casillas con los verbos “*finish*”, “*fail*” y “*refuse*”. El segundo equipo fue el que cometió más errores. Se equivocaron con “*finish*”, “*fail*”, “*avoid*”, “*struggle*” en dos ocasiones, “*expect*”, “*admit*”, “*come*”, “*suggest*” y con “*hope*”. El equipo tres se equivocó con 5 construcciones siendo estas “*finish*”, “*struggle*”, “*deserve*”, “*mention*” y “*fear*”. Por último, el equipo cuatro falló con “*fail*”, “*deserve*”, “*choose*”, “*refuse*” y “*care*”.

#### 4.5. Respuestas Correctas e Incorrectas en el Ejercicio de Corrección y Justificación de Errores

En esta última etapa, los estudiantes debían aplicar su regla gramatical de uso para poder corregir y justificar errores gramaticales. Un formulario de juicios de gramaticalidad requiere la descripción metalingüística de reglas subyacentes. Esta habilidad para corregir y justificar errores gramaticales en L2 evocó en los estudiantes que el uso de sus reglas, pero también la dificultad para verbalizar algunas reglas gramaticales y la necesidad de recordar la información arrojada en las sesiones anteriores.

Cuando los participantes tuvieron que usar la regla sugerida implementaron su conjunto de normas sugeridas, lo cual implicaba la recuperación de la información. Esta habilidad o incapacidad para traer a la memoria propia lo aprendido de las reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios muchas veces causaba dificultad para poder verbalizar las reglas gramaticales sugeridas.

El objetivo de la última tarea, ejercicio de corrección y justificación de errores gramaticales, era la de poder evaluar los efectos de la intervención. La tarea constó de un formulario con treinta

reactivos de corrección y justificación de errores gramaticales. La siguiente tabla muestra los puntajes del ejercicio de corrección y justificación de errores gramaticales sobre un total de 30 ítems que se suministró en línea.

**Tabla 34**

*Puntuaciones y porcentajes para el ejercicio de corrección y justificación de errores*

Equipo	Puntuación	%
1	29 / 30	96,67
2	28 / 30	93,33
3	26 / 30	86,67
4	30 / 30	100

*Nota.* La puntuación máxima en el ejercicio es treinta (100%).

En la tabla número 34 se puede ver que el equipo número cuatro respondió con éxito la evaluación. Incluso contrastaron correctamente los reactivos que funcionaban como distractores. Este resultado es muy significativo ya que este equipo obtuvo la puntuación más baja durante la primera sesión en el ejercicio de calentamiento con oraciones de opción múltiple.

Con respecto a los demás equipos, el segundo lugar lo ocupa el equipo 1 con 29 puntos porque solo tuvieron un error. Este error corresponde a una oración con infinitivo sin la preposición “to” con la expresión “*would rather*”.

Al igual que estos estudiantes, el equipo número 2 se equivocó también con el mismo distractor que corresponde a la regla de “*would rather + bare infinitive*”. El segundo error que cometieron

fue para el distractor en donde el gerundio se encontraba como sustantivo y no como complemento verbal.

En consecuencia, los equipos 1 y 2 obtuvieron todas las respuestas correctas para las oraciones con complementos infinitivos y gerundios y solo se equivocaron con los distractores.

Finalmente, el equipo número 3, obtuvo puntuaciones correctas para todos los distractores, pero se equivocaron con 4 complementos gerundios con los verbos *recommend*, *suggest*, *resist* y *consider* como se muestra en la siguiente tabla.

#### 4.5.1. Estadísticos Descriptivos para el Ejercicio de Corrección y Justificación de Errores

En la siguiente tabla se muestran los estadísticos descriptivos para los puntajes en el ejercicio de corrección y justificación de errores gramaticales.

**Tabla 35**

*Estadísticos descriptivos para el ejercicio de corrección y justificación de errores*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Puntajes	26	30	28.25	1.708

*Nota.* Esta última tarea corresponde a la evaluación sumativa de la intervención.

En la tabla número 35, el valor de la desviación estándar ( $\sigma$ ) en la tabla anterior es de 1.708, lo cual indica un valor alto y que los datos se extienden sobre un rango de valores amplio.

En segundo lugar, el promedio de los puntajes de los cuatro equipos se aproxima mucho al puntaje deseado (n=30), lo cual es significativo.

Finalmente, el rango del intervalo entre el valor máximo y el valor mínimo nos dice que no existe mucha dispersión de los datos.

#### 4.5.2. Verbos que Causan más Confusión en el Ejercicio de Corrección y Justificación de errores

Como se mencionó anteriormente, el formulario de corrección y justificación de errores estuvo compuesto por un 18,75% de distractores. La razón por la que se incluyen los distractores en este análisis de estructuras objeto es por que prevalece la tendencia de que los estudiantes se confundan más con los complementos de gerundio que con los complementos de infinitivo como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 36**

*Verbos que causan mayor confusión en el ejercicio de corrección y justificación de errores gramaticales*

Distractores <sup>12</sup>	Estructuras objeto <sup>13</sup>
----------------------------	----------------------------------

<sup>12</sup> a) Gerundios como distractores en oraciones individuales y descontextualizadas en L2: 1) Después de las preposiciones de lugar y tiempo (*Stories about falling in love are popular among teenagers*), 2) Para reemplazar el sujeto de una oración (*Becoming famous is a dream of many people nowadays*)  
 b) Infinitivos como distractores en oraciones individuales y descontextualizadas en L2: 1) Después de adjetivos (*It's hard to prepare lunch so early*), 2) Para mostrar propósito (*She studies really hard **to get** good marks*).  
 c) Infinitivos simples (sin 'to') como distractores en oraciones individuales y descontextualizadas en L2: 1) Después de verbos modales (*You must do your homework before watching TV!*), 2) Después de *had better*, *would rather*, *sooner than* y *rather than* (*She'd rather stay with me than go out with you*).

<sup>13</sup> Si se usa un gerundio o un infinitivo depende del verbo principal en la oración: *I expect to see you after the easter break.* (Infinitive) / *I anticipate having this mitin eventually.* (Gerund)

Equipo	<i>would rather</i> más gerundio	gerundio como sustantivo	complemento gerundio
1	<i>would rather</i>		
2	<i>would rather</i>	<i>Becoming</i>	
3			<i>recommend suggest resist Consider</i>
4			

*Nota.* Tanto los distractores como los reactivos objeto que provocaron confusión pertenecen al gerundio como complemento verbal y en otras posiciones.

La construcción “*would rather*” se utiliza para EL INFINITIVO SIN TO y también después de “*had better*”. Por otra parte, “*Becoming*” está escrito en mayúscula porque aparece al principio de la oración lo cual significa que es un gerundio y que se está utilizando como sustantivo y no como complemento. Esos 3 errores pertenecen a la categoría de distractores, sin embargo, el equipo tres se equivocó en cuatro complementos gerundio siendo estas estructuras objeto; *recommend, suggest, resist* y *consider*.

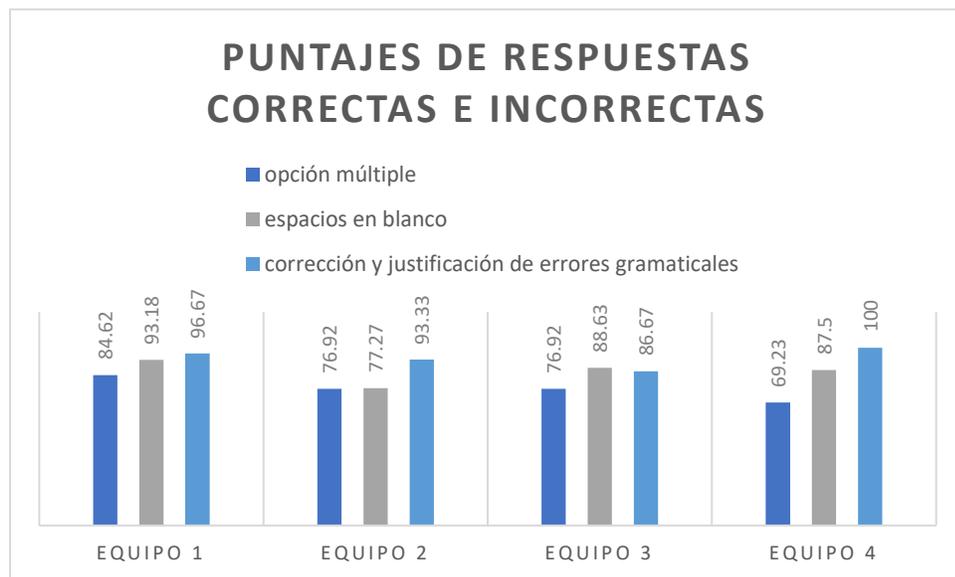
En conclusión, solo uno de los equipos se equivocó con los complementos en gerundio para después de ciertos verbos, esto demuestra que 3 de los 4 equipos se beneficiaron del tratamiento y que en general los estudiantes adquieren los complementos de infinitivo antes que los complementos de gerundio. En otras palabras, los estudiantes se confunden más con los complementos de gerundio que con los infinitivos.

#### 4.6. Efectos del Tratamiento

A pesar de que no se implementó una prueba previa y una posterior al tratamiento, la siguiente tabla muestra el efecto de las cuatro sesiones consecutivas de reflexión y desarrollo en la conciencia metalingüística de los complementos infinitivos y gerundios en L2 antes, durante y después del tratamiento en términos de porcentajes (100%) para las respuestas correctas e incorrectas en conjuntos de datos con medidas numéricas; las tareas 1 (opción múltiple), 3 (llenado de espacios en blanco) y 4 (corrección y justificación de errores gramaticales).

**Figura 17**

*Evaluación antes, durante y después del tratamiento*



*Nota.* Comparativa entre grupos y medición del cambio progresivo del tratamiento por tareas.

En la figura número 17, las barras en color azul fuerte se refieren a la tarea número uno que fue la del calentamiento a manera de ejercicio de opción múltiple. Así mismo las barras en color gris

hacen alusión a la tarea número tres de llenado de espacios en blanco y finalmente, las barras en color azul claro se refieren a los puntajes de la tarea número cuatro, que fue la prueba de juicios de gramaticalidad en la que además de juzgar las oraciones, los estudiantes tenían que corregir y justificar errores implementando sus reglas sugeridas.

En los cuatro equipos se aprecia una mejora en los puntajes obtenidos de la tarea número 1 a la 4. Por una parte, el primer equipo mejoró en un % 12.05, el segundo equipo en un % 16.41, el tercero en un % 9.75 y el cuarto equipo en un % 30.77 siendo este equipo en que más se benefició de la intervención.

En conclusión, existe un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes luego de analizar oraciones individuales y descontextualizadas en L2 para detectar patrones de uso y sugerir reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios.

#### 4.7. Teoría Fundamentada para el Análisis Exploratorio de los Tipos de Reglas Gramaticales Sugeridas

Según algunas investigaciones previas (Claramita et al., 2019; Barcelos y Kalaja, 2011; Cutcliffe, 2000; Khoiriyah, 2020; Walker y Myrick, 2006), la Teoría Fundamentada, en inglés *Grounded Theory*, permite el estudio de fenómenos cualitativos. En esta metodología, los datos se recopilan a través de entrevistas y observación para detectar esquemas que se repiten con frecuencia y que orientan la verificación de los supuestos.

##### 4.7.1. Creación, Edición y Aplicación de Reglas Gramaticales para Complementos Infinitivos y Gerundios

Con base en lo dicho anteriormente, esta investigación implementa un análisis de resultados basado en la teoría fundamentada con el fin de describir el tipo de reglas gramaticales que los participantes sugirieron para los infinitivos y gerundios en inglés como L2 de manera conjunta y

esquemática. Es decir, entrevistar a los estudiantes, transcribir sus diálogos, categorizar y codificar el tipo de análisis al que llegaban para elevar su conciencia metalingüística mientras creaban sus propias reglas gramaticales, permitió obtener información 'fundamentada' para sistematizar, de forma empírica y detallada, la manera en que llegaron a un análisis lingüístico del inglés como L2 en la creación de sus propias normas.

Para Gombert (1992), citado en Roehr-Brackin (2018), a medida que los aprendices maduran cognitivamente, su desempeño metalingüístico se vuelve más sistemático y amplio en su aplicación como se muestra en la siguiente tabla para el análisis que se logró gracias a la revisión de las reglas que los estudiantes siguieron, corrigieron e implementaron durante la secuencia didáctica en cada etapa.

**Tabla 37**

*Creación, edición y aplicación de reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios*

Equipo 1		
Complemento Gerundio		
Creación de reglas	Edición de reglas	Aplicación de reglas
después del posesivo para expresar el resultado de una acción, después de un sustantivo, después de una preposición, acción futura o modal, en lugar de un pronombre, con preguntas wh-, después del verbo ser o estar,	posibilidad, verbos de continuidad o progresión, verbos de petición y consejo, preferencia general, acción imaginaria y pasado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementación regla original: después de preposiciones, después de un sustantivo.</li> <li>Implementación regla editada: consejo (dos veces), posibilidad, preferencia</li> </ul>

después de fancy y con sugerencias.	general, expresa continuidad.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regla inédita: ----- -----</li> </ul>

---

Complemento Infinitivo

---

Creación de reglas	Edición de reglas	Aplicación de reglas
indicar propósito, para expresar una acción futura, después de expresiones como el primero/segundo/tercero, con discurso indirecto y después del verbo modal.	verbos de elección, sentimientos, voluntad y falta de voluntad, para expresar una preferencia específica, después de verbos hipotéticos, acción presente atemporal, posibilidad, algo que no pasó, negación y para mostrar hábitos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementación regla original: acción futura y propósito.</li> <li>Implementación regla editada: emociones, disposición, una acción que no sucedió, acción hipotética.</li> <li>Regla inédita: consejo.</li> </ul>

---

Equipo 2

---

Complemento gerundio

---

Creación de reglas	Edición de reglas	Aplicación de reglas
siguen una secuencia de eventos, no funcionan con objetos indirectos, a menudo van después de verbos transitivos y, se pueden usar para preferencias.	sugerencias y recomendaciones, como sustantivo, después de un infinitivo, se utilizan para expresar reacciones, y se pueden usar si ya hay un infinitivo en la oración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementación regla original: serie de eventos y preferencias.</li> <li>Implementación regla editada: recomendaciones.</li> <li>Regla inédita: no afecta directamente al sujeto.</li> </ul>

---

Complemento Infinitivo		
Creación de reglas	Edición de reglas	Aplicación de reglas
usan modales (con algunas excepciones como agree y try), requieren un objeto directo, más comúnmente utilizado en forma de pregunta, se usan para logros y, se pueden usar como imperativo.	va detrás de verbos transitivos e intransitivos, se usan si se hace mención del futuro, de una acción a otra, afecta directamente al sujeto, se usan para metas y se utiliza cuando hay un cambio en la acción que se está realizando.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación regla original: -----</li> <li>• Implementación regla editada: hace una transición de acciones, meta, afectan a los sujetos y, habla de futuro.</li> <li>• Regla inédita complemento infinitivo: ----- -----</li> </ul>

### Equipo 3

Complemento gerundio		
Creación de reglas	Edición de reglas	Aplicación de reglas
oraciones progresivas, verbo imperativo más gerundio y, para expresar el futuro.	después de un verbo de deseo, con verbos que se refieren a deseos, hechos en presente, cuando necesitas o exiges algo de alguien, cuando pedimos algo y, después de verbos modales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación regla original: -----</li> <li>• Implementación regla editada: hechos en presente.</li> <li>• Regla inédita: hipotéticos.</li> </ul>

Complemento Infinitivo		
Creación de reglas	Edición de reglas	Aplicación de reglas
cuando necesitas algo de	objeto directo, realización o	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación regla</li> </ul>

alguien y, cuando ese verbo en su forma infinitiva está en modo subjuntivo (el subjuntivo puede expresar un deseo, una intención o una posible acción y no un hecho).	conclusión, es hipotético, cuando tienes opciones, sobre las decisiones puntuales y, acciones posibles.	original: subjuntivo. <ul style="list-style-type: none"> <li>Implementación regla editada: posible acción y, sobre las decisiones puntuales.</li> <li>Regla inédita: rutina, preposición faltante y, verbo modal.</li> </ul>
---	---	---

---

Equipo 4

---

Complemento gerundio

---

Creación de reglas	Edición de reglas	Aplicación de reglas
habla de la realidad, énfasis en el proceso y, futuro abstracto irreal.	preferencias generales, declaraciones generales, importar y solicitar, futuro cercano, cosas que realmente sucedieron o están sucediendo, en el caso de amar, odiar o preferir el gerundio va a depender de si la acción está en proceso o si está hecha, hechos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementación regla original: énfasis en el proceso y situaciones reales.</li> <li>Implementación regla editada: -----</li> <li>Regla inédita: después de las preposiciones, opiniones y sugerencias, funciona como sustantivo.</li> </ul>

---

Complemento Infinitivo

---

Creación de reglas	Edición de reglas	Aplicación de reglas
imaginativo y, énfasis en el resultado.	real en el pasado, posibilidad, cosas que pueden ser reales en el futuro o no, planes o	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementación regla original: énfasis en el resultado.</li> </ul>

---

necesidades, importar, situaciones no reales o hablar de futuro incierto, normalmente se usa con deseo o esperanza, futuro abstracto irreal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementación regla editada: situaciones futuras y, habla de deseos y esperanzas.</li> <li>• Reglas inéditas: centrado en el resultado, preferencias (infinitivo sin to) y, situaciones hipotéticas.</li> </ul>
---	---

*Nota.* Elaboración propia basada en las reglas sugeridas por los participantes.

Dado que los participantes escribieron sus reglas gramaticales en función de la estructura de las palabras dentro de la oración y la forma en que se pueden combinar con otras palabras en oraciones individuales y descontextualizadas en inglés como L2, el primer paso fue detectar las reglas que los estudiantes inicialmente tenían y las reglas que habían editado para finalmente evaluar cuáles de esas reglas habían logrado aplicar como se muestra en la tabla anterior.

Durante la tarea de corregir y justificar errores gramaticales, algunos participantes lograron recordar las reglas que crearon al principio e incluso hablaron en su discusión de los cambios que surgieron al analizar los contextos en los que aparecían los complementos verbales. Lo que vale la pena mencionar es que, durante la evaluación, los estudiantes no solo le recordaron sus reglas, sino que también pudieron sugerir otras reglas que les permitieron discernir entre infinitivos y gerundios.

Para los complementos infinitivos, el equipo 1, por ejemplo, implementó tres veces la regla original para referirse a una acción futura y una vez la regla de propósito. Por otra parte, en el caso de la implementación de reglas editadas para los complementos infinitivos, este equipo optó por reemplazar las reglas originales por sinónimos como es el caso de verbos de sentimientos por emociones y voluntad por disposición. También se dio el caso del parafraseo como en algo que no paso por una acción que no sucedió. Y finalmente, la regla de después de verbos hipotéticos

la usaron como acción hipotética o hipotético. Un error que cometió este equipo fue el de implementar la regla para consejos en los complementos infinitivos cuando en sus reglas la tenían en complementos gerundios.

Se esperaba que los estudiantes hicieran uso exclusivo de sus reglas gramaticales, pero sorprendentemente, el equipo 1 implementó una regla nueva para los complementos infinitivos. En una de sus respuestas este equipo argumentó que se pueden utilizar para consejos.

Los estudiantes debían hacer uso de su análisis para corregir y justificar errores con sus propias reglas gramaticales. En este sentido, el primer equipo logró emitir juicios correctos para todos los complementos a excepción de un distractor, lo cual era de esperarse. Al momento de justificar los errores gramaticales este equipo recordó dos reglas originales para complementos gerundios; después de preposiciones, después de un sustantivo. Y cuatro reglas editadas para los complementos gerundios también; posibilidad, preferencia general, expresa continuidad y consejo, repitiendo esta última dos veces, siendo esta justificación de gran utilidad aparentemente.

En el conteo que se realizó de las reglas sugeridas en la primera fase, las reglas editas y el uso de ambas reglas durante el cierre de la intervención, sorpresivamente, el equipo tres, no logró recordar ninguna de sus reglas e incluso justificaron sus respuestas haciendo uso de reglas inéditas, es decir, llegaron a conclusiones a las que no habían llegado anteriormente. A diferencia de este equipo, el equipo número uno, recordó cuatro de sus reglas y no hicieron análisis espontáneo de patrones nuevos al momento de contestar el formulario.

#### 4.7.2. Incidencias en el Conteo de Reglas Creadas, Editadas y Aplicadas para Complementos Infinitivos y Gerundios

Los datos anteriores indican un aumento en el desarrollo de la conciencia metalingüística de los complementos de infinitivo y gerundio en L2 a medida que avanza la intervención, ya que los alumnos disponen de más herramientas argumentativas a la hora de elegir entre un complemento y otro. La siguiente tabla muestra el número de reglas que tuvieron los estudiantes en cada etapa

de la intervención; desde el momento en que sugirieron las reglas hasta la redacción y aplicación de estas.

**Tabla 38**

*Conteo de reglas creadas, editadas y aplicadas para complementos infinitivos y gerundios*

	Complementos gerundios					Complementos Infinitivos				
	Equipo				Totales	Equipo				Totales
	1	2	3	4		1	2	3	4	
No. de reglas creadas	9	4	3	2	18	6	5	2	3	16
No. de reglas editadas	6	5	6	7	24	10	6	6	8	30
No. de reglas creadas y aplicadas	2	2	0	2	6	2	0	1	1	4
No. de reglas editadas y aplicadas	4	1	1	0	6	4	4	2	2	12
No. de reglas inéditas y aplicadas	0	1	1	3	5	1	0	3	3	7
Totales	21	13	11	14	59	23	15	14	17	69

*Nota.* Elaboración propia basada en las reglas sugeridas por los participantes.

La tabla número 38 muestra que la mayoría de los equipos, a excepción de 1 para los complementos de gerundio y 2 para los complementos de infinitivo, lograron aplicar las reglas gramaticales que ya habían trabajado durante la intervención. Es decir, los equipos 1 y 2

recurrieron al análisis de patrones momentáneos mientras respondían la prueba y sugerían reglas inéditas.

#### 4.7.3. Similitudes y Diferencias entre las Reglas Sugeridas para Complementos Infinitivos y Gerundios por Equipo

El siguiente paso fue comprobar si los alumnos habían logrado descifrar ambos complementos verbales, para lo que había que buscar en qué se parecían y cómo discernían las reglas que los alumnos habían sugerido. La siguiente tabla muestra las reglas gramaticales que los estudiantes tenían en común y las que eran diferentes.

**Tabla 39**

*Similitudes y diferencias entre las reglas sugeridas para complementos infinitivos y gerundios por equipo*

Similitudes Complementos Infinitivos			
Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
- después del verbo modal	- usan modales	- verbo modal	
- se refiere a una acción futura /para expresar una acción futura	- se usan si se hace mención del futuro / habla de futuro		- cosas que pueden ser reales en el futuro o no / o hablar de futuro incierto / situaciones futuras / futuro abstracto

		irreal
- posibilidad	- acciones posibles / posible acción	- posibilidad
- después de verbos hipotéticos / acción hipotética / acción imaginaria / algo que no paso / una acción que no sucedió	- hipotéticos	- situaciones hipotéticas / situaciones no reales / imaginativo
- para mostrar hábitos	- rutina	
- pasado		- real en el pasado
- voluntad y falta de voluntad / disposición	- puede expresar una intención	
- verbos de petición	- cuando necesitas algo de alguien	- necesidades
- verbos de elección	- cuando tienes opciones	
- para expresar una preferencia específica		- preferencias (infinitivo sin to)
	- requieren un objeto directo	- objeto directo
	- expresar un	- habla de deseos y

deseo / no un    esperanzas  
 hecho

- realización o    - énfasis en el  
 conclusión        resultado / centrado  
                           en el resultado

---

Diferencias Complementos Infinitivos

---

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
- indicar propósito	- más comúnmente	- modo	- planes
- después de expresiones como el primero/segundo/tercero	utilizado en forma de pregunta	subjuntivo	- importar
- con discurso indirecto	- se usan para logros	- sobre las decisiones puntuales	
- verbos de consejo	- se pueden usar como imperativo	- preposición faltante	
- sentimientos / emociones	- va detrás de verbos transitivos e intransitivos		
- acción presente atemporal	- de una acción a otra / hace una transición de acciones / se utiliza cuando hay un cambio en la acción que se está realizando		
- negación	- afecta directamente al sujeto		
	- se usan para metas		

---

---

Similitudes Complementos Gerundios

---

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
- después de un sustantivo	- como sustantivo		- funciona como sustantivo
- preferencia general	- se pueden usar para preferencias		- preferencias generales
- acción futura		- para expresar el futuro	- futuro abstracto irreal / futuro cercano
- con sugerencias / consejos	- sugerencias / recomendaciones		- sugerencias
- verbos de petición		- cuando necesitas o exiges algo de alguien / cuando pedimos algo	- solicitar
- verbos de continuidad o progresión		- oraciones progresivas	- en el caso de amar, odiar o preferir, va a depender de si la acción está en proceso / cosas que están sucediendo
- modal		- después de verbos	

modales

- después de una preposición

- después de las preposiciones

- pasado

- cosas que realmente sucedieron / acciones hechas

- posibilidad / acción imaginaria

- hipotéticos

- hechos en presente

- hechos / habla de la realidad / situaciones reales

Diferencias Complementos Gerundios

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4
- después del posesivo para expresar el resultado de una acción	- siguen una secuencia de eventos / serie de eventos	- verbo imperativo más gerundio	- énfasis en el proceso
- en lugar de un pronombre	- no funcionan con objetos indirectos	- después de un verbo de deseo	- declaraciones generales
- con preguntas wh-	- a menudo van después de verbos transitivos		- importar
- después del verbo ser o estar			- opiniones
- después de fancy	- después de un infinitivo / se pueden usar si ya hay un infinitivo en la oración		

- 
- se utilizan para expresar reacciones
  - no afecta directamente al sujeto
- 

*Nota.* Elaboración propia basada en las reglas sugeridas por los participantes.

En la tabla número 39 se muestra la comparativa para los usos de los complementos infinitivos y gerundios de acuerdo con el tipo de ejemplos que los estudiantes buscaron desde un principio, al nivel de reflexión y discusión, y probablemente al nivel lingüístico y de maduración cognitiva de los estudiantes.

En general, los estudiantes se refieren a los complementos de gerundio para hablar de preferencia general, para hacer sugerencias, recomendaciones o dar consejos, para pedir y/o solicitar algo a alguien, para hablar sobre la progresión o continuidad de una acción, para referirse a acciones imaginarias, hipotéticas y/o posibles, para hablar del pasado y/o del futuro, y en relación a preposiciones, modales y/o sustantivos.

Por otro lado, tenemos el caso de los complementos de infinitivo, en este caso, los participantes agruparon los verbos que comparten similitudes y los abordaron como verbos de elección cuando se tienen opciones, para hablar de verbos hipotéticos y de posibilidad, para expresar una preferencia específica, con modales, para referirse al futuro y que este puede ser real, irreal, incierto y/o abstracto, hábitos y rutinas, pasado, una voluntad o una intención, una petición como una necesidad, como objetos directos, para hablar de deseos y para referirse a conclusiones y/o resultados.

#### 4.7.4. Similitudes y Diferencias entre las Reglas Sugeridas para Complementos Infinitivos y Gerundios

El análisis anterior surge de la necesidad de mostrar las conclusiones a las que llegaron los estudiantes cuando analizaron los complementos infinitivos y gerundios en relación con similitudes y diferencias entre ellos como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 40**

*Similitudes y diferencias entre los complementos infinitivos y gerundios en general*

Similitudes	
Complementos gerundios	Complementos infinitivos
- acción futura	- se refiere a una acción futura / se usan si se hace mención del futuro / habla de futuro
- después de verbos modales	- después del verbo modal
- pasado	- pasado
- posibilidad / acción imaginaria / hipotéticos	- posibilidad / acción imaginaria / algo que no pasó / una acción que no sucedió / acciones posibles / hipotéticos / después de verbos hipotéticos / acción hipotética / no un hecho
- consejos	- verbos de consejo
- importar	- importar
- verbos de petición / cuando necesitas o exiges algo de alguien / cuando pedimos algo / solicitar / después de un verbo de deseo	- verbos de petición / cuando necesitas algo de alguien / necesidades / expresar un deseo y esperanzas

- |   |   |
|---|---|
| - después del posesivo para expresar el resultado de una acción | - énfasis en el resultado                       |
| - se pueden usar para preferencias                              | - preferencias (infinitivo sin to)              |
| - con preguntas wh-   | - más comúnmente utilizado en forma de pregunta |
| - a menudo van después de verbos transitivos                    | - va detrás de verbos transitivos               |
| - hechos en presente  | - acción presente atemporal                     |
| - verbo imperativo más gerundio                                 | - se pueden usar como imperativo                |

---

### Diferencias

---

Complementos gerundios	Complementos infinitivos
- énfasis en el proceso	- énfasis en el resultado / centrado en el resultado
- cosas que realmente sucedieron / acciones hechas / hechos / habla de la realidad / situaciones reales	- situaciones hipotéticas / situaciones no reales / imaginativo / cosas que pueden ser reales en el futuro o no / o hablar de futuro incierto / situaciones futuras / futuro abstracto irreal / posibilidad
- preferencia general	- para expresar una preferencia específica
- verbos de continuidad o progresión	- se usan para metas
- siguen una secuencia de eventos / serie de eventos	- de una acción a otra / hace una transición de acciones / se utiliza cuando hay un cambio en la acción que se está realizando

---

*Nota.* Elaboración propia basada en las reglas sugeridas por los participantes.

Debido a que los estudiantes se tuvieron que basar en criterios formales para poder llegar a detectar el comportamiento de los ambos complementos verbales, en la tabla anterior, se observa en primer lugar las similitudes y en segundo las diferencias a las que llegaron los estudiantes luego de analizar los contextos en los que aparece un complemento infinitivo y/o uno en gerundio.

En primer lugar, no era de esperarse que los estudiantes llegarán a las mismas conclusiones al momento de contrastar ambos complementos. En segundo lugar, el análisis lingüístico entre ambos complementos permitió a los estudiantes discernir entre ambos complementos para poder diferenciarlos y poder elegir entre uno y otro.

En el caso de los complementos infinitivos, los estudiantes se refieren a ellos para situaciones que requieren verbos modales, acciones en tiempo futuro, para hablar de posibilidad, de acciones hipotéticas o imaginarias, de hábitos o rutinas, de preferencia específica, de centrarse en el resultado, entre otros.

Al igual que con el análisis de los complementos gerundios, los estudiantes difirieron en su análisis para los complementos infinitivos. Algunos equipos hablaban de subjuntivo o transición de acciones mientras otros hablaban de imperativos o transitividad.

#### 4.7.5. Reglas Sintácticas y Semánticas para los Complementos Infinitivos y Gerundios en inglés como L2

El siguiente paso fue el de clasificar las reglas gramaticales sugeridas, editadas y aplicadas en grupos siguiendo el análisis de la teoría fundamentada para detectar el tipo de reglas que construyeron los participantes.

En la siguiente tabla se muestra la relación entre las reglas que crearon los estudiantes para acomodar las palabras dentro de la oración contra las reglas que utilizaron para dar sentido a las construcciones verbales con infinitivos y/o con gerundios.

**Tabla 41**

*Forma y función para las reglas sintácticas y semánticas de complementos infinitivos y gerundios*

Forma lingüística (Reglas Sintácticas)	Función lingüística (Reglas Semánticas)
<p><b>Tiempos y modos verbales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Progresivo</li> <li>● Futuro</li> <li>● Subjuntivo</li> <li>● Imperativo</li> </ul>	<p><b>Intención simbólica o representativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sobre las decisiones puntuales</li> <li>● Necesidad</li> <li>● Opiniones</li> <li>● Consejos y/o Sugerencias</li> <li>● Recomendaciones</li> <li>● Voluntad</li> <li>● Esperanza</li> </ul>
<p><b>Transitividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Verbos transitivos</li> <li>● Verbos intransitivos</li> <li>● Requieren un objeto directo</li> <li>● No aparecen con complementos indirectos</li> </ul>	<p><b>Función expresiva y emotiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Deseos</li> <li>● Expresar preferencias</li> <li>● Emociones</li> </ul>
<p><b>Después de ciertas expresiones, verbos y/o palabras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Después de expresiones como el primero/segundo/tercero en ...</li> </ul>	<p><b>Resultados, completud de acciones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Expresa los resultados de una acción</li> </ul>

- 
- Después del Verbo “to be”
  - Después del Verbo “fancy”
  - Después de Verbos modales
  - Después de Sustantivos
  - Después de Preposiciones
  - Después de Posesivos
  - Énfasis en el resultado
  - Rutina
  - Meta
  - Logros
  - Propósito
  - Real

**Orden y relación de las palabras en la oración:**

- Discurso indirecto
- Preguntas wh
- En lugar de un pronombre
- Como sustantivos
- Afecta o no directamente a los sujetos
- Preposición faltante

- Hechos concretos
- Hechos en presente

**Continuidad y procesos**

- Siguen una secuencia de eventos
- Serie de eventos
- Énfasis en el proceso
- Transición de acciones
- Expresar continuidad

**Hechos abstractos**

- Imaginativo
- Abstracto
- Irreal
- Una acción que no sucedió
- Acción hipotética
- Posibilidad

*Nota.* Elaboración propia basada en las reglas sugeridas por los participantes.

En la tabla número 41 se muestra que el conjunto de reglas formales que los estudiantes sugirieron por equipo para los complementos infinitivos y gerundios se puede dividir en aspectos sintácticos y semánticos.

Por una parte, los estudiantes dieron peso a las posibles combinaciones de verbos que requieren de un complemento infinitivo y/o gerundio con otros elementos dentro de la oración, estas reglas de tipo sintácticas se dividieron en; tiempos y modos verbales (progresivo, futuro, subjuntivo e imperativo), transitividad (verbos transitivos e intransitivos que requieren o no de objetos directos o indirectos), después de ciertas expresiones (para hablar del primero, el segundo, el tercero en hacer algo, con verbos como ser o estar, apetecer, modales, y después de sustantivos, preposiciones y/o posesivos), y para hablar del orden y la relación de las palabras en la oración (con discurso indirecto, con preguntas de *wh-*, en lugar de pronombres, como sustantivos, como afectación al sujeto y con proposición faltante).

Por otra parte, los estudiantes sugirieron reglas de tipo semánticas porque asignaban significado léxico a las construcciones verbales convirtiéndolas en frases con significado gramatical, son aquellas que hacen referencia a la forma lingüística de las construcciones. Estas reglas semánticas sirven para expresar función lingüística en términos de; intención simbólica o representativa (para hablar de las decisiones puntuales, necesidades, opiniones, consejos y/o sugerencias, recomendaciones, voluntad y esperanza), función expresiva y emotiva (para hablar de deseos, expresar preferencias y emociones), resultados y/o completud de acciones (para expresar los resultados de una acción, para hacer énfasis en el resultado, para hablar de rutina, metas, logros, propósito, realidades y de hechos concretos en el presente), continuidad y procesos (para seguir una secuencia o serie de eventos, con énfasis en el proceso, para transición de acciones o expresar continuidad) y hechos abstractos (para algo imaginativo, abstracto, irreal, algo que no sucedió, acciones hipotéticas y probabilidad).

## **Tabla 42**

*Conteo de reglas para los complementos infinitivos y gerundios por tipo de regla en etapas de creación y aplicación*

Creación de reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2

Reglas Semánticas		Reglas sintácticas		
Equipo	Complemento infinitivo	Complemento gerundio	Complemento gerundio	
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicar propósito (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Con sugerencias (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Después de expresiones como (la primera/la segunda/la tercera) en ... (1)</li> <li>Con discurso indirecto (1)</li> <li>Después de un verbo modal (1)</li> <li>Para expresar una acción futura (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Después de un sustantivo (1)</li> <li>Después de una preposición (1)</li> <li>Con verbo modal (1)</li> <li>En lugar de un pronombre (1)</li> <li>Con preguntas wh (1)</li> <li>Después del verbo "to be" (1)</li> <li>después de "apetecer" (1)</li> <li>Acción futura (1)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se usan para logros (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ellos siguen una secuencia de eventos (1)</li> <li>Se pueden usar para preferencias (tal vez) (1)</li> <li>Después del posesivo para expresar los resultados de una acción (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usan modales (con algunas excepciones como: aceptar e intentar) (1)</li> <li>Requieren un objeto directo (1)</li> <li>Más comúnmente utilizado en forma de pregunta (1)</li> <li>El infinitivo se puede usar como imperativo (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No aparecen con complementos indirectos (1)</li> <li>A menudo van después de verbos transitivos (1)</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando necesitas algo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>----- (0)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuando ese verbo en su forma infinitiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oraciones progresivas</li> </ul>

	alguien (1)		está en modo subjuntivo (1)	(1) • Verbo imperativo + gerundio (1) • Para expresar el futuro (1)
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Futuro abstracto (1)</li> <li>• Irreal (1)</li> <li>• Imaginativo (1)</li> <li>• Énfasis en el resultado (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla de la realidad (1)</li> <li>• Énfasis en el proceso (1)</li> </ul>	• ----- (0)	• ----- (0)
Totales	8	6	9	13

Aplicación de reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2

	Reglas Semánticas		Reglas sintácticas	
Equipo	Complemento infinitivo	Complemento gerundio	Complemento infinitivo	Complemento gerundio
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emociones (1)</li> <li>• Voluntad (1)</li> <li>• Una acción que no sucedió (1)</li> <li>• Acción hipotética (1)</li> <li>• Propósito (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejo (3)</li> <li>• Posibilidad (1)</li> <li>• Hipotético (1)</li> <li>• Preferencia general (1)</li> <li>• Expresar continuidad (1)</li> </ul>	• Acción futura (3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustantivo (1)</li> <li>• Después de las preposiciones (1)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace una transición de acciones (2)</li> <li>• Meta (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferencias (2)</li> <li>• Recomendaciones (2)</li> <li>• Serie de eventos (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afecta a los sujetos (1)</li> <li>• Habla del futuro (4)</li> </ul>	• No afecta directamente al sujeto (1)

3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rutina (2)</li> <li>• Sobre las decisiones puntuales (1)</li> <li>• Acción posible (1)</li> <li>• Deseos (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipotético (1)</li> <li>• Hechos en presente (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjuntivo (4)</li> <li>• Preposición faltante (2)</li> <li>• Verbo modal (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ----- (0)</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado en el resultado (3)</li> <li>• Preferencias (1)</li> <li>• Situaciones hipotéticas (2)</li> <li>• Habla de esperanzas (1)</li> <li>• Habla de deseos (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiniones (2)</li> <li>• Sugerencias (2)</li> <li>• Énfasis en el proceso (1)</li> <li>• Situaciones reales (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones futuras (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funciona como sustantivo (1)</li> <li>• Después de las preposiciones (1)</li> </ul>
Totales	22	23	18	5

*Nota.* Las reglas originales fueron escritas en inglés y fueron traducidas al español por el investigador para su análisis.

Por una parte, en la tabla número 42 se observa que los participantes crearon un total de 14 reglas semánticas (8 para infinitivos y 6 para gerundios) y 22 sintácticas (9 para infinitivo y 13 para gerundio) en la primera etapa que fue la etapa de la creación de reglas gramaticales. Por otra parte, en la etapa de aplicación de reglas que corresponde a la última fase del tratamiento, los alumnos concretaron 45 reglas semánticas (22 para infinitivo y 23 para gerundio) y 23 sintácticas (18 para infinitivo y 5 para gerundio).

#### 4.7.6. Reglas Semánticas y Sintácticas en la Etapa de Creación y Aplicación de Reglas Gramaticales

La siguiente tabla muestra el conteo de las reglas semánticas y sintácticas que originalmente fueron creadas por los estudiantes y se contrasta con la aplicación de estas reglas luego de ser editadas.

**Tabla 43**

*Agrupación de reglas semánticas y sintácticas en la etapa de creación y aplicación*

Equipo	Reglas Gramaticales Creadas		Reglas Gramaticales Aplicadas	
	Reglas Semánticas	Reglas Sintácticas	Reglas Semánticas	Reglas Sintácticas
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resultados, completud de acciones (2)</li> <li>Intención simbólica o representativa (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Después de ciertas expresiones, verbos y/o palabras (7)</li> <li>Orden y relación de las palabras en la oración (3)</li> <li>Tiempos y modos verbales (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Función expresiva y emotiva (2)</li> <li>Intención simbólica o representativa (4)</li> <li>Hechos abstractos (4)</li> <li>Resultados, completud de acciones (1)</li> <li>Continuidad y procesos (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempos y modos verbales (3)</li> <li>Orden y relación de las palabras en la oración (1)</li> <li>Después de ciertas expresiones, verbos y/o palabras (1)</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resultados, completud de acciones (1)</li> <li>Continuidad y procesos (2)</li> <li>Función expresiva y emotiva (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Después de ciertas expresiones, verbos y/o palabras (1)</li> <li>Transitividad (3)</li> <li>Orden y relación de las palabras en la oración (1)</li> <li>Tiempos y modos verbales (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuidad y procesos (5)</li> <li>Resultados, completud de acciones (2)</li> <li>Función expresiva y emotiva (2)</li> <li>Intención simbólica o representativa (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orden y relación de las palabras en la oración (2)</li> <li>Tiempos y modos verbales (4)</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intención simbólica o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempos y modos verbales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resultados, completud de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempos y modos</li> </ul>

	representativa (1)	(4)	acciones (3) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intención simbólica o representativa (1)</li> <li>• Hechos abstractos (2)</li> <li>• Función expresiva y emotiva (1)</li> </ul>	verbales (4) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orden y relación de las palabras en la oración (2)</li> <li>• Después de ciertas expresiones, verbos y/o palabras (1)</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hechos abstractos (3)</li> <li>• Resultados, completud de acciones (2)</li> <li>• Continuidad y procesos (1)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados, completud de acciones (5)</li> <li>• Intención simbólica o representativa (5)</li> <li>• Hechos abstractos (2)</li> <li>• Función expresiva y emotiva (1)</li> <li>• Continuidad y procesos (1)</li> <li>• Función expresiva y emotiva (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempos y modos verbales (3)</li> <li>• Orden y relación de las palabras en la oración (1)</li> <li>• Después de ciertas expresiones, verbos y/o palabras (1)</li> </ul>
Totales	14	22	45	23

*Nota.* Las reglas originales fueron escritas en inglés y fueron traducidas al español por el investigador para su análisis.

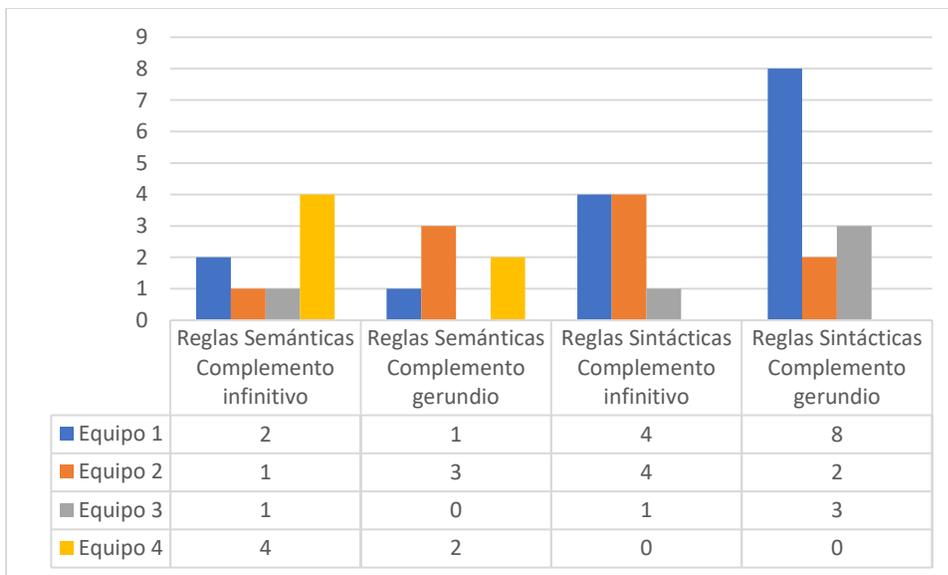
Como se muestra en la tabla número 43, se agruparon las reglas gramaticales según criterios semánticos (significado asignado a las construcciones en infinitivo y gerundio) y sintácticos (relación de las construcciones en infinitivo y gerundio con otras palabras) tomando como referencia el tipo de patrón lingüístico (forma y función). Finalmente, los participantes crearon un total de 14 reglas semánticas y 22 sintácticas en la primera etapa de creación de reglas gramaticales mientras que en la etapa final de aplicación de reglas se citaron 45 reglas semánticas y 23 sintácticas.

#### 4.7.7. Conteo de Reglas Semánticas y Sintácticas en la Etapa de Creación de Reglas

En cuanto a la suma de los tipos de reglas para cada complemento en la etapa inicial para la creación de reglas propias, el siguiente gráfico de barras muestra el número de reglas semánticas y sintácticas para complementos de infinitivo y gerundio. Los resultados del equipo 1 se muestran en color azul, en color naranja para el equipo 2, en gris para el equipo 3 y en amarillo para el equipo 4.

**Figura 18**

*Conteo de reglas semánticas y sintácticas en la etapa de creación de reglas*



*Nota.* El equipo 1 tiene un total de 3 reglas semánticas y 12 sintácticas; el equipo 2 tiene 4 reglas semánticas y 6 sintácticas; el equipo 3 tiene 1 semántica y 4 sintácticas; y el equipo 4 tiene 6 reglas semánticas y 0 sintácticas dando un total de 14 reglas semánticas y 22 sintácticas.

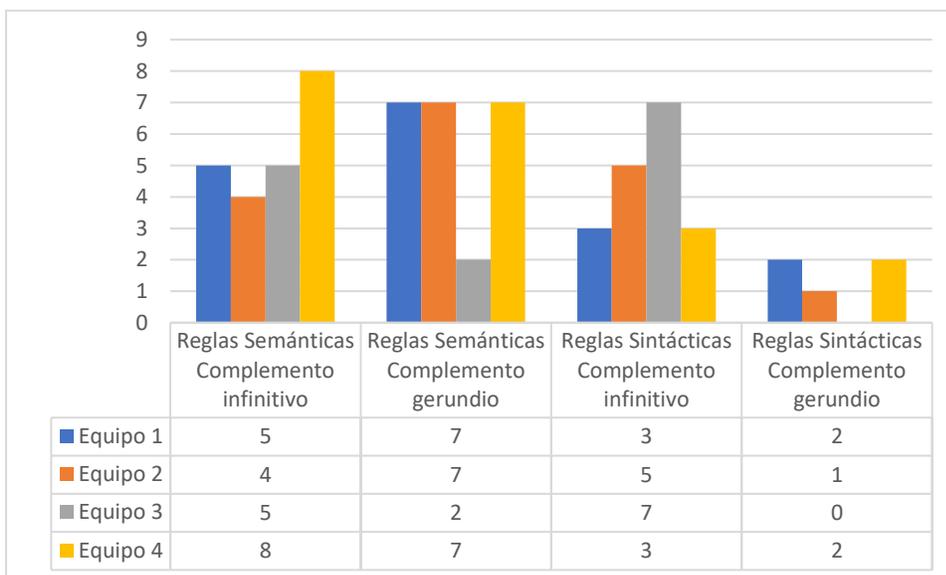
En primer lugar, en la etapa que corresponde a la creación de reglas gramaticales los estudiantes sugirieron más reglas de tipo sintácticas que semánticas. Esto quiere decir que para los estudiantes fue más fácil basarse en un análisis en el que sobresale la forma de construir oraciones con complementos infinitivos y gerundios y el orden de las palabras en la oración cuando van acompañadas de estas construcciones verbales.

#### 4.7.8. Conteo de Reglas Semánticas y Sintácticas en la Etapa de Aplicación de Reglas

La siguiente tabla muestra las incidencias para las reglas semánticas y sintácticas, pero esta vez en la etapa de evaluación, que corresponde a la aplicación de las reglas gramaticales creadas y editadas durante la secuencia didáctica.

**Figura 19**

*Conteo de reglas semánticas y sintácticas en la etapa de aplicación de reglas*



*Nota.* El equipo 1 tiene un total de 12 reglas semánticas y 5 sintácticas; el equipo 2 tiene 11 reglas semánticas y 6 sintácticas; el equipo 3 tiene 7 semánticas y 7 sintáctica; y el equipo 4 tiene 15 reglas semánticas y 5 sintácticas dando un total de 45 reglas semánticas y 23 sintácticas.

En la figura número 19 se pueden ver los resultados de la última etapa que consistió en la aplicación de reglas gramaticales sugeridas y editadas durante la secuencia didáctica.

Contrariamente a los resultados en la etapa de creación de reglas gramaticales, los estudiantes sugirieron más reglas semánticas que sintácticas en la etapa de aplicación de las reglas, que consiste en la evaluación de la intervención ya que se encuentra en la etapa de cierre.

Por lo que, es probable que el proceso de aprendizaje metalingüística de estructuras gramaticales que no tienen regla de uso comience por la combinación de conjuntos lingüísticos y por el orden de las palabras dentro de la oración y que, por ende, en niveles más avanzados de desarrollo surjan reglas para dar significado a las palabras y a las expresiones lingüísticas.

#### 4.8. Desarrollo de la Conciencia Metalingüística usando la Evocación Estimulada

Como se mencionó anteriormente, los datos de las 16 entrevistas de Evocación Estimulada, que se realizaron al final de las cuatro sesiones con los cuatro equipos, se transcribieron, segmentaron y codificaron. Cada memoria estimulada fue segmentada en unidades por ideas, y a cada unidad se le asignó un código de acuerdo con la actividad específica por sesión.

##### 4.8.1. Preparación de los Datos para la Codificación

Siendo el uso de estrategias el foco del presente estudio se categorizó, de manera minuciosa, cada tipo de estrategia implementada por los participantes en el contexto de cada pregunta de investigación. La segmentación en el conjunto de datos representó subjetividad en el esquema de

codificación. Esa etapa preparatoria evitó escudriñar verbalizaciones y evaluaciones innecesarias en relación con las categorizaciones.

La siguiente figura muestra el proceso de codificación que se llevó a cabo para poder etiquetar el discurso de los participantes de manera ordenada y establecida.

**Figura 20**

*El proceso de codificación del discurso de los participantes*



*Nota.* La asignación de las claves se muestra en la siguiente sección.

Como se puede observar en la figura número 20, se analizó manualmente de forma exhaustiva un promedio de 32 horas de audio y video, así mismo se obtuvieron dos documentos. El primer documento está relacionado con lo sucedido durante cada sesión y el segundo se refiere a las entrevistas de evocación estimulada que se realizaron al final de cada sesión. Luego de la transcripción y revisión del diálogo de los participantes, durante el etiquetado de las 1031 citas se obtuvieron cinco categorías y un total de 19 códigos para las subcategorías.

#### 4.8.2. Desarrollar un Esquema de Codificación

El presente esquema de codificación dependió de las preguntas e hipótesis centrales a abordar en este estudio. Esta codificación visualiza unidades de discurso para arrojar más luz sobre las relaciones entre la codificación de datos y los datos verbales introspectivos (Bettman y Park, 1980; Elstein et al., 1978; Gass y Mackey, 2000).

La propuesta de la siguiente taxonomía se basa en Sasaki (2000), Mateos et al. (2008) y Plakans (2008, 2009) citados en Barkaoui (2015; 2011). A diferencia de este estudio, Barkaoui (2015) se dio a la tarea de analizar actividades de escritura en el examen TOEFL iBT apoyándose de la metodología de las entrevistas de evocación estimulada para solicitar a los participantes sus recuerdos sobre las actividades de escritura que usaron al realizar cada tarea de escritura.

La siguiente sección aborda los niveles metacognitivos que se detectaron en los estudiantes al estimular su memoria mientras creaban, editaban e implementaban sus propias reglas gramaticales en diferentes bases de datos.

#### 4.8.3. Análisis Microgenético para los Niveles de Conciencia Metalingüística en las Transcripciones del Habla de los Participantes

Hay un aumento en la implementación de métodos microgenéticos para el análisis cognitivo de los estudiantes (Knouzi et al., 2010). En otras palabras, el análisis microgenético nos permite investigar el cambio cognitivo que experimentan los estudiantes después de una intervención metodológica.

Un análisis microgenético requiere una evaluación previa a la intervención, una segunda evaluación durante la secuencia y una tercera evaluación al final para evaluar el período de cambio y su velocidad según Cheshire et al. (2007). La evaluación de estos cambios antes, durante y después de la intervención permite hacer observaciones específicas sobre los procesos que van desde el origen hasta el cambio sistemático (Schoenfeld et al., 2019).

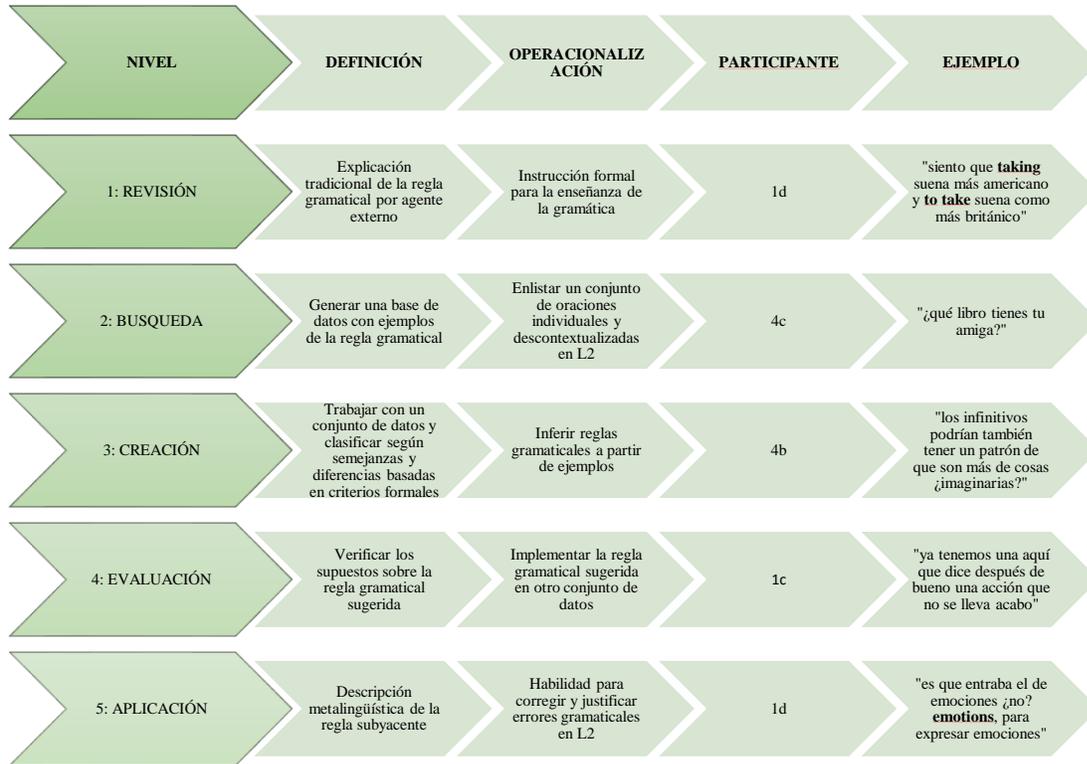
Al igual que algunos estudios previos (Sekuler y Palmer, 1992; Siegler y Chen, 1998; Siegler y Stern, 1998), la presente investigación busca implementar un análisis microgenético para explorar los cambios que producen los estudiantes desde el momento en que buscan oraciones individualizadas y descontextualizados en inglés como L2 para detectar patrones de uso y sugerir sus propias reglas hasta llegar a la edición y aplicación de estas normas lingüísticas en un ejercicio de corrección y justificación de errores.

El objetivo de la implementación de un método microgenético radica en la posibilidad de sugerir un modelo para el desarrollo de los diferentes niveles de desarrollo en la conciencia metalingüística de los estudiantes que determina la forma en que se puede operacionalizar el uso consciente y reflexivo de patrones lingüísticos yendo desde el primer paso hasta el último.

La siguiente figura muestra la propuesta del modelo REBUCREA por sus siglas en español que significan REVISIÓN, BÚSQUEDA, CREACIÓN, EVALUACIÓN y APLICACIÓN de reglas gramaticales propias para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.

**Figura 21**

*Niveles de Conciencia Metalingüística en Modelo REBUCREA*



*Nota.* A partir del análisis del discurso de los participantes se llegó a esta clasificación.

La figura número 21 muestra los 5 niveles detectados para el desarrollo de la conciencia metalingüística de los participantes luego de analizar sus recuerdos evocados y sus diálogos mientras interactuaban entre ellos para responder a las tareas de creación, edición y aplicación de sus propias reglas gramaticales para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 en oraciones individuales y descontextualizadas.

En el nivel 1, aparentemente, los participantes necesitan el apoyo de un agente externo para poder REVISAR la regla gramatical de infinitivos y gerundios para aclarar dudas. Durante este proceso es fundamental que los participantes traten de expresar los conceptos y usos con sus

propias palabras. En el nivel 1 de REVISIÓN, hay un ejemplo de la transmisión de un diálogo por parte del participante 1d en el que el participante compara un gerundio con un infinitivo en términos de un gentilicio que se refiere al vocabulario utilizado por una persona estadounidense frente a una británica. Esta instrucción formal permitió a los estudiantes confiar en una explicación tradicional para explicar los infinitivos y los gerundios con sus propias palabras.

En segundo lugar, es importante que este agente externo proporcione a los participantes la lista de los principales verbos que requieren un objeto de infinitivo o gerundio para que los estudiantes BUSQUEN oraciones individuales y descontextualizadas con esas construcciones por sí mismos. Así, en el segundo nivel, de la interminable lista de infinitivos y gerundios después de determinados verbos, los participantes deben centrarse únicamente en los verbos del tratamiento. Una vez que los participantes hayan localizado los verbos que van a trabajar, pueden comenzar su BÚSQUEDA para compilar oraciones individuales y descontextualizadas con esos verbos. En este nivel 2 llamado BÚSQUEDA hay un ejemplo del participante 4c en el que pregunta sobre el libro que están usando sus otros compañeros porque quiere asegurarse de que están revisando diferentes materiales. Este paso permitió a los participantes buscar ejemplos en diferentes fuentes de referencia.

El objetivo del siguiente paso es la CREACIÓN de reglas auténticas. En el nivel 3, los estudiantes deben detectar similitudes y similitudes entre oraciones para sugerir reglas gramaticales para cada complemento. En el ejemplo del nivel 3 llamado CREACIÓN se puede ver el ejemplo del participante 4b en el que dice que los infinitivos siguen un esquema de situaciones imaginarias. Estos estudiantes pudieron inferir sus propias reglas al revisar contextos en los que se usan objetos infinitivos en posibles escenarios.

El siguiente paso es la EVALUACIÓN. En este cuarto nivel, los estudiantes deben poner en práctica estas reglas para sugerir cambios si es necesario. El ejemplo del participante 1c en el nivel 4 de EVALUACIÓN se refiere a un momento específico de la interacción en el que este participante se da cuenta de que la regla que se está discutiendo ya está enlistada, es decir, que no es una regla nueva que se debe agregar a su catálogo. que tal vez están parafraseando lo que ya tenían sobre acciones que no se realizan puesto que quedan inconclusas. De esta manera, los estudiantes pudieron verificar sus suposiciones en otro conjunto de datos que les ayudó a complementar sus hallazgos.

Finalmente, en el nivel 5, los participantes podrán hacer uso de esas reglas en otros contextos durante la fase de APLICACIÓN. Por último, el ejemplo del participante 1d muestra que los estudiantes buscaban la confirmación de sus reglas entre los integrantes de su equipo. Estos términos metalingüísticos permitieron a los estudiantes dar sentido a las frases con complementos verbales y lograr corregir y justificar errores gramaticales de manera metódica y consensuada. La regla a la que se refiere el participante 1d habla del uso de estos complementos verbales para referirse a emociones y/o una forma de expresión de emociones.

En conclusión, el modelo REBUCREA se refiere a cómo los participantes inicialmente hicieron sus propias hipótesis sobre el sistema de reglas subyacente para infinitivos y gerundios.

El análisis microgenético fue fundamental para poder describir el crecimiento cognitivo para los diferentes niveles en el desarrollo de la conciencia metalingüística de los participantes al poner en práctica sus supuestos para sugerir cambios y ajustes para un mejor funcionamiento de sus reglas.

La siguiente tabla detalla los 5 niveles y sus subcategorías en el modelo REBUCREA sugerido en esta investigación. Cada nivel se distingue de los demás en la forma en que los estudiantes operacionalizan el uso de sus reglas tomando en cuenta su conocimiento inicial, el aprendizaje y el desarrollo de estos complementos verbales.

**Tabla 44**

*Niveles y subniveles en el Modelo REBUCREA para el desarrollo de la conciencia metalingüística*

<b>Nivel</b>	<b>Subnivel</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>REVISIÓN</b>	Reflexión de	Discernir, observar y	el infinitivo es,
<b>Definición:</b>	conceptos	meditar sobre las	por ejemplo,
Explicación tradicional	clave	funciones que cumplen	bueno ese

de la regla gramatical por agente externo. <b>Operacionalización:</b> Instrucción formal para la enseñanza de la gramática.		las palabras en la oración	ejemplo se está utilizando para el futuro entonces se utiliza la proposición to y la forma base del verbo
	Confusión de la regla	Dificultad para tomar una decisión ante la posibilidad de elegir entre un complemento infinitivo y un complemento gerundio	ay dios, pero no sé, o ¿to catch? yo diría catching, no sé
	Intuición a la regla	Elección de un complemento infinitivo o gerundio sin tener pruebas de su certeza	si yo también siento que es catching (risa)
<b>BUSQUEDA</b> <b>Definición:</b> Generar una base de datos con ejemplos de la regla gramatical. <b>Operacionalización:</b> Enlistar un conjunto de oraciones individuales y descontextualizadas en L2.	Conjunto de verbos a trabajar	Listado ordenado de los verbos que anteceden a los complementos infinitivos y gerundios en inglés	¿entonces elegimos cinco? ¿cinco y cinco? bueno ya nada más me dices los tuyos Vane bueno para no repetirlos ¿vale?

Búsqueda de información	Implementación de instrumentos y/o recursos que sirven para consultar y citar oraciones individuales y descontextualizadas con complementos infinitivos y gerundios en inglés	¿tienen sus libros por ahí afuerita?
Muestra representativa	Recopilación de un conjunto de oraciones individuales y descontextualizadas con complementos infinitivos y gerundios en inglés	pero yo tengo una pregunta ¿buscaron ejemplos de o sea literalmente gerundios o de la lista que nos dio la maestra?

---

**CREACIÓN**

**Definición:** Trabajar con un conjunto de datos y clasificar según semejanzas y diferencias basadas en criterios formales.

**Operacionalización:** Inferir reglas gramaticales a partir de ejemplos.

Elaboración de la regla para complementos infinitivos

Serie de operaciones y procesos necesarios que se realizan de forma planificada y sucesiva para lograr la elaboración de reglas gramaticales para los complementos infinitivos

sí ¿no? es que como algo a alcanzar ¿como si fuera una meta?

Elaboración de la regla para complementos gerundios	Serie de operaciones y procesos necesarios que se realizan de forma planificada y sucesiva para lograr la elaboración de reglas gramaticales para los complementos gerundios	en el gerundio como que todos están hablando de una continuación
---	--	--

Contraste entre complementos infinitivos y gerundios	Examinar los complementos infinitivos y los complementos gerundios para establecer sus relaciones, diferencias y/o semejanzas	yo voy viendo y de la parte que dice mucho de los verbos que van con gerundio e infinitivo son más que nada con reported indirect speech
--	---	--

---

**EVALUACIÓN**

**Definición:** Verificar los supuestos sobre la regla gramatical sugerida.

**Operacionalización:** Implementar la regla gramatical sugerida en otro conjunto de datos.

Confirmación de la regla sugerida para complementos infinitivos

Análisis o escrutinio atento y cuidadoso de las reglas gramaticales sugeridas mediante la ratificación

es como un achievement, nosotros pusimos en la regla de que los infinitivos se usan como para una meta a conseguir

Confirmación de la regla sugerida para complementos gerundios	Análisis o escrutinio atento y cuidadoso de las reglas gramaticales sugeridas mediante la ratificación	por ejemplo, también habíamos dicho que para el gerundio era que normalmente iba después de un verbo transitivo
Edición de la regla sugerida para complementos infinitivos	Integrar información nueva a la regla gramatical existente para los complementos infinitivos	¿podríamos tachar una que tenemos? que era para infinitivo, teníamos que usaba modals, pues la quitamos
Edición de la regla sugerida para complementos gerundios	Reformar las reglas gramaticales para los complementos gerundios mediante comprobación y ratificación	es por el verbo mind, es como, más que nada para mostrar actividades, pero ... ¿es como petición?

---

**APLICACIÓN**

**Definición:**

Descripción metalingüística de la regla subyacente.

**Operacionalización:**

Uso de la regla sugerida para complementos infinitivos y gerundios	Implementación del conjunto de normas sugeridas para los complementos infinitivos y gerundios	aparte está hablando de hypothetical situations
--	---	---

---

Habilidad para corregir  
y justificar errores  
gramaticales en L2.

Recuperación  
de la  
información

Habilidad o incapacidad  
para traer a la memoria  
propia lo aprendido de  
las reglas gramaticales  
para complementos  
infinitivos y gerundios

yo como que me  
acuerdo de las  
que hicimos del  
sábado, struggle  
iba con gerundio

Dificultad para  
verbalizar las  
reglas  
gramaticales  
sugeridas

Conflicto para poder  
decir las reglas  
gramaticales sugeridas  
para complementos  
infinitivos y gerundios

podría ser porque  
no es como que la  
esté pasando  
específicamente  
bien, es algo que  
pasa  
normalmente a  
muchas personas,  
pero no sé cómo  
ponerlo

---

*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis del discurso de los participantes.

Dentro de estas categorías, se detectaron subcategorías. La tabla número 44 detalla los pasos que los participantes tuvieron que seguir para analizar su base de datos y generar reglas gramaticales de uso para infinitivos y gerundios en inglés como L2 desde cero.

Además de lo ya mencionado en la figura correspondiente al modelo REBUCREA para los cinco niveles, su definición y la operacionalización de las reglas, el primer nivel de REVISIÓN se

divide en 3 subtemas. El primer subtema se refiere a la REFLEXIÓN DE CONCEPTOS CLAVES porque los alumnos tienen que discernir, observar y meditar sobre las funciones que cumplen las palabras en la oración. El ejemplo de la tabla muestra la declaración de un participante que asegura que se usa el infinitivo con la preposición "to" más el verbo en infinitivo para hablar del futuro. El segundo subtema es LA CONFUSIÓN DE LA REGLA. En el ejemplo de este subnivel se puede observar que el participante se encuentra confundido ya que no sabe distinguir entre un complemento en infinitivo o uno en gerundio. Esta dificultad para tomar una decisión les genera conflicto. El tercer subnivel es INTUICIÓN A LA REGLA. El participante del ejemplo menciona palabras clave como "y siento que...", lo que evidencia que los participantes no tienen prueba de su verdad, por lo que se dejan llevar por el complemento que suena mejor.

Con respecto al segundo nivel de BUSQUEDA se detectaron tres subniveles también. El primer subnivel se denomina CONJUNTO DE VERBOS A TRABAJAR porque los estudiantes se ponen de acuerdo y se organizan entre ellos para comenzar a buscar ejemplos con infinitivos y gerundios en oraciones individuales y descontextualizadas. Por lo que, en el segundo subnivel de BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN, los estudiantes preguntan si están implementando las mismas fuentes de información para consultar sus oraciones. Este paso permite a los estudiantes compartir y comparar herramientas de búsqueda. El tercer subnivel es el de MUESTRA REPRESENTATIVA porque los estudiantes comparten la información que encontraron en un mismo documento.

De la misma forma, en el tercer nivel de CREACIÓN se detectaron tres subniveles. El primer subnivel se conoce como ELABORACIÓN DE LA REGLA PARA COMPLEMENTOS DE INFINITIVO y el segundo como ELABORACIÓN DE LA REGLA PARA COMPLEMENTOS DE GERUNDIO. Para el primer nivel, los estudiantes mencionan que los infinitivos se refieren a metas y que los gerundios hablan de continuidad, por ejemplo. El primer y segundo subnivel hablan de las diferencias entre los complementos mientras que el tercer nivel se refiere a las similitudes entre ellos por lo que se denominó CONTRASTE ENTRE COMPLEMENTOS DE INFINITIVO Y GERUNDIOS. En el ejemplo se puede observar que los alumnos hablan de discurso indirecto para referirse a ambos contextos en los que aparecen estos complementos verbales.

A diferencia de los otros niveles, el cuarto nivel de EVALUACIÓN se divide en 4 subniveles. El primer subnivel habla de la CONFIRMACIÓN DE LA REGLA SUGERIDA PARA COMPLEMENTOS DE INFINITIVO y el segundo de la CONFIRMACIÓN DE LA REGLA SUGERIDA PARA COMPLEMENTOS DE GERUNDIO. En ambos subniveles, los estudiantes se aseguran de que sus afirmaciones sean verdaderas. En el ejemplo de los infinitivos, los participantes coincidieron en que se trataba de metas. Para los gerundios, por otro lado, los estudiantes hablan de que estas construcciones aparecían regularmente con verbos transitivos. Los subniveles tres y cuatro aluden a la EDICIÓN DE LA REGLA SUGERIDA PARA COMPLEMENTOS DE INFINITIVO y a la EDICIÓN DE LA REGLA SUGERIDA PARA COMPLEMENTOS DE GERUNDIO porque los participantes tuvieron la oportunidad de sugerir cambios y/o hacer ajustes a sus reglas. En el ejemplo de los infinitivos, los estudiantes se dan cuenta que ya tenían la regla que habla de los modales y que no es relevante, por lo que decidieron quitarla de la lista de sus reglas. Por otro lado, en la edición de los gerundios, el equipo reflexiona sobre el verbo "*mind*" y lo comparan con la regla "*requests*" que ya tenían para saber si debían agregar una regla o reciclar la regla "para peticiones" que ya tenían.

Finalmente, el quinto nivel de APLICACIÓN también se divide en tres subniveles. El primer subnivel es el USO DE LA REGLA SUGERIDA PARA COMPLEMENTOS DE INFINITIVO Y GERUNDIOS. Se llama así porque los estudiantes pudieron implementar sus reglas mientras corregían y justificaban oraciones agramaticales. En el ejemplo, los estudiantes llegan a la conclusión de que están hablando de situaciones hipotéticas, a diferencia del ejercicio de calentamiento inicial en el que los estudiantes se dejan llevar por la intuición de las reglas en lugar de reflexionar sobre los contextos de uso. El segundo subnivel es RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN porque los estudiantes muestran su capacidad de retención al mencionar las reglas que recordaron. En el ejemplo, el alumno recuerda el día en que se hizo la regla y el complemento verbal al que corresponde. Finalmente, el tercer subnivel es DIFICULTAD PARA VERBALIZAR LAS REGLAS GRAMÁTICAS SUGERIDAS porque aún después de la intervención los estudiantes continuaron encontrando patrones de uso y detectando otros contextos para el uso de cada complemento verbal.

#### 4.8.4. Niveles de Conciencia Metalingüística en REBUCREA y en Estudios Previos

A diferencia de los otros modelos para los niveles de conciencia metalingüística mencionados anteriormente, el presente modelo nombrado REBUCREA es diferente por distintas maneras, en primer lugar, se basa en la investigación empírica en el aula que toma como referencia un marco sociocultural para el análisis del discurso de los participantes.

La siguiente tabla muestra 4 taxonomías diferentes al modelo REBUCREA pero que se asemejan al sugerir diferentes niveles en la conciencia metalingüística de los participantes.

**Tabla 45**

*Taxonomías para niveles de conciencia metalingüística en REBUCREA y otros estudios*

Investigador	Taxonomía
Leow (1997)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Algún cambio conductual o cognitivo debido a la experiencia.</li><li>2. Informe de ser consciente de la experiencia; reconocimiento de algún patrón</li><li>3. Alguna forma de descripción metalingüística de la regla subyacente</li></ol>
Andrew (1999)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. capacidad de reconocer el metalenguaje</li><li>2. habilidad para producir términos apropiados en metalenguaje</li><li>3. capacidad para identificar y corregir errores</li><li>4. habilidad para explicar reglas gramaticales</li></ol>
Widodo (2006)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Desarrollar el conocimiento de los alumnos sobre la regla o la iniciación de la regla</li><li>2. Funciones de obtención de la regla u obtención de la regla</li><li>3. Familiarizar a los alumnos con la regla en uso a través de ejercicios o práctica de reglas</li><li>4. Comprobación de la comprensión de los alumnos o activación de reglas</li><li>5. Ampliar el conocimiento o el enriquecimiento de los alumnos</li></ol>
Roza (2014)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dirigir la atención de los alumnos a las características gramaticales que quizás no noten por sí mismos.</li><li>2. Ayudar a los alumnos a hacer conexiones entre forma y significado.</li><li>3. Para ayudar a los alumnos a adquirir conocimiento consciente que se puede utilizar para comprender la entrada y monitorear su propia salida.</li></ol>

*Nota.* Adaptado de Woll (2018), Njika (2015) y Salazar Miranda et al. (2018) respectivamente.

En otros modelos, por ejemplo, el de Leow (1997), citado en Woll 2018, se detectó que los estudiantes se dan cuenta de la existencia de patrones lingüísticos y que posteriormente son conscientes de estos patrones para finalmente poder describir una regla gramatical subyacente. Pero en ningún momento se solicita a los estudiantes que busquen sus propios ejemplos o que analicen oraciones individuales y descontextualizadas para sugerir reglas gramaticales de uso o que pongan sus reglas gramaticales de uso en práctica para poder editarlas de ser necesario.

Con respecto al modelo de Andrew (1999), citado en Njika 2015, si se enfatiza la capacidad en los estudiantes para reconocer el metalenguaje en el primer nivel de conciencia metalingüística, pero en el sentido en que es el profesor o el investigador quien revisa con los estudiantes el tema y aclara dudas solicitando a los estudiantes que sean ellos quienes definan términos claves y proporcionen ejemplos haciendo uso de un metalenguaje simplificado y desglosado.

Al igual que el modelo de Andrew (1999), en el modelo REBUCEA se evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar y corregir errores, pero al final de la intervención, luego de haber incitado la reflexión colectiva y la negociación entre pares y no solo a manera de prueba posterior. En este sentido si se está tomando en cuenta la habilidad de los participantes para explicar reglas gramaticales, pero estas reglas gramaticales son auténticas ya que surgieron de la creación y edición en tareas de reflexión metalingüística colectiva.

Un tercer modelo propuesto en la taxonomía anterior es el Widodo (2006), citado en Salazar Miranda et al., 2018, el cual se creó, originalmente, con el objetivo de integrar la instrucción gramatical inductiva y deductiva en tareas lingüísticas. A diferencia del modelo REBUCEA, en este modelo la regla gramatical que se va a enseñar se presenta por primera vez, es decir los estudiantes no tienen conocimiento previo de la estructura gramatical por lo que en lugar de repasar lo que los estudiantes ya habían visto, los estudiantes deben inferir las reglas solo con ver oraciones modelo. Otro punto que tampoco es similar al modelo REBUCEA es que es el maestro quien proporciona las funciones de la regla, es decir, no son los alumnos quienes las infieren y/o teorizan.

Tampoco se les pide a los alumnos que escriban sus propias oraciones porque podrían redactarlas incorrectamente o incurrir en errores gramaticales de manera inconsciente. De lo contrario, los

estudiantes si crean sus propios corpus, pero con oraciones tomadas de fuentes físicas o virtuales. Algo que sí es similar es que se familiariza a los alumnos con el uso de la regla con el apoyo de ejercicios de práctica.

Dentro de la misma revisión de la literatura que hace Salazar Miranda et al. (2018) para el uso de tareas de concientización de gramática en L2, se cita el modelo de Roza (2014). Este modelo se acerca un poco más al REBUCREA en el sentido en que se solicita a los estudiantes que analicen oraciones individuales y descontextualizadas para dirigir su atención a la regla gramatical deseada, ayudarles a llenar la brecha existente entre forma y función, pero mediante la creación y edición de reglas gramaticales y finalmente les permite ser conscientes del aprendizaje de sus propios conocimientos.

#### 4.9. Transcripción del Discurso como Herramienta para el Análisis Cualitativo

Ante la necesidad de organizar y gestionar un corpus de datos textuales a partir del discurso de los participantes, se implementó *ATLAS.Ti*, por ser una herramienta de análisis cualitativo para este tipo de estudios. Antes de graficar los datos, era importante contar las incidencias en cada código, para poder obtener los porcentajes.

Se codificaron dos documentos en la base de datos, el primer documento se generó a partir de lo que sucedió en la realización de cada tarea durante la discusión grupal. Mientras que el segundo documento se obtuvo cuando se entrevistó a los participantes.

En ambos casos, los participantes pudieron reflexionar sobre los usos y patrones de los complementos de infinitivo y gerundio como se muestra en la siguiente tabla.

#### **Tabla 46**

*Conteo de incidencias para cada nivel del modelo REBUCREA*

	Tareas Metalingüísticas	%	Entrevistas Evocación Estimulada	%	Totales en Tareas y Entrevistas	%
REVISIÓN	126	20,86	108	25,29	234	22,70
BUSQUEDA	73	12,09	96	22,48	169	16,39
CREACIÓN	31	5,13	70	16,39	101	9,80
EVALUACIÓN	188	31,13	46	10,77	234	22,70
APLICACIÓN	186	30,79	107	25,06	293	28,42
TOTAL	604	100,00	427	100,00	1031	100,00

*Nota.* Este conteo surge a partir de la codificación del análisis del discurso de los participantes en dos momentos; 1) Tareas Metalingüísticas (durante la intervención) y 2) Entrevistas Evocación Estimulada (después de la intervención).

La tabla número 46 nos muestra el conteo global de las veces en que los estudiantes mencionaron, durante la realización de las tareas y/o al final de la sesión durante las entrevistas, qué entendieron por complementos de infinitivo y gerundio y qué recordaron de sus clases formales de inglés como lengua extranjera (REVISIÓN), de las ocasiones en que revisaron los materiales que tenían para encontrar ejemplos con gerundios e infinitivos (BUSCAR), de las veces que fueron detectando patrones de uso para generar sus propias reglas gramaticales en diferentes contextos (CREACIÓN), de los momentos en que decidieron editar sus reglas sugiriendo cambios y/o ajustes (EVALUACIÓN) y de las ocasiones en que hicieron uso de sus propias reglas para corregir y justificar errores gramaticales (APLICACIÓN).

Tanto las preguntas como las tareas tenían como objetivo desarrollar en los estudiantes una comprensión profunda de los complementos de infinitivo y gerundio a través de la manipulación consciente de elementos lingüísticos y de la reflexión grupal de estas construcciones en determinados contextos.

El primer lugar con el porcentaje más alto para las tareas metalingüísticas es para el nivel de EVALUACIÓN con un 31.13%. Esto quiere decir que, los participantes se ayudaron de la reflexión grupal para reflexionar sobre los contextos en los que aparecen los complementos infinitivos y gerundios. Al igual que en las entrevistas de evocación estimulada, el segundo lugar es para la categoría de la APLICACIÓN de las reglas gramaticales con un 30.79%.

Por otra parte, en las entrevistas de evocación estimulada los participantes hicieron más REVISIÓN. No obstante, el porcentaje entre REVISIÓN (25.29 %) y APLICACIÓN (25.06 %) difiere en decimales. Esto quiere decir que durante las entrevistas los participantes lograron recordar la manera en que aprendieron los complementos infinitivos y gerundios. En estas entrevistas los participantes mencionaron también la forma en que sus profesores los instruyeron a la hora de explicar este tema gramatical. Los participantes recordaron algunos ejercicios y pudieron explicar la forma en la que percibían a los complementos para infinitivo y gerundio. Durante la etapa de APLICACIÓN, los participantes pudieron justificar los errores gramaticales con ayuda de lo que mencionaron durante las entrevistas logrando dar una explicación de la violación a la regla gramatical.

El porcentaje más bajo en las tareas metalingüísticas es para el nivel de CREACIÓN (5.13%). Esto se debe a que a los participantes les costaba mucho detectar similitudes y diferencias en los contextos para cada complemento además de que en la mayoría de los casos los participantes citaron oraciones con infinitivos y gerundios en las que estos cumplían otra función, no la de complementos verbales lo cual sesgo el análisis de datos.

Finalmente, en las entrevistas de evocación estimulada el nivel más bajo fue el de la EVALUACIÓN con un 10.77%. Una posible explicación para este fenómeno sería que, para poder comprobar sus supuestos, los participantes necesitaban contestar ejercicios para poder reflexionar al momento de revisar las respuestas y no después con ayuda de las entrevistas.

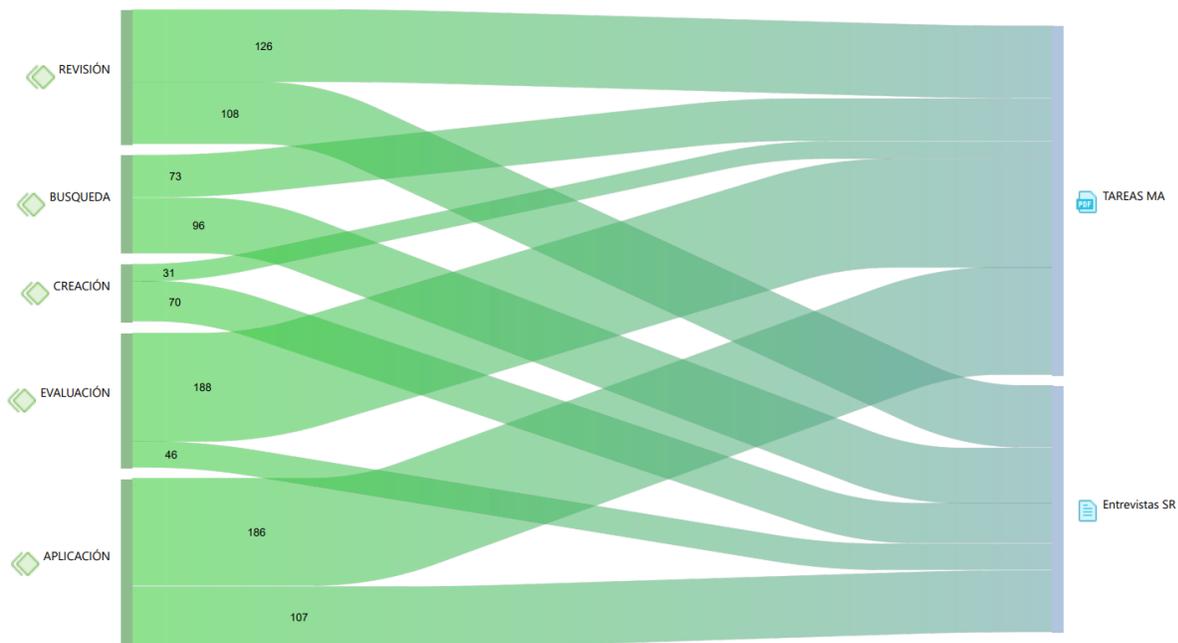
Para visualizar los datos se implementó un gráfico de barras con el número de incidentes por cada nivel en el desarrollo de la conciencia metalingüística del modelo REBUCREA, como se muestra a continuación.

#### 4.9.1.1. Triangulación de Niveles en el Modelo REBUCREA con las Transcripciones del Discurso de los Participantes

El siguiente *diagrama de Sankey* se pudo elaborar con ayuda del *software ATLAS.ti* mediante tablas dinámicas en las que se cuantificaron las incidencias de cada categoría en los cinco niveles propuestos en el modelo REBUCREA para el desarrollo de la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.

**Figura 22**

*Diagrama de Sankey para triangular los niveles de conciencia metalingüística en transcripción de tareas y entrevistas*



*Nota.* Este diagrama triangula los cinco niveles de conciencia metalingüística (Revisión, Búsqueda, Creación, Evaluación y Aplicación de reglas gramaticales) con el número de veces en

las que se etiquetó cada nivel durante el completado de las tareas y en las entrevistas de evocación estimulada<sup>14</sup>.

Como se mencionó anteriormente, durante el completado de las tareas metalingüísticas en la secuencia para la creación, edición y aplicación de reglas el mayor número de incidencias está en la EVALUACIÓN de las reglas (188) lo cual cumple el objetivo de editarlas en función de los diferentes contextos en los que aparecen, en segundo lugar, está la APLICACIÓN (186) lo cual evidencia el desarrollo de habilidades argumentativas para poder discernir entre un complemento y otro, en tercer lugar está la REVISIÓN (126) porque permite a los estudiantes hacer uso de su propio metalenguaje para explicar lo que se entiende por gerundio, infinitivo y/o complemento verbal. En cuanto lugar está la BÚSQUEDA (73) ya que se generó un poco de confusión entre los estudiantes al momento de buscar complementos verbales y confundirlos con construcciones con infinitivos y/o gerundios en donde no cumplían la función de objetos directos de verbos principales. En quinto lugar, está la CREACIÓN de reglas (31) porque los estudiantes no sabían cómo expresar en términos metalingüísticos el comportamiento de los complementos verbales.

Para las entrevistas de evocación estimulada en primer lugar está la REVISIÓN (108) por que los estudiantes recordaron las explicaciones tradicionales que habían recibido por parte de sus maestros en segundo lugar está la etapa de APLICACIÓN (107) porque reflexionaron en cómo fueron corrigiendo y justificando los errores gramaticales en la evaluación haciendo uso de sus propias reglas. En tercer lugar, está la etapa de BUSQUEDA (96) porque los estudiantes comentaron sobre las fuentes que consultaron para buscar sus ejemplos. En cuarto lugar, está la etapa de CREACIÓN (70) porque los estudiantes reportaron las reglas a las que llegaron luego de un análisis exhaustivo. En quinto lugar, está la EVALUACIÓN (46) porque los estudiantes reportaron muy pocas correcciones y/o ajustes a sus reglas.

---

<sup>14</sup> En total se codificaron 1031 locuciones de las cuales 604 corresponden al completado de las tareas metalingüísticas y 427 a las respuestas de las entrevistas de evocación estimulada.

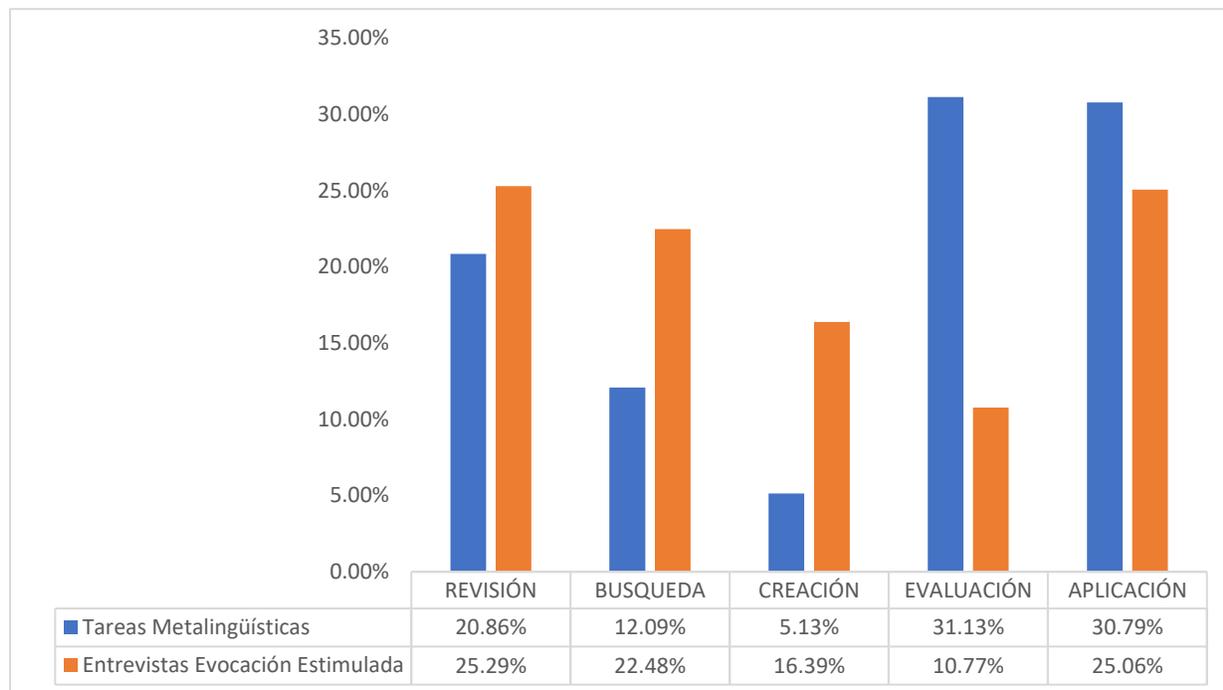
#### 4.9.1.2. Porcentajes en Incidencias en el Modelo REBUCREA

El análisis del discurso de los participantes permitió detectar también los porcentajes en las incidencias de las veces en que los participantes tomaron la palabra para contribuir algo a la reflexión de los complementos infinitivos y gerundios en los cinco niveles REBUCREA para el desarrollo de la conciencia metalingüística.

El siguiente gráfico de barras muestra los porcentajes en el modelo para el desarrollo cognitivo y paulatino de las habilidades metalingüísticas que se van fortaleciendo a medida que los participantes analizan datos lingüísticos, detectan patrones y sugieren reglas de uso para temas gramaticales por sí mismos como resultado de una discusión y reflexión grupal.

**Figura 23**

*Gráfico de barras para los porcentajes de las incidencias en los cinco niveles REBUCREA*



*Nota.* El total de porcentajes en las incidencias de participación para la realización de las tareas metalingüísticas corresponde a 604 (100%) locuciones codificadas, mientras que el total de porcentajes en las incidencias para las entrevistas de evocación estimulada es de 427 (100%).

En el gráfico número 23 se puede ver la longitud proporcional de cada columna y sus valores representados. Por un lado, el color azul de las barras representa las veces en las que se mencionó alguno de los niveles y subniveles durante la realización de las tareas. Por otro lado, se representan en color naranja los momentos en los que los estudiantes mencionaron alguno de los niveles y/o subniveles durante las entrevistas de evocación estimulada al final de la sesión.

En lo que respecta a las transcripciones de lo sucedido durante el completado de las tareas de desarrollo de la conciencia metalingüística, el nivel más alto fue el de la EVALUACIÓN con un 31.13%, es decir, en este nivel los estudiantes pudieron confirmar que sus reglas de uso estaban bien estructuradas y no solo eso, en esta etapa los estudiantes pudieron integrar información nueva y de esta forma editar las reglas de uso que ya tenían.

De lo contrario, el porcentaje más bajo fue para el nivel de la CREACIÓN de reglas gramaticales con un 5.13%. Esta etapa fue en elemento medular para la obtención y generación de reglas gramaticales. El primer reto era encontrar ejemplos y el segundo detectar patrones. Al momento de contestar la actividad los estudiantes se limitaron a mencionar dos o tres reglas para cada complemento, pero les costaba verbalizar las relaciones y semejanzas subyacentes en cada construcción. De hecho, fue durante las entrevistas que los participantes expresaron de manera verbal su análisis al momento de planificar y elaborar sus reglas.

Por otra parte, lo que respecta al análisis del discurso de las entrevistas de evocación estimulada que se llevaron a cabo luego de cada sesión, los participantes REVISARON considerablemente los temas con un 25.29%. Esto quiere decir que, con ayuda de la investigadora, los estudiantes reflexionaron con respecto a los usos y definiciones de los complementos infinitivos y gerundios. Durante esta etapa hubo mucha confusión entre las reglas de uso para los infinitivos y gerundios en otras posiciones y como complementos verbales. Así mismo, los estudiantes manifestaron de

manera oral y abierta que no sabían por qué un complemento sonaba mejor que el otro pero que si sentían que podían elegir una respuesta correcta.

Y por último el nivel más bajo fue el de la EVALUACIÓN de sus propias reglas gramaticales puesto que en las entrevistas no tenían manera de verificar sus supuestos.

#### 4.9.1.3. Porcentajes e Incidencias en Niveles y Subniveles del Modelo REBUCREA

Al igual que con los cinco niveles para el desarrollo de la conciencia metalingüística, existía la necesidad de contar las incidencias y porcentajes en las subcategorías del modelo REBUCREA para las veces en que participaron los estudiantes durante el completado de las tareas y en las entrevistas de evocación estimulada como se muestra a continuación.

**Tabla 47**

*Conteo de incidencias para cada subnivel del modelo REBUCREA*

	Tareas	%	Entrevistas	%	Totales	%
	Metalingüísticas		Evocación Estimulada		Tareas y Entrevistas	
Nivel 1 REVISIÓN						
Reflexión de conceptos clave	38	3,69	26	2,52	64	6,21
Confusión de la regla	29	2,81	38	3,69	67	6,50
Intuición a la regla	59	5,72	44	4,27	103	9,99

Nivel 2 BUSQUEDA						
Conjunto de verbos a trabajar	23	2,23	12	1,16	35	3,40
Búsqueda de información	10	0,97	49	4,75	59	5,72
Muestra representativa	40	3,88	35	3,40	75	7,27
Nivel 3 CREACIÓN						
Elaboración de la regla para complementos infinitivos	15	1,46	0	0,00	15	1,46
Elaboración de la regla para complementos gerundios	4	0,39	0	0,00	4	0,39
Elaboración de la regla (no se especifica complemento verbal)	0	0,00	66	6,40	66	6,40
Contraste entre complementos infinitivos y gerundios	12	1,16	4	0,39	16	1,55

---

Nivel 4 EVALUACIÓN

---

Confirmación de la regla sugerida para complementos infinitivos	100	9,70	0	0,00	100	9,70
Confirmación de la regla sugerida para complementos gerundios	59	5,72	0	0,00	59	5,72
Confirmación de la regla sugerida para los complementos (no se especifica complemento verbal)	0	0,00	15	1,46	15	1,46
Edición de la regla sugerida para complementos infinitivos	15	1,46	0	0,00	15	1,46
Edición de la regla sugerida para complementos gerundios	14	1,36	0	0,00	14	1,36
Edición de la regla sugerida para los complementos (no	0	0,00	31	3,01	31	3,01

---

se especifica  
complemento  
verbal)

---

Nivel 5 APLICACIÓN

---

Uso de la regla sugerida para complementos infinitivos y gerundios	140	13,58	28	2,72	168	16,29
Recuperación de la información	35	3,40	66	6,40	101	9,80
Dificultad para verbalizar las reglas gramaticales sugeridas	11	1,07	13	1,26	24	2,33
Total	604	58,58	427	41,42	1031	100,00%

---

*Nota.* El total de porcentajes e incidencias de participación para la realización de las tareas metalingüísticas corresponde a 604 (58.58%) locuciones codificadas, mientras que el total de porcentajes e incidencias para las entrevistas de evocación estimulada es de 427 (41.42) dando un total de 1031 emisiones codificadas (100%).

A diferencia de las cinco categorías detalladas en el modelo REBUCREA, en las subcategorías existen algunos códigos que no tienen incidencia ni en las tareas metalingüísticas ni en las entrevistas de recuerdo estimulado puesto que dan como resultando cero (0%).

Por ejemplo, durante las entrevistas de evocación estimulada era muy difícil que los participantes pudieran elaborar, editar, y/o confirmar su regla sugerida para los complementos infinitivos y gerundios. Esto por una parte y por otra, durante las tareas metalingüísticas sucedió algo interesante con respecto a la confirmación de la regla sugerida para los complementos ya que esta es de 0% pero en el caso de la confirmación de la regla sugerida para complementos infinitivos esta es de 9.70%. Esto quiere decir que, durante el completado de los ejercicios, los participantes practicaron más con los complementos infinitivos que con los infinitivos.

Otro porcentaje interesante es el de la edición de la regla sugerida para los complementos (0.00%). Esto no quiere decir que los participantes no editaron sus reglas durante el completado de las tareas, solo que no lo verbalizaron. Fue hasta las entrevistas (3.01%) que con ayuda de las preguntas los participantes se tuvieron que referir a las reglas que sufrieron cambios de edición para sugerir una mejora de uso. Lo mismo sucedió con la elaboración de las reglas. Durante las tareas (0.00%), los participantes no lo verbalizaron, pero si en las entrevistas (6.40%). Es decir, al momento de realizar las transcripciones, las reglas gramaticales se categorizaron como análisis de la base de datos y no como elaboración de las reglas.

Como ya se mencionó anteriormente, existe muy poco análisis por parte de los participantes al momento de crear reglas gramaticales lo cual dificulta el uso de estas reglas en otra base de datos. De lo contrario, son los ejercicios los que motivan a los participantes a realizar un análisis más profundo de los contextos en los que aparecen los complementos gerundios e infinitivos.

#### 4.9.1.4. Nivel de Lengua y Participación Proactiva de los Estudiantes

La herramienta *ATLAS.ti* permitió contabilizar las veces en que los estudiantes participaban puesto que estaban agrupados aleatoriamente y que trabajaron en equipos de cuatro aun cuando su nivel de inglés como lengua extranjera era variado.

La decisión de contar las veces en que cada participante toma el micrófono para hablar en voz alta y devolver algo a la discusión grupal surge al notar que algunos participantes se mantuvieron

muy participativos mientras que otros se limitaron a responder solo cuando se les pidió que hicieran alguna declaración. respuesta a actividades metalingüísticas o preguntas de entrevistas.

Los estudiantes sabían que podían interactuar en su lengua materna, pero al leer instrucciones u oraciones tenían que usar el inglés. Por lo tanto, verificar el nivel de idioma de los participantes y su perfil lingüístico podría arrojar luz sobre por qué decidieron participar demasiado o muy poco.

De esta forma, en la siguiente tabla se muestra el equipamiento de cada participante, la contraseña que se le asignó, su nivel de inglés y el número de incidencias y porcentajes en los que se registró su participación en los ejercicios de discusión para la realización de las tareas y en las entrevistas de evocación estimulada.

**Tabla 48**

*Número de incidencias de video a texto para la participación proactiva de los estudiantes*

Equipo	Participante	CEFR	Tareas metalingüísticas	%	Entrevistas de evocación estimulada	%	Totales	%
1	1A	B2	64	10,11	54	11,87	118	10,85
	1B	B2	13	2,05	18	3,96	31	2,85
	1C	B1	34	5,37	22	4,84	56	5,15
	1D	B2	42	6,64	23	5,05	65	5,97
2	2A	B1	50	7,90	34	7,47	84	7,72
	2B	B2	4	0,63	6	1,32	10	0,92
	2C	C1	49	7,74	22	4,84	71	6,53
	2D	B2	72	11,37	46	10,11	118	10,85

3	3A	B1	31	4,90	25	5,49	56	5,15
	3B	B1	24	3,79	29	6,37	53	4,87
	3C	B1	30	4,74	23	5,05	53	4,87
	3D	C1	69	10,90	19	4,18	88	8,09
4	4A	C1	75	11,85	75	16,48	150	13,79
	4B	B1	34	5,37	27	5,93	61	5,61
	4C	B2	29	4,58	29	6,37	58	5,33
	4D	B2	13	2,05	3	0,66	16	1,47
Totales			633	100,00	455	100,00	1088	100,00

*Nota.* El número de incidencias corresponde a la participación de los estudiantes en las transcripciones de su discurso.

La tabla número 48 muestra los porcentajes e incidencias de las veces en que los participantes verbalizaron en voz alta sus reflexiones metalingüísticas. A veces era para completar las tareas y otras veces para responder las preguntas de evocación estimulada.

Con respecto a los resultados obtenidos al contar las emisiones de los participantes en la transcripción de su discurso, el participante con mayor porcentaje en responder las tareas fue para el participante 4A del cuarto equipo que tiene un nivel de lenguaje avanzado C1 alto. Y con respecto a la alumna con menos emisiones, la participante 2B participó solo 4 veces a pesar de que su nivel es intermedio alto B2.

Por otro lado, durante las entrevistas de evocación estimulada, el participante que contestó el mayor número de preguntas fue también el participante 4A. Pero a diferencia del participante que participaba menos en las tareas metalingüísticas, en esta ocasión el participante 4D, con nivel B2, respondió solo tres de las preguntas emitidas por la investigadora.

#### 4.9.1.5. Estadísticos Descriptivos para la Participación de los Estudiantes en Tareas Metalingüísticas Reflexivas

En lo que respecta a la participación proactiva de los estudiantes en las tareas de concientización y reflexión metalingüística, los estudiantes no estaban forzados ni obligados a participar, ellos se organizaban con sus equipos para tomar la palabra y para la asignación de turnos por lo que en la siguiente tabla se reflejan los valores de los estadísticos descriptivos en relación a la participación activa de los estudiantes en las tareas y en las entrevistas con la finalidad de detectar si estos valores son significativos y/o si tienen un impacto en el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes.

**Tabla 49**

*Estadísticos descriptivos para la participación de los estudiantes en el completado de las tareas metalingüísticas*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Número de incidencias	4	75	39.56	21.957

*Nota.* El número de incidencias corresponde a la participación de los estudiantes en las transcripciones de su discurso para el completado de las tareas.

En una primera instancia, el valor de la desviación estándar es de 21.957 ( $\sigma = 21.957$ ). Este valor es muy alto. Esto quiere decir que la variación o la dispersión del conjunto de datos numéricos es mucha; cuanto mayor sea la dispersión, mayor será la desviación estándar.

En segundo lugar, el valor de la media no está relacionado con un puntaje deseado por lo que este valor no es significativo. El objetivo no era que los estudiantes hablaran mucho, pero si se buscaba el diálogo y la negociación grupal para poder contestar las tareas de reflexión metalingüística en conjunto.

No obstante, el rango del intervalo entre el valor máximo y el valor mínimo nos dice que existe mucha dispersión entre los datos. Es decir, un participante se involucró en la discusión y reflexión grupal 4 veces, mientras que otro participante se mantuvo activo durante las cuatro sesiones consecutivas registrando así 75 incidencias. Una posible explicación se debe a que los equipos no forzaban a los demás integrantes a participar a menos que les correspondiera un turno en la discusión.

#### 4.9.1.6. Estadísticos Descriptivos para la Participación de los Estudiantes en las Entrevistas de Evocación Estimulada

La siguiente tabla se refiere a los estadísticos descriptivos en otro momento clave de la interacción; las entrevistas de evocación estimulada.

**Tabla 50**

*Estadísticos descriptivos para la participación de los estudiantes en las Entrevistas de Evocación Estimulada*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Número de incidencias	3	75	28.44	17.637

*Nota.* El número de incidencias corresponde a la participación de los estudiantes en las transcripciones de su discurso en las entrevistas de evocación estimulada.

Ahora bien, en la tabla número 50 se despliegan los estadísticos descriptivos, pero para las entrevistas de evocación estimulada. En este caso, el objetivo era que los participantes recordaran lo que estaban pensando al momento de responder a las tareas metalingüísticas con ayuda de capturas de pantalla de momentos en los que los estudiantes se mostraban dudosos o seguros de sus respuestas.

En primer lugar, el valor de la desviación estándar es alto ( $\sigma = 17.637$ ), y un valor de desviación estándar alto indica una mayor dispersión de los datos. Al igual que en las tareas de conciencia metalingüística, los estudiantes decidían en qué momento responder a las preguntas y en qué momento reservarse sus comentarios. Esto deriva en un número de participación muy variado.

Por ejemplo, la media es de 28.44, incluso es más baja que la de las tareas. Normalmente los estudiantes se sienten evaluados por el investigador y prefieren mantener el silencio a menos que ninguno de los otros compañeros responda a las preguntas.

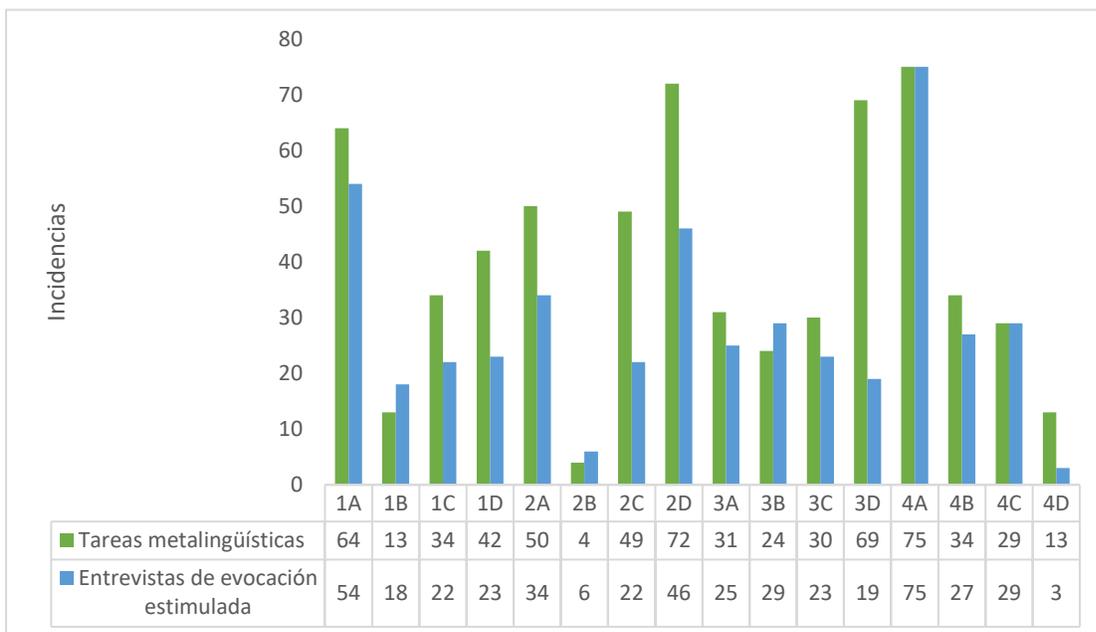
Finalmente, el valor máximo y el valor mínimo van de 75 a 3 respuestas en las entrevistas, respectivamente. Este rango indica que los estudiantes se limitaban a contestar a menos que no fueran convocados por el investigador.

#### 4.9.1.7. Participación Proactiva en Tareas Metalingüísticas Reflexivas y en Entrevistas de Evocación Estimulada

En la siguiente figura se graficaron en barras las incidencias en las participaciones de los estudiantes para el completado de las tareas y para las emisiones de respuestas en las entrevistas de evocación estimulada.

**Figura 24**

*Gráfico de barras para para la participación proactiva durante y después del completado de las actividades*



*Nota.* El número de incidencias corresponde a la participación de los estudiantes en las transcripciones de su discurso para el completado de las tareas y las entrevistas de evocación estimulada.

El gráfico de barras número 24 muestra la relación entre el número de veces en que los participantes decidieron intervenir en la discusión grupal durante el completado de las tareas metalingüísticas (barra en color verde) con el número de veces en que decidieron responder a las preguntas de evocación estimulada (barra en color azul).

En general, el participante 4A fue el que se mantuvo más interesado en contestar los ejercicios y en interactuar con la investigadora. Este participante, sorpresivamente, mantuvo el mismo número de emisiones en ambos casos (n=75).

De lo contrario, el participante 2B decidió involucrarse en la discusión grupal lo menos posible, a diferencia del participante 4A, este participante decidió mirar a sus compañeros y asimilar la información de manera individual.

#### 4.10. Aspectos Generales y Discusión

A continuación, se abordan de manera general los resultados que muestran la evidencia empírica que indica el desarrollo de la conciencia metalingüística de los infinitivos y gerundios en inglés como L2 en estudiantes universitarios mexicanos.

##### 4.10.1. Beneficios del Desarrollo de la Conciencia Metalingüística

Basado en un diseño de investigación mixto mayoritariamente cualitativo y un análisis microgenético y otro de teoría fundamentada, los resultados del análisis del discurso de los participantes y los puntajes y porcentajes en respuestas correctas de este estudio revelaron que los participantes se beneficiaron del tratamiento y especialmente de la interacción colectiva y reflexiva en tareas metalingüísticas que requieren la detección de patrones lingüísticos y la creación de reglas gramaticales propias.

Del mismo modo, las cuatro sesiones consecutivas sirvieron como instrumento para que los participantes, juntos y de forma dinámica, se dieran cuenta de cómo funcionan los infinitivos y gerundios en inglés como L2. Los estudiantes pudieron apoyarse entre sí y resolver la dinámica propuesta por el investigador. La interacción entre los estudiantes se benefició del aprendizaje cooperativo que surgió de la necesidad de completar las tareas.

Estos resultados relacionan de manera integral los atributos de la conciencia metalingüística con el aprendizaje de infinitivos y gerundios en inglés como L2. Los participantes manipulan consciente y explícitamente reglas gramaticales específicas dentro de las cuatro sesiones consecutivas, además de promover la colaboración entre pares y el apoyo cognitivo, afectivo y social ante el desafío donde se deben resolver problemas lingüístico-gramaticales.

#### 4.10.2. Actividad Metalingüística en Tareas Grupales

En primer lugar, las tareas metalingüísticas juegan un papel importante en el desarrollo del lenguaje ya que se relacionan con los procesos naturales del aprendizaje colaborativo además de promover el apoyo lingüístico entre estudiantes más y menos capaces. Al mismo tiempo, la colaboración resultó significativa para el aprendizaje de infinitivos y gerundios en inglés como L2 debido al alto nivel de participación de los estudiantes.

Gracias al trabajo cooperativo y colaborativo entre estudiantes para la construcción de nuevos aprendizajes, los estudiantes colaboran entre sí para generar sus reglas gramaticales. En ese sentido, la investigadora creó un ambiente en el que los estudiantes pudieran apoyarse entre sí para mejorar su aprendizaje de infinitivos y gerundios y ayudar en el dominio de tareas que requieren reflexión colectiva entre pares. El apoyo que recibieron los estudiantes durante las cuatro sesiones consecutivas podría ayudarlos a dominar tareas lingüísticas similares en el futuro y de forma individual.

A pesar de la discusión grupal y de los debates, en algunas ocasiones los estudiantes no lograban llegar a un acuerdo y entonces decidían continuar con los siguientes reactivos y retomar estos completos una vez terminada la tarea. El problema con esta sesión era que los estudiantes debían

avanzar casillas de manera individual y que habría un ganador y tres lugares por debajo de él en la escala. En otras palabras, los estudiantes no podían dejar oraciones sin responder. Ante esta situación, los estudiantes normalmente tomaban una decisión de manera democrática ejerciendo su voto, también argumentan sus posturas y optan por la réplica más convincente y/o dejaban que el participante en turno tomará una decisión luego de la reflexión profunda.

Los participantes se beneficiaron de la discusión grupal. Estos resultados destacan la importancia del aprendizaje significativo a través del andamiaje ya que desarrolla las habilidades cognitivas de los profesores de lenguas extranjeras en formación. En resumen, el andamiaje es una herramienta indispensable para el aprendizaje que apoya la enseñanza de la gramática entre pares y sirve como fuente de material lingüístico en la generación de reglas gramaticales como alternativa sustitutiva de las estructuras no normativas utilizadas para el aprendizaje en un contexto educativo. Cuando los estudiantes se sentían confundidos solicitaban la ayuda de sus compañeros más capacitados

Así mismo, los estudiantes debían prestar atención a las respuestas de sus compañeros para poder fomentar la reflexión colectiva y la retroalimentación de los ejemplos para los complementos infinitivos y gerundios en L2. Esta retroalimentación colectiva entre pares permitió a los estudiantes aclarar dudas con respecto a los usos de los complementos.

#### 4.10.3. Los complementos Infinitivos y Gerundios en L2

El problema con los complementos infinitivos y gerundios, como se menciona en el marco teórico, es que no se rigen por una regla de uso y que los estudiantes tienen que recordar listas extensas de verbos para cada uno. Naturalmente los estudiantes están acostumbrados a leer las oraciones y utilizar el complemento que les suene más familiar como lo establece la teoría de la frecuencia.

Sin embargo, a raíz del pilotaje de las cuatro sesiones consecutivas se detectó la necesidad de que los participantes realizarán un corpus con ejemplos para cada construcción verbal y que realizaran un análisis lingüístico de patrones a partir de esos ejemplos. La investigadora

proporcionó una lista con veintiséis verbos para cada complemento. En la mayoría de los casos, los alumnos eligieron los verbos que debían buscar y decidieron el número total de ejemplos que debían obtener para su corpus. La finalidad era no repetir ejemplos y citar diferentes verbos.

Consecuentemente, los participantes con un nivel de lengua en desventaja pudieron apoyarse de sus compañeros más capacitados para poder completar las tareas a través de la interacción y reflexión colectiva. Así mismo, se obtuvo un mayor impacto en los resultados de los participantes que almacenaron más ejemplos con complementos infinitivos y gerundios en inglés L2 en su base de datos y que a su vez realizaron un análisis lingüístico y una discusión más profunda de reglas y patrones. Por ejemplo, los participantes con un nivel de lengua avanzado se beneficiaron más al momento de resolver tareas metalingüísticas que requieren de reflexión y retroalimentación colectiva entre pares.

Se observó también que los estudiantes se dejan llevar mucho por la intuición cuando se sienten confundidos pero que el diálogo les ayudó a esclarecer las dudas en cuanto al uso de las reglas gramaticales. Por último, los participantes necesitaron editar y modificar sus reglas gramaticales al momento de ponerlas en práctica para poder internalizarlas, lo cual permitió a los estudiantes mejorar el uso de los complementos infinitivos y gerundios y a comprender mejor su estructura para su organización y combinación correcta con verbos principales.

#### 4.10.4. Modelo REBUCREA para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística

El primer paso en el modelo REBUCREA para el desarrollo de la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en L2 era revisar los materiales que los participantes tenían a la mano, el segundo paso era seleccionar los verbos que iba a trabajar cada uno y decidir el número de ejemplos que debía buscar cada uno.

Una vez que los estudiantes tenían sus ejemplos, compartían pantalla y comenzaban a editar el procesador de textos en línea de manera conjunta y simultánea. Una vez que se recopilaron los ejemplos en un solo documento comenzaba el análisis lingüístico. En este paso, los estudiantes

organizaban su información y comenzaban a dividir sus ejemplos siguiendo las normas que concordaban con las reglas y los ejemplos en la base de datos.

En el caso de la evaluación de sus propias reglas gramaticales, los estudiantes debían consultar su regla de uso y sugerir cambios de ser necesario. Para lograr este cometido los estudiantes debían tener a la mano sus reglas de uso, una pluma para hacer anotaciones, estar atentos a las respuestas de sus compañeros y finalmente proporcionar razones legítimas derivadas del análisis del conjunto de normas y patrones que tenían registrados en sus reglas de uso.

### Figura 25

*Diagrama de flujo para la construcción de reglas gramaticales auténticas*



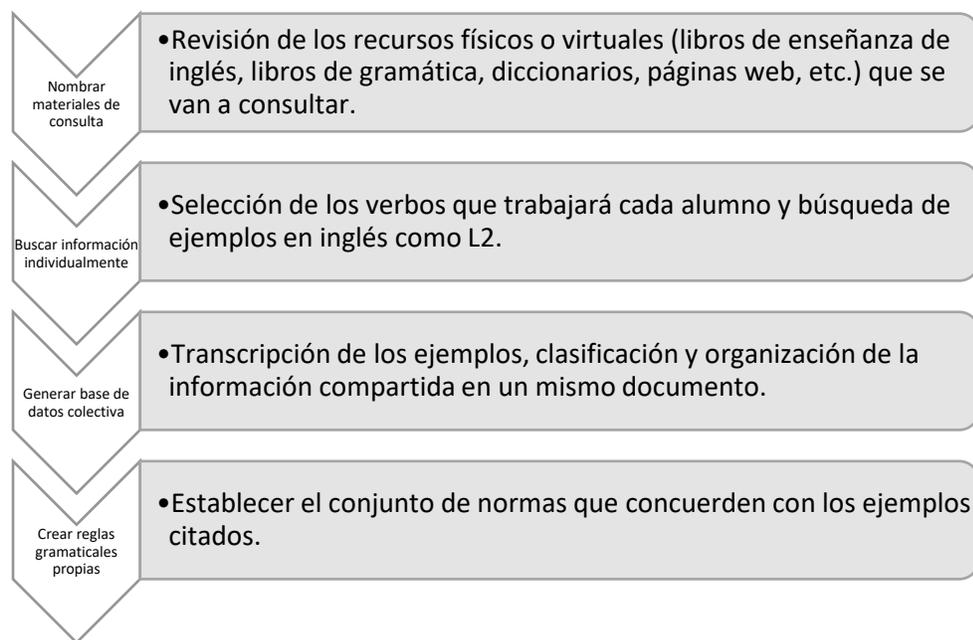
*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis del discurso de los participantes.

La figura número 25 muestra como hacen los estudiantes para llegar de la actividad de calentamiento hasta la creación de sus propias reglas gramaticales de uso luego de verse en la necesidad de reflexionar de manera grupal para poder completar las tareas metalingüísticas en cada fase.

La siguiente figura refleja la serie de pasos que los estudiantes siguen para poder crear sus reglas gramaticales una vez que se encuentran trabajando en equipos.

## Figura 26

### *Pasos para la creación de una regla gramatical*



*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis del discurso de los participantes.

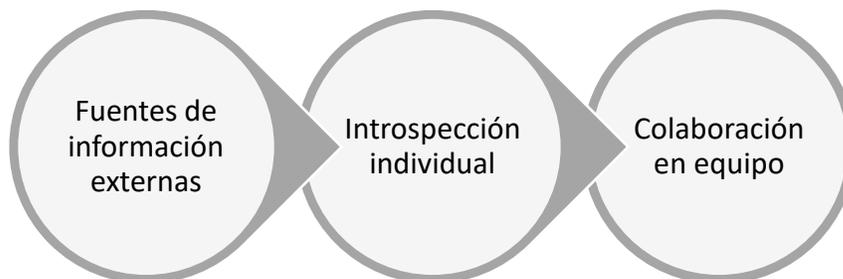
A pesar de que los estudiantes se organizaron en cada equipo de manera diferente, el diagrama número 26 surge a partir de la detección de una dinámica similar en la que los estudiantes

primero se dividían los verbos que cada integrante iba a buscar, posteriormente los estudiantes revisaban las fuentes que tenían a la mano y transcribían las oraciones que consideraban útiles para el estudio. El último paso era el más complejo, ya que los estudiantes debían sugerir sus propias reglas de uso.

Además de los pasos que los equipos siguieron normalmente para construir una regla gramatical, a raíz de la figura anterior se detectó otro diagrama de flujo sobre el procesamiento de la información recabada por los participantes para dar lugar al aprendizaje de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 al momento de construir sus reglas gramaticales.

### **Figura 27**

*Diagrama de flujo sobre el procesamiento de información para el aprendizaje*



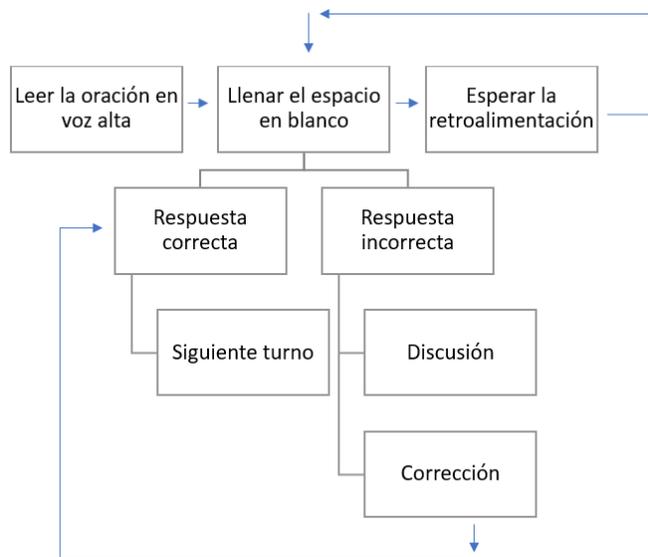
*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis del discurso de los participantes.

La figura número 27 muestra los pasos secuenciales del proceso del trabajo en equipo. El primer paso es el de la investigación. En esta fase los estudiantes consultaron fuentes de información externas y por tanto procedentes de varias vías ajenas a los materiales proporcionados y sugeridos por el Centro de Lenguas y Cultura de la Facultad para poder crear sus propios corpus con ejemplos con complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2. El segundo punto es el de la introspección. En esta etapa, los participantes eligieron las oraciones que querían transcribir en el procesador de textos simultáneo en línea para su análisis posterior. Esta búsqueda individual permitió a los participantes centrar su atención en sus propias percepciones de la creación de una base de datos con oraciones individuales y descontextualizadas en L2. El último y tercer paso era el de la colaboración en equipo. En este procedimiento, los participantes lograron establecer acuerdos generales para la creación de reglas gramaticales. Este enfoque enfatizó la participación equitativa de los participantes en el organigrama de la base de datos.

En la sesión número tres, la investigadora debía compartir su pantalla para que los participantes pudieran solicitar el control de esta y así poder girar el dado virtual y avanzar las casillas marcadas moviendo la ficha en el tablero. Cuando los estudiantes se sentían confundidos solicitaban la ayuda de sus compañeros más capacitados. Además de que los participantes podían consultar las hojas de trabajo que crearon en una sesión anterior en las que tenían acceso a patrones lingüísticos y ejemplos para cada construcción verbal. Por último, los estudiantes debían prestar atención a las respuestas de sus compañeros para poder fomentar la reflexión colectiva y la retroalimentación de los ejemplos para los complementos infinitivos y gerundios en L2.

## **Figura 28**

*Diagrama de flujo para la reconstrucción y edición de una regla gramatical*



*Nota.* Elaboración propia a partir del análisis del discurso de los participantes.

En la figura número 28 podemos apreciar que el estudiante en turno leía la oración en voz alta y llenaba el espacio en blanco esperando la confirmación de sus compañeros para poder continuar con el siguiente turno. Si la respuesta era incorrecta, se generaba una discusión en la que los estudiantes justifican sus respuestas tomando en cuenta los ejemplos y las normas que habían generado en la sesión anterior.

Una vez que los estudiantes se ponían de acuerdo, editaban sus reglas de uso y sugerían correcciones pertinentes para poder emitir una respuesta correcta y continuar con el siguiente turno. Esta retroalimentación colectiva entre pares permitió a los estudiantes aclarar dudas con respecto a los usos de los complementos.

#### 4.10.5. Reglas Semánticas y Sintácticas para los Complementos Infinitivos y Gerundios en L2

Según Martinich (1996), las reglas semánticas son aquellas construcciones en las que rige el significado de las palabras y su interpretación.

En el presente estudio, se encontraron más reglas semánticas en la última etapa de la intervención. Quizás esto se deba a que los estudiantes revisaron diferentes contextos para los mismos complementos verbales, lo que implica la necesidad de trabajar los complementos verbales, pero en contextos como párrafos y no solo en oraciones individuales y descontextualizadas en inglés como L2.

Dar significado al lenguaje parece ser un proceso complejo que requiere entrenamiento y que aparece último en las etapas de aprendizaje de reglas gramaticales con usuarios del lenguaje más capaces cognitivamente. Hablar del significado de los complementos verbales, su interpretación, lo que pretenden significar, a lo que hacen referencia, a lo que afirman y, a la intención del emisor para comprender su significado parecen ser algunos elementos que los estudiantes tomaron en cuenta al momento de crear sus reglas semánticas.

Las reglas sintácticas se refieren a fórmulas o combinaciones específicas de palabras en oraciones y los estudiantes se referían a ellas como después de ciertas expresiones, después de verbos modales, verbo imperativo + gerundio, por mencionar algunos, porque están acostumbrados a trabajar con fórmulas gramaticales o, en otras palabras, están entrenados para combinar un elemento más otro para formar oraciones.

La siguiente figura muestra las etapas de aprendizaje de los complementos de infinitivo y gerundio según los tipos de reglas sugeridas por los estudiantes.

#### **Figura 29**

*Etapas de aprendizaje de complementos infinitivos y gerundios*



*Nota.* Los complementos infinitivos y gerundios comparten la misma fórmula [verbo principal + gerundio y/o infinitivo].

En el diagrama número 29 para las etapas de aprendizaje de los complementos infinitivos y gerundios se muestra que al inicio de la secuencia didáctica los estudiantes detectaron más oraciones sintácticas porque les resultó más fácil detectar la posición de los complementos verbales que analizar el contexto en el que aparecían.

En resumen, los estudiantes requieren de analizar más contextos en los que aparecen los complementos infinitivos y gerundios para poder identificar y etiquetar reglas gramaticales propias.

#### 4.10.6. Limitaciones para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística

El número de participantes es una limitante, sólo se lleva a cabo en una comunidad determinada, se esperaría poder aplicarse en otros contextos para generalizar resultados. Por consiguiente, los universitarios mexicanos que participaron en esta investigación se encuentran cursando una Licenciatura en Lenguas Modernas – inglés (LLM-I) en la Universidad autónoma de Querétaro (UAQ), además se están preparando para ser maestros de inglés como L2.

La conciencia metalingüística está presente en todas las etapas escolares, pero gran parte de la investigación aborda en la etapa de la primera niñez y predomina en la adolescencia (Roehr-Brackin, 2018). Los estudios que se han realizado en adultos (Bialystok et al., 2014; Brooks y Kempe, 2013; Nesdale y Tunmer, 1984; Renou, 2001) son mayoritariamente cuantitativos ya que implementan pruebas de juicio de gramaticalidad dejando de lado el análisis del discurso de los participantes.

Poco se ha realizado con estudiantes universitarios mexicanos de lenguas extranjeras y sobre el desarrollo de su conciencia metalingüística (Andrews, 1997, 1999; Zipke, 2008). Aunado a esto, los estudios que existen se basan en la evaluación de la conciencia metalingüística a manera de prueba previa y posterior, pero carecen de la compilación de fichas para la reflexión en el clase con entrevistas semiestructuradas que evidencien la reflexión y control del uso del lenguaje para desarrollar la conciencia metalingüística.

Por ello, se pretende explorar el origen y los cambios que implementan profesores mexicanos en formación de inglés como L2 al momento de crear, modificar e implementar reglas gramaticales de manera colectiva.

El objetivo es auxiliar al campo de la exploración empírica en el aula en la que se atiende a los procesos del desarrollo de la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 puesto que los hallazgos podrían revelar los posibles factores cognitivos que vinculan el aprendizaje de estos complementos verbales con la interacción y reflexión colectiva.

La limitación más notoria de la presente disertación doctoral se relaciona con el hecho de que se pretende medir el desarrollo de la conciencia metalingüística de solo uno de los muchos aspectos gramaticales más difíciles de adquirir entre aprendientes, es decir, los elementos gramaticales presentes en este estudio no representan la totalidad de lo que se cree que es el cuerpo ideal de

conocimiento del lenguaje para los profesores de L2 en formación, pero representan un comienzo sólido.

A pesar de que la Conciencia Metalingüística abarca una amplia gama de conocimientos, el enfoque del presente estudio se limita al aprendizaje de la gramática, para ser exactos, al conocimiento explícito de 52 verbos principales que van antes de un complemento gerundio e infinitivo.

A pesar de que la investigadora trató de controlar todas las variables y de moderar las cuatro sesiones consecutivas de la mejor manera posible, surgieron algunos inconvenientes. En algunas ocasiones, los participantes no lograban conectarse a las sesiones en tiempo y forma, lo cual retrasaba el horario planeado. Los alumnos sabían que las sesiones no podían comenzar si el equipo estaba incompleto.

Un segundo problema fue que los alumnos debían mantener su cámara y micrófono encendidos en todo momento, pero en ocasiones había fallas con la conexión a internet o los participantes decidían apagar sus cámaras o sus micrófonos porque están acostumbrados a esa dinámica en sus clases en línea. Con respecto a las clases en línea, algunos participantes se encontraban desmotivados y normalmente se distraían con el entorno del hogar.

Así mismo, los trabajos en equipo generan conflicto cuando los integrantes de los equipos no tienen buena relación entre ellos. Normalmente los estudiantes se cohiben o les cuesta interactuar con compañeros con los que casi no conviven. Muchas de las veces, es difícil saber si los participantes están callados porque no entienden la actividad o porque su personalidad es así. Durante las entrevistas los colaboradores mencionaron también que el hecho de que sus compañeros tuvieran mejor nivel de inglés que ellos era un factor suficiente para que se sintieran inseguros durante las sesiones de discusión y retroalimentación entre pares.

Otro punto fue el de asignar tarea a los participantes puesto que estas actividades extracurriculares les implicaron inversión de tiempo extra en sus días de descanso. La investigadora trató de reunirse con los estudiantes en horarios que no interfirieran con sus clases de licenciatura, pero los únicos días tentativos en el calendario fueron los fines de semana y días festivos.

Tal y como lo aseguran Stansbury y Munro (2013), los participantes mostraron interés en la actividad del juego dirigido porque sentían que no necesitaban esforzarse tanto como en la sesión de análisis de datos o en la de la evaluación final. Es decir, mantener el foco y el interés de los alumnos es un arduo trabajo sobre todo ante una pandemia mundial en la que los alumnos se sienten depresivos y ansiosos por estar en casa lidiando con problemas familiares, económicos o personales.

Para terminar, el hecho de que los participantes sepan que pueden abandonar el proyecto en cualquier momento sin ninguna represalia da pauta a que los participantes lo consideren sobre todo cuando no tienen ganas de asistir a una sesión o porque no se sentían con el ánimo de completar las actividades en las que se les pedía que reflexionaran en cuanto al uso de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 para poder sugerir reglas subyacentes en equipo.

#### 4.10.7. Futuras Líneas de Investigación

*Dar a los estudiantes más ejemplos con complementos infinitivos y gerundios*

En el ejercicio de calentamiento se solicitó a los participantes que contestaran un ejercicio de opción múltiple, pero fue durante las entrevistas de evocación estimulada que los participantes se dieron cuenta de que la emisión de sus juicios era meramente intuitiva, pues, solo lograban responder a la pregunta ¿suenan mejor con infinitivo o con gerundio? No obstante, se cumplió el cometido, pues los estudiantes obtuvieron puntajes aceptables ya que no tenían que justificar sus respuestas.

El análisis del ejercicio de opción múltiple evidenció que los equipos, en su totalidad, cometieron todos los errores con complementos gerundios. A partir de este momento se pudo hipotetizar que los complementos infinitivos se adquieren antes que los complementos gerundios aún en niveles intermedios de aprendizaje de L2.

Del listado total de verbos, se puede inferir, por los puntajes, que los verbos *recommend*, *mind*, *suggest*, *miss*, y *appreciate*, son verbos que los estudiantes tardan en adquirir puesto que les causan confusión.

El siguiente problema al que se enfrentaron los estudiantes fue a la búsqueda y elección de los ejemplos que iban a conformar su base de datos.

Algunos estudiantes estaban conscientes de que debían referirse a la lista que les entregó la investigadora, pero la mayoría solo citaba ejemplos con gerundios e infinitivos, aunque estos no fueran complementos verbales.

Esta confusión llevó a los estudiantes a generar reglas gramaticales enfocadas a la progresión del gerundio y al uso de la preposición “to”. Estos usos generales para las construcciones en gerundio e infinitivo resultaron útiles después de todo.

#### 4.10.8. Proveer más Contexto para los Complementos Verbales

Una situación difícil que se derivó del corpus que generaron los equipos, fue la clasificación de las oraciones en patrones comunes de uso. A la mayoría de los estudiantes les costaba expresar con palabras las reglas gramaticales que tenían en mente.

No obstante, fue notorio que los estudiantes que conocen la sección de referencia gramatical de los libros de inglés como L2, están más familiarizados con el metalenguaje necesario para referirse a elementos específicos de la lengua.

Con ayuda de la investigadora, los estudiantes se apoyaron en los formatos de las referencias gramaticales para sugerir una fórmula, una regla y citar un ejemplo para cada uso de los complementos verbales.

Algunos estudiantes utilizaron negritas, itálicas, o colores para diferenciar categorías gramaticales.

El análisis de los ejemplos citados en cada base de datos por equipo arrojó que además de analizar complementos infinitivos y gerundios después de ciertos verbos, los estudiantes

reflexionaron sobre ambas construcciones, pero con diferencia en significado. Con gerundio como sustantivos, para preferencia general, después de ciertas preposiciones, como presente simple continuo, presente perfecto continuo, pasado simple continuo y futuro simple continuo. Con infinitivos, pero para expresar propósito, para preferencia específica, con voz pasiva. E incluso con infinitivos sin la preposición “to” para después de verbos modales.

En lo que refiere al número de reglas sugeridas, de los cuatro equipos, dos sugirieron más reglas para complementos infinitivos. De lo contrario, los otros dos equipos sugirieron más reglas para los complementos gerundios.

Esto quiere decir que el análisis de ambos complementos para la emisión de reglas gramaticales resultó equiparable.

En general, tres de los cuatro equipos lograron citar más ejemplos que reglas gramaticales para los complementos verbales.

En el ejercicio de llenado de blancos, los estudiantes querían completar el juego a pesar de que se habían terminado los 60 minutos en el reloj. El juego estimulo la competitividad entre los estudiantes y les permitió corregir sus reglas gramaticales de manera interactiva y dinámica.

Durante las entrevistas, los participantes mencionaron que enfrentarse a un corpus nuevo de oraciones con los complementos infinitivos y gerundios les permitió expandir su abanico de posibilidades, lo que los llevó a generar más reglas y a reforzar las ya existentes.

A pesar de que los participantes caían en la misma casilla que otros compañeros, cometían errores por no estar atentos.

A diferencia del ejercicio de calentamiento de opción múltiple, en este ejercicio, los participantes se equivocaron con 6 complementos gerundios (*finish, avoid, admit, suggest, mention, y fear*) y con 8 complementos infinitivos (*fail, struggle, deserve, refuse, hope, choose, come, y expect*).

Ya para la última sesión, los estudiantes habían practicado con sus reglas lo suficiente como para poder corregir y justificar errores gramaticales con sus reglas sugeridas.

A pesar de que la prueba de juicios de gramaticalidad tenía distractores, dos de los cuatro equipos contestaron bien todos los reactivos incluidas estas estructuras diseñadas para balancear los resultados de la prueba y conservar su validez. Con respecto a los dos equipos restantes, uno

de ellos se confundió con cuatro completos gerundios. Siendo estos verbos; *recommend*, *suggest*, *resist*, y *consider*.

Los resultados de la prueba permiten retomar la hipótesis inicial derivada del ejercicio de opción múltiple en el que se estipuló que los complementos gerundios son más difíciles de adquirir.

Una segunda coincidencia es que los verbos *recommend* y *suggest* aparecen en ambas actividades y resultan ser confusos para los estudiantes pues, en ambos casos el complemento elegido por los participantes es erróneo.

### 5. CONCLUSIONES

En este apartado se señalan las observaciones más notables que retoman el desarrollo de la conciencia metalingüística de los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 tras la reflexión individual y grupal sobre las reglas gramaticales de uso sugeridas y editadas por los participantes de manera colectiva.

#### 5.1. Conclusiones

Los estudiantes pertenecen a una licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés y tienen formación en docencia, lingüística, literatura y traducción además de que estudiaron inglés como lengua extranjera por dos años como parte de su programa. Por lo que, la alineación académica de los alumnos podría tener un efecto directo en la discusión grupal y en su madurez cognitiva. A diferencia de un aprendiz de inglés como L2, estos estudiantes mexicanos universitarios están expuestos a un metalenguaje académico todo el tiempo ya que la suma de sus clases se imparten en inglés. Para cuando se llevó a cabo la intervención, estos estudiantes ya habían cursado, introducción a la lingüística, fonética y fonología, morfología y se encontraban cursando sintaxis y el cuarto semestre de inglés como L2 en los cursos de lengua que ofrece la Facultad.

Dicho lo anterior, se podría asumir que un estudiante de inglés como L2 no tiene la misma preparación que estos participantes y quizá su análisis, reflexión y metalenguaje no sea equiparable por muchos elementos tales como el nivel de lengua, el tiempo al que está expuesto

al idioma inglés, las técnicas de aprendizaje, el tipo de actividades metalingüísticas a las que está acostumbrado a contestar, entre otros.

## 5.2. Preguntas de Investigación

Para dar respuesta a las preguntas de investigación derivadas del planteamiento del problema que se formuló anteriormente, se emite una respuesta teniendo en cuenta los procesos por los que pasaron los participantes para tomar mayor conciencia de los contextos de uso de los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 mientras reflexionaban y se apoyaban unos a otros.

### 5.2.1. Pregunta Número 1

Para contestar a la pregunta de ¿qué impacto tiene el desarrollo de la conciencia metalingüística en el aprendizaje de complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2? Se puede decir que, en lugar de promover la memorización de los verbos principales que van antes de los gerundios o los infinitivos, este estudio sugiere que sean los docentes quienes promuevan la manipulación explícita de las reglas gramaticales en ejercicios en los que los estudiantes detecten patrones de uso y sugieran sus propias reglas colectivamente mientras reflexionan en voz alta.

Proporcionar a los estudiantes datos lingüísticos de fuentes familiares y hacer que realicen ciertas operaciones en estas muestras de lenguaje parece aumentar su conciencia metalingüística e impactar positivamente en el aprendizaje de estructuras con complementos verbales. Entonces, los académicos pueden beneficiarse de tareas metalingüísticas colectivas como por qué;

- 1) Ayudan a los instructores a enseñar reglas gramaticales de manera dinámica y con una metodología centrada en el estudiante.
- 2) Conducen al uso consciente de reglas gramaticales objeto.
- 3) Aumentan el pensamiento examinador y metódico de los estudiantes.

- 4) Incentivan a los alumnos a ser reflexivos de su propio aprendizaje.

En otras palabras, los estudiantes de L2 de inglés pueden beneficiarse de tareas metalingüísticas en las que analizan oraciones individuales y descontextualizadas para identificar estructuras subyacentes para que puedan crear sus propias reglas gramaticales para fomentar una mejor comprensión.

También se esperaba que todas las tareas tuvieran el factor común de centrarse en la gramática del idioma inglés y que los participantes reflexionaran sobre las propiedades del lenguaje. La variación podría depender del procesamiento controlado y no del procesamiento automatizado necesario para la comprensión y producción del inglés como L2. En otras palabras, con la ayuda del tiempo, los participantes lograron concentrarse mejor en el idioma y así pudieron reflexionar sobre las propiedades de la gramática inglesa, generando así un enfoque deliberado para resolver problemas lingüísticos.

### 5.2.2. Pregunta Número 2

La segunda pregunta está enfocada en ¿Cómo se lleva a cabo la reflexión colectiva entre pares al momento de crear, usar y reconstruir reglas gramaticales para infinitivos y gerundios en inglés como L2? ¿Cómo construyen los alumnos, paso a paso, sus reglas gramaticales cuando lo hacen en una discusión grupal?

Para contestar a la primera pregunta, se hace referencia a la teoría sociocultural basada en la pedagogía de Vigotsky (1978) pero desde un marco lingüístico sugerido por Lantolf et al. (2014) y Lantolf y Pavlenko (1995). La teoría sociocultural cumple un rol primario en el desarrollo cognitivo de los participantes sobre todo cuando los estudiantes implementan estrategias metacognitivas para comunicarse y para poder responder tareas gramaticales, algunas de las ventajas de la interacción en la reflexión colectiva son las siguientes:

- 1) Ayudan a desarrollar estrategias de resolución de problemas lingüísticos que pueden implementarse en otros ejercicios de gramática.

- 2) Fomenta un mejor aprendizaje de las estructuras gramaticales, particularmente al interactuar con otros compañeros de clase más capaces que pueden ayudar a disipar dudas desarrollando nuevas habilidades cognitivas reflexivas.
- 3) El aprendizaje de la gramática se convierte en un evento acumulativo y no en un proceso de memorización, ya que los nuevos conocimientos se incorporan a través de la experiencia con la lengua en marcos cognitivos ya existentes.

En cuanto a la segunda pregunta, se puede concluir que, si bien muchos libros de texto de inglés promueven la memorización de los complementos de gerundio e infinitivo y presentan ejercicios de gramática que deben ser respondidos individualmente, existe consenso en que la discusión grupal promueve la reflexión sobre el uso consciente de la gramática y que estas tareas metalingüísticas deben implementarse como una estrategia para la enseñanza de las normas gramaticales.

Los pasos que normalmente siguieron los participantes en esta investigación a la hora de crear sus propias reglas gramaticales fueron los siguientes:

- 1) Necesitan repasar la regla y los conceptos clave con la ayuda del profesor para aclarar dudas.
- 2) Deben encontrar ejemplos por sí mismos con la regla gramatical deseada.
- 3) Una vez que hayan generado su propio corpus con ejemplos aislados y descontextualizados, deberán clasificar las reglas siguiendo patrones formales de uso para establecer sus propias reglas gramaticales.
- 4) Deben probar sus supuestos tratando de responder ejercicios de gramática tradicional, pero con sus propias reglas de uso.
- 5) Finalmente, los estudiantes deben ser capaces de corregir y justificar errores gramaticales utilizando sus propias reglas gramaticales.

Por lo tanto, el modelo REBUCREA de cinco niveles propuesto aquí para el desarrollo de la conciencia metalingüística indica que la adquisición de la gramática se puede promover a través de la reflexión grupal, especialmente cuando los estudiantes resuelven un problema lingüístico.

En consecuencia, la negociación entre los estudiantes los animará a analizar datos para generar sus propias reglas gramaticales para futuras referencias.

### 5.2.3. Pregunta Número 3

Por último, para poder contestar la tercera pregunta: ¿Qué tipo de reglas sugieren los participantes para fomentar la conciencia metalingüística de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 de manera conjunta?, se dividieron las reglas gramaticales sugeridas por los estudiantes en dos categorías siendo estas de tipo semánticas y sintácticas.

En cuanto a las reglas semánticas, los participantes acordaron dar significado a estas construcciones verbales por equipo. Es decir, los equipos acordaron asignar diferentes significados a cada complemento verbal.

En cuanto al conteo del número de reglas semánticas, los cuatro equipos sugirieron más reglas para infinitivos que para gerundios. Esto significa que los participantes encontraron más significado gramatical en los infinitivos que en los gerundios. Estas reglas consisten en:

Complementos infinitivos para reglas semánticas

- 1) Indicar propósito
- 2) Para expresar una acción futura
- 3) Se usan para logros
- 4) Como imperativo
- 5) Cuando necesitas algo de alguien
- 6) Cuando ese verbo en su forma infinitiva está en modo subjuntivo
- 7) Futuro abstracto o irreal
- 8) Imaginativo
- 9) Énfasis en el resultado

Complementos gerundios para reglas semánticas

- 1) Acción futura
- 2) Con sugerencias
- 3) Siguen una secuencia de eventos
- 4) Se pueden usar para preferencias (tal vez)
- 5) Para expresar el futuro
- 6) Habla de la realidad
- 7) Énfasis en el proceso

Por otra parte, el segundo tipo de reglas gramaticales que se encontraron para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 fueron reglas sintácticas.

Sorprendentemente, los estudiantes encontraron más reglas sintácticas para los complementos gerundios que para los complementos infinitivos.

Estas reglas se caracterizan por el orden en que los equipos decidieron organizar las palabras o los elementos dentro de las oraciones que encontraron. De esta manera los equipos lograron llegar a restricciones sobre los complementos verbales como se muestra continuación:

#### Complementos infinitivos para reglas sintácticas

- 1) Después de expresiones como (la primera/la segunda/la tercera) en ...
- 2) Con discurso indirecto
- 3) Después de un verbo modal
- 4) Usan modales (con algunas excepciones como: aceptar e intentar)
- 5) Requieren un objeto directo
- 6) Más comúnmente utilizado en forma de pregunta

#### Complementos gerundios para reglas sintácticas

- 1) Después del posesivo para expresar los resultados de una acción
- 2) Después de un sustantivo
- 3) Después de una preposición
- 4) Modal

- 5) En lugar de un pronombre
- 6) Con preguntas wh
- 7) Después del verbo “to be”
- 8) Después de "apetecer”
- 9) No aparecen con complementos indirectos
- 10) A menudo van después de verbos transitivos
- 11) Oraciones progresivas
- 12) Verbo imperativo + gerundio

Finalmente, los estudiantes sabían que no había reglas de uso para infinitivos y gerundios y analizaron con la ayuda de la investigadora la forma en que se construye una regla gramatical en los libros que enseñan inglés como L2 en la sección de referencia gramatical.

Los alumnos siguieron los patrones de los libros, logrando así sugerir una regla y ejemplificar con una frase que habían buscado.

### 5.3. Contribución Metodológica

Transcribir el discurso de los participantes mientras están contestando una tarea en equipo es un ejercicio que permite visualizar lo que los estudiantes están pensando en ese momento. Al igual que estos protocolos de pensar en voz alta, las entrevistas de evocación estimulada dan a los universitarios la oportunidad de recapacitar sobre su propio aprendizaje. Esta metodología implica que los estudiantes se vuelvan informantes de su propia cognición y de sus procesos de andamiaje mientras colaboran en equipos para completar tareas metalingüísticas que les permiten adquirir estructuras complejas como es el caso de los complementos infinitivos y gerundios.

Resolver problemas lingüísticos en equipos incita a la reflexión grupal y da paso al andamiaje entre los alumnos, es decir, los alumnos van construyendo su propio conocimiento tomando como referencia el apoyo de sus compañeros más adeptos. Estos estudiantes más capacitados cumplen la función de apoyo y guía en la construcción de aprendizajes nuevos. El objetivo es

que más adelante los estudiantes rezagados logren desempeñarse óptimamente por sí solo en contextos similares.

### 5.3.1. Modelo REBUCREA para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística

Como parte de la codificación del discurso de los participantes se detectaron cinco diferentes niveles de conciencia metalingüística. Es decir, la manipulación de reglas gramaticales para complementos infinitivos y gerundios.

En primer lugar, cuando los estudiantes de niveles intermedios o avanzados repasan con ayuda del profesor o de sus compañeros las reglas de uso de los complementos, se llega a una reflexión más profunda. Sobre todo, si se pide a los estudiantes que definan en sus propios términos los conceptos clave y si se les pide que den ejemplos. En este caso el agente externo es quien permite que los alumnos edifiquen su propio discernimiento mediante la explotación colectiva y reflexiva de los temas gramaticales.

El segundo nivel, es aquel en el que los alumnos recopilan ejemplos con la regla gramatical para poder detectar patrones lingüísticos y sugerir reglas gramaticales. En este análisis, los estudiantes tienen que implementar sus habilidades de búsqueda para poder discernir entre las oraciones que, si les sirven en su base de datos y las que no, para reconocer y distinguir fuentes fiables de información, y sobre todo para sugerir reglas gramaticales.

Una limitante en esta etapa de desarrollo de la conciencia metalingüística es que los alumnos generalmente no son especialistas en la gramática de la lengua inglesa y que por ende se sienten inseguros al momento de realizar su análisis. No obstante, los estudiantes están familiarizados con el metalenguaje que utilizan sus profesores en clase cuando explican reglas gramaticales de uso en cada unidad del libro. Este conjunto de reglas permite a los estudiantes regular su comprensión y entendimiento de las reglas gramaticales a su nivel de abstracción.

Otra ventaja de esta población es el hecho de que son estudiantes que cuentan con formación en lingüística y que gracias a esta disciplina conocen la composición y organización sintáctica de los elementos en las oraciones.

El tercer nivel es el de análisis, en esta etapa los estudiantes van combinando elementos que van descubriendo a lo largo del tratamiento, desarrollando en ellos niveles de conciencia metalingüística más profundos. El estilo de las oraciones en sus bases de datos se asemeja mucho a las oraciones revisadas en la clase de inglés como L2 y a los textos en los libros de enseñanza. Esta familiaridad les permite organizar y combinar sus reglas gramaticales de manera más efectiva.

Para que los estudiantes puedan generar reglas gramaticales, el investigador se puede apoyar de temas gramaticales que van de la mano para que los participantes puedan contrastar usos y hacer generalizaciones y/o delimitar sus reglas como sucede en con los complementos infinitivos y gerundios.

Es decir, para ambos complementos existe y se aplica la misma fórmula [verbo principal + gerundio] o [verbo principal + infinitivo]. Pero, el comportamiento de los gerundios es diferente al de los infinitivos. Y este contraste permite a los estudiantes comprender de mejor manera este tema gramatical si existe una comparativa en su análisis.

El cuarto nivel es el de la comprobación. En esta etapa de desarrollo, los estudiantes se enfrentan a oraciones sugeridas por el investigador lo cual les permite darse cuenta de que sus oraciones en la base de datos se asemejan o no.

Como ya se mencionó anteriormente, algunos estudiantes se confundieron al elegir gerundios e infinitivos, pero en otras posiciones y no como complementos, pero fue en esta sesión que se dieron cuenta de que los verbos principales son los que requieren un completo verbal en gerundio o en infinitivo.

Los estudiantes hicieron mucho hincapié en que enfrentarse a más ejemplos les permitía expandir su análisis y generar otras reglas gramaticales o a mejorar las que ya habían propuesto. Esta reflexión les permitió ver que mientras más ejemplos tengan en su base de datos, más detallado será su análisis y que sus reglas podrían acercarse más al comportamiento de ambos complementos verbales.

El último nivel es el de aplicar. En esta etapa, los estudiantes se sienten más seguros de aplicar sus reglas. Editar y corregir sus reglas en la etapa anterior les ayudó a concientizar el uso de los complementos infinitivos y gerundios.

Durante la primera tarea los estudiantes sabían que complemento utilizar porque sonaba mucho mejor que el otro, pero en esta fase los estudiantes pudieron utilizar sus reglas y podrían referirse a los gerundios en términos de dinamismo y a los infinitivos para indicar continuidad de acciones, por ejemplo.

### 5.3.2. Uso de las Entrevistas de Evocación Estimulada

*¿Qué resuelve la metodología de Las Entrevista De Evocación Estimulada? ¿Cómo hacen los alumnos para contestar las preguntas?*

Las Entrevista De Evocación Estimulada permiten evidenciar lo que los estudiantes están pensando al momento de resolver un problema lingüístico, pero no de manera simultánea ya que los estudiantes completan la tarea y después se les entrevista para indagar en lo que estaban pensando al momento de realizar las actividades con ayuda de algún estímulo visual o auditivo.

Este protocolo de pensar en voz alta permite la colaboración e interacción entre los estudiantes para llegar a establecer acuerdos mutuos.

En la presente investigación los estudiantes visualizaron capturas de pantalla de instantes en los que se mostraban contenidos, confundidos o dubitativos, esta técnica de investigación permitió a los sujetos ver su comportamiento en imágenes secuenciadas para luego reflexionar sobre sus procesos de toma de decisiones mientras creaban, editaban y aplicaban sus propias reglas gramaticales para los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2.

### 5.3.3. Contexto Grupal para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística

El primer equipo estaba conformado por tres estudiantes de nivel intermedio alto y solo uno de nivel intermedio. Se esperaba que el estudiante de nivel intermedio se beneficiara de sus compañeros por tener un nivel más alto que él.

El segundo equipo era el equipo más heterogéneo porque estaba conformado por dos alumnos de nivel intermedio avanzado, un estudiante de nivel intermedio, y solo uno de nivel avanzado.

Debido a que la mitad de los integrantes del equipo son nivel intermedio avanzado, era de esperarse que el estudiante de intermedio se apoyará de los demás para buscar una mejora y que el estudiante de avanzado tratará de jalar a los demás.

El tercer equipo estaba conformado en su mayoría por estudiantes intermedios y solo un avanzado lo cual provocó que el estudiante avanzado se equiparará a sus demás compañeros en vez de ayudarlos a mejorar.

Finalmente, el equipo número cuatro estaba conformado por un nivel intermedio, dos intermedios avanzados y un avanzado. En este caso la implicación era similar al equipo dos.

El equipo uno contaba con un estudiante de nivel avanzado, lo cual lo dejaba en desventaja aparente desde el momento de la integración de los equipos. Los únicos tres estudiantes de nivel avanzado quedaron bien distribuidos en los otros tres equipos; uno en cada equipo. Pero y sorpresivamente, durante la discusión y reflexión grupal, los estudiantes avanzados elegían los complementos verbales adecuados, pero al no contar con el apoyo de los demás y al no tener argumentos necesarios para defender sus respuestas, no se les tomaba en cuenta en la votación y elección de respuestas.

El hecho de que solo el 18.75 % de los participantes (n=3) eran de nivel avanzado C1 y que estaban distribuidos en tres equipos diferentes pudo haber afectar el proceso de andamiaje de los demás alumnos puesto que su nivel de maduración cognitiva no se equiparaba con el de ellos. Cabe señalar que la suma de los alumnos eran de nivel intermedio alto 43.75 % (n=7) B2 y que solo 6 de los 16 eran de nivel intermedio 37.5 % B1.

Fundamentalmente, otra herramienta que permite complementar la instrucción formal de reglas gramaticales es la implementación de dinámicas grupales en juegos de mesa educativos y controlados. La ejecución de un juego tradicional como el serpientes y escaleras, por ejemplo, como técnica de instrucción, impacta positivamente en el amaestramiento de la gramática y algunas de las ventajas son:

- 1) Impacta positivamente en factores perceptivos, cognitivos, conductuales, afectivos y motivacionales en el proceso de aprendizaje consciente de estructuras gramaticales

- 2) Como parte de cuatro sesiones consecutivas que requieran el análisis lingüístico y la detección de patrones, repercute en el trabajo colaborativo que fomenta un involucramiento afectivo y cognitivo en los participantes
- 3) Equipara estrategias metacognitivas con estrategias de enseñanza innovadoras que mejoran la capacidad metódica y meditabunda de los alumnos dándoles la oportunidad de resolver problemas lingüísticos tales como la edición de reglas gramaticales propias.

#### 5.3.4. Elaboración de Reglas Gramaticales Propias

Autores como Ellis (2002), Ellis y Barkhuizen (2005) y Schmidt (1994) han estudiado el aumento de la conciencia metalingüística, pero desde una perspectiva apoyada de la instrucción formal.

Por otra parte, Rutherford y Sharwood (1985) hacen hincapié en llevar el foco de los estudiantes a patrones lingüísticos objeto, específicamente sobre las propiedades formales del idioma de destino, para poder aumentar la conciencia metalingüística de los estudiantes.

Como dice Ellis (1991), una vez que los estudiantes han despertado su conciencia metalingüística de un rasgo gramatical particular a través de la reflexión y la manipulación explícita, los estudiantes continúan siendo conscientes del rasgo y lo notan en ejercicios de gramática posteriores.

Por ende, la detección de patrones lingüísticos y el análisis de complementos verbales en contexto, permite a los estudiantes crear, editar y aplicar sus propias reglas sintácticas y/o semánticas por que como aseguran Sharwood-Smith (1981), Ellis (1991, 2002) y Walsh (2005), la gramática se puede presentar de forma explícita o inductiva porque de esta manera se llega a la toma de conciencia siempre y cuando se vaya acompañada de una práctica guiada.

Al realizar la revisión bibliográfica se detectó que investigaciones previas (Azizifar et al., 2015; Ellis, 2002; Widodo, 2006) sólo sugerían posibles pasos para la instrucción de la gramática con tareas de concientización en un tejido de lengua extranjera pero no diseñaban secuencias didácticas con directrices específicas; no se proporcionó ningún procedimiento específico. Por

tanto, los pasos propuestos por esta investigación podrían contribuir a la sistematización de secuencias didácticas con tareas de sensibilización para la enseñanza de la gramática, específicamente con los infinitivos y los gerundios, ya que normalmente se solicita a los universitarios que se aprendan de memoria listas de verbos para cada uno.

De acuerdo con Salazar et al. (2018), la colectividad de los magistrales de inglés depende, en su mayoría, de los manuales de impresos para enseñar la gramática y de los ejercicios allí establecidos. Por lo tanto, Salazar Miranda et al. destacan la necesidad de crear un repertorio más amplio de actividades para enseñar gramática y establecer estrategias adicionales para diversificar la enseñanza de esta, además de evaluar el papel de los cuadernillos de texto actuales, aumentar la conciencia de los alumnos a través de la implementación de tareas de concientización, fomentar la intervención proactiva de los discípulos y promover la conciencia de la forma en un entorno comunicativo para optimar el proceso de aprendizaje con ayuda de una metodología como la propuesta en esta investigación.

En esta investigación, el docente se dio a la tarea de guiar a los alumnos a formular hipótesis por sí mismos sobre cómo se estructura la característica objetivo del idioma tal y como lo sugieren Herron y Tomasello (1992). Esto quiere decir que los participantes tomaron el control de la lección y dirigieron su atención hacia la característica objetivo al proporcionar sus propias reglas de uso y aplicarlas; sacaron conclusiones sobre cómo funciona la característica gramatical (Widodo, 2006).

### 5.3.5. Integración de Instrucción Gramatical Inductiva y Deductiva en Tareas de Concientización

Autores como Shaffer (1989), hablan de la eficacia de los métodos inductivo y deductivo, proporcionar a los alumnos la regla o dejar que identifiquen la estructura gramatical por sí mismos respectivamente, para enseñar gramática inglesa. De esta forma, según en el método inductivo, es necesario que los alumnos codifiquen su propio aprendizaje y articulen la

característica objetivo, mientras que en el método deductivo se proporciona a los alumnos la regla explícita.

En esta investigación se combinaron ambas metodologías tal como sugieren Ana y Ratminingsih (2012), ya que, en primer lugar, los estudiantes recordaron la forma tradicional en la que se les han enseñado los complementos de infinitivo y gerundio en L2 y, en segundo lugar, se invitó a los estudiantes a detectar patrones gramaticales de uso a través del análisis del contexto de oraciones con estos complementos verbales en usos naturales de la lengua.

Ana y Ratminingsih (2012) proponen la integración e implementación de ambos enfoques y sugieren que se debe comenzar con el método deductivo y que se debe seguir con el método inductivo. Al igual que Ana y Ratminingsih (2012) y Widodo (2006) creó una combinación de ambos métodos y argumentó que, dependiendo de la estructura, algunas reglas gramaticales son adecuadas para ser aprendidas usando un método deductivo o inductivo.

En la secuencia didáctica con tareas de concientización que aquí se propone, se implementó el método inductivo cuando los estudiantes centraron su atención en los usos adyacentes de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2. De esta manera, los estudiantes asumieron un rol dinámico en sus propias nociones de la gramática.

Para Herron y Tomasello (1992) una instrucción inductiva para enseñar gramática es aquella en la que el docente de L2 involucra a los alumnos en un ejercicio significativo que fue diseñado para que los estudiantes noten y adquieran la característica objeto mientras formulan hipótesis sobre las reglas y usos subyacentes.

En esta investigación, los estudiantes comenzaron buscando ejemplos con complementos infinitivos y gerundios en L2 en varias fuentes de información para luego sugerir sus propias reglas gramaticales. A través de este proceso inductivo, los estudiantes analizaron el lenguaje y sugirieron sus propias reglas gramaticales formulando hipótesis a partir de los contextos de uso de estos complementos verbales.

De esta forma, la investigadora se aseguró que el análisis en equipo de estos ejemplos lingüísticos relacionados con la estructura gramatical ayudaron en el proceso de adquisición del inglés como L2, ya que al final de la intervención se observó que los estudiantes eran capaces de corregir y justifican errores gramaticales porque internalizaron nuevos conocimientos sobre la

estructura gramatical objeto, en lugar de memorizar las listas de verbos que normalmente tienen que recordar. Como se mencionó anteriormente, los complementos infinitivos y gerundios no tienen una regla determinada, pero sí comparten la misma fórmula: verbo principal + gerundio o infinitivo, por lo que los estudiantes no saben elegir entre un complemento y el otro.

En cuanto a la instrucción de la lingüística a través de la ilustración deductiva en esta secuencia didáctica con tareas de concientización, la investigadora comenzó repasando lo que los estudiantes ya sabían sobre los infinitivos y gerundios en L2 y presentó unas diapositivas con las reglas gramaticales establecidas en libros de enseñanza de inglés; el infinitivo se usa después de adjetivos, después de preposiciones solo podemos usar el gerundio, el gerundio se usa después de ciertas expresiones o frases verbales, o cuando un verbo va acompañando de otro verbo, normalmente se requiere usar un infinitivo o un gerundio o incluso ambos con un pequeño cambio en el significado en la oración. Así mismo, durante la primera sesión, los alumnos respondieron un ejercicio de calentamiento con complementos de infinitivo y gerundio en el que se dieron cuenta de que no podían elegir entre un complemento y otro y que cuando lo hacían no sabían por qué.

De acuerdo con esta idea, Herron y Tomasello (1992) mencionan que, en el método deductivo, el profesor comienza la lección describiendo la regla y continúa proporcionando ejercicios contextualizados donde los alumnos tienen que aplicar la regla. Este proceso va de lo general a lo específico, tal y como se hizo en esta secuencia didáctica, para lograr formular reglas conscientemente y poder aplicarlas en otros contextos.

Para Decoo (1996) el método deductivo es una técnica fundada en la instrucción de la gramática tradicional que evoca enfoques cognitivos. Widodo (2006) complementa la definición de Decoo (1996) al asegurar que el método deductivo aviva la suposición de que la adquisición de L2 está relacionado con el conocimiento de las reglas. Sin embargo, en método deductivo a los estudiantes se les dan las reglas por lo que no deberían de llegar a una hipótesis equivocada al respecto, pero en esta investigación encontramos que a pesar de que los profesores anteriores de L2 ya les habían presentado a los estudiantes las listas de verbos que van acompañados de un gerundio o de un infinitivo. En el sentido figurado, el método deductivo evita que los alumnos internalicen las reglas equivocadas (Widodo, 2006) pero el problema es que no logran

internalizarlas solo intentan memorizarlas, pero tampoco lo logran por eso es por lo que se deben combinar ambos métodos como se hizo en esta propuesta metodológica.

Finalmente, en su estudio Erlam (2003) comparó los efectos de la enseñanza con los métodos inductivo y deductivo y encontró que, a través del método inductivo, los aprendices obtuvieron puntajes más altos. Aunque el profesor comienza la lección proporcionando las reglas, luego destaca la estructura gramatical en ejemplos ilustrativos y finalmente sugiere ejercicios de práctica, los estudiantes deben producir sus propias reglas gramaticales a partir del análisis de ejemplos de uso y poner en práctica sus hipótesis en otros conjuntos de datos para verificar sus suposiciones.

#### 5.3.6. Sistematización de Secuencia Didáctica con Tareas de Concientización

El primer paso que se sugiere es mostrar a los estudiantes algunas oraciones modelo para activar el conocimiento previo de la regla gramatical que se va a aprender. Al final de este paso el docente puede revisar con los estudiantes la sección de referencia gramatical de su libro de texto para corroborar los supuestos de los estudiantes.

El siguiente paso es solicitar a los estudiantes que proporcionen sus propias reglas gramaticales de uso a partir de analizar ejemplos que les ayuden a detectar funciones y rasgos específicos de la lengua de forma explícita por lo que se puede recurrir al andamiaje cognitivo entre los estudiantes y solicitarles que trabajen de manera conjunta.

El siguiente paso es proporcionar a los estudiantes ejercicios de llenado de espacios en blanco o de opción múltiple en los que los estudiantes pueden poner en práctica sus propias reglas gramaticales para poder sugerir cambios y/o ajustes.

El último paso es la evaluación de los aprendido mediante un ejercicio de corrección y justificación de errores gramaticales en el que los estudiantes puedan aplicar sus reglas gramaticales.

Ana y Ratminingsih (2012) y Widodo (2006) mencionan que la combinación de estas sistemáticas inductivas y deductivas maximiza la instrucción de la lingüística porque benefician

el aprendizaje. Esta secuencia didáctica promueve la observación de oraciones, la detección de patrones de uso y el descubrimiento de reglas gramaticales por uno mismo para adquirir la gramática de manera significativa.

### 5.3.7. Recursos Metalingüísticos y Estrategias Cognitivas en L2

Los hallazgos también revelan información sobre los recursos metalingüísticos de los que se apoyan los participantes y de las estrategias que utilizan para construir, reconstruir y utilizar reglas gramaticales propias para el entendimiento de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 como se menciona a continuación;

- 1) Se estimula el pensamiento creativo de los alumnos mediante la reflexión y manipulación de reglas gramaticales propias
- 2) Se fomenta la competencia interaccional y comunicativa de los estudiantes cuando se les pide que se centren en reglas gramaticales específicas para su análisis
- 3) Se apoya de un conjunto de múltiples habilidades cognitivas para la instrucción explícita de la lingüística.

Los protocolos de pensar en voz alta son metodologías que se han implementado ampliamente en el área de aprendizaje de L2, en los campos de la psicología y de ciencias cognitivas porque permiten indagar en los pensamientos de los participantes ya que se les invita a describir verbalmente sus reflexiones y razonamientos (Yoshida, 2008).

Los protocolos de pensar en voz alta también se consideran informes verbales en el sentido de que los participantes les dicen a los investigadores lo que están pensando y haciendo mientras realizan una tarea. Los protocolos de pensamiento en voz alta se graban en cinta y/o video y luego se transcriben para el análisis de contenido.

Otro punto importante en los protocolos de pensar en voz alta es que el investigador puede ser consciente de cómo los estudiantes usan una característica gramatical específica y cuándo hacen una suposición sobre la consistencia esencial de esta característica gramatical durante una

actividad oral (Herron y Tomasello, 1992). Esta dinámica da lugar a una retroalimentación inmediata para la adquisición de rasgos gramaticales de manera más significativa, por lo que la retroalimentación inmediata cumple un papel importante para orientar a los estudiantes a corregir posibles errores y ampliar su comprensión del tema; el alumno tiene que registrar el error y instruirse de él a través de una retroalimentación inmediata.

#### 5.3.8. El Andamiaje Metacognitivo

Otro punto importante para las contribuciones metodológicas de esta investigación, se plantea la teoría sociocultural como un enfoque complementario a la instrucción gramatical explícita de estructuras gramaticales difíciles de adquirir o que no tienen regla gramatical de uso, como es el caso de los complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2 que comparten la misma fórmula [verbo principal + complemento gerundio o infinitivo].

Algunas de las habilidades cognitivas que surgen de la mediación del constructivismo social y de la guía de un estudiante más capacitado para la reflexión metacognitiva se mencionan a continuación;

- 1) La teoría sociocultural permite centrar el aprendizaje reglas gramaticales en los mismos estudiantes para su desarrollo integral
- 2) Los alumnos asumen un papel participativo en la edificación de sus propios conocimientos mediante el descubrimiento y exploración de reglas gramaticales
- 3) La interacción y reflexión grupal facilitan el entendimiento de complementos infinitivos y gerundios en inglés como L2
- 4) Los estudiantes desarrollan habilidades lingüísticas y de pensamiento crítico que les permiten sugerir y corregir reglas gramaticales de manera cooperativa y colaborativa.

Por una parte, la teoría sociocultural permite explorar el desarrollo cognitivo de los participantes a través de la interacción entre ellos y con la ayuda de compañeros más hábiles mientras completan las tareas.

Por otra parte, el andamiaje cognitivo es un método de enseñanza y tutoría en el que el tutor inspecciona recapitulaciones de una actividad que está más lejana de las capacidades iniciales del alumno. Esta estrategia se emplea para que un estudiante en desventaja pueda apoyarse de otro estudiante más hábil para poder concentrarse en completar tarea que no podría contestar por sí solo ya que requiere de ciertos conocimientos y/o habilidades que estaría desarrollando gracias a la intervención de un guía (Flick, 1998).

Un elemento clave del andamiaje cognitivo es la idea de la Zona de Desarrollo Proximal (por sus siglas en inglés *ZPD Zone of Proximal Development*) que fue definida por Lev Vygotsky, hace alusión al trayecto entre lo que el alumno puede lograr por sí solo y lo que no consigue sin ayuda de otro, puesto que necesita de la ayuda de un tutor (Flick, 1998; Wood et al., 1976). A continuación, se enumeran algunos beneficios de la instrucción en el andamiaje cognitivo:

- 1) Los estudiantes se sintieron libres de hacer preguntas, proporcionar comentarios y apoyar a sus compañeros gracias a que experimentaron un ambiente de aprendizaje de apoyo entre pares.
- 2) Los docentes o investigadores se convirtieron en facilitadores del conocimiento en lugar de “expertos” en el contenido ya que los estudiantes tomaron un rol más diligente en la edificación de sus mismos aprendizajes.

El andamiaje cognitivo entre pares cumple un rol significativo en la instrucción de los complementos infinitivos y gerundios en L2 ya que permite desarrollar habilidades que los estudiantes no podrían desarrollar por sí mismos.

Finalmente, los estudiantes aprenden y desarrollan autonomía en el proceso de aprendizaje porque son más reflexivos en el su aprendizaje, en vez de ser simplemente receptores pasivos (Widodo, 2006). Esta metodología promueve la observación porque el profesor no describe las estructuras gramaticales a los estudiantes. Pero los alumnos deben recibir muchos ejemplos de cómo se utilizan las reglas para poder crear una discusión significativa de cómo funcionan las reglas gramaticales de la lengua en contextos reales.

#### 5.4. Aportaciones del Trabajo al Campo de ESL

La presente investigación tuvo como objetivo general describir el desarrollo de la conciencia metalingüística de los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 a través de tareas colectivas en las que, en primer lugar, los estudiantes analizaron oraciones individuales y descontextualizadas, en segundo lugar, detectaron patrones lingüísticos similares de uso y finalmente sugirieron sus propias reglas gramaticales basándose en criterios formales de la lengua.

En cuanto al primer objetivo específico, se estableció explorar el proceso de cómo se lleva a cabo la reflexión metalingüística en equipos cuando los estudiantes crean sus propias reglas gramaticales para infinitivos y gerundios en inglés como L2 y se encontró que los estudiantes necesitan interiorizar la información que están recibiendo para que luego puedan compartir sus hallazgos en discusiones grupales.

El segundo objetivo específico fue en relación con la detección del tipo de reglas que sugieren los participantes cuando analizan los complementos de infinitivo y gerundio en inglés como L2 en equipos, para lo cual se encontraron dos tipos de reglas, siendo estas semánticas y/o sintácticas.

Se detectó que, en una primera instancia, los estudiantes sugirieron más reglas de tipo sintácticas porque les es más fácil detectar la forma lingüística de los complementos. Por lo que, en la última etapa de la secuencia didáctica, los estudiantes aplicaron más reglas de tipo semánticas porque ya podían reflexionar sobre la función lingüística.

Las preguntas de investigación van de la mano con los objetivos en el sentido de que la conciencia metalingüística de los infinitivos y gerundios en inglés como L2 se puede desarrollar a través de tareas colectivas, en las que los estudiantes llevaron a cabo una reflexión metalingüística cuando crearon sus propias reglas gramaticales para complementar infinitivos y gerundios en inglés. Inglés como L2 y que los participantes sugirieron reglas semánticas y sintácticas al analizar complementos de infinitivos y gerundios en inglés como L2 en equipos.

Partió de la premisa de que los estudiantes universitarios mexicanos podrían detectar colectivamente patrones de uso y sugerir reglas gramaticales para aumentar su conciencia

metalingüística optimizando el uso y la reflexión de la lengua (Altman et al., 2018; Friesen y Bialystok, 2012) , que los participantes iban a pasar de la intuición al uso consciente de reglas gramaticales para infinitivos y gerundios a través de la reflexión metalingüística colectiva (Gorman y Ellis, 2019) y que la reflexión y el análisis de infinitivos y gerundios en inglés como L2 desarrolla la conciencia metalingüística de los participantes y facilita su aprendizaje (Singleton y Aronin, 2007; Woll, 2018).

Se encontró que el aprendizaje de complementos infinitivos y gerundios requiere de situar las oraciones a analizar en contextos más variados en vez de aislarlas como sucede en los exámenes de conciencia metalingüística en los que se trabaja la corrección y justificación de oraciones individuales y descontextualizadas en L2.

#### 5.4.1. Implicaciones Pedagógicas

*¿Para qué sirve desarrollar la conciencia metalingüística?*

El desarrollo de habilidades metalingüísticas es un mecanismo fundamental en los estudiantes de L2 porque les permite ampliar su abanico de técnicas para utilizar, reconocer, comprender y analizar el lenguaje, su sintaxis y su léxico.

La conciencia metalingüística no debe trabajarse exclusivamente con niños en edad escolar sino también con aprendices de L2 puesto que la conciencia metalingüística está presente en todos los niveles educativos sobre todo en niveles superiores en donde se requiere que los estudiantes autorregulan sus procesos de aprendizaje con ayuda de información y estrategias metacognitivas.

Un aprendiente de L2 eficaz es aquel que demuestran un alto nivel de control y análisis del lenguaje sobre sus destrezas comunicativas. Así, desarrollar la conciencia metalingüística en estudiantes universitarios potencia el conocimiento declarativo y explícito de los estudiantes en los procesos de notar y comparar para que puedan integrar nuevas características del lenguaje en su competencia mental.

### *¿Cómo se puede utilizar la Metacognición de los estudiantes universitarios?*

La habilidad de verbalizar ideas y pensar en L2 permite a los estudiantes argumentar sobre el uso adecuado de algunos términos, evaluar la importancia de un argumento y promover la conciencia metalingüística (Gaux y Gombert, 1999).

Un estudiante de educación superior requiere altos niveles académicos y una comprensión más profunda del sistema lingüístico de su lengua y, en consecuencia, de su L2.

En otras palabras, los estudiantes universitarios consideran el carácter lingüístico de los mensajes que reciben y perciben, prestan atención y reflexionan sobre los elementos estructurales del lenguaje, son conscientes de cómo abordar y resolver problemas lingüísticos, analizan la forma y la estructura del lenguaje, sustentan el significado de expresiones lingüísticas y desarrollan habilidades cognitivas y lingüísticas específicas en L2 (Malakoff, 1992).

#### 5.4.2. Recomendaciones de Cómo Desarrollar la Conciencia Metalingüística

Se debe de acompañar la instrucción formal con ejercicios en los que los estudiantes analicen patrones lingüísticos de uso para que luego puedan sugerir sus propias reglas gramaticales y posteriormente ponerlas en práctica en otros contextos.

Willis y Willis (1996) y Walsh (2005) sugieren que se debe dejar que los alumnos resuelvan la gramática por sí mismos para que puedan adquirir el lenguaje y se dé lugar al aprendizaje significativo.

Autores como DeKeyser (2003) y Krashen (1981) hablan también del aprendizaje consciente y del aprendizaje inconsciente del lenguaje. El modelo del monitor de Krashen (1981) se refiere, por una parte, al conocimiento adquirido que está implícito y que es el resultado de un proceso subconsciente que se utiliza para la comunicación y por otra al conocimiento aprendido o explícito que es la consecuencia de un proceso bien ejecutado.

En esta investigación, el monitor de Krashen (1981) habla como una forma de reflexión colectiva y cooperativa. Del mismo modo, se habla de la intuición a la regla en términos de conocimiento implícito y de creación de reglas para referirse a la manipulación de reglas para su aprendizaje.

Otros puntos importantes para tratar, además de la creación de sus propias reglas gramaticales, es la revisión de la sección de referencia gramatical de los manuales impresos para la instrucción del inglés como L2 para que los estudiantes sepan crear sus reglas, la capacitación para la evocación entrevistas estimuladas y la revisión de los formatos de los ítems de las pruebas que miden y evalúan la conciencia metalingüística.

Según Decoo (1996), la aplicación de las tareas de concientización como método para la instrucción de la lingüística requieren de mayor orientación por parte del investigador hacia los estudiantes para que logren adquirir conocimientos y puedan formular hipótesis sobre las reglas gramaticales subyacentes del idioma, es decir, este proceso de acompañamiento requiere de tiempo para que los estudiantes automaticen los procesos cognitivos para eventualmente poder intuir sus propias reglas gramaticales. Primero, los estudiantes deben ser guiados de manera inconsciente e implícita para luego permitir que sean ellos quienes lideren su propio proceso de aprendizaje.

#### 5.4.3. Dificultades para el Desarrollo de la Conciencia Metalingüística

A partir del pilotaje se pudo detectar la necesidad de los participantes de revisar los conceptos claves que atañen la estructura gramatical objeto. En este caso, la investigadora daba por hecho que los estudiantes por ser de niveles intermedios, intermedio superior y avanzado sabían muy bien lo que era un gerundio y un infinitivo y que podían distinguir con facilidad las reglas gramaticales para ambas estructuras. No obstante, la investigadora se vio en la necesidad de hacer mucho hincapié en los complementos verbales y aun así los estudiantes se confundieron un poco al buscar los ejemplos que conforman su base de datos y citaron gerundios e infinitivos en otras posiciones dentro de la oración y con diferentes funciones gramaticales.

Otro cambio importante que surge del pilotaje es la necesidad de contestar todas las actividades en equipos de cuatro y a realizar las entrevistas de evocación estimulada al término de cada sesión para incentivar el andamiaje entre los estudiantes y sus equipos de trabajo.

Otra modificación corresponde a la asignación de tareas de una sesión a la otra, por ejemplo, los estudiantes debían traer libros de enseñanza de inglés, diccionarios o libros de gramática de la

sesión 1 a la 2 para que pudieran buscar los ejemplos de las oraciones con complementos gerundios e infinitivos. En la sesión 2 debían enviar a la investigadora sus reglas gramaticales y sus ejemplos en la base de datos. En la sesión tres, debían mandar las correcciones que hicieron a su regla gramatical original, algo interesante que surge de estas correcciones y de la creación de reglas es que los estudiantes redactaban sus reglas con sus propios recursos metalingüísticos y que, aunque las reglas y las correcciones surgieran de la misma discusión grupal los estudiantes solían parafrasear los conceptos dando como resultados sinónimos para las mismas reglas y correcciones gramaticales.

Finalmente, se redujo a la mitad el número de reactivos que conforman el formulario de *Google* para favorecer la discusión grupal y la reflexión metalingüística en cuanto al uso de sus propias reglas gramaticales.

Realizar las cuatro sesiones consecutivas en la plataforma de *Zoom* permitió a la investigadora obtener las cintas de audio y video con mayor facilidad. Es decir, se evitó la compra de micrófonos, grabadoras y cámaras profesionales ya que cada uno trabajó desde su computadora personal.

Algo que afectó las sesiones fue los horarios ya que las reuniones se llevaron a cabo en días festivos. El objetivo era no interferir en las tareas lúdicas de los alumnos y asegurarnos de que todos los participantes estuvieran presentes ya que de lo contrario debíamos reagendar la reunión para que los equipos estuvieran completos.

Durante el pilotaje se detectó la necesidad de instruir a los estudiantes en la referencia gramatical de complementos infinitivos y gerundios a manera de repaso. Este proceso requirió que los participantes definieran con sus propias palabras conceptos claves tales como; sujeto, verbo, objeto y complemento verbal, infinitivo, gerundio, entre otros.

#### 5.4.4. Beneficios de Desarrollar la Conciencia Metalingüística

Los ejercicios de gramática tradicional que alojan los libros de texto encaminan a los estudiantes a memorizar extensas listas de verbos que deben ir antes de complementos infinitivos o

gerundios en lugar de hacer que los estudiantes sean conscientes de las reglas que subyacen esas construcciones verbales.

Las tareas metalingüísticas centradas en la forma permiten que los estudiantes aumenten su conciencia gramatical e impactan directamente en su capacidad para autorregularse y ser conscientes de sus propios procesos metacognitivos. Cuando los estudiantes generan sus propias reglas gramaticales y se dan cuenta de cómo funciona el sistema lingüístico en L2, desarrollan habilidades cognitivas.

La manera en la que se ha venido enseñando la gramática ha estado plagada de mucha controversia, puesto que algunos autores proponen que tiene un rol muy secundario en la adquisición de L2 (Krashen 1981) mientras que otros autores difieren (Ellis, 2002). La explicación y guía del profesor de lenguas extranjeras es temporal, por lo que los estudiantes deben aprender a monitorear sus propios procesos de adquisición para que puedan seguir aprendiendo la lengua en otros ámbitos cotidianos. Una conciencia metalingüística sólida permite a los estudiantes internalizar la estructura enseñada de tal manera que puedan utilizarla después.

Invitar a los universitarios a desarrollar su reflexión de la gramática mientras descubren los contextos naturales de uso en actividades de concientización implica proporcionar ejemplos con oraciones en contexto que resalten una característica gramatical en particular para que los alumnos las analicen y puedan comprender cómo funciona en lenguaje por ellos mismos. A continuación, se enlistan algunos beneficios para el desarrollo de la conciencia metalingüística.

- 1) El desarrollo de la conciencia metalingüística vuelve a los alumnos más autónomos cuando estos mejoran su capacidad analítica.
- 2) Estas habilidades cognitivas entrenan a los alumnos para que se den cuenta de cómo se usa la lengua meta aun en contextos ajenos al aula.

Por lo tanto, es fundamental promover la conciencia metalingüística de los estudiantes, ya que la conciencia metalingüística les permite ejercer un mayor control sobre sus destrezas para expresarse de manera escrita y oral. Además, permite comprender el significado de los mensajes que los estudiantes leen o escuchan en interacciones cotidianas.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, J. C., & Hudson, R. (2013). The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness*, 22(4), 320-337.
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language teaching research*, 1(2), 93-121.
- Alipour, S. (2014). Metalinguistic and linguistic knowledge in foreign language learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(12), 2640-2645.
- Almulla, N. (2015). *The role of frequency in L2 structure accuracy: Acquiring the English infinitive-gerund construction by Arabic L1 speakers*. California State University, Long Beach.
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, metalinguistic awareness, and language dominance among bilingual preschool children. *Frontiers in Psychology*, 1953.
- Alyaz, Y., & Genc, Z. S. (2016). Digital game-based language learning in foreign language teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4).
- Ana, I. K. T. A., & Ratminingsih, N. M. (2012). Teaching English tenses to EFL learners: Deductive or inductive. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(2), 998-1004.
- Anderson, J. R. (1996). *The architecture of cognition* (Vol. 5). Psychology Press.
- Anderson, N. J. (2008). Metacognition and good language learners. *Lessons from good language learners*, 99-109.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, D. (2004). The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5-to-16-year olds' accuracy and quality in written composition. *Research evidence in education library*.
- Andrews, S. (1997). Metalinguistic awareness and teacher explanation. *Language Awareness*, 6(2-3), 147-161.

- Andrews, S. (1999a). Why do L2 teachers need to know about language'? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, 13(3), 161-177.
- Andrews, S. (1999b). 'All these like little name things': A comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language awareness*, 8(3-4), 143-159.
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language awareness*, 10(2-3), 75-90.
- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language awareness*, 12(2), 81-95.
- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness*, 15(1), 1-19.
- Apel, K., Wilson-Fowler, E. B., Brimo, D., & Perrin, N. A. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and writing*, 25, 1283-1305.
- Arievitch, I. M., & van der Veer, R. (2004). The Role of Nonautomatic Processes in Activity Regulation: From Lipps to Galperin. *History of psychology*, 7(2), 154.
- Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 83-96.
- Aydin, F. (2018). L2 metalinguistic knowledge and L2 achievement among intermediate-level adult Turkish EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 28-49.
- Aydin, F. (2019). Investigating the Relationship between Metalinguistic Knowledge and L2 Writing Among Intermediate-level Adult Turkish EFL Learners. *Issues in Language Studies*, 8(1).
- Azizifar, A., Babaei, M., Jamalinesari, A., & Gowhary, H. (2015). The effect of grammatical consciousness raising task on Iranian EFL learners' reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 252-259.

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Bado, N., & Franklin, T. (2014). Cooperative game-based learning in the English as a foreign language classroom. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2).
- Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N. J., Holbrook, M. P., Tuman, J., ... & Zambo, L. J. (1996). The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation." *Teacher learning in language teaching*, 11-29.
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289.
- Barkaoui, K. (2011). Think-aloud protocols in research on essay rating: An empirical study of their veridicality and reactivity. *Language Testing*, 28(1), 51-75.
- Barkaoui, K. (2015). Test takers' writing activities during the TOEFL iBT® writing tasks: A stimulated recall study. *ETS Research Report Series*, 2015(1), 1-42.
- Barlow, M., & Kemmer, S. (2000). Usage-Based Models. *Language. Stanford*.
- Barrios, A., Barbato, S., & Branco, A. (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 30(2), 249-279.
- Bates, E., Thal, D., & Janowsky, J. S. (1992). Early language development and its neural correlates. *Handbook of neuropsychology*, 7, 69-69.
- Ben-Zeev, S. (1977a). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*, 29-55.
- Ben-Zeev, S. (1977b). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, 1009-1018.
- Berry, R. (1997). Teachers' awareness of learners' knowledge: The case of metalinguistic terminology. *Language awareness*, 6(2-3), 136-146.

- Berry, R. (2009). EFL majors' knowledge of metalinguistic terminology: A comparative study. *Language Awareness*, 18(2), 113-128.
- Bettman, J. R., & Park, C. W. (1980). Effects of prior knowledge and experience and phase of the choice process on consumer decision processes: A protocol analysis. *Journal of consumer research*, 7(3), 234-248.
- Bialystok, E. (1986a). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child development*, 498-510.
- Bialystok, E. (1986b). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 13-32.
- Bialystok, E. (1988a). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental psychology*, 24(4), 560.
- Bialystok, E. (1988b). Aspects of linguistic awareness in reading comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 9(2), 123-139.
- Bialystok, E. (1992). Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*, 28(4), 654.
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. In C. Pratt & A. F. Garton (Eds.), *Systems of representation in children: Development and use* (pp. 211–233). John Wiley & Sons.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child development*, 70(3), 636-644.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual review of applied linguistics*, 21, 169-181.
- Bialystok, E. (2001a). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-73.

- Bialystok, E., & Friesen, D. C. (2012). Metalinguistic ability in bilingual children: The role of executive control. *Metalinguistic Ability in Bilingual Children: the Role of Executive Control*, 47-56.
- Bialystok, E., & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19(1), 69-85.
- Bialystok, E., & Ryan, E. B. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 229-251.
- Bialystok, E., Peets, K. F., & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied psycholinguistics*, 35(1), 177-191.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (2000). Longman grammar of spoken and written English.
- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94.
- Bloom, B. S. (1953). Thought processes in lectures and discussions. *The Journal of General Education*, 7(3), 160-169.
- Bloor, T. (1986). What Do Language Students Know About Grammar?. *British Journal of Language Teaching*, 24(3), 157-60.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language awareness*, 12(2), 96-108.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Bowey, J. A., & Patel, R. K. (1988). Metalinguistic ability and early reading achievement. *Applied Psycholinguistics*, 9(4), 367-383.
- Bowles, M. A. (2010). *The think-aloud controversy in second language research*. Routledge.

- Bowles, M. A. (2011). Measuring implicit and explicit linguistic knowledge: What can heritage language learners contribute?. *Studies in second language acquisition*, 33(2), 247-271.
- Brooks, L., & Swain, M. (2008). Creation of and Response to Expertise1. *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass*, 58.
- Brooks, P. J., & Kempe, V. (2013). Individual differences in adult foreign language learning: The mediating effect of metalinguistic awareness. *Memory & cognition*, 41, 281-296.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. *Language*, 711-733.
- Bybee, J. (2010). *Language, usage, and cognition*. Cambridge University Press.
- Cairns, H. S., Schlisselberg, G., Waltzman, D., & McDaniel, D. (2006). Development of metalinguistic skills: Judging the grammaticality of sentences. *Communication Disorders Quarterly*, 27(4), 213-220.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher education*, 7(1), 1-8.
- Camacho, J. D. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico*, (8), 12-20.
- Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 61-68.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2, 291-310.
- Carter, R. (2003). Language Awareness. *ELT journal*, 57(1), 64-65.
- Cazden, C. B. (1974). Play and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *Urban Review*, 7(1), 28-39.
- Čengić, J. (2019). Exploring the language development of a young multilingual: A case study of metalinguistic awareness. *UPRT 2017: Empirical Studies in English Applied Linguistics*, 15.

- Chen, S., Zhang, S., Qi, G. Y., & Yang, J. (2020). Games literacy for teacher education. *Educational Technology & Society*, 23(2), 77-92.
- Cheshire, A., Muldoon, K. P., Francis, B., Lewis, C. N., & Ball, L. J. (2007). Modelling change: New opportunities in the analysis of microgenetic data. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 16(1), 119-134.
- Chomsky, N. (1968). Linguistic Contributions to the Study of the mind: Future. *Language and thinking*, 323-364.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum studies*, 19(6), 487-500.
- Clapham, C. (2001). The assessment of metalinguistic knowledge. *Experimenting with uncertainty: Essays in honor of Alan Davies*, 31-41.
- Claramita, M., Setiawati, E. P., Kristina, T. N., Emilia, O., & van der Vleuten, C. (2019). Community-based educational design for undergraduate medical education: a grounded theory study. *BMC medical education*, 19(1), 1-10.
- Cohen, C. (2011). *Input factors, language experiences and metalinguistic awareness in bilingual children*. University of Salford (United Kingdom).
- Conti, G. (2011). Defining a Rule for the Use of Infinitive and Gerund Complements. *English Language Teaching*, 4(3), 3-13.
- Cromdal, J. (1999). Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish–English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 20(1), 1-20.
- Crystal, D. (2006). *The fight for English: How language pundits ate, shot, and left*. Oxford University Press.
- Cutcliffe, J. R. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of advanced nursing*, 31(6), 1476-1484.
- Davies, M. (2010). The Corpus of Contemporary American English as the first reliable monitor corpus of English. *Literary and linguistic computing*, 25(4), 447-464.

- De Villiers, P. A., & de Villiers, J. G. (1972). Early judgments of semantic and syntactic acceptability by children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1(4), 299-310.
- Dechert, H. W. (1987). Analyzing language processing through verbal protocols. *Introspection in second language research*, 96-112.
- Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: ambiguities and complexities of the didactic reality. , 34(2), 95-118. <https://doi.org/10.1515/iral.1996.34.2.95>
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. *The handbook of second language acquisition*, 312-348.
- Denham, K., & Lobeck, A. (2002). A practical grammar course: A (partially) annotated syllabus in syntax in the schools. *The Journal of the Assembly for the Teaching of English Grammar*, 18(2), 1-6.
- Diao, X. (2014). *Cross Language Transfer of Metalinguistic Awareness: A Meta-Analytic Structural Equation Model for Chinese-English Bilingual Children* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Diaz, R. M., Berk, L. E., & Diaz, R. (Eds.). (2014). *Private speech: From social interaction to self-regulation*. Psychology Press.
- Donmall, B. G. (1985). *Language Awareness. National Congress on Languages in Education Assembly (4th, York, England, July 1984). NCLE Papers and Reports 6.*
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language teaching*, 40(4), 309-319.
- Duffley, P. J. (2000). Gerund versus infinitive as complement of transitive verbs in English: The problems of “tense” and “control”. *Journal of English Linguistics*, 28(3), 221-248.
- Duffley, P. J. (2006a). *The English gerund-participle: A comparison with the infinitive* (Vol. 61). Peter Lang.
- Duffley, P. J. (2006b). The English gerund-participle in cognitive grammar. In *Lacus Forum* (Vol. 32, pp. 301-307). Linguistic Association of Canada and the United States.

- Duncan, L. G., Casalis, S., & Colé, P. (2009). Early metalinguistic awareness of derivational morphology: Observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30(3), 405-440.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational policy*, 2(1), 51-70.
- El Euch, S. (2011). Language aptitude and metalinguistic awareness in bilingual and in trilingual undergraduates. In *7th Conference on third language acquisition and multilingualism, Warsaw (Poland)* (pp. 15-17).
- El Euch, S., & Huot, A. (2015). Strategies to develop metalinguistic awareness in adult learners. In *WEFLA 2015, International Conference on Foreign Languages, Communication and Culture* (pp. 27-29).
- Elder, C., & Manwaring, D. (2004). The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of Chinese. *Language Awareness*, 13(3), 145-162.
- Ellis, N. C., & Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit learning of languages.
- Ellis, R. (1991). Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 161-186.
- Ellis, R. (2002). Grammar teaching-practice or consciousness-raising. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 167, 174.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language learning*, 54(2), 227-275.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in second language acquisition*, 27(2), 141-172.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL quarterly*, 40(1), 83-107.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (Vol. 42). Multilingual Matters.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. P. (2005). Analyzing learner language. (*No Title*).
- Ellis, R., & Loewen, S. (2007). Confirming the operational definitions of explicit and implicit knowledge in Ellis (2005): Responding to Isemonger. *Studies in second language acquisition*, 29(1), 119-126.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Elstein, A. S., Shulman, L. S., & Sprafka, S. A. (1978). *Medical problem solving: An analysis of clinical reasoning*. Harvard University Press.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87(2), 242-260.
- Escudeiro, P., & de Carvalho, C. V. (2013). Game-based language learning. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(6), 643.
- Euch, S. E. (2010). Attitudes, motivations et conscience métalinguistique chez des bilingues et des trilingues adultes: effets, similarités et différences. *Language Awareness*, 19(1), 17-33.
- Evans, V. y Dooley, J. (2013). *Prime Time 5. Module 2. B2 (CEFR)*. Berkshire, United Kingdom: Express Publishing.
- Feldman, C., & Shen, M. (1971). Some language-related cognitive advantages of bilingual five-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 118(2), 235-244.
- Fitriati, S. W., & Wahyuni, S. (2019). Lexical bundles in WhatsApp conversation between native and non-native speakers of English. In *UNNES International Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation (ELTLT 2018)* (pp. 314-320). Atlantis Press.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Flick, L. B. (1998). Teaching Practices That Provide Cognitive Scaffolding for Classroom Inquiry.
- Folse, K. S. (2019). The grammar answer key: Short explanations to 100 ESL questions. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 23(3).
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky and cognitive science: Language and the unification of the social and computational mind*. Harvard University Press.
- Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied linguistics*, 6(1), 19-44.
- Galambos, S. J., & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34(1), 1-56.
- Galambos, S. J., & Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied psycholinguistics*, 9(2), 141-162.
- Gánem Gutiérrez, A. (2008). Microgenesis, method and object: A study of collaborative activity in a Spanish as a foreign language classroom. *Applied linguistics*, 29(1), 120-148.
- Ganem-Gutierrez, G. A. (2016). Enhancing metalinguistic knowledge: Preterite and imperfect in L2 Spanish. *Language and Sociocultural Theory*, 3(1), 27-54.
- Gass, S. M. (1994). The reliability of second-language grammaticality judgments. *Research methodology in second-language acquisition*, 303-322.
- Gass, S. M. (2017). *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Routledge.
- Gass, S. M., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 299-307.
- Gaux, C., & Gombert, J. É. (1999). La conscience syntaxique chez les préadolescents: question de méthodes. *L'année psychologique*, 99(1), 45-74.

- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed). Boston: Allyn y Bacon.
- Gibson, J. J. (1978). The ecological approach to the visual perception of pictures. *Leonardo*, 11(3), 227-235.
- Gibson, M., & Hufeisen, B. (2003). Investigating the role of prior foreign language knowledge: Translating from an unknown into a known foreign language. In *The multilingual lexicon* (pp. 87-102). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (2003). Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in cognitive sciences*, 7(5), 219-224.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.
- Gorman, M., & Ellis, R. (2019). The relative effects of metalinguistic explanation and direct written corrective feedback on children's grammatical accuracy in new writing. *Language Teaching for Young Learners*, 1(1), 57-81.
- Gregg, K. R. (1989). Second language acquisition theory: The case for a generative perspective. *Linguistic perspectives on second language acquisition*, 15-40.
- Gries, S. T., & Wulff, S. (2009). Psycholinguistic and corpus-linguistic evidence for L2 constructions. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7(1), 163-186.
- Gutiérrez, G. A. G. (2006). Sociocultural theory and its application to CALL: A study of the computer and its relevance as a mediational tool in the process of collaborative activity. *ReCALL*, 18(2), 230-251.
- Gutiérrez, X. (2013). The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge. *Studies in second language acquisition*, 35(3), 423-449.

- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 15-38). Routledge.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Routledge.
- Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child Development*, 1372-1388.
- Han, Y., & Ellis, R. (1998). Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language teaching research*, 2(1), 1-23.
- Harun, H., Abdullah, N., Ab Wahab, N. S., & Zainuddin, N. (2017). The use of metalanguage among second language learners to mediate L2 grammar learning. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 14(2), 85-114.
- Herron, C., & Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *The French Review*, 65(5), 708-718. Hitosugi,
- Hitosugi, C. I., Schmidt, M., & Hayashi, K. (2014). Digital game-based learning (DGBL) in the L2 classroom: The impact of the UN's off-the-shelf videogame, Food Force, on learner affect and vocabulary retention. *Calico Journal*, 31(1), 19-39.
- Hollingsworth, S. (1992). Learning to teach through collaborative conversation: A feminist approach. *American Educational Research Journal*, 29(2), 373-404.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American educational research journal*, 29(2), 325-349.
- Hopper, P. J., & Bybee, J. L. (2001). Frequency and the emergence of linguistic structure. *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*, 1-502.
- Howatt, A. P. (1984). Language teaching traditions: 1884 revisited. *ELT Journal*, 38(4), 279-282.
- Hu, G. (2011). Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. *System*, 39(1), 63-77.

- Huang, L. S. (2014). *Video-stimulated verbal recall: A method for researching cognitive processes and strategic behaviors*. SAGE Publications, Ltd.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in second language acquisition*, 27(2), 129-140.
- Hulstijn, J. H., & Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language learning*, 34(1), 23-43.
- Hunt, R. R., & Ellis, H. C. (1999). *Fundamentals of cognitive psychology*. McGraw-Hill.
- Ianco-Worrall, A. D. (1972). Bilingualism and cognitive development. *Child development*, 1390-1400.
- Jakobson, R. (2014). 4.2 Closing Statement: Linguistics and Poetics (1960). *The Lyric Theory Reader: A Critical Anthology*, 234.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language awareness*, 8(3-4), 201-209.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and teacher education*, 10(4), 439-452.
- Johnston, B., Pawan, F., & Mahan-Taylor, R. (2005). The professional development of working ESL/EFL teachers: A pilot study. *Second language teacher education: International perspectives*, 53-72.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62(2), 129-169.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). Micro-and macrodevelopmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive science*, 3(2), 91-117.
- Karmiloff-Smith, B. A. (1994). Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *European journal of disorders of communication*, 29(1), 95-105.

- Keawchaum, R., & Pongpairoj, N. (2017). The Role of Frequency on the Acquisition of L2 English Infinitive and Gerund Complements by L1 Thai Learners. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 54, 29-57.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of teacher education*, 67(1), 6-17.
- Khoiriyah, K. (2020). CALL and SLA theory: developing A framework to analyze web-based materials for teaching listening skills. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 8(1), 80-92.
- Kitikanan, P. (2011). Thai EFL Students' Ability to use the Gerund and To-infinitive. *International Journal of the Humanities*, 9(2).
- Knouzi, I., Swain, M., Lapkin, S., & Brooks, L. (2010). Self-scaffolding mediated by languaging: Microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 23-49.
- Kohler, F. S., & Thorne, S. L. (2011). The social life of self-directed talk: A sequential phenomenon. *L2 interactional competence and development*, 56, 66.
- Kolln, M., & Hancock, C. (2005). The story of English grammar in United States schools. *English teaching: Practice and critique*, 4(3), 11-31.
- Krashen, S. (1981a). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Krashen, S. D. (1981b). Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 51-79.
- Lam, W. Y. (2008). Metacognitive strategy use: Accessing ESL learners' inner voices via stimulated recall. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 2(3), 207-223.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). *A dynamic usage-based model*. In M. Barlow y S. Kimmer (Eds.), *Usage-based models of language*, (pp. 1–63). Stanford, CA: CSLI.

- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2008). 'Praxis and classroom L2 development.' *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 8, 13-44.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning* (Vol. 78, No. 4). Oxford university press.
- Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, 15, 108-124.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. Routledge.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2014). Sociocultural theory and second language development. In *Theories in second language acquisition* (pp. 221-240). Routledge.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2014). Sociocultural theory and second language development. In *Theories in second language acquisition* (pp. 221-240). Routledge.
- Lefrançois, P. (2002). *Capacités métalinguistiques en langues maternelle et seconde dans l'apprentissage de la lecture en français chez des hispanophones*. National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa.
- Leow, R. P. (1997). Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language learning*, 47(3), 467-505.
- Leow, R. P. (2000). A study of the role of awareness in foreign language behavior: Aware versus unaware learners. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 557-584.
- Loewen, S. (2009). Grammaticality judgment tests and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*, 94-112.

- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*.
- Long, M. H. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. University of California, Los Angeles.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 2, 15-41.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- MILES, MB & HUBERMAN, AM (1984) *Qualitative Data Analysis: a sourcebook of new methods* (Newbury Park, CA, Sage Publications).
- Mackey, A. (2002). Beyond production: Learners' perceptions about interactional processes. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 379-394.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2021). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (Eds.). (2011). *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (Vol. 7). John Wiley & Sons.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback?. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 471-497.
- Malakoff, M. E. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. In *Advances in psychology* (Vol. 83, pp. 515-529). North-Holland.
- Malakoff, M., & Hakuta, K. (1991). 7 Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals<sup>1</sup>. *Language processing in bilingual children*, 141.
- Mallikamas, P. (2010). Translation and English language teaching. *Bankok: Chulalongkorn University.[in Thai]*.
- Mandell, P. B. (1999). On the reliability of grammaticality judgement tests in second language acquisition research. *Second Language Research*, 15(1), 73-99.
- Martinich, A. P. (Ed.). (1996). *The philosophy of language* (3rd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing, 21*, 675-697.
- Mather, M., & Carstensen, L. L. (2005). Aging and motivated cognition: The positivity effect in attention and memory. *Trends in cognitive sciences, 9*(10), 496-502.
- Mazurkewich, I. (1988). The acquisition of infinitive and gerund complements by second language learners. *Linguistic theory in second language acquisition, 127-143*.
- Meyer, B. (2012). Game-based language learning for pre-school children: a design perspective. In *Proceedings of the 6th European Conference on Games Based Learning: ECGBL* (p. 332). Academic Conferences Limited.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing, 22*, 379-399.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of dyslexia, 44*, 81-102.
- Mohamed, N. (2004). Consciousness-raising tasks: A learner perspective. *ELT journal, 58*(3), 228-237.
- Montrul, S. (2008). Incomplete acquisition in bilingualism. *Incomplete Acquisition in Bilingualism, 1-322*.
- Moore, J. W., Middleton, D., Haggard, P., & Fletcher, P. C. (2012). Exploring implicit and explicit aspects of sense of agency. *Consciousness and cognition, 21*(4), 1748-1753.
- Mora, J. K. (2005). Legal history of bilingual education. *San Diego State University*. Retrieved September, 8, 2008.
- Murphy, R., Viney, B., y Craven, M. (2004). *English Grammar In Use with Answers and CD ROM: A Self-study Reference and Practice Book for Intermediate Students of English* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Murray, J. (2010). Politeness and face in professional speaking tests. In *18th International conference on pragmatics and language learning, Kobe University, Japan*.

- Mustafa, M. C., Masnan, A. H., Alias, A., Mashitah, N., & Radzi, M. (2017). Sociocultural theories in second language acquisition. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(12), 1168-1171.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
- Myhill, D., & Jones, S. (2012). Policing grammar: The place of grammar in literacy policy. In *The great literacy debate* (pp. 45-62). Routledge.
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and teacher education*, 36, 77-91.
- Naharuddin, A., & Megawati, F. (2018). Snakes and Ladders Game for Enhancing Young Learners' Vocabulary. *International Journal on Integrated Education*, 1(1), 30-34.
- Naqvi, R., Thorne, K. J., McKeough, A. M., & Pfitscher, C. M. (2009). Building bridges: Acknowledging children's first languages. In *American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, CA, April*.
- Negueruela, E. (2008). Revolutionary pedagogies: Learning that leads (to) second language development. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, 189-227.
- Nesdale, A. R., & Tunmer, W. E. (1984). The development of metalinguistic awareness: A methodological overview. *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*, 36-54.
- Nilsson, P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International journal of science education*, 30(10), 1281-1299.
- Njika, J. A. (2015). Teacher metalinguistic awareness as an essential component of language teaching/learning: case study of ELT in Cameroon. *Syllabus Review, Human & Social Sci*, 6(2), 23-52.

- Nutta, J. W., Mokhtari, K., & Strebel, C. (Eds.). (2020). *Preparing every teacher to reach English learners: A practical guide for teacher educators*. Harvard Education Press.
- Oechler, C. C. (2021). Manual de gramática y composición (1st ed.). EdTech Books. [https://edtechbooks.org/gramatica\\_y\\_composicion](https://edtechbooks.org/gramatica_y_composicion)
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pappamihiel, E. (2007). Helping preservice content-area teachers relate to English language learners: An investigation of attitudes and beliefs. *TESL Canada Journal*, 42-60.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). Dual language development and disorders. *A handbook on bilingualism and second language learning*, 2.
- Pennington, M. C. (1996). The computer and the non-native writer: A natural partnership. (*No Title*).
- Petrovitz, W. (2001). The sequencing of verbal-complement structures. *ELT journal*, 55(2), 172-177.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language learning*, 44(3), 493-527.
- Pinto, M. A., Titone, R., & Trusso, F. (1999). Metalinguistic awareness. Theory, development and measurement instruments. In *METALINGUISTIC AWARENESS. THEORY, DEVELOPMENT AND MEASUREMENT INSTRUMENTS* (Vol. 2). Istituti editoriali e poligrafici internazionali.
- Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), 111-129.
- Plakans, L. (2009). The role of reading strategies in integrated L2 writing tasks. *Journal of English for academic purposes*, 8(4), 252-266.

- Polio, C., Gass, S., & Chapin, L. (2006). Using stimulated recall to investigate native speaker perceptions in native-nonnative speaker interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 237-267.
- Prawat, R. S. (1999). Social constructivism and the process-content distinction as viewed by Vygotsky and the pragmatists. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 255-273.
- Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2014). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of learning disabilities*, 47(1), 54-64.
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and methods*. Springer Science & Business Media.
- Renou, J. (2001). An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second-language proficiency of adult learners of French. *Language awareness*, 10(4), 248-267.
- Reynolds, M. C. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Pergamon Press Inc., Maxwell House, Fairview Park, Elmsford, New York 10523.
- Ricciardelli, L. A. (1992a). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of psycholinguistic research*, 21, 301-316.
- Ricciardelli, L. A. (1992b). Creativity and bilingualism. *The Journal of Creative Behavior*, 26(4), 242-254.
- Ricciardelli, L. A. (1993). Two components of metalinguistic awareness: Control of linguistic processing and analysis of linguistic knowledge. *Applied Psycholinguistics*, 14(3), 349-367.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press. Richards, J. C. and Pennington, M. (1998). *The first year of teaching*. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond Training* (pp. 173-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roehr, K. (2007). Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics*, 29(2), 173-199.

- Roehr, K., y Ganem-Gutierrez, G. (2009). The status of metalinguistic knowledge in instructed adult L2 learning. *Language Awareness*, 18(2), p. 165-181.
- Roehr-Brackin, K., (2018). *Metalinguistic awareness and second language acquisition*. New York: Routledge.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., y De La Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *The Journal of Special Education*, 30, 257-277.
- Roza, Veni. (2014). A model of grammar teaching through consciousness-raising activities. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(3), 1-5.
- Rutherford, W., y Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-Raising and Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-282. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/6.3.274>
- Ryan, J., y Gass, S. (2012). *Stimulated recall*. In B. Barnard y A. Burns (Eds.), *Teacher cognition and practice: International case studies to illuminate methodological issues* (pp. 144–161). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sabbaghan, S. (2013). How noticing is affected by replay of writing process during stimulated recall. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 629-633.
- Sachs, R., & Suh, B. R. (2007). Textually enhanced recasts, learner awareness, and L2 outcomes in synchronous computer-mediated interaction. *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*, 197-227.
- Salazar Miranda, J. P., Quesada Fallas, E., Rojas Blanco, M., Barrantes Salas, D., Madrigal Alfaro, L. D., & Vargas Vásquez, J. M. (2018). Consciousness raising tasks for the learning of grammar in high school English language classrooms. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 88-115.
- Sampson, A. E. (2019). *Languaging and learning compared across EFL course delivery modes*. Lancaster University (United Kingdom).
- Sanchez, H. S. (2010). An investigation into the relationships among experience, teacher cognition, context, and classroom practice in EFL grammar teaching in Argentina.

- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of second language writing*, 9(3), 259-291.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. *New directions for research in L2 writing*, 49-80.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *Consciousness in second language learning*, 11, 237-326.
- Schmidt, R. (2010). *Attention, awareness, and individual differences in language learning*. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, ... I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (Vol. 4, pp. 721–737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schmidt, R. Schmidt, R.(2001)." Attention." In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, 237, 326.
- Schoenfeld, A. H., Smith III, J. P., y Arcavi, A. (2019). Learning: The microgenetic analysis of one student's evolving understanding of a complex subject matter domain. *Advances in instructional psychology* (pp. 55-175). Routledge.
- Schoonmaker, A. (2015). Increasing metalinguistics awareness as a necessary precursor for preservice teachers.
- Schoonmaker, A., & Purmensky, K. L. (2019). The case for grammar: What preservice teachers need to know about metalinguistic awareness. *Journal of English Learner Education*, 9(1), 1.
- Schramper Azar, B., & Hagen, S. A. (2006). *Basic English grammar: teacher's guide*.
- Schraw, G., & Gutierrez, A. P. (2015). Metacognitive strategy instruction that highlights the role of monitoring and control processes. *Metacognition: Fundamentals, applications, and trends: A profile of the current state-of-the-art*, 3-16.

- Schwartz, M., & Causarano, P. N. L. (2007). The role of frequency in SLA: An analysis of gerunds and infinitives in ESL written discourse. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 14, 43-57.
- Seel, N. M. (Ed.). (2011). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Science & Business Media.
- Sekuler, A. B., & Palmer, S. E. (1992). Perception of partly occluded objects: A microgenetic analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 121(1), 95.
- Serrano, R. (2011). From metalinguistic instruction to metalinguistic knowledge, and from metalinguistic knowledge to performance in error correction and oral production tasks. *Language awareness*, 20(1), 1-16.
- Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395-403.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness Raising and the Second-Language Learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-168.
- Shirahata, T. (1991). The Acquisition of English Infinitive and Gerund Complements by Japanese EFL Learners (Second Language Acquisition Theory & Analysis of Scholarstic Abilities). *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan*, 2, 41-50.
- Siegler, R. S., & Chen, Z. (1998). Developmental differences in rule learning: A microgenetic analysis. *Cognitive Psychology*, 36(3), 273-310.
- Siegler, R. S., & Stern, E. (1998). Conscious and unconscious strategy discoveries: A microgenetic analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(4), 377.
- Singleton, D., y
- Smith Cairns, H., Waltzman, D., & Schlisselberg, G. (2004). Detecting the ambiguity of sentences: Relationship to early reading skill. *Communication Disorders Quarterly*, 25(2), 68-78.
- Smith, H. J. (2007). The social and private worlds of speech: Speech for inter-and intramental activity. *The Modern Language Journal*, 91(3), 341-356.

- Stansbury, J. A., & Munro, G. D. (2013). Gaming in the classroom: An innovative way to teach factorial designs. *Teaching of Psychology*, 40(2), 148-152.
- Stiller, K. D., & Schworm, S. (2019). Game-based learning of the structure and functioning of body cells in a foreign language: Effects on motivation, cognitive load, and performance. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 18). Frontiers Media SA.
- Sun, L. (2016). *Analyzing bilingual advantage in metalinguistic awareness: the roles of executive functioning and vocabulary knowledge on metalinguistic tasks*. University of California, Los Angeles.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97(1), 97-114.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). London, England: Continuum.
- Swain, M. (2010). Talking it through: Languaging as a source of learning. *Sociocognitive perspectives on language use/learning*, 112-130.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International journal of educational research*, 37(3-4), 285-304.
- Swan, M. (2001). If this is the cure, let's have the disease. *ELT Journal: English Language Teaching Journal*, 55(2).
- Swan, M. (2005). *Practical english usage* (Vol. 688). Oxford: Oxford university press.
- Tan, B. H., & Izzati, N. (2015). Grammaticality judgement test: Do item formats affect test performance?. *VOL. 23 (S) DEC. 2015*, 119. Thomas, J. (1992). Metalinguistic Awareness in Second- and Third-language Learning. *Advances in psychology*, 83, 531-545.
- Ter Kuile, H., Veldhuis, M., Van Veen, S. C., & Wicherts, J. M. (2011). Bilingual education, metalinguistic awareness, and the understanding of an unknown language. *Bilingualism: Language and cognition*, 14(2), 233-242.

- Thorne, S. L., & Tasker, T. (2011). Sociocultural and cultural-historical theories of language development. *Routledge handbook of applied linguistics*, 487-500.
- Tillema, H. H. (1994). Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10/6, 601-615.
- Tipper, S. P., & McLaren, J. (1990). Evidence for efficient visual selectivity in children. In *Advances in psychology* (Vol. 69, pp. 197-210). North-Holland.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard university press.
- Tremblay, A. (2005). Theoretical and methodological perspectives on the use of grammaticality judgement tasks in linguistic theory.
- Tunmer, W. E., & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*, 12-35.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading research quarterly*, 134-158.
- Unggul, G. M., & Gulö, I. (2017). An Analysis of gerund and to infinitive in argumentative essays. *Teknosastik*, 15(1), 1-6.
- Vafaei, P., Suzuki, Y., & Kachisnke, I. (2017). Validating grammaticality judgment tests: Evidence from two new psycholinguistic measures. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 59-95.
- Van Gorp, K. (2008). Book review: Simon Borg, 2006: *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum. 314 p. \$160.00 (HB). ISBN 978—0826477286. *Language Teaching Research*, 12(3), 456-459.
- Volgger, M.-L. (2010). Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen. Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Franzosen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 15(2), 169–198.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*-Revised edition. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of General Psychology. Including the Volume Thinking and Speech*. Reiber, R.W. and A.S. Carton (eds.). Plenum, New York.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. In: M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner, and E. Souberman, Eds. and trans. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, D., & Myrick, F. (2006). Grounded theory: An exploration of process and procedure. *Qualitative health research, 16*(4), 547-559.
- Walsh, M. (2005). Consciousness-raising (CR): its background and application. Retrieved June, 12, 2014.
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language teaching research, 11*(2), 121-142.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. *Sociocultural studies of mind, 56-74*. Widodo, H. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar. *English Teaching: Practice and Critique, 5*(1), 122-141.
- Willis, D., & Willis, J. (1996). Consciousness-raising activities. *Challenge and change in language teaching, 63-76*.
- Woll, N. (2016). *The role of metalinguistic awareness and of L2 proficiency in positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by French-speaking Quebecers* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Woll, N. (2018). Investigating dimensions of metalinguistic awareness: what think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. *Language Awareness, 27*(1-2), 167-185.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry, 17*(2), 89-100.
- Wray, D. (2002). Student-teachers' knowledge and beliefs about language. In *Learning to teach* (pp. 65-86). Routledge.

- Wright, T. (1991). *Language awareness in teacher education programmes for non-native speakers*. In C. James and P. Garrett. *Language Awareness in the Classroom*. Harlow: Longman.
- Wright, T. (2002). Doing language awareness. *Language in language teacher education*, 4, 113-130.
- Yoshida, M. (2008). Think-aloud protocols and type of reading task: The issue of reactivity in L2 reading research. In *Selected proceedings of the 2007 second language research forum* (Vol. 199209).
- Yuill, N. (1998). Reading and riddling: The role of riddle appreciation in understanding and improving poor text comprehension in children. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*.
- Zhang, R., Cheng, G., & Chen, X. (2020). Game-based self-regulated language learning: Theoretical analysis and bibliometrics. *Plos one*, 15(12), e0243827.
- Zipke, M. (2008). Teaching metalinguistic awareness and reading comprehension with riddles. *The Reading Teacher*, 62(2), 128-137.
- Zipke, M. (2011). First graders receive instruction in homonym detection and meaning articulation: The effect of explicit metalinguistic awareness practice on beginning readers. *Reading Psychology*, 32(4), 349-371.

# APÉNDICES

## Apéndice A: Objetivos e indicaciones para la creación de reglas gramaticales

**Task objective:** to suggest a grammar rule for gerunds and infinitives as objects in English.

### Gerunds and infinitives after certain verbs

In English, the main verb determines whether to use a gerund or an infinitive as in the following examples.

- a) He **likes** *cooking*. “likes” is followed by a gerund.
- b) He **needs** *to go home*. “need” is followed by an infinitive.

Some of these verbs are listed below.

Formula “verb” + [gerund]		Spanish
1	admit	admitir
2	advise	aconsejar
3	allow	permitir
4	appreciate	agradecer
5	avoid	evitar
6	consider	considerar
7	continue	seguir
8	delay	demorar

9	detest	detestar
10	discuss	discutir
11	fancy	apetecer
12	fear	temer
13	finish	terminar
14	imagine	imaginar
15	keep	mantener
16	mention	mencionar
17	mind	importar
18	miss	extrañar
19	practice	practicar
20	quit	dejar
21	recall	recordar
22	recommend	recomendar
23	resent	resentirse de
24	resist	resistir
25	risk	arriesgar
26	suggest	sugerir

Formula “verb” + [infinitive]		Spanish
1	agree	estar de acuerdo
2	appear	Parecer
3	attempt	Intentar
4	care	Cuidar
5	choose	Escoger
6	come	Venir
7	decide	Decidir
8	deserve	Merecer
9	expect	Suponer
10	fail	Fallar
11	get	Obtener
12	hope	Esperar
13	learn	Esperar
14	manage	Gestionar
15	need	Necesitar
16	offer	Ofrecer

17	plan	Planificar
18	promise	Prometer
19	refuse	Negar
20	seek	Buscar
21	seem	Parecer
22	struggle	Luchar
23	tend	Tender
24	wait	Esperar
25	want	Querer
26	wish	Desear

**Remember:**

- There is no rule of use.
- There are always exceptions to the grammar rule.
- You can group or categorize the verbs considering common patterns.

**Directions:** Analyze the list above for gerunds and infinitives after certain verbs and suggest a grammar rule. You can check out (online) sources, dictionaries, or grammar books, to name a few. First, I suggest you provide some example sentences for each verb. Then, you can analyze data to detect similarities. Finally, you should draw a diagram or suggest a formula.

*Nota:* Elaboración propia.

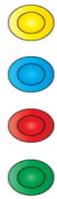
Apéndice B: Objetivos e indicaciones para la edición de reglas gramaticales

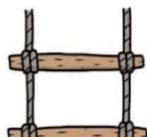
**Gerunds and Infinitives as objects**

**Task objective:** to practice with the grammar rule created in the previous session and, if necessary, suggest changes and / or adjustments.

How to play Snakes and ladders:

- Choose a tile and place it on the space that says one. Take turns rolling the dice. Move your token forward the number of spaces shown on the dice.
- If your token lands on the bottom of a ladder, you may climb to the top of the ladder. If your token lands on the head of a snake, you must slide to the bottom of the snake.
- You will always end up in a box containing four sentences to fill the gap. You must answer the phrases that correspond to the color of the token you have chosen.
- If you don't know the answer, you can refer to the grammar rule you suggested for common verbs that can be followed by an infinitive or a gerund.
- The first player to reach the space marked sixty-four is the winner.



<p>48</p> <p>I would not keep (go) ___ to a gym.</p> <p>Life will keep (move) exactly as ___ it should.</p> <p>Why do you keep (try) ___ to get my attention?</p> <p>I keep (come) ___ back to a similar problem.</p> 	<p>49</p> <p>They hope (get) ___ more customers or to reduce their own costs.</p> <p>I hope (find) ___ the answer that will make me happy.</p> <p>Anyone could hope (make) ___ a movie out of it.</p> <p>What did you hope (accomplish) ___ with this meeting?</p>	<p>50</p> <p>They would likely delay (go) ___ to the hospital for help.</p> <p>Many women delay (seek) ___ help because there are few places to go.</p> <p>The Smiths had to delay (pay) ___ a few household bills.</p> <p>18 percent will delay (get) ___ married because of the economy.</p>	<p>51</p> <p>Nutrition experts advise (get) ___ 7-10 percent of your calories from saturated fat.</p> <p>Counselors advise (take) ___ time for yourself before dating again.</p> <p>I'd certainly advise (try) ___ a gluten free diet.</p> <p>I don't advise (wear) ___ bathing suits into the lobby.</p> 	<p>52</p> <p>They will practice (use) ___ new leadership skills at their schools.</p> <p>I had practice (make) ___ and fixing that error.</p> <p>The three girls' practice (read) English books every night.</p> <p>They used to practice (put) ___ makeup on me.</p>
---	--	--	--	---

Nota: Elaboración propia.

## GRAMMATICAL ERROR IDENTIFICATION

**Test goal:** The goal of this test is to focus on achievements in creating grammar rules for gerund and infinitive complements to make decisions about replicating them elsewhere.

**Directions:** The following English sentences are provided for you to mark as correct or incorrect. If the sentences are incorrect, first provide the correction. Then provide your grammar rules. Look at the following items.

### Examples:

a) Practice Item 1 of a correct sentence:

I made dinner before getting home.

( X ) correct

( ) incorrect

Correction:

Description/Explanation:

b) Practice Item 2 of an incorrect sentence:

I made dinner before to get home.

( ) correct

( X ) incorrect

Correction: getting

Description/Explanation: after prepositions

*Nota:* Elaboración propia.

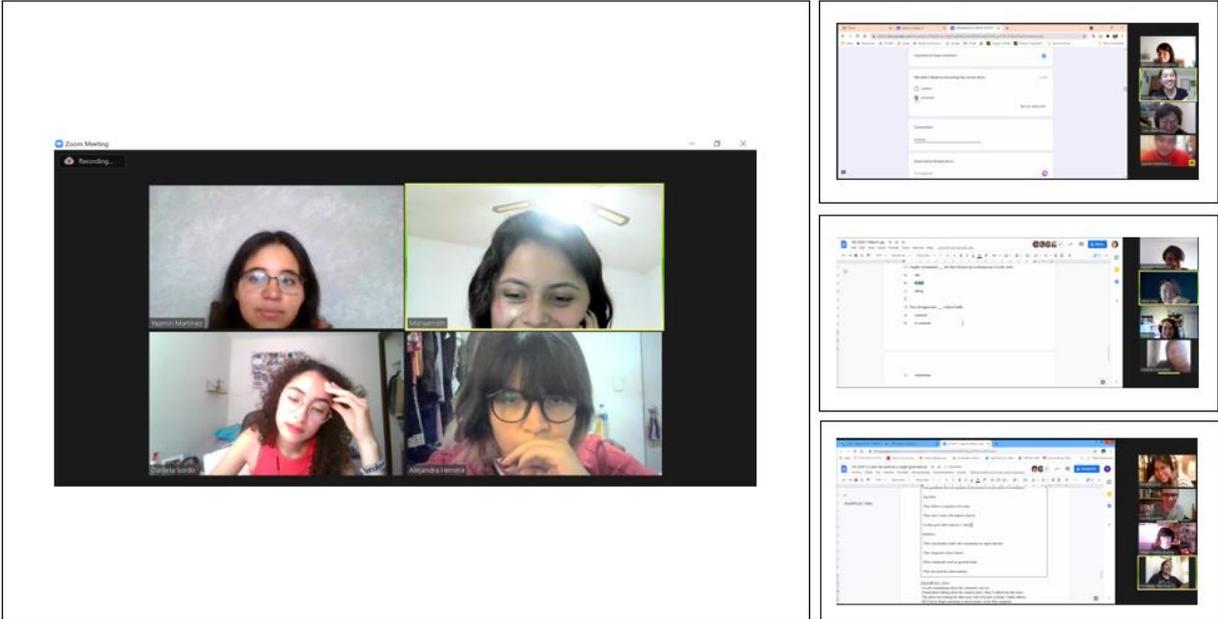
**Grammar Reference: Verb patterns: gerunds and infinitives**

**Task objective:** to explain the grammatical rules of infinitives and gerunds in English.

- 1) INTRODUCTION: GERUNDS AND INFINITIVES
  - Definition and example
- 2) THE -ING FORM USE
  - as a noun
  - general preference
  - after expressions
  - after prepositions
  - after certain verbs
- 3) THE TO-INFINITIVE USE
  - to express purpose
  - specific preference
  - after adjectives
  - after too/enough
  - in expressions
  - after certain verbs (future)
- 4) THE INFINITIVE WITHOUT TO (BARE INFINITIVE) USE
- 5) DIFFERENCE IN MEANING

*Nota:* Tomado de Evans y Dooley (2013).

## Apéndice E: Ejemplos de capturas de pantalla de momentos clave



*Nota:* Adaptado de Mackey y Gass (2012; 2005)

## Apéndice F: Indicadores para la transcripción de los diálogos

Signo de puntuación	Representación gráfica	Significado
Paréntesis	(risa / risas)	Se ríe / se ríen
Paréntesis	(celebra)	Estar contento
Paréntesis	(inaudible)	Mala conexión a internet o interferencia
Puntos suspensivos	...	Silencio breve
Interrogación	¿?	Pregunta
Coma	,	Separar ideas y hacer pequeña pausa

*Nota.* Adaptado de Ellis y Barkhuizen (2005).