



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**I N G L É S**

**EL APRENDIZAJE DE LOS ADJETIVOS POSESIVOS PARA ALUMNOS DE**

**INGLÉS A1 DE BACHILLERATO**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACION MEDIA SUPERIOR**

**P R E S E N T A**

**A N A L U Z D E L G A D O I Z A Z O L A**

**Tutora: DOCTORA ELVIA FRANCO GARCÍA, F.E.S. ACATLÁN**

**Miembros del Comité Tutor:**

**Mtra. Ana María Martínez Gutiérrez, F.E.S. Acatlán**

**Mtra. Elizabeth Sosa Piña, F.E.S. Acatlán**

**Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, marzo de 2018**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatoria**

A la memoria de mis adorados padres que fueron y seguirán siendo mis modelos y ejemplos a seguir.

A Tito, mi compañero de vida, quien invariablemente me ha secundado en todos los proyectos que he emprendido.

A mis hijos, Héctor Eduardo y Fabiola, mi mayor orgullo y motivación.

A Matías, mi ilusión y razón para vivir, quien me ha dado nuevas energías y motivos para seguir adelante y superarme cada día.

A Patsy, mi amiga de toda la vida, que hoy en día es también la hermana que siempre hubiese querido tener.

## **Agradecimientos**

Agradezco en primer lugar a mi querida UNAM, por haberme permitido incorporarme a esta gran institución desde que inicié mis estudios de licenciatura y darme cada día nuevas oportunidades tanto de estudio como laborales.

A todos mis estimados maestros, quienes me enseñaron a disfrutar de los estudios y en particular a quienes me acompañaron en esta última etapa de estudios, por compartir sus sabios conocimientos y su experiencia profesional.

A mi gran amiga Aurorita, quien me apoyó en la revisión y organización de los borradores de esta investigación.

Finalmente, quiero expresar un agradecimiento muy especial a la doctora Elvia Franco García, no solamente por haberme guiado pacientemente durante el proceso de esta investigación y compartir conmigo su sabiduría y experiencia, sino también por haberme distinguido con su amistad.

## RESUMEN

La investigación realizada aborda un problema muy común que es el relativo a la confusión que tienen los alumnos cuya lengua materna es el español con el uso de los adjetivos posesivos en el idioma inglés.

Esta situación es más frecuente con los alumnos que tienen nivel A1 de inglés de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). La cuestión surge debido a las diferentes estructuras gramaticales entre el inglés y el español, ya que los estudiantes tienden a usar con mayor frecuencia las estructuras que han aprendido en su lengua materna, por eso estos estudiantes usan el adjetivo posesivo "su" para casi todos los pronombres con la excepción del pronombre yo.

Aquí se presenta el desarrollo del proyecto, así como los motivos que sirvieron como base para realizarlo. La investigación, de tipo cuantitativo, se llevó a cabo en una escuela preparatoria pública de la Ciudad de México con estudiantes de nivel A1 de inglés que tenían problemas con el uso de los adjetivos posesivos. Para tal efecto, se desarrollaron una serie de ejercicios y actividades a fin de ayudar a los estudiantes a superar la dificultad.

## ABSTRACT

*This research addresses a common problem that has been detected during the teaching practice: the possible mistakes that native Spanish-speaking students make using some structures in the English language. One of these is the use of possessive adjectives.*

*The situation is frequently detected with beginners, i.e. students who have an A1 level of English, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This condition arises due to the difference in grammatical structures between English and Spanish since interference with the Spanish language is found with Spanish-speaking students who commonly use the possessive "your" for almost all pronouns with the exception of I and we.*

*This document includes the way the research was developed, starting from the statement of the problem, as well as the rationale that served as the basis for the project. The research was carried out in a public high school in Mexico City with two groups of fourth graders who could not use the possessive adjectives correctly. A series of exercises and activities were developed to help these students overcome the problem.*

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación de tipo cuantitativo, que se realizó en un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México, inicia con la identificación y contextualización del problema de investigación dentro del cual se incluyen los antecedentes del problema objeto de la investigación, así como la trascendencia del mismo. También se especifica la situación que se pretende atender, así como la población que resultará beneficiada con ello, la pregunta de investigación, así como los objetivos del trabajo, incluyendo tanto el objetivo general como los objetivos específicos para cada etapa del proyecto, la hipótesis de trabajo y para concluir el capítulo se definen las variables que intervinieron en el estudio y que fueron los ejes de este trabajo.

En el capítulo II, se incluyen las teorías del aprendizaje y la enseñanza, las características de los adjetivos posesivos tanto en inglés como en español y se hace un análisis contrastivo de los mismos. Respecto a las teorías del aprendizaje se mencionan las principales aportaciones de autores como Vygostky, Piaget y Ausubel. Se explora el tema del interlenguaje y el análisis y clasificación de los errores; se enuncian las principales teorías que intervienen en la enseñanza de lenguas: la Competencia Comunicativa y el Enfoque Comunicativo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, así como la enseñanza explícita e implícita. Finalmente, se describe el modelo de *Input* estructurado empleado para el desarrollo de las actividades de aprendizaje que formaron parte de la intervención educativa.

En el capítulo III se presenta la propuesta metodológica y la validación de la estrategia didáctica. Se describe el marco metodológico, los instrumentos de evaluación, así como la explicación de las unidades didácticas que se consideraron en el diseño de la intervención.

A continuación, en el capítulo IV se presenta el informe de la intervención, el contexto donde se implementó el proyecto, los recursos humanos que intervinieron y los recursos materiales utilizados en ella, así como la implementación de la intervención en sus diversas etapas. Asimismo, comprende los instrumentos y documentos que se utilizaron como parte del proceso de instrumentación y seguimiento. Se acompaña también la forma en que se realizó la evaluación de la intervención educativa, así como los resultados obtenidos a través de un análisis cuantitativo y del tratamiento estadístico usando pruebas paramétricas.

El análisis de resultados se inserta en este mismo capítulo, así como los cálculos de los índices de dificultad y poder de discriminación realizados para los reactivos incluidos en los *tests*, el cálculo del coeficiente *Alpha de Cronbach* y los resultados de la prueba *T de Student*. Estos resultados obtenidos a raíz de la intervención docente se presentan en cuadros y gráficas para su mejor visualización y comprensión.

Finalmente, se incluyen las conclusiones y consideraciones finales arrojadas por el estudio y se enuncian algunas de las posibles líneas futuras de investigación emanadas de la presente investigación.

Para concluir, se adjuntan los anexos que contienen los planes de clase utilizados en cada una de las sesiones que conformaron la intervención docente, incluyendo la guía para el maestro, la clave de respuestas y las instrucciones para el alumno, los *pre-test* y *post-test*, así como los cuadros con los puntajes o calificaciones de los alumnos del grupo experimental y del grupo control que participaron en el estudio.

# INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN .....	V
<b>I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>1</b>
1.1. IDENTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	1
1.2. ANÁLISIS DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO .....	2
1.2.1. <i>Antecedentes del problema</i> .....	2
1.2.1.1. Programas de enseñanza de lenguas .....	5
1.2.2. <i>Pregunta de investigación</i> .....	5
1.2.3. <i>Objetivos</i> .....	6
1.2.3.1. Objetivo general.....	6
1.2.3.2. Objetivos específicos .....	6
1.2.4. <i>Hipótesis de trabajo</i> .....	7
1.2.5. <i>Variables</i> .....	7
<b>II. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ADJETIVOS POSESIVOS .....</b>	<b>9</b>
2.1. ADJETIVOS POSESIVOS .....	9
2.1.1. <i>Adjetivos posesivos en inglés</i> .....	11
2.1.2. <i>Adjetivos posesivos en español</i> .....	13
2.1.3. <i>Análisis contrastivo</i> .....	15
2.1.4. <i>Interferencia lingüística</i> .....	18
2.1.5. <i>Tratamiento pedagógico de los adjetivos posesivos en los libros de</i> .....	19
<i>texto</i> .....	19
2.2. TEORÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	21
2.2.1. <i>Constructivismo</i> .....	21
2.2.1.1. Constructivismo Social .....	22
2.2.1.2. Constructivismo Psicológico .....	25
2.2.1.3. Aprendizaje Significativo .....	28
2.2.2. <i>El interlenguaje y el análisis de errores</i> .....	29
2.2.2.1. Análisis y clasificación de errores .....	32
2.2.3. <i>Teorías de la enseñanza</i> .....	35
2.2.3.1. Competencia comunicativa.....	35

2.2.3.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.....	37
2.2.3.3. El enfoque comunicativo .....	40
2.2.3.4. Enseñanza explícita e implícita.....	41
2.2.4. Modelo de input estructurado para el diseño de actividades .....	43
2.2.4.1. Características del modelo .....	44
2.2.4.1.1. Replanteando la enseñanza de la gramática: input estructurado.....	48
<b>III. PROPUESTA METODOLÓGICA Y VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA</b>	
<b>DIDÁCTICA .....</b>	<b>65</b>
3.1. MARCO METODOLÓGICO .....	65
3.1.1. Instrumentos de evaluación .....	66
3.1.2. Unidades didácticas del diseño de intervención.....	68
3.1.2.1. Los participantes .....	68
3.1.2.2. El número y contenido de las sesiones .....	68
3.1.2.3. Los materiales por sesión.....	69
3.1.2.4. Forma de evaluación de las sesiones .....	70
3.1.2.5. Estadísticas y prueba t de Student para grupos independientes .....	70
3.2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE.....	74
<b>IV. INFORME DE LA INTERVENCIÓN, SUS RESULTADOS Y VALIDACIÓN DE LA</b>	
<b>PROPUESTA EN SU CONJUNTO .....</b>	<b>76</b>
4.1. CONTEXTO DONDE SE IMPLEMENTÓ EL ESTUDIO .....	76
4.1.1. Recursos humanos y materiales.....	77
4.1.2. Implementación de la intervención educativa .....	77
4.1.2.1. Etapas de implementación .....	78
4.1.2.2. Instrumentos y documentos que se utilizaron como parte del proceso de instrumentación y seguimiento .....	80
4.1.2.3. Planes de clase y actividades para las sesiones de intervención.....	81
4.2. EVALUACIÓN .....	81
4.2.1. Modelo y estadísticos utilizados en la investigación.....	82
4.2.1.1. Análisis de reactivos .....	83
4.2.2. Evaluación del diseño de intervención .....	84
4.2.3. Tratamiento de la información .....	85

4.3. RESULTADOS.....	86
4.3.1. Estadísticos utilizados para obtener los resultados .....	89
4.3.1.2. Poder o índice de discriminación.....	92
4.3.1.3. Coeficiente Alpha de Cronbach.....	95
4.3.1.4. Prueba t de Student para medias relacionadas .....	97
<b>CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>103</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>113</b>
INTERVENCIONES DE CLASE .....	113
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>154</b>
PRE-TEST .....	154
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>163</b>
POST-TEST .....	163
<b>ANEXO 4 .....</b>	<b>172</b>
RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO .....	172

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Instrucción gramatical orientada al proceso.....	48
Figura 2. Principales tipos de <i>input</i> estructurado.....	54
Gráfico 1. Prueba t para las medias del pre-test y post-test grupo experimental.....	99
Gráfico 2. Prueba t para las medias del pre-test y post-test grupo control.....	100
Gráfico 3. Prueba t para las medias del post-test grupos experimental y control.....	101

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Adjetivos posesivos en inglés .....	12
Tabla 2. Adjetivos posesivos en español .....	14
Tabla 3 Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua MCER .....	39
Tabla 4. Estadísticas por grupo y por tipo de examen .....	88
Tabla 5. Estadísticas de las muestras pareadas grupo experimental .....	89
Tabla 6. Primera parte del pre-test .....	90
Tabla 7. Segunda parte del pre-test .....	91
Tabla 8. Primera parte del post-test .....	91
Tabla 9. Segunda parte del post-test .....	92
Tabla 10. Primera parte del post-test. Poder de discriminación .....	94
Tabla 11. Segunda parte del post-test. Poder de discriminación .....	95
Tabla 12. Cálculo del Alfa de Cronbach .....	96
Tabla 13. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas .....	97
Tabla 14. Prueba t de Student para grupos separados .....	98
Tabla 15. Resultados obtenidos por los alumnos del grupo experimental .....	172
Tabla 16. Resultados obtenidos por los alumnos del grupo control .....	173

## **I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se describe el problema detectado, el cual se identifica y se contextualiza. Igualmente, se incluyen los antecedentes de este problema, así como la trascendencia del mismo. Se especifica la situación que se pretende mejorar, los beneficios que se obtienen, y la población estudiantil que resulta beneficiada con ello. Se plantea la pregunta de investigación y se anota el objetivo general y los objetivos específicos que se alcanzaron en cada una de las etapas del proyecto. Se enuncia la hipótesis de trabajo y, para concluir el capítulo, se incorporan las variables que se tomaron en cuenta para la realización del trabajo

### **1.1. Identificación y contextualización del problema de investigación**

La presente investigación, de tipo cuantitativo, se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2016-2017 en el plantel número 5, “José Vasconcelos”, de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la cual pertenece al subsistema de bachillerato, correspondiente a la educación media superior, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Los alumnos que ingresan al bachillerato UNAM, que cursan el cuarto grado, tienen distintos niveles de inglés, que van desde los principiantes hasta niveles avanzados. Los alumnos que proceden de escuelas secundarias privadas tienen, por lo general, un nivel preintermedio, intermedio o, en ocasiones, avanzado de inglés; los que provienen de escuelas secundarias públicas llegan, en el mejor de los casos, con un nivel A1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de

Referencia (MCER),<sup>1</sup> y son precisamente estos alumnos quienes a menudo enfrentan dificultades para comunicarse adecuadamente, ya sea en forma oral o escrita, en la lengua meta.

Uno de estos obstáculos es el referente al uso correcto de los adjetivos posesivos en inglés que, como se detalla más adelante, difiere en el uso de la forma empleada en su lengua materna.

## **1.2. Análisis del problema objeto de estudio**

A continuación, se esboza la información relativa al problema y, se detalla el problema objeto de esta investigación.

### ***1.2.1. Antecedentes del problema***

El aprendizaje de una lengua extranjera, aunque parece ser una tarea sencilla, en muchos casos no lo es, por diversas razones, particularmente cuando este aprendizaje inicia varios años después del aprendizaje de la lengua materna, como suele ser el caso de la gran mayoría de los alumnos de la ENP 5. Aproximadamente 80% de los estudiantes que ingresan a la ENP provienen de escuelas secundarias públicas y hasta entonces iniciaron el aprendizaje del inglés, es decir, al menos doce años después de que adquirieron la lengua materna.

Bhela (1999:22) explica: “...los alumnos que aprenden lenguas extranjeras tienden a pensar en su lengua materna, siguiendo la estructura que han aprendido desde su educación

---

<sup>1</sup> El MCER establece seis niveles amplios para el aprendizaje de una lengua y esto resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a dichos fines. El nivel A1, Acceso (*Breakthrough*), que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «Dominio formulario», y también Trim, en la misma publicación, «Introductorio».

básica.” Como las estructuras lingüísticas de las dos lenguas son diferentes, se cometen errores en el uso de las mismas. Uno de ellos es la interferencia del español (L1 ó LM) en el aprendizaje del inglés (L2 ó LE) (Dechert, 1983 y Ellis, 1997) y esto ocasiona el uso incorrecto de las estructuras de la lengua meta. La situación antes descrita ocurre con frecuencia, siendo muy común la relativa al uso de los adjetivos posesivos.

Cuando esto sucede y el alumno trata de establecer comunicación con un nativo hablante del inglés, el uso incorrecto de los adjetivos posesivos produce una interferencia de L1 a LE.

Aunque en los textos que existen en el mercado vienen explicadas, en ocasiones en forma muy general, las reglas para la enseñanza de los adjetivos posesivos, para muchos aprendientes es difícil recordar cuándo y cómo usar el adjetivo posesivo correcto. Por tal motivo, se decidió realizar una investigación que pudiera orientar principalmente al diseño de algún instrumento, tal como una actividad o ejercicio con el fin de apoyar a los alumnos que cursan no sólo la asignatura de Inglés IV en el bachillerato, sino también aquellos que, aunque ya están cursando Inglés V o Inglés VI, aún tienen dudas sobre el uso correcto de los adjetivos posesivos.

Este trabajo de investigación está dirigido principalmente a los alumnos que cursan la asignatura de Inglés IV en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 5, “José Vasconcelos”, cuyo nivel de conocimiento del inglés es equivalente al nivel A1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

La solución al problema reviste importancia, puesto que si el estudiante del nivel A1 logra superar esta situación, se le facilitará la emisión correcta de mensajes, ya sean orales o escritos y al lograr esto, el estudiante estará más motivado para avanzar a un mejor ritmo en

el proceso de aprendizaje de la lengua meta, ya que, como lo menciona Gardner (2007:15) “...la motivación juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua”.

Encontrar una solución al problema anterior puede no ser sencillo; sin embargo, se intentará hacerlo con el diseño de actividades, con un enfoque constructivista, para el aprendizaje de los adjetivos posesivos, de tal manera que éstas se puedan realizar en el aula o en casa y los alumnos del nivel ya mencionado logren utilizar correctamente o, por lo menos, con mayor precisión que al inicio de la intervención docente, los adjetivos posesivos en la lengua meta.

Durante el desarrollo de la investigación se elaboraron diez actividades de aprendizaje, abarcando los diferentes adjetivos posesivos que se usan en el inglés, con el fin de que los estudiantes pudieran mejorar su aprendizaje. Dichas actividades se realizaron en clase con la guía del maestro; y las mismas tenían la característica de fomentar el aprendizaje constructivista y, además, correspondían al nivel de conocimientos (A1) y a los intereses de los alumnos para los cuales estaban orientadas. Desde luego, estas actividades se corresponden con los temas incluidos en el programa de estudios para bachillerato UNAM vigente en 2016-2017 para la asignatura Inglés IV<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A partir del ciclo escolar 2017–2018, el programa de estudios de la asignatura Inglés IV se modificó, sin embargo, el tema de los adjetivos posesivos se incluye en el nuevo programa o programa actualizado de Inglés IV dentro de la Unidad 1.

### ***1.2.1.1. Programas de enseñanza de lenguas***

Actualmente, en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, la interferencia es un principio metodológico particular que predetermina algunos de los enfoques y herramientas de la educación (Lekova 2009:320). Por ello, de acuerdo con ciertos autores como P. Maftoon, y M. Ziafar (2014), los programas de enseñanza de lenguas tienen que ir conforme al contexto particular del área donde se enseñan, con un grupo de maestros que se involucren con los aprendientes en particular, que tengan metas definidas y que provengan de medios socioculturales similares, todos ellos aprendiendo dentro de un contexto institucional específico.

A partir de lo anteriormente expresado y desconociendo explícitamente las afirmaciones anteriores, se ha planteado la necesidad de ayudar a evitar la confusión que existe entre los alumnos del bachillerato, especialmente los que recién inician el estudio de la lengua extranjera, al utilizar las estructuras gramaticales, en especial las que se refieren al empleo de los adjetivos posesivos.

### ***1.2.2. Pregunta de investigación***

¿Cuál es la relación del uso de las actividades de *Input* Estructurado para el aprendizaje de los adjetivos posesivos de los alumnos de Inglés IV, nivel A1 de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 5, “José Vasconcelos”?

### ***1.2.3. Objetivos***

Para realizar el presente trabajo, se consideró un objetivo general, así como varios objetivos específicos que corresponden a cada una de las etapas que se fueron siguiendo hasta finalizar la investigación.

#### ***1.2.3.1. Objetivo general***

Analizar la relación de las actividades de intervención docente diseñadas, siguiendo el modelo de *Input* Estructurado con el aprendizaje de los adjetivos posesivos, con el fin de erradicar la interferencia de la lengua materna en los alumnos de la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”, con nivel de inglés A1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

#### ***1.2.3.2. Objetivos específicos***

- Detallar la institución para la que se diseñarán las actividades de aprendizaje propuestas, con el fin de identificar su plan de estudios, la población objetivo y la descripción de la materia Inglés IV, nivel A1.
- Definir las características de los adjetivos posesivos, tanto en inglés como en español, con el propósito de realizar un análisis contrastivo para conocer sus similitudes y diferencias.
- Identificar la Teoría de Enseñanza y la Teoría de Aprendizaje, en las cuales se fundamenta el trabajo a fin de establecer los lineamientos para el diseño de las actividades.

- Elaborar las actividades propuestas, con una guía para el maestro así como para el alumno y sugerir el momento de su aplicación.
- Identificar la metodología de investigación, con el fin de determinar el tipo de diseño de investigación que se llevará a cabo, la población que participará en el estudio y las características de los instrumentos.
- Llevar a cabo el análisis estadístico con los datos obtenidos a partir de los instrumentos, para conocer el efecto de las actividades diseñadas.

#### ***1.2.4. Hipótesis de trabajo***

No existe relación entre el uso de las actividades de input estructurado y el aprendizaje de los adjetivos posesivos en inglés en los alumnos con nivel de inglés A1, que cursan la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”.

#### ***1.2.5. Variables***

Las variables son de tipo cuantitativo y discretas, ya que sólo pueden tomar ciertos valores y entre ellos puede haber huecos o saltos.

Se manejan los siguientes tipos de variables:

<b>Atributivas:</b>	sexo y edad
<b>Dependiente:</b>	Aprendizaje de los adjetivos posesivos.
<b>Independiente:</b>	Uso de actividades de Input Estructurado.
<b>Controlada:</b>	Nivel de inglés A1.

**Moderada:** Estudiantes de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 5 “José Vasconcelos”.

Después de haber descrito el problema de investigación y sus antecedentes, así como la pregunta de investigación, los objetivos del presente trabajo, la hipótesis de trabajo y las variables que intervienen en el estudio, en el próximo capítulo se presentan las bases teóricas que fundamentan la investigación.

## II. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ADJETIVOS POSESIVOS

En este capítulo se incluyen las definiciones conceptuales del estudio que se desarrolla, asimismo, se acompañan las teorías y modelos que le dan sustento. Por una parte, se describen las características de los adjetivos posesivos, tanto en inglés como en español, con el análisis contrastivo correspondiente. Por otra parte, se aborda el constructivismo como teoría de aprendizaje y se incluyen los diversos conceptos relativos a él. Se describe el concepto de *interlenguaje* y el análisis y clasificación de errores, así como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se discuten diversos aspectos relativos a la enseñanza explícita e implícita y, finalmente, se describen las características y tipos del modelo de *Input Estructurado*, el cual se empleó para el diseño de las actividades didácticas que integran la intervención educativa.

### 2.1. Adjetivos posesivos

De acuerdo con Pérez y Gardey (2011) el término adjetivo tiene su origen en el latín *adjectivus*; por tanto, “adjetivo” es una palabra que expresa propiedades atribuidas al sustantivo para calificarlo o determinarlo. Los adjetivos posesivos se utilizan para indicar pertenencia y se dividen en dos categorías. La característica principal de cada una de ellas es su ubicación con respecto al sustantivo:

- Los adjetivos posesivos átonos siempre se deben posicionar delante del sustantivo al cual modifican. Se les denomina también como “débiles”. Son los siguientes: *mi, mis, tu, tus, su, sus, nuestro(a)(s)(as), vuestro(a)(s)(as)*.

- Los adjetivos posesivos tónicos se deben ubicar siempre detrás del sustantivo al que modifican. Se les conoce también como “fuertes”. Poseen un énfasis mayor que los átonos. Son los siguientes: mío/a/os/as, tuyo/a/os/as, suyo/a/os/as, nuestro/a/os/as, vuestro/a/os/as. Esta fuerza que los caracteriza se puede apreciar contrastando las siguientes oraciones: “En verdad, este es mi libro”, “¡Eh, ese libro es mío!”.

### ADJETIVOS POSESIVOS ÁTONOS Y TÓNICOS

Pronombre	Átonos	Tónicos
<b>Yo</b>	Mi, mis	Mío (a)(os)(as)
<b>Tu</b>	Tu, tus	Tuyo, tuya
<b>El</b>	Su, sus	Suyo
<b>Ella</b>	Su, sus	Suya
<b>Nosotros</b>	Nuestro (a)(os)(as)	Nuestro (a)(os)(as)
<b>Ustedes (vosotros, vosotras)</b>	Su, sus	<b>Suyo</b> (a)(os)(as)
<b>Ellos, ellas</b>	Su, sus	<b>Suyos</b> (as)

Fuente: Tabla elaborada por la autora del presente trabajo

A partir de las características anteriores, es preciso señalar que, para los efectos del presente trabajo, se consideran solamente los adjetivos posesivos que corresponden al primer grupo de adjetivos, es decir los adjetivos posesivos átonos.

### ***2.1.1. Adjetivos posesivos en inglés***

En la lengua inglesa se emplean distintos términos para los adjetivos posesivos, de tal manera que los adjetivos posesivos tengan concordancia con el sujeto.

Se entiende por concordancia (Pérez, 2016) "...la congruencia de tipo formal que debe registrarse entre las informaciones flexivas de aquellos vocablos que están vinculados a nivel sintáctico. "...Lo que hace la concordancia gramatical es establecer la relación gramatical entre los distintos constituyentes. Para esto apela a referencias cruzadas que llevan a cada palabra a adoptar una cierta forma de acuerdo a los rasgos que determina otra palabra". "El número y el género son dos de los rasgos que permiten el desarrollo de la concordancia gramatical, que puede ser verbal, nominal o de otra clase". Para expresarse de manera correcta, tiene que existir una concordancia entre los artículos, los adjetivos y los sustantivos que forman una oración, por citar un caso.

Derivado de lo anterior se infiere que en la lengua española el adjetivo debe tener concordancia con el sujeto (concordancia nominal), más no con el objeto, como es el caso de otras lenguas como el francés". De esta manera, el aprendiente de inglés debe saber cuándo y cómo va a utilizar los distintos adjetivos posesivos a saber:

Para la primera persona del singular (*I*) debe utilizar *my*.

Para la segunda persona del singular (*you*) utiliza *your*.

Para la tercera persona del singular masculino (*he*) utiliza *his*.

En el caso de la tercera persona singular femenino (*she*) utiliza *her*.

Si es la tercera persona singular neutro, es decir, para animales u objetos debe utilizar *its*.

Para la primera persona del plural (*we*) utiliza *our*.

La segunda persona del plural (*you*) tiene el mismo adjetivo que en el singular *your*.

Finalmente, para las terceras personas del plural, ya sean masculinos, femeninas, ambos o neutro, se usa *their*.

Resumiendo lo aquí anotado, se construye la siguiente tabla:

**Tabla 1. Adjetivos posesivos en inglés**

<b>Pronoun</b>	<b>Possessive Adjectives</b>
<b>I</b>	my
<b>You</b>	your
<b>He</b>	his
<b>She</b>	her
<b>It</b>	its
<b>We</b>	our
<b>You</b>	your
<b>They</b>	their

Fuente: Elaborada por la autora del presente trabajo

Como se puede deducir, a partir de lo anterior y de acuerdo con Dewey (1935:448), el adjetivo posesivo en inglés concuerda con el antecedente o poseedor en persona (*my, your*) y número

(*my, our*) y en la tercera persona del singular concuerda con el género (*his, her, its*), no hay concordancia con el objeto poseído. Con la segunda persona no hay concordancia con el antecedente en cuanto al número (*your*).

El aprendiente de inglés, cuya lengua materna es el español, utiliza con soltura el adjetivo *your* para las segundas personas, bien sea del singular o del plural, ya que el equivalente en español “su” se traduce como “*your*”, pocas veces se confunde con los adjetivos posesivos correspondientes a la primera persona del singular “*my*” o del plural “*our*”, ya que ambos se usan para cualquiera de los dos géneros y en español también hay diferencia entre ellos.

### ***2.1.2. Adjetivos posesivos en español***

En español existen diversas maneras de expresar la posesión: mediante adjetivos, pronombres, preposiciones o artículos determinados. Los adjetivos y los pronombres posesivos se utilizan para hablar de la cosa poseída o la persona que posee algo.

Por tanto, los dos componentes del posesivo se refieren al género y al número de la cosa poseída. De igual manera, el posesivo indica también la persona que posee, pero no indica el sexo del poseedor.

Cuando se habla de un objeto poseído has que usar los adjetivos posesivos. Los adjetivos posesivos concuerdan en género y número con el nombre. En español hay dos grupos de adjetivos posesivos: los adjetivos posesivos átonos (o débiles) y los adjetivos posesivos tónicos (o fuertes).

Como se mencionó anteriormente, para los efectos del siguiente trabajo solamente se tomaron en cuenta los adjetivos posesivos átonos o débiles, los cuales siempre se deben posicionar delante del sustantivo que determinan. Concuerdan en género y en número con el nombre que modifican.

Estos adjetivos son los que se encuentran en la tabla a continuación.

**Tabla 2. Adjetivos posesivos en español**

<b>Pronombre</b>	<b>Adjetivos Posesivos</b>
<b>Yo</b>	Mi/mis
<b>Tú</b>	Tu/tus
<b>Él</b>	Su/sus
<b>Ella</b>	Su/sus
<b>Nosotros</b>	Nuestro/a/os/as
<b>Ustedes</b>	Su/sus
<b>Ellos/ellas</b>	Su/sus

Fuente: Elaborada por la autora del presente trabajo

En la tabla anterior se puede distinguir que su/sus (*your*) se usa para los pronombres: él, ella, ustedes, ellos y ellas o cualquier sustantivo que se pueda sustituir por los pronombres antes mencionados.

Es importante mencionar que “su” también puede usarse en segunda persona del singular en una conversación formal, por ejemplo: *¿Se ha comunicado su hija, señora? ¿Cómo está su familia don Luis?*

Los adjetivos posesivos en español se usan a menudo también para expresar una costumbre. Ejemplos: Siempre se fuma su pipa después de comer. Mi siesta no hay quien me la quite.

### ***2.1.3. Análisis contrastivo***

De acuerdo con Alexopoulou (2010), la hipótesis del análisis contrastivo, que se desarrolló durante las décadas de los cincuenta y los sesenta, se preocupó por describir las diferencias y las similitudes de dos sistemas lingüísticos en todos sus niveles, con el objetivo de detectar áreas de dificultad y de predecir, a partir de las diferencias de dichos sistemas, qué tipo de errores cometen los aprendientes de una determinada segunda lengua. Este modelo explica que los errores de los aprendientes de una L2 son el resultado de la interferencia con su lengua materna, generada por las divergencias entre las estructuras de los dos sistemas en cuestión. Por el contrario, cuando las estructuras de los dos sistemas presentan similitudes, el efecto sobre el aprendizaje será positivo.

A continuación, se encuentra un breve análisis contrastivo sobre el uso de los adjetivos posesivos, tanto en inglés como en español.

Según Dewey (1935:448): “... en español el adjetivo posesivo concuerda con el poseedor en la persona (mi, tu), y con el número (mi, nuestro). Sin embargo, esto no ocurre con la tercera persona (su). Concuerda con el género (mío, mía; nuestro, nuestra), pero no en

todos los casos (mi, tu, su) y en número (mi, mis)”. Resumiendo, los adjetivos posesivos en español concuerdan en tres casos en número y en tres en personas, un total de seis casos.

Por su parte, en inglés la forma concuerda con el poseedor en cuanto a la persona (todos los casos), en número (cuatro casos), en género (un caso). No existe concordancia con el objeto poseído. En español la forma concuerda con el poseedor en persona (todos los casos), en número (cuatro casos), pero no en género. Además, concuerda con el objeto poseído en género (dos casos) y en número (en todos los casos).

Si se tuviera que resumir la concordancia, se podría decir que el adjetivo posesivo concuerda en persona y número con el poseedor y en género y número con el objeto poseído.

Las personas cuya lengua materna es el español utilizan con mucha frecuencia el adjetivo posesivo “su”. Esto lo hacen al referirse al posesivo para las segundas (tú, usted, ustedes) y las terceras personas de ambos géneros, tanto del singular como del plural (él, ella, eso (neutro), ellas, ellos).

En contraste, en la lengua inglesa se deben emplear distintos adjetivos posesivos, de acuerdo con la persona, género y número de que se trate —singular o plural. De esta manera, el alumno debe saber cuándo y cómo va a utilizar “your”, “his”, “her”, “its” o “their”, es decir, los adjetivos posesivos correspondientes a cada pronombre personal.

Con mucha menor frecuencia, el alumno se confunde con los adjetivos posesivos correspondientes a la primera persona del singular “my” o del plural “our”, ya que ambos se usan para cualquiera de los dos géneros; en español también existe una marcada diferencia entre ellos (mi, nuestra, nuestro).

A veces, también distingue con cierta claridad el uso del adjetivo posesivo “*their*” para el plural de las terceras personas, sin embargo, la dificultad principal se encuentra en el uso correcto para cualquiera de los pronombres correspondientes a la tercera persona del singular.

También está el hecho que, a diferencia de otros idiomas, para hablar por ejemplo de la ropa o de las partes del cuerpo, en español se utilizan menos los posesivos, porque o bien esta pertenencia es obvia o porque se indica por un medio distinto al uso de posesivos.

Ejemplos.: Se lava las manos (y no: Se lava sus manos) (= la pertenencia de las manos es evidente; la relación de posesión está establecida además por un pronombre reflexivo).

He perdido las llaves (preferible a: He perdido mis llaves) (= parece obvio que si alguien pierde las llaves, éstas sean en principio las propias y que sólo indicará de quién son en el caso en que no le pertenezcan).

Me pongo el sombrero (preferible a: Me pongo mi sombrero) (= la pertenencia es menos evidente que en el caso de las manos, pero la relación de posesión se establece mediante el complemento indirecto me).

A diferencia del español en el inglés si se dice “*He washes his hands*” (Se lava sus manos) o “*She lost her keys*” (Perdió sus llaves) o “*I wear my hat*” (Uso mi sombrero).

#### **2.1.4. Interferencia lingüística**

La problemática descrita en esta investigación se debe principalmente a la interferencia lingüística, pero, ¿qué es exactamente la interferencia lingüística?

El término *interferencia* a menudo se asocia con una connotación negativa, como en el caso de los fenómenos físicos. Lo mismo ha sucedido en disciplinas como la psicología, la pedagogía y la lingüística.

A pesar de que se ha realizado una extensa investigación sobre el término *interferencia* de la lengua materna con la lengua meta, no existe consenso en cuanto al concepto.

Según afirma Blas Arroyo (1991:265) en la lingüística "... han predominado las interpretaciones de la interferencia, no bajo la óptica de dos elementos que se alteran como consecuencia del contacto interlingüístico, sino atendiendo a la circunstancia de que un rasgo marcadamente ajeno se introduce en un código o en el uso que se hace de ese código".

Por su parte, Dulay *et al.* (1982:38) definen la interferencia como "... la transferencia automática, debido a la costumbre, de la estructura superficial de la lengua materna sobre la superficie de la lengua meta". Otros autores como Lott (1983:256) definen la interferencia como "... errores del aprendiente en el uso de la lengua extranjera que se remontan a la lengua materna".

Ellis (1997:51) se refiere a la interferencia como una "transferencia", es decir, la influencia que ejerce una L1 sobre la adquisición de una L2. Argumenta que la transferencia se rige por las percepciones de los alumnos sobre lo que es transferible y por su etapa de desarrollo en el aprendizaje de una L2. En el aprendizaje de una lengua, los estudiantes fabrican sus propias reglas provisionales (Selinker 1972, y Ellis 1997) con el conocimiento

que tienen de la L1, pero sólo cuando creen que esto les ayudará en la tarea de aprendizaje o cuando ya son suficientemente competentes en la L2 para que esta transferencia sea posible.

Por otro lado, Lott (1983:256) define la interferencia lingüística como “...errores que tienen su origen en la lengua materna cometidos por el aprendiente de una lengua extranjera”. Ya que, como afirman algunos estudiosos de la lengua, los aprendientes de una lengua extranjera parecen acumular ciertas estructuras de la lengua meta, pero tienen dificultad para organizar estos conocimientos en estructuras coherentes y adecuadas (Bhela 1999:22).

Otra razón por la que aparece dicha interferencia es “el recuerdo de las palabras en una nueva lengua que entra en competencia con palabras similares en la propia lengua materna” (Bartolotti y Marian 2012:1130).

La anterior situación sucede a menudo con los estudiantes del bachillerato UNAM, ya que las personas nativo-hablantes del español utilizan con mucha frecuencia el adjetivo posesivo “su”. Esto lo hacen al referirse al posesivo para las segundas y las terceras personas de ambos géneros, tanto del singular como del plural, originando con esto una interferencia lingüística.

### ***2.1.5. Tratamiento pedagógico de los adjetivos posesivos en los libros de texto***

Generalmente los libros de texto utilizados en la enseñanza del idioma inglés tratan de manera muy sucinta este tema, esperando una explicación más detallada por parte del maestro, esto provoca que cuando los aprendientes tengan alguna duda y no pregunten al maestro, como sucede a menudo, se queden con lagunas en cuanto al conocimiento y uso de los adjetivos posesivos.

Como ejemplo, se reproduce la explicación que se hace del tema en el texto *American English File 1* (2013:124). Se seleccionó este texto en particular debido a que fue el libro de texto utilizado por los dos grupos que participaron en la presente investigación.

### 1C possessive adjectives: my, your, etc.

<b>I'm Chinese.</b>	<b>My family is from Beijing.</b>
<b>You're in level 1.</b>	This is <b>your</b> classroom.
<b>He's the director.</b>	<b>His</b> name is Michael.
<b>She's your teacher.</b>	<b>Her</b> name is Tina.
<b>It's a school.</b>	<b>Its</b> name is McQueen's Language School.
<b>We're an international school.</b>	<b>Our</b> students are from many different countries.
<b>They're new students.</b>	<b>Their</b> names are David and Emma.

- his = of a man, her = of a woman, its= of a thing.
- their = of plural people or things.
- Possessive adjectives don't change with plural nouns.

**our** students **NOT** ~~ours~~ students.

## **2.2. Teorías de enseñanza-aprendizaje**

Son las teorías que nos ayudan a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano y a explicar la manera en que los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

### ***2.2.1. Constructivismo***

Esta teoría tiene como objetivo que el estudiante juegue un rol activo en el proceso de aprendizaje, que fomente los procesos tales como la motivación, la atención y el conocimiento previo del alumno y, a su vez logre un aprendizaje exitoso y constructivo, ya que el alumno *construye* su propio conocimiento.

El concepto de constructivismo de acuerdo con varios autores (Méndez, 2002 y Pérez, 2002) es una teoría que se propone explicar la naturaleza del conocimiento humano. En el constructivismo se asume que es el conocimiento previo lo que da origen al nuevo conocimiento. De ahí la importancia de relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento anterior, por lo que el constructivismo se torna en un proceso dinámico, ya que el estudiante crea su nuevo conocimiento a partir de su propio conocimiento previo, es decir que cuando están aprendiendo algo nuevo los estudiantes lo incorporan a sus experiencias previas y a sus estructuras mentales. De esta forma el aprendizaje se convierte en un proceso subjetivo, que cada persona va modificando de forma continua a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999).

Los principales investigadores de la teoría del constructivismo fueron: Lev Vygotsky (1978) Jean Piaget (1952) y David Ausubel (1963) y aun cuando ninguno de ellos la llamó explícitamente “Teoría Constructivista”, sus propuestas e ideas conforman esta corriente.

Estas ideas han sido contempladas desde distintos ángulos y vertientes. Se pueden destacar dos autores que han hecho las mayores aportaciones al constructivismo: Lev Vygotsky, con un enfoque social, que se conoce como el "constructivismo social" y Jean Piaget, con lo que se denomina "constructivismo psicológico".

### ***2.2.1.1. Constructivismo Social***

Lev Vygotsky (Payer, 2005:2) es considerado el precursor del constructivismo social. La concepción social sobre el aprendizaje se desarrolla a partir de sus ideas. Él considera al ser humano como el resultado de un proceso histórico-social, en donde el lenguaje tiene un papel preponderante. Afirma que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. Por otra parte, acepta también la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera insuficiente.

Según Vygotsky, el conocimiento se construye en un doble ciclo de interacción e internalización con el medio social; mientras que el desarrollo psicológico implica la transformación de funciones psicológicas primitivas en superiores. También cree que cada cultura tendrá diferente éxito en lograr esa transformación, de acuerdo con la riqueza de los sistemas de símbolos disponibles socialmente.

Según Eurasquin (2016), Vygotsky describe tres etapas importantes en la enseñanza para poder situar la relación entre aprendizaje y desarrollo.

- 1) Los procesos de desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. El aprendizaje así es visto como un proceso puramente externo, sin implicarse de modo activo en el desarrollo, usa los logros del desarrollo, en vez de proporcionar

un incentivo para modificar el curso del mismo. Piaget menciona que hay procesos, como el dominio de las formas lógicas, que se producen por sí solos, sin influencia del aprendizaje escolar; sin embargo, si las funciones mentales no han madurado lo suficiente, toda instrucción, por bien que se proporcione, será inútil.

2) El aprendizaje es desarrollo. Werstch (1988) redujo el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, en los que el desarrollo es considerado como el dominio de los reflejos condicionados y el proceso de aprendizaje inseparablemente unido al proceso de desarrollo. Esta teoría coincide con la de Piaget, porque ambas conciben el desarrollo como la elaboración y la sustitución de las respuestas innatas, reduciendo el desarrollo a la acumulación de todas las respuestas posibles. Pero en este caso, ambos procesos se dan de manera simultánea: aprendizaje y desarrollo coinciden en todos los puntos.

3) El desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos, pero que se influyen mutuamente: maduración y aprendizaje. La maduración depende del desarrollo del sistema nervioso y el aprendizaje es también un proceso evolutivo. Son mutuamente independientes e interactivos: la maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje, mientras que el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración.

Vygotsky (1988) menciona en sus trabajos el concepto de *zona de desarrollo próximo* que afirma que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Lo que hace el aprendizaje escolar es introducir algo fundamentalmente nuevo en el desarrollo del

pequeño: *la zona de desarrollo próximo*. Existe un nivel evolutivo real, definido por el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que surge como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. En otras palabras, la zona de desarrollo real es lo que el aprendiz puede hacer por sí solo. Vygotsky plantea que existe otro nivel de desarrollo que también puede ser indicativo de desarrollo mental: *la zona de desarrollo próximo* o ZDP.

Esta zona potencial que se despliega cuando el niño no logra resolver por sí solo el problema que se le presenta, pero sí lo hace cuando se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolverlo. Entonces, *la ZDP se define como la distancia entre el nivel real del desarrollo* de un aprendiz, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema; *y el nivel de desarrollo potencial*, presente cuando se encuentra la solución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

El nivel de desarrollo real define funciones que ya han madurado, los productos finales del desarrollo; mientras que la ZDP define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se encuentran en proceso de maduración, funciones que ahora se encuentran en estado embrionario y próximamente alcanzarán su madurez. Nos permite así observar su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. Es por esta razón que la ZDP es un concepto tan importante en la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los problemas educacionales.

El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida de aquellos que lo rodean. Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan ampliamente el límite de sus propias capacidades.

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Y una vez que se internalizan, se convierten en logros independientes del niño. Entonces, los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje, sino que el proceso evolutivo va a remolque, es decir, es posterior al proceso de aprendizaje. Esta secuencia es lo que se convierte en la *zona de desarrollo próximo*.

### ***2.2.1.2. Constructivismo Psicológico***

Esta corriente incluye entre otros, el trabajo de Jean Piaget que se orienta hacia el desarrollo humano, ya que maneja conceptos derivados de la maduración orgánica, característica de los seres humanos y la historia individual de cada persona. Piaget dice que el ser humano, en principio, es individualista, pero que progresivamente se convierte en social, al empezar el contacto con otras personas en su entorno.

Aunque la herencia constituye la base a partir de la cual se inicia la construcción cognitiva, Piaget afirma que el individuo no nace provisto de nociones y categorías innatas, sino que éstas se van elaborando durante el transcurso de su vida.

Entre sus enseñanzas, Piaget (1958) habla de esquemas, es decir, estructuras mentales representativas del conocimiento que, tanto el niño, como el adulto, van ampliando conforme a su desarrollo cronológico y mental para realizar determinadas actividades.

Estas estructuras pueden pertenecer a diversas categorías:

- En principio son sensorio motrices y abarcan los primeros dos años de vida, aproximadamente. Las nociones que se adquieren en este estadio son las de espacio, tiempo, causalidad, función simbólica.
- Estadio de operaciones concretas, de los 2 a los 10 años. El niño logra utilizar la clasificación, seriación, conservación de números, mantenimiento del orden espacial y temporal.
- Estadio de operaciones formales, desde los 10 a los 17 años. El razonamiento se produce sobre lo concreto y lo posible (hipotético). El pensamiento se sostiene sobre proposiciones.

Los estadios dependen de un ambiente social apropiado para que el niño los desarrolle en toda su potencialidad (Piaget, 1958). Piaget postula que cada acto inteligente está caracterizado por el equilibrio entre dos tendencias que se denominan *asimilación* y *acomodación*.

En la *asimilación* el aprendiente incorpora eventos, objetos o situaciones dentro de las formas de pensamiento existentes para formar estructuras mentales organizadas, mientras que en la *acomodación* las estructuras mentales existentes se reacomodan o reorganizan para incorporar aspectos nuevos que provienen del mundo exterior y el individuo los va adaptando a los requerimientos de la vida real; pero, al mismo tiempo, mantiene una dinámica constante en las estructuras mentales (Nicolopoulou & Weintraub, 2009).

Piaget considera que la actividad de los niños es una construcción solitaria y que el rendimiento es más que nada un logro individual dependiente de las estructuras sociales, pero reconoce que la vida social es una condición necesaria para el desarrollo del razonamiento lógico. De esta manera el niño va pasando desde un aspecto en principio individual y privado hasta lo

social y colectivo. Es decir, el proceso de interacción social transforma la naturaleza del individuo y origina el conocimiento humano, el cual se da dentro de una cooperación colectiva.

Por su parte, el constructivismo psicológico mantiene la idea de que el individuo, “...tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, realiza una construcción propia, que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”. Esto implica que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción propia del ser humano. Para realizar dicha construcción, las personas usan como instrumento los esquemas que han ido desarrollando a lo largo de su vida y que están relacionados con el medio que le rodea.

Piaget también intentó explicar la forma como el niño inicia el conocimiento de su mundo, con sus propias acciones y su interrelación con ellas, por lo que el contenido de la inteligencia proviene de afuera y la organización de ésta es sólo consecuencia del lenguaje y los instrumentos simbólicos (Piaget, 1970). En principio, creyó que el conflicto cognitivo al que se enfrentaba el niño era la única fuente de desequilibrio, pero posteriormente modificó su teoría e incorporó otras fuentes de desequilibrio, incorporando la importancia del factor social en el desarrollo del niño.

Él mismo conceptualizó el desarrollo partiendo de estadios elementales y el progreso de los mismos hacia estadios superiores, esto explicado a través de la interacción de la herencia genética, la interacción con el medio físico, la mediación sociocultural y los procesos de equilibración. La actividad mental que realiza el aprendiente en el proceso de construcción del conocimiento está caracterizada por ser espontánea y ser realizada por alguien que busca construir el ordenamiento del mundo con base en su propio descubrimiento.

Según Chadwick (1999:465) “El aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendida, pensando y actuando sobre ello para revisar, expandir y asimilarla. Este es el verdadero aporte de Piaget.” Por su parte, Vielma y Salas (2000), consideran que el mayor aporte de Piaget es el de haber fortalecido el concepto del desarrollo intelectual en forma gradual y de acuerdo con las diferentes etapas evolutivas del individuo.

### ***2.2.1.3. Aprendizaje Significativo***

De acuerdo con Ausubel, “Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no–literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende.” Para Ausubel (1963:58), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

Ausubel afirma que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos. El aprendizaje se transmite con frecuencia en forma verbal en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Él habla de conceptos como la no–arbitrariedad, con esto quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no–arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendiz. El conocimiento previo sirve de base para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos “se anclan” en conocimientos preexistentes en la estructura cognitiva.

De esta forma las nuevas ideas, conceptos y proposiciones se pueden aprender significativamente, en la medida en que otras ideas, conceptos y proposiciones estén ya ubicados en la estructura cognitiva del sujeto y funcionen como puntos de apoyo a los primeros.

Según Ausubel, la fundamentación del proceso de aprendizaje significativo está en la relación no-arbitraria y sustantiva de ideas expresadas con algún aspecto que ya le es significativo y adecuado al aprendiz para interactuar con la nueva información. Esta interacción da como resultado los significados de los materiales potencialmente significativos. De aquí surge también que el conocimiento previo se modifique debido a la adquisición de nuevos significados. A partir de ello, resulta lo que según Ausubel es la variable principal para el aprendizaje significativo y que es el conocimiento previo.

Ausubel considera que la estructura cognitiva, por lo general, se organiza jerárquicamente en términos de distintas variables, como el nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de sus contenidos. A partir de estas variables Ausubel categoriza el aprendizaje y habla de los distintos tipos de aprendizaje significativo.

### ***2.2.2. El interlenguaje y el análisis de errores***

A principios de la década de los setenta, surge un nuevo modelo metodológico, el modelo del interlenguaje de Selinker (1972:214), el cual menciona que los enunciados que producen la mayoría de los aprendientes de una L2 ó LE, cuando intentan expresarse en dicha lengua, son diferentes a los que hubieran sido producidos por los nativo-hablantes de la L2 si hubieran tratado de expresar el mismo significado que los aprendientes de la L2. Como estos dos

conjuntos de enunciados no son iguales, entonces, al hacer el estudio de los constructos inherentes a una segunda lengua o lengua extranjera, uno se ve obligado a hipotetizar sobre la existencia de un sistema lingüístico diferente, basado en los resultados derivados de la producción de los aprendientes y la de los nativo–hablantes. Este sistema es lo que se denomina interlenguaje, es decir, Selinker concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la lengua materna (LM) y la lengua meta (L2 ó LE).

Selinker (1972:210) estudia concretamente lo que se refiere a una “situación de ejecución significativa” (*meaningful performance situation*), que él define como “una situación donde un ‘adulto’<sup>3</sup> intenta expresarse en una lengua que él tiene aún en proceso de aprendizaje”. Selinker también afirma que se pueden establecer identificaciones relevantes al interlenguaje y éstas son: 1) enunciados en la lengua materna de los aprendientes (LM) producidas por ellos mismos; 2) enunciados en el interlenguaje (IL) producidos por los aprendientes de la segunda lengua o de una lengua extranjera; y 3) enunciados producidos por los nativo–hablantes de la lengua bajo estudio (LE). Estos tres conjuntos de enunciados o formas de conducta son, dentro de este contexto, los datos psicológicamente relevantes del aprendizaje de una lengua extranjera y las predicciones teóricas en la psicología del aprendizaje de una segunda lengua; y serán la estructura de la superficie de los enunciados del interlenguaje.

---

<sup>3</sup> Selinker se refiere a un “adulto” como a cualquier persona que tenga 12 años o más. Esta nota la obtiene de Lenneber (1967, 156), quien afirma que a partir del inicio de la pubertad es difícil dominar la pronunciación de una segunda lengua, ya que el período crítico de maduración del cerebro ya ha pasado y el desarrollo del lenguaje tiende a “congelarse”.

Aunque la hipótesis del interlenguaje se centra sobre todo en la descripción de las actuaciones interlingüísticas, descartando la comparación de dos sistemas lingüísticos (Bley-Vroman, 1983), esta última de hecho es un instrumento de trabajo.

Según MacDonald (1993) es importante que los profesores usen la lengua meta (L2 ó LE) durante el proceso de instrucción, ya que de otro modo los estudiantes no tendrán oportunidad de conocer de qué manera ésta puede ser usada para cumplir funciones comunicativas reales, es decir, en situaciones auténticas, y esto puede traer consigo que el estudiante pierda su motivación. Si cada vez que los estudiantes no comprenden algo se recurre a la traducción, fuera de las aulas.

Según Macaro (1997:29) usar la lengua meta para enseñar permite que los aprendices no se sientan tan seguros y esto propicia el desarrollo de su interlenguaje, en contraste, usar exclusivamente la lengua meta en el salón de clases no necesariamente implica que los estudiantes procesen la información lingüística eficazmente (Ellis 1994; Sharwood Smith, 1985).

Además de la exposición a la lengua meta hay otros elementos que pueden explicar la adquisición de una LE que, unidos a instrucciones específicas de las formas, favorecen el desarrollo de los interlenguajes.

### 2.2.2.1. Análisis y clasificación de errores

La concepción del error<sup>4</sup> se ha ido modificando con el tiempo. En los años 60, Brooks consideraba que el error se relacionaba con el aprendizaje como el pecado con la virtud. “Como el pecado, el error debe evitarse y superar su influencia, aunque se presencia sea inevitable” (Brooks 1964:58).

Posteriormente, apareció un *Manual para maestros de alemán* (1961), donde se daban guías específicas para corregir los errores de inmediato y se decía, además, que no se debería permitir que los estudiantes descubrieran y corrigieran sus propios errores.

En lugar de esperar a que los estudiantes produzcan, enunciados perfectos en la LE, ya sea de forma oral o escrita, hoy día muchos estudiantes son animados por sus maestros para comunicarse en la LE, especialmente en tópicos que son de interés para ellos. Como lo refieren algunos autores, Chastain (1971:249) “Más importante que tener una producción oral sin errores es crear un clima en el aula que propicie la comunicación oral”.

Muchos maestros de lenguas están de acuerdo en que se espere que los aprendientes cometan muchos errores y dicen que éstos se deben aceptar como un fenómeno natural inherente al proceso de aprendizaje de una LE o una L2.

Si los maestros aceptan que los estudiantes cometan algunos errores, los estudiantes se sienten con mayor confianza para emplear la L2, a diferencia de cuando se les corrigen todos y cada uno de los errores. Los maestros deben recordar que cuando se aprende una nueva habilidad

---

<sup>4</sup> Definición de “error”, según Hendrickson (1987:366): palabra derivada del latín *errare*, que significa “vagar, deambular o extraviarse” y depende de su uso para un propósito u objetivo particular. Para los efectos de enseñanza de lenguas, se define como un enunciado, forma o estructura que es inaceptable para cualquier maestro de lenguas, debido a su uso inapropiado a la inexistencia de lo dicho en el discurso cotidiano de la vida real.

siempre se cometen errores, pero también se pueden aprovechar y aprender de éstos, si se recibe retroalimentación periódica, descriptiva y oportuna.

Todos los aprendientes de lenguas cometen errores al comunicarse, pero el análisis sistemático de errores puede ser de gran utilidad para el proceso de adquisición de la lengua. Los errores deben de considerarse como señales de que el aprendizaje está ocurriendo, indican el avance de los aprendientes y el éxito en el aprendizaje de la L2 ó LE (Corder, 1967). “Los errores dan retroalimentación al maestro acerca de la eficacia de sus materiales y de sus estrategias de enseñanza y le muestran qué partes del curriculum no han sido bien aprendidas y necesitan más atención, “...este es el valor día a día de los errores.” (Corder 1973:265).

Por lo anterior, se puede concluir que el estudio de los errores de los aprendientes también tiene aplicaciones prácticas inmediatas para los profesores de lenguas. George (1972:189) afirma “...al principio de los años 60 el error se asociaba con *corrección*, ahora se asocia con *aprendizaje*.”

Parece no haber consenso general sobre cuándo corregir los errores. En ocasiones se piensa que puede resultar contraproducente hacerlo, por eso lo mejor puede ser crear el clima apropiado en el salón de clases para que los estudiantes se sientan en confianza para expresarse en la L2.

Asimismo, esta pregunta va relacionada con cuáles errores corregir y cuáles no. En general, se dice que los que hay que corregir primero son aquellos que impiden o dificultan la comunicación, los que estigmatizan o hieren al receptor o lector y los que ocurren con más frecuencia. También existe una variedad de técnicas para corregir tanto los errores en la producción oral como en la escrita, sin embargo, parece que la corrección directa de los errores es ineficiente.

De hecho, se están realizando estudios para detectar métodos prácticos para corregir los errores de manera eficiente y efectiva.

A pesar de que la corrección de errores por parte del maestro es útil para los aprendientes, no necesariamente es la estrategia instruccional más efectiva. En algunos casos la corrección por parte de los compañeros de clase o la auto-corrección pueden ser más efectivas.

Para realizar el análisis de errores es fundamental distinguir entre errores y faltas (*error-mistake*). Corder afirma que no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones y, desde los inicios, sienta las bases para diferenciar error y falta. (Corder en Liceras 1992): “Los errores de actuación se caracterizan por su asistemacidad, y los errores de competencia por su sistemacidad (...) utilizaremos el término faltas para referirnos a los errores de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilita reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria” (Corder 1992:27).

Para Corder, las faltas son formas que aparecen en el interlenguaje, tanto dentro como fuera de la norma de la lengua meta. Es decir, son formas caracterizadas por la asistemacidad. El problema de determinar en el interlenguaje qué es una falta y qué es un error, es una de las críticas más extendidas al análisis de errores.

El estudio de los errores que se pueden observar dentro de la lingüística, en un grupo de aprendientes de una lengua segunda o extranjera, implica tomar en consideración, por lo menos, tres códigos lingüísticos que se ven implicados en el proceso de aprendizaje (James, 1998:3):

- a) La lengua materna del aprendiente (L1).
- b) La lengua meta que se quiere aprender (L2 ó LE).
- c) La versión que el aprendiente tiene de la L2 ó LE, esto es, su interlenguaje (IL).

De esto último se deriva la importancia del interlenguaje en el análisis de errores.

### ***2.2.3. Teorías de la enseñanza***

Las teorías de la enseñanza, constituyen el complemento de las necesidades de explicación o fundamentación científica del proceso de enseñanza–aprendizaje, incluyendo lo referente a la competencia comunicativa y el enfoque comunicativo, ya que en las dos últimas décadas, las teorías de enseñanza de lenguas extranjeras se han dirigido hacia el enfoque comunicativo, debido a que el objetivo que se persigue es lograr que el estudiante tenga eficiencia comunicativa, es decir, que el alumno logre entender y hacerse entender cuando habla una lengua distinta a su lengua materna.

#### ***2.2.3.1. Competencia comunicativa***

Según Hymes (1966:277) “...la competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”. En palabras del propio Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

Poco después, en la década de 1980, Canale y Swain definieron los componentes de la competencia comunicativa, los cuales incluyen varios tipos de competencias, a saber:

- Competencia lingüística. que incluye el conocimiento de la lengua y sus estructuras gramaticales, las reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas.
- Competencia socio-lingüística, que presupone que el hablante sabe lo que es apropiado en determinado contexto.
- Competencia discursiva, que permite construir y entender discursos y exige cierto conocimiento de los modos en que se articula un discurso de acuerdo a la audiencia y en el contexto en el que va dirigido. No es lo mismo hablar en una reunión con compañeros y amigos que en una conferencia formal, con un auditorio lleno de académicos y especialistas.
- Competencia estratégica, que es de orden cognitivo y es la habilidad de manipular el lenguaje, utilizando mecanismos, tanto verbales como no verbales, para compensar cualquier deficiencia y finalmente lograr la comunicación.

Según los estudiosos de este tema, los aprendientes que carecen de alguna de estas cuatro competencias no pueden llegar a alcanzar la competencia comunicativa. Años más tarde, Van Ek (1986) añadió a estas cuatro competencias la competencia sociocultural y la competencia social.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas sociolingüísticas y pragmáticas y que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural);

el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

Entorno a la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una gran influencia, tanto en lo que se refiere a la fijación de objetivos de los programas como a las distintas prácticas de enseñanza dentro del aula, así como también en la planeación y elaboración de exámenes.

#### ***2.2.3.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas***

De acuerdo con los expertos del Instituto Cervantes (2002), el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas proporciona una base común para la elaboración de programas de las lenguas habladas en Europa, así como orientaciones curriculares, exámenes, y manuales, entre otros.

El marco describe en forma integral lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con fin de poder comunicarse en la lengua meta o lengua bajo estudio, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar apropiadamente. También se incluye el contexto cultural donde se sitúa la lengua.

El Marco de Referencia favorece la transparencia de los cursos al estandarizar los programas y las titulaciones, fomentando la cooperación internacional de las lenguas modernas, de las lenguas europeas. La naturaleza taxonómica del Marco maneja la complejidad del lenguaje humano al separar las competencias en diferentes componentes.

El MCER identifica las distintas maneras en las que los estudiantes de lenguas, con distintos niveles de aprendizaje, utilizan la lengua para realizar tareas significativas y auténticas. Sin embargo, el MCER no es un programa de enseñanza para lenguas extranjeras.

Entre sus ventajas se encuentra el que proporciona una herramienta para seguir la experiencia o medir el proceso individual, cuando una persona aprende una segunda lengua o una lengua extranjera. El marco no hace referencia a alguna metodología de la enseñanza–aprendizaje, sino que establece una terminología común y hace referencia a los descriptores de los niveles de la lengua, facilita la cooperación interprofesional entre los docentes. Ayuda también a identificar las necesidades en materia de lenguas de cada estudiante en particular, así como su ritmo de aprendizaje.

El MCER describe lo que un aprendiente puede realizar en seis niveles diferentes: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Éstos se clasifican en tres grandes grupos:

- Usuario básico (A1 y A2)
- Usuario independiente (B1 y B2)
- Usuario competente (C1 y C2)

Para cada nivel se describen en detalle:

- a) Las competencias necesarias para lograr la comunicación efectiva.
- b) Las habilidades y conocimientos relacionados con el aprendizaje y las competencias de la lengua.
- c) Las situaciones (gente, lugar, hora, organización) y los contextos (estudio, trabajo, social, turismo, etcétera) en los cuales se da la comunicación.

En este trabajo sólo se incluye la descripción del nivel A1, por ser el que nos atañe para esta investigación.

En la tabla a continuación, se puede observar esquemáticamente los aspectos cualitativos del uso de la lengua que corresponden a los usuarios del nivel A1 en las lenguas consideradas dentro del MCER.

**Tabla 3 Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua MCER**

<b>NIVEL A1</b> (usuario básico)	Alcance	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.
	Corrección	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.
	Fluidez	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.
	Interacción	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.
	Coherencia	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

Fuente: Instituto Cervantes, et.al. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

### ***2.2.3.3. El enfoque comunicativo***

De acuerdo con Sánchez (2000), algunas de las características del enfoque comunicativo son:

- Considera a la lengua como un sistema utilizado por los seres humanos para comunicarse entre sí; y también considera que lo prioritario en el uso lingüístico es la comunicación, que siempre se basa en la transmisión de contenido, independientemente de la forma. La competencia comunicativa, como ya se señaló, es el resultado de varias competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.
- Considera que el aprendizaje resulta de un proceso en el que la mente desempeña el papel preponderante y que es un proceso acumulativo, es decir, se va integrando con el aprendizaje ya existente. El aprendizaje se da, en especial el de la lengua, cuando los contenidos del mensaje interesan a los interlocutores.
- El profesor es sólo una guía en la clase, es quien crea las condiciones idóneas para que los alumnos aprendan; y los alumnos, por su parte, son agentes activos y protagonistas del proceso de aprendizaje.
- El objetivo lingüístico que se persigue es que los alumnos sean capaces de comunicarse eficazmente en la lengua meta, adquiriendo, de ser posible, las cuatro habilidades que conforman la competencia comunicativa para lograr un aprendizaje completo. La lengua se aprende dentro de un contexto específico.

- El profesor debe organizar la clase y las actividades de tal manera que se tenga en cuenta la complejidad del proceso comunicativo y debe definir los contenidos con la participación del grupo, con criterios de participación interactiva, de preferencia oral. Debe, si es posible, recurrir a todo tipo de ayuda para el diseño de actividades, como dibujos, videos, tareas. Las actividades deben ser variadas y se debe dar la misma importancia al procedimiento como al contenido. Deben de conducir hacia el establecimiento de una situación de comunicación pertinente.
- La motivación del aprendiente es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje y el profesor debe favorecerla a través del uso de actividades motivadoras. Durante la clase, debe crearse una situación de respeto y participación, así como de responsabilidad, tanto del profesor como de los alumnos.

#### ***2.2.3.4. Enseñanza explícita e implícita***

Según Latinjak (s/f:62) el aprendizaje explícito “...es todo aquel aprendizaje en el cual el aprendiz tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende”. Por ejemplo, cuando uno busca información para saber algo o lee para aprender algo o para tomar un examen, la intención es aprender y estamos con la conciencia de aprender. Entonces estamos aprendiendo de forma explícita. Lo mismo sucede en el aula, cuando el maestro enseña a sus alumnos, con el objetivo de que ellos aprendan y los hace conscientes de la importancia de su aprendizaje.

Sin embargo, el profesor, debe hacer uso de las estrategias de aprendizaje para proporcionar una enseñanza explícita. Por ejemplo, puede usar explicaciones verbales, una guía sensoria-motriz y el modelaje o cualquier combinación entre ellas. Pero, en muchas ocasiones, el problema al que se enfrenta el profesor con esta manera de enseñar es que, mientras se transmite la información, los aprendientes no experimentan, no manipulan, ni aplican la información, siendo el resultado que no aprenden. El que aprende más es el maestro.

De acuerdo con Latinjak (s/f), varios autores (Frensh, 1998; Hayes y Broadbent, 1988; Reber, 1967) han propuesto una serie de definiciones de lo que es el aprendizaje implícito.

En ellas se coincide sobre todo en tres puntos:

- constituye un aprendizaje no-intencional;
- el aprendiz no tiene consciencia sobre qué se aprende;
- resulta en la ejecución automática de una conducta motora.

Por ejemplo, cuando un grupo de niños corre en el patio detrás de una pelota, ellos aprenden de forma implícita a jugar, porque no corren para aprender, no son conscientes de lo que aprenden, al cabo del tiempo serán capaces de ejecutar esta conducta de forma automática.

Sin embargo, no hay que perder de vista que, en muchos casos, el aprendiz tiene intención de aprender, aunque en el caso del aprendizaje implícito no es consciente de lo que aprende o quiere aprender otra cosa diferente a lo aprendido (DeKeyser, 2003).

#### 2.2.4. Modelo de *input* estructurado para el diseño de actividades

De acuerdo con Lee y Van Patten (2003), el procesamiento del *input* se refiere a la forma en que los aprendientes inicialmente perciben y procesan los datos lingüísticos en la nueva lengua que oyen. Aquí es donde los aprendientes pueden enfrentarse a sus primeros problemas, tratándose de las propiedades y características de la nueva lengua: por eso es necesario analizar primero el concepto del procesamiento del *input*.

El procesamiento del *input* se relaciona con aquellas estrategias y mecanismos psicolingüísticos, por medio de los cuales los aprendientes obtienen *intake* a partir del *input*. El *intake* se refiere a los datos lingüísticos en el *input*, a los que los aprendientes ponen mayor atención y conservan en la memoria de trabajo durante el tiempo necesario para asimilar su comprensión. Por lo tanto, la investigación sobre el procesamiento del *input* trata de explicar cómo los aprendientes asimilan la forma del *input*, mientras que su atención primaria se concentra en el significado. Por forma se deberá entender aquellas características superficiales de la lengua (inflexiones, artículos, partículas), aunque el procesamiento del *input* también es relevante para la sintaxis (orden de las palabras en la oración).

Van Patten (1996, 2003b) presenta el modelo más completo de procesamiento del *input* en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este modelo contiene un conjunto de principios y corolarios que interactúan de manera compleja en la memoria de trabajo. El papel de la memoria de trabajo es importante en este modelo debido a que algunos de los principios se predicen con una capacidad limitada para su procesamiento. Los modelos de capacidad de atención limitada postulan que los humanos tienen a su disposición un conjunto finito de recursos de atención en un momento dado, para percibir y llevar la información auditiva y visual que captan del medio que los rodea.

Como tales, los humanos desarrollan mecanismos que les permiten prestar atención selectiva a los estímulos que reciben. Los aprendientes sólo pueden procesar y retener en la memoria de trabajo una cantidad limitada de estímulos, hasta que ésta se tenga que vaciar y desechar información para hacer espacio a una nueva información que reciben del exterior.

#### ***2.2.4.1. Características del modelo***

El modelo considera que, durante el acto de comprensión de la información, los aprendientes harán todo lo que sea necesario para aprehender todo el significado que puedan a partir del *input*. Principio 1 (P1) de VanPatten, contenido en la tabla que se encuentra en la siguiente página:

## Principios de procesamiento del input

**Principio 1 (P1) El principio de primacía del significado.** Los aprendientes procesan el significado del *input* antes que la forma.

**P1a. Principio de la primacía de las palabras de contenido.** Los aprendientes procesan primero que nada las palabras de contenido.

**P1b. Principio de la preferencia léxica.** Los aprendientes tienden a confiar más en el léxico que en las formas gramaticales para obtener significado, cuando ambos incluyen la misma información semántica.

**P1c. Principio de preferencia por la no redundancia.** Los aprendientes procesan primero formas gramaticales no redundantes con significado antes que las redundantes con significado.

**P1d. Principio del significado antes que el no significado.** Los aprendientes procesan primero formas gramaticales no redundantes con significado antes que las redundantes con significado sin importar la redundancia.

**P1e. Principio de la disponibilidad de los recursos.** Para que los aprendientes procesen, ya sea las formas gramaticales con o sin significado, el procesamiento general del enunciado no debe agotar los recursos de procesamiento disponibles.

**P1f. Principio de localización de los recursos.** Los aprendientes tienden a procesar las palabras que encuentran al principio de un enunciado antes que las que se encuentran en una posición media o final.

**Principio 2 (P2). Principio del primer sustantivo.** Los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentren en un enunciado ya sea sujeto o complemento.

**P2a. Principio léxico semántico.** Los aprendientes tienden confiar en la semántica léxica donde sea posible en lugar de en el orden de las palabras para interpretar el enunciado.

**P2b. Principio de las probabilidades de eventos.** Los aprendientes tienden a confiar más en las probabilidades de un evento donde sea posible, en lugar de en el orden de las palabras para interpretar el enunciado.

**P2c. Principio de la restricción contextual.** Los aprendientes pueden confiar menos en el Principio del primer sustantivo si el contexto precedente restringe la posible interpretación de una frase o enunciado.

Fuente: Van Patten (2003)

El que los aprendientes se vean conducidos a obtener significado (P1) del *input* trae una serie de consecuencias: la primera, es que inicialmente se buscan las palabras de contenido. Este principio, a la vez, tiene un efecto en el procesamiento de la forma gramatical en el *input*. Si los aprendientes buscan primero las palabras de contenido, entonces ¿qué sucede cuando tanto la palabra de contenido como la forma gramatical tienen el mismo significado referencial? Van Patten (2003) postula el principio P1b, en el que las palabras de contenido son priorizadas sobre los aspectos gramaticales, cuando ambas codifican prácticamente la misma información.

Los ejemplos ilustran que una gran cantidad de la forma que está orientada al significado o tiene significado referencial (i.e. se relaciona con algún concepto semántico en el mundo real) también puede ser expresada como un ítem léxico o frase en cualquier lugar de la oración o discurso. Esta observación condujo a la creación del constructo valor comunicativo (VanPatten, 1985b). El valor comunicativo se basa en dos características: [+/- valor semántico inherente] y [+/- redundancia]. En general, el valor comunicativo de una forma es mayor si tiene las características [+ valor semántico / + redundancia]. En pocas palabras, si el significado puede ser recuperado de algún otro lugar y no únicamente de la forma, entonces el valor comunicativo de la forma se ve disminuido. Las formas con [- valor semántico] independientemente de la redundancia, no contienen valor comunicativo.

Entonces, la naturaleza del valor comunicativo es importante para el procesamiento del *input*. A mayor valor comunicativo de la forma, es más probable que se procese y esté disponible en la información del *intake* para ser adquirida. (P1d).

A partir de P1f, es claro que los aprendientes perciben y procesan los ítems mejor en una posición que en otra.

El procesamiento del *input* está también relacionado con el orden de las palabras. P2, el primer principio de los sustantivos, puede tener también efectos importantes en la adquisición de la lengua, que no sigue el orden estricto sujeto–verbo–objeto (SVO). En cada una de las siguientes oraciones en español, la primera frase sustantiva que encuentra el aprendiente no es un sujeto, pero el estudiante puede codificarla como tal:

A Juan no le gusta mucho esta clase.

La vi yo en la fiesta anoche.

Se levanta temprano.

Nos faltan varios libros.

En pocas palabras, la investigación sobre el procesamiento del *input* trata de describir:

- Lo que los aprendientes rescatan durante la comprensión de los datos lingüístico.
- Lo que éstos no consideran.
- Los roles gramaticales que los aprendientes asignan a los sustantivos.
- Cómo influye la posición de las palabras en una oración sobre el procesamiento de la información.

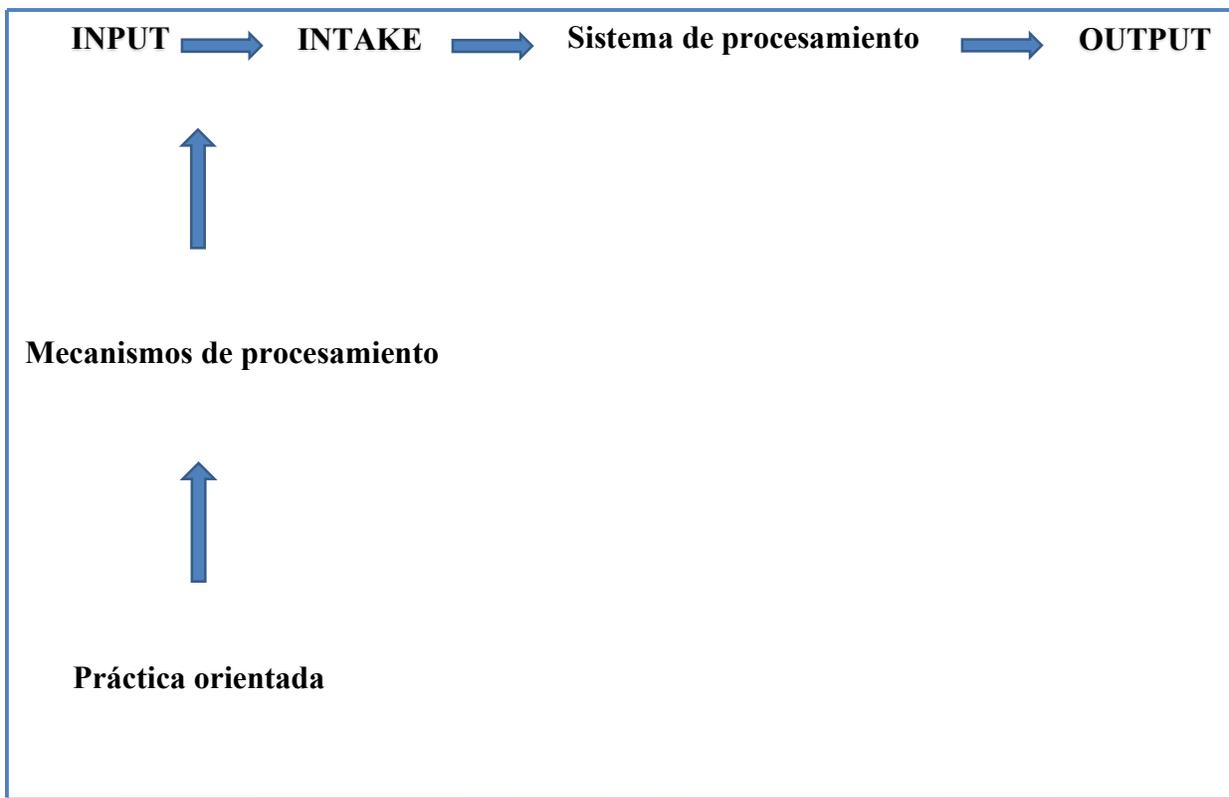
Por otra parte, el *intake* es el subconjunto del *input* filtrado que el aprendiente procesa verdaderamente y deja en la memoria de trabajo durante el proceso de comprensión. El *intake* es la información gramatical que se relaciona con el significado que los aprendientes han comprendido (o al menos eso piensan). El procesamiento del *input* es uno de los procesos relativos a la comprensión. El que los aprendientes obtengan alguna clase de *intake* a partir del *input*, no significa que la información contenida en el *intake* automáticamente se oriente hacia la representación mental en el desarrollo de la lengua meta en la mente del aprendiente. La

acomodación y la reestructuración del *intake* son procesos separados del procesamiento del *input* y la manera como los aprendientes acceden a su propio sistema en desarrollo para producir el *output* son procesos distintos.

#### 2.2.4.1.1. Replanteando la enseñanza de la gramática: *input* estructurado

La figura 1, a continuación, muestra la nueva conceptualización de la enseñanza de la gramática. Se sugiere que la enseñanza de la gramática se presente primero al nivel del procesamiento del *input*. Esta enseñanza deberá estar orientada hacia la resolución de las siguientes preguntas de investigación:

**Figura 1. Instrucción gramatical orientada al proceso (VanPatten, 2003)**



- 1) ¿Se procesan las formas en el *input*? ¿Están los aprendientes poniendo atención a la información gramatical?
- 2) ¿Están los aprendientes haciendo las conexiones correctas entre la forma y el significado cuando procesan la información usada como *input*?

El resultado es lo que Van Patten (2003) denominó enseñanza del proceso. La enseñanza del proceso (*processing instruction*) consiste de tres componentes básicos:

- Se da información a los aprendientes acerca de una estructura o forma lingüística.
- Se informa a los aprendientes de alguna estrategia de procesamiento, en particular, que pueda afectar negativamente el aprendizaje de la forma o estructura durante el proceso.
- Los aprendientes son orientados para procesar la forma o estructura durante las actividades que utilizan *input* estructurado, es decir se trata de un *input* que es manipulado en cierta forma, para obligar a los aprendientes a volverse dependientes de la forma y estructura, para obtener un significado y/o para privilegiar la forma o estructura en el *input*, de manera que los aprendientes tengan una mejor oportunidad de prestar atención.

Por lo tanto, las actividades con el *input* estructurado constituyen el aspecto más importante de este enfoque instruccional de la gramática.

A continuación, se presentan algunos ejemplos tomados a partir de las investigaciones llevadas a cabo por Lee y VanPatten (2003).

### *Instrucción de estrategias de procesamiento: Morfología de los verbos*

Ahora, prestemos atención a actividades que se concentran en las terminaciones verbales: la meta es que los aprendientes usen estas terminaciones para entender el tiempo verbal, en vez de tratar de depender solamente de ítems léxicos.

Después de hacer una breve explicación de cómo funcionan las terminaciones de los tiempos pasados, primero pueden hacer ejercicios de práctica, usando el concepto de las formas de tiempo pasado en una actividad como la siguiente. El propósito es usar la estrategia descrita en P1b en la Tabla 5. Los aprendientes prefieren procesar los ítems léxicos, más que procesar los ítems gramaticales para la misma información semántica.

#### **Actividad A. Escuchar para determinar el tiempo de referencia**

Escucha cada enunciado. Indica si la acción ocurrió la semana pasada o es parte de un conjunto de acciones orientadas hacia el presente. (Los enunciados los lee el instructor o se escuchan en una grabación).

Juan habló por teléfono.

Mary ayudó a su mamá.

Roberto estudió durante dos horas.

Sam vio la televisión.

Lori visitó a sus padres.

Los aprendientes pueden escuchar enunciados y relacionar cada uno con un adverbio en particular.

## **Actividad B. Creando relaciones**

Una vez más, escucha los enunciados. Selecciona los adverbios de tiempo apropiados que puedan ser añadidos a cada enunciado que escuches.

MODELO:

(Escuchas:)

Juan depositó dinero en el banco.

(Seleccionas una opción entre:)

El lunes pasado.

En este momento.

Más adelante en esta semana.

(Respondes:)

El lunes pasado.

Otro ejemplo de estrategias de procesamiento para la instrucción:

### ***Concordancia de adjetivos***

**P1d. Los aprendientes tienden más a procesar primero formas gramaticales con significado que las formas que no lo tengan, independientemente de la redundancia.**

En las lenguas romance, los adjetivos deben concordar en número y en género con los sustantivos que modifican, pero esta característica de la gramática contribuye, poco o nada, para el significado del enunciado en la mayoría de los casos (por esta razón los errores en la concordancia de género rara vez se tornan en un obstáculo para la comunicación).

En la siguiente actividad, la atención de los aprendientes se dirige hacia la forma correcta del adjetivo por medio de una actividad en la que se deba prestar atención a las terminaciones del

adjetivo. Al mismo tiempo, el enunciado completo debe ser procesado para obtener significado, ya que los aprendientes necesitan conocerlo para estar de acuerdo o no con el enunciado. Estos enunciados se concentran en la concordancia del género, solamente porque los pronombres que se usan como sujetos no son obligatorios en español.

### Actividad C. ¿Quién es?

Escucha cada enunciado en el que se describe una persona. Primero determina quién es la persona descrita y, luego, si estás de acuerdo o no con el enunciado.

- a.  David Letterman     Madonna
- b.  De acuerdo             En desacuerdo
- a.  David Letterman     Madonna
- b.  De acuerdo             En desacuerdo
- a.  David Letterman     Madonna
- b.  De acuerdo             En desacuerdo

(Enunciados escuchados por el aprendiente)

Es dinámica (ella es dinámica).

Es comprensivo (él es comprensivo)

Es reservada (ella es reservada)

En esta actividad el género debe ser procesado para obtener el significado.

Nota: la misma clase de actividad puede desarrollarse con objetos inanimados tales como rascacielos vs. casas suburbanas, o ideas como el campo vs. la ciudad. Simplemente seleccione cualquier par de ítems que tengan diferente género y elabore enunciados que puedan ser aplicados

de manera que se procese el marcador gramatical. En lugar de pedir a los aprendientes que estén o no de acuerdo con el enunciado, se les puede pedir que indiquen si es verdadero / falso o factible / no factible.

#### ***2.2.4.2. Tipos de actividades de input estructurado***

Las actividades de *input* estructurado son principalmente de dos tipos: referenciales y afectivas. Las actividades referenciales son aquellas para las que puede haber una respuesta correcta o incorrecta y en las que los aprendientes dependen de la estructura gramatical objetivo para deducir el significado. Por ejemplo, las actividades A y B son referenciales, ya que la respuesta sólo puede ser correcta o incorrecta; y cuando los aprendientes responden, el instructor sabe si ellos están comprendiendo la estructura en cuestión.

Normalmente se sugiere que las actividades de *input* estructurado inicien con una secuencia de dos o tres actividades referenciales. A partir de las actividades referenciales, los aprendientes pueden pasar a las actividades de *input* estructurado de tipo afectivas. Estas son actividades en las que los aprendientes expresan una opinión, creencia o algún otro tipo de respuesta afectiva y esto les permite procesar la información en el mundo real. En la actividad de Madonna y Letterman (Actividad C) los aprendientes indicaron si estaban o no de acuerdo con el enunciado. Esta es una respuesta afectiva. Sin embargo, esta actividad en particular tenía un elemento referencial. Los aprendientes primero deben decidir a quién se refiere el enunciado, al observar la terminación del adjetivo (una respuesta correcta/incorrecta). Por lo tanto, una actividad puede ser o referencial o afectiva o puede tener elementos de ambas.

**Figura 2. Principales tipos de actividades de input estructurado.**



Fuente: Lee & VanPatten (2003:160)

Además de estos dos principales tipos de actividades, lo que los aprendientes pueden hacer con el *input* estructurado puede ser clasificado de acuerdo con el tipo de respuesta, como se muestra en la figura 2.

La variedad en cuanto al contenido y la técnica dentro de cada uno de estos tipos de actividades puede ayudar a crear una diversidad de actividades. Por ejemplo, dentro de las opciones binarias, es decir sólo de dos posibles respuestas, se puede responder verdadero/falso; sí/no; de acuerdo/en desacuerdo; madre/padre; perro/gato; bueno/malo, o cualquier otra opción binaria.

### ***Opciones binarias***

Una actividad basada en opciones binarias puede alterarse si se usan diferentes opciones binarias. Por ejemplo, verdadero/falso, sí/no, etcétera.

### ***Relacionar columnas***

En las actividades de relación de columnas, el aprendiente indica la correspondencia entre un enunciado usado como *input* y algo más: relacionar una ilustración con un enunciado usado como *input*, relacionar un nombre con un enunciado usado como *input*, relacionar un evento con su causa (ambos pueden ser enunciados usados como *input*), relacionar un evento con sus consecuencias lógicas (ambos pueden ser enunciados usados como *input*), relacionar un nombre con una acción, relacionar los días de la semana con alguna actividad.

### **Ejemplo: Actividad D**

Para cada enunciado de la Columna A, indica con qué actividad de la Columna B puede ser relacionado de manera lógica:

<b>COLUMNA A</b>	<b>COLUMNA B</b>
Alice ...	She ...
works part-time	goes to the gym
exercises five times a week	studies every night
gets good grades	earns \$5.00 an hour

### ***Proporcionar información***

En la actividad E los aprendientes proporcionaron información faltante. El *input* fue estructurado tomando como base las formas verbales correspondientes a la tercera persona del singular, usadas

para hablar acerca de las rutinas de la gente. La información que los aprendientes dieron no requería que produjeran las formas verbales meta: los verbos ya habían sido proporcionados.

Por ejemplo: “He prefers not to \_\_\_\_\_ in the morning”. Así, en las actividades donde se proporciona información a través de *input* estructurado, los aprendientes no producen las estructuras gramaticales que les son enseñadas, sino algo diferente.

### ***Opción múltiple***

En esta categoría se incluye cualquier actividad en la que los aprendientes reciben un enunciado y se les pide que seleccionen la respuesta correcta entre tres o más alternativas. La estructura gramatical meta está contenida, ya sea en el enunciado o en las posibles alternativas que se ponen en práctica en la actividad. La selección de alternativas se ilustra en la siguiente actividad de *input* estructurado, la cual concentra la atención del aprendiente en la tercera persona del presente.

### **Ejemplo: Actividad E. ¿Qué tanto conoces a tu instructor?**

Selecciona la frase que mejor complete cada enunciado sobre tu instructor. Después tu instructor te dirá si es correcto o no lo es.

Tan pronto como llega a casa, mi instructora...

- a. Lee su correo.
- b. Toma un cocktail.
- c. Juega con sus hijos/perro/gato.
- d. Hace algo diferente.

Cuando llega la hora de cenar, ella ...

- a. Prepara la cena.

b. Ayuda a preparar la cena.

c. Espera que le sirvan.

d. Ordena una pizza.

(Así sucesivamente continua la actividad)

### ***Encuestas***

Una de las actividades más interesantes que puede proporcionar *input* estructurado es la encuesta. La encuesta interesa a los aprendientes porque interactúan con sus compañeros de clase y se concentra en ellos. En una encuesta puede suceder que 1) el aprendiente responda a un ítem de la encuesta 2) el aprendiente solicite información de alguien más.

Las encuestas pueden usar diferentes formatos ya contemplados aquí (opciones binarias, proporcionar información, opción múltiple y relacionar columnas), con actividades que incluyen lo siguiente:

indicar acuerdo con un enunciado;

indicar la frecuencia en la cual se realiza una actividad;

contestar sí o no para una pregunta en particular.

El encuestador debe encontrar a cierto número de personas que responda de la misma manera a una pregunta:

En la siguiente encuesta, los aprendientes indican primero su propio grado, de acuerdo con un enunciado. Los enunciados son estructurados para tratar el concepto gramatical de los pronombres que se usan como objetos, concentrándose en la primera persona del plural.

**Ejemplo de una encuesta:**

**Actividad F. Actitudes hacia el gobierno (ver Lee & VanPatten, 2003:163)**

**Paso 1.** Indica qué tanto estás de acuerdo con los siguientes enunciados:

5: Totalmente de acuerdo.

4: De acuerdo.

3: Algo de acuerdo.

2: En desacuerdo.

1: Totalmente en desacuerdo.

<b>El gobierno</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
1. Nos entiende.					
2. Nos ayuda.					
3. Nos controla.					
4. Nos ignora.					
5. Nos cobra muchos impuestos.					
6. No nos representa.					
7. Nos guía.					

**Paso 2.** Comparte tus respuestas con la clase. Alguien deberá tabular los puntajes y calcular un promedio de la clase para cada pregunta.

**Paso 3.** ¿Tiene la clase una actitud positiva, negativa o mixta respecto a las actitudes del gobierno?

### ***Búsquedas firmadas***

Este tipo de búsquedas consisten en una encuesta, en la cual los aprendientes deambulan por la sala de clases tratando de encontrar gente que pueda contestar afirmativamente a una pregunta en particular. En la siguiente búsqueda firmada, los aprendientes reúnen información relacionada con el estado anímico y el humor de sus compañeros de clase.

#### **Ejemplo Actividad G. Estado anímico**

Encuentra a otros compañeros en la clase que hayan contestado “sí” a las siguientes preguntas.

Reglas: 1) Solamente puedes hablar en Inglés; 2) no puedes preguntar a una persona más de una pregunta seguida; 3) si encuentras a alguien que haya contestado “sí” a una pregunta, pídele que te firme en la línea junto a la pregunta; 4) cuando te hagan un pregunta, escucha con atención y no leas la pregunta en tu hoja; 5) no firmes, a no ser que te hayan hecho la pregunta completa.

¿Te estresas cuando hablas en inglés?

¿Te pones nervioso antes de un examen?

¿Te enojas con facilidad?

¿Te deprimas durante las vacaciones?

¿Te aburres cuando no vienes a la escuela?

### ***Proporcionar información.***

En algunas actividades los aprendientes proporcionaron información faltante. La información que los aprendientes dan en ocasiones no requiere que se produzcan las formas, en este caso, las formas verbales meta: los verbos pueden ser proporcionados previamente. Por ejemplo:

“Prefiere no \_\_\_\_\_ en la mañana”.

La Actividad 2 de la Intervención 3 (*Completing Ideas*) es otra manera de completar ideas en la que los alumnos completan la idea expresada en la Columna 1 con alguna de las ideas expresadas en la Columna 2.

#### ***2.2.4.3. Guía para el desarrollo de actividades de input estructurado.***

- Presenta un punto gramatical a la vez.
- Mantén la atención en el significado.
- Ve de los enunciados más simples al discurso.
- Usa tanto *input* oral como escrito.
- Haz que los aprendientes hagan algo con el *input*.
- No pierdas de vista las estrategias de procesamiento de los aprendientes.

#### ***Presenta un punto gramatical a la vez.***

El *input* estructurado debe ser llevado al sistema en desarrollo del aprendiente de manera eficiente. La eficiencia máxima se logra cuando una sola función y una sola forma se presentan en un momento dado. Esto significa romper los paradigmas del verbo, el sustantivo y el adjetivo, o

concentrarse en una sola regla de uso en un momento dado. Primero, permite hacer la presentación explícita y la explicación de una estructura gramatical de una mínima parte. Segundo, el romper un paradigma permite que la atención se dirija únicamente al punto gramatical en cuestión.

En otras palabras, como es poca la cantidad de información que se debe atender, es más fácil prestarle la atención debida. Los aprendientes pueden tomar conciencia del resto del paradigma y se les puede decir que en unos días lo aprenderán. Lo mismo aplica para las funciones y usos de un punto gramatical. Una posibilidad es crear láminas donde se incluya el paradigma o la lista de funciones y resaltar (ya sea circulando o encerrando en un rectángulo) el tema en el que se concentrará la lección.

### ***Manten la atención en el significado.***

Los aprendientes no deben involucrarse en actividades mecánicas de *input* del tipo de instrucción gramatical tradicional. Recuerda que el *input* sólo debe transmitir la forma como la gramática ayuda a “dar” el mensaje. En el ejemplo anterior de concordancia de adjetivos (“David Letterman y Madonna” en la Actividad C), el significado estuvo siempre presente, al hacer a los aprendientes que identificaran a la persona a la cual se refería el contenido de la proposición del enunciado bajo referencia, al solicitarles una opinión.

### ***Ve de los enunciados más simples al discurso.***

Cuando se enseña gramática a través de actividades de *input* estructurado, es importante iniciar la enseñanza con enunciados, entre más cortos mejor. Los enunciados cortos y aislados dan al

aprendiente tiempo para procesarlos, mientras que, en segmentos mayores de un discurso, la forma gramatical se puede perder de vista si el aprendiente se agobia para poder procesar el significado.

***Usa tanto input oral como escrito.***

El aprendiente debe tener oportunidades para escuchar y ver el *input*. Mas no se trata simplemente de que se haga una actividad oral y otra escrita. En dos actividades, por lo menos, los aprendientes deben estar expuestos tanto al *input* estructurado oral como al escrito.

***Haz que los aprendientes hagan algo con el input.***

Los aprendientes deben estar siempre activos. Los instructores no pueden simplemente hablar a los aprendientes o pedirles que lean algo. Los aprendientes deben estar enganchados activamente y prestar atención al *input* para estimular el procesamiento de la gramática. En los ejemplos que hemos visto, los aprendientes responden al *input* de alguna manera: diciendo sí/no, estando o no de acuerdo, verificando las cosas que suceden, relacionando columnas, ordenando, y así sucesivamente.

Es importante hacer notar que los aprendientes no responden produciendo la estructura objetivo. En los casos donde hay producción, ésta no involucra la estructura contenida en el *input*. Los aprendientes tendrán posteriormente oportunidades de producir la forma en actividades subsecuentes, pero en este punto en la lección del día nos concentraremos en las actividades de *input* estructurado y de que las procesen adecuadamente.

***No pierdas de vista las estrategias de procesamiento de los aprendientes.***

Los aprendientes deben de concentrar su atención durante el procesamiento de los puntos gramaticales relevantes y no en otras partes de los enunciados. En ocasiones, como en el ejemplo de los verbos en pasado, no usamos adverbios relativos a ese tiempo verbal, porque lo que queríamos era mantener la concentración en las terminaciones verbales y no en el léxico.

A continuación hay dos ejemplos adicionales: si uno está enseñando las terminaciones que indican número y persona, no es conveniente tener en cada enunciado de *input* un sujeto explícito, ya que el aprendiente pondrá más atención al sustantivo o al pronombre que a la terminación verbal; si uno está enseñando los pronombres que se usan como objetos directos o indirectos en español, no es conveniente que cada enunciado inicie con un sujeto explícito, sino que los enunciados del *input* deben de empezar con pronombres usados como objetos y los sujetos deben ser tácitos o posicionados después del verbo.

Se examinó, en particular, la naturaleza de las actividades de *input* estructurado y cómo éstas hacen que los aprendientes procesen más eficazmente la información sobre la lengua. Las actividades de *input* estructurado tienen que trabajar sobre problemas particulares de procesamiento. La línea para desarrollar actividades de *input* estructurado es la siguiente: si no se ha dirigido a un problema de procesamiento en las actividades y no está intentando alejar a los aprendientes de éste, entonces no ha desarrollado actividades efectivas de *input* estructurado y no tiene la instrucción para su procesamiento (VanPatten, 2002). La efectividad de éstas surge cuando se elaboran con sumo cuidado.

Por el momento, se resalta que para que los alumnos aprendan la gramática, se requiere que procesen el significado primero con el *input*. Lo que se pretende es que el *input* sea estructurado

para resaltar un punto gramatical en particular y para ayudar a que los alumnos lo aprendan correctamente.

Una vez definidos en este capítulo los conceptos y las bases teóricas de la investigación, así como el modelo de *Input Estructurado* que sirvió de base para la elaboración de las actividades de aprendizaje, en el próximo apartado se presenta la propuesta metodológica y la validación de la estrategia didáctica.

### **III. PROPUESTA METODOLÓGICA Y VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

En este capítulo se presenta el marco metodológico, los instrumentos de evaluación, así como las características de los participantes y el número y contenido de cada una de las sesiones.

A continuación, se describe la forma como se realizó la evaluación de cada una de las sesiones de la intervención didáctica, así como los métodos cuantitativos y pruebas estadísticas que se utilizaron para validar la intervención. Finalmente, se incluye el diseño de la intervención docente.

#### **3.1. Marco metodológico**

En cuanto al diseño de investigación, se trabajó en el plantel de la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 5, “José Vasconcelos” durante el ciclo escolar 2016-2017 con dos grupos de cuarto de bachillerato de alumnos del turno matutino. Estos alumnos tenían un nivel de Inglés A1 (de acuerdo al MCER), ya que habían sido clasificados en este nivel por medio de un examen de colocación que la Escuela Nacional Preparatoria aplica en línea a todos los alumnos que son admitidos en el bachillerato.

Dicho examen comprende 60 reactivos de opción múltiple. Los alumnos que obtienen menos de 40 reactivos correctos se clasifican en el nivel A1 y el resto en el nivel de “avanzados”, el cual incluye indistintamente alumnos con niveles A2, B1, B2 e incluso C1 y C2.

En el presente estudio ambos grupos, tanto el experimental como el de control, fueron clasificados como A1. El grupo de control fue el 408A mientras que el experimental el 410A.

Aquí es oportuno señalar que, dado que en el grupo de alumnos con nivel A1, se puede ubicar tanto a los alumnos que obtienen un acierto hasta los que obtienen 39 aciertos en el examen de colocación, en principio se puede inferir que los grupos son muy heterogéneos, por lo que la distribución de puntajes se dispersa mucho. Esta situación se vio efectivamente reflejada al hacer el cálculo del estadístico que corresponde a la varianza de la población.

### ***3.1.1. Instrumentos de evaluación***

Se diseñaron dos instrumentos de evaluación, los cuales se encuentran en los Anexos 2 y 3. Éstos corresponden a dos *tests o exámenes*: un *pre-test*, que se aplicó antes de iniciar la intervención educativa y un *post-test*, que se empleó al finalizar dicha intervención. Previamente a la aplicación de ellos con los grupos participantes en el estudio se realizaron pruebas piloto con cinco grupos diferentes a los grupos bajo estudio con el fin de determinar si los alumnos podían contestar los *tests* sin dificultades, es decir, si la redacción de los reactivos era clara así como las instrucciones a seguir para responder el cuestionario. En términos generales, los alumnos entendieron las instrucciones y contestaron los cuestionarios sin mayor problema. Asimismo, se solicitó a las maestras de los grupos piloto que hicieran observaciones acerca de los cuestionarios. Las observaciones de las docentes se tomaron en cuenta para elaborar un nuevo cuestionario, que fue el que finalmente se aplicó a las poblaciones bajo estudio.

Una vez realizadas las pruebas pilote y modificado el cuestionario, se aplicó un *pre-test* a los dos grupos, el grupo experimental y el de control y un *post-test*, que se dio también a ambos grupos; al final de la intervención educativa en el grupo experimental y una vez que se impartió el tema en el grupo de control.

Previamente, estos cuestionarios se analizaron para estimar los índices de dificultad y discriminación para determinar, de forma objetiva, qué tan adecuados eran los reactivos contenidos en el instrumento en ambos índices. Dichos índices se calcularon por separado para la primera y la segunda parte de la prueba.

En lo que se refiere a los índices de dificultad, en la primera parte del *post-test*, se determinó lo siguiente:

**PRIMERA PARTE DEL *POST-TEST***

<b>Índice de dificultad</b>	<b>No. de reactivos</b>	<b>Porcentaje</b>
Reactivos fáciles.	11	55
Reactivos medianamente difíciles.	9	45
Reactivos difíciles.	0	0

Mientras que en la segunda parte se halló:

**SEGUNDA PARTE DEL *POST-TEST***

<b>Índice de dificultad</b>	<b>No. de reactivos</b>	<b>Porcentaje</b>
Reactivos fáciles.	0	0
Reactivos medianamente difíciles.	9	90
Reactivos difíciles.	1	10

Respecto a los índices de discriminación, en ambas partes del test se encontró que aproximadamente 70% de los reactivos discriminaba moderadamente.

En el caso del *pre-test*, los resultados fueron prácticamente iguales, esto debido a que el *post-test* era espejo del *pre-test*, como ya se había comentado previamente.

### ***3.1.2. Unidades didácticas del diseño de intervención***

#### ***3.1.2.1. Los participantes***

En el estudio participaron dos grupos de cuarto grado de bachillerato, sección A. Como ya se mencionó, en esta sección se ubica a los estudiantes que tienen un nivel de inglés A1 conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). En el grupo experimental había 20 estudiantes, de los cuales 11 eran varones y nueve mujeres. Cursaban la asignatura 1407 Inglés IV, durante 3 horas a la semana por ciclo escolar, en total 90 horas por curso. Utilizaban como libro de texto *Oxford's American English File, Second edition*, el cual incluye una plataforma de prácticas en línea. Respecto al grupo control, fue un grupo con características muy similares, integrado inicialmente por 20 estudiantes, sin embargo, algunos desertaron por lo que finalmente fueron 10 varones y 7 mujeres los que cursaban la misma asignatura y utilizaban el mismo texto, sin embargo este grupo tenía asignada a una profesora diferente a la del grupo experimental.

#### ***3.1.2.2. El número y contenido de las sesiones***

Para efectos de la intervención educativa, se consideraron cuatro sesiones de clase de aproximadamente 30-40 minutos cada una.

Las sesiones se distribuyeron de la siguiente manera:

- La primera sesión para aplicar el *pre-test* y exponer los adjetivos posesivos correspondientes a las primeras personas, tanto del singular como del plural

(*my, our*) y los adjetivos posesivos correspondientes a las segundas personas, tanto del singular como del plural (*your*), así como los adjetivos posesivos correspondientes a las terceras personas del plural (*their*).

- La segunda, tercera y cuarta sesiones para trabajar con los adjetivos posesivos correspondientes a las terceras personas del singular (*he, she, it*). En este caso se les dedicó más tiempo, ya que éstos son los adjetivos que ofrecen mayores dificultades para los hispano–hablantes.
- Al final de la cuarta intervención, una vez respondida cualquier duda que los estudiantes pudieron tener, se aplicó el *post-test*.

### ***3.1.2.3. Los materiales por sesión***

Los materiales fueron diseñados por la investigadora empleando el método de *Input* estructurado, descrito en el capítulo dos. Se entregaron las actividades a cada uno de los aprendientes del grupo y se leyeron las instrucciones, con el fin de que, al finalizar su lectura, los alumnos procedieran a completar las actividades. Una vez transcurridos alrededor de 20 a 30 minutos, la maestra recogió las actividades realizadas por los alumnos y posteriormente, fuera del aula, procedió a su evaluación. Durante las clases o sesiones de intervención, la profesora expuso el tema correspondiente y dio instrucciones a los integrantes del grupo para que trabajaran en la solución de los ejercicios elaborados exprofeso.

#### **3.1.2.4. Forma de evaluación de las sesiones**

La evaluación fue informal durante cada una de las sesiones, el profesor hizo un resumen al finalizar la sesión, preguntó si había dudas e hizo aclaraciones en los casos necesarios. Durante la última sesión de la intervención se aplicó el *post-test*, al cual, junto con el *pre-test*, se le hizo un tratamiento estadístico con el fin de determinar si las diferencias entre la media de ambos *tests* eran estadísticamente significativas y si se aceptaba o rechazaba la hipótesis de trabajo. Se hizo lo mismo en cuanto a los resultados del *pre* y *post-tests* del grupo de control.

#### **3.1.2.5. Estadísticas y prueba *t* de Student para grupos independientes**

Como ya se mencionó, se trabajó con un grupo experimental con el cual se realizó la intervención educativa; y un grupo control al cual no se le aplicó dicha intervención, sino que la profesora de del grupo hizo la presentación cotidiana del tema.

A partir de los resultados obtenidos por cada uno de los alumnos del grupo experimental (20) y del grupo de control (17), en el *pre-test* se hicieron análisis descriptivos, basados en la distribución de frecuencias y porcentajes, representaciones gráficas, y otros para la obtención de índices, a fin de resumir la información y obtener una primera interpretación de la misma, como son los índices y estadísticos de posición y tendencia central (media y moda) y los índices de variabilidad (desviación estándar y varianza).

Una vez realizada la recopilación de datos, fue necesario hacer los siguientes análisis a los mismos, con el fin de evaluar la efectividad de los reactivos:

1) *Determinación del índice de dificultad de cada uno de los reactivos.* Indica la proporción de aciertos de alumnos que contestaron un reactivo correctamente.

Para determinar el índice de dificultad es necesario tomar el número de respuestas correctas de cada reactivo y dividirlo entre el número total de reactivos. Esto permitió evaluar:

- a) la complejidad de la habilidad medida;
- b) las características del logro de un grupo
- c) la comparación de distintos reactivos que miden la misma habilidad.

Mientras más alto es el índice de dificultad, más fácil es el reactivo, puesto que más alumnos lo contestaron correctamente.

2) *Determinación del poder de discriminación de cada uno de los reactivos.* El índice de discriminación se expresa con la letra  $d$ , y tiene las siguientes funciones:

- a) aporta evidencia de la validez de resultados de una prueba;
- b) determina si el reactivo mide o no lo que el examen debe medir;
- c) explica en qué medida cada reactivo separa a los alumnos que saben más de los que saben menos;
- d) aclara hasta qué punto la pregunta discrimina y sitúa a un alumno en el grupo superior o inferior.

Para interpretar el índice de discriminación se usan los siguientes parámetros:

0.40 o más discrimina adecuadamente;  
entre 0.30 y 0.39 discrimina moderadamente;  
entre 0.20 o menos y 0.29 requiere revisión;  
menos de 0.20 no discrimina, no debe usarse.

3) *Cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach* . El coeficiente Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem. A mayor valor de Alfa, mayor fiabilidad. El mayor valor teórico de Alfa es 1, y en general 0.80 se considera un valor aceptable.

### Cálculo del Alpha de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K                    10,000

$\sum V_i$                 2,090

Vt                    10,748

SEC 1                1,111

SEC 2                0,805

Absoluto S2 0,805

**$\alpha$  (Alpha Cron) 0,895**

Como  $\alpha$  es igual a 0,895 se concluye que el instrumento que se usó para recolectar datos si es confiable ya que el valor que se obtuvo del Alpha de Cronbach es  $> 0,8$

4) *Prueba t de Student*. Finalmente, los resultados obtenidos en el *pre* y el *post-tests* se evaluaron a través de pruebas estadísticas, Se usó la *t de Student* para aceptar o rechazar la hipótesis de trabajo, en este caso concreto, se trabajó con la media de respuestas correctas, tanto en el grupo control como en el experimental y se analizó por medio de esta prueba si la diferencia entre ellas fue estadísticamente significativa. Asimismo, se determinó si la diferencia entre la media del *pre* y del *post-test*, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, fueron significativas.

En el caso del *post-test*, se obtuvieron las mismas estadísticas que se propusieron para el *pre-test*, y con los puntajes de ambos *tests*, se obtuvo el valor de la distribución *t-Student* para saber si se aceptará o se rechazará la hipótesis de trabajo.

Para obtener tanto el valor de la distribución *t-Student* como el análisis de varianza y, dada la complejidad para realizar estos análisis, se usó un programa informatizado de análisis estadístico de los datos, el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, Ver .23) que es uno de los más conocidos y utilizados por la comunidad científica. Para procesar los datos y utilizar el paquete, se contó con la asesoría de una investigadora del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IIMAS) de la UNAM.

Para contrastar las hipótesis, se fijó el nivel de significación o tamaño del error Alpha y su complementario, el nivel de confianza que se está dispuesto a admitir al realizar la inferencia de los resultados desde la muestra a la población en el 5%, en otras palabras, las conclusiones obtenidas en la investigación pueden tener la probabilidad de cometer un error igual o menor a 5%, es decir, podemos tener una probabilidad de 95% de que las conclusiones del estudio sean correctas.

### 3.2. Diseño de la intervención docente

En los Anexos 2 y 3 de este trabajo, se encuentran los *pre* y *post-tests* que se utilizaron como instrumentos de evaluación con el fin de medir la efectividad de la intervención docente.

El *post-test* es “espejo” del *pre-test*, es decir que, los reactivos en las dos partes en que están divididos cada uno de los *tests*, tienen la misma estructura gramatical y el mismo nivel de dificultad para responderse. Esto se hizo con el fin de evitar que la variable “grado de dificultad de los reactivos”, afectara el puntaje obtenido por los alumnos y que, efectivamente, se pudiese medir si hubo o no mejora en el aprendizaje de los alumnos, evitando, de esta manera, los sesgos de la información en la medida de lo posible.

Como ya se mencionó anteriormente, ambos *tests* constaban de 30 reactivos, divididos en dos partes. La primera parte comprendía 20 reactivos de opción múltiple con tres posibilidades de respuestas. En la segunda parte había 10 reactivos para completar las oraciones de acuerdo con el adjetivo posesivo que tuviera concordancia con el sujeto del enunciado correspondiente. Esta parte fue un poco más difícil de responder que la primera parte. Por esta razón en una etapa posterior, se decidió solamente trabajar con diez reactivos de la primera parte que correspondían a los adjetivos posesivos de la tercera persona del singular (*he, she, it*).

En el siguiente capítulo se presenta el informe detallado de la intervención, así como los resultados obtenidos a través de la metodología descrita en este apartado y para finalizar, se incluye la valoración de la propuesta en su conjunto.

## **IV. INFORME DE LA INTERVENCIÓN, SUS RESULTADOS Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA EN SU CONJUNTO**

Dentro este título se detallan las características de la intervención, el contexto en el que se realizó el proyecto, los recursos utilizados en el mismo, la implementación de la intervención en sus diferentes etapas, los documentos que se emplearon como parte del proceso y su seguimiento.

Asimismo, en el anexo 1 se incluyen los planes de clase y las actividades correspondiente a cada una de las sesiones de intervención. También se describe la evaluación cuantitativa de la intervención educativa. Para finalizar, se presentan los resultados incluyendo los estadísticos utilizados y el análisis de reactivos desde diferentes perspectivas.

### **4.1. Contexto donde se implementó el estudio**

La investigación se llevó a cabo en el plantel No. 5, “José Vasconcelos” de la Escuela Nacional Preparatoria, situado en la zona sur de la Ciudad de México. Los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria pertenecen al llamado subsistema de bachillerato, el cual forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para llevar a cabo esta investigación, se trabajó con dos grupos de estudiantes de 4° grado de bachillerato del turno matutino. Estos grupos fueron el 408-A, que fue el grupo control y el grupo 410-A, que fue considerado el grupo experimental. Ambos grupos recibieron el mismo número de intervenciones y de horas de instrucción de los temas en cuestión. Los dos grupos tenían inicialmente 20 alumnos cada uno, sin embargo, cuando se aplicó el *post-test*, en el grupo de control

tres alumnos habían desertado, mientras que en el grupo experimental se trabajó con 20 alumnos durante todo el ciclo escolar.

#### ***4.1.1. Recursos humanos y materiales***

Los recursos humanos estuvieron integrados por los alumnos mencionados en el inciso anterior, así como las maestras a cargo de cada uno de los grupos. El grupo de control tenía una maestra diferente a la del grupo experimental, que fue quien realizó la presente investigación.

En lo referente a los recursos materiales, se contó con aquellos que generalmente existen en un aula: pizarrón, computadora, reproductor de video, reproductor de CDs, DVDs, gises, marcadores, libros de texto, cuadernos, bolígrafos lápices y borradores. Además, en ocasiones, según las necesidades de la actividad, las propias maestras llevaban recursos adicionales, como fotocopias, cartulinas, tijeras, en fin, lo necesario con base en la planeación de la clase correspondiente.

#### ***4.1.2. Implementación de la intervención educativa***

La implementación de la intervención consistió inicialmente en la aplicación de los instrumentos de investigación, que como se mencionó previamente consistió en primera instancia en un cuestionario denominado *pre-test* para conocer el punto de partida de los conocimientos de los estudiantes sobre el tema objeto de la investigación.

Posteriormente, se realizó propiamente la intervención educativa en cuatro sesiones de clase. Cada una de estas intervenciones tuvo una duración promedio de 30 minutos. Estas sesiones

se llevaron a cabo teniendo como base los planes de clase y las actividades para cada una de las sesiones, los cuales se incluyen en el Anexo 1 de este trabajo.

Finalmente, se aplicó un *post-test*, es decir un cuestionario final, que era espejo del *pre-test*, el cual se usó también como instrumento para evaluar el cambio que tuvieron los estudiantes en el uso de los adjetivos posesivos, resultante de la intervención docente, durante las sesiones de clase ya mencionadas.

#### ***4.1.2.1. Etapas de implementación***

La intervención educativa se realizó en seis etapas: aplicación del *pre-test*, sesiones de clase uno a cuatro y finalmente la sexta etapa que consistió en la aplicación del *post-test*.

En la primera etapa se aplicó, tanto en el grupo experimental como en el de control, el *pre-test*, que era un cuestionario con 30 reactivos (Anexo 2) divididos en dos partes:

- La primera parte del cuestionario constaba de 20 reactivos de opción múltiple, donde el alumno tenía que seleccionar la respuesta correcta de entre tres opciones diferentes.
- En la segunda parte del test, que constaba de 10 reactivos, el alumno debía anotar el adjetivo posesivo que completaba correctamente las frases o enunciados dentro de un texto. Para tal efecto, se listaban todos los adjetivos posesivos a manera de recordatorio para el aprendiente.

En la primera sesión, se hizo la introducción al tema que corresponde a la unidad 3 del programa de Inglés IV vigente durante el ciclo escolar 2016-2017<sup>5</sup> y se pidió a los alumnos que respondieran el *pre-test*, indicándoles que los puntajes que tuvieran en el mismo no se consideraría para fines de la evaluación del periodo, sino únicamente se usarían como un indicador del nivel de conocimientos que tenían, tanto ellos de manera individual, como el puntaje grupal sobre el tema. Se repartió el *pre-test* y se leyeron las instrucciones con el grupo para cerciorarse que se entendieran perfectamente. En esta misma sesión se trabajó con las actividades elaboradas para el aprendizaje de los adjetivos posesivos correspondientes a la primera persona tanto del singular como del plural. (*my, our*).

Durante las sesiones 2 a 4 se trabajó con las actividades diseñadas al efecto y de acuerdo a los planes de clase correspondientes (Anexo 1). En la sesión 2, se resolvieron las actividades para enseñar los adjetivos posesivos de las segundas personas tanto del singular como del plural (*your*). En las sesiones 3, 4 se trabajó en las actividades propias de los adjetivos para la tercera persona del singular (*he, she, it*) y las actividades relativas a la tercera persona del plural (*their*).

Al final de la última sesión se aplicó el post-test con las características ya mencionadas.

Cabe señalar que todas las actividades se diseñaron utilizando el modelo de *Input estructurado*, cuyos tipos y características ya han sido mencionadas en el Capítulo II del presente trabajo.

---

<sup>5</sup> Como se había comentado previamente, a partir del ciclo escolar 2017–2018 se implementó un nuevo programa de estudios (aprobado por el H. Consejo Técnico el 17 de noviembre de 2016) que también incluye el uso y manejo de los adjetivos posesivos en la Unidad 1.

#### ***4.1.2.2. Instrumentos y documentos que se utilizaron como parte del proceso de instrumentación y seguimiento***

Los instrumentos de investigación que se utilizaron fueron los denominados *tests*, el *pre* y el *post*, que consistieron en cuestionarios de 30 reactivos cada uno, divididos en una primera parte de 20 reactivos de opción múltiple y una segunda parte de 10 reactivos, para completar con el adjetivo posesivo que concordaba con el sujeto del enunciado. Estos *tests* fueron calificados por la autora del presente trabajo inmediatamente después de aplicarlos a cada uno de los estudiantes, tanto del grupo experimental como del grupo control, con el fin de obtener un punto de partida para la enseñanza.

En el grupo experimental se utilizaron también 10 actividades diferentes, diseñadas expreso con el propósito de facilitar el aprendizaje de los adjetivos posesivos. Estas actividades se crearon utilizando el modelo de *Input Estructurado*, de Lee & VanPatten, asimismo, se cuidó que el vocabulario que se utilizara fuera básico, de manera que los enunciados pudieran ser comprensibles para los alumnos de nivel A1 de inglés. Cada una de estas actividades también fue evaluada para cada alumno y, al finalizar la intervención en este grupo, nuevamente se aplicó un *post-test*, con el fin de determinar el aprendizaje como resultado de la intervención docente que se realizó con este grupo.

En el grupo control se hizo la exposición del tema de manera cotidiana, es decir, se expuso como parte de la Unidad 3 del programa vigente del curso y la profesora del grupo apoyó la presentación del tema con el libro de texto *American English File 1*, que el grupo usó durante el ciclo escolar. Al finalizar la presentación del tema, se aplicó el mismo *post-test* que se dio al grupo experimental.

Una vez realizado esto y, con los puntajes obtenidos por los integrantes de cada uno de los grupos bajo estudio, tanto en el *pre-test* como en el *post-test*, se hizo la tabulación de los datos, con el fin de proceder a su tratamiento estadístico. Se elaboraron las gráficas que se muestran en la sección correspondiente, así como pruebas estadísticas utilizando la distribución *T-student*, de acuerdo con lo señalado en la sección antes referida.

#### ***4.1.2.3. Planes de clase y actividades para las sesiones de intervención***

En el anexo 1 se incluyen los planes de clase correspondientes a las cuatro diferentes sesiones de clase que conformaron la intervención docente, así como todas las actividades diseñadas para ser usadas durante cada una de las sesiones.

Como ya se hizo mención, dichas actividades fueron elaboradas siguiendo el modelo de Input Estructurado presentado en el Capítulo 2. Para cada una de las actividades sugeridas, se incluyó la guía para el docente con la correspondiente clave de respuestas, así como las actividades para el alumno donde se insertaron también las instrucciones que recibieron los alumnos para resolver cada una de ellas.

## **4.2. Evaluación**

Se describen a continuación las acciones llevadas a cabo para evaluar la puesta en marcha del proyecto, los instrumentos utilizados, así como el procedimiento aplicado.

Se evaluó el número de reactivos respondidos correctamente por cada uno de los alumnos, tanto en la evaluación inicial o *pre-test* como en la evaluación final o *post-test*. Esto se hizo en los dos grupos bajo estudio, es decir, en el grupo experimental y en el grupo control.

La evaluación fue de tipo cuantitativo. Es decir que las variables fueron susceptibles de medición y sus valores corresponden a número reales discretos, en otras palabras, sólo podían tomar valores enteros y no fraccionados. Se calcularon las principales medidas de tendencia central (media, moda), las medidas de dispersión (varianza y desviación estándar) y se aplicó la prueba *T-Student* para medias con muestras independientes.

Asimismo, se elaboraron tablas con los puntajes obtenidos por los alumnos de ambos grupos, tanto en el *pre-test* como en el *post-test*, las cuales se incluyen en el anexo 4.

#### ***4.2.1. Modelo y estadísticos utilizados en la investigación***

Como se mencionó en el apartado anterior, se aplicó la prueba *T de Student* para medias de muestras independientes.

Esta distribución de probabilidad se usa cuando el tamaño de la muestra es pequeño y sirve para estimar la media de una población que se presupone tiene una distribución normalmente distribuida. Sirve para determinar las diferencias entre dos medias muestrales y permite construir un intervalo de confianza para la diferencia entre las medias de dos poblaciones, cuando se desconoce la desviación estándar de una población y ésta debe ser estimada con base en los datos de la muestra.

La aplicación de los instrumentos de evaluación fue realizada por la autora de la presente investigación, quien fue la conductora, con el apoyo de la profesora del grupo control, quien

permitió que los alumnos de dicho grupo participaran en el estudio y respondieran ambos *tests*. El grupo experimental participó en la intervención docente que fue hecha por la autora, quien impartió las clases y condujo las actividades diseñadas para tal fin y, finalmente, el grupo control recibió las clases usuales para aprender el tema de la manera “tradicional”.

El *pre-test* se aplicó a los estudiantes de los dos grupos bajo estudio y se le asignó una calificación correspondiente al número de reactivos respondidos correctamente por cada estudiante.

Al finalizar la intervención docente, se aplicó, también en ambos grupos un *post-test* que era espejo del *pre-test* y nuevamente se contabilizaron el número de respuestas correctas que obtuvo cada uno de los estudiantes en los grupos bajo estudio.

#### ***4.2.1.1. Análisis de reactivos***

Se consideró oportuno realizar también un análisis de reactivos, ya que de acuerdo con Ruiz (2011) los beneficios de un análisis de reactivos incluyen entre otros:

- Un análisis objetivo de los resultados de un examen, indicando los reactivos que causaron mayor dificultad para corregir errores en la redacción de distractores.
- Servir como un punto de inicio, en caso de que se desee realizar una instrucción remedial orientada hacia los temas que presentan mayor dificultad.
- Focalizar los contenidos relacionados con los reactivos para hacer modificaciones en la enseñanza.

- Apoyar o rechazar las opiniones acerca de los resultados y ayudar a determinar si los estudiantes respondieron como se esperaba y si los reactivos medían lo que se pretendía.
- Ayudar en la interpretación de los resultados de la investigación.
- Proveer una base para la revisión de los reactivos, con el fin de corregir aquellos que pudieran presentar problemas.
- Incrementar la certidumbre en las pruebas sobre las que se basan las calificaciones de los estudiantes.

#### ***4.2.2. Evaluación del diseño de intervención***

Al inicio de la intervención docente, la profesora entregó a cada uno de los estudiantes el *pre-test* y les pidió que contestaran los 30 reactivos que se incluían en él. Previamente, se leyeron en grupo las instrucciones y se aclararon las dudas al respecto. Se dieron aproximadamente 30 minutos a los estudiantes en cada grupo para que respondieran los reactivos incluidos en el mismo. La profesora evaluó los *tests* y asignó un puntaje a cada uno de los estudiantes.

En las sesiones posteriores se trabajó con las diez actividades de *input* estructurado diseñadas para el estudio, mismas que también se evaluaron para ir siguiendo la evolución en cuanto al aprendizaje de los adjetivos posesivos por parte de los estudiantes.

Al finalizar la última intervención docente se aplicó a todos los aprendientes el *post-test*, que también consistía de 30 reactivos y se procedió de la misma manera que en el *pre-test*.

Nuevamente la profesora evaluó los *tests* y asignó un puntaje a cada uno de los estudiantes. Con los puntajes obtenidos, tanto en el *pre-test* como en el *post-test*, se elaboraron

listas de los puntajes individuales para cada alumno, asimismo, se obtuvieron las tablas de frecuencias correspondientes.

La intervención docente se realizó durante el mes de septiembre de 2016 y los puntajes obtenidos por los alumnos en los dos *tests* se obtuvieron casi de inmediato. Posteriormente, en el mes de octubre de ese mismo año, se inició el análisis y la evaluación correspondiente.

#### ***4.2.3. Tratamiento de la información***

A partir del número de reactivos correctos obtenidos en el *pre-test* por los alumnos en ambos grupos control y experimental del estudio, se procedió al tratamiento de la información.

Se obtuvo el número de reactivos respondidos correctamente, lo cual dio origen al puntaje. Como ya se había mencionado, el test contenía dos partes. En la primera parte, consistió en preguntas de opción múltiple, cada respuesta correcta tenía un valor de 1 punto. En la segunda parte, el alumno completó los enunciados con el adjetivo posesivo correcto, cada respuesta correcta equivalía a dos puntos. Esta ponderación se hizo con base en el grado de dificultad de las respuestas en cada una de las partes que integraban las evaluaciones.

Los resultados permitieron evaluar el efecto de la intervención docente, medida a través de los dos *tests* aplicados en cada grupo y sirvieron como base para aceptar o rechazar la hipótesis de trabajo y redactar las conclusiones y recomendaciones del estudio realizado.

### 4.3. Resultados

Los resultados se obtuvieron por medio de la aplicación de los “*tests*” o exámenes que los estudiantes completaron al inicio y al final de la intervención.

Con referencia a los participantes, se trabajó con dos grupos de alumnos de cuarto de bachillerato del turno matutino, elegidos al azar, cuyo nivel de inglés, medido a través del examen de colocación, que al efecto aplica la Escuela Nacional Preparatoria a los alumnos de nuevo ingreso, correspondía con el nivel A1 de acuerdo al MCER. Estos dos grupos eran el grupo experimental conformado por 20 alumnos y el grupo de control integrado también por 20 alumnos.

Al inicio de la intervención docente se aplicó una evaluación de tipo cuantitativo, consistente en el *pre-test* a todos los alumnos, en ambos grupos. Éste consistió de 30 reactivos que estaban divididos en dos partes. El tema gramatical evaluado fue el uso de los adjetivos posesivos.

La primera parte consistió de 20 reactivos de opción múltiple con un valor de un punto por reactivo y la segunda parte de 10 reactivos, con dos puntos por acierto, donde el alumno debía completar los enunciados utilizando los adjetivos posesivos faltantes en concordancia con el sujeto de cada enunciado. El máximo puntaje que podía obtener un alumno era de 40 puntos.

En el grupo experimental se llevó a cabo la intervención docente en 4 sesiones de clase de aproximadamente 50 minutos cada una, a través de distintas actividades diseñadas para tal efecto. En el grupo de control inicialmente se aplicó el *pre-test*, posteriormente la profesora incluyó el tema como lo indica el programa de estudios en la Unidad 3.

Al finalizar la intervención docente se aplicó, nuevamente en ambos grupos, un *post-test*, espejo del *pre-test* que consistía de 30 reactivos divididos en dos partes. Se cuantificaron las

respuestas correctas que respondieron cada uno de los alumnos de los dos grupos. El puntaje máximo que podía obtener un alumno era de 40 puntos.

Ambos *tests* de los dos grupos fueron revisados por la investigadora y con los puntajes obtenidos por los alumnos se elaboraron las tablas incluidas en el anexo 4.

El análisis estadístico se realizó con el paquete *Statistical Package for the Social Science* (SPSS, versión 22), con el apoyo de una investigadora del Instituto de Matemáticas Aplicadas y en Sistemas (IIMAS). Se realizó la prueba *t de Student* y se usó también la hoja de cálculo Excel para obtener los resultados.

En el presente trabajo se usó la prueba *t de Student* para determinar las diferencias de las medias del grupo de control y del grupo experimental y una prueba para muestras dependientes entre sí y para conocer si hubo diferencia significativa entre los resultados obtenidos en el *pre-test* y en el *post-test* de cada grupo. Básicamente, el procedimiento compara las medias de dos muestras que fueron seleccionadas del grupo de control y experimental.

Para realizar la prueba se asumió también que las variables dependientes tenían una distribución normal, pero, por tratarse de muestras pequeñas, se seleccionó la prueba *t de Student*. Se especificó el nivel de la probabilidad (nivel de la alfa, nivel de la significación,  $p$ ) que estábamos dispuestos a aceptar ( $p < .05$  es un valor común que se utiliza en las ciencias sociales y es el que se empleó en este caso).

Con una prueba  $t$ , tenemos una variable independiente y una dependiente. La prueba estadística para *t de Student* es el valor  $t$ . Conceptualmente, la  $t$ -valor representa el número de unidades estándares que están separando las medias de los dos.

A continuación, se incluyen los resultados obtenidos con el uso del paquete SPSS donde se consideraron los 30 reactivos que comprenden tanto el *pre-test* como el *post-test*.

**Tabla 4. Estadísticas por grupo y por tipo de examen**

	<b>Tratamiento</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Media Error estándar</b>	<b>Correlación</b>	<b>Significancia <math>\alpha</math></b>
<i>Pre-test</i>	control	17	17.471	12.6101	3.0584	0.825	0.000
	experimental	21	20.238	11.5625	2.5231	0.688	0.001
<i>Post-test</i>	control	17	24.235	9.0245	2.1888	0.825	0.000
	Experimental	21	25.619	11.2760	2.4606	0.688	0.001

$$\alpha = 0.001 < 0.05$$

**Tabla 5. Estadísticas de las muestras pareadas grupo experimental**

	<b>Media</b>	<b>N</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Correlación</b>	<b>Significancia <math>\alpha</math></b>
<i>Pre-test</i>	20.238	21	11.5625	0.688	0.001
<i>Post-test</i>	25.619	21	11.2760	0.688	0.001

$$\alpha = 0.001 < 0.05$$

#### **4.3.1. Estadísticos utilizados para obtener los resultados**

Los estadísticos utilizados para obtener los resultados de la intervención educativa fueron los pre y post-*tests* o exámenes y para ello se realizó un análisis de reactivos, con el fin de obtener el índice de dificultad, el poder de discriminación, y el coeficiente Alpha de Cronbach.

##### **4.3.1.1. Índices de dificultad**

El índice de dificultad es el indicador que señala la proporción de aciertos de alumnos que contestaron un reactivo correctamente; evalúa las siguientes variables: (García-jurado, s/f).

- La complejidad de la habilidad medida.
- Las características del logro de un grupo.

- La comparación de distintos reactivos que miden la misma habilidad.

El índice de dificultad se expresa con la letra  $p$ , e indica el nivel de dificultad para el grupo de estudiantes que lo contestó.

El valor del índice de dificultad puede variar de cero (si no hubo respuestas correctas) hasta 1 (si todas las respuestas fueron correctas).

La fórmula para calcular el índice de dificultad es la siguiente:

$$p = \frac{\text{número de aciertos en el reactivo}}{\text{número total de examinados}}$$

Se aplicó el *pre-test* de 20 reactivos al grupo experimental de 21 alumnos de 4º grado.

Los resultados obtenidos se encuentran en las tablas que aparecen a continuación.

**Tabla 6. Primera parte del pre-test**

<b>ÍNDICE DE DIFICULTAD</b>	<b>No. de reactivos</b>	<b>Porcentaje %</b>
Reactivos fáciles	5	25
Reactivos medianamente dificiles	9	45
Reactivos dificiles	6	30

*Tabla 7. Segunda parte del pre-test*

<b>ÍNDICE DE DIFICULTAD</b>	<b>No. de reactivos</b>	<b>Porcentaje %</b>
Reactivos fáciles	0	0
Reactivos medianamente dificiles	1	10
Reactivos dificiles	9	90

*Tabla 8. Primera parte del post-test*

<b>ÍNDICE DE DIFICULTAD</b>	<b>No. de reactivos</b>	<b>Porcentaje %</b>
Reactivos fáciles	11	55
Reactivos medianamente dificiles	9	45
Reactivos dificiles	0	0

*Tabla 9. Segunda parte del post-test*

<b>ÍNDICE DE DIFICULTAD</b>	<b>No. de reactivos</b>	<b>Porcentaje %</b>
Reactivos fáciles	0	0
Reactivos medianamente difíciles	9	90
Reactivos difíciles	1	10

**4.3.1.2. Poder o índice de discriminación**

De acuerdo con diversas fuentes estadísticas (por ejemplo, véase Ruiz, N. 2011) el índice o poder de discriminación de un ítem es el grado en el cual el ítem discrimina o diferencia entre los que saben y no saben, de las personas que lo contestaron.

El poder de discriminación se denota con la letra *d*.

El poder de discriminación aporta evidencia a la validez de los resultados de la prueba, en el sentido de determinar si el ítem mide o no lo que toda la prueba intenta medir.

Para determinar el poder de discriminación hay varios procedimientos. Algunos de los comunes son:

- Método de la correlación. Se busca la correlación entre la contestación correcta o incorrecta al ítem con algún criterio, que podría ser la puntuación total, como por ejemplo: el punto biserial y la correlación biserial.
- Método de la diferencia. Se busca la diferencia entre grupos de personas que contestaron el ítem correctamente.

Para los efectos del presente trabajo, este último método fue el que se usó, ya que su cálculo es más sencillo y produce un estimado razonable y aproximado del poder discriminatorio.

El poder de discriminación se calculó de la siguiente manera:

- Se ordenaron las puntuaciones totales obtenidas en la prueba de mayor a menor.
- Se separaron las puntuaciones totales en dos grupos: las más altas y las más bajas.
- La mitad del grupo estuvo en las más altas y la otra mitad cayó en las más bajas.

Se calcula el índice o poder de discriminación con la siguiente fórmula:

$$D = \frac{C_A - C_B}{n/2} \times 100$$

Donde:

$C_A$  = número de personas con puntuaciones más altas que contestó el ítem correctamente.

$C_B$  = número de personas con puntuaciones más bajas que contestó el ítem correctamente.

$n$  = total de personas que contestaron el ítem.

*Tabla 10. Primera parte del post-test. Poder de discriminación*

<b>PODER DE DISCRIMINACION</b>	<b>No. de reactivos</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Discrimina adecuadamente	2	10
Discrimina moderadamente	6	30
Requiere revisión	6	30
No discrimina, no debe usarse	6	30

**Tabla 11. Segunda parte del post-test. Poder de discriminación**

<b>PODER DE DISCRIMINACION</b>	<b>No. de reactivos</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Discrimina adecuadamente	0	0
Discrimina moderadamente	4	40
Requiere revisión	4	40
No discrimina, no debe usarse	2	20

#### **4.3.1.3. Coeficiente Alpha de Cronbach**

Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y, por tanto, nos llevaría a conclusiones equivocadas, o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

- Alpha es, por tanto, un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas, promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen.
- Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80.

Su fórmula estadística es la siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

- K: El número de ítems.
- $S_i^2$ : Sumatoria de varianzas de los ítems.
- $S_T^2$ : Varianza de la suma de los ítems.
- $\alpha$ : Coeficiente de Alfa de Cronbach.
- K: El número de ítems
- $S_i^2$  : Sumatoria de Varianzas de los ítems
- $S_T^2$  : Varianza de la suma de los ítems

En el caso concreto que se presenta en esta investigación, se obtuvieron los valores mostrados en la tabla 15, los cuales se calcularon para los diez reactivos que eran de mayor interés, dado que son los que se refieren a los adjetivos posesivos, donde se presenta mayor confusión para los alumnos hispano-hablantes.

**Tabla 12. Cálculo del Alfa de Cronbach**

K	10,000
$\sum V_i$	2,090
$V_t$	10,748
SEC 1	1,111
SEC 2	0,805
Absoluto S2	0,805
<b><math>\alpha</math> (Alpha Cronbach)</b>	<b>0,895</b>

Como  $\alpha$  es igual a 0,895 se concluye que el instrumento que se usó para recolectar datos si es confiable ya que el valor que se obtuvo para el  $\alpha$  (Alpha Cronbach) > 0,8.

#### 4.3.1.4. Prueba *t* de Student para medias relacionadas

La prueba *t* de Student para el grupo experimental arrojó los siguientes resultados:

**Tabla 13. Prueba *t* para medias de dos muestras emparejadas**

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	5,428571429	7,04761905
Varianza	11,45714286	10,747619
Observaciones	21	21
Coefficiente de correlación de Pearson	0,471182063	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	20	
Estadístico <i>t</i>	-2,164683178	
P(T<=t) dos colas	0,042683283	
Valor crítico de <i>t</i> (dos colas)	2,085963441	

Nota: Los sujetos fueron evaluados antes y después del tratamiento

Donde:

Variable 1 = puntajes obtenidos por los alumnos del grupo experimental en el *pre-test*.

Variable 2 = puntajes obtenidos por los alumnos del grupo experimental en el *post-test*

**Tabla 14. Prueba t de Student para grupos separados**

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	6,88235294	7,15
Varianza	9,36029412	11,0815789
Observaciones	17	20
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	35	
Estadístico t	-0,25464981	
P(T<=t) dos colas	0,8004839	
Valor crítico de t (dos colas)	2,03010792	

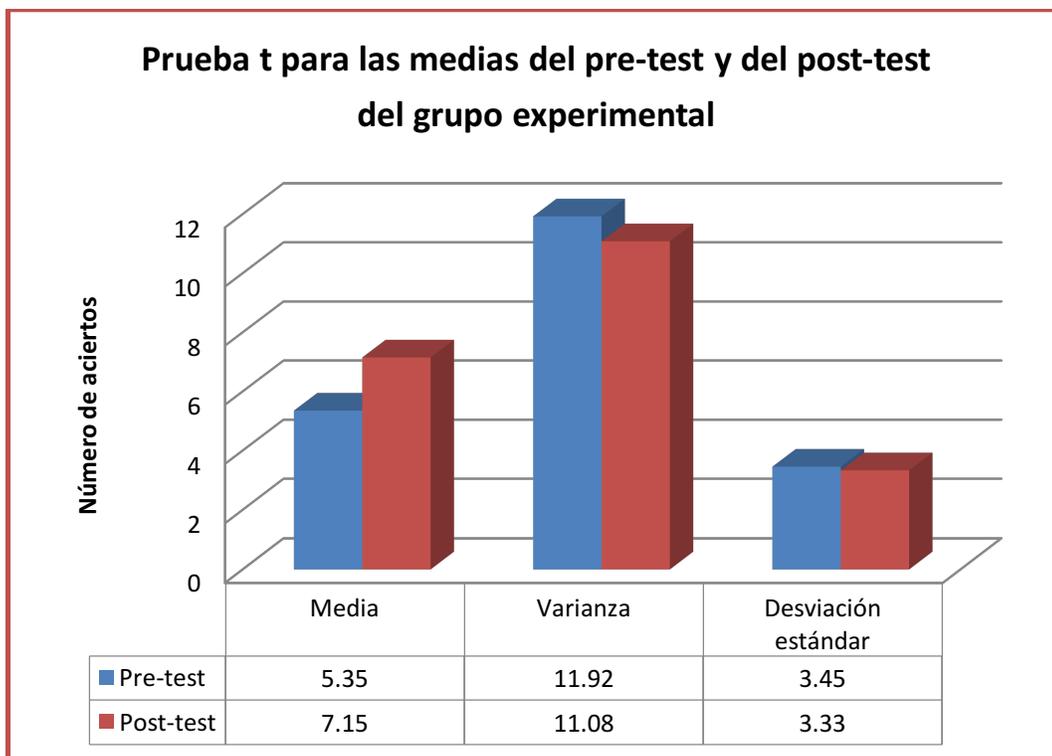
Esta prueba se usó para comparar los resultados del grupo control y del grupo experimental

Donde:

Variable 1 = puntajes obtenidos por los alumnos del grupo de control en el *post-test*.

Variable 2 = puntajes obtenidos por los alumnos del grupo experimental en el *post-test*.

A continuación, se muestran las gráficas obtenidas para la prueba *t de Student*, tanto para los resultados derivados tanto del *pre-test* como en el *post-test*. Asimismo, se hacen algunos comentarios al respecto.



**Gráfico 1**

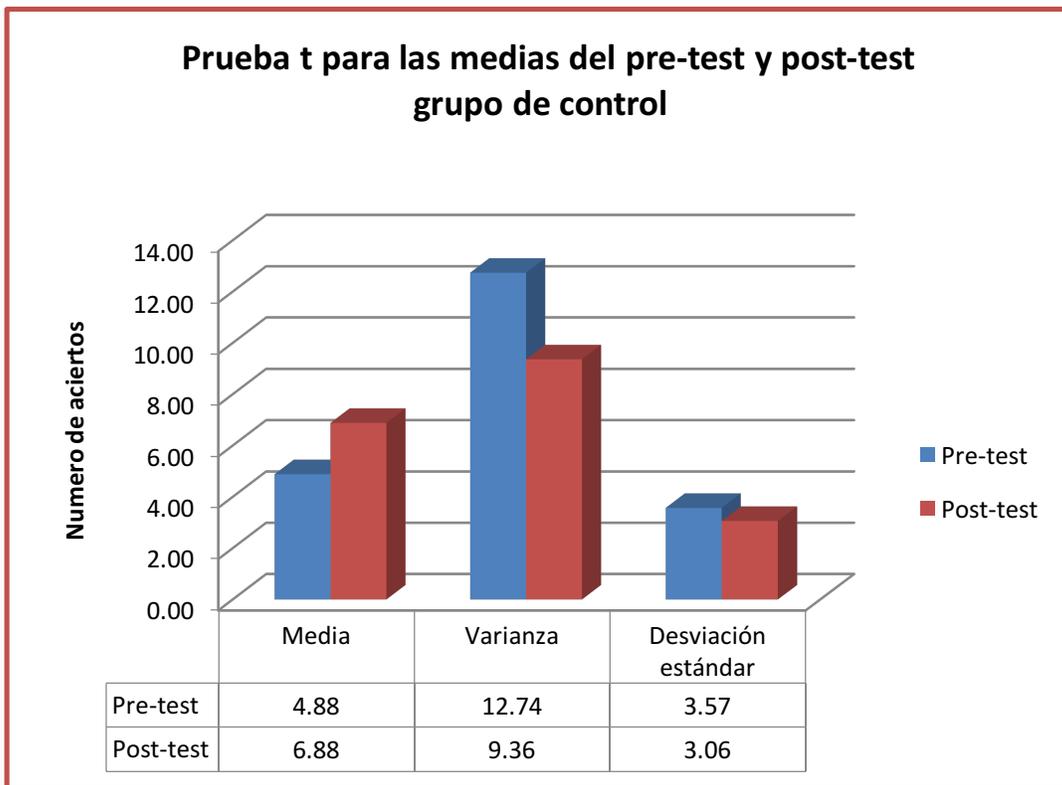
Retomando la hipótesis nula:

Ho: No existe relación entre el uso de las actividades de input estructurado y el aprendizaje de los adjetivos posesivos en inglés en los alumnos con nivel de inglés A1, que cursan la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”.

H<sub>1</sub>: Existe relación entre el uso de las actividades de input estructurado y el aprendizaje de los adjetivos posesivos en inglés en los alumnos con nivel de inglés A1, que cursan la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”.

De acuerdo con los supuestos de investigación: Nivel de significancia = 5% = 0.05

En este caso, como  $p = 0.01458476 < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir *hay una relación entre el uso de las actividades de input estructurado y el aprendizaje de los adjetivos posesivos en inglés en los alumnos del grupo, que cursan la asignatura Inglés IV en la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”.*



**Gráfico 2**

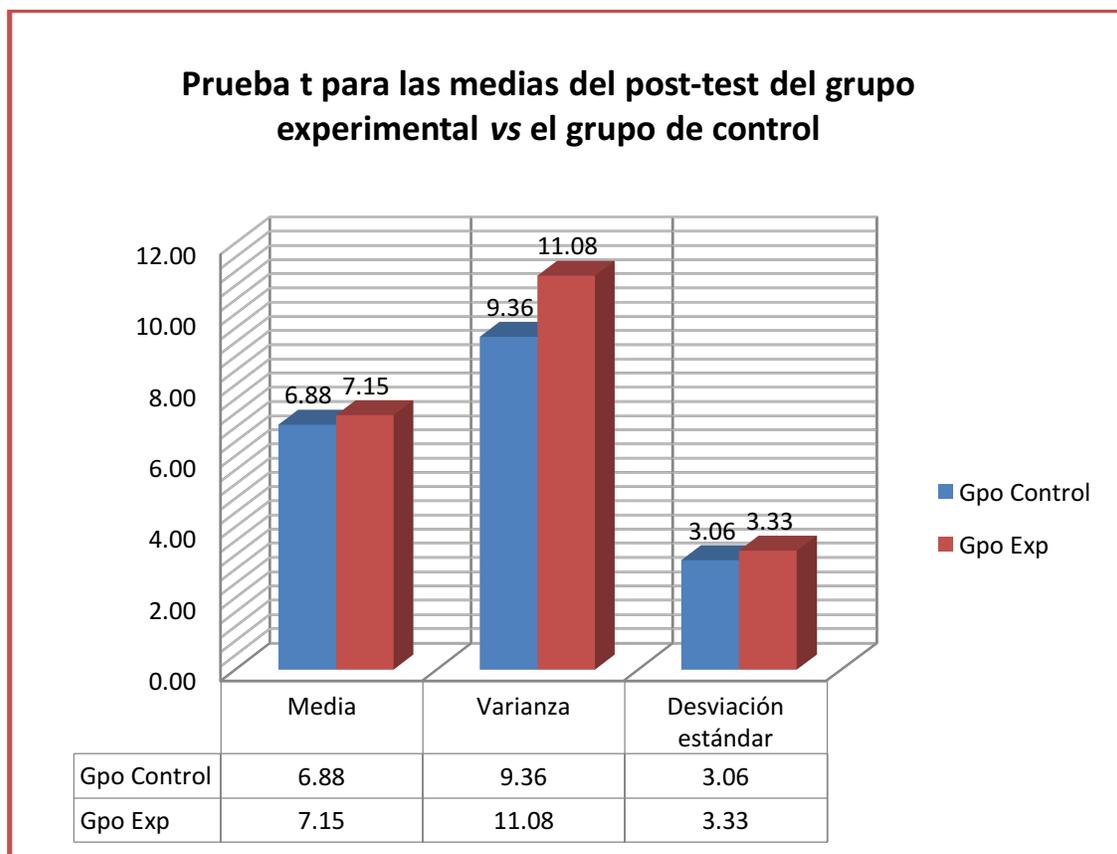
Retomando la hipótesis nula:

$H_0$ : No existe relación entre el uso de las actividades de input estructurado y el aprendizaje de los adjetivos posesivos en inglés en los alumnos con nivel de inglés A1, que cursan la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”.

H<sub>1</sub>: Existe relación entre el uso de las actividades de input estructurado y el aprendizaje de los adjetivos posesivos en inglés en los alumnos con nivel de inglés A1, que cursan la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”.

De acuerdo con los supuestos de investigación: Nivel de significancia = 5% = 0.05

En este caso como  $p = 0,04447691 < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir *hay una relación entre el uso de las actividades de input estructurado y el aprendizaje de los adjetivos posesivos en inglés en los alumnos del grupo control que cursan la asignatura Inglés IV en la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”*.



**Gráfico 3**

Retomando la hipótesis nula, en este caso: no hay una diferencia significativa entre los resultados obtenidos por los alumnos en el grupo experimental y el grupo de control respecto al aprendizaje de los adjetivos posesivos en inglés en los alumnos con nivel de inglés A1, que cursan la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”.

Y de acuerdo con los supuestos de investigación:

Nivel de significancia = 5% = 0.05

*En este caso como  $p = 0.8004839 > 0.05$ , se acepta la hipótesis nula, es decir no hay una diferencia significativa entre los resultados obtenidos por los alumnos en el grupo experimental y el grupo de control respecto al aprendizaje de los adjetivos posesivos en inglés en los alumnos con nivel de inglés A1, que cursan la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria; Plantel No. 5, “José Vasconcelos”.*

Una vez finalizada la presentación de los resultados de la investigación, en la sección que aparece a continuación, se presentan las conclusiones, así como algunas consideraciones finales en torno a la investigación realizada.

## CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados no fueron exactamente los que se esperaban, es decir, el efecto de la intervención docente fue bueno, no obstante, el efecto de la enseñanza *tradicional* en el grupo de control también originó que hubiera una diferencia significativa entre el antes y el después de la enseñanza.

Sin embargo, hubo una diferencia mínima, como se puede observar en el Gráfico 3, donde se muestran los puntajes obtenidos sobre los 10 reactivos de la primera parte de la prueba, mismos que son calificados como de mayor dificultad para los alumnos y, por ende, de mayor interés para los efectos de la investigación.

Se considera que el diseño de la intervención educativa correspondió a las necesidades del estudio. Al elaborar las actividades, se tomaron en cuenta todos los adjetivos posesivos que se utilizan en el idioma inglés, sin embargo, es conveniente señalar que la experiencia demostró que el énfasis se debe poner en los adjetivos que corresponden a las terceras personas del singular (*he, she, it*), toda vez que es donde se encontró que los alumnos enfrentaban mayores dificultades para seleccionar los adjetivos correctos. Esto fue precisamente lo que se hizo, por lo que sólo se trabajó con 10 de los 30 reactivos que originalmente integraban tanto el *pre* como el *post-test*.

Es oportuno señalar algunas variables que es necesario ejercer un mayor control en una intervención futura.

- La profesora del grupo experimental no fue la misma que la profesora del grupo de control y, por lo tanto, la variable relativa a la forma de enseñanza del profesor no estuvo controlada. Por esta razón, en una segunda intervención docente, será la misma investigadora quien realice la intervención e imparta el tema de los adjetivos posesivos a los alumnos que conformen los grupos participantes en el estudio. Sin embargo, cabe señalar que también podría correrse el riesgo de *contaminar* la muestra, porque consciente o inconscientemente la profesora podría dar pie, sea con información o con trabajos adicionales, a que el desempeño del grupo experimental fuera muy superior al del grupo de control.
  
- Una vez realizada la aplicación del *pre-test* y las actividades de cada una de las sesiones de la intervención educativa y el *post-test*, se vio la necesidad de trabajar sólo con los 10 reactivos de mayor dificultad para los alumnos. Se pretende, a futuro, incrementar el número de reactivos con este mismo grado de dificultad, que incluyan los pronombres correspondientes a las terceras personas del singular principalmente, aunque también se podrían incluir los pronombres relativos a las terceras personas del plural. Esto con fin de lograr mayor precisión en los resultados, así como, antes de tener la versión definitiva de los tests, revisar con mayor detalle los índices de dificultad y de discriminación.
  
- No hay que perder de vista también que, aunque los alumnos que conformaban los grupos bajo estudio podrían tener un perfil semejante, no se puede afirmar que su capacidad de aprendizaje fuera la misma, pues, a pesar de que tenían

característica similares relativas a su perfil (edad, nivel de educación, intereses comunes y nivel de conocimiento de la lengua, entre otros), no necesariamente eran iguales.

- Se utilizaron actividades de *input* estructurado, siguiendo la teoría de Lee & VanPatten, ya que el “...*input* puede ser estructurado para resaltar una característica gramatical en particular y para ayudar en la adquisición de la misma.” (Lee & VanPatten, 2003:165).

De realizarse una segunda intervención, se estima conveniente incluir más actividades, donde se consideren únicamente los adjetivos posesivos antes señalados (los correspondientes a la tercera persona del singular), a efecto de que los alumnos obtengan mayor práctica en su utilización, de forma que ellos puedan usarlos correctamente más adelante; asimismo, probablemente sea necesario utilizar otros métodos para la enseñanza de la gramática.

Además, valdría la pena crear un tipo de software interactivo o App a fin de aprovechar los recursos de tecnología existentes, así como el interés, el agrado y las nuevas habilidades en el manejo de la tecnología que tienen los adolescentes y jóvenes por este tipo de aplicaciones por lo que con esta acción saldrían beneficiados tanto los alumnos como el propio personal docente de Inglés como lengua extranjera.

En la presente investigación, únicamente se incluyeron actividades de *input* estructurado, donde no se producen las estructuras gramaticales que se pretende que los estudiantes adquieran, sin embargo, se sugiere que, en una etapa posterior del aprendizaje, los alumnos produzcan dichas estructuras, sin perder de vista el significado, por lo que sería muy conveniente trabajar también

con actividades de *output* estructurado o algún otro método de enseñanza de la gramática. Sin embargo, es preciso que los aprendientes adquieran primero las estructuras gramaticales y una manera de lograrlo es a través de las actividades de *input* estructurado.

Asimismo, se abren otras posibilidades de líneas de investigación a futuro, ya que se ha observado que los problemas a los que se enfrentan las personas nativo-hablantes del español para usar correctamente los adjetivos posesivos en inglés no son exclusivos de este grupo de hablantes, sino que son compartidos, por ejemplo, con las personas nativo-hablantes de otras lenguas romance, como por ejemplo del portugués.

Otra línea de investigación, sería la referente a los efectos del aprendizaje de los adjetivos posesivos a corto y mediano plazos. Esto se podría lograr haciendo un seguimiento de los alumnos participantes en los grupos, de control y experimental, y aplicarles diferentes *tests*, en distintos momentos, durante su permanencia en la Escuela Nacional Preparatoria a fin de determinar si siguen obteniendo los mismos puntajes o si hubo una variación a través del tiempo.

Finalmente, es conveniente expresar que en el transcurso de la investigación fue aumentando el interés, no sólo por el tema en particular sino por todas las circunstancias vividas durante el proceso de investigación de la intervención educativa y de la recopilación y análisis de datos. Se considera que lo más relevante no fueron los resultados obtenidos en la investigación sino la experiencia profesional derivada del mismo proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, A. (2010). La función del interlenguaje en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Angelica\\_Alexopoulou/publication/274834885\\_La\\_funcion\\_de\\_la\\_interlegua\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_lenguas\\_extranjeras/links/552f9bc0cf22d4371710698/La-funcion-de-la-interlegua-en-el-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Angelica_Alexopoulou/publication/274834885_La_funcion_de_la_interlegua_en_el_aprendizaje_de_lenguas_extranjeras/links/552f9bc0cf22d4371710698/La-funcion-de-la-interlegua-en-el-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras.pdf)
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, Inc. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1515323/pdf/califmed00090-0067b.pdf>
- \_\_\_\_\_ (1987). Teorías del aprendizaje significativo. En J. Pozo, *Teorías cognitivas del aprendizaje* (1a. ed.: 209-224). Madrid: Morata.
- Bartolotti, J. y Marian, V. (2012). Language learning and control in monolinguals and bilinguals. *Cognitive Science* 36(6), 1129-1167. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1551-6709.2012.01243.x/pdf>
- Bley-Vroman, R. (1990). The logical problema of foreign language learning. *Language Learning* 20(1-2). Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Robert\\_Bley-Vroman/publication/240412239](https://www.researchgate.net/profile/Robert_Bley-Vroman/publication/240412239)
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal* (1), 22-31. Recuperado de <http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/IEJ/article/viewFile/6747/7392#page=26>
- Blas, J. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. Recuperado de <http://www.sel.edu.es/pdf/jul-dic-91/Blas%20Arroyo.pdf>
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning: theory and practice*. 2d ed. New York: Harcourt, Brace & World.
- Brown, D. (2015). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. (4th ed, 75-77). White Plains, N.Y.: Pearson-Longman.
- Bybee, R., & Sund, R. (1990). *Piaget for educators* 1-42. Illinois: Waveland Press.
- Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXVII(2), 148-166. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/94627214.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/94627214.pdf)

- Carrillo de Arellano, E. (s/f). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Presentación en PowerPoint. Recuperado de [http://madems.posgrado.unam.mx/tc\\_acatlan/mdl/pluginfile.php/4527/mod\\_page/content/3/T%C3%A9nicas%20e%20instrumentos%20de%20recoleccion%20de%20datos.pptx](http://madems.posgrado.unam.mx/tc_acatlan/mdl/pluginfile.php/4527/mod_page/content/3/T%C3%A9nicas%20e%20instrumentos%20de%20recoleccion%20de%20datos.pptx)
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, (5), 161-170. Recuperado de [www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf](http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf)
- \_\_\_\_\_ (1973) *Introducing applied linguistics*. (2<sup>nd</sup>. Ed. 1993). London: Penguin Education.
- \_\_\_\_\_ (1992). La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de el interlenguaje. Coord. por J. Muñoz Licerias. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3789024>
- Chadwick, C B. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(4) 463-475. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531303>
- Chastain, K. (1976). *Developing second-language skills: theory to practice* (2nd ed). Rand McNally College Pub. Co, Chicago. Recuperado de <http://trove.nla.gov.au/version/12723755>
- Dewey, A. (1935, Mar). Agreement of possessive adjectives. *The Modern Language Journal*, 19(6), 447-449. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/315229>
- Díaz, F. (1999) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructiva. McGraw-Hill, México cap. 4 y 5. Recuperado de [http://dip.una.edu.ve/mpe/025disenoinstruccional/lecturas/Unidad\\_III/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf](http://dip.una.edu.ve/mpe/025disenoinstruccional/lecturas/Unidad_III/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf)
- Díaz, V. (2004). Propuesta de una gramática pedagógica para el uso correcto de los determinantes posesivos. Tesis LEI. México: FES Acatlán, UNAM.
- Dulay, et.al. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). Two approaches for investigating second language acquisition in context. In R. Ellis (Ed). *Second Language Acquisition in Context*: 3-29. London: Prentice Hall.
- Eurasquin, C. (2016). Resumen de Vygostky. Recuperado de [www.altillo.com/exámenes/uba/psicologia/Resumen\\_de\\_Vygostky](http://www.altillo.com/exámenes/uba/psicologia/Resumen_de_Vygostky)
- Franco, E. (2004). La adquisición del vocabulario y los campos semánticos. Actas del VI Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras de la UAM Iztapalapa. México: UAM Iztapalapa.

- \_\_\_\_\_. (2014). Análisis comparativo del aprendizaje del presente perfecto en inglés a través de actividades enfocadas al procesamiento y a la forma. Tesis Doctoral. México: COLPOS.
- Franco, E. y Sosa, E. (s/f). *Teaching English as a Foreign Language*. Documento de trabajo para la asignatura: MADEMS Inglés, UNAM, FES Acatlán, Estado de México.
- García-Jurado, R. (s/f). *Índices de dificultad y de discriminación*. Documento de trabajo para la asignatura Sesiones de tutoría y trabajo para la obtención del grado III (ING). MADEMS Inglés, U.N.A.M. Recuperado de [http://madems.posgrado.unam.mx/tc\\_acatlan/mdl/pluginfile.php/4437/course/section/1568/Indices%20de%20dificultad%20y%20discriminaci%C3%B3n.pdf](http://madems.posgrado.unam.mx/tc_acatlan/mdl/pluginfile.php/4437/course/section/1568/Indices%20de%20dificultad%20y%20discriminaci%C3%B3n.pdf)
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *PORTA LINGUARUM* 8, 9-20.
- George, H. (1972). *Common errors in Language Learning*. Rowley, MA: Newbery House Publisher.
- Halliwell, S. and Jones, B. (1991). On Target: Teaching in the Target Language. *Pathfinder* 5. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED348864>
- Hernández, C. (1998). Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español, pp. 61-79: Recuperado de <http://hesperia.webs.uvigo.es/paginas/indices/articulos/vol1/hernandez.pdf>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. 269-293. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>
- Instituto Cervantes, et.al. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Latinjak, A. (s/f). *Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender*. Documentos Universidad de Guadalajara. Recuperado de [http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/VI\\_Jornades\\_aprendizaje\\_accion\\_tactica/docs/05\\_cap3.pdf](http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/VI_Jornades_aprendizaje_accion_tactica/docs/05_cap3.pdf)
- Lee, J. y VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.

- Lekova, B. (2009). Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching. *Trakia Journal of Sciences*, 8(3) 320-324. Recuperado de <http://tru.uni-sz.bg/tsj/vol8.suppl.3.2010/b.lekova.pdf>
- Lorenzo, J. (2011, Nov.). Spanish-English writing structure interferences in second language learners. *Gist Education and Learning Research Journal*, 5, 158-179. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062595.pdf>
- Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *ELT journal*, 37(3), 256-271. Recuperado de <http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/IEJ/article/viewFile/6747/7392#page=26>
- Macaro, E. (1997). *Collaborative Learning & Autonomy*. Chapter 1. Great Britain: WBC Book Manufacturers, Ltd.
- Maftoon, P. y Ziafar, M. (2014). A contrastive lexical approach to second language acquisition: A theoretical framework and related techniques. *TESOL Journal*, 5(1), 57-81. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tesj.76/epdf>
- Martínez, R. (s/f). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: 86-9. Recuperado de: [http://madems.posgrado.unam.mx/tc\\_acatlan/mdl/pluginfile.php/4527/mod\\_page/content/1/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20practica%20educativa.pdf](http://madems.posgrado.unam.mx/tc_acatlan/mdl/pluginfile.php/4527/mod_page/content/1/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20practica%20educativa.pdf)
- Mayordomo-Fernández, R. (2013). *Interferencias lingüísticas entre el español y el inglés desde una perspectiva práctica*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3539>
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44. Recuperado de [http://www.arnaldomartinez.net/docencia\\_universitaria/ausubel03.pdf](http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf)
- Nicolopoulou A, Weintraub J. (2009). Why Operativity-in-Context Is Not Quite a Sociocultural Model. *Human Development* 52, 320-328. Recuperado de <https://doi.org/10.1159/000233263>
- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Recuperado de <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/>
- Pérez, J. (2016). Definición de concordancia. Recuperado de <https://definicion.de/concordancia/>
- Pérez, J. y Gardey, A. (2011). Definición de: Definición de adjetivo posesivo. Recuperado de <https://definicion.de/adjetivo-posesivo>
- Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking: from childhood to adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul, PLC.

- Ruiz, J. (2014). Propiedades psicométricas de la versión en español del perceptions of teacher's emphasis on goals questionnaire. *Revista Mexicana de Psicología*, 31 (2), 164-177.
- Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, S.A.
- Selinker, L. (2009). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), pp. 209-232. Recuperado de <https://doi:10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Suby, J. y Asención-Delaney, Y. (septiembre 2009). El uso del español del profesor en la clase de principiantes. *Hispania* 92(3), 593-607. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40648421>
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (I). Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Patten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Vázquez, G. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 5(3), 1-16. Recuperado de [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87\\_revista\\_completa\\_5.pdf#page=3](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf#page=3)
- Vielma Vielma, E; Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9) 30-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- Vygotsky, L. (2009). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3a. ed., pp. 107-133). Barcelona: Crítica.
- Zepp, R., Monin, J. & Lei, C.L. (1987;feb). Common logical errors in English and Chinese. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 1-17. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3482502>

# A N E X O 1

## ANEXO 1

### Intervenciones de clase

#### Sesión 1.

#### PLAN DE CLASE 1

#### ***SESIÓN 1 ADJETIVOS POSESIVOS***

**Maestro:** Ana Luz Delgado Izazola

**Objetivo:** Enseñar el uso correcto de los adjetivos posesivos  
Saber qué tanto conocen los alumnos sobre los adjetivos posesivos por medio de un *pre-test*  
Trabajar con los adjetivos posesivos para la primera y segunda personas del singular y del plural

**Tiempo asignado:** 50 minutos

**Nivel:** Inglés IV (Nivel A1 de acuerdo al MCER)

**Número de estudiantes:** 20

<b>Código del tipo de actividad :</b> LC (Comprensión Auditiva) RC (Comprensión de lectura) W (Escritura) OI (Interacción oral) <b>Código de organización de la clase:</b> TC (Toda la clase) SG(Grupos pequeños) PR(pares) I(individual)			<b>Código de monitoreo:</b> T (maestro) S (autoevaluación) P(pares)		<b>Código de evaluación:</b> I:Informal F:Formal	
Actividad	Objetivo específico	Tipo de actividad y organización de la clase	Evaluación y monitoreo	Material(es)	Procedimiento	Tiempo
1. <i>Pre-test</i>	Saber qué tanto conocen los alumnos sobre los adjetivos posesivos	OI (TC)	Formal	<i>Pre-test</i>	El maestro entrega a los alumnos un cuestionario ( <i>pre-test</i> ) y les pide que contesten tanto como les sea posible	15 min.
2. Introducción	Exponer el concepto de adjetivos posesivos	OI (TC)	Informal (T-S)	Pizarrón (BB)	-El maestro pregunta a los estudiantes qué tanto saben sobre los adjetivos posesivos El maestro presenta los adjetivos posesivos, su estructura y su uso	5 min.
3. Práctica	Resolución de ejercicios con los adjetivos posesivos	OI (TC)	Informal (T-S-P)	Ejercicios Actividades 1.1, 1.2 y 1.3	-Los estudiantes contestan T o F de acuerdo al texto que leen (Actividades 1 y 3) -Los estudiantes contestan con A ó F (Actividad 2)	30 min

## ACTIVIDAD 1.1

### Sección para el maestro

ACTIVIDAD 1.1	
Nombre de la actividad	<i>My Favorite Hobbies</i>
Tipo de actividad	Modelo de <i>Input</i> Estructurado (Opción Binaria)
Nivel de los estudiantes	Inglés IV (A1) Unidad3 Rutinas, Preferencias y Habilidades ( <i>Everyday Activities, Preferences, and Abilities</i> )
Objetivo(s) de la actividad	Los estudiantes podrán expresar sus preferencias
Habilidades por practicar	CL (Comprensión de Lectura)
Punto gramatical a desarrollar	Adjetivos Posesivos (my, our)
Tipo de interacción	Maestro-Estudiante
Propósito de la actividad	Uso correcto de los adjetivos posesivos para la primera y segunda persona (singular y plural)
Procedimiento	<p>El maestro menciona sus pasatiempos como introducción al tema.</p> <p>El maestro pide a uno de los estudiantes que lea el primer enunciado y diga la respuesta correcta (T verdadero y F falso) de acuerdo con el modelo incluido.</p> <p>El maestro solicita a los alumnos que completen el ejercicio</p>
Material	Pizarrón inteligente, apuntes
Tiempo estimado	10 minutos

Clave de respuestas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. F</li> <li>2. T</li> <li>3. F</li> <li>4. F</li> <li>5. T</li> <li>6. F</li> <li>7. F</li> <li>8. F</li> <li>9. T</li> <li>10. F</li> </ol>
---------------------	---

**Sección para el alumno**

**Activity number** 1

**Name of Activity** *My Favorite Hobbies*

**Instructions for the students: Read the following text and indicate if the statements following are T true or F false**



**My Favorite Hobbies**

I would have to say that my two favorite hobbies would be exercise and art. Whenever I am stressed out or having a bad day, I usually do one of the two, or maybe even both. Both of them relax me. In the past, I have played many sports, but now that I am in college, I do not have the same opportunities as I did. Some of my usual exercise activities that I do every day are riding my bike, running, or walking. I am about to start swimming also; my best friend

likes swimming too. It sounds fun. Lately, I have gotten into a good habit of riding my bike everywhere. I have started riding my bike to all my lessons, to town to eat, and even to the store. I try to go to the gym five times a week with my friends. Our gym is very big and nice and we enjoy spending time there. Art is another fun and beneficial way to relax. I like to draw! I love to draw everything, although I do admit that I am not that good at drawing faces. I am still working on that. My friends enjoy drawing too! Our drawing teacher is the best in town! We love our drawing lessons every week! I do not know what else to say about my hobbies, but they are the two activities that make me feel confident and good about myself.

Adapted from: My Favorite hobbies <http://ww2.valdosta.edu/~akgeorge/hobbies.htm>

1. My favorite hobbies are reading and dancing.	T	F
2. I ride my bicycle every day.	T	F
3. My best friend doesn't like swimming.	T	F
4. I only drive my bike to go to the park.	T	F
5. I go to the gym with my friends.	T	F
6. Our gym is old and noisy.	T	F
7. We don't enjoy spending time in the gym.	T	F
8. I don't like to draw. My drawings are awful.	T	F
9. We love our drawing lessons.	T	F
10. Our drawing teacher is the worst in town.	T	F

## ACTIVIDAD 1.2

### Sección para el maestro

ACTIVIDAD 1.2	
<b>Nombre de la actividad:</b>	<i>My Daily Routine</i>
<b>Tipo de actividad:</b>	Modelo de <i>Input</i> Estructurado (Opción Binaria)
<b>Nivel de los estudiantes:</b>	Inglés IV (A1) Unidad3 Rutinas, Preferencias y Habilidades ( <i>Everyday Activities, Preferences, and Abilities</i> )
<b>Objetivo(s) de la actividad:</b>	Los estudiantes podrán reconocer ciertas actividades que realizan en forma cotidiana
<b>Habilidades por practicar:</b>	CL (Comprensión de Lectura)
<b>Punto gramatical a desarrollar:</b>	Adjetivos Posesivos (my, our) para primera persona del singular y del plural
<b>Tipo de interacción:</b>	Maestro-Estudiante
<b>Propósito de la actividad:</b>	Uso correcto de los adjetivos para la primera persona del singular y del plural.
<b>Procedimiento:</b>	<p>El maestro menciona su rutina diaria como introducción al tema.</p> <p>El maestro pide a uno de los estudiantes que lea el primer enunciado y señale la respuesta correcta (A ó B) de acuerdo a la figura que corresponda con el enunciado.</p> <p>El maestro solicita a los alumnos que completen el ejercicio.</p>
<b>Material:</b>	Pizarrón inteligente, actividad 1.2.
<b>Tiempo estimado:</b>	10 minutos

<b>Clave de respuestas:</b>	1. B 2. A 3. A 4. B 5. B 6. A 7. B 8. B 9. B 10. A
-----------------------------	---

**Sección para el alumno**

**Activity number:** 1.2

**Name of the activity:** *My Daily Routine*

**Instructions for the students:** Read the following sentences and indicate the correct answer (A or B) under the corresponding number.

		A	B
1  _____	<u>My</u> brother and I eat breakfast every day at 6:30 am. <u>Our</u> mother prepares it.		
2  _____	I get dressed and brush <u>my</u> hair		

3 _____	<u>I</u> eat breakfast before going to <u>my</u> school.		
4 _____	At 6:45 <u>my</u> brother and <u>I</u> walk to school. <u>Our</u> parents go to their office.		
5 _____	<u>We</u> go swimming after lunch. <u>Our</u> mother drives us to the swimming pool.		
6 _____	<u>My</u> brother plays soccer before coming back home.		
7 _____	<u>We</u> have piano lessons in the evening. <u>Our</u> teacher is very nice.		
8 _____	<u>We</u> have dinner with mom and dad at 8:00 pm. <u>Our</u> family is very close.		
9 _____	<u>We</u> watch the TV after dinner. <u>Our</u> TV is in the sitting room.		
10 _____	<u>I</u> go to bed at 10:00 p.m. <u>My</u> bed is very comfortable.		

Images taken from: <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=images>

## ACTIVIDAD 1.3

### Sección para el maestro



#### Your Time Capsule

What is a time capsule? A time capsule is a box with different things in it. The things are from your life and your culture today. Open your time capsule in the future, and see your life from the past! It's easy to make your time capsule.

1. Put important things from your life and your culture in the box. Some ideas are your favorite things, photos, music and clothes.
2. Close your box. Choose a date and write it on the box. For example, "Open in 2036".
3. Find a place for your box. Don't open it for many years.
4. Open your time capsule on the date – or leave your capsule for others to open.

Adapted from: Goldstein, B.& Jones C. (2015). *Uncover 1. Student's Book*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 20.

ACTIVIDAD 1.3	
<b>Nombre de la actividad:</b>	<i>Your Time Capsule</i>
<b>Tipo de actividad:</b>	Modelo de <i>Input</i> Estructurado (Opción Binaria).
<b>Nivel de los estudiantes:</b>	Inglés IV (A1) Unidad3 Rutinas, Preferencias y Habilidades ( <i>Everyday Activities, Preferences, and Abilities</i> ).



## Sección para el estudiante

Número de la actividad: 3

Nombre de la actividad: *Your Time Capsule*

**Instrucciones para los estudiantes:** Your teacher will read a text. Indicate if the statements in the following exercise are (T) true or (F) false.

1. A time capsule is a box to play your favorite video games.	T	F
2. A time capsule contains lots of different things from your life and your culture.	T	F
3. You open your time capsule in a few weeks.	T	F
4. It is easy to make your time capsule.	T	F
5. You need a box to make your time capsule.	T	F
6. You follow three steps to make your time capsule.	T	F
7. You put everything you find in your time capsule.	T	F
8. The text gives you some ideas of things to put in your time capsule.	T	F
9. You choose a date to open your time capsule.	T	F

10. You are the only person to open your time capsule.	T	F
--	---	---

## Sesión 2

### PLAN DE CLASE 2

**Sesión 2.-** *ADJETIVOS POSESIVOS (3a. persona del singular).*

**Objetivo:** Enseñar el uso correcto de los adjetivos **his, her** e **its**.

**Fecha :** Agosto de 2016 Tiempo asignado 40-50 minutos.

**Nivel:** Inglés IV (Nivel A1 de acuerdo al MCER).

**Número de estudiantes:** 20.

<b>Código del tipo de actividad :</b> LC (Comprensión Auditiva) RC (Comprensión de lectura) W (Escritura) OI (Interacción oral)					<b>Código de monitoreo:</b> T (maestro) S (autoevaluación) P(pares)	<b>Código de evaluación:</b> I:Informal F:Formal
<b>Código de organización de la clase:</b> TC (Toda la clase) SG(Grupos pequeños) PR(pares) I(individual)						
Actividad	Objetivo específico	Tipo de actividad y organización de la clase	Evaluación y monitoreo	Material(es)	Procedimiento	Tiempo
1.Introducción	Presentar los adjetivos posesivos para las terceras personas del singular (he, she, it).	OI (TC)	Informal (T-S)	Pizarrón (BB) Apuntes	El maestro escribe en el pizarrón los pronombres y sus respectivos adjetivos posesivos	5 min

2.Warm up	Los estudiantes serán introducidos en el tema de adjetivos posesivos para la tercera persona del singular	LC (TC)	Informal (T-S)	Pizarrón, , cuaderno, Actividades 2.1, 2.2 y 2.3	El maestro insiste en el tema de los adjetivos posesivos poniendo especial interés <i>en he, she, it</i>	5 min
3.Presentation	Los alumnos trabajarán con los adjetivos para las terceras personas del singular	LC, RC (PR)	Informal (T-S-P)	Actividades, cuaderno	El maestro reparte los apuntes con las actividades y pide a los alumnos que las resuelvan.	30 min

## Sesión 2

### ACTIVIDAD 2.1

#### Sección para el maestro

ACTIVIDAD 2.1	
<b>Nombre de la actividad:</b>	<i>Daily Routines</i>
<b>Tipo de actividad:</b>	Modelo de <i>Input</i> Estructurado (Opción Binaria)
<b>Nivel de los estudiantes:</b>	Inglés IV (A1) Unidad3 Rutinas, Preferencias y Habilidades ( <i>Everyday Activities, Preferences, and Abilities</i> )
<b>Objetivo(s) de la actividad:</b>	Los estudiantes podrán expresar sus preferencias



**Instructions for the students: Read the following sentences and indicate the correct answer (A or B) under the corresponding number.**

		A	B
1 _____	My friend eats breakfast every day. <u>Her</u> mother prepares it.		
2 _____	<u>She</u> gets dressed and brushes <u>her</u> hair		
3 _____	<u>She</u> eats breakfast before going to <u>her</u> office.		
4 _____	<u>My</u> brother walks to school with <u>his</u> friend.		
5 _____	After lunch, <u>he</u> goes swimming with <u>his</u> friend.		
6 _____	<u>My</u> brother plays soccer with <u>his</u> team before coming back home.		
7 _____	<u>He</u> has piano lessons in the evening. <u>His</u> teacher is very nice.		

8	On Fridays, <u>he</u> has dinner with <u>his</u> girlfriend.		
9	<u>He</u> watches TV after dinner with <u>his</u> girlfriend's family.		
10	On weekdays, <u>he</u> goes to bed with <u>his</u> dog at 10:00 p.m.		

Images taken from: <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=images>

## Actividad 2.2

### Sección para el maestro

ACTIVIDAD 2.2	
Nombre de la actividad.	<i>The house where I was born</i>
Tipo de actividad.	Modelo de <i>Input</i> Estructurado. (Relacionar columnas).
Nivel de los estudiantes.	Inglés IV (A1) Unidad 3. Rutinas, Preferencias y Habilidades ( <i>Everyday Activities, Preferences, and Abilities</i> ).
Objetivo(s) de la actividad.	Los estudiantes podrán usar correctamente los adjetivos posesivos para animales y cosas.
Habilidad o habilidades a poner en práctica.	CL (Comprensión de lectura).
Tema grammatical.	Adjetivos posesivos para animales y cosas (its).
Tipo de interacción.	Maestro-Estudiante, Estudiante – Estudiante.
Propósito de la actividad.	Uso correcto de los adjetivos posesivos para la tercera persona del singular (its).
Procedimiento.	El maestro pide a uno de los estudiantes que lea el primer enunciado y diga la respuesta correcta de acuerdo con el modelo incluido. El maestro solicita a los alumnos que completen el ejercicio.
Materiales.	Pizarrón inteligente, Actividad 2.2.
Tiempo estimado.	12 minutos.
Clave de respuestas.	1. D

	2. G 3. A 4. B 5. C 6. E 7. H 8. F
--	--

**Sección para el alumno**

Match the pictures with its corresponding text. Write the letter of the picture next to each sentence.

**The house where I was born**

1. When I was born we had a big with house. ____	A. 
2. Its windows were square. ____	B. 

3. Its doors were wide and tall. \_\_\_\_

C.



4. Its ceilings were high. \_\_\_\_

D.



5. Its walls were white too. \_\_\_\_

E.



6. Its bedrooms were big and nice. \_\_\_\_

F.



7. We had a garden at the back of the house. Its flowers were very pretty. \_\_\_\_

G.



8. Around the garden was a fence. Its fence was white too. \_\_\_\_

H.



Images taken from: <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=images>

### Actividad 2.3

#### Sección para el maestro

<b>ACTIVIDAD 2.3</b>	
<b>Nombre de la actividad:</b>	<i>Going Places</i>
<b>Tipo de actividad:</b>	Modelo de <i>Input</i> Estructurado (Referencial).
<b>Nivel de los estudiantes:</b>	Inglés IV (A1) Unidad 4. Ubicación de lugares y objetos (My Place and Spaces; Going Around).
<b>Objetivo(s) de la actividad:</b>	Los estudiantes podrán expresarse para ubicar lugares y objetos.
<b>Habilidad o habilidades a poner en práctica:</b>	CL (Comprensión de Lectura).
<b>Tema grammatical:</b>	Adjetivos Posesivos (his, her, its).
<b>Tipo de interacción:</b>	Maestro-Estudiante.
<b>Propósito de la actividad:</b>	Uso correcto de los adjetivos posesivos para la tercera persona del singular.
<b>Procedimiento:</b>	El maestro pide a uno de los estudiantes que lea el primer enunciado que se usa como modelo. El maestro solicita a los alumnos que completen el ejercicio.
<b>Materiales:</b>	Pizarrón inteligente, actividad 2.3.
<b>Tiempo estimado:</b>	12 minutos

**Clave de respuestas:**

1. school
2. teachers
3. hospital
4. movies
5. supermarket
6. gym
7. park
8. house
9. swimming pool

Sección para el alumno

Activity number 2.3

Complete the sentences. The first letter or the missing word has been given. Number 1 is an example.

 <p>1. He takes the <u>school</u> bus to go to his school.</p>	 <p>2. Mary loves her school and her t _____.</p>	 <p>3. He went to the h _____ because he broke his leg.</p>
 <p>4. Patty goes with her boyfriend to the m _____.</p>	 <p>5. Laura went to the s _____ with her friends to buy some food.</p>	 <p>6. George goes to the g _____ every day.</p>
 <p>7. The dog goes to the p _____ to play with its toys.</p>	 <p>8. The cat is in his h _____.</p>	 <p>9. She went to the s _____ to take her swimming lessons.</p>

Images taken from:

[https://www.google.com.mx/search?client=safari&rls=en&q=google+scholar&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe\\_rd=cr&ei=ITD2VaSTKYWX8gSSn4KIAQ#q=google+images](https://www.google.com.mx/search?client=safari&rls=en&q=google+scholar&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=ITD2VaSTKYWX8gSSn4KIAQ#q=google+images)

**Sesión 3**

**PLAN DE CLASE 3**

<b>Sesión 3:</b>	<b>ADJETIVOS POSESIVOS (3a. persona del singular).</b>
<b>Objetivo:</b>	Enseñar el uso correcto de los adjetivos <b>his, her e its.</b>
<b>Fecha:</b>	Agosto de 2016
<b>Tiempo asignado:</b>	40-50 minutos.
<b>Nivel:</b>	Inglés IV (Nivel A1 de acuerdo al MCER).
<b>Número de estudiantes:</b>	20.

<b>Código del tipo de actividad:</b> LC (Comprensión Auditiva) RC (Comprensión de lectura) W (Escritura) OI (Interacción oral)	<b>Código de monitoreo:</b> T (maestro) S (autoevaluación) P(pares)	<b>Código de evaluación:</b> I: Informal F:Formal
<b>Código de organización de la clase:</b> TC (Toda la clase) SG(Grupos pequeños) PR(pares) I(individual)		

<b>Actividad</b>	<b>Objetivo específico</b>	<b>Tipo de act. y organización de la clase</b>	<b>Evalua-ción y monitoreo</b>	<b>Material (es)</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Tiempo</b>
1.Introducción	Presentar los adjetivos posesivos para las terceras personas del singular (he, she, it).	OI (TC)	Informal (T-S)	Pizarrón (BB) Actividades 3.1 y 3.2.	El maestro escribe en el pizarrón los pronombres y sus respectivos adjetivos posesivos	5 min.

2.Warm up	Los estudiantes continuarán con el tema de adjetivos posesivos para la tercera persona del singular.	LC (TC)	Informal (T-S)	Pizarrón, apuntes, cuaderno .	El maestro insiste en el tema de los adjetivos posesivos poniendo especial interés <i>en he, she, it</i>	5 min
3.Presentation	Los alumnos trabajarán con los adjetivos para las terceras personas del singular.	LC, RC (PR)	Informal (T-S-P)	Actividades, cuaderno .	-El maestro reparte los apuntes con las actividades y pide a los alumnos que las resuelvan.	30 min.

### Sesión 3

#### ACTIVIDAD 3.1

#### Sección para el maestro

<b>ACTIVIDAD 3.1</b>	
<b>Nombre de la actividad:</b>	<i>Mary Likes to Travel the World</i>
<b>Tipo de actividad:</b>	Modelo de <i>Input</i> Estructurado (relacionar columnas).
<b>Nivel de los estudiantes:</b>	Inglés IV (A1) Unidad 4. Ubicación de lugares y objetos (My Place and Spaces; Going Around).
<b>Objetivo(s) de la actividad:</b>	Los estudiantes podrán expresarse para ubicar lugares y objetos
<b>Habilidad o habilidades a poner en práctica:</b>	LC (Comprensión auditiva).
<b>Tema grammatical:</b>	Adjetivos posesivos (his, her, its).
<b>Tipo de interacción:</b>	Maestro-Estudiante, Estudiante – Estudiante.
<b>Propósito de la actividad:</b>	Uso correcto de los adjetivos para la tercera persona del singular.
<b>Procedimiento:</b>	El maestro lee los enunciados y solicita a los alumnos que completen el ejercicio de acuerdo a lo que escuchen.
<b>Materiales:</b>	Pizarrón inteligente, actividad 3.1.
<b>Tiempo estimado:</b>	10 minutos.
<b>Clave de respuestas:</b>	1.G 2.J 3.F 4.E

	5.I
	6.C
	7.B
	8.D
	9.A
	10.H

Listen to your teacher. Choose the picture she refers to and write it in the corresponding column.

No.	Activity	Answer	Picture
1	Mary likes to fly to other countries	_____	<b>A.</b> 
2	She visited her grandparents in Spain.	_____	<b>B.</b> 
3	Mary passed her English exam. Now she can go everywhere.	_____	<b>C.</b> 
4	She and her friends went to Cancun.	_____	<b>D.</b> 

5	Mary went to Disneyland with her family.	_____	<b>E.</b> 
6	She went to Rio with her brother last summer.	_____	<b>F.</b> 
7	Mary has been to France with her cousins.	_____	<b>G.</b> 
8	She went to Japan last month. Her boyfriend is Japanese.	_____	<b>H.</b> 
9	Mary went to Canada. She visited Niagara Falls with her mom.	_____	<b>I.</b> 
10	Mary visited 5 countries last year. She and her parents love travelling.	_____	<b>J.</b> 

Images taken from: <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=images>

## ACTIVIDAD 3.2

### Sección para el maestro

ACTIVIDAD 3.2	
<b>Nombre de la actividad:</b>	<i>Completing Ideas.</i>
<b>Tipo de actividad:</b>	Modelo de <i>Input</i> Estructurado. (Complementación de oraciones)
<b>Nivel de los estudiantes:</b>	Inglés IV (A1) Unidad3 Rutinas, Preferencias y Habilidades ( <i>Everyday Activities, Preferences, and Abilities.</i>
<b>Objetivo(s) de la actividad:</b>	Los estudiantes podrán usar correctamente los adjetivos posesivos para las terceras personas del singular (his, her, its).
<b>Habilidad o habilidades a poner en práctica:</b>	RC (Comprensión lectora).
<b>Tema gramatical:</b>	Adjetivos Posesivos (his, her, its).
<b>Tipo de interacción:</b>	Maestro-Estudiante.
<b>Propósito de la actividad:</b>	Uso correcto de los adjetivos posesivos para la tercera persona del singular.
<b>Procedimiento:</b>	El maestro enseña el modelo a seguir.

	El maestro solicita a los alumnos que completen el ejercicio.
<b>Materiales:</b>	Pizarrón inteligente, actividad 3.2.
<b>Tiempo estimado:</b>	10 minutos.
<b>Clave de respuestas:</b>	1.F 2.I 3.A 4.J 5.B 6.C 7.E 8.G 9.D 10.H

**Sección para el alumno**

**Activity number** 3.2

**Name of the activity** *Completing Ideas*

**Instructions for the students:** Read the phrases in column 1 and complete the idea with the phrases in column 2. Write the letter after the corresponding phrase in column 1.

---

**ACTIVITY 3.2****ACTIVITY 3.2**

<b>COLUMN 1</b>	<b>COLUMN 2</b>
1. Robert washes ____	A with her girlfriend.
2. Sue goes to ____	B. music with his friends every day.
3 Will likes going to parties ____	C. questions in all her lessons.
4. Mrs. Sanchez cooks ____	D. the best student in her class.
5 Jack listens to ____	E. are playing with their toys.
6 The teacher asks ____	F. his hands with soap and water.
7 The cat and the dog ____	G. chatting with her mom after lunch.
8 Patty likes ____	H. his children to school everyday.
9 Sophie is ____	I. the movies with her friends.
10 Mr. John drives ____	J. dinner for her family every night.

**Sesión 4****LESSON PLAN 4****PLAN DE CLASE 4****Sesión 4:** *ADJETIVOS POSESIVOS (3a. persona del plural).*

**Objetivos:** Enseñar el uso correcto de los adjetivos para la tercera persona del plural.  
Saber qué tanto aprendieron los alumnos sobre los adjetivos posesivos por medio de un *post-test*.

**Fecha:** agosto de 2016.**Tiempo asignado:** 50 minutos.**Nivel:** Inglés IV (Nivel A1 de acuerdo al MCER).**Número de estudiantes:** 20.

<b>Código del tipo de actividad :</b> LC (Comprensión Auditiva) RC (Comprensión de lectura) W (Escritura) OI (Interacción oral)					<b>Código de monitoreo:</b> T (maestro) S (autoevaluación) P(pares)	<b>Código de evaluación:</b> I:Informal F:Formal
<b>Código de organización de la clase:</b> TC (Toda la clase) SG(Grupos pequeños) PR(pares) I(individual)						
<b>Actividad</b>	<b>Objetivo específico</b>	<b>Tipo de actividad y organización de la clase</b>	<b>Evaluación y Monitoreo</b>	<b>Material (es)</b>	<b>Procedimiento</b>	<b>Tiempo</b>
1.Introducción	Presentar los adjetivos posesivos para las terceras personas del plural (their).	OI (TC).	Informal (T-S).	Pizarrón (BB). Apuntes.	El maestro escribe en el pizarrón los pronombres y sus respectivos adjetivos posesivos.	5 min.

2. Warm up.	Los estudiantes serán introducidos en el tema de adjetivos posesivos para la tercera persona del singular.	LC (TC).	Informal (T-S).	Pizarrón, apuntes, cuaderno.	El maestro insiste en el tema de los adjetivos posesivos poniendo their.	5 min.
3. Presentación.	Los alumnos trabajarán con los adjetivos para las terceras personas del singular.	LC, RC (PR)	Informal (T-S-P)	Actividades 4.1 y 4.2., cuaderno	-El maestro reparte los apuntes con las actividades y pide a los alumnos que las resuelvan.	20 min.
1. <i>Post-test</i> .	Saber qué tanto aprendieron los alumnos sobre los adjetivos posesivos.	OI (TC)	Formal.	<i>Post-test</i> .	El maestro entrega a los alumnos un cuestionario ( <i>post-test</i> ) y les pide que contesten tanto como les sea posible.	20 min.

## Sesión 4

### ACTIVIDAD 4.1

#### Sección para el maestro

ACTIVIDAD 4.1	
<b>Nombre de la actividad:</b>	<i>Their Big Family.</i>
<b>Tipo de actividad:</b>	Modelo de <i>Input</i> Estructurado OPCIÓN BINARIA.
<b>Nivel de los estudiantes:</b>	Inglés IV (A1) Unidad 3 Rutinas, preferencias y habilidades ( <i>Everyday Activities, Preferences, and Abilities</i> ).
<b>Objetivo(s) de la actividad:</b>	Los estudiantes podrán expresar sus gustos y preferencias.
<b>Habilidad o habilidades a poner en práctica:</b>	Comprensión auditiva (LC).
<b>Tema grammatical:</b>	Adjetivos Possesivos (their).
<b>Tipo de interacción:</b>	Maestro – estudiantes.
<b>Propósito de la actividad:</b>	Ayudar a los estudiantes a utilizar correctamente los adjetivos posesivos para la tercera persona, del plural.
<b>Procedimiento:</b>	El maestro lee a los estudiantes un texto (por lo menos dos veces y, si es necesario, hasta 3 veces) y les pide que contesten a las preguntas que aparecen

	a continuación, indicando si los enunciados son verdaderos (T) o falsos (F).
<b>Materiales:</b>	Pizarrón. Apuntes (Ejercicios).
<b>Tiempo estimado:</b>	10 min.
<b>Clave de respuestas:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. F</li><li>2. F</li><li>3. T</li><li>4. F</li><li>5. F</li><li>6. T</li><li>7. T</li><li>8. F</li><li>9. T</li><li>10. F</li></ol>



## **Their Big Family|**

My friends Cindy and Tom live with their family. They have a little brother and sister. Their house is really nice and big. Last month they bought a dog to take care of their house. They called their pet Snoopy. Their pet is a pretty dog. I believe it is a Schnauzer. Their dog is black with a few silver lines. They bought their pet a little house and some toys.

Every Sunday they go to the park with their parents and their little brother and sister. They have a picnic there. They play with their dog all day. They go back to their house when it gets dark. I love their family so much!

*Source: Created by the author. Image taken from <https://www.shutterstock.com>*

**Sección para el estudiante**

**Número de la actividad:** 4.1

**Nombre de la actividad:** Their Big Family

**Instructions for students:** Your teacher will read a text. Indicate if the statements in the following exercise are (T) true or (F) false.

1. My friends Cindy and Tom have two brothers and one sister.	T	F
2. Their house is old and tiny.	T	F
3. They have a dog.	T	F
4. Their dog is called Snowy.	T	F
5. Their dog is brown and white.	T	F
6. Their pet is a pretty dog.	T	F
7. Their dog has a new house.	T	F
8. Every Sunday they have a picnic by the lake.	T	F
9. They play with their dog in the park.	T	F
10. They go back to their house before it gets dark.	T	F

## ACTIVIDAD 4.2

### Sección para el maestro

ACTIVIDAD 4.2	
<b>Nombre de la actividad:</b>	<i>My Twin Friends</i>
<b>Tipo de actividad:</b>	Modelo de <i>Input</i> Estructurado OPCIÓN BINARIA.
<b>Nivel de los estudiantes:</b>	Inglés IV (A1) Unidad 3 Rutinas, preferencias y habilidades ( <i>Everyday Activities, Preferences, and Abilities</i> ).
<b>Objetivo(s) de la actividad:</b>	Los estudiantes podrán expresar sus hábitos y rutinas.
<b>Habilidad o habilidades a poner en práctica:</b>	Comprensión lectora (RC ).
<b>Tema grammatical:</b>	Adjetivos posesivos (their).
<b>Tipo de interacción:</b>	Maestro – alumnos.
<b>Propósito de la actividad:</b>	Uso correcto de los adjetivos posesivos para la tercera persona, del plural (their).
<b>Procedimiento:</b>	<p>El maestro menciona el modelo a seguir como introducción al tema.</p> <p>El maestro pide a los estudiantes que lean los enunciados e indiquen la respuesta correcta (A o B).</p>
<b>Materiales:</b>	Pizarrón, Actividad 4.1.

<b>Tiempo estimado:</b>	10 min.
<b>Clave de respuestas:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. A</li><li>2. A</li><li>3. A</li><li>4. B</li><li>5. B</li><li>6. A</li><li>7. B</li><li>8. B</li><li>9. A</li><li>10. B</li></ol>

**Sección para el estudiante**

**Número de la actividad:** 4.2

**Nombre de la actividad:** *My twin friends*

**Instrucciones para los estudiantes:** Read the following sentences and indicate under each number the correct answer (A or B).

		A	B
1 —	My friend Pat and her twin sister celebrate <u>their</u> birthday every June.		
2 —	They exchange <u>their</u> clothes when they celebrate <u>their</u> party.		
3 —	They have a big dinner party. <u>Their</u> parties are so fun!		
4 —	They share a cake in <u>their</u> birthday.		
5 —	In <u>their</u> parties, they play games before dinner.		
6 —	After dinner they dance with <u>their</u> friends and family.		
7 —	They open <u>their</u> presents too.		

		A	B
8 —	They invite <u>their</u> friends to sleep in <u>their</u> house.		
9 —	Next morning they have breakfast with <u>their</u> friends.		
10 —	After breakfast, they say farewell to <u>their</u> friends.		

Images taken from: <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=images>

# A N E X O 2

## Anexo 2

### Pre-test



Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

### POSSESSIVE ADJECTIVES.- *Pre-test*

**INSTRUCTIONS: I. Circle  the correct possessive adjective in each sentence (1 point each correct answer)**

1. I live in a big house. \_\_\_\_\_ house is in Mexico City.
  - a) Your
  - b) Her
  - c) My
  
2. Patty is my best friend. \_\_\_\_\_ house is across the street.
  - a) Your
  - b) Her
  - c) My
  
3. I have a sister and a brother. We love \_\_\_\_\_ parents very much.
  - a) our
  - b) your
  - c) their
  
4. My brother has a TV set, a bed and a desk in \_\_\_\_\_ bedroom.
  - a) my
  - b) his
  - c) her

5. Mary and Susan are my cousins. \_\_\_\_\_ house is in Lomas.
- a) Our
  - b) Your
  - c) Their
6. Cousin Mary has a big dog. \_\_\_\_\_ name is Fido.
- a) Her
  - b) His
  - c) Its
7. We have a big car. \_\_\_\_\_ car is brand-new.
- a) Our
  - b) Your
  - c) Their
8. My brother and \_\_\_\_\_ best friend are studying because they have an exam tomorrow.
- a) my
  - b) her
  - c) his
9. My cat is looking for \_\_\_\_\_ ball to play with it.
- a) my
  - b) your
  - c) its
10. My sister is playing with \_\_\_\_\_ new doll. She loves it!
- a) her
  - b) its
  - c) his

11. Grandma loves to invite a lot of friends to \_\_\_\_\_ home for Christmas!

- a) your
- b) her
- c) his

12. I like \_\_\_\_\_ bag. Is it new?

- a) my
- b) your
- c) its

13. My sister is not taking piano lessons at the moment because \_\_\_\_\_ teacher is sick.

- a) your
- b) his
- c) her

14. Don't forget to wash \_\_\_\_\_ hands before you eat!

- a) my
- b) her
- c) your

15. Hi! I'm John. What is \_\_\_\_\_ name?

- a) its
- b) his
- c) your

16. I need to call William. Do you have \_\_\_\_\_ phone number?

- a) her
- b) his
- c) its

17. The children are very happy with \_\_\_\_\_ new English teacher.

- a) their
- b) his
- c) our

18. A. Who is coming to the party?

B. Only William and \_\_\_\_\_ girlfriend.

- a) its
- b) his
- c) her

19. The kids are very happy because they are celebrating \_\_\_\_\_ birthday together.

- a) their
- b) your
- c) our

20. My boyfriend has a new pet in \_\_\_\_\_ house.

- a) his
- b) your
- c) her

**II. Fill the gaps with the corresponding possessive adjective. Remember these are:**

**My, your, his, her, its, our, your, their (2 points each correct answer)**

Cristiano Ronaldo dos Santos Aveiro is a Portuguese professional footballer. (21) \_\_\_\_\_ mother was a cook and (22) \_\_\_\_\_ father a gardener. He has one older brother; Hugo, and two older sisters. (23) \_\_\_\_\_ names are Elma and Liliana Cátia. Ronaldo plays for Spanish club Real Madrid and the Portugal national team. He is a forward and serves as captain for Portugal. Ronaldo began(24) \_\_\_\_\_ club career playing for Sporting CP in

2002. In 2003 he signed for Manchester United. In 2004, he won (25) \_\_\_\_\_ first trophy, the FA Cup. He scored (26) \_\_\_\_\_ first international goal in Euro 2004 and helped (27) \_\_\_\_\_ country reach the final. Ronaldo became a father on 17 June 2010 following the birth of a son. (28) \_\_\_\_\_ child, named Cristiano, was born in the United States. Ronaldo has never publicly revealed the identity of (29) \_\_\_\_\_ son's mother . (30) \_\_\_\_\_ girlfriend was a Russian model, Irina Shakyk but they broke-up in 2015.

**Answer Key**

**I. Multiple choice**

1. c
2. b
3. a
4. b
5. c
6. c
7. a
8. c
9. c
10. a
11. b
12. b
13. c
14. c
15. c
16. b
17. a
18. b
19. a
20. a

**II. Fill the gaps**

21. His
22. his
23. Their
24. his
25. his
26. his
27. his
28. his
29. his
30. His

## Feedback per option (why each option is right or wrong).

### I. Multiple choice

1. The correct answer is (c) MY because this is the possessive adjective that corresponds to the subject (I). YOUR corresponds to the subject you and Her to she, therefore both answers are incorrect.

2. The possessive adjective that corresponds to the subject Patty (she) is (b) HER. The other options are incorrect because they don't correspond with the subject.

3. The correct answer is (a) OUR because this is the possessive adjective for the subject, we. The other options are incorrect.

4. The subject is my brother (he), its corresponding possessive adjective is (b) HIS. The other options are incorrect.

5. Mary and Susan is a compound subject (they). Its corresponding possessive is (c) THEIR, the other options are incorrect because they don't correspond with the subject.

6. The name of the dog is Fido, so the possessive for a dog is (c) ITS.

7. The subject of the sentence is we, the corresponding possessive (a) OUR. The other options are wrong.

8. We are speaking about a friend of my brother (he), so the corresponding possessive is (c) HIS, therefore the other options are incorrect.

9. The subject is my cat, the corresponding possessive for the cat is (c), ITS, the other alternatives are incorrect.

10. The subject is my sister (she) so the corresponding possessive is (a) HER.

11. Grandma is the subject (she), so the corresponding possessive is (b) HER.

12. The subject I is speaking to a second person you, so the corresponding possessive is (b) YOUR.

13. The subject is my sister (she), the corresponding possessive is (c) HER

14. This is an imperative sentence, the speaker is addressing to a second person (you), so the corresponding possessive is (c), YOUR.

15. John is addressing to a second person (you), so the corresponding possessive is (c), YOUR.

16. HIS (b) is the corresponding possessive for William

17. The children is the subject and the corresponding possessive is THEIR. The other options are wrong.

18. The possessive corresponding to William (he) is (b) HIS.

19. The kids (they) are celebrating (a) THEIR birthday which is the corresponding possessive for they.

20. My boyfriend (he) is the subject and (a) HIS indicates the possessor of the house, the other options are incorrect.

# A N E X O 3

## ANEXO 3

### Post-test



Name \_\_\_\_\_ Class \_\_\_\_\_

### POSSESSIVE ADJECTIVES.- *Post-test*

**INSTRUCTIONS: I. Circle  the correct possessive adjective in each sentence (1 point each correct answer)**

1. I live in a small house. \_\_\_\_\_ house is in New York.

- a) Her
- b) Your
- c) My

2. John is my favorite neighbor. \_\_\_\_\_ house is across the street.

- a) His
- b) Her
- c) Your

3. I have two sisters. We love \_\_\_\_\_ grandparents very much.

- a) their
- b) your
- c) our

4. My older sister has a lamp, a computer, and a desk in \_\_\_\_\_ studio.

- a) your
- b) her
- c) his

5. William and Peter are my cousins. \_\_\_\_\_ house is in California.
- a) Your
  - b) Their
  - c) Our
6. Mary plays tennis everyday with her favorite racquet. \_\_\_\_\_ racquet is Chinese.
- a) Your
  - b) Its
  - c) Her
7. We have a mini-van. \_\_\_\_\_ car is brand-new.
- a) Our
  - b) Their
  - c) Your
8. My mom and \_\_\_\_\_ friends are studying because they have an exam tomorrow.
- a) her
  - b) his
  - c) your
9. My dog is looking for \_\_\_\_\_ toys to play with them.
- a) Your
  - b) Its
  - c) Their
10. My brother is playing with \_\_\_\_\_ new table game. He loves it!
- a) Its
  - b) his
  - c) your

11. Grandpa loves to invite a lot of friends to \_\_\_\_\_ home for Christmas!

- a) your
- b) their
- c) his

12. I love \_\_\_\_\_ coat. Is it new?

- a) my
- b) your
- c) its

13. My sister is not taking French lessons at the moment because \_\_\_\_\_ teacher is sick.

- a) your
- b) her
- c) his

14. Wash \_\_\_\_\_ hands after you go to the restroom!

- a) your
- b) his
- c) her

15. Hi! I'm Patricia. What is \_\_\_\_\_ name?

- a) his
- b) your
- c) her

16. I need to call Uncle Jaime. Do you have \_\_\_\_\_ phone number?

- a) her
- b) his
- c) your

17. The children are very happy with \_\_\_\_\_ new Spanish teacher.
- a) your
  - b) our
  - c) their
18. A. Who is coming for lunch? B. Only Kate and \_\_\_\_\_ boyfriend.
- a) her
  - b) your
  - c) his
19. The kids are very happy because they are celebrating \_\_\_\_\_ graduation together.
- a) your
  - b) their
  - c) his
20. My girlfriend has a new dog in \_\_\_\_\_ house
- a) your
  - b) his
  - c) her

**II. Fill the gaps with the corresponding possessive adjective. Remember these are:**

**My, your, his, her, its, our, your, their (2 points each correct answer)**

Rihanna Fenty was born on February 20, 1988. (21) \_\_\_\_\_ mother, Monica Braithwaite, is a retired accountant and (22) \_\_\_\_\_ father, Ronald Fenty, is a warehouse supervisor. Rihanna has two brothers. (23) \_\_\_\_\_ names are Rorrey and Rajad Fenty. She is a Barbadian singer and songwriter(24) \_\_\_\_\_ first two studio albums *Music of the Sun*(2005) and *A Girl like Me*(2006) were on the top 10 of the U.S.*Billboard* . She assumed control of (25)

\_\_\_\_\_ third studio album Good Girl Gone Bad (2007) and became a household name. Many of (26) \_\_\_\_\_ songs rank among the world's best-selling singles of all time, including the singles "Umbrella", "Take a Bow", and "Stay" in which she is the main artist, and (27) \_\_\_\_\_ collaborations "Live Your Life" (with T.I.), and "The Monster" (with Eminem). Rihanna grew up listening to reggae music and began singing at the age of seven. She attended Charles F. Broome Primary School. (28) \_\_\_\_\_ school was in the island. Rihanna was an army cadet, the singer-songwriter Shontelle was (29) \_\_\_\_\_ drill sergeant. Although she wanted to graduate from high school, she chose a musical career instead. She is a fabulous singer. I hope she is among (30) \_\_\_\_\_ favorite singers too!

## Answer Key

### I. Multiple choice

1. c
  2. a
  3. c
  4. b
  5. b
  6. c
  7. a
  8. a
  9. b
  10. b
  11. c
  12. b
  13. b
  14. a
  15. b
  16. b
  17. c
  18. a
  19. b
  20. c
8. her
  9. her
  10. your

### II. Fill the gaps

1. Her
2. her
3. Their
4. her
5. her
6. her
7. her

## Feedback per option (why each option is right or wrong)

### II. Multiple choice

1. The correct answer is (c) MY because this is the possessive adjective that corresponds to the subject (I). YOUR corresponds to the subject you and Her to she, therefore both answers are incorrect.

2. The possessive adjective that corresponds to the subject John (he) is (a) HIS. The other options are incorrect because they don't correspond with the subject.

3. The correct answer is (c) OUR because this is the possessive adjective for the subject, we. The other options are incorrect.

4. The subject is my sister (she), its corresponding possessive adjective is (b) HER. The other options are incorrect.

5. William and Peter is a compound subject (they). Its corresponding possessive is (b) THEIR, the other options are incorrect because they don't correspond with the subject.

6. The subject is Mary, so the possessive for Mary (she) is (c) HER.

7. The subject of the sentence is we, the corresponding possessive (a) OUR. The other options are wrong.

8. We are speaking about a friend of my mother (she), so the corresponding possessive is (a) HER, therefore the other options are incorrect.

9. The subject is my dog, the corresponding possessive for the dog is (b), ITS, the other alternatives are incorrect.

10. The subject is my brother (he) so the corresponding possessive is (b) HIS.

11. Grandpa is the subject (he), so the corresponding possessive is (c) HIS:

12. The subject I is speaking to a second person you, so the corresponding possessive is (b) YOUR.

13. The subject is my sister (she), the corresponding possessive is (b) HER

14. This is an imperative sentence, the speaker is addressing to a second person (you), so the corresponding possessive is (a), YOUR.

15. Patricia is addressing to a second person (you), so the corresponding possessive is (b), YOUR.

16. HIS (b) is the corresponding possessive for Uncle Jaime.

17. The children is the subject and the corresponding possessive is THEIR (c). The other options are wrong.

18. The possessive corresponding to Kate (she) is (a) HER.

19. The kids (they) are celebrating (b) THEIR graduation together which is the corresponding possessive for they.

20. My girlfriend (she) is the subject and (c) HER indicates the possessor of the house, the other options are incorrect.

# A N E X O 4

## ANEXO 4

### Resultados obtenidos por los alumnos participantes en el estudio

*Tabla 15. Resultados obtenidos por los alumnos del grupo experimental*

No. alumno	Puntajes obtenidos	
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
1	12	40
2	35	33
3	11	34
4	8	11
5	26	32
6	9	18
7	37	31
8	36	40
9	36	33
10	20	31
11	7	7
12	9	13
13	16	8
14	11	11
15	7	20
16	25	39
17	14	24

	<b>Puntajes obtenidos</b>	
18	18	26
19	39	38
20	34	34

**Tabla 16. Resultados obtenidos por los alumnos del grupo control**

	<b>Puntajes obtenidos</b>	
<b>No. Alumno</b>	<b><i>Pre-test</i></b>	<b><i>Post-test</i></b>
1	11	0
2	12	16
3	26	25
4	9	26
5	6	20
6	39	36
7	10	25
8	24	31
9	29	38
10	10	18
11	12	17
12	6	28
13	38	38
14	13	17

	<b>Puntajes obtenidos</b>	
<b>No. Alumno</b>	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
15	12	17
17	11	11
18	40	36

\*\* Se eliminó del análisis puesto que el alumno desertó