



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

INGLÉS

LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN HABLADA A TRAVÉS DEL MODELO DE THORNBURY PARA EL APRENDIZAJE DEL PASADOSIMPLE Y EL PRESENTE PERFECTO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

EDGAR HERNÁNDEZ FLORES

TUTORA PRINCIPAL

DRA. RAQUEL GUADALUPE GARCIA JURADO VELARDE  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. LAURA PAULINA ALCOZER PÁEZ  
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CIALC)

DR. HÉCTOR JESÚS TORRES LIMA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX., MARZO, 2022



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.

## Resumen en español e inglés

Este estudio propone el desarrollo de la producción hablada del presente perfecto y el pasado simple en los alumnos de bachillerato a través de actividades de enseñanza del modelo de Thornbury (2005) basadas en la Teoría de Adquisición de Habilidades de John Anderson (1983). El sustento de la intervención pedagógica se basa en conceptos de la teoría de adquisición de segundas lenguas. Las actividades de enseñanza se implementaron mediante el diseño de un material didáctico específico y su impartición. Se presentan los hallazgos en la producción hablada entre el grupo control y el experimental de estudiantes con nivel de inglés B1 después de haberles enseñado los tiempos presente perfecto y pasado simple en forma combinada. Los resultados muestran que los participantes no serán capaces de modificar su conocimiento declarativo de los tiempos verbales en conocimiento procedimental a menos que lo usen de forma práctica como las tareas habladas.

This study proposes the development of the spoken production of the present perfect and the past simple in students of high school through teaching activities of the Thornbury model (2005) based on John Anderson's (1983) Skills Acquisition Theory by. The rationale of the pedagogic intervention is based on Second Language Acquisition concepts. The teaching strategies were implemented through the design and teaching of a set of materials. The findings on the spoken production between the control and experimental group are presented, after being taught the present perfect and the past simple in a combined way. The results show that the participants will not be able to modify their declarative knowledge of a tense into procedural knowledge, unless they use it in a practical way such as the use of spoken tasks.

**Palabras clave:** expresión hablada, teoría de adquisición de habilidades, conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, presente perfecto, pasado simple.

## Tabla de Contenidos

Carátula .....	0
Resumen en español e inglés .....	1
Tabla de Contenidos .....	2
Índice de figuras .....	5
Índice de tablas.....	5
Agradecimientos .....	7
Dedicatoria .....	8
Introducción.....	9
Breve descripción de las variables del estudio .....	10
Propósito del estudio .....	10
Procedimiento .....	11
Alcances y limitaciones .....	11
Organización de la tesis.....	12
<b>I. ANTECEDENTES .....</b>	<b>14</b>
1.1 La enseñanza de la expresión hablada ( <i>speaking</i> ) .....	14
1.2 Planteamiento del problema .....	21
1.3 Preguntas de Investigación .....	22
1.4 Objetivos generales y específicos .....	23
1.5 Justificación .....	24
1.6 Hipótesis.....	25
1.7 Tipo de diseño de investigación .....	25
1.8 Variables.....	26
1.9 Operacionalización de las variables (constructos y definición operacional) .....	27
1.10 Validez interna, validez externa y confiabilidad.....	28
1.10.1 Validez interna .....	28
1.10.2 Validez externa.....	28
1.10.3 Confiabilidad .....	28
1.11 Instrumentos y método de análisis de los datos.....	29
<b>II. MARCO CONTEXTUAL .....</b>	<b>30</b>
2.1 El Bachillerato del Centro Educativo Cruz Azul, A.C. ....	30
2.2 Plan de estudios .....	30
2.3 Descripción de la materia de inglés nivel.....	31
2.4 Población.....	32
2.4.1 Cuerpo estudiantil .....	32
2.4.2 Planta docente .....	33
<b>III. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>33</b>
3.1 Descripción del pasado simple y el presente perfecto en inglés y español.....	34
3.1.1 Funcionamiento del pasado simple y el presente perfecto .....	34
3.1.2 Análisis contrastivo .....	41
3.2 Teoría de Aprendizaje .....	43
3.2.1 Adquisición de una segunda lengua y el interlenguaje (Selinker).....	43
3.2.2 La Teoría de Control Activo del pensamiento y la Teoría de Adquisición de Habilidades ....	52

3.2.3 Factores del contexto en la adquisición del presente perfecto y el pasado simple: ¿Por qué los estudiantes se confunden al usar el presente perfecto y el pasado simple en inglés?.....	58
3.2.4 Los materiales didácticos no preparan a los estudiantes locales para dificultades específicas a su lengua nativa.....	59
3.2.5 La interferencia de la lengua materna .....	59
3.2.6 El nivel de preparación para notar significados más abstractos.....	60
3.3 Teoría de Enseñanza .....	61
3.3.1 Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas .....	61
3.3.2 Enfoque comunicativo.....	62
3.3.3 Modelo gramatical de Púrpura .....	65
3.3.3.1 Tipos de gramática .....	68
3.3.4 Definición del constructo de la habilidad de expresión hablada de Levelt.....	69
3.3.4.1 Definición del constructo gramatical para este estudio .....	72
3.3.5 Modelo de actividades de enseñanza de Thornbury .....	72
<b>IV. METODOLOGÍA.....</b>	<b>74</b>
4.1 Sujetos.....	74
4.2 Diseño del instrumento.....	74
4.2.1 Cómo se calificó la prueba: la tabla de frecuencias.....	76
4.2.2 Examen hablado con tareas abiertas en formato monólogo.....	77
4.2.3 Métodos de procesamiento de datos .....	77
4.3 Diseño de la intervención pedagógica .....	78
4.3.1 Estructura de la intervención .....	78
4.4 Objetivos particulares de la intervención educativa.....	80
4.5 Punto gramatical a desarrollar en la intervención educativa .....	81
4.5.1 Descripción de las actividades.....	82
4.6 Número de sesiones y actividad por sesión.....	83
4.7 Descripción de la evaluación formativa y tabla de relación de las actividades desarrolladas en el material didáctico diseñado con el tipo de actividades propuestas por Thornbury (2005) .....	85
4.8 Planes de clase de la intervención .....	92
4.9 Material didáctico diseñado para la intervención educativa.....	92
4.10 Evaluación .....	92
4.10.1 Descripción de la pre-prueba y post-prueba escrita de tiempos verbales y la prueba de expresión hablada .....	92
4.10.2. Descripción de la pre-prueba y post-prueba escrita de tiempos verbales .....	93
4.10.3 Rúbrica de la prueba de expresión hablada.....	94
4.10.4 Pilotaje del examen escrito de tiempos verbales .....	95
4.10.5 Aplicación de los instrumentos .....	96
4.10.5.1 Aplicación de los instrumentos del pre-examen.....	96
4.10.5.2 Formación del grupo de control y el grupo experimental .....	97
4.10.5.3 Procedimiento para la intervención pedagógica .....	99
4.10.5.4 Aplicación de los instrumentos del post-examen .....	100
4.10.5.5 Comparación de la ejecución en la intervención pedagógica del grupo de control y el grupo experimental.....	101

4.11 Reporte de resultados.....	101
4.11.1 Resultados del examen de gramática .....	101
4.11.1.1 Resultados de examen de gramática pre-examen y post-examen para el grupo de control y el grupo experimental.....	101
4.11.1.2 Prueba t de los resultados del examen de gramática para grupo de control considerando el pre-examen y post-examen.....	105
4.11.1.3 Prueba t de los resultados del examen de gramática para el grupo experimental considerando el pre-examen y post-examen.....	106
4.11.2 Resultados del examen de expresión hablada por medio de monólogos .....	107
4.11.2.1 Resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo de control.....	109
4.11.2.2 Resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo experimental.....	110
4.11.2.3 Prueba t de los resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo de control .....	111
4.11.2.4 Prueba t de los resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo experimental .....	112
<b>V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>113</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>124</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>126</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>134</b>
Anexo 1. Pre-examen escrito de tiempos gramaticales.....	134
Anexo 2. Post-examen escrito de tiempos gramaticales. ....	135
Anexo 3. Examen hablado con tareas abiertas en formato monólogo.....	136
Anexo 4. Escala de evaluación para el examen de expresión hablada. ....	138
Anexo 5. Planes de clase para grupo de control y experimental (sesiones 1-4).....	139
Anexo 6. Planes de clase para grupo de control (sesiones 5-7).....	151
Anexo 7. Planes de clase para grupo experimental (sesiones 5-7).....	157
Anexo 8. Estudio de la validez de contenido de la prueba escrita de gramática del pre-examen y el post-examen. ....	164
Anexo 9. Obtención del coeficiente alfa de Cronbach (1990). Prueba escrita de gramática del post-examen.....	167
Anexo 10. Obtención del coeficiente alfa de Cronbach (1990). Prueba escrita de gramática del pre-examen.....	168
Anexo 11. Dirección electrónica de las carpetas de Google drive con las grabaciones del pre-examen y el post-examen de expresión hablada.....	169
Anexo 12. Material didáctico diseñado por el investigador para la intervención pedagógica con base en Thornbury (2005). ....	170
Material didáctico para el grupo de control y experimental (sesiones 1-4) .....	172
Material didáctico para grupo de control (sesiones 5-7) .....	184
Material didáctico para grupo experimental (sesiones 5-7) .....	189

## Índice de figuras

Figura 1. Distribución de niveles de inglés en el Bachillerato Cruz Azul en el ciclo escolar 2019-2020. ....	33
Figura 2. Competencia comunicativa de Canale y Swain (1980). ....	64
Figura 3. Modelo gramatical de Púrpura (2004). ....	66
Figura 4. Modelo de expresión hablada de Levelt (1989). ....	71
Figura 5. Modelo de competencia gramatical de Purpura (2004). ....	72
Figura 6. Muestra de reactivos de examen de tiempos verbales. ....	94
Figura 7. Comparativo de resultados en el examen de gramática entre el grupo de control y el experimental. ....	105

## Índice de tablas

Tabla 1. Actividades para el desarrollo del conocimiento declarativo y procedimental .....	28
Tabla 2. Tipos de conocimiento e instrumentos de evaluación. ....	29
Tabla 3. Libros de texto por grupo de inglés en el Bachillerato Cruz Azul, A.C. en el ciclo escolar 2019-2020. ....	32
Tabla 4. Categorías basadas en el aspecto léxico inherente de Vendler (1967). ....	37
Tabla 5. Características semánticas de las categorías de aspecto de Salaberry & Ayoun (2008:559)...	37
Tabla 6. Significados del presente perfecto en inglés. ....	38
Tabla 7. Composición semántica del perfecto y el pasado simple de Davydova (2011: 63) .....	40
Tabla 8. Usos del presente, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido en español. ....	41
Tabla 9. Diferencias de uso entre el español y el inglés en tiempos verbales y aspecto. ....	43
Tabla 10. Marcos para el estudio de la adquisición de una segunda lengua de Saviile-Troiike (2006)..	48
Tabla 11. Resumen de las perspectivas sobre la adquisición de segunda lengua. Adaptado de Saviile-Troiike (2006:174). ....	51
Tabla 12. Hipótesis de adquisición del tiempo verbal y el aspecto con base en Andersen y Shirai (1994) y Salaberry (1999). ....	56
Tabla 13. Actividades de enseñanza de expresión hablada de Thornbury (2005). ....	73
Tabla 14. Ciclo de enseñanza de la estructura gramatical. ....	78
Tabla 15. Operacionalización de los tipos de actividades por grupo de participantes. ....	79
Tabla 16. Selección de actividades de enseñanza para implementación en la intervención pedagógica. ....	80
Tabla 17. Distribución de las sesiones en el diseño experimental de la intervención pedagógica. ....	80
Tabla 18. Etapas de implementación de la intervención pedagógica. ....	83
Tabla 19. Número de sesiones y actividad por sesión para el grupo de control y experimental (sesiones 1-4) .....	84
Tabla 20. Número de sesiones y actividad por sesión para el grupo de control (sesiones 5-7) .....	84
Tabla 21. Número de sesiones y actividad por sesión para el grupo de control (sesiones 5-7) .....	85
Tabla 22. Forma de evaluación formativa y actividades de enseñanza para el grupo de control y experimental (sesiones 1-4) .....	88

Tabla 23. Forma de evaluación formativa y actividades de enseñanza para el grupo de control (sesiones 5-7) .....	89
Tabla 24. Forma de evaluación formativa, actividades desarrolladas y actividades de enseñanza para el grupo experimental (sesiones 5-7).....	91
Tabla 25. Significados para el pasado simple y el presente perfecto .....	92
Tabla 26. Forma de evaluación sumativa.....	93
Tabla 27. Escala de evaluación para la habilidad de expresión hablada de Weir (1993). .....	95
Tabla 28. Resultados de pilotaje de prueba escrita de tiempos verbales.....	96
Tabla 29. Puntuación de participantes en pre-examen escrito de gramática. ....	98
Tabla 30. Formación del grupo de control y el grupo experimental.....	99
Tabla 31. Calendario de la intervención pedagógica. ....	100
Tabla 32. Resultados de examen de gramática pre-examen y post-examen para el grupo de control y el grupo experimental.....	102
Tabla 33. Grupo de control. Tabla de frecuencia de los resultados de examen de gramática pre-examen y post-examen para el grupo de control y el grupo experimental por tiempo gramatical....	103
Tabla 34. Grupo experimental. Tabla de frecuencia de los resultados de examen de gramática pre-examen y post-examen para el grupo de control y el grupo experimental por tiempo gramatical....	104
Tabla 35. Comparativo de resultados entre el grupo de control y experimental en el examen de gramática escrito.....	104
Tabla 36. Prueba t de los resultados del examen de gramática para grupo de control considerando el pre-examen y post-examen. ....	106
Tabla 37. Prueba t de los resultados del examen de gramática para el grupo experimental considerando el pre-examen y post-examen.....	107
Tabla 38. Muestra de tareas monológicas. ....	108
Tabla 39. Escala de evaluación para la habilidad de expresión hablada de Weir (1993). ....	109
Tabla 40. Resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo de control. ....	109
Tabla 41. Grupo de control. Resumen de diferencia de resultados en examen de expresión hablada por aspecto.....	110
Tabla 42. Resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo experimental.....	110
Tabla 43. Grupo experimental. Resumen de diferencia de resultados en examen de expresión hablada por aspecto.....	111
Tabla 44. Prueba t de los resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo de control. ....	111
Tabla 45. Prueba t de los resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo experimental. ....	112



## **Agradecimientos**

Deseo expresar mi agradecimiento a mi comité tutorial integrado por la Dra. Raquel Guadalupe García Jurado Velarde, la Dra. Laura Paulina Alcocer Páez y el Dr. Héctor Jesús Torres Lima por su tiempo y observaciones a este trabajo. También expreso mi agradecimiento por todas las observaciones de la Dra. Elvia Franco García y su revisión para consolidar este trabajo.

Agradezco también a todos y cada uno de los profesores de las materias y personal integrante de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior por la formación recibida. Asimismo, agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por la oportunidad de participar en esta maestría desde mi casa en la Ciudad Cooperativa Cruz Azul, Hidalgo.

*Con el recuerdo de  
mi esposa Mariana,  
de Ale, Dani y Lucy y mis padres,  
abro la primera página de esta tesis.*

## Introducción

Alrededor de 1000 millones de personas en el mundo hablan inglés. Este idioma es una necesidad para viajar, estudiar en el extranjero, hacer negocios y ser promovido en muchos empleos. Aprender una lengua extranjera parece una tarea fácil, pero no lo es. Es un desafío para cualquier persona, ya que implica aprender algunos otros elementos además del vocabulario y la gramática. Esos elementos solo pueden aprenderse cuando se cumplen algunas condiciones. El tema de esta propuesta es cómo hacer que la expresión hablada sea más efectiva. Esta habilidad es uno de los mayores desafíos cuando se aprende una lengua extranjera debido a la dificultad de encontrar oportunidades para practicar en un país donde no se habla el idioma meta. Como resultado, muchos estudiantes en México carecen de las habilidades básicas para comunicarse oralmente. Un estudio realizado por Mexicanos Primero (2015:87) en educación básica (primaria y secundaria) en México, mostró que "solo tres de cada cien estudiantes" alcanzaron el nivel deseado (B1). Y "casi cuatro de cada cinco estudiantes egresados de secundaria en México... no tienen competencias mínimas para comunicarse en inglés" Mexicanos Primero, 2015:87). Estas dos piezas de información hablan por sí mismas y comunican la necesidad de fortalecer la enseñanza de inglés en el contexto de una lengua extranjera en México.

En muchas escuelas privadas de México, enseñar cómo hablar en inglés es un gran desafío debido al contexto del idioma y las horas de contacto mínimas con el idioma inglés por semana. Hablar tiene algunas peculiaridades que lo hacen particularmente difícil de enseñar en un contexto de lengua extranjera, como el caso de la enseñanza del inglés en México. Algunos de los desafíos incluyen el tamaño de los grupos de estudiantes, la selección de los materiales didácticos (libros de texto) comerciales prediseñados, el tiempo para calificar las actividades, la motivación e interés de los estudiantes en la materia, los recursos y tecnología disponible en cada contexto y la capacitación de los profesores de inglés, entre otros.

Un factor común en casi todos los contextos educativos dentro de la enseñanza de inglés es la cantidad de tiempo que se dedica a desarrollar cada habilidad. Considerando la igualdad entre las cuatro habilidades en un curso de inglés general, el tiempo de enseñanza suele dividirse en cuatro segmentos, por lo que a cada habilidad se le debería dedicar el 25% del tiempo de clase, en el mejor de los casos. Sin embargo, dependiendo del contexto, para la mayoría de los profesores de inglés, hablar es una habilidad que presenta muchos desafíos.

### **Breve descripción de las variables del estudio**

Teniendo en mente el contexto de enseñanza del inglés en México, esta tesis está orientada a presentar la relación entre el uso de actividades de enseñanza para la expresión hablada del Modelo de Thornbury (2005), que se basa en la Teoría de Adquisición de Habilidades de John Anderson (1983), y el desempeño del presente perfecto y al pasado simple en la producción hablada, de un grupo de alumnos de bachillerato con nivel de inglés B1 del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2001).

### **Propósito del estudio**

El propósito del presente estudio es mostrar la relación del uso de las actividades de enseñanza basadas en el Modelo de Thornbury (2005) y la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983) para el aprendizaje del pasado simple y el presente perfecto en la expresión hablada, La intervención propuesta surge de la necesidad de explicar la relación entre las actividades de enseñanza de la expresión hablada y sus resultados en términos de producción hablada de los alumnos. La comprensión de este vínculo permitirá mejorar la calidad del servicio de las clases de inglés en el bachillerato del Centro Educativo Cruz Azul, A.C. (CECA) ([www.ceca.edu.mx](http://www.ceca.edu.mx)), donde se realizó la intervención educativa.

## **Procedimiento**

De acuerdo con las demandas comunicativas del contexto de enseñanza, los aspectos para validar la producción incluyen aspectos cuantitativos relacionados con la producción hablada de los alumnos.

Esta investigación describe un estudio explicativo mediante la cuantificación del cambio ejercido entre una variable independiente y una variable dependiente. Inicialmente este trabajo presenta, por un lado, la operacionalización de la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983) mediante las actividades del Modelo de Thornbury (2005) para la enseñanza de la expresión hablada del presente perfecto y el pasado simple a través de un material didáctico diseñado por el investigador; y por el otro lado, el resultado en la variable dependiente, la producción hablada de los participantes y su dominio gramatical de los dos puntos gramaticales referidos. El estudio muestra la diferencia entre dos grupos al emplear actividades de enseñanza sobre los mismos puntos gramaticales, pero que, por un lado, promueven sólo conocimiento declarativo, y por el otro lado, la combinación de conocimiento declarativo y procedimental, con la misma cantidad de horas.

## **Alcances y limitaciones**

La temática descrita en esta investigación es relevante para todos los profesores de inglés interesados en ayudar a sus estudiantes a desarrollar la habilidad de expresión hablada. Para ello se presentan los conceptos fundamentales para la preparación de actividades de enseñanza de la expresión hablada. Se usó la enseñanza del contraste entre el presente perfecto y el pasado simple dado el programa de estudio de la institución donde se realizó la intervención pedagógica. Por lo que los alumnos contaban con el antecedente de estos temas vistos por separado. Por otro lado, los resultados deberán interpretarse desde el contexto donde fueron aplicados ya que esta investigación sigue un diseño cuasi-experimental, por lo que no son directamente generalizables a todos los contextos. Sin embargo, las actividades de enseñanza del

Modelo de Thornbury (2005) y la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983) podrán ser útiles bajo el ajuste a las necesidades de producción de los alumnos y su programa de estudio con otras estructuras gramaticales, recordando que el tiempo, la carga de trabajo, la disponibilidad de medios y conocimientos tecnológicos son algunos de los desafíos que muchos profesores de inglés tienen para utilizar las herramientas y los recursos más recientes para la enseñanza de la expresión hablada.

### **Organización de la tesis**

La información se ha organizado en cinco capítulos y una conclusión. Se presenta a continuación un breve resumen de cada capítulo.

En el primer capítulo se describen los elementos de la presente investigación. Los antecedentes y el planteamiento del problema permiten establecer las preguntas de investigación a desarrollar durante la investigación. Se definen con claridad los objetivos generales y específicos para la intervención. Por la temática y el diseño de investigación, se ofrece una hipótesis nula y una hipótesis alternativa. Con base en las hipótesis, se delimitan los diferentes tipos de variables, y se explica la forma en que se operacionalizaron estas variables; asimismo, se da cuenta de cómo se atendieron los factores de confiabilidad y validez de la investigación. Se describen también los instrumentos de evaluación empleados en el pre-examen y el post-examen, así como su proceso de diseño para atender su validez y confiabilidad.

En el segundo capítulo se describen las características de la institución, su plan de estudios, los programas y materiales que se emplean para la enseñanza del idioma inglés, así como el perfil de los alumnos y de sus profesores.

En el tercer capítulo se encuentra el marco teórico, en el que se describen las características del pasado simple y del presente perfecto en inglés y español con su correspondiente análisis contrastivo. Esta descripción es una de las bases para la selección de actividades de enseñanza y la elaboración del material didáctico a partir

de las dificultades que presentan los alumnos para el uso del punto gramatical. Posteriormente, se describen los atributos de la teoría de adquisición de Anderson (1983), así como aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza del punto gramatical con el modelo de Thornbury (1983) aplicado a la habilidad de la expresión hablada.

El cuarto capítulo presenta la metodología que se siguió al realizar la intervención pedagógica, su evaluación y el reporte de resultados. Para enriquecer el análisis se incluyó la estructura de la intervención, así como la forma en que fueron constituidas las actividades y su implementación con base en el material didáctico. El apartado sobre la evaluación ofrece los procedimientos para la realización de las mediciones pre-examen y post-examen. De acuerdo con el apartado sobre evaluación y el marco teórico, la presentación de los resultados se separó en dos instrumentos: un instrumento para medir el conocimiento declarativo y otro para medir el conocimiento procedimental.

En el quinto capítulo se ofrece la discusión de resultados, la cual es una revisión detallada de los puntos establecidos en el marco conceptual a la luz de los resultados obtenidos a partir de la medición de los constructos con las limitaciones de los instrumentos diseñados. Esta discusión incluye el análisis de la hipótesis, el alcance de los objetivos de la investigación, las respuestas a las preguntas de investigación; así como la discusión de los factores de la validez interna y externa de la investigación.

Para terminar la presentación, se ofrece una revisión general de la presente investigación y una valoración final a manera de conclusión.

## **I. ANTECEDENTES**

En esta sección, se presentan los elementos previos más relevantes que sirven para situar los estudios sobre las variables que se estudian en la presente tesis, dentro de la literatura de enseñanza de lenguas. Entre estos temas están la enseñanza de la expresión hablada y la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983) como fundamento para la enseñanza de la expresión hablada. También se describen algunos estudios sobre la enseñanza del presente perfecto y el pasado simple de la lengua inglesa. Finalmente, se ofrece una recapitulación de la información presentada.

### **1.1 La enseñanza de la expresión hablada (*speaking*)**

El estudio de la habilidad hablada, su enseñanza, aprendizaje, uso y evaluación es una tarea compleja que involucra el conocimiento de varias disciplinas. Tal como lo señala Bygate (2002:27), “el estudio de la habilidad hablada es propiamente un campo interdisciplinario. Involucra la comprensión de los factores psicolingüísticos e interpersonales para la producción de discurso, las formas, los significados y los procesos involucrados y cómo estos pueden ser desarrollados”. En este sentido, Pawlak (2011) señala que al describir, comprender y explicar los procesos involucrados en la habilidad hablada, se echa mano de la lingüística aplicada, psicología, sociología y estudios sobre educación; y que más particularmente disciplinas como la fonética, fonología, sintaxis, morfología, pragmática, análisis de la conversación, lingüística de corpus, adquisición de segundas lenguas, sociolingüística y neurolingüística se requieren para conceptualizar la dificultad para adquirir la habilidad para expresar significados de forma hablada en una segunda lengua, o bien en una lengua extranjera (2011:3). Adicionalmente, Pawlak (2011) afirma que los problemas relacionados al estudio de la habilidad hablada pueden ser atendidos mediante las teorías, modelos e hipótesis que los investigadores han acumulado en las últimas décadas.



La enseñanza de la habilidad hablada fue considerada un subproducto de las actividades de enseñanza de los sistemas de la lengua. La enseñanza explícita de la habilidad hablada ha tomado su lugar en literatura de este campo sólo en las últimas décadas. Tal como lo señala Thornbury (2012:202), la enseñanza de la habilidad hablada significó principalmente “la *reproducción* oral de aquello a lo que el aprendiente estuvo previamente expuesto”. En caso del método de traducción de gramática (*grammar-translation*) el lenguaje al que los aprendientes fueron expuestos provino de la instrucción explícita de textos escritos; y en el caso del enfoque audiolingual, el lenguaje oral provino de las actividades de modelado y *drilling*. La suposición sobre el desarrollo de la habilidad de expresión hablada era que ésta se encargaría de sí misma una vez que los aprendientes tuvieran suficientes conocimientos de gramática, vocabulario y suficiente práctica de articulación fonológica (Thornbury, 2012:202).

Subsecuentemente, Byrne (1976) propuso, con base en el modelo presentación-práctica-producción (PPP), la enseñanza de la habilidad hablada mediante etapas que apoyara la producción y desarrollo de la fluidez desde la práctica controlada hasta el procesamiento automático. Se promovieron actividades controladas, como las *drills* y los diálogos prediseñados; y las actividades de producción, tales como los *role & plays* y algunas otras actividades donde se involucraba el drama, tal como lo señala Thornbury (2012:202); no obstante, el énfasis fue principalmente en la exactitud, no la fluidez en la producción.

El enfoque comunicativo permitió una redefinición y resignificación de varias actividades en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas. El cambio principal hacia un mayor énfasis hacia la fluidez distingue el enfoque comunicativo de todos sus predecesores. Uno de los principales modelos basados en el énfasis por la fluidez es el aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*) (Willis (1996) y Ellis (2003)). Éste invierte el modelo de presentación-práctica-producción dado que “las actividades

de fluidez no son sólo un medio de práctica, sino una plataforma para la adquisición misma” como señala Thornbury (2012:202). Por ello, las actividades de llenado de espacios (*gap-filling tasks*) en las que los aprendientes intercambiaban información para completar una tarea fueron prominentes en la década de los ochenta, y por la que se convirtieron en una actividad icónica del enfoque comunicativo. Asimismo, la instrucción basada en tareas (*task-based instruction*) propone que para alcanzar la autonomía en una habilidad tal como la expresión hablada, el aprendiente debe primero experimentar la mediación de alguien más capaz (Thornbury, 2012:202).

La práctica actual es más bien un enfoque ecléctico que integra elementos que los enfoques y métodos le han heredado, tales como las tareas de llenado de huecos (*gap-filling tasks*), conversaciones informales, actividades controladas como las *drills*, y otras actividades de diferente grado de producción y elección (Harmer, 2007). Otro aspecto importante en la práctica actual, desde la generalidad de los libros de texto comercialmente producidos, es que las actividades sobre la enseñanza de la habilidad de expresión hablada vienen dadas como actividades intercaladas ya sea de introducción a un tema, o bien como a modo de seguimiento a un tema anteriormente presentado, como la lectura o el uso de gramática; más no para la enseñanza de la expresión hablada por sí misma. Por lo general, esto es fácil de observar cuando las actividades de expresión hablada son parte de la lección; no obstante, el tema de la lección no se trata directamente sobre el desarrollo de la habilidad de expresión hablada (Thornbury, 2012:202).

La tendencia comercial de intercalar las actividades de enseñanza de la habilidad hablada como parte de las actividades de una lección, dificulta el estudio del desarrollo de la producción hablada como variable dependiente en tanto que pocos materiales didácticos siguen una intención comunicativa con el rigor académico necesario para conducir tal estudio. No es de extrañar que varios de los estudios presentados en esta revisión de la literatura sobre el desarrollo de la habilidad hablada se apoyen en

materiales didácticos propios o diseñados específicamente para la enseñanza de esa habilidad de la lengua.

Thornbury (2012) indica que, en términos de metodología de enseñanza, la práctica actual sobre la habilidad de expresión hablada se apoya en el modelo de instrucción de Byrne (1976), en el sentido de reconocer la instrucción explícita, la producción controlada y la producción libre. Asimismo, que Thornbury (2005) construye sobre este modelo básico otro modelo para la enseñanza de la expresión hablada basado en tres capas, a saber: 1) actividades para aumento de conciencia, 2) actividades de apropiación, y 3) actividades de desarrollo de autonomía (Thornbury, 2012:203).

Silva Valencia (2018) realizó un estudio para analizar cómo las técnicas de enseñanza de la expresión hablada de Thornbury (2005) influyen en el desarrollo de la expresión hablada en los estudiantes en segundo año de bachillerato. Empleó una encuesta con 10 preguntas a 12 profesores de inglés y 234 estudiantes que le permitió analizar cómo estas dos variables se toman en consideración y se aplican en las clases de inglés. Mediante la prueba T de estudiante verificó que las actividades de enseñanza de la expresión hablada sí influyen en el desarrollo de esta habilidad. Una de las conclusiones más importantes de Silva Valencia (2018) es que los estudiantes consideran que aprenden inglés a través de tareas interactivas, pero desafortunadamente los docentes no parecen aplicar con frecuencia una variedad de técnicas/actividades que fomentan la comunicación en el aula. Su recomendación para esta conclusión fue diseñar un manual que incluye 20 técnicas de enseñanza de la expresión hablada para que los profesores pueden utilizar en sus clases abordar la fluidez, la pronunciación, la gramática, el vocabulario y las algunas funciones de la lengua.

## Teoría de Adquisición de Habilidades

Como lo indica Mystkowska-Wiertelak y Pawlak (2012), la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983) es una teoría general del aprendizaje que incluye el desarrollo de la lengua y las demás habilidades cognitivas y psicomotoras del ser humano. Taie (2014) presenta un resumen sobre la relación entre la teoría de adquisición de segundas lenguas (SLA, por sus siglas en inglés) y la Teoría de Adquisición de Habilidades. Se destaca el hecho de que la fluidez en una segunda lengua o lengua extranjera intervienen una serie de habilidades que permiten a los hablantes comprender y producir mensajes rápida y eficientemente. Y también el hecho de que esta teoría no compite con el resto de teorías y no se proclama a sí misma como la única teoría válida.

Lyster y Sato (2014) presentan un resumen de estudios cuasi-experimentales a favor de la Teoría de Adquisición de Habilidades (Anderson, 1983) y la afirmación de que la práctica hablada contextualizada y la retroalimentación promueven el desarrollo de un segundo idioma. En este sentido, Lyster y Sato (2014) hacen una revisión de las diferentes orientaciones teóricas que usan representaciones de conocimiento, entre las que se encuentran las diferencias entre conocimiento implícito y explícito; y concluyen que la interrelación entre el conocimiento procedimental y el declarativo guardan una relación bidireccional y relativa al contexto de instrucción. Asimismo, exponen los diferentes efectos y beneficios que tienen la práctica guiada y la práctica comunicativa a través de los diferentes ejemplos de intervención con aprendientes en diversos contextos dentro del aula (Lyster y Sato, 2014). En el tema de la retroalimentación a los alumnos después de la realización de una actividad de instrucción, Lyster y Sato (2014) comparten varios estudios en los que se compara el uso de esta retroalimentación contra su omisión después de una actividad producción hablada; y en el que se encontró que los *corrective recasts*, o corrección de actividades, favorecieron la producción de la tarea asignada. Finalmente, las

investigaciones revisadas por Lyster y Sato (2014) apoyan la afirmación de DeKeyser (2010) en el sentido de que la práctica contribuye al desarrollo de una segunda lengua en formas que no pueden los enfoques basados en ingreso de información (*input-based approaches*) (Benati, 2014) y los enfoques basados en la interacción (*interactional approaches*) (Pica, 2014).

Basándose en la teoría de control adaptativo del pensamiento (Anderson, 1983) (ACT, por sus siglas en inglés) Toni y Hassaskhah (2018) realizaron una intervención para la enseñanza de la habilidad hablada con un método de tres etapas que denominaron instrucción enfocada en la forma (*form-focused instruction*) (FFI, por sus siglas en inglés), la cual calcó las etapas cognitiva, asociativa y autónoma de la secuencia de la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983). Este estudio, Toni y Hassaskhah (2018) implementó una serie de actividades de enseñanza por cada etapa del ciclo de la Teoría de Adquisición de Habilidades. Este material fue elaborado por este grupo de investigadores. No obstante, las actividades de enseñanza no usaron el tipo de actividades propuestas por el modelo de Thornbury (2005), pero sí siguieron el sentido de cada fase de la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983). Sin embargo, de su muestra de 56 alumnos, concluyó que el grupo experimental que fue expuesto a las tres etapas de la instrucción basadas en la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983) mostró mayores avances tanto en exactitud como en fluidez que el grupo que sólo fue expuesto a las primeras dos etapas o al grupo de control. Como instrumentos emplearon un examen de producción hablada, observaciones y entrevistas semi-estructuradas.

### **Las dificultades del uso del presente perfecto y pasado simple en inglés**

Hay una diferencia en el uso de varios tiempos verbales entre el idioma inglés y el español. Algunos de esos tiempos incluyen el pasado simple, el presente perfecto, el presente simple, entre otros. Uno de los primeros estudios en documentar en México estas diferencias y su tratamiento fue el elaborado por Franco García y Cortés

Sánchez (2006), quienes identificaron algunos problemas de sus alumnos al usar el presente perfecto en inglés. Estos problemas se atribuyeron a la transferencia que hacen los hablantes en México del español al inglés debido a una tendencia a reemplazar el tiempo presente perfecto por el presente simple. Por lo anterior, Franco García y Cortés Sánchez (2006) llevaron a cabo un estudio exploratorio para corroborar si el tiempo presente perfecto estaba siendo sustituido por el presente simple en español. Concluyeron que hay una transferencia entre el español y el inglés, ya que se usa el presente simple para referirse a actividades que se volvieron un hábito desde el pasado pero que continúan hasta el momento de hablar, en lugar de usar el presente perfecto.

Miin-Hwa (2007), al analizar las dificultades de los estudiantes malayos aprendiendo inglés, identificó factores relativos a diferencias entre la lengua inglesa y el malayo, así como factores relacionados con la estructura interna del idioma malayo. Y concluyó que los errores provienen de la diferencia en el uso de frases perfectivas, así como de dificultades al diferenciar referencias temporales de algunos verbos.

Mattar (2001) realizó un estudio sobre la interferencia entre el pasado simple y el presente perfecto en inglés y el árabe. Concluyó que los problemas de los aprendientes árabes en el uso en inglés del pasado y el presente perfecto no se debieron a la falta del presente perfecto en el árabe, sino en su falta de habilidad para establecer las asociaciones entre forma-significado y tiempo verbal-aspecto; así como el hecho de que el idioma inglés tiene más inflexiones que el árabe. También halló que la *transparencia semántica* (es decir, la facilidad de los alumnos para captar cuando la información expresada correspondía al aspecto pasado o perfecto) tiene un efecto importante en que usen o eviten el presente perfecto. También Mattar (2001) refiere que la etapa temprana o tardía en el proceso de adquisición del presente perfecto en inglés influye en el uso de este tiempo verbal; y señala que mientras que el presente perfecto sea confuso, los alumnos lo reemplazarán por el pasado simple. Finalmente,

Mattar (2001) señala que la simplificación como estrategia comunicativa influye en los estudiantes árabes quienes deben agregar nuevas inflexiones a su sistema de tiempos verbales y aspectos.

En un estudio sobre la adquisición del presente perfecto y el pasado simple en inglés para estudiantes de árabe en Jordania, Jubran (2021) encontró, por un lado, que la causa principal de la dificultad para el uso de estos tiempos verbales son las diferencias entre el idioma inglés y el árabe, ya que éste no cuenta con un equivalente directo al presente perfecto. Por otro lado, encontró que parte de la dificultad fue debido a los métodos de enseñanza teóricos que emplearon los profesores en su estudio. Asimismo, señaló la falta de práctica adecuada sobre cuándo y cómo usar estos tiempos como otro factor que dificultó el aprendizaje de estos tiempos.

A manera de recapitulación, en la presente revisión de la literatura se han establecido las principales aportaciones en la literatura sobre la enseñanza de la habilidad hablada a través de la evolución de los métodos y enfoques hasta la práctica actual en la enseñanza de lenguas. Asimismo, se han mostrado las bases de la teoría de pensamiento adaptativo de Anderson (1983) y la Teoría de Adquisición de Habilidades del mismo autor (1983). Asimismo, se mostraron algunos de los estudios más relevantes que se han hecho para establecer la utilidad de la Teoría de Adquisición de Habilidades para la enseñanza de lenguas, incluyendo la enseñanza de la expresión hablada. También se aportaron estudios que refieren la dificultad de los estudiantes para usar de forma correcta el pasado simple y el presente perfecto tanto en forma escrita como de forma hablada.

## **1.2 Planteamiento del problema**

La producción hablada en un idioma extranjero es un reto para cualquier estudiante. El conocimiento declarativo de una estructura no es suficiente para lograr el intercambio comunicativo entre hablantes. Debe ir aparejado del conocimiento

procedimental. Dada la característica en vivo de la producción hablada y las exigencias de las tareas impuestas a los participantes en la vida cotidiana, muchos estudiantes se ven abrumados por esta producción en vivo, la cual conjunta varios aspectos en su ejecución. Las habilidades automáticas necesarias para expresarse fluidamente de forma hablada todavía están en proceso de consolidación. El principal problema que muestran los estudiantes es la necesidad de usar la forma correcta para el tiempo que desean usar en su producción hablada sin necesidad de reflexionar en ello, y producir el discurso hablado de forma más o menos automática a una velocidad aceptable de fluidez y exactitud, de acuerdo con su nivel de inglés dentro del MCER (Consejo de Europa, 2001).

Consecuentemente, el problema a resolver es:

¿En qué grado el uso de actividades de enseñanza sustentadas en el modelo de Thornbury (2005) y basadas en la teoría de adquisición de John Anderson (1983), contribuye al desarrollo del conocimiento declarativo y procedimental en la producción hablada del presente perfecto y el pasado simple de los alumnos del grupo 5510 del Bachillerato Cruz Azul?

### **1.3 Preguntas de Investigación**

Con base en el planteamiento del problema, esta tesis responde a las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se pueden implementar las actividades del modelo de Thornbury (2005) con base en la Teoría de Adquisición de Habilidades (Anderson, 1983) para mejorar de la enseñanza de la expresión hablada del presente perfecto y el pasado simple?
- ¿Cómo se puede cuantificar el progreso de los participantes en la habilidad de expresión hablada del presente perfecto y el pasado simple?



- ¿Hasta qué punto el uso de las actividades basadas en el modelo de Thornbury (2005) y la Teoría de Adquisición de Habilidades (Anderson, 1983) desarrolla el conocimiento declarativo del presente perfecto y el pasado simple en los participantes?
- ¿Hasta qué punto el uso de actividades basadas en el modelo de Thornbury (2005) y la Teoría de Adquisición de Habilidades (Anderson, 1983) desarrolla el conocimiento procedimental del presente perfecto y el pasado simple en la producción hablada de los participantes?

#### **1.4 Objetivos generales y específicos**

El objetivo general de esta investigación es:

Analizar el aprendizaje del presente perfecto y el pasado simple en la producción hablada de los alumnos de Educación Media Superior, a partir del uso de actividades del modelo de Thornbury (2005), basadas en la Teoría de Adquisición de John Anderson (1983).

Los objetivos específicos son:

- a) Demostrar cuantitativamente el grado en que el uso de actividades basadas en la teoría de enseñanza de Thornbury (2005) desarrolla, o no, los conocimientos declarativos y procedimentales del presente perfecto y el pasado simple en la producción hablada de estudiantes de nivel B1 del MCER (Consejo de Europa, 2001);
- b) Describir los efectos de las actividades para la enseñanza del presente perfecto y el pasado simple en la producción hablada del grupo de participantes parcialmente expuestos al tratamiento de enseñanza.
- c) Describir los efectos de las actividades para la enseñanza del presente perfecto y el pasado simple en la producción hablada del grupo de participantes totalmente expuestos al tratamiento de enseñanza.

## **1.5 Justificación**

Con la intervención educativa se pretende comprender cómo la operacionalización de la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983) aplicada a las actividades de enseñanza del modelo de Thornbury (2005) se refleja en el aprendizaje del pasado simple y el presente perfecto y en la calidad del discurso hablado de los alumnos del nivel B1 del MCER (Consejo de Europa, 2001).

En el contexto que se aplicó la presente intervención educativa, la enseñanza de la habilidad de expresión hablada en inglés no se aborda completamente debido a las características de los grupos como el número de alumnos, la cantidad de horas dedicadas a la enseñanza, los programas de estudio que no lo demandan y la necesidad de adaptación de los materiales didácticos seleccionados para la enseñanza de esta habilidad.

El tema de la presente investigación es relevante para los sistemas escolarizados como una propuesta que contribuye a desarrollar el uso correcto del pasado simple y el presente perfecto en una habilidad como la producción oral, que presenta un reto y cuyos objetivos del programa, por lo general, se alcanzan a cubrir de forma parcial en los cursos escolarizados.

Se pretende mostrar una solución a este problema mediante la implementación de actividades de enseñanza para el aprendizaje del presente perfecto y el pasado simple en la expresión hablada a través de la creación de material didáctico, con base en las actividades del modelo de Thornbury (2005). Se espera contribuir a la enseñanza eficaz de la habilidad de expresión hablada en el CECA; aumentar el nivel de dominio de la habilidad de expresión hablada de los alumnos de esta institución mediante el empleo de actividades en vivo; y servir como muestra para la implementación de actividades de enseñanza similares para la enseñanza de otros aspectos gramaticales o de la habilidad de expresión hablada en otros contextos educativos.

La intervención educativa beneficiará a los estudiantes del CECA, en particular, al incrementar el dominio de la habilidad de expresión hablada en el idioma inglés mediante actividades de enseñanza diseñadas específicamente para el discurso hablado de los alumnos, como parte del conocimiento procedimental y el conocimiento declarativo de las estructuras en cuestión.

## **1.6 Hipótesis**

De acuerdo con el planteamiento del problema y las preguntas de investigación, éstas son la hipótesis nula y la hipótesis alternativa:

### **Hipótesis nula ( $H_0$ )**

No existe relación entre el empleo de actividades del modelo de Thornbury (2005) para enseñar el contraste entre el presente perfecto y el pasado simple, y el desarrollo del conocimiento declarativo y procedimental de los tiempos verbales aplicados a la producción hablada de los participantes.

### **Hipótesis alternativa ( $H_1$ )**

Sí existe relación entre el empleo de actividades del modelo de Thornbury (2005) para enseñar el contraste entre el presente perfecto y el pasado simple, y el desarrollo del conocimiento declarativo y procedimental de los tiempos verbales aplicados a la producción hablada de los participantes.

## **1.7 Tipo de diseño de investigación**

La metodología de investigación que se empleó está basada en un estudio cuantitativo explicativo. En este tipo de estudio se prueba o verifica una teoría, seguido de ello se prueba la hipótesis o las preguntas de investigación; después, se define y operacionalizan las variables provenientes de la teoría y finalmente mide u observa las variables empleando un instrumento que obtiene resultados (Creswell, 2003).

El diseño de investigación empleado en este estudio fue cuantitativo cuasiexperimental. En palabras de Campbell y Stanley (1995), cuando en un diseño experimental no se tiene control total sobre quiénes recibirán la exposición y la posibilidad de aleatorizarla completamente tal como en otros diseños experimentales, se dice que se cuenta con un diseño cuasiexperimental. En éste, se carece del “control total acerca de la programación de estímulos experimentales, que permiten realizar un auténtico experimento” (1995:70).

El diseño cuasi-experimental consistió en un grupo de control y un grupo experimental pre-ensamblados mediante un pre-examen, y con la aplicación de un post-examen al término del tratamiento o intervención. De acuerdo con Isaac (1997), en este tipo de diseño, los sujetos no se asignan a grupos al azar; son pre-ensamblados mediante un pre-examen o prueba previa. Este diseño es bastante satisfactorio si los grupos tienen medios similares y desviación estándar en la prueba previa. El grupo de control asegura contra los efectos de la historia, la prueba previa, la maduración y la instrumentación. Las diferencias en el historial de sesiones y la instrumentación pueden ser fuentes de contaminación, si no se verifican cuidadosamente (1997:76-77). En el apartado 1.10.1, 1.10.2 y 1.10.3 de este capítulo, se describen las amenazas a la validez interna y externa, y a la confiabilidad del experimento.

## **1.8 Variables**

A continuación, se presentan las variables que se consideraron para el presente estudio:

**Variable dependiente:** El desempeño en el conocimiento declarativo y procedimental del presente perfecto y el pasado simple.

**Variable independiente:** Las actividades de enseñanza basadas en el modelo de Thornbury (2005) que promueven el conocimiento declarativo y

procedimental del presente perfecto y el pasado simple en la producción hablada de los participantes.

**Variable controlada:** Nivel B1 de inglés de acuerdo al MCER (Consejo de Europa, 2001).

**Variable moderada:** Alumnos del grupo 5510 del Bachillerato Cruz Azul, ciclo escolar 2019-2020.

### **1.9 Operacionalización de las variables (constructos y definición operacional)**

La operacionalización de la variable independiente consistió en identificar las actividades del modelo de Thornbury (2005) para la enseñanza de la expresión hablada, con fundamento en la Teoría de Adquisición de Habilidades (Anderson, 1983), y diseñar el material didáctico propio que implementara las actividades de enseñanza en apego al diseño experimental y sus variables, en aras de la validez del experimento.

Asimismo, se preparó un instrumento para medir el conocimiento declarativo y otro para medir el conocimiento procedimental, en dos versiones equivalentes. Se emplearon diversas técnicas en el diseño de los reactivos, aplicación y calificación de los instrumentos para asegurar los diversos tipos de validez de estos instrumentos y los resultados cuantitativos que arrojan. Los resultados de los instrumentos empleados se sometieron a pruebas estadísticas para validar los resultados comparando el grupo de control y el grupo experimental.

Para los fines de esta investigación, se adoptaron los tres tipos de actividades para la enseñanza de la expresión hablada de Thornbury (2005). Éstas se clasificaron de la siguiente manera: las actividades de comprensión se relacionan con aquellas actividades que desarrollan conocimiento declarativo y las actividades de práctica son aquellas que desarrollan conocimiento procedimental. Las actividades de comprensión

incluyen actividades de sensibilización y las actividades prácticas incluyen las actividades de apropiación y las actividades de autonomía. Como se muestra en el siguiente cuadro:

Actividades para el desarrollo del conocimiento declarativo y procedimental		
Actividades de comprensión	Actividades de práctica	
I. Actividades para aumento de conciencia	II. Actividades de apropiación	III. Actividades de desarrollo de autonomía

Tabla 1. Actividades para el desarrollo del conocimiento declarativo y procedimental

## **1.10 Validez interna, validez externa y confiabilidad**

### **1.10.1 Validez interna**

De acuerdo con Isaac y Michael (1997), la validez interna de un experimento se refiere al control que se tiene sobre variables ajenas o irrelevantes al experimento. Un experimento tendrá mayor validez interna en el grado en que se minimice la alteración en la variable dependiente debido a otras variables diferentes a la variable independiente. Se conocen algunos factores que amenazan la validez interna de un experimento. Estos factores cuestionan la implementación de la hipótesis de investigación o el grado en que el tratamiento del experimento funge como el principal contribuidor (Isaac y Michael, 1997).

### **1.10.2 Validez externa**

Para Isaac y Michael (1997), la validez externa se refiere al grado en que los resultados de un experimento son representativos y generalizables a otras poblaciones de sujetos, contextos, variables independientes y variables de medición. La representatividad de un contexto seleccionado para un experimento determinará el grado en que los resultados se pueden generalizar a otros contextos similares.

### **1.10.3 Confiabilidad**

Scriven (1991) menciona que la confiabilidad es “la consistencia de las lecturas de un instrumento científico o juicio humano” (1991:309). En el diseño de instrumentos de

evaluación de lenguas, Bachman y Palmer (1996) consideran que la confiabilidad se refiere a “la consistencia y estabilidad de la medición de un instrumento” (1996:19). Asimismo, en este mismo campo, Henning (1987:74) considera que la confiabilidad es “la medida de exactitud, consistencia, dependencia o justicia de los resultados provenientes de la administración de un examen en particular.” Es necesario que los instrumentos sean confiables para que los resultados sean creíbles. Fulcher y Davidson (2003:104) afirma que la confiabilidad de una prueba se logra a través de asegurar que las respuestas a las preguntas individuales no son dependientes unas de otras, que tienen buenos valores de dificultad y discriminación y de que cuentan con un número suficiente de reactivos.

### 1.11 Instrumentos y método de análisis de los datos

En cuanto al formato de las pruebas para evaluar el conocimiento procedimental y declarativo de los tiempos mencionados, se anexa la siguiente tabla:

	<b>Conocimiento declarativo</b>	<b>Conocimiento procedimental</b>
<b>Tipo de conocimiento</b>	Gramática: Conocimiento de la diferencia entre el uso y la forma del presente perfecto y el pasado simple.	Expresión hablada: Habilidad para expresar significado mediante oraciones inteligibles y libres de errores, a un ritmo adecuado con el vocabulario preciso con una pronunciación aceptable del presente perfecto y el pasado simple.
<b>Tipo de prueba</b>	Examen escrito de tiempos gramaticales Opción múltiple. Examen de corrección de errores que incluye el presente simple, pasado simple, presente continuo y el presente perfecto.	Examen de inglés hablado Escala de evaluación: Pronunciación, exactitud gramatical, vocabulario y fluidez (Weir, 1993)  Tres tareas de tipo monólogo que fueron grabadas para ser calificadas conforme al procedimiento de asignación de calificación.

Tabla 2. Tipos de conocimiento e instrumentos de evaluación.

Con base en el diseño experimental, el pre-examen (anexo 1 y 3) y post-examen (anexo 2 y 3) fueron iguales para el grupo de control y para el grupo experimental. Pero el pre-examen y post-examen fueron diferentes entre sí.

## **II. MARCO CONTEXTUAL**

### **2.1 El Bachillerato del Centro Educativo Cruz Azul, A.C.**

El bachillerato del CECA es conocido localmente como Bachillerato “Cruz Azul” y tiene 340 estudiantes aproximadamente. Los alumnos provienen de familias con relación laboral con las empresas relacionadas con la Cooperativa Cruz Azul, S.C.L., y la matrícula también está abierta al público, por lo que aproximadamente el 20% son alumnos de familias externas al núcleo de empresas de Cruz Azul. Las familias de los alumnos son de clase media y media alta. Los programas de las asignaturas que se imparten en el Bachillerato “Cruz Azul” pertenecen a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE).

El CECA tiene 85 años funcionando y cuenta con una matrícula de alrededor de 1750 estudiantes. Es una institución particular incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el caso de los servicios de maternal, jardín de niños, primaria, secundaria y UNAM a través del Sistema Incorporado (SI) en el caso del bachillerato. Se encuentra en el estado de Hidalgo en el municipio Tula de Allende, en la localidad de Cruz Azul.

### **2.2 Plan de estudios**

El modelo educativo del CECA está basado en el trabajo colaborativo, tomando como filosofía educativa el constructivismo. En la materia de lengua extranjera se favorece el trabajo por tareas pedagógicas y la gramática inductiva, como principales métodos y técnicas. La formación de grupos se realiza a partir de un examen de colocación. Se enseñan tres horas de inglés por semana, y los grupos en 4° y 5° año están conformados por un sistema de niveles de inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2001). A los grupos de 6° año se les imparte inglés de acuerdo con su área propedéutica. La enseñanza de inglés en el CECA está basada en las cuatro habilidades; sin embargo, hay un



mayor énfasis a la enseñanza de lectura, vocabulario y gramática en la práctica docente cotidiana. Con base en la misión del CECA, el CECA también tiene algunos otros acuerdos relacionados con el idioma inglés que apoyan la formación del alumnado.

Los programas de las asignaturas que se imparten en el Bachillerato “Cruz Azul” pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ya que la CECA está afiliada a la UNAM a través de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE). Desde 2009, mediante convenios con *International House México* y *British Council México* ha sido posible ofrecer los exámenes de Cambridge en las instalaciones del CECA. Actualmente, es posible también tomar el examen TOEFL institucional. Cabe mencionar que la materia de inglés se imparte anualmente mediante la creación de grupos por nivel de inglés, con tres horas semanales, a partir de un examen de colocación.

### 2.3 Descripción de la materia de inglés nivel

La materia de inglés IV, V y VI se imparte en tres sesiones de 50 minutos a la semana, por ello sólo se solicita a los alumnos adquirir el libro de trabajo del estudiante (*student's book*) sin el libro de trabajo (*workbook*). Para impartir la materia se forman grupos de inglés a partir de un examen de colocación. A continuación, se presenta una tabla general con los libros de texto por grupo:

	<b>Grupo</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Editorial</b>
<b>4º</b>	4540	Be Yourself 1	Lethaby, Carol & Armenta, Aidee	Oxford University Press
	4520 y 4530	i-World Student's Book A2	Downie, Michael & Gray, David	University of Dayton Pub.
	4510	Longman Introductory Course for the TOEFL Test	Phillips, Deborah	Pearson Education
<b>5º</b>	5540	Be Yourself 2	Lethaby, Carol & Armenta, Aidee	Oxford University Press
	5530	Top Notch 1	Saslow, Joan & Ascher Allen	Pearson Education
	5520	Top Notch 2	Saslow, Joan & Ascher Allen	Pearson Education
	5510	Longman Introductory Course for the TOEFL Test	Phillips, Deborah	Pearson Education
<b>6º</b>	6510	Technical English 1	Bonamy, David	Pearson Education
	6520	English for Nursing 2	Wright, R. & Spada Symonds, M.	Pearson Education

6530	Intelligent Business Elementary	Barrall, Irene & Barrall Nikolas	Pearson Education
6540	English for Humanities	Johannsen, Kristin L.	CENGAGE

Tabla 3. Libros de texto por grupo de inglés en el Bachillerato Cruz Azul, A.C. en el ciclo escolar 2019-2020.

Los alumnos a quienes se dirigió la intervención de esta tesis llevaron el texto *Longman Introductory Course for the TOEFL Test* de Deborah Phillips, editado por Pearson. Este texto ofrece actividades para los alumnos cuyo nivel está cercano al nivel B1 del MCER (Consejo de Europa, 2001). Y contiene actividades que promueven la practica previo al examen *TOEFL* en las habilidades de comprensión auditiva y escrita, así como de uso de gramática.

## 2.4 Población

El Centro Educativo Cruz Azul, A.C. (CECA) es una institución educativa privada que ofrece servicios educativos de maternal, jardín de niños, primaria, secundaria y bachillerato incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene una población total de 1750 alumnos. El bachillerato del CECA es conocido localmente como Bachillerato “Cruz Azul” y tiene 350 estudiantes aproximadamente.

La intervención pedagógica se implementó en el grupo 06A ó 5510 del Bachillerato “Cruz Azul”, quienes tienen en general el nivel entre A2+ y B1 de inglés del MCER (Consejo de Europa, 2001). El grupo contaba con 27 alumnos y llevaban un curso de preparación para presentar el examen TOEFL.

### 2.4.1 Cuerpo estudiantil

Dado que la temática de esta tesis versa sobre la producción hablada, los participantes en esta investigación son los estudiantes de bachillerato del quinto grado grupo 5510, quienes tienen en general el nivel entre A2 y B1 de inglés (MCERL, 2001). Este nivel de inglés permite el manejo de un mayor rango de funciones y estructuras. Este grupo de estudiantes lleva un curso de preparación para presentar el TOEFL. A continuación, se presenta la organización de grupos para la materia de inglés en el Bachillerato “Cruz Azul” correspondiente al ciclo 2019-2020:

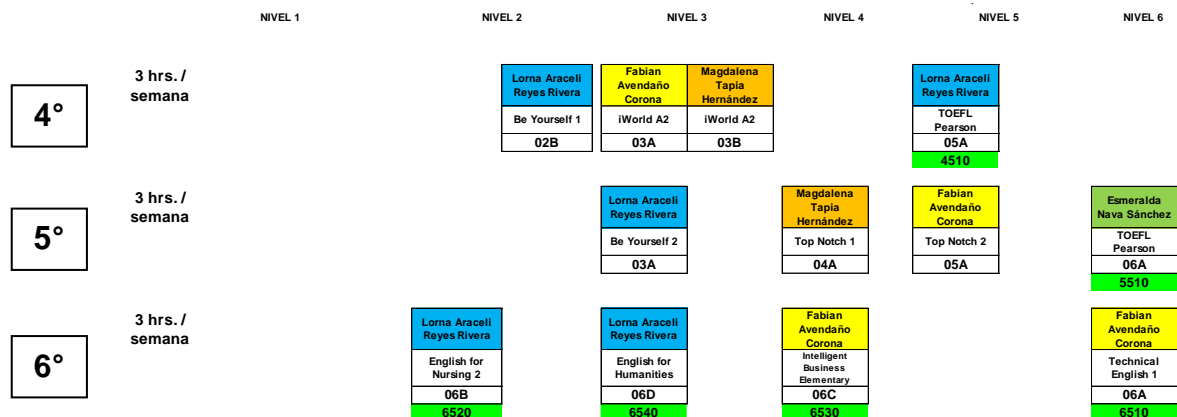


Figura 1. Distribución de niveles de inglés en el Bachillerato Cruz Azul en el ciclo escolar 2019-2020.

## 2.4.2 Planta docente

Actualmente los profesores de inglés del Bachillerato Cruz Azul llenan el perfil profesiográfico establecido en el programa operativo de la Escuela Nacional Preparatoria. Cuentan con una licenciatura en enseñanza de inglés, o bien con la constancia de profesor de inglés expedida por la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM. Su nivel de inglés actualmente es al menos de B2.

## III. MARCO TEÓRICO

La presente sección presenta las bases teóricas para la elaboración de una intervención pedagógica que considera la hipótesis nula y las preguntas de investigación para probar una teoría y su implementación en el contexto de esta investigación. De acuerdo con Creswell (2003), en una investigación cuantitativa, un investigador prueba o verifica una teoría, para ello prueba la hipótesis o las preguntas de investigación, después define y operacionaliza las variables provenientes de la

teoría y finalmente mide u observa las variables empleando un instrumento que obtiene resultados (Creswell, 2003).

El presente marco justifica de forma teórica la intervención mediante actividades de enseñanza basadas en principios y teorías que resuelven una necesidad de aprendizaje determinada para un grupo de estudiantes de bachillerato. Después de dar una definición operativa del constructo gramatical, se presentan los tipos de gramática auxiliares, así como el modelo de habilidad de expresión hablada de Levelt (1989), el funcionamiento del punto lingüístico, el análisis contrastivo entre el uso del presente perfecto y el pasado simple en español y en inglés; y la adquisición del aspecto y el tiempo verbal en el idioma inglés. Éstas son las bases para la elaboración de las actividades de la intervención pedagógica. La intervención pedagógica consiste en un tratamiento de actividades para la mejora de la producción hablada.

### **3.1 Descripción del pasado simple y el presente perfecto en inglés y español**

#### **3.1.1 Funcionamiento del pasado simple y el presente perfecto**

La descripción del tiempo, el tiempo verbal y el aspecto de los tiempos verbales en inglés al enseñar a los hablantes de español es una de las primeras fuentes para detectar dificultades para los hablantes de español. La descripción de cómo el presente perfecto y el pasado simple se usan en inglés y en español es la base para la descripción de la variable independiente de este estudio.

Es necesario recordar el uso y significado de cada tiempo gramatical tanto en español como en inglés para entonces sí presentar la diferencia del uso entre estos tiempos. Para la descripción del punto lingüístico en español se auxilió en la obra *Ciencia del Lenguaje y Arte del Estilo* de Martín Alonso (1980) y *Redacción* de Miguel Antonio Saad (1995). Y para la descripción en inglés se auxilió de las obras *Learner Language. A teacher's guide to interference and other problems* de Michael Swan et al. (2001) y

*A-Z of English Grammar & Use* de Geoffrey Leech (1998). Un breve resumen de las distinciones de cómo usar estos tiempos verbales se presenta a continuación.

### **3.1.1.1 El aspecto léxico de los verbos**

Para iniciar la discusión del funcionamiento del pasado simple y el presente perfecto es necesario considerar el aspecto léxico de los verbos. El significado léxico-aspectual, o significado inherente, es frecuentemente referido como *Aktionstart*. De acuerdo con Comrie (1976:41-51), los verbos tienden a poseer un significado aspectual inherente debido a que las situaciones descritas por ellos tienen propiedades temporales inherentes o implícitas. Tres tipos de oposiciones léxico-aspectuales se identifican frecuentemente:

Puntual y durativo. Esta oposición se refiere a las situaciones que no se conciben como duraderas en el tiempo, sino que ocurren en un punto específico (puntual), en contraste con las situaciones que se conciben como duraderas por un cierto periodo de tiempo, sin importar su duración (durativo).

Télico y atélico se refiere a las situaciones que tienen una estructura interna que consiste en un proceso que lleva hasta un punto terminal y al punto terminal (télico). En esta distinción semántica es particularmente claro que las situaciones no son descritas por los verbos únicamente, sino por los verbos con sus argumentos (sujeto y objetos). Puede ser difícil de encontrar oraciones que son completamente télicas o atélicas. El término “situación télica” corresponde más cercanamente a “logro” desde las categorías propuestas por Vendler (1967). Para averiguar si una situación es télica o atélica, Comrie (1976:44-45) ofrece un examen sobre la naturaleza télica de la situación: “si una oración que se refiere a esta situación en una forma de significado imperfecto (tal como el progresivo inglés)” implica la oración

refiriéndose a la misma situación en una forma de significado perfecto (tal como el perfecto inglés) entonces la situación es atética; de otra forma es tética. Por tanto, de la oración *John está cantando*, uno puede deducir que *John ha cantado*, pero de la oración *John está haciendo una silla*, uno no puede deducir que *John ha hecho una silla*. De ahí que la situación tética es una que involucra un proceso que lleva a un punto terminal bien definido, más allá del cual el proceso no puede continuar.

Estático y dinámico se refiere a situaciones que continúan y no cambian en el tiempo (estático), en contraste con situaciones que involucran necesariamente un cambio (dinámico). Comrie (1976:49) señala que, con un estado, a menos de que algo suceda y cambie ese estado, el estado continuará (por ejemplo, estar de pie, o saber). Para averiguar si una situación es dinámica, la situación solamente continuará si está continuamente sujeta a un ingreso de energía, ya sea desde dentro o fuera, por tanto, ellos son siempre dinámicos. (Comrie, 1976:41-51)

Con respecto al aspecto de los verbos, las oposiciones léxico-aspectuales descritas arriba caracterizan a los verbos en cuatro categorías. De acuerdo con Ayoun y Salaberry, el aspecto léxico de los verbos se refiere a la propiedad semántica inherente de la frase verbal o predicado (2008:558). El aspecto léxico de los verbos se puede dividir en cuatro categorías basadas en el aspecto léxico inherente (Vendler, 1967):

ACTIVIDAD (ACTIVITY)	LOGRO (ACCOMPLISHMENT)	REALIZACIÓN (ACHIEVEMENT)	ESTADO (STATIVE)
Los verbos de actividad expresan acciones que <b>tienen duración</b> y describen una acción en proceso. Tienen <b>un punto final indefinido</b> . Son atéticos.	Los verbos de logro <b>tienen una duración</b> (tal como los verbos de actividad), pero <b>tienen un punto final bien definido</b> , cuando la acción descrita en la frase verbal se completa.	Los verbos de realización tienen <b>un punto de inicio o fin bien definido</b> . Son situaciones dinámicas que involucran un cambio instantáneo; <b>no tienen duración</b> ; tienen un punto exacto.	Los verbos de estado <b>no involucran cambio</b> . No requieren energía. Muestran una situación estable que se asume tiene una duración indefinida.
run, walk, swim, live, study.	paint (a picture), make (a chair), build (a house), write (a novel), grow up.	recognize, realize, lose, find, win (the race), arrive, leave, notice, recognize, and fall asleep.	Sensory perception: smell, see, hear, taste and feel. Mental perception: know, believe, think, understand, mean, doubt. Possession: possess, have, own, belong. Emotions, attitudes and opinions: like, love, hate, dislike, want, desire, need, prefer appreciate, doubt, feel, wish. Measurement: equal, measure, weigh, cost. Relationship: contain, entail, consist of. Description: be, resemble, sound, appear, seem, look, have, contain, seem, want, like

Tabla 4. Categorías basadas en el aspecto léxico inherente de Vendler (1967).

Salaberry & Ayoun (2008) resume el aspecto léxico de los verbos en la siguiente tabla:

	Estados (States)	Actividades (Activities)	Logro (Accomplishments)	Realización (Achievements)
Puntual	-	-	-	+
Tético	-	-	+	+
Dinámico	-	+	+	+

Tabla 5. Características semánticas de las categorías de aspecto de Salaberry & Ayoun (2008:559)

### 3.1.1.2 El presente perfecto en inglés

De acuerdo con Comrie (1976: 56-64), el presente perfecto en el idioma inglés tiene cuatro significados. Se presenta a continuación una breve explicación sobre cada uno de estos. También se incluye una columna que muestra el aspecto léxico de los verbos, de acuerdo con Karpava (2017):

Significado	Descripción	Aspecto léxico de la clasificación de verbos (Karpava, 2017:39-40)
Perfecto de resultado	Describe la acción pasada que ha causado el cambio de estado al momento de la declaración. El resultado de una situación anterior aún se aplica al presente. Ejemplo: <i>I have had a bath</i> . Con lo cual se resalta el hecho de que está limpio.	Verbos de logro y realización.
Perfecto de situación persistente	Muestra la situación que comenzó en el pasado y continúa siendo válida en el momento de la declaración. "Un evento que comenzó a ocurrir en cierto punto en el pasado y ha ocurrido regularmente hasta el presente momento de la declaración." (Davydova, 2011:58) Ejemplo: <i>Mike has been here in Mexico for ten years</i> . Con lo cual se resalta que esta situación comenzó en el pasado y continúa hasta el presente.	Verbos de actividad y duración. Y algunos adverbios de tiempo como "desde", "por un largo tiempo", "toda su vida" y "hasta ahora".
Perfecto experiencial	Describe una situación o un evento que ha tomado lugar una o varias veces durante un periodo de tiempo hasta el presente. (Davydova, 2011:58). Iteratividad y repetitividad son las características de este tipo de presente perfecto. Ejemplo: <i>Mary has been to the States</i> . Con lo cual se resalta que Mary ha ido a los Estados Unidos por lo menos una vez. Si dijéramos <i>Mary has gone to the States</i> , bien podría significar que algo causó este viaje y por ello sería perfecto de resultado.	Verbos de estado y verbos de acción y duración.
Perfecto de pasado reciente	Describe situaciones donde la relevancia presente de una situación pasada es simplemente de cercanía temporal. La situación pasada es muy reciente. (Comrie, 1976: 60). Ejemplo: <i>I have just learned that the gas station closed</i> . Esta oración resalta que algo acaba de suceder o que es cercana.	Verbos de estado, actividad, realización y logro. Adverbios como "recientemente", "últimamente", "este año".

Tabla 6. Significados del presente perfecto en inglés.<sup>1</sup>

### 3.1.1.3 El pasado simple y presente perfecto en la lengua inglesa

Leech (1998) señala que el pasado simple y el presente perfecto frecuentemente son confundidos por no hablantes nativos del inglés. Ambos tiempos no son intercambiables en la gramática inglesa. El pasado simple expresa acciones pasadas finalizadas y frecuentemente incluye referencias de tiempo. El presente perfecto se

---

<sup>1</sup> Traducción del inglés por Edgar Hernández Flores.



usa para hablar sobre acciones que comenzaron en el pasado, pero todavía no están finalizadas o acciones del pasado reciente cuando no hay referencia al tiempo en que se realizaron.

De acuerdo con Leech (1998:379), los principales usos del presente perfecto son:

- Hablar sobre algo que comenzó en el pasado y que no ha cambiado (especialmente con “for” o “since”).
- Hablar sobre la experiencia general o lo que se ha hecho en la vida hasta ahora (especialmente con “ever” o “never”).
- Hablar sobre eventos recientes o estados (especialmente con “already”, “still” and “yet”).
- Hablar acerca de eventos muy recientes (con “just”).

Leech (1998:340) señala que el pasado simple tiene dos usos principales:

- Describir algo que sucedió en un punto definido en el tiempo.
- Describir algo que pudo suceder.

#### **3.1.1.4 La diferencia entre el pasado simple y presente perfecto en el idioma inglés**

De acuerdo con Leech (1998), el presente perfecto y el pasado simple son las formas más importantes para expresar acciones en el pasado. El presente perfecto describe una acción que sucedió en el pasado y continúa al presente. El pasado se relaciona a un suceso en el pasado, a un tiempo pasado o anterior. A continuación se ofrecen algunos puntos de contraste entre el pasado simple y el presente perfecto con base en Leech(1998):

- El presente perfecto implica que un periodo de tiempo continua hasta el presente. En la oración *Harry has worked in this school all his life* significa que

Harry aún trabaja en esa escuela. Sin embargo, en la oración *Harry worked in this school all his life* significa que Harry no trabaja más en esa escuela.

- Otro uso del presente perfecto implica que el resultado de la acción continua hasta el presente. La oración *Javier has insulted the school principal* sugiere que Javier continúa insultando al director de la escuela o que él lo ha hecho más de una vez. Por otro lado, la oración *Javier insulted the school principal* sugiere que Javier dejó de insultar.
- El presente perfecto frecuentemente implica que la acción sucedió recientemente. Por ejemplo, la diferencia entre las preguntas *Have you had dinner?* y *Did you have dinner?* es de que en la primera pregunta no tiempo de referencia.
- El presente perfecto se usa cuando no hay un tiempo definido en mente. En la pregunta *Have you ever visited the Notre-Dame cathedral?*, el hablante no menciona un tiempo específico; mientras que en la respuesta *Yes, I visited the cathedral when I was in France, three months ago. Before it was burned.* el hablante menciona una visita y tiempo particulares. (Leech, 1998: 344)

Davydova (2011) propuso la composición semántica del perfecto y el pasado o pretérito. Ésta se muestra en la siguiente tabla:

	Referencia al pasado	Relevancia presente	Enfoque al presente	Enfoque al pasado	Indefinidez	Definidez
Pasado	+	-	-	+	-	+
Perfecto	-	+	+	-	+	-

Tabla 7. Composición semántica del perfecto y el pasado simple de Davydova (2011: 63)<sup>2</sup>

### 3.1.1.5 El pasado simple y el presente perfecto en el idioma español

Tomando en consideración a Saad (1995) y a Alonso (1980), a continuación, se presenta un cuadro en el que se resume el uso del presente, el pretérito perfecto y el

<sup>2</sup> Traducción del inglés por Edgar Hernández Flores.

pretérito indefinido. Es importante señalar que en cuestión de la forma el pretérito perfecto o antepresente es equivalente en forma, pero no en uso al presente perfecto inglés. La misma situación ocurre con el pretérito indefinido del idioma español y el pasado simple del inglés.

Presente (simple present)	Pretérito Perfecto (present perfect)	Pretérito Indefinido (simple past)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción en el presente.</li> <li>• Acción que comenzó en más temprano y ha durado hasta el presente.</li> <li>• Acción futura (usualmente con la referencia específica de tiempo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción completada en un periodo de tiempo que cuenta como parte del presente. Admite adverbios de tiempo.</li> <li>• Acción completada que tiene una influencia en el presente.</li> <li>• Acción completada en el pasado reciente. (España) (Erichsen, 1998)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acción completada en el pasado sin influencia en el presente.</li> <li>• Una nueva acción que interrumpe una acción que ya ocurre en el pasado.</li> <li>• Acción completada en el pasado reciente. (Latinoamérica) (Erichsen, 1998)</li> </ul>

Tabla 8. Usos del presente, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido en español.

Es importante resaltar que en el caso de una acción completada en el pasado reciente se tiene la posibilidad de emplear el pretérito perfecto (en España) o bien el pretérito indefinido (en Latinoamérica); sin embargo, de acuerdo con Erichsen (1998), en la práctica en Latinoamérica se prefiere emplear el pretérito indefinido por encima del pretérito perfecto.

### 3.1.2 Análisis contrastivo

Hay una serie de distinciones relacionadas con el tiempo, el tiempo verbal y el aspecto cuando se enseña el presente perfecto y el pasado simple a los hablantes de español. A continuación, se presentan algunas consideraciones al enseñar el pasado simple y el presente perfecto del idioma inglés a los hablantes de español mediante un análisis contrastivo de estos tiempos verbales.

Los estudiantes de habla hispana pueden confundirse sobre cuando utilizar el presente perfecto y el pasado simple. En el idioma español, el presente simple es compatible con expresiones de tiempo ya terminado (por ejemplo, hace una hora, hace un día)

Sin embargo, en el idioma inglés es importante distinguir entre decir cuándo una acción sucedió (*past simple*), decir un tiempo indefinido en el pasado (*present perfect*), y decir una acción que comenzó en el pasado y continúa en el presente (*present perfect*). En español la oración *He visto una serie completa en Netflix hace media hora* es correcta. Mientras que en inglés, el mismo significado se expresaría *I watched an entire TV series on Netflix half an hour ago* y no *I have watched an entire TV series on Netflix half an hour ago*.

De acuerdo con Swan (2001), en español el presente simple se usa frecuentemente para describir una acción que se realiza ahora. Por ejemplo, la forma correcta de *Mira! Llueve!* en inglés sería *Look! It is raining!* El presente en español se usa frecuentemente también para referirse al tiempo futuro: *¿Vengo mañana?* (*Do I come tomorrow?*) El sentido es acerca de una acción futura. En inglés, la forma correcta sería *Shall I come tomorrow?* En español, los tiempos verbales en presente se usan para referirse a un periodo que comienza en el pasado y continúa hasta el presente. El idioma inglés en este caso usa el presente perfecto. Así, por ejemplo, en español está bien decir *Hace mucho que vivo aquí*. En inglés, la forma correcta sería *I have lived here for a long time*. Otra distinción importante en considerar al enseñar el presente perfecto y el pasado simple, es el hecho de que el presente perfecto en español puede ser usado con adverbios de tiempo (*time-when*), y en algunas regiones es normal cuando se habla sobre eventos que sucedieron anteriormente el mismo día. Así en español es aceptable decir *Hoy he terminado el trabajo pronto porque he comenzado a las siete en punto esta mañana*. Al mismo tiempo, en algunas áreas de España y Latinoamérica, el pasado simple puede ser usado para este propósito. En inglés, está claro el uso del presente perfecto para comunicar este significado en particular. Entonces, mientras que es aceptable decir *Ya lo leí* en español, en inglés se diría *I have already read it*. (2001:102-103).

La siguiente tabla muestra las principales diferencias de uso entre el español y el inglés en términos de los tiempos verbales y su aspecto:

Uso	Español	Inglés
Referencia a una acción que se está llevando a cabo ahora.	Presente	Present continuous
Referencia a una acción futura.	Presente Futuro	Simple future
Referencia a un periodo que comienza en el pasado y continua hasta el presente.	Presente Pretérito compuesto o antepresente	Present perfect
Referencia a una acción que fue completada en el pasado.	Pretérito indefinido	Simple past

Tabla 9. Diferencias de uso entre el español y el inglés en tiempos verbales y aspecto.

### 3.2 Teoría de Aprendizaje

Para realizar una presentación unificada de las teorías de aprendizaje relacionadas con la adquisición de una lengua y con su enseñanza se presentan a grandes rasgos los marcos para el estudio de la adquisición de una segunda lengua con apoyo de Saviile-Troike (2006:24-29). La presentación de estos marcos abre el panorama de las teorías de adquisición más relevantes y la relación entre ellas.

#### 3.2.1 Adquisición de una segunda lengua y el interlenguaje (Selinker)

Para Saviile-Troike (2006:2) la adquisición de una segunda lengua es tanto el estudio de los individuos y grupos que aprenden una lengua subsecuente a su primera lengua, como el proceso para aprenderla. Aunque algunos de los primeros teóricos modernos en psicolingüística, como Stephen Krashen, postularon una separación entre aprendizaje y adquisición, donde la principal diferencia radica en la característica consciente en el primero o inconsciente en la segunda (Krashen, 1982:10), se empleará la definición de Saviile-Troike (2006) por su relevancia para el tema de esta tesis.

#### La adquisición de la primer y segunda lengua

El estudio de cómo las personas adquieren su lengua materna o primera lengua provee conceptos clave sobre la forma en que la mente se desarrolla. Por el otro lado,

comprender la adquisición de una segunda lengua provee conceptos, procesos y principios que los profesores de lenguas pueden usar para tomar decisiones más informadas sobre la planeación, enseñanza y evaluación de la lengua meta. Esta sección describe cómo la competencia comunicativa se desarrolla en un primer y segundo idioma, y las diferencias y similitudes entre ambas. Después de esta descripción, se presenta una breve comparación entre la lengua materna y una segunda lengua.

Richards y Schmidt (2002:284) definen a la adquisición de una lengua como el aprendizaje y desarrollo de la habilidad para comunicarse de una persona. Este es un proceso por el que los seres humanos se vuelven comunicativamente competentes. La adquisición de la primera lengua es el proceso de aprender una lengua materna. Ambos procesos comparten el mismo objetivo, el de volverse competentes en la comunicación en un idioma. Richards y Schmidt (2002:90) definen la competencia comunicativa como “el conocimiento no solo de si algo es formalmente posible en una lengua, pero también el conocimiento de si algo es factible, apropiado, o realizable en una comunidad de hablantes”.

La adquisición de una primera lengua es un proceso caracterizado por un número de factores. Una de las características clave de la adquisición de una primera lengua es que comienza a una edad muy temprana. Sucede mientras los niños interactúan con los adultos y otros niños, pero no requiere ninguna escuela o instrucción. Mitchell y Miles (2004) reportan que sin importar el idioma, los niños siguen etapas similares. Las etapas, comenzando desde la más temprana, comienzan cuando los bebés lloran, balbucean, y comienzan a usar patrones de entonación. Alrededor de un año, los niños comienzan a hacer expresiones de una palabra, y alrededor de los 18 meses pueden hacer expresiones de dos palabras. Los niños comienzan a hacer inflexiones en las palabras (tiempos verbales, plurales, entre otros) cuando tienen alrededor de dos años de edad. El discurso madura se desarrolla cuando los niños tienen alrededor de 10

años de edad. Estas etapas son muy similares a través de todos los idiomas. Otra característica de la primera lengua es el hecho de que la producción de discurso de los niños sigue un orden de adquisición (entre ellos algunos morfemas y la negación). Otras características es que la producción de los niños se resiste a la corrección. Ellos prefieren hacer pruebas por sí mismos sobre sus hipótesis del idioma (Mitchell y Miles, 2004). Gass y Selinker (2008:37) agregan otras características, incluyendo el hecho de que la adquisición de una primera lengua no se determina por la inteligencia; y el hecho de que los niños desarrollan reglas para gobernar su conocimiento de la lengua y su uso.

Resumiendo, con base en Mitchell y Miles (2004) las diferencias entre la adquisición de una primer y segunda lengua, se puede resaltar que la adquisición de una primera lengua es parte del desarrollo cognitivo de una persona, de tal forma que inicia automáticamente desde el nacimiento. La adquisición de una segunda lengua se desencadena por el contexto social y usualmente es una decisión personal que requiere motivación. En cuanto a la velocidad de cada tipo de adquisición, se puede afirmar que la adquisición de una primera lengua es muy rápida; mientras que la segunda lengua varía y casi nunca es tan rápida como la adquisición de una primera lengua. Cuando se aprende una primera lengua la persona puede alcanzar un dominio completo; mientras que la adquisición de una segunda lengua no es tan completa como esta primera. La adquisición de una primera lengua es más rápida en los niños ya que se da como parte del desarrollo cognitivo natural de la persona. Solo requiere el apoyo de la interacción y la salud psicológica. Por el otro lado, la adquisición de la segunda lengua requiere un número de variables para trabajar favorablemente para que los aprendientes la puedan adquirir (Mitchell y Miles, 2004).

### **Interlenguaje**

No obstante, las diferencias identificadas entre la adquisición de una primer y segunda lengua, Ortega (2009) comparte varias ideas comunes sobre la adquisición de tanto la

lengua materna como una segunda lengua. El primer fenómeno es que los niños y adultos inventan formas temporales que sirven como soluciones cuando ellos tratan de descubrir el funcionamiento de un nuevo sistema. El segundo fenómeno es que los niños y adultos atraviesan de forma natural y universal por soluciones temporales hasta su camino final de fluidez (2009:34). Estos descubrimientos dieron pauta a que Selinker (1972) acuñara el término *interlenguaje*, el cual se refiere a “el sistema de lenguaje que cada aprendiente construye en un punto determinado de desarrollo” (1972). Para Borja Tavizón (s.f.) el sentido que le da Selinker (1972) a interlenguaje es el de un sistema interno temporal que el aprendiente construye durante su proceso de aprendizaje de una segunda lengua; y que forma parte de un continuo, de un sistema interconectado cuya lógica es una prueba constante de hipótesis (Borja Tavizón, 2008:7):

“La esencia de esta teoría es la prueba constante de hipótesis. Cuando un alumno recibe el input de la lengua extranjera y hay una percepción del mismo, el input es procesado cognitivamente para poder comprenderlo. Se recurre al uso de conocimientos previos, considerando que su conocimiento lingüístico previo es su lengua materna u otras lenguas extranjeras (en algunos casos); posteriormente, hace una transferencia de este conocimiento y procede a categorizarlo ya sea a nivel sintáctico, semántico o pragmático. Una vez categorizado, le atribuye una regla de uso y procede a generalizar la regla proyectando su aplicación a casos similares. Más adelante, al experimentar nuevas exposiciones a la lengua en proceso de aprendizaje, prueba sus hipótesis y si no concuerdan con su nueva experiencia, desecha esas hipótesis y elabora otras nuevas con sus respectivas reglas. A esto se le conoce como la formación de una *gramática hipotética*. Todos estos procesos se traducen en estrategias de aprendizaje; cuando se usa esta información, los alumnos también desarrollan sus estrategias comunicativas.” (Borja Tavizón, 2008:7)



Como se ha visto, el interlenguaje es un sistema de lenguaje en construcción. Ortega (2009) afirma que este sistema de los aprendientes trabaja con las representaciones mentales al revisar, expandir, refinar y construir mientras se desarrolla; y que se han identificado cuatro procesos en los que el interlenguaje de los aprendientes cambian sus representaciones mentales (Ortega, 2009:116). A continuación, se describe brevemente cada uno:

**Simplificación.** Se refiere al proceso que se llama cuando los mensajes son transmitidos con poco lenguaje.

**Sobregeneralización.** Es la aplicación de una regla al contexto adecuado y las situaciones donde no aplica. Este proceso se ha documentado particularmente con la morfología de un idioma.

**Reestructuración.** Se trata del proceso en que el aprendiente reorganiza las representaciones sobre conocimiento gramatical.

**Comportamiento en forma de “U”.** Es un proceso que se manifiesta como reestructuración. Y consisten en un proceso en que los aprendientes emplean formas correctas de una estructura de forma incidental, pero que gradualmente esta forma cae en desuso debido al proceso de aprendizaje; sin embargo, la forma nuevamente emerge una vez que los aprendientes comprenden el uso correcto de la forma. De ahí que se le nombre vuelta en “u” ya regresan a un estado inicial, pero con mayor madurez en el uso de la forma.

(Ortega, 2009:116)

En este sentido el propósito de la enseñanza de una segunda lengua o bien una lengua extranjera, como es el caso de esta investigación y su intervención, es influir en el interlenguaje de los alumnos. En que los alumnos puedan construir esas hipótesis, transferirlas, aceptarlas, rechazarlas o modificarlas con el fin de que logren establecer

el uso correcto y apropiado de las estructuras gramaticales. Y así se vuelvan usuarios cada vez más competentes en términos de comunicación.

A lo largo de los años, la teoría de adquisición de una segunda lengua se ha enriquecido con los aportes de los diferentes investigadores y sus teorías. Con el fin de hacer breve el recuento de estas teorías y sus aportes a la enseñanza de lenguas, Saville-Troike (2006) propone tres marcos teóricos que a continuación se enuncian de forma general:

Prioridades por disciplina	Marco teórico lingüístico	Marco teórico psicológico	Marco teórico social
1950's y antes	Estructuralismo	Conductismo	Teoría sociocultural
1960's	Gramática generativa-transformacional	Neurolingüística y procesamiento de la información	Etnografía y comunicación
1970's	Funcionalismo	Modelos humanistas	Teoría de la aculturación
1980's	Modelo de principios y Parámetros	Conexionismo	Psicología social
1990's	Programa minimalista		

Tabla 10. Marcos para el estudio de la adquisición de una segunda lengua de Saville-Troike (2006).

**Marco teórico lingüístico.** El Estructuralismo fue el modelo lingüístico que describió la producción en el discurso mediante niveles o estructuras, colocando en el nivel más simple a la fonología, la morfología, sintaxis, semántica y el vocabulario. Unos años después Noam Chomsky presentó la Gramática generativa-transformacional, arguyendo el conductismo no podía explicar los aspectos creativos de la habilidad lingüística. Asimismo, incluyó el concepto de capacidad innata y el *language acquisition device* (LAD). Noam Chomsky también propuso la Gramática Universal, la cual incluye el Modelo de principios y parámetros. Este modelo pretende explicar los aspectos comunes de las lenguas (principios) y asimismo las diferencias entre ellas (parámetros). Por otro lado, el Funcionalismo mapea las relaciones entre las formas de la lengua, como sistema, y las funciones lingüísticas, las cuales son motivadas por la necesidad comunicativa.

**Marco teórico psicológico.** La relación entre el cerebro y el lenguaje es el objeto de estudio de la neurolingüística. Esta ciencia pretende informar a la adquisición de una segunda lengua mediante marcos conceptuales, técnicas, estudios para facilitar este primer proceso. El humanismo, como una tendencia de la psicología general, agregó los elementos de motivación, ansiedad, actitud y algunos otros factores afectivos y personales para explicar por qué algunos aprendientes son más exitosos que otros para adquirir una segunda lengua. Asimismo, el conexionismo es otro marco cognitivo que se enfoca en el aprendizaje desde el punto de vista de la relación entre la entrada o estímulo y la respuesta. Considera que la frecuencia entre ambos factores explica el aprendizaje.

**Marco teórico social.** La teoría sociocultural propone que “la interacción no sólo facilita el aprendizaje de las lenguas, sino que es una fuerza causativa para la adquisición” (Saville-Troike, 2006:111). Uno de los conceptos más sobresalientes de esta teoría, cuyo representante más conocido es Lev Vygotsky, es la zona de desarrollo próximo. Ésta, a diferencia de la zona actual de desarrollo, es aquel nivel de desempeño que un aprendiente puede realizar sólo con apoyo de alguien con más habilidad. Tanto la etnografía como la psicología social pretenden explicar cómo la identidad, status, y valores influyen en el resultado de la adquisición de una segunda lengua. (Saville-Troike, 2006)

### **La integración de las perspectivas**

Después de hacer la presentación de las bases teóricas de las perspectivas lingüística, psicológica y social de la adquisición de segundas lenguas, Saville-Troike (2006:174) sugiere que los tres marcos estudian básicamente tres aspectos de la adquisición de una segunda lengua:

1. *¿Por qué algunos aprendientes son más exitosos que otros?*
2. *¿Cómo adquiere el aprendiente el conocimiento de la segunda lengua?*
3. *¿Qué es lo que el aprendiente de una segunda lengua aprende?*

Cada marco refiere a una perspectiva y a una serie de puntos que resuelve. La cuestión sobre el porqué algunos aprendientes son más exitosos que otros, abarca el contexto social; la experiencia social; la relación entre la primera y segunda lengua; edad, aptitud, motivación, instrucción. La cuestión sobre cómo adquiere el aprendiente el conocimiento de la segunda lengua incluye temas como: la capacidad innata; la aplicación de conocimiento previo; el procesamiento del ingreso de la lengua; la interacción; la reestructuración del sistema de conocimientos de la segunda lengua; y la automatización. Finalmente, la tercera cuestión sobre qué es lo que el aprendiente de una segunda lengua aprende incluye los siguientes temas: un sistema de conocimientos sobre una segunda lengua; patrones de elementos recurrentes; cómo codificar conceptos particulares de una segunda lengua; la competencia pragmática; y los medios para usar una segunda lengua; la competencia comunicativa.

Después de haber presentado de forma general las teorías y elementos que conforman cada marco teórico Saville-Troike (2006) concluye que las diferencias entre la perspectiva lingüística, psicológica y social es fundamentalmente el orden de la prioridad con que se enfoca cada una de las perspectivas. Es decir, si bien los tres marcos perspectivas para el estudio de la adquisición de una lengua atienden las tres grandes cuestiones planteadas, cada uno da mayor énfasis según sus conceptos base. A continuación, se presenta una tabla, la cual fue adaptada de Saville-Troike (2006), sobre prioridades con que se enfoca cada perspectiva de estudio de la adquisición de una lengua:

Prioridades por disciplina	Perspectiva Lingüística	Perspectiva Psicológica	Perspectiva Social
1°	¿Qué es lo que el aprendiente de una segunda lengua aprende?	¿Cómo adquiere el aprendiente el conocimiento de la segunda lengua?	¿Por qué algunos aprendientes son más exitosos que otros?
2°	¿Cómo adquiere el aprendiente el conocimiento de la segunda lengua?	¿Por qué algunos aprendientes son más exitosos que otros?	¿Qué es lo que el aprendiente de una segunda lengua aprende?
3°	¿Por qué algunos aprendientes son más exitosos que otros?	¿Qué es lo que el aprendiente de una segunda lengua aprende?	¿Cómo adquiere el aprendiente el conocimiento de la segunda lengua?

Tabla 11. Resumen de las perspectivas sobre la adquisición de segunda lengua. Adaptado de Saville-Troike (2006:174).

Es importante resaltar que cada perspectiva desarrolla todas las preguntas pero que además de dar mayor enfoque a una de ellas, el resto son el apoyo a la prioridad número uno.

### **Los elementos para la integración de una teoría de aprendizaje para la intervención de la presente investigación**

Una vez presentadas las teorías de aprendizaje relevantes para el diseño de cursos y programas de lenguas, es importante determinar qué teoría da sustento a las prácticas de enseñanza de un modelo, enfoque o método. Es decir, es necesario hacer definir los fundamentos teóricos del programa a desarrollar. Siguiendo a Richards y Rodgers (2001: 22) se requiere preguntarse: 1) ¿Cuáles son los principios psicolingüísticos y cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lengua?, y 2) ¿cuáles son las condiciones para que se den estos procesos de aprendizaje?

Una vez más siguiendo una perspectiva de adquisición de segundas lenguas y con el propósito de dar un tratamiento ecléctico al tema de la teoría de aprendizaje para la configuración de la intervención de esta investigación se continuará empleando los marcos de teóricos para la adquisición de segundas lenguas propuesto por Saville-Troike (2006), ya que contribuyen a la claridad en la exposición de las ideas entorno a

las teorías de aprendizajes relevantes para la enseñanza y adquisición de segundas lenguas. Por un lado, la investigación aquí desarrollada tiene su fundamento en la perspectiva psicológica por hacer énfasis en la aplicación de la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983), la cual corresponde a un enfoque cognitiva. Y por otro, por las características de interacción y práctica del modelo de actividades para la enseñanza de Thornbury (2005) también tiene como antecedente la perspectiva social de aprendizaje de una segunda lengua. El aspecto social se convierte en comunicación en la vida real y en “tarea(s) de uso de la lengua”, como lo ha definido Bachman y Palmer (1996:44). Además de la importancia del contexto social y la forma en que inhibe u optimiza la adquisición en los aprendientes; la experiencia social y el intercambio con compañeros de mayor o menor habilidad como forma de aprovechar sus zonas de desarrollo próximo; la negociación del significado; pertenencia al grupo y la identidad.

Es importante resaltar que todas las teorías antes expuestas como parte de las perspectivas de la adquisición de una segunda lengua tienen principios válidos que dependiendo las necesidades podrán tener más valor de acuerdo a las necesidades de aprendizaje del contexto de aplicación de una determinada intervención pedagógica. Este eclecticismo basado en principios ha sido reconocido por Thornbury (2006:131), Richards y Rodgers (2001:250-251) y Larsen-Freeman y Anderson (2011:229) quienes señalan que actualmente existe la llamada “pedagogía post-método”, la cual da pie a las técnicas de enseñanza por habilidades de la lengua, con base al contexto y las necesidades de enseñanza de los alumnos.

### **3.2.2 La Teoría de Control Activo del pensamiento y la Teoría de Adquisición de Habilidades**

Hablar es una de las habilidades macro de un lenguaje. Uno de los marcos más completos para comprender cómo se desarrolla una habilidad lingüística es la teoría de Control Activo del Pensamiento (*ACT*, por sus siglas en inglés) de John Anderson

(1983). En su libro *La arquitectura de la cognición*, caracteriza el lenguaje como una habilidad cognitiva. Como tal, el lenguaje se aprende y se almacena como otras habilidades cognitivas. Anderson hace una distinción entre el conocimiento declarativo (conceptos, representaciones proposicionales) y el procedimiento (saber cómo, procedimientos). En esta teoría, el aprendizaje es la transformación gradual del conocimiento declarativo en conocimiento procesal. Argumenta que para que el conocimiento declarativo se convierta en conocimiento de procedimiento, la práctica debe seguir tres etapas: la etapa cognitiva (en la que se crean las representaciones), la etapa asociativa (en la que el rendimiento tiene errores, pero desaparecen gradualmente) y la etapa autónoma (en la que se descarga la memoria de trabajo y aparece la automaticidad) (Anderson, 1983). Un ejemplo de cómo funcionan estas etapas es cuando las personas aprenden a conducir un automóvil. Necesitan conocer las partes del automóvil relacionadas al funcionamiento general. Al comenzar a conducir, las personas tienden a sentirse sobrecargadas porque no cuentan con procedimientos automáticos y cometen errores con frecuencia. A medida que las personas continúan practicando, se sienten cada vez más cómodas, hasta el punto en que pueden realizar otras tareas al mismo tiempo.

La distinción entre conocimiento declarativo y de procedimiento es importante para la adquisición de una segunda lengua y es clave para el presente estudio. Según O'Malley & Chamot (1990), el vocabulario y la competencia sociolingüística se clasifican como conocimiento declarativo. Por otro lado, las habilidades receptivas (lectura y escucha) y productivas (hablar y escribir), las habilidades de conversación, las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje se identifican como conocimientos procedimentales (1990:82). Una de las implicaciones para el aprendizaje de idiomas es que todas las habilidades lingüísticas van gradualmente de "saber sobre" a "saber cómo hacerlo". Enseñar las habilidades lingüísticas de forma aislada no garantiza una competencia completa de las habilidades ya que las habilidades productivas están vinculadas a las habilidades receptivas. Nadie puede

hablar sin poder entender primero, nadie puede escribir sin poder leer un texto. Hablando sobre la distinción entre conocimiento procesal y declarativo, O'Malley y Chamot (1990) afirman que "saber sobre el lenguaje como un sistema gramatical, que implica conocer las reglas subyacentes de la sintaxis, la semántica y la fonología, no es suficiente para saber cómo usar el lenguaje funcionalmente, como muchos maestros y estudiantes de idiomas extranjeros han descubierto." (1990: 73)

### **La adquisición del aspecto y el tiempo verbal en el idioma inglés**

En esta sección se presentan algunos conceptos relevantes con la adquisición del aspecto y el tiempo verbal a partir del campo de la adquisición de una segunda lengua. La información que se presenta forma un marco que permite al investigador enfocar las preguntas, buscar la información adecuada y preparar la intervención pedagógica. Se cita a un número de autores de la adquisición de segundas lenguas en un esfuerzo de proporcionar una visión global del problema que esta tesis trata.

Para Thornbury, el aspecto de una frase verbal es la forma en que el hablante ve un evento expresado por la frase verbal. En concreto, el aspecto se refiere a la naturaleza interna del evento, ya sea si tiene o no duración (progresivo), o si ha sido finalizado o no (perfecto) (2006:17-18). Thornbury también define el tiempo verbal, el cual "se refiere a la forma en que los verbos son inflexionados para expresar una relación con el tiempo". También, señala que en inglés hay inflexiones verbales para el presente y el pasado. Pero no existe la inflexión futura en inglés. En lugar de ello, para expresar futuro se emplean una variedad de verbos modales (2006:226). La combinación de aspectos y tiempos verbales produce una variedad de mal llamados tiempos verbales, o mejor dicho, de estructuras verbales.

A fin de describir los cuatro significados semánticos, el presente perfecto, es importante describir el aspecto léxico de los verbos y las cuatro categorías del aspecto léxico inherente de la frase verbal. Esta discusión será el punto de inicio para



desarrollar los significados semánticos del presente perfecto y las hipótesis de adquisición relacionadas con el aspecto y el tiempo verbal.

### **Orden de adquisición de los morfemas**

De acuerdo con Ortega (2009:126), la adquisición de las segundas lenguas reconoce tres amplias fases de desarrollo en la expresión de la temporalidad. La primera es a través de los medios pragmáticos, en la cual los aprendientes usan los dispositivos pragmáticos para ayudar a la comunicación (tales como el orden cronológico). En la segunda fase, los medios léxicos son empleados. Estos incluyen las expresiones adverbiales de tiempo, por ejemplo. En la última etapa, los medios morfológicos son adicionados, lo cuales incluyen el uso de la inflexión en los verbos.

Ha sido documentado cómo todas las formas de morfología no emergen todas al mismo tiempo. El interlenguaje se construye poco a poco con el apoyo de una serie de factores. De la misma forma, el aspecto y el tiempo verbal en inglés no emergen todos a la vez. Dietrich *et al.* (1995) señala que “hay un orden predecible de adquisición del tiempo verbal y el aspecto (*aspect*): el tiempo verbal se adquiere antes del aspecto” (1995). La emergencia del presente perfecto va después de la emergencia del pasado simple. Cuando los aprendientes tienen una alta competencia en el pasado simple (índice de exactitud, uso apropiado y corrección de la forma) ellos son capaces de reestructurar este conocimiento (Han and Hong, 2015). Apoyando esta idea, Bardovi-Harlig (2000) ha sugerido que los hablantes de inglés, en general, aprenden a usar los siguientes morfemas en este orden: presente progresivo, pasado simple, pasado progresivo, presente perfecto y pasado perfecto (2000).

Al estar conscientes de las características y orden en que emergen el pasado y el perfecto se está en mayor posibilidad de realizar una intervención más significativa para el beneficio de los estudiantes. De acuerdo con McCoard (1978: 47), Elsness (1997) y Davydova (2011) el conocimiento pragmático, el discurso, la forma en que el

hablante ve el evento y el conocimiento semántico son cruciales para lograr la diferenciación entre el pasado simple y el presente perfecto.

### La adquisición del tiempo verbal y el aspecto

Existen dos hipótesis, cuyo objetivo es describir cómo el aspecto y el tiempo verbal se adquieren por los aprendientes de una segunda lengua. Estas hipótesis son relevantes para la presente tesis debido al hecho de que ofrecen explicaciones alternativas a la forma en que los aprendientes adquieren el tiempo verbal y el aspecto. Esta información será considerada para documentar la intervención pedagógica y proponer una línea de acción para la enseñanza del presente perfecto y el pasado simple en inglés. Cada hipótesis se describe brevemente.

Variable	Área	Teorías asociadas / principios
Aspecto léxico ( <i>Aktionsart</i> )	Semántica léxica	Hipótesis de aspecto léxico inherente ( <i>Inherent Lexical Aspect Hypothesis</i> ) de Andersen y Shirai (1994)
Efectos interlingüísticos	Cognición	Hipótesis del pasado simple por default / Transferencia ( <i>Default Past Tense Hypothesis / Transfer</i> ) de Salaberry (1999)

Tabla 12. Hipótesis de adquisición del tiempo verbal y el aspecto con base en Andersen y Shirai (1994) y Salaberry (1999).

### Hipótesis del aspecto léxico inherente

Andersen y Shirai (1994) afirmaron que “los aprendientes de una primera y segunda lengua inicialmente serán influenciados por el aspecto semántico inherente de los verbos o de los predicados en la adquisición de los marcadores de tiempo verbal y de aspecto asociados con estos verbos” (1994: 133). Esta hipótesis sugiere que la adquisición como segunda lengua de la morfología del tiempo verbal y el aspecto en los aprendientes hay una influencia por parte del significado semántico inherente de los verbos. La morfología del pasado y el perfecto están relacionados con los predicados de tipo puntual y télico, el cual se usa principalmente para acciones que denotan logro o cumplimiento. Mientras que los aprendientes incrementan su dominio

de la lengua, las propiedades inherentes del aspecto de los verbos no son tan relevantes.

### **Hipótesis del tiempo pasado por default**

Salaberry (1999) propuso que los aprendientes de una segunda lengua en las etapas iniciales de su adquisición de la lengua meta, tenderán a usar el pasado simple por default a través de las categorías léxicas. Esta hipótesis sugiere que cuando los aprendientes de una segunda lengua incrementan su dominio, ellos se apegarán a la hipótesis del aspecto (1999:167-168). La investigación sobre el presente perfecto inglés ha mostrado que los aprendientes de la segunda lengua también emplean el pasado simple en lugar del presente perfecto debido a la interferencia con la lengua nativa de los aprendientes. Estos resultados han sido encontrados en turco (Bulut, 2011), japonés (Yoshimura y Nakayama, 2009), coreano (Han and Hong, 2015) y portugués (Rocha, 2004).

### **Resultados preliminares obtenidos del pilotaje sobre el dominio del presente perfecto y el pasado simple en inglés**

La hipótesis del tiempo pasado por default de Salaberry (1999) parece confirmarse con la muestra de estudiantes. De acuerdo con esta hipótesis, en las etapas iniciales de adquisición, los alumnos tienden a confundirse entre el presente perfecto y el pasado simple debido al significado abstracto del presente perfecto. Asimismo, los alumnos tienden a identificar el presente perfecto para situaciones persistentes y el perfecto experiencial (*perfect of persistent situation and experiential perfect*), ya que estos significados expresan situaciones concretas que el resto de los significados del presente perfecto y debido a que involucran el uso de marcadores de tiempo y otras referencias. También es posible que los resultados puedan reflejar la interferencia en la forma que se usan los tiempos descritos en español e inglés. *En suma, los hablantes de español usan el pasado simple cuando se les confronta con la elección del presente*

*perfecto y el pasado simple en español. Esta situación se adiciona a la complejidad de los significados por sí mismos del presente perfecto en inglés.*

Considerando el modelo de la habilidad de expresión hablada de Levelt (1989), el funcionamiento del punto lingüístico, el análisis contrastivo entre el uso del presente perfecto y el pasado simple en español y en inglés, y la adquisición del aspecto y el tiempo verbal en el idioma inglés, a continuación, se presenta la forma en que esta información sirve como base para aplicarla en el presente estudio, especialmente en la intervención pedagógica.

### **3.2.3 Factores del contexto en la adquisición del presente perfecto y el pasado simple: ¿Por qué los estudiantes se confunden al usar el presente perfecto y el pasado simple en inglés?**

De acuerdo con el análisis contrastivo del presente perfecto y el pasado simple en el idioma inglés y español, y el pilotaje del instrumento de gramática, se resumen a continuación algunos de los factores que dificultan el dominio del presente perfecto y el pasado simple en forma escrita y hablada. En general, la mayoría de los errores que los estudiantes cometen al usar estos dos tiempos verbales se refieren a errores en significado y uso; y pocos se refieren a la forma en que se construye el pasado simple y el presente perfecto. Aunque el pasado simple puede ser problemático en términos de la distinción de la forma entre verbos regulares e irregulares, y la pronunciación de los verbos regulares en pasado en sus tres diferentes pronunciaciones, el enfoque de la intervención pedagógica de este estudio no se centra en estos dos últimos temas. El enfoque se centra, más bien, en las dificultades para distinguir cuándo se usa el presente perfecto y el pasado simple tanto de forma escrita como hablada. A continuación, se presentan algunos de los factores detectados en el contexto de este estudio:

### **3.2.4 Los materiales didácticos no preparan a los estudiantes locales para dificultades específicas a su lengua nativa**

Uno de los principales problemas al redactar la intervención pedagógica es descubrir que muchos materiales comerciales en el nivel B1 para la enseñanza del inglés empleados en el contexto donde se aplicó la intervención de esta tesis, no incluyen una sección para enseñar el contraste entre el presente perfecto y el pasado simple. Esta situación es una seria omisión debido a que ha sido documentado en la teoría de la adquisición de segundas lenguas un orden de adquisición de los morfemas en inglés. Si los alumnos no tienen un dominio del pasado simple no serán capaces de utilizar el presente perfecto. En este sentido, la hipótesis del pasado simple por default de Salaberry (1999) operará. Esta hipótesis señala que debido a su nivel de dominio de la lengua los alumnos emplearán el pasado simple debido a la interferencia con la lengua materna. Asimismo, los materiales didácticos enseñan los tiempos de forma separada. En el caso de la intervención pedagógica en este estudio, se propone enseñar los dos tiempos verbales de forma simultánea con el fin de tomar un enfoque contrastivo. De esta forma los estudiantes serán capaces de aclarar para qué sirve cada uno de los tiempos verbales. Por tanto, el material didáctico de la intervención pedagógica reflejará este enfoque. Finalmente, los materiales comerciales no consideran ninguna sección para explicar las diferencias en el uso y significado de los tiempos verbales en la lengua meta y en el idioma materno, debido a que están enfocados a un mercado internacional.

### **3.2.5 La interferencia de la lengua materna**

Hay una interferencia en la forma en que el presente perfecto y el pasado simple funcionan en el idioma español y la forma en que funcionan en inglés. En inglés, el pasado simple puede ser usado con una expresión definida de tiempo. El presente perfecto en inglés no se usa con una expresión definida de tiempo (tal como *yesterday* o *Monday*), debido a que expresa un tiempo indefinido en el pasado. Sin embargo, en

español, los aprendientes pueden decir *he estudiado desde ayer o estudié desde ayer*, ambas oraciones son correctas. Por tanto, cuando se muestran estos dos tiempos verbales en inglés los aprendientes no saben cuál emplear debido a que ambas parecen ser correctas en español.

Los aprendientes cuyo idioma materno es el español no usan el presente perfecto de forma cotidiana debido a que este tiempo verbal se usa de forma prácticamente nula. Ellos tienden a usar el pasado simple debido a que estos no desean atender la situación o desambiguarla y, más aún, porque el uso en español se tiende a favorecer el uso del pasado simple sobre el presente perfecto. Hay muchos errores que pertenecen a esta categoría. Se propone hacer una sección explícita para atender los usos del español de estos tiempos verbales en comparación a los usos en inglés de estos tiempos. La enseñanza combinada de los tiempos resuelve el tema de la interferencia de los tiempos.

### **3.2.6 El nivel de preparación para notar significados más abstractos**

Desde la teoría de adquisición de segundas lenguas, aquellos estudiantes que no pueden usar el pasado simple, no estarán listos para usar el presente perfecto. Los datos de la muestra de estudiantes involucrados en el pilotaje descrito en la sección anterior, confirma el orden de adquisición de los morfemas y la hipótesis del pasado simple por default. De acuerdo con el orden de adquisición de los morfemas, los estudiantes son capaces de comprender los tiempos verbales en inglés comenzando con el presente simple, después el presente continuo, luego el pasado simple y entonces el presente perfecto. Como parte del orden de adquisición los morfemas descritos, cuando los hablantes no tienen suficiente dominio del tiempo verbal antecedente de cierto tiempo verbal, los estudiantes serán capaces de comprender el tiempo que se emplea, pero no serán capaces de transformar el conocimiento declarativo incierto en conocimiento procedimental. Con base en la información hasta aquí recabada, los estudiantes que fueron capaces de usar el presente perfecto y el

pasado simple sin confundirse son los alumnos que presentan un nivel alcanzado del B1 del MCER. Se propone atender el orden de adquisición de los morfemas del idioma inglés. Como selección de contenidos, es necesario asegurarse que los estudiantes manejan un tiempo verbal y entonces pasar a la enseñanza del siguiente. La selección de los contenidos debe considerarse al elegir los materiales didácticos, ya que el nivel de avance debe ser considerado para atender la necesidad académica de los estudiantes. En el caso de esta investigación, desde la revisión a la gramática inglesa, el presente perfecto tiene cuatro significados principales. En esta investigación sólo se enseñaron dos significados, los cuales fueron elegidos debido a que describen acciones más concretas.

### **3.3 Teoría de Enseñanza**

En esta sección se introduce la teoría que se empleará mediante la enseñanza para probar las hipótesis de esta investigación. Primeramente, se presenta el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER) del Consejo de Europa (2001). Después se aborda el enfoque comunicativo, el cual sienta las bases sobre la metodología a emplear. Esta exposición también continúa la discusión sobre la enseñanza hablada del apartado 1.1 Antecedentes. Entonces se presenta el constructo gramatical de Purpura (2004) y los tipos de gramática por su relevancia al tema de esta tesis. Después se aborda el constructo de la expresión hablada de Levelt (1989), el cual establece las bases para realizar una intervención efectiva al permitir comprender la forma en que las personas procesan la información y organizan sus pensamientos para expresar significados. Finalmente se expone el modelo de actividades de enseñanza de la expresión hablada de Thornbury (2005).

#### **3.3.1 Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas**

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001) el Consejo de Europa, como una organización que promueve el intercambio cultura y cooperación educativa, ha tenido una participación importante en la educación y la enseñanza de lenguas al promover

la formación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada, la difusión de conferencias y materiales para el diseño de programas y libros de texto para la enseñanza de lenguas.

De acuerdo al Consejo de Europa (2001), el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER) es un instrumento para estandarizar los descriptores de nivel de inglés y otros idiomas en el campo de la enseñanza. El beneficio de usarlo es que describe el idioma en términos de sus componentes, y por tanto, establece descriptores específicos para cada una de las habilidades de la lengua y los sistemas de ésta. Los profesores de lenguas, diseñadores de exámenes, diseñadores de programas y de materiales, y los estudiantes de lenguas, se benefician de conocer cuáles son los contenidos de un nivel de idioma del MCER. Actualmente, es una práctica generalizada que los materiales y certificaciones se escriban siguiendo las especificaciones establecidas en el MCER. Existen seis niveles generales que se han denominado del más simple al más complejo A1, A2, B1, B2, C1 and C2 (Consejo de Europa, 2001). El MCER es un instrumento que describe varias lenguas y con ello favorece el diseño de programas, materiales didácticos e instrumentos de evaluación, entre otros usos. Cabe mencionar que actualmente por lo general todos los materiales didácticos hacen referencia a los niveles de dominio del MCER en varios idiomas.

### **3.3.2 Enfoque comunicativo**

Antes de abordar el enfoque comunicativo, es necesario retomar el concepto de *enfoque*. Éste, de acuerdo con Freeman-Larsen y Anderson (2007), es una forma de enseñar basada en ideas sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza que provee orientación general pero no proporciona muchas especificaciones sobre qué y cómo enseñar. A diferencia del enfoque, el *método* es una forma de enseñar basada en ideas sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza con indicaciones específicas sobre el temario, las actividades y las técnicas a ser usadas; y que tiene a un enfoque como



respaldo (Freeman-Larsen y Anderson, 2007). Algunos ejemplos, incluyen el *grammar-translation method*, el *direct method*, etc.

El enfoque comunicativo nació como una respuesta a la tendencia en la enseñanza de lenguas de los años sesenta y setenta en que los alumnos eran “estructuralmente competentes”, pero “comunicativamente incompetentes” en palabras de Johnson (1981). Varios factores sociales y económicos como la integración cada vez más fuerte de Europa, los trabajos del Consejo de Europa, las propuestas de lingüistas como Keith Johnson (1979, 1981, 1982), David A. Wilkins (1976), Christopher Brumfit (1979), Henry Widdowson (1978), Dell Hymes (1972), y algunos otros más en la creación de las bases teóricas de un nuevo enfoque en la enseñanza que permitiera formar usuarios de la lengua más funcionales, la implementación de estas ideas en programas y materiales didácticos, entre otros factores, propiciaron la integración en un nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas (Richards y Rodgers, 2001; McDonough y Shaw, 2003)

En cuanto a la teoría de la lengua, el enfoque comunicativo concibe la lengua como un medio de comunicación. Para la enseñanza de lenguas la meta es formar hablantes “comunicativamente competentes” de acuerdo con Hymes (1972). Este último autor acuñó el término competencia comunicativa. Actualmente, Richards y Schmidt (2002:94) consideran que la competencia comunicativa es "una descripción de las habilidades esenciales, conocimientos y comportamientos requeridos para la ejecución efectiva en una tarea del mundo real." Con base en la propuesta de Hymes (1972), Canale y Swain (1980) establecieron cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Esta nueva concepción permitió establecer un lenguaje común para describir la competencia comunicativa y la relación entre sus elementos. Más adelante Bachman y Palmer (1991) también estableció un modelo de competencia comunicativa con base en sus investigaciones en evaluación de lenguas;

el cual más tarde en también sufrió algunas modificaciones Bachman y Palmer (2010). Para propósitos de este trabajo se emplea el modelo de Canale y Swain (1980), el cual aún tiene amplia aceptación en la enseñanza de lenguas. Con el fin de facilitar la presentación sobre la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) se presenta a continuación la siguiente figura con sus elementos más básicos:

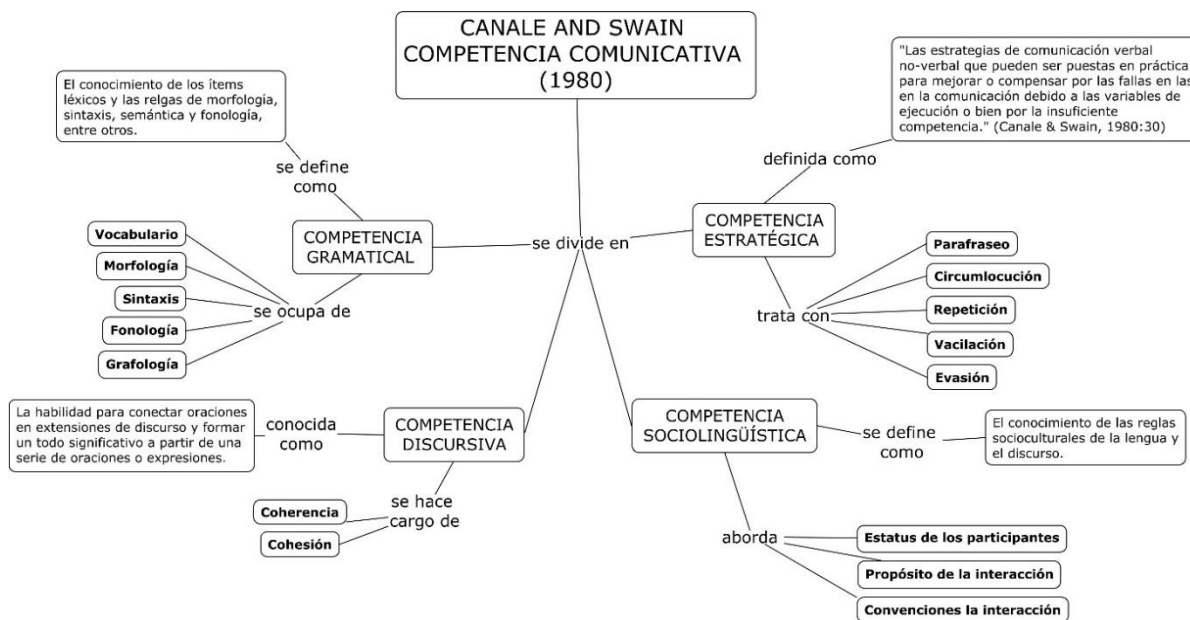


Figura 2. Competencia comunicativa de Canale y Swain (1980).3

Cada aspecto de la enseñanza de lenguas fue influenciado por el enfoque comunicativo. Resumiendo el impacto del enfoque comunicativo Nunan (1989:194-195), señaló que el enfoque comunicativo implicó que la lengua se considerara como un sistema para la expresión de significado; las actividades de enseñanza se diseñaron para que los alumnos llevaran a cabo tareas significativas de la vida real y que les permitiera usar sus conocimientos de la lengua para tareas cotidianas; los

3 Resumida por Edgar Hernández Flores.

objetivos no se basaron en la lengua por sí misma, sino en las necesidades de los estudiantes e incluyeron objetivos lingüísticos y funcionales; los temarios y programas de estudio incorporaron temas, funciones, tareas, estructuras y otros aditamentos acorde a las necesidades de los alumnos; las actividades fueron diseñadas para que los alumnos se involucraran en tareas como compartir información, negociar el significado y la interacción y por ello el rol del alumno pasó a ser un agente activo que interactúa y hace negociación; el profesor pasó de ser un catedrático a facilitador del proceso de comunicación, analista de necesidades, consejero y administrador; y los materiales se diseñaron teniendo en mente el rol de promover el uso comunicativo de la lengua, de preferencia auténtico y con tareas reales. (Nunan, 1989:194-195)

Con base en el enfoque comunicativo se han acumulado numerosas propuestas y metodologías. Por ello se refiere al actual eclecticismo basado en principios (Thornbury, 2006:131; Richards y Rodgers, 2001:250-251; y Larsen-Freeman y Anderson, 2011:229), y a la actual “pedagogía post-método”. Esta situación permite contar con estudio cada vez más refinados metodológicamente que se adapten a las habilidades de la lengua, con base al contexto y las necesidades de enseñanza de los alumnos. Ahora se abordará el modelo gramatical, lo cual permitirá delimitar las variables de este estudio.

### **3.3.3 Modelo gramatical de Púrpura**

Un elemento clave en esta investigación es definir el constructo gramatical, lo cual proveerá los elementos para preparar el enfoque de la intervención en clase, la preparación de los materiales de enseñanza y el diseño de instrumentos de evaluación. El modelo de habilidad gramatical del Purpura (2004) sirve como base para el análisis y la definición de componentes clave. A continuación, se presentan los elementos de este modelo.

De acuerdo con Purpura (2004), la habilidad es la capacidad de usar estructuras de información de alguna forma. La competencia comunicativa o el dominio del idioma es la capacidad de un individuo de utilizar las representaciones mentales de conocimiento de una lengua desarrolladas a través de la práctica o experiencia a fin de transmitir un mensaje. La habilidad gramatical es la capacidad de emplear el conocimiento gramatical de forma exacta y significativa en la evaluación o en otra situación de uso de la lengua. La competencia estratégica es un conjunto de estrategias metacognitivas y estrategias cognitivas para el propósito de crear e interpretar discurso. Por el otro lado, la ejecución de la gramática se define como la manifestación observable de la habilidad en el uso de la lengua. Cada instancia del uso gramatical es una manifestación de la ejecución gramatical, la cual puede ser influenciada por las interacciones con los atributos individuales de la persona y el afecto, así como las características de la tarea (2004:86). La figura 2 muestra la representación del conocimiento gramatical, competencia y ejecución.

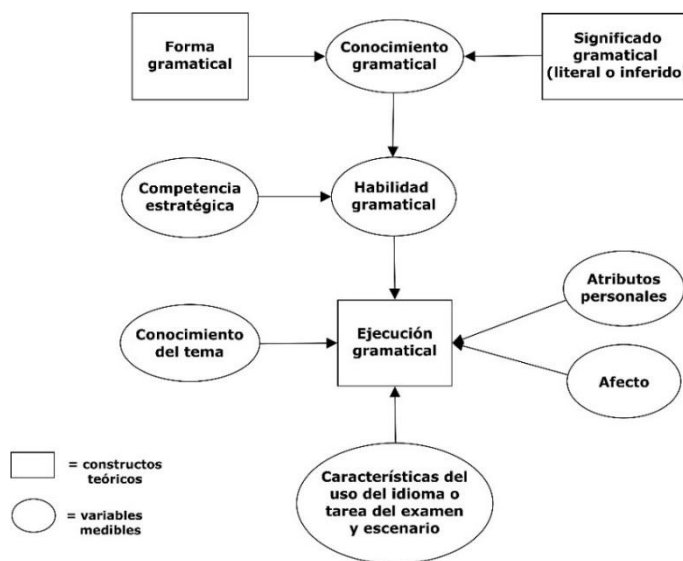


Figura 3. Modelo gramatical de Púrpora (2004).4

Este modelo muestra las partes de la gramática que pueden ser usadas como variables medibles, es decir, aquellos componentes que pueden ser registrados y observados de la tarea a realizar ya sea para propósitos de enseñanza o bien de evaluación. Es importante notar que un examen de gramática requiere la ejecución de gramática. Y éste se usa como base para hacer inferencias sobre la competencia gramatical subyacente de un individuo. Una vez más, la competencia gramatical se refiere al uso que el individuo hace de su conocimiento gramatical para dar a entender el significado del discurso. Las variables susceptibles de ser calificadas incluyen la ejecución gramatical, la forma y el significado gramatical (tanto literal como inferido). Estas variables serán conectadas a las diferentes formas en que este documento mide los cambios en la habilidad gramatical de los participantes. Esta conexión se presentará más adelante en la definición del constructo de la habilidad de expresión hablada. Específicamente en el formulador de Levelt (1989).

De acuerdo con Purpura (2004), el conocimiento gramatical comprende la forma y el significado gramatical. Cada uno de estos tiene subelementos, incluyendo en el nivel de oración, la forma fonológica y su significado, la forma léxica y su significado, y la forma morfosintáctica y su significado; y también incluye en el nivel supra oración formas cohesivas y de significado. Cada uno de estos subcomponentes pueden tener diferentes ítems dependiendo en del punto gramatical que se estudie. El significado pragmático, en el nivel oración y discurso, incluye el significado contextual, el significado sociolingüístico, el significado sociocultural, el significado psicológico y el significado retórico.

La discusión del constructo de gramática ayuda al investigador a definir qué está siendo estudiado y también apoya en comunicar el objetivo de la presente investigación. Sin embargo, para comprender completamente la forma en que el constructo se desarrolla a través de una serie de actividades de enseñanza para esta intervención, es importante tener en mente cómo la habilidad de expresión hablada se

relaciona con el modelo de gramática de Purpura (2004) previamente descrito, y cómo un modelo de habilidad de expresión hablada puede, de hecho, ayudar a desarrollar una intervención más organizada y dirigida una vez que el investigador comprende cómo las personas hablan una lengua.

### **3.3.3.1 Tipos de gramática**

Debido a los diferentes tipos de gramática que se han diseñado por parte de los lingüistas es necesario acotar los tipos de gramática a emplear en este estudio. Como es de esperarse cada una está diseñada desde un enfoque distinto. Para efectos del presente trabajo, las descripciones lingüísticas del presente perfecto y el pasado simple están basadas tanto en la gramática prescriptiva, descriptiva y pedagógica.

La gramática prescriptiva, como su nombre lo indica, “norma cómo las personas deberían hablar una lengua” (Thornbury, 2006:92).

La gramática descriptiva es “una descripción, en una forma sistemática, de las reglas que gobiernan cómo las palabras se combinan y secuencian a fin de formar oraciones” (Thornbury, 2006:92). Esta última es un apoyo importante para hacer análisis ya que permiten caracterizar una serie de ejemplos que describen la forma en que las personas emplean las formas gramaticales.

Para este estudio, la gramática pedagógica es una descripción gramatical de algún aspecto de una lengua, producto del análisis de errores de un grupo determinado de alumnos, la cual tiene propósitos pedagógicos (Thornbury, 2006:92). Asimismo, ésta se basa en una combinación de la gramática prescriptiva y descriptiva para continuar la construcción del interlenguaje de los alumnos y eventualmente el dominio del aspecto o punto gramatical para la cual fue desarrollada. Las siguientes secciones presentan los modelos de la habilidad de expresión hablada con el fin de abarcar los puntos necesarios para definir cómo funciona ésta.

### 3.3.4 Definición del constructo de la habilidad de expresión hablada de Levelt

Levelt (1989) propuso un modelo del hablante que consiste en un conjunto de componentes de procesamiento, cada uno de los cuales recibe un tipo de ingreso y genera un tipo de salida. Los tres principales componentes son el conceptualizador, el formulador, y el articulador. Estos se describen a continuación:

El *conceptualizador* prepara un mensaje preverbal que involucra la concepción de una intención, la selección de la información relevante, el orden de la información y el seguimiento que se ha mencionado, entre otras cosas. Para que un hablante codifique un mensaje, el hablante debe tener acceso al conocimiento procedimental y declarativo. El conocimiento procedimental toma la forma de producciones, es decir, en la forma de oraciones condicionales que toman efecto una vez que una condición se cumple. Por ejemplo, Si la intención es dar a conocer el nombre de uno mismo, entonces, se debe decir "Hola, mi nombre es X". Esta información es guardada en la memoria de trabajo y resguarda todos los procedimientos que generan mensajes. El conocimiento declarativo toma la forma de conocimiento proposicional. Este puede incluir conocimiento enciclopédico y conocimiento situacional. El mensaje preverbal es formado principalmente de ideas que alimentan al formulador.

El *formulador* acepta mensajes preverbales y su función es transformarlo en una estructura lingüística denominada plan articulatorio o fonético. Y procede en dos pasos. El primer paso, la codificación gramatical se compone de procedimientos para acceder a los lemas y a procedimientos para la construcción sintáctica. La información sobre los lemas es considerada conocimiento declarativo y es almacenada en el léxico mental. La información del lema de un ítem léxico contiene el significado del ítem léxico. Un lema se activa cuando su significado coincide con parte del mensaje preverbal. El

codificador gramatical tiene procedimientos para construir frases sustantivas, frases prepositivas, cláusulas, entre otras. Entonces se produce una cadena ordenada de lemas agrupada en frases y subfrases de varios tipos. A esta construcción se le conoce como estructura superficial. En el segundo paso, la codificación fonológica ocurre. Un plan articulatorio o fonético para cada lema y para la declaración de palabras se construye o bien se recupera. El codificador fonológico accede a la información principal de la forma léxica, o la composición interna de un ítem. Este contiene su morfología y fonología. Como parte del proceso de codificación, la forma léxica será modificada o especificada. Se le conoce como plan articulatorio o fonético a la suma de estas modificaciones o especificaciones. Este plan se le conoce también como habla o discurso interno. Y es ingresado al siguiente componente, el articulador.

El *articulador* ejecuta el plan articulatorio o fonético por medio de los músculos vocales y respiratorios. Debido a que la articulación del plan fonético frecuentemente es más lenta que el plan fonético en sí, aquel es guardado en una memoria intermedio o buffer. Este buffer recibe el habla interna y despliega su ejecución. El habla interna se procesa al entrar en el buffer. La articulación del plan fonético tiene que ser ejecutado dentro de los límites de las circunstancias de la articulación física. Esta última articulación es denominada habla abierta. (1989:1-28)

Levelt (1989) argumenta que la arquitectura de este modelo sigue un modo de procesamiento llamado incremental. El procesamiento incremental combina procesamiento en serie y en paralelo. El procesamiento de la información se realiza en etapas, desde la concepción hasta la articulación. Pero todos los componentes de procesamiento pueden trabajar en paralelo en diferentes fragmentos. El procesamiento incremental produce el habla fluida sin interrupciones no deseadas. Levelt también argumenta que las representaciones intermedias (mensajes



preverbales, estructuras de superficie, y planes fonéticos) tiene su propia unidad; no hay una sola unidad de producción del habla. (1989)

De acuerdo con el modelo de expresión hablada de Levelt (1989), el procesamiento automático y controlado son aplicados en la siguiente forma. La generación de mensaje y monitoreo son en gran medida descritos como actividades controladas. Por el otro lado, la codificación gramatical, la codificación de forma y la articulación son caracterizadas por ser automática en gran medida, debido a que se comportan como un reflejo y con velocidad, requiriendo poca atención. Otra característica de estas representaciones es que pueden trabajar en paralelo. La figura 3 muestra al hablante como un procesador de información.

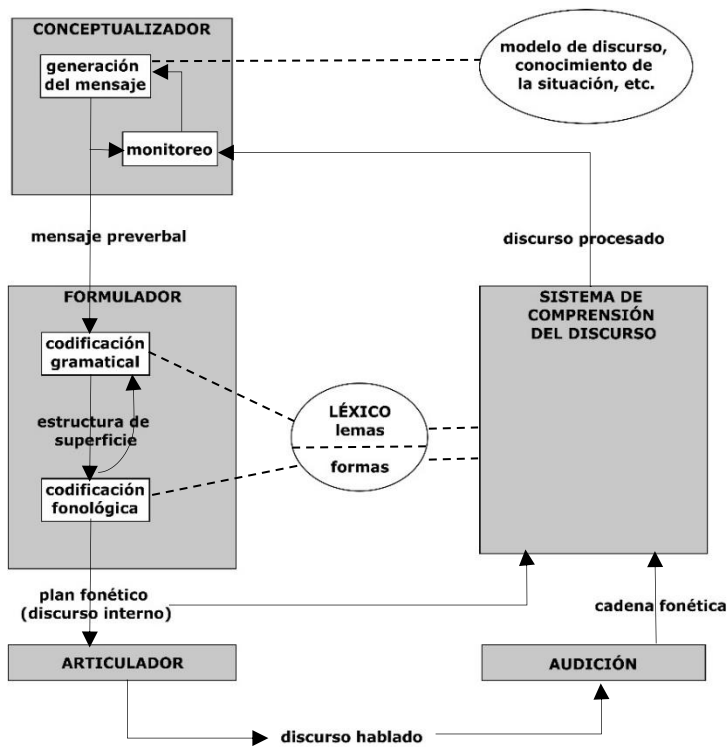


Figura 4. Modelo de expresión hablada de Levelt (1989).5

5 Traducción del inglés por Edgar Hernández Flores.

### 3.3.4.1 Definición del constructo gramatical para este estudio

La presentación del modelo descrito en la sección anterior pretende definir el logro en la habilidad para usar dos tiempos gramaticales. Se emplearon estos tiempos verbales para hacer inferencias sobre la habilidad de los alumnos. Las áreas de la competencia gramatical que son relevantes para esta investigación son la forma, el significado, y la forma morfosintáctica. El significado pragmático no se abordará en este estudio. A continuación, se muestra el modelo de competencia gramatical de Purpura (2004):

<b>Forma gramatical (exactitud)</b>	<b>Significado gramatical (significado)</b>	<b>Significados pragmáticos (grado de formalidad y convencionalidad)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas fonológicas o grafológicas</li> <li>• Formas léxicas</li> <li>• Formas morfosintácticas</li> <li>• Formas de cohesión</li> <li>• Manejo de formas de información (no se revisará)</li> <li>• Formas de interacción (no se revisará)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado fonológico o significado grafológico</li> <li>• Significado léxico</li> <li>• Significado morfosintáctico</li> <li>• Significado de cohesión (no se revisará)</li> <li>• Significados de manejo de la información (no se revisará)</li> <li>• Significado de interacción (no se revisará)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significados contextuales (no se revisará)</li> <li>• Significados sociolingüísticos (no se revisará)</li> <li>• Significados socioculturales (no se revisará)</li> <li>• Significados psicológicos (no se revisará)</li> <li>• Significados retóricos (no se revisará)</li> </ul>

Figura 5. Modelo de competencia gramatical de Purpura (2004).

### 3.3.5 Modelo de actividades de enseñanza de Thornbury

Basado en la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983), en su libro *How to Teach Speaking*, Thornbury (2005) ofrece a sus lectores un marco que emplea las tres etapas propuestas por el ACT de Anderson. Thornbury ofrece un conjunto de actividades de enseñanza de la habilidad de hablar clasificadas en tres momentos. A continuación, se presenta una tabla que desglosa las actividades de enseñanza propuestas por Thornbury para cada momento de la adquisición de esta habilidad:

Awareness-raising activities	Appropriation activities	Towards-autonomy activities
Activate background knowledge	Drilling	Show-and-tell
Check gist	Chants	Did you read about?
Check register	Milling activities	Academic presentations
Check details	Dictation	Business presentations
Listen and read (with transcript)	Paper conversation	Guess the lie
Resolve doubts	Computer-mediated chat	Insert the word
Focus on organization	Rewriting	Chain story
Focus on sociocultural rules	Reading aloud	Party jokes
Focus on topic shift	Community Language Learning	Alibis
Focus on performance effects	Assisted performance and scaffolding	Shopping around
Focus on communication strategies	Items on board	Drama
Focus on speech acts	Chunks on cards	Role-play
Focus on discourse markers	Memorizing scripts	Simulation
Focus on features of spoken grammar	Picture and word cues	The Inquiry
Focus on vocabulary	Flow-diagram conversations	The Soap
Focus on lexical chunks	Conversational 'tennis'	Discussion cards
Focus on stress and intonation	Disappearing dialogue	Warm-up discussions
Perform-observe-re-perform cycle	Dialogue building	Balloon debate
Reformulation of learning output	Information gap activity	Pyramid debate
Transcribing learning output	Jigsaw activity	Panel discussions
Minuting of learning output	Info-gap race	Sentence star
	Surveys	True/false sentences
	Blocking games	One of us/Some of us
	Guessing games	Tape diaries
	The Onion	Audio and video conferencing
	The Poster Carousel	Human-computer interaction
	Headlines and Art Gallery	Portfolios and diaries
	4-3-2 minutes	

Tabla 13. Actividades de enseñanza de expresión hablada de Thornbury (2005).<sup>6</sup>

Las actividades de toma de conciencia (*awareness-raising activities*) favorecen el desarrollo de conocimientos declarativos y corresponden con la etapa cognitiva de Anderson (1983). Las actividades de apropiación (*appropriation activities*) desarrollan la práctica para que los hablantes usen la lengua, y tienen el sentido de la etapa asociativa de la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983). Las actividades hacia la autonomía (*towards-autonomy activities*) corresponden con la etapa autónoma de la Teoría de Adquisición de Habilidades del concepto del control

<sup>6</sup> Elaborada por Edgar Hernández Flores

activo del pensamiento (ACT) y se refiere a actividades que favorecen la producción libre.

Con base en el modelo de actividades de Thornbury (2005), se diseñaron las actividades para las intervenciones de este estudio, las cuales se encuentran en el Anexo 12.

## **IV. METODOLOGÍA**

En esta sección se presenta la metodología para la enseñanza que se considera que atiende los puntos identificados en el marco teórico. Se describe la intervención pedagógica con base en la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983) con la implementación de las actividades de enseñanza del presente perfecto y el pasado simple en la expresión hablada de Thornbury (2005), como fue descrito en el marco teórico. La implementación de la teoría de enseñanza se realizó mediante la preparación de un material didáctico propio, el cual se describe más adelante en este capítulo, de tal forma que las actividades propuestas en el material didáctico se apeguen a las actividades de enseñanza de Thornbury (2005) y a la Teoría de Adquisición de Habilidades (Anderson, 1983).

### **4.1 Sujetos**

La población que participó en la intervención pedagógica de este estudio estuvo formada por alumnos adolescentes entre los 12 y 18 años de edad, inscritos en el grupo 06A ó 5510 del Bachillerato del Centro Educativo Cruz Azul, A.C., quienes estaban cursando el nivel B1 de inglés del MCER (Consejo de Europa, 2001). El grupo contaba con 27 alumnos y llevaban un curso de preparación para presentar el examen TOEFL.

### **4.2 Diseño del instrumento**

Se diseñó un instrumento para estudiar las dificultades que los aprendices del idioma inglés presentan al adquirir el tiempo y aspecto de los verbos en inglés. El instrumento

tomó en consideración dos hipótesis de adquisición de segundas lenguas: De acuerdo con Bardovi-Harlig (2000), los usuarios del inglés, en general, aprenden a usar los siguientes morfemas en este orden: *present progressive*, *simple past*, *past progressive*, *present perfect* y *past perfect* (2000). Este orden de adquisición involucra a los morfemas que esta tesis estudia. En el tema de la madurez del proceso de adquisición, la hipótesis del aspecto léxico (*Lexical Aspect Hypothesis*) de Andersen y Shirai (1994) es especialmente relevante debido a que ésta explica cómo el aspecto léxico de los verbos influye en la adquisición. Es decir, que los alumnos aprenden mejor el tiempo verbal mediante los verbos que presenten un aspecto léxico similar o relacionado. La hipótesis de tiempo pasado por default (*Default Past Tense Hypothesis*) de Salaberry (1999) es especialmente relevante debido a que ayuda a comprender la forma en que los estudiantes desarrollan el aspecto de los verbos en inglés. De tal forma que el objetivo del instrumento descrito en este apartado es medir el conocimiento general de los estudiantes con respecto a los tiempos discutidos en esta tesis con base en las dos hipótesis expuestas.

Debido a que el presente perfecto y el pasado simple son parte de la adquisición de los morfemas en el idioma inglés (Bardovi-Harlig, 2000), se determinó usar los cuatro tiempos verbales básicos en el presente instrumento: *present simple*, *present perfect*, *simple past* y *present continuous*. Esta decisión permite también observar cómo los tiempos verbales pueden servir como antecedente para el dominio del siguiente tiempo en esta secuencia de adquisición. El instrumento consiste en 32 oraciones presentadas en forma de preguntas de opción múltiple. Cada oración consiste en una tarea de corrección. Algunas oraciones presentan errores y algunas no. Si el alumno considera que la oración presenta errores, los estudiantes marcaron la opción A, B ó C. En el caso en que las oraciones no presenten errores, se les requiere marcar el número 1 en la hoja de respuesta. 8 oraciones están diseñadas en presente simple, 8 oraciones para el pasado simple, 8 oraciones en presente continuo, y 8 oraciones en presente perfecto. Básicamente, los participantes tenían que decidir si la oración era

correcta o bien proporcionar una de las opciones A, B ó C. A continuación, se muestra nuevamente la figura 5 con un segmento de la versión A del post-examen.

**INSTRUCTIONS:** Read each sentence. You need to use black or blue pen to fill in the ovals like this ●. If you think the sentence does not have a mistake fill in ①. If you think the sentence has a mistake, fill in the correct form of the verb Ⓐ, Ⓑ or Ⓒ.

1	My dog is hungry because you <b>didn't feed</b> it in the morning.	<input type="radio"/> Ⓐ don't feed	<input type="radio"/> Ⓑ aren't feeding	<input type="radio"/> Ⓒ haven't fed	<input type="radio"/> ①
2	I <b>am having</b> a talk with my boss last Tuesday.	<input type="radio"/> Ⓐ have	<input type="radio"/> Ⓑ had	<input type="radio"/> Ⓒ have had	<input type="radio"/> ①
3	I <b>am running</b> a marathon last week.	<input type="radio"/> Ⓐ run	<input type="radio"/> Ⓑ ran	<input type="radio"/> Ⓒ have run	<input type="radio"/> ①

Figura 5. Muestra de reactivos de examen de tiempos verbales

#### 4.2.1 Cómo se calificó la prueba: la tabla de frecuencias

Cada una de las oraciones pertenece a uno de los cuatro tiempos verbales en cuestión: *present simple*, *present perfect*, *simple past* y *present continuous*. Las oraciones fueron redactadas de tal forma que representen una ocasión para que los estudiantes muestren si conocen el uso de los tiempos verbales. A partir de las opciones A, B, C ó 1, dadas a los estudiantes, ellos solo pueden elegir un tiempo de los cuatro disponibles. Se les proveyeron tres opciones (A, B, C) y la opción de dejar la oración como correcta (1). Dejar la opción como correcta, dejaría por default la opción del tiempo verbal en que la oración está redactada.

Para la interpretación de los resultados es necesario construir una tabla de frecuencias para cada uno de los cuatro grupos de oraciones (*present simple*, *present perfect*, *simple past* y *present continuous*) y registrar la frecuencia en que los participantes eligieron los cuatros opciones (*present simple*, *present perfect*, *simple past* y *present continuous*). De esta forma se pudo hacer un análisis de los distractores y al mismo tiempo localizar en dónde se concentraron la mayor parte de las respuestas correctas y cómo se comportaron las respuestas de los participantes. Las oraciones fueron redactas siguiendo las reglas de gramática estándar para cada tiempo verbal. Se proveyó suficiente información para no generar oraciones ambiguas que pudieran tener dos o más respuestas.

Los instrumentos de medición tuvieron una prueba piloto y fueron preparados para que fueran equivalentes en número de reactivos, temas, habilidades previas, tipo de reactivos, tipo de respuestas, entre otras. De tal forma que se consideran pruebas paralelas. El estudio de la validez de contenido de la prueba escrita de gramática se incluye en el anexo 8. Las pruebas pre-examen y post-examen del examen escrito de tiempos gramaticales se encuentran en el anexo 1 y 2.

#### **4.2.2 Examen hablado con tareas abiertas en formato monólogo**

Esta prueba consiste en escuchar una serie de preguntas, preparar la respuesta en un tiempo determinado y dar la respuesta, la cual fue grabada para ser analizada por uno o más evaluadores. El procedimiento para la aplicación consiste en que los alumnos de forma individual resuelvan las tareas de esta prueba escuchando un audio y contestando en una grabadora. Las preguntas son abiertas y tienen como propósito que los alumnos describan situaciones o cosas que involucran el pasado y el presente perfecto. Las tareas específicas que se emplearon se encuentran en el anexo correspondiente. La escala de evaluación empleada fue la propuesta por Weir (1993) y considera los aspectos de fluidez, pronunciación, vocabulario, y exactitud gramatical. Cada uno de estos aspectos cuentan con cuatro niveles de desempeño. Las pruebas pre-examen y post-examen del examen hablado con tareas abiertas en formato monólogo y la escala de evaluación se encuentran en el anexo 3.

#### **4.2.3 Métodos de procesamiento de datos**

Para la captura de las hojas de respuesta se empleó un escáner y un software de reconocimiento de marcas (Office OMR, Gravic). El procesamiento de datos se realizó por medio de la librería *pandas* del lenguaje de programación Python en la Jupyter Notebook (Continuum). Esta librería ofrece un gran número de facilidades para acomodar los datos y prepararlos para ingresarlos a Excel, donde se construyeron las hojas de cálculo y las tablas dinámicas, en su caso. Para la captura de las grabaciones de emplearon la grabadora de sonidos de iPads del CECA. Se transfirieron los archivos

a una computadora donde se nombraron y almacenaron los archivos para su calificación. Los archivos se colocaron en una dirección pública de Google drive en el anexo 9 de esta investigación. Y la calificación de las grabaciones se capturó en hojas de cálculo de Excel.

### 4.3 Diseño de la intervención pedagógica

Con base en el marco teórico, el marco metodológico y en el diseño de investigación, se diseñó la siguiente intervención pedagógica. Esta sección describe las etapas de implementación de la intervención:

#### 4.3.1 Estructura de la intervención

Para los fines de esta investigación, se adoptaron los tres tipos de actividades para la enseñanza de la expresión hablada de Thornbury (2005). Éstas se clasificaron de la siguiente manera: las actividades de comprensión se relacionan con aquellas actividades que desarrollan conocimiento declarativo y las actividades de práctica son aquellas que desarrollan conocimiento procedimental. Las actividades de comprensión incluyen actividades de sensibilización y las actividades prácticas incluyen las actividades de apropiación y las actividades de autonomía. Como se muestra en el siguiente cuadro:

Ciclo de enseñanza de la estructura gramatical		
Actividades de comprensión	Actividades de práctica	
I. Actividades para aumento de conciencia	II. Actividades de apropiación	III. Actividades de desarrollo de autonomía

Tabla 14. Ciclo de enseñanza de la estructura gramatical.

Las actividades de enseñanza de la expresión hablada de Thornbury (2005) se implementaron en actividades concretas al realizar las actividades de enseñanza de la expresión hablada. El material didáctico se diseñó tomando como base algunas de estas actividades de acuerdo con la cada etapa de desarrollo y su propósito. El contenido para enseñar a los participantes es el presente perfecto en inglés utilizado



para algo que comenzó y no ha cambiado, especialmente con “for” y “since”, y el pasado simple para describir acciones que iniciaron y concluyeron en el pasado. La siguiente tabla resume el tipo de actividades que se enseñaron a cada grupo de estudiantes:

	Punto gramatical 1			Punto gramatical 2		
	Presente perfecto para describir acciones que comenzaron y que no han cambiado, con “for” y “since”.					
	Actividades de comprensión	Actividades de práctica		Actividades de comprensión	Actividades de práctica	
I. Actividades para aumento de conciencia	II. Actividades de apropiación	III. Actividades de desarrollo de autonomía	I. Actividades para aumento de conciencia	II. Actividades de apropiación	III. Actividades de desarrollo de autonomía	
Grupo de control	✓	X	X	✓	X	X
Grupo experimental	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabla 15. Operacionalización de los tipos de actividades por grupo de participantes.

Con base en el tema y tiempo disponible para la implementación de esta intervención educativa se emplearon solo las actividades resaltadas en color:

Awareness-raising activities	Appropriation activities	Towards-autonomy activities
Activate background knowledge	Drilling	Show-and-tell
Check gist	Chants	Did you read about?
Check register	Milling activities	Academic presentations
Check details	Dictation	Business presentations
Listen and read (with transcript)	Paper conversation	Guess the lie
Resolve doubts	Computer-mediated chat	Insert the word
Focus on organization	Rewriting	Chain story
Focus on sociocultural rules	Reading aloud	Party jokes
Focus on topic shift	Community Language Learning	Alibis
Focus on performance effects	Assisted performance and scaffolding	Shopping around
Focus on communication strategies	Items on board	Drama
Focus on speech acts	Chunks on cards	Role-play
Focus on discourse markers	Memorizing scripts	Simulation
Focus on features of spoken grammar	Picture and word cues	The Inquiry
Focus on vocabulary	Flow-diagram conversations	The Soap
Focus on lexical chunks	Conversational ‘tennis’	Discussion cards
Focus on stress and intonation	Disappearing dialogue	Warm-up discussions
Perform-observe-re-perform cycle	Dialogue building	Balloon debate
Reformulation of learning output	Information gap activity	Pyramid debate
Transcribing learning output	Jigsaw activity	Panel discussions
Minuting of learning output	Info-gap race	Sentence star
	Surveys	True/false sentences

	Blocking games	One of us/Some of us
	Guessing games	Tape diaries
	The Onion	Audio and video conferencing
	The Poster Carousel	Human-computer interaction
	Headlines and Art Gallery	Portfolios and diaries
	4-3-2 minutes	

Tabla 16. Selección de actividades de enseñanza para implementación en la intervención pedagógica.

Bajo el esquema del diseño de esta investigación al grupo de control se le enseñaron las actividades de comprensión en el presente perfecto y pasado simple, y no se les enseñaron las actividades de práctica. Y el grupo experimental se le enseñó el presente perfecto y el pasado simple con apoyo de las actividades de comprensión y de práctica para ambos tiempos. En cuanto a las características de esta investigación, el diseño experimental propuesto se muestra en el siguiente cuadro:

Número de participantes		Punto gramatical 1		Punto gramatical 2	
		Actividades de comprensión	Actividades de práctica	Actividades de comprensión	Actividades de práctica
<b>Grupo de control</b>	<b>9 estudiantes</b>	4 hrs.	-	4 hrs.	-
<b>Grupo experimental</b>	<b>11 estudiantes</b>	2.5 hrs.	1.5 hrs.	2.5 hrs.	1.5 hrs.

Tabla 17. Distribución de las sesiones en el diseño experimental de la intervención pedagógica.

Como se ha comentado anteriormente estas actividades son la base para el diseño de actividades de enseñanza de la expresión hablada para el material didáctico de la intervención pedagógica.

#### 4.4 Objetivos particulares de la intervención educativa

Esta intervención considera que los alumnos a los que se dirige ya tienen bases del presente perfecto y el pasado simple. Con base en ello, los objetivos se enfocan en el contraste entre ambos tiempos.

Los objetivos particulares de la presente intervención son:

- Los estudiantes serán capaces de describir en inglés hablado una acción que sucedió en un tiempo definido en el pasado. (*Students will be able to describe in spoken English an action happened at a definite time in the past.*)
- Los estudiantes serán capaces de describir en inglés hablado una situación que inició en el pasado y continua en el presente. (*Students will be able to describe in spoken English a situation which began in the past and continues now.*)
- Los estudiantes serán capaces de distinguir en inglés hablado el uso del presente perfecto y el pasado simple. (*Students will be able to distinguish in spoken English the use of the present perfect and the past simple.*)

#### **4.5 Punto gramatical a desarrollar en la intervención educativa**

Con base en el planteamiento del problema, las actividades de la presente intervención educativa están diseñadas para que los alumnos distingan en el uso hablado la diferencia entre el presente perfecto y el pasado simple.

El presente perfecto se abordó desde los siguientes significados con los siguientes aspectos léxicos del verbo:

- Perfecto de persistencia con las acciones con aspecto de actividad y duración usando los adverbios de tiempo “desde” y “por”. (*Perfect of persistent situation with verbs with aspect of activity and duration using time adverbials such as “since” and “for”.*)
- Perfecto de experiencia con acciones con aspecto de estado, actividad, y duración. (*Experiential perfect with verbs with lexical aspect of state, activity and duration.*)

El pasado simple se abordó desde una acción pasada que sucedió en un tiempo definido.

Se estudió la construcción de las formas afirmativas, negativas e interrogativas tanto para el presente perfecto como el pasado simple. En general, por la corta duración de la intervención ha predominado el uso de verbos regulares en las actividades con el pasado simple y el presente perfecto.

#### 4.5.1 Descripción de las actividades

Con base en el marco contextual y el marco teórico, se describe en la siguiente tabla las actividades que se realizaron, así como las fechas de aplicación:

<b>Actividades</b>	<b>Fechas</b>	<b>Participantes</b>
Diseño de materiales para la intervención.	Febrero a mayo 2019	Investigador
Pilotaje de materiales para la intervención.	Junio 2019	Investigador
Reproducción de materiales para la intervención.	04 de noviembre 2019	Investigador
Aplicación del pre-examen gramática	11 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación del pre-examen expresión hablada	13 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Calificación de las grabaciones del post-examen de gramática.		Investigador
Aplicación de la sesión 1a	15 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 1b	20 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 2	22 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 3	25 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 4	27 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 5	29 de noviembre 2019	Sesión separada con apoyo de prof. auxiliar
Aplicación de la sesión 6	02 de diciembre 2019	Sesión separada con apoyo de prof. auxiliar
Aplicación de la sesión 7	06 de diciembre 2019	Sesión separada con apoyo de prof. auxiliar
Aplicación del post-examen de gramática	09 de diciembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación del post-examen expresión hablada	11 de diciembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Preparación y nombramiento de los audios.	12 de diciembre 2019	Investigador
Procesamiento de las hojas de respuesta del post-examen de gramática.	13 de diciembre 2019	Investigador

Calificación de las grabaciones del pre-examen y post-examen de expresión hablada.	14-16 de diciembre 2019	Investigador
Calificación de las grabaciones del post-examen de gramática.	13 de diciembre 2019	Investigador
Obtención de t-test por grupos	20 de diciembre 2019	Investigador

Tabla 18. Etapas de implementación de la intervención pedagógica.

#### 4.6 Número de sesiones y actividad por sesión

De acuerdo con el diseño experimental, la intervención tuvo una duración de 8 sesiones. Cada una tuvo una duración de 50 minutos. Las primeras cuatro sesiones se impartieron de forma conjunta con los grupos experimental y de control en la misma sesión, tal como se presenta en la siguiente tabla:

#### GRUPO EXPERIMENTAL Y DE CONTROL SESIONES 1-4

Session #	Skills/Systems		Activities
SESSION 1	Reading & listening	1	Instructions for the task
		2	Michael Clarke Duncan: a gentle giant
		3	Comprehension questions
		4	Time markers for "since" and "for" classification
	Reading & listening	5	Erika Ender biography
		6	Comprehension questions
	Grammar	7	Review of finished & unfinished Actions
		8	Finished & unfinished actions table analysis
SESSION 2	Grammar & listening	1	Listening to sentences in past simple and present perfect with regular verbs
		2	Regular verb table completion
		3	Identifying time markers in relation to finished and unfinished actions
		4	Sentence completion with listening
		5	Confirm sentence construction with listening
		6	Sentence completion with listening
		7	Identifying finished and unfinished actions
		8	Past of irregular verbs table completion
		9	Irregular verbs table completion
SESSION 3	Grammar & listening	1	Listening to sample sentence in present perfect in negative form
		2	Analysis of graphic organizer of present perfect in negative form
		3	Rewriting sentences into present perfect in negative form
		4	Listening to sample sentence in past simple in negative form
		5	Analysis of graphic organizer of past simple in negative form
		6	Rewriting sentences into past simple in negative form
		7	Sentence construction in past simple and present perfect
		8	Confirm sentence construction with listening
SESSION 4	Grammar & listening	1	Listening to sample sentence in present perfect in question form
		2	Analysis of graphic organizer of present perfect in question form

	3	Rewriting sentences into present perfect in question form
	4	Listening to sample sentence in past simple in question form
	5	Analysis of graphic organizer of past simple in question form
	6	Rewriting sentences into past simple in question form

Tabla 19. Número de sesiones y actividad por sesión para el grupo de control y experimental (sesiones 1-4)

Cabe mencionar que durante la fase de implementación la sesión 1 se enseñó en dos sesiones (sesión 1a y 1b). De ahí que hayan sido planeadas cuatro sesiones; pero se reportaron cinco clases. De acuerdo con el diseño experimental, las sesiones 5 a la 7 se impartieron de forma separada para el grupo experimental y el grupo de control. Las actividades se muestran a continuación:

#### GRUPO DE CONTROL SESIONES 5-7

Session #	Session objective	Skills/Systems	Task	Activities
SESSION 5	Students will be able to write a short biography using the present perfect and the past simple.	Writing & speaking	1	Using the present perfect and the past simple: Bruce Willis biography
		Speaking	2	Present the biography to the class.
		Writing & speaking	3	Write your own biography
SESSION 6	Students will be able to write a short biography using the present perfect and the past simple.	Reading	1	Matching Johnny Depp timeline with pictures
		Writing	2	Writing Johnny Depp's short biography
		Vocabulary	1	Movies-description matching
SESSION 7	Students will be able to make and answer questions in present perfect and past simple.		2	Word-definition matching
		Reading & listening	3	Denzel Washington short biography. Sentence completion
			4	Comprehension questions
			5	Classification of finished actions and actions that continue to the present

Tabla 20. Número de sesiones y actividad por sesión para el grupo de control (sesiones 5-7)

#### GRUPO EXPERIMENTAL SESIONES 5-7

Session #	Session objective	Skills/Systems	Task	Activities
SESSION 5	Students will be able to make affirmative sentences, negative sentences and questions in the past simple and the present perfect.	Speaking	1	Spoken drills with present perfect & past simple
			2	Sentence and dialogue completion
			3	Personalization drill: sentence completion
			4	Survey: asking and answering open questions.
			5	Asking and answering questions
SESSION 6	Students will be able to make and answer	Reading	1	Activating schema
			2	Matching pictures and genre

	questions in present perfect and past simple.		3	Matching pictures and description
		Speaking	4	Find someone who... with movies
			5	Asking and answering questions
SESSION 7	Students will be able to make affirmative sentences, negative sentences and questions in the past simple and the present perfect.	Speaking	1	Spoken drills with present perfect & past simple
			2	Sentence and dialogue completion
			3	Personalization drill: sentence completion
			4	Asking and answering questions

Tabla 21. Número de sesiones y actividad por sesión para el grupo de control (sesiones 5-7)

#### **4.7 Descripción de la evaluación formativa y tabla de relación de las actividades desarrolladas en el material didáctico diseñado con el tipo de actividades propuestas por Thornbury (2005)**

La evaluación formativa se realizó con base en el desarrollo de los objetivos de cada sesión. Cada sesión se realizó una evaluación de las actividades y se calificó la entrega y calidad de las actividades entregadas por los alumnos participantes. La retroalimentación individual por alumno se realizó con apoyo de una boleta de resultados individualizada donde se registró la asistencia, la participación, la entrega de las hojas de trabajo, la calificación del pre-examen y el post-examen. A continuación, se presenta una tabla que detalla por sesión las actividades, el objetivo y su evaluación formativa en apego a la planeación didáctica propuesta en el apartado de esta intervención educativa:

A continuación, se presenta la siguiente tabla que muestra la relación entre las actividades desarrolladas en el material didáctico elaborado para la presente intervención educativa, así como el objetivo por sesión y la evaluación formativa. Se desglosa el tipo de actividad (*Awareness-raising activities*, *Appropriation activities* y *Towards-autonomy activities*), así como el nombre de la actividad implementada:

**GRUPO EXPERIMENTAL Y DE CONTROL SESIONES 1-4**

<b>Session #</b>	<b>Session objective</b>	<b>Skills/Systems</b>	<b>Task</b>	<b>Activities</b>	<b>Type of teaching activity</b>	<b>Name of teaching activity</b>	<b>Formative evaluation</b>
SESSION 1	Students will be able to identify the most frequent time markers in the present perfect and the past simple.	Reading & listening	1	Instructions for the task	Awareness-raising activities	Listen and read	Session 1 worksheet completed.
			2	Michael Clarke Duncan: a gentle giant	Awareness-raising activities	Listen and read	
			3	Comprehension questions	Awareness-raising activities	Check details	
			4	Time markers for “since” and “for” classification	Awareness-raising activities	Focus on discourse markers	
		Reading & listening	5	Erika Ender biography	Awareness-raising activities	Listen and read	
			6	Comprehension questions	Awareness-raising activities	Check details	
		Grammar	7	Review of finished & unfinished Actions	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	
			8	Finished & unfinished actions table analysis	Awareness-raising activities	Check details	
SESSION 2	Students will be able to use the past and past participle of frequent regular and irregular verbs.	Grammar & listening	1	Listening to sentences in past simple and present perfect with regular verbs	Awareness-raising activities	Focus on lexical chunks	Session 2 worksheet completed.
			2	Regular verb table completion	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	
			3	Identifying time markers in relation to finished and unfinished actions	Awareness-raising activities	Focus on lexical chunks	
			4	Sentence completion with listening	Awareness-raising activities	Focus on lexical chunks	



			5	Confirm sentence construction with listening	Awareness-raising activities	Check details	
			6	Sentence completion with listening	Awareness-raising activities	Focus on lexical chunks	
			7	Identifying finished and unfinished actions	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	
			8	Past of irregular verbs table completion	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	
			9	Irregular verbs table completion	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	
SESSION 3	Students will be able to make sentences in negative form in the past simple and the present perfect.	Grammar & listening	1	Listening to sample sentence in present perfect in negative form	Awareness-raising activities	Listen and read	Session 3 worksheet completed.
			2	Analysis of graphic organizer of present perfect in negative form	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	
			3	Rewriting sentences into present perfect in negative form	Appropriation activities	Rewriting	
			4	Listening to sample sentence in past simple in negative form	Awareness-raising activities	Listen and read	
			5	Analysis of graphic organizer of past simple in negative form	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	
			6	Rewriting sentences into past simple in negative form	Appropriation activities	Rewriting	
			7	Sentence construction in past simple and present perfect	Appropriation activities	Rewriting	
			8	Confirm sentence construction with listening	Awareness-raising activities	Check details	

SESSION 4	Students will be able to make sentences in interrogative form in the past simple and the present perfect.	Grammar & listening	1	Listening to sample sentence in present perfect in question form	Awareness-raising activities	Listen and read	Session 4 worksheet completed.
			2	Analysis of graphic organizer of present perfect in question form	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	
			3	Rewriting sentences into present perfect in question form	Appropriation activities	Rewriting	
			4	Listening to sample sentence in past simple in question form	Awareness-raising activities	Listen and read	
			5	Analysis of graphic organizer of past simple in question form	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	
			6	Rewriting sentences into past simple in question form	Appropriation activities	Rewriting	

Tabla 22. Forma de evaluación formativa y actividades de enseñanza para el grupo de control y experimental (sesiones 1-4)

GRUPO DE CONTROL SESIONES 5-7

Session #	Session objective	Skills/Systems	Task	Activities	Type of teaching activity	Name of teaching activity	Formative evaluation
SESSION 5	Students will be able to write a short biography using the present perfect and the past simple.	Writing & speaking	1	Using the present perfect and the past simple: Bruce Willis biography	Appropriation activities	Dialogue building	Session 5 worksheet completed.
		Speaking	2	Present the biography to the class.	Awareness-raising activities	Check details	
		Writing & speaking	3	Write your own biography	Appropriation activities	Dialogue building	
SESSION 6	Students will be able to write a short biography using the present perfect and the past simple.	Reading	1	Matching Johnny Depp timeline with pictures	Awareness-raising activities	Activate background knowledge	Session 6 worksheet completed.
		Writing	2	Writing Johnny Depp's short biography	Appropriation activities	Dialogue building	
		Vocabulary	1	Movies-description matching	Awareness-raising activities	Activate background knowledge	
SESSION 7	Students will be able to make and answer questions in present perfect and past simple.		2	Word-definition matching	Awareness-raising activities	Focus on vocabulary	Session 7 worksheet completed.
		Reading & listening	3	Denzel Washington short biography. Sentence completion	Awareness-raising activities	Listen and read	
			4	Comprehension questions	Awareness-raising activities	Check details	
			5	Classification of finished actions and actions that continue to the present	Awareness-raising activities	Focus on features of spoken grammar.	

Tabla 23. Forma de evaluación formativa y actividades de enseñanza para el grupo de control (sesiones 5-7)

**GRUPO EXPERIMENTAL SESIONES 5-7**

<b>Session #</b>	<b>Session objective</b>	<b>Skills/Systems</b>	<b>Task</b>	<b>Activities</b>	<b>Type of teaching activity</b>	<b>Name of teaching activity</b>	<b>Formative evaluation</b>
SESSION 5	Students will be able to make affirmative sentences, negative sentences and questions in the past simple and the present perfect.	Speaking	1	Spoken drills with present perfect & past simple	Appropriation activities	Drilling	Session 5 worksheet completed.
			2	Sentence and dialogue completion	Appropriation activities	Dialogue building	
			3	Personalization drill: sentence completion	Appropriation activities	Items on board	
			4	Survey: asking and answering open questions.	Towards-autonomy activities	Simulation/ Tape diaries	
			5	Asking and answering questions	Towards-autonomy activities	Simulation/ Tape diaries	
SESSION 6	Students will be able to make and answer questions in present perfect and past simple.	Reading	1	Activating schema	Awareness-raising activities	Activate background knowledge	Session 6 worksheet completed.
			2	Matching pictures and genre	Awareness-raising activities	Activate background knowledge	
			3	Matching pictures and description	Awareness-raising activities	Activate background knowledge	
		Speaking	4	Find someone who... with movies	Appropriation activities	Surveys	
			5	Asking and answering questions	Towards-autonomy activities	Simulation/ Tape diaries	
SESSION 7	Students will be able to make affirmative sentences, negative sentences and	Speaking	1	Spoken drills with present perfect & past simple	Appropriation activities	Drilling	Session 7 worksheet completed.
			2	Sentence and dialogue completion	Appropriation activities	Dialogue building	

questions in the past simple and the present perfect.		3	Personalization drill: sentence completion	Towards-autonomy activities	Simulation/ Tape diaries
		4	Asking and answering questions	Towards-autonomy activities	Simulation

Tabla 24. Forma de evaluación formativa, actividades desarrolladas y actividades de enseñanza para el grupo experimental (sesiones 5-7)

#### 4.8 Planes de clase de la intervención

Para las sesiones de la intervención se prepararon las planeaciones didácticas, las cuales se encuentran en el anexo 5, 6 y 7 de esta investigación.

#### 4.9 Material didáctico diseñado para la intervención educativa

Con base en el planteamiento del problema, la hipótesis, el investigador preparó el material didáctico que se encuentra en el anexo 12, y el cual fue la base para la intervención educativa.

#### 4.10 Evaluación

Considerando los temas abordados en el marco teórico y con objeto de preparar los instrumentos de medición se consideraron los siguientes significados para el pasado simple y el presente perfecto, conforme a la siguiente tabla:

<b>Tiempos verbales y significados</b>
Pasado simple <ul style="list-style-type: none"><li>• Pasado simple para una acción concluida en un tiempo definido.</li></ul>
Presente perfecto <ul style="list-style-type: none"><li>• Perfecto de situación persistente con verbos con aspecto de actividad y duración usando adverbios de tiempo “since” y “for”.</li><li>• Perfecto de experiencia (<i>experiential perfect</i>) con verbos con aspecto léxico de estado, actividad y duración.</li></ul>

Tabla 25. Significados para el pasado simple y el presente perfecto

##### 4.10.1 Descripción de la pre-prueba y post-prueba escrita de tiempos verbales y la prueba de expresión hablada

Se emplearon dos versiones del mismo instrumento con el fin de obtener validez en los resultados. Cada instrumento estuvo dividido en dos partes: una prueba escrita enfocada al conocimiento declarativo y otra prueba de expresión hablada enfocada a medir el conocimiento procedimental. La siguiente tabla describe la prueba de expresión hablada y la prueba escrita.

	<b>Prueba escrita (Conocimiento declarativo)</b>	<b>Prueba de expresión hablada (Conocimiento procedimental)</b>
<b>Tipo de conocimiento</b>	Gramática: Conocimiento de la diferencia entre el uso y la forma del presente perfecto y el pasado simple.	Expresión hablada: Habilidad para expresar significado mediante oraciones inteligibles y libres de errores, a un ritmo adecuado con el vocabulario preciso con una pronunciación aceptable del presente perfecto y el pasado simple.
<b>Tipo de prueba</b>	Examen escrito Opción múltiple. Examen de corrección de errores que incluye el presente simple, pasado simple, presente continuo y el presente perfecto.	Examen de inglés hablado Escala de evaluación: Pronunciación, exactitud gramatical, vocabulario y fluidez (Weir, 1993)  Tres tareas de tipo monólogo que fueron grabadas para ser calificadas conforme al procedimiento de asignación de calificación.

Tabla 26. Forma de evaluación sumativa

Los instrumentos empleados en esta sección se presentan en el apartado de instrumentos del diseño de investigación.

#### **4.10.2. Descripción de la pre-prueba y post-prueba escrita de tiempos verbales**

Con el fin de contextualizar la hipótesis de aspecto léxico y la hipótesis de tiempo pasado por default descritas en este apartado sobre el análisis contrastivo, durante el desarrollo de esta investigación, se preparó un instrumento (anexo 1 y 2) para medir el conocimiento de la forma y significado del presente simple, pasado simple, presente perfecto y presente continuo del inglés. Este instrumento más tarde se convirtió, después del pilotaje, en el examen pre-examen y post-examen. La construcción de este instrumento fue relevante debido a la información que se pudo recabar durante el diseño y pilotaje. Por ello, se describe brevemente la construcción de este instrumento.

Los reactivos son de corrección de oraciones con opción múltiple. El instrumento consiste en una serie de oraciones que originalmente están escritas en presente simple, pasado simple, presente perfecto o presente continuo. Después, se le han hecho cambios a la forma del verbo para que puedan o no tener error en la forma del

verbo. Sin embargo, las opciones que se le ofrecen a los participantes sólo pueden corresponder a una de las cuatro opciones en presente simple, pasado simple, presente perfecto o presente continuo. De tal forma que una oración estará correcta cuando el alumno la complete en el tiempo verbal que originalmente se redactó. Para evitar ambigüedad en los reactivos se buscó que los marcadores de tiempo, así como la situación que describe cada tipo de oración correspondiera con la forma y significado de cada tiempo verbal. A continuación, se muestran algunas preguntas muestra y las instrucciones:

**INSTRUCTIONS:** Read each sentence. You need to use black or blue pen to fill in the ovals like this ●. If you think the sentence does not have a mistake fill in ○. If you think the sentence has a mistake, fill in the correct form of the verb (A), (B) or (C).

1	My dog is hungry because you <u>didn't feed</u> it in the morning.	(a) don't feed	(b) aren't feeding	(c) haven't fed	(1)
2	I <u>am having</u> a talk with my boss last Tuesday.	(a) have	(b) had	(c) have had	(1)
3	I <u>am running</u> a marathon last week.	(a) run	(b) ran	(c) have run	(1)

Figura 6. Muestra de reactivos de examen de tiempos verbales.

Para calificar la prueba se realizó una captura de las respuestas por cada participante y el llenado de una tabla de frecuencias por oración para todos los participantes.

#### 4.10.3 Rúbrica de la prueba de expresión hablada

Con el fin de proveer mayor solidez a los resultados de la prueba de expresión hablada se optó por emplear una escala de evaluación de la expresión hablada ya validada y genérica. La escala de evaluación (rúbrica) fue de tipo analítica y propuesta por Weir (1993) e incluye los aspectos de fluidez, pronunciación, vocabulario y la precisión gramatical para las tareas de expresión hablada. Para asegurar que la evaluación por parte de los evaluadores fuera apegada a la rúbrica, la evaluación se hizo en conjunto con un profesor auxiliar competente y para cada alumno se escuchó y evaluó primero el pre-examen y luego el post-examen. A continuación, se reproduce la escala de evaluación empleada:



### Analytic speaking criteria (Weir, 1993)

Score	Aspect	Rating			
	<b>Fluency</b>	1. The student speaks so little that no 'fluent' speech can be said to occur.	2. Speech is slow and hesitant. Maintains speech in a passive manner and needs regular prompts.	3. The student hesitates and repeats himself at times but can generally maintain a flow of speech, although s/he may need an occasional prompt.	4. Generally natural delivery, only occasional halting when searching for appropriate words/expressions.
	<b>Pronunciation</b>	1. Words are unintelligible.	2. Comprehension suffers due to frequent errors in rhythm, intonation and pronunciation.	3. Rhythm, intonation and pronunciation require more careful listening; some errors of pronunciation which may occasionally lead to incomprehension.	4. Occasional errors of pronunciation a few inconsistencies of rhythm, intonation and pronunciation but comprehension is not impeded.
	<b>Vocabulary</b>	1. Inappropriate and inadequate vocabulary.	2. Limited use of vocabulary with frequent inappropriacies.	3. For the most part, effective use of vocabulary for the task with some examples of inappropriacy.	4. Effective use of vocabulary for the task with few inappropriacies.
	<b>Grammatical accuracy</b>	1. Unable to construct comprehensible sentences.	2. Speech is broken and distorted by frequent errors.	3. Some errors in use of sentence structures and grammatical forms but these do not interfere with comprehension.	4. Very few grammatical errors evident.

Tabla 27. Escala de evaluación para la habilidad de expresión hablada de Weir (1993).

En total cada tarea del instrumento tiene 16 puntos como máxima calificación. Y cada instrumento tiene 5 tareas, dando 80 puntos como máximo para el pre-examen y el post-examen.

#### 4.10.4 Pilotaje del examen escrito de tiempos verbales

A continuación, se presenta la tabla de frecuencias del pilotaje de la prueba pre-examen aplicada en mayo del 2019 a 149 estudiantes del bachillerato en CECA. La muestra fue equivalente a la mitad del bachillerato del ciclo escolar 2018-2019, quienes contaban con niveles de inglés desde A1 hasta B1+:

Suma de Observation		Etiquetas de columna			
Etiquetas de fila	past simple	pres. continuous	pres. perfect	pres. Simple	Total general
past simple	38.98%	18.03%	20.28%	22.70%	100.00%
pres. continuous	19.83%	41.79%	18.13%	20.26%	100.00%
pres. perfect	27.22%	20.56%	28.66%	23.56%	100.00%
pres. simple	19.98%	19.90%	15.16%	44.96%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>26.69%</b>	<b>24.13%</b>	<b>22.19%</b>	<b>27.00%</b>	<b>100.00%</b>

Tabla 28. Resultados de pilotaje de prueba escrita de tiempos verbales.

En este pilotaje se puede observar que el tiempo que mejor conocían los alumnos participantes fue el presente simple con 44.96% de respuestas correctas para ese grupo de preguntas. El presente continuo fue el segundo mejor tiempo, el cual obtuvo el 41.79% de las respuestas correctas para ese grupo de preguntas. El pasado simple contó con el 38.98% de las respuestas correctas de los alumnos. Y finalmente el presente perfecto obtuvo el 28.66% de las respuestas correctas de los alumnos. Y en este mismo grupo de preguntas el distractor del pasado simple obtuvo el 27.22% de las respuestas de los estudiantes. Es decir, al presentarles preguntas sobre el pasado simple a los participantes, el 28.66% contestó de forma correcta con el presente perfecto del verbo; y el 27.22% contestó de forma incorrecta con el pasado simple a oraciones que deberían estar redactadas en presente perfecto. Estos resultados concordaron con el orden de adquisición de morfemas de Bardovi-Harlig (2000) descritas anteriormente y con la hipótesis del tiempo pasado por default de Salaberry (1999).

#### 4.10.5 Aplicación de los instrumentos

##### 4.10.5.1 Aplicación de los instrumentos del pre-examen

Con el fin de obtener la información inicial para el experimento, se administró el pre-examen de gramática a los 27 alumnos del grupo 5510 en una sesión de 50 minutos.

Este examen consistió en 32 preguntas de opción múltiple que prueban el conocimiento de la forma del presente simple, presente continuo, pasado simple y presente perfecto y sus marcadores de tiempo. El examen se aplicó de forma escrita y las respuestas fueron capturadas con apoyo de un software de reconocimiento de marcas y un escáner. En la siguiente sesión se administró el pre-examen de expresión hablada de acuerdo al examen descrito en la evaluación sumativa de esta intervención pedagógica. La aplicación de este examen consistió en realizar cinco tareas y grabarse con apoyo de un ipad por cada alumno. Todos los alumnos resolvieron las preguntas sin ningún ensayo previo y con únicamente algunos segundos para preparar sus respuestas. Sus respuestas fueron convertidas en formato mp3, y los archivos fueron nombrados y guardados para calificarlos con la escala de evaluación descrito en el punto de evaluación sumativa. La dirección de la carpeta de Google drive donde se encuentran estas grabaciones está en el anexo 9.

#### **4.10.5.2 Formación del grupo de control y el grupo experimental**

Como se anotó en la sección sobre el diseño experimental, este estudio consta de un grupo de control y un grupo experimental. Se empleó un pre-examen y un post-examen tanto de gramática como de expresión hablada. Una vez que se obtuvieron los resultados del examen escrito de gramática se procedió a dividir a partir del grupo 5510 un grupo de control y un grupo experimental. Para este experimento se optó por crear los grupos de control y experimental a partir de los resultados del pre-examen de gramática. Para formar los grupos de forma equivalente, se ordenó de mayor a menor las calificaciones obtenidas en el examen escrito de gramática y a separar de forma alternada de alumno en alumno desde el resultado más alto al más bajo. En general se buscó que ambos grupos de alumnos quedaran equivalentes según se muestra en la tabla siguiente:

	Grupo	Nombre del alumno	Puntaje Pre-examen Grammar	Sexo
1	Control	Participante 16	30	F
2	Experimental	Participante 1	30	F
3	Control	Participante 17	29	M
4	Experimental	Participante 2	29	F
5	Control	Participante 18	28	F
6	Experimental	Participante 3	28	F
7	Control	Participante 19	27	F
8	Experimental	Participante 20	27	F
9	Control	Participante 25	26	F
10	Experimental	Participante 5	26	F
11	Control	Participante 9	25	M
12	Experimental	Participante 7	25	M
13	Experimental	Participante 6	25	M
14	Control	Participante 8	24	F
15	Experimental	Participante 21	24	M
16	Control	Participante 23	23	M
17	Control	Participante 22	23	F
18	Control	Participante 24	23	F
19	Experimental	Participante 10	22	F
20	Control	Participante 15	21	F
21	Control	Participante 26	20	M
22	Experimental	Participante 11	20	F
23	Control	Participante 4	17	M
24	Experimental	Participante 12	17	F
25	Experimental	Participante 13	16	F
26	Experimental	Participante 14	15	F
27	Control	Participante 28	14	F

Tabla 29. Puntuación de participantes en pre-examen escrito de gramática.

De acuerdo con la dinámica escolar sólo fue posible que 20 de los 27 alumnos en total participaron de forma completa en el experimento. Con el propósito de eliminar la amenaza de la mortalidad experimental que pudiera afectar la validez interna de la investigación, se eliminaron todos los estudiantes que no completaron la participación en las clases de la intervención educativo y/o no participaron en el examen pre-examen o post-examen. Esto explica que el grupo de control haya quedado con dos alumnos menos que el grupo experimental:

	Control	Score	
1	Participante 16	30	<b>n= 9 estudiantes</b> <b>Media = 24.11</b> <b>Varianza = 28.60</b>
2	Participante 17	29	
3	Participante 18	28	
4	Participante 19	27	

5	Participante 22	23	<b>Número de preguntas en la prueba = 32</b>
6	Participante 23	23	
7	Participante 24	23	
8	Participante 26	20	
9	Participante 28	14	
	<b>Experimental</b>	<b>Score</b>	
1	Participante 1	30	<b>n= 11 estudiantes</b> <b>Media = 23.00</b> <b>Varianza = 25.61</b>  <b>Número de preguntas en la prueba = 32</b>
2	Participante 2	29	
3	Participante 3	28	
4	Participante 5	26	
5	Participante 7	25	
6	Participante 6	25	
7	Participante 10	22	
8	Participante 11	20	
9	Participante 12	17	
10	Participante 13	16	
11	Participante 14	15	

Tabla 30. Formación del grupo de control y el grupo experimental.

#### 4.10.5.3 Procedimiento para la intervención pedagógica

En apego al diseño experimental, las sesiones siguieron el material didáctico. Se reprodujeron cuadernillos suficientes para los 27 alumnos del grupo 5510 del Bachillerato “Cruz Azul”. La intervención pedagógica se realizó conforme al siguiente calendario en las clases escolarizadas del grupo 5510:

#### Calendario de la intervención

<b>Actividades</b>	<b>Fechas</b>	<b>Participantes</b>
Aplicación del pre-examen grammar	11 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación del pre-examen speaking	13 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 1a	15 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 1b	20 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 2	22 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 3	25 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 4	27 de noviembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación de la sesión 5	29 de noviembre 2019	Sesión separada con apoyo de prof. auxiliar
Aplicación de la sesión 6	02 de diciembre 2019	Sesión separada con apoyo de prof. auxiliar
Aplicación de la sesión 7	06 de diciembre 2019	Sesión separada con apoyo de prof. auxiliar

Aplicación del post-examen grammar	09 de diciembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto
Aplicación del post-examen speaking	11 de diciembre 2019	Grupo de control y experimental en conjunto

Tabla 31. Calendario de la intervención pedagógica.

Las sesiones uno a cuatro se enseñó de forma conjunta. Las sesiones 5, 6 y 7 fueron diferentes para el grupo de control y el grupo experimental. Un profesor auxiliar enseñó el grupo de control siguiendo el material didáctico preparado para este propósito y el autor de estas líneas enseñó al grupo experimental siguiendo las pautas del material didáctico. Como se comentaba en el punto anterior, los resultados que se presentan en la siguiente sección solo reportan a aquellos alumnos del grupo de control y del grupo experimental que tuvieron una participación completa tanto en el tratamiento o intervención pedagógica y los exámenes previos y posteriores a esta última.

#### **4.10.5.4 Aplicación de los instrumentos del post-examen**

Se administró el post-examen de gramática a 20 alumnos del grupo 5510 en una sesión de 50 minutos. Este examen consistió en una versión equivalente al pre-examen de gramática, de 32 preguntas que prueban el conocimiento de la forma del presente simple, presente continuo, pasado simple y presente perfecto y sus marcadores de tiempo. El análisis de la equivalencia entre la prueba pre-examen y post-examen se detalla en el anexo 8. El examen se aplicó de forma escrita y las respuestas fueron capturadas con apoyo de un software de reconocimiento de marcas y un escáner. En la siguiente sesión se administró el post-examen de expresión hablada en apego al examen descrito en la evaluación sumativa de esta intervención pedagógica. La aplicación de este examen consistió en realizar cinco tareas con las mismas características que el pre-examen, y grabarse con apoyo de un ipad por cada alumno. 20 alumnos resolvieron las preguntas sin ningún ensayo previo y con únicamente algunos segundos para preparar sus respuestas. Sus respuestas fueron convertidas en formato mp3, los archivos fueron nombrados y guardados para

calificarlos con la escala de evaluación descrita en el punto de evaluación sumativa de esta tesis.

#### **4.10.5.5 Comparación de la ejecución en la intervención pedagógica del grupo de control y el grupo experimental**

Los resultados se capturaron en una hoja de cálculo para realizar los análisis que se presentan. Como estadísticas descriptivas se empleó la media, y la varianza, los cuales se obtuvieron por medio de las funciones de Microsoft Excel. Asimismo, se emplearon como pruebas de estadística inferencial la prueba t o t de estudiante.

A continuación, se presentan los resultados de la intervención pedagógica en términos de los instrumentos diseñados para medir la ejecución de los participantes. Como se anotó en secciones anteriores los instrumentos incluyeron un examen escrito de gramática y un examen de expresión hablada grabado digitalmente.

#### **4.11 Reporte de resultados**

Con base en los instrumentos presentados en el diseño experimental a continuación se presentan los resultados para el pre-examen y post-examen escrito de tiempos gramaticales y el examen de expresión hablada.

##### **4.11.1 Resultados del examen de gramática**

###### **4.11.1.1 Resultados de examen de gramática pre-examen y post-examen para el grupo de control y el grupo experimental**

El examen de gramática consiste en 32 preguntas que solicitan al alumno decidir si la oración está correctamente formada, o bien si hay que corregirla el alumno debe indicar cuál es la forma correcta para que el enunciado esté correctamente formado. Tal como se muestra a continuación:

**INSTRUCTIONS:** Read each sentence. You need to use black or blue pen to fill in the ovals like this ● If you think the sentence does not have a mistake fill in (1). If you think the sentence has a mistake, fill in the correct form of the verb (A), (B) or (C).

- 1 My dog is hungry because you **didn't feed** it in the morning. (a) don't feed (b) aren't feeding (c) haven't fed (1)
- 2 I **am having** a talk with my boss last Tuesday. (a) have (b) had (c) have had (1)
- 3 I **am running** a marathon last week. (a) run (b) ran (c) have run (1)

La estructura del examen consistió en 4 grupos de 8 oraciones. Se formularon ocho oraciones para cada uno de los cuatro tiempos (presente simple, pasado simple, presente perfecto, y presente continuo). Las opciones o distractores únicamente incluyeron a estos cuatro tiempos. Una oración estaba correctamente construida cuando la opción completa la forma correctamente de acuerdo con el uso del tiempo verbal en cuestión. Por ello, el puntaje mayor es 32 aciertos. La siguiente tabla muestra los resultados por alumno para el grupo de control y el experimental en el pre-examen y post-examen:

Etiquetas de fila	Pre-test	Post-test	Total general
<b>Control</b>	<b>217</b>	<b>234</b>	<b>451</b>
1 Participante 16	30	29	59
2 Participante 17	29	31	60
3 Participante 18	28	32	60
4 Participante 19	27	31	58
5 Participante 24	23	29	52
6 Participante 22	23	21	44
7 Participante 23	23	23	46
8 Participante 26	20	20	40
9 Participante 28	14	18	32
<b>Experimental</b>	<b>253</b>	<b>287</b>	<b>540</b>
1 Participante 1	30	29	59
2 Participante 2	29	29	58
3 Participante 3	28	32	60
4 Participante 5	26	32	58
5 Participante 7	25	27	52
6 Participante 6	25	24	49
7 Participante 10	22	23	45
8 Participante 11	20	24	44
9 Participante 12	17	22	39
10 Participante 13	16	23	39
11 Participante 14	15	22	37
<b>Total general</b>	<b>470</b>	<b>521</b>	<b>991</b>

Tabla 32. Resultados de examen de gramática pre-examen y post-examen para el grupo de control y el grupo experimental.



En el resultado se integra la puntuación de los cuatro tiempos verbales. Para realizar un mayor análisis de desglosa en una tabla de frecuencia las respuestas de los participantes por cada tiempo verbal. En la siguiente tabla se desglosa por filas, primero los resultados del grupo de control, luego los resultados para el pre-examen y post-examen con sus cuatro tipos de oraciones (presente simple, pasado simple, presente perfecto, y presente continuo). Cada tiempo verbal tiene 8 oraciones que debieron estar completadas en el tiempo correcto. En las columnas se encuentran las opciones o distractores (presente simple, pasado simple, presente perfecto, y presente continuo). Y en los datos se encuentran las frecuencias por renglón. Así por ejemplo, la frecuencia de las respuestas para las oraciones de pasado simple es de 81.08% para el pasado simple, 0% para el presente continuo, 6.76% para el presente perfecto y el 12.16% para el presente simple. Como se puede observar, el 81.08% de las respuestas fue correcta ya que los participantes eligieron completar con el pasado simple las oraciones del pasado simple.

Etiquetas de fila	past simple	pres. continuous	pres. perfect	pres. simple	Total general
<b>Control</b>	<b>27.62%</b>	<b>20.93%</b>	<b>24.36%</b>	<b>27.10%</b>	<b>100.00%</b>
<b>Pre-test</b>	<b>31.31%</b>	<b>19.53%</b>	<b>22.56%</b>	<b>26.60%</b>	<b>100.00%</b>
past simple	81.08%	0.00%	6.76%	12.16%	100.00%
pres. continuous	9.33%	70.67%	12.00%	8.00%	100.00%
pres. perfect	17.33%	5.33%	65.33%	12.00%	100.00%
pres. simple	17.81%	1.37%	5.48%	75.34%	100.00%
<b>Post-test</b>	<b>23.78%</b>	<b>22.38%</b>	<b>26.22%</b>	<b>27.62%</b>	<b>100.00%</b>
past simple	76.39%	1.39%	15.28%	6.94%	100.00%
pres. continuous	1.41%	85.92%	1.41%	11.27%	100.00%
pres. perfect	14.08%	1.41%	78.87%	5.63%	100.00%
pres. simple	2.78%	1.39%	9.72%	86.11%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>27.62%</b>	<b>20.93%</b>	<b>24.36%</b>	<b>27.10%</b>	<b>100.00%</b>

Tabla 33. Grupo de control. Tabla de frecuencia de los resultados de examen de gramática pre-examen y post-examen para el grupo de control y el grupo experimental por tiempo gramatical.

En la siguiente tabla se desglosa por filas, primero los resultados del grupo experimental, luego los resultados para el pre-examen y los cuatro tipos de oraciones (presente simple, pasado simple, presente perfecto, y presente continuo).

Etiquetas de fila	past simple	pres. continuous	pres. perfect	pres. simple	Total general
<b>Experimental</b>	<b>30.88%</b>	<b>21.81%</b>	<b>21.53%</b>	<b>25.78%</b>	<b>100.00%</b>
<b>Pre-test</b>	<b>32.03%</b>	<b>21.17%</b>	<b>19.78%</b>	<b>27.02%</b>	<b>100.00%</b>
past simple	79.55%	1.14%	11.36%	7.95%	100.00%
pres. continuous	13.33%	70.00%	6.67%	10.00%	100.00%
pres. perfect	27.47%	1.10%	57.14%	14.29%	100.00%
pres. simple	8.89%	12.22%	3.33%	75.56%	100.00%
<b>Post-test</b>	<b>29.68%</b>	<b>22.48%</b>	<b>23.34%</b>	<b>24.50%</b>	<b>100.00%</b>
past simple	92.94%	0.00%	2.35%	4.71%	100.00%
pres. continuous	2.30%	86.21%	4.60%	6.90%	100.00%
pres. perfect	16.85%	2.25%	73.03%	7.87%	100.00%
pres. simple	8.14%	1.16%	11.63%	79.07%	100.00%
<b>Total general</b>	<b>30.88%</b>	<b>21.81%</b>	<b>21.53%</b>	<b>25.78%</b>	<b>100.00%</b>

Tabla 34. Grupo experimental. Tabla de frecuencia de los resultados de examen de gramática pre-examen y post-examen para el grupo de control y el grupo experimental por tiempo gramatical.

Con el fin de facilitar la diferencia entre pre-examen y pos-test por cada grupo a continuación se presenta el comparativo entre ambos:

	Control	Experimental
past simple	-4.7	13.4
pres. continuous	15.2	16.2
pres. perfect	13.5	15.9
pres. simple	10.8	3.5

Tabla 35. Comparativo de resultados entre el grupo de control y experimental en el examen de gramática escrito.

El grupo de control mostró mejoras en cada tiempo verbal excepto en el pasado simple. Sin embargo, el grupo experimental mostró aumento en los resultados para todos los tiempos verbales. Específicamente el pasado simple y el presente perfecto mostraron aumento de más de 10 puntos porcentuales en el grupo experimental.

En el siguiente gráfico se puede observar la diferencia entre el pre-examen y post-examen para cada grupo.

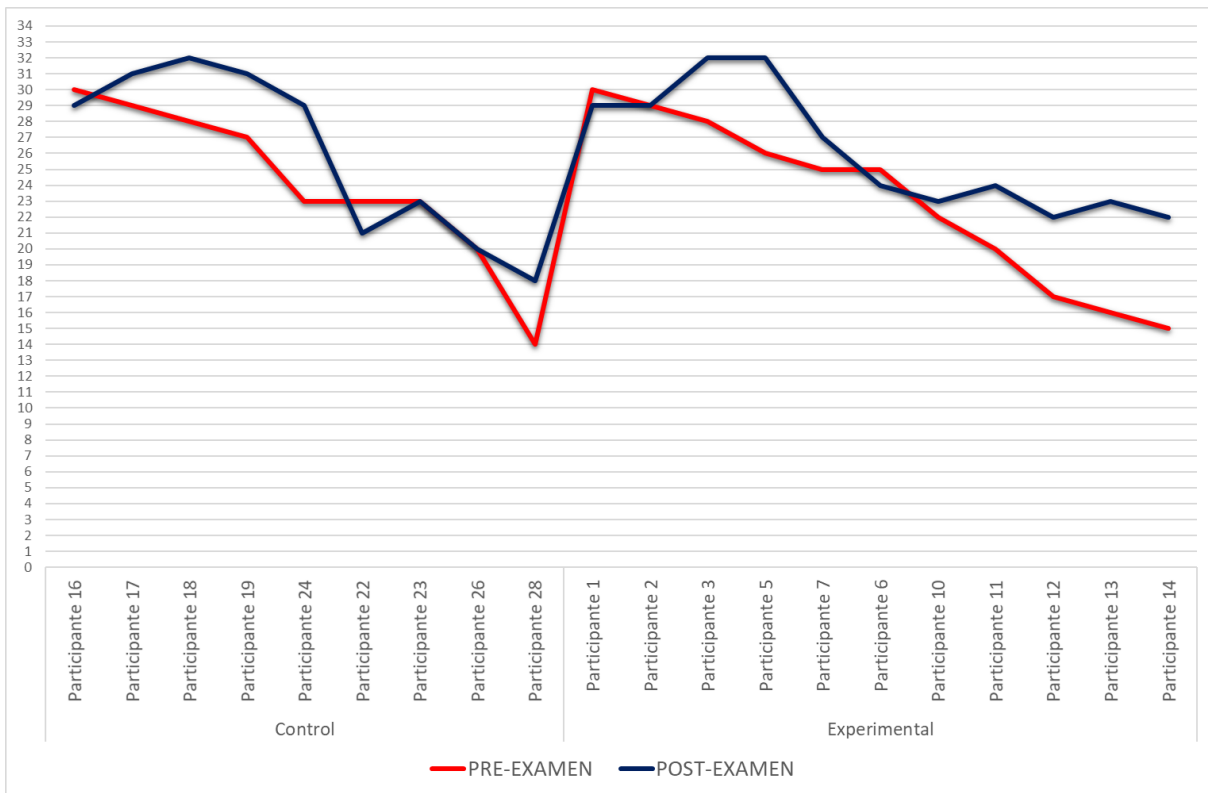


Figura 7. Comparativo de resultados en el examen de gramática entre el grupo de control y el experimental.

#### 4.11.1.2 Prueba t de los resultados del examen de gramática para grupo de control considerando el pre-examen y post-examen

Como parte del análisis estadístico de los resultados, se aplicó la prueba t y se obtuvieron los siguientes resultados:

## Control

### Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	Pre-test	Post-test
Media	24.1111	26.0000
Varianza	25.6111	29.7500
Observaciones	9	9
Coefficiente de correlación de Pearson	0.8649	
Diferencia hipotética de las medias	0.000000	
Grados de libertad	8	
Estadístico t	-2.0540	
P(T<=t) una cola	0.0370	
Valor crítico de t (una cola)	1.8595	
P(T<=t) dos colas	0.0740	
Valor crítico de t (dos colas)	2.3060	

Tabla 36. Prueba t de los resultados del examen de gramática para grupo de control considerando el pre-examen y post-examen.

El resultado de la prueba t obtenido fue de .0740 para los resultados del examen de gramática para grupo de control considerando el pre-examen y post-examen. Este resultado está por arriba del parámetro establecido para las ciencias sociales del .05, lo cual indica que tomando en consideración el tratamiento para el grupo de control, la diferencia para este grupo no fue significativa en el examen escrito de tiempos verbales.

#### 4.11.1.3 Prueba t de los resultados del examen de gramática para el grupo experimental considerando el pre-examen y post-examen

En el caso del grupo experimental, el resultado de la prueba t obtenido fue de .0072 para los resultados del examen de gramática para grupo experimental considerando el pre-examen y post-examen. Este resultado está por abajo del parámetro establecido para las ciencias sociales del .05, lo cual indica que tomando en consideración el tratamiento para el grupo experimental, la diferencia para este grupo fue significativa en el examen escrito de tiempos verbales.

A continuación, se muestra la tabla de la prueba t:

### Experimental

#### Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	Pre-test	Post-test
Media	23.0000	26.0909
Varianza	28.6000	14.8909
Observaciones	11	11
Coefficiente de correlación de Pearson	0.8286	
Diferencia hipotética de las medias	0.000000	
Grados de libertad	10	
Estadístico t	-3.3632	
P(T<=t) una cola	0.0036	
Valor crítico de t (una cola)	1.8125	
P(T<=t) dos colas	0.0072	
Valor crítico de t (dos colas)	2.2281	

Tabla 37. Prueba t de los resultados del examen de gramática para el grupo experimental considerando el pre-examen y post-examen.

#### 4.11.2 Resultados del examen de expresión hablada por medio de monólogos

Como se planteó el diseño experimental, el instrumento para la evaluación de la producción hablada es una prueba práctica de esta habilidad. Esta prueba consiste en escuchar una serie de preguntas, preparar la respuesta en un tiempo determinado y dar la respuesta de forma hablada. Estas grabaciones fueron hechas en su momento para el pre-examen y para el post-examen. Una vez hechas las grabaciones para ambos momentos del experimento se evaluaron por dos evaluadores. El procedimiento para la aplicación consistió en que los alumnos de forma individual resuelvan las tareas de esta prueba escuchando las preguntas, una por una, y grabando su voz en un ipad.

En cuanto a la equivalencia en el formato y en la temática de las dos versiones de las tareas, es importante señalar que el nivel de producción y de demanda comunicativa fue el mismo para ambas versiones. En la prueba de expresión hablada por medio de monólogos no permitió que los alumnos escribieran o leyeran ningún texto. Las actividades se realizaron únicamente a partir de la ejecución de los alumnos.

A continuación, se presentan dos tareas muestra de una de las pruebas:

<b>Versión A</b>
<b>Single open question tasks</b>
<b>Question 1</b> Narrator: You will now be asked a question about a familiar topic. After you hear the question, you will have 15 seconds to prepare your response and 45 seconds to speak. Narrator: Think about this question: <b>What is the craziest thing you have ever done?</b>
<b>Open question sets</b>
<b>Question 4</b> Narrator: You will now be asked some questions about a familiar topic. After you hear the question, you will have 30 seconds to prepare your response and 60 seconds to speak. Narrator: Think about these questions: <b>How many times have you been to the beach? Where did you go to? When did you go there?</b>

Tabla 38. Muestra de tareas monológicas.

Los aspectos a evaluar de cada tarea fueron cuatro: la fluidez, pronunciación, vocabulario y la precisión gramatical. Estos aspectos se calificaron mediante la escala de evaluación (rúbrica) analítica de Weir (1993) para tareas de expresión hablada. Para asegurar que la evaluación por parte de los evaluadores fuera apegada a la rúbrica, la evaluación se hizo en conjunto con un profesor auxiliar competente y para alumno se escuchó y evaluó primero el pre-examen y luego el post-examen. A continuación, se presenta la escala de evaluación empleada:

### Analytic speaking criteria (Weir, 1993)

Score	Aspect	Rating			
	<b>Fluency</b>	1. The student speaks so little that no 'fluent' speech can be said to occur.	2. Speech is slow and hesitant. Maintains speech in a passive manner and needs regular prompts.	3. The student hesitates and repeats himself at times but can generally maintain a flow of speech, although s/he may need an occasional prompt.	4. Generally natural delivery, only occasional halting when searching for appropriate words/expressions.
	<b>Pronunciation</b>	1. Words are unintelligible.	2. Comprehension suffers due to frequent errors in rhythm, intonation and pronunciation.	3. Rhythm, intonation and pronunciation require more careful listening; some errors of pronunciation which may occasionally lead to incomprehension.	4. Occasional errors of pronunciation a few inconsistencies of rhythm, intonation and pronunciation but comprehension is not impeded.

	<b>Vocabulary</b>	1. Inappropriate and inadequate vocabulary.	2. Limited use of vocabulary with frequent inappropriacies.	3. For the most part, effective use of vocabulary for the task with some examples of inappropriacy.	4. Effective use of vocabulary for the task with few inappropriacies.
	<b>Grammatical accuracy</b>	1. Unable to construct comprehensible sentences.	2. Speech is broken and distorted by frequent errors.	3. Some errors in use of sentence structures and grammatical forms but these do not interfere with comprehension.	4. Very few grammatical errors evident.

Tabla 39. Escala de evaluación para la habilidad de expresión hablada de Weir (1993).

En total cada aspecto tiene 4 puntos como máxima calificación, dando 16 puntos como máximo por cada tarea. Considerando que cada instrumento tiene cinco tareas, el máximo a obtener son 80 puntos.

#### 4.11.2.1 Resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo de control

Las calificaciones para el grupo de control para el instrumento pre-examen y post-examen se presentan a continuación:

GRUPO	Etiquetas de fila	Pre-test					Post-test				
		Total	Fluency	Pronun.	Vocab.	Accuracy	Total	Fluency	Pronun.	Vocab.	Accuracy
Control	Participante 17	80	20	20	20	20	80	20	20	20	20
Control	Participante 18	78	20	20	18	20	79	20	20	20	19
Control	Participante 16	76	19	18	20	19	74	16	19	20	19
Control	Participante 19	72	20	18	17	17	70	20	19	16	15
Control	Participante 24	72	20	19	16	17	73	20	20	17	16
Control	Participante 22	64	16	17	15	16	70	19	17	17	17
Control	Participante 26	62	15	14	17	16	62	15	17	15	15
Control	Participante 28	57	14	14	15	14	57	15	15	13	14
Control	Participante 23	50	13	14	12	11	51	15	14	11	11
	Media por aspecto	67.9	17.4	17.1	16.7	16.7	68.4	17.8	17.9	16.6	16.2

Tabla 40. Resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo de control.

Con el fin de facilitar la interpretación se preparó la tabla siguiente, la cual muestra la diferencia por aspecto entre el pre-examen y el post-examen. Cada aspecto se resume por el momento empleado y la diferencia se indica por cada columna en la parte inferior de la tabla:

Control	Total	Fluency	Pronun.	Vocab.	Accuracy
<b>Pre-test</b>	67.9	17.4	17.1	16.7	16.7
<b>Post-test</b>	68.4	17.8	17.9	16.6	16.2
Diferencia	0.6	0.3	0.8	-0.1	-0.4

Tabla 41. Grupo de control. Resumen de diferencia de resultados en examen de expresión hablada por aspecto.

Con base en los puntajes registrados como máximos posibles y los resultados obtenidos por los participantes se puede observar que las diferencias entre los momentos del experimento, para el grupo de control son mínimas. Incluso en el aspecto de vocabulario y la exactitud gramatical la diferencia del post-examen con respecto al pre-examen fue negativa.

#### 4.11.2.2 Resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo experimental

Las calificaciones para el grupo experimental para el instrumento pre-examen y post-examen se presentan a continuación:

GRUPO	Etiquetas de fila	Pre-test					Post-test				
		Total	Fluency	Pronun.	Vocab.	Accuracy	Total	Fluency	Pronun.	Vocab.	Accuracy
Experimental	Participante 5	80	20	20	20	20	80	20	20	20	20
Experimental	Participante 2	80	20	20	20	20	80	20	20	20	20
Experimental	Participante 3	80	20	20	20	20	80	20	20	20	20
Experimental	Participante 1	80	20	20	20	20	80	20	20	20	20
Experimental	Participante 10	76	20	20	18	18	80	20	20	20	20
Experimental	Participante 11	68	18	17	17	16	73	20	16	19	18
Experimental	Participante 6	68	18	15	17	18	77	20	20	18	19
Experimental	Participante 14	66	17	17	16	16	74	20	20	17	17
Experimental	Participante 12	63	16	15	16	16	73	20	16	19	18
Experimental	Participante 13	62	15	16	15	16	70	19	16	17	18
Experimental	Participante 7	61	15	15	16	15	77	20	20	20	17
	Media por aspecto	71.3	18.1	17.7	17.7	17.7	76.7	19.9	18.9	19.1	18.8

Tabla 42. Resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo experimental.



La tabla siguiente muestra la diferencia por aspecto entre el pre-examen y el post-examen. Cada aspecto se resume por el momento empleado y la diferencia se indica por cada columna en la parte inferior de la tabla:

Experimental	Total	Fluency	Pronun.	Vocab.	Accuracy
<b>Pre-test</b>	71.3	18.1	17.7	17.7	17.7
<b>Post-test</b>	76.7	19.9	18.9	19.1	18.8
Diferencia	5.5	1.8	1.2	1.4	1.1

Tabla 43. Grupo experimental. Resumen de diferencia de resultados en examen de expresión hablada por aspecto.

Con base en los puntajes registrados como máximos posibles y los resultados obtenidos por los participantes se puede observar que las diferencias por aspecto son iguales o mayores a un punto. En el total general la diferencia fue de 5.5 puntos con respecto al pre-examen.

#### 4.11.2.3 Prueba t de los resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo de control

Como parte del análisis estadístico de los resultados, se aplicó la prueba t y se obtuvieron los siguientes resultados para el grupo de control:

Control		
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	Pre-test	Post-test
Media	67.88888889	68.44444444
Varianza	104.6111111	97.27777778
Observaciones	9	9
Coefficiente de correlación de Pearson	0.973261978	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	8	
Estadístico t	-0.708881205	
P(T<=t) una cola	0.249265958	
Valor crítico de t (una cola)	1.859548038	
P(T<=t) dos colas	0.498531916	
Valor crítico de t (dos colas)	2.306004135	

Tabla 44. Prueba t de los resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo de control.

El resultado de la prueba t obtenido fue de .4985 para los resultados del examen de expresión hablada para el grupo de control considerando el pre-examen y post-examen. Este resultado está por arriba del parámetro establecido para las ciencias sociales del .05, lo cual indica que tomando en consideración el tratamiento para el grupo de control, la diferencia para este grupo no fue significativa en el examen de expresión hablada. Y la intervención no fue efectiva.

#### 4.11.2.4 Prueba t de los resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo experimental

En el caso del grupo experimental, el resultado de la prueba t obtenido fue de .006475 para los resultados del examen de expresión hablada para el grupo experimental considerando el pre-examen y post-examen. Este resultado está por abajo del parámetro establecido para las ciencias sociales del .05, lo cual indica que tomando en consideración el tratamiento para el grupo experimental, la diferencia para este grupo fue significativa en el examen de expresión hablada. Y la intervención surtió efecto.

A continuación, se muestra la tabla de la prueba t:

<b>Experimental</b>		
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	Pre-test	Post-test
Media	71.27272727	76.72727273
Varianza	63.61818182	13.41818182
Observaciones	11	11
Coefficiente de correlación de Pearson	0.841349691	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	10	
Estadístico t	-3.426613923	
P(T<=t) una cola	0.003237582	
Valor crítico de t (una cola)	1.812461123	
P(T<=t) dos colas	0.006475164	
Valor crítico de t (dos colas)	2.228138852	

Tabla 45. Prueba t de los resultados de examen de expresión hablada mediante cinco tareas monológicas para el pre-examen y post-examen del grupo experimental.

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se describen las medidas que se tomaron en consideración antes, durante y después de la intervención pedagógica con el fin de asegurar la validez interna del experimento. Se describen las medidas para cada factor:

**Historia contemporánea.** Durante las semanas que duró la intervención pedagógica, los alumnos del 5510 no tuvieron un tratamiento adicional a las horas de inglés que estuvieron programadas en su horario escolar. Los alumnos llevaron el mismo número de clases, debido a que son del mismo grupo base; la diferencia consistió únicamente cuando se formó el grupo de control y el experimental en las últimas tres sesiones. Asimismo, la gran mayoría de alumnos mostraron una actitud colaborativa; sin ánimo de buscar competir entre ellos con algún curso o práctica adicional.

**Proceso de maduración.** Las cuatro semanas que duró la intervención pedagógica fue un periodo muy corto para que afectara de forma distinta a los participantes. El proceso de madurez biológico para los alumnos del 5510 fue igual para todos sus integrantes.

**Procedimientos del pre-examen.** El tipo de preguntas que se empleó para el pre-examen y post-examen de gramática fue de corrección de oraciones con base en la opción múltiple de cuatro distractores: presente simple, presente continuo, pasado simple y presente perfecto. Cada reactivo consiste en que los alumnos identifiquen cuál es la forma del verbo que mejor completa el enunciado. El número total de preguntas fue de 8 para cada tiempo verbal; en total del examen 32. No se hizo un repaso o revisión del examen pre-examen en conjunto con los alumnos. Tampoco se les aclaró qué tipo de examen se les aplicaría al final de la intervención para medir los avances de gramática. Los alumnos únicamente vieron el examen pre-examen y post-examen el mismo día en que fue aplicado. Se considera que los procedimientos del

prest no influyeron para servir como una experiencia de aprendizaje. Las calificaciones del pre-examen de gramática variaron de acuerdo al grupo de control y experimental, es decir, no se incrementaron en ambos grupos.

El pre-examen de expresión hablada consistió en cinco tareas de producción hablada. Cada tarea era la respuesta hablada a una pregunta. Los alumnos conocieron las preguntas hasta que les fue aplicado el examen de expresión hablada. El examen de cada participante se grabó por medio de un ipad. El conocimiento del tipo de pregunta que debían contestar los alumnos no era suficiente para que formara una experiencia de aprendizaje significativa ya que se trata de producción abierta, es decir, los alumnos debían demostrar de forma práctica mediante su respuesta hablada que contaban con las habilidades. Por ello, el conocimiento previo del pre-examen se considera que no fue significativo ya que este tipo de tareas fue de tipo práctico.

**Instrumentos de medición.** Los instrumentos de medición tuvieron una prueba piloto y fueron preparados para que fueran lo más equivalentes en número de reactivos, temas, habilidades previas, tipo de reactivos, tipo de respuestas, entre otras. De tal forma que se consideraran pruebas paralelas. El pilotaje y el estudio de la validez de contenido de la prueba escrita de gramática se incluye en el anexo 8.

Por otro lado, para evitar algún sesgo se evaluaron las tareas del pre-examen y post-examen por cada alumno de forma secuenciada. Así se podía distinguir como punto comparativo el antes y el después. Asimismo, se evaluó por dos jueces, un profesor auxiliar competente a la coordinación de inglés del CECA y el investigador.

**Selección diferenciada de los sujetos.** Esta amenaza a la validez interna se resolvió mediante la formación del grupo de control y el experimental con base en los resultados del examen pre-examen. Estos grupos fueron preensamblados siguiendo este criterio con el fin de equilibrar las características de los estudiantes. Debido a que algunos

alumnos no pudieron participar en todas las actividades de la intervención pedagógica fueron removidos sus resultados. Por ello en el grupo de control hay 9 alumnos y en el grupo experimental hay 11 alumnos. Esta situación no fue posible controlarla debido a la dinámica escolar. No se tiene conocimiento de alguna característica preexistente en los alumnos que haya influido de forma prejuiciosa en los resultados de los alumnos.

**Interacción de la selección y maduración, selección e historia, etc.** Esta amenaza a la validez interna se refiere a la situación en que dos factores se combinan. No obstante, no se encontraron factores que se conjuntaran para producir alguna debilidad en la validez del experimento.

**Regresión estadística.** Este fenómeno no se presentó ya que en ambos grupos se buscó que quedaran alumnos, con base en la prueba pre-examen, de puntajes bajos, medios y altos. Asimismo, considerando el pilotaje del instrumento escrito, se observó que el instrumento tuvo validez aparente para discriminar a los alumnos con mayores conocimientos de gramática y de la expresión hablada.

**Mortalidad experimental.** Esta amenaza a la validez interna del experimento no se presentó ya que, de los 27 alumnos, 20 alumnos pudieron completar todas las pruebas tanto escritas como de expresión hablada. Es decir, el 74% de alumnos permaneció y sólo el 26 no pudo completar las pruebas. También es importante destacar que los alumnos no se retiraron del experimento ni el investigador omitió o eliminó alumnos a propósito ya que todos los 7 alumnos no completaron las cuatro pruebas (dos del pre-examen y dos del post-examen) debido a inasistencias personales o actividades escolares. Asimismo, el grupo experimental contó con 11 participantes, mientras que el grupo de control tuvo 9 participantes.

Con base en los resultados a continuación se discuten los factores de la validez externa referentes a la representatividad y la generalizabilidad de los resultados.

**Los efectos de la interacción entre los prejuicios de selección y la variable independiente.** Este factor se refiere a que las características de los sujetos que fueron seleccionados como participantes en el experimento. En este sentido, es importante señalar que el contraste entre pasado simple y presente perfecto enfocado a la producción hablada de los alumnos conlleva varias características de los estudiantes que se deben considerar para determinar el grado en que se puedan extender los resultados a otras muestras. Los alumnos participantes ya habían estudiado el pasado simple y el presente perfecto en otros ciclos escolares. Para ninguno de ellos los tiempos verbales estudiados fueron nuevos. El enfoque que sí fue nuevo es que se enseñaran ambos tiempos de forma secuencia; también fue nuevo que el enfoque estuviera en la producción hablada. A diferencia de otros ciclos escolares donde solo se revisaban los conceptos mediante las habilidades de comprensión auditiva y de lectura. En resumen, este estudio muestra que teniendo los conocimientos declarativos de un punto gramatical es posible trabajar con los alumnos mediante actividades de enseñanza que promuevan las tres etapas de la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983), y que hay una mejora no solo en el conocimiento declarativo sino en el procedimental de dicho punto gramatical. Este punto se desarrolla tanto en las conclusiones de este estudio, así como en las limitaciones de éste.

**Los efectos reactivos del pre-examen.** Debido a las características del tema, de las habilidades a desarrollar, y al tipo de tareas en que fueron evaluados tanto en el pre-examen como en el post-examen, se considera que no hubo efectos reactivos del pre-examen ya que el pre-examen de gramática consideró opción múltiple para la corrección de cuatro tipos de tiempos verbales; y porque el examen pre-examen de habilidad de expresión hablada consideró habilidades prácticas que implican una serie de prácticas para desarrollar las habilidades. Los participantes no incrementaron ni

aminoraron su sensibilidad al tratamiento debido a que el pre-examen los haya alertado.

**Los efectos reactivos de los procedimientos experimentales.** Un efecto reactivo de los procedimientos experimentales fue el interés de algunos de los alumnos en el completado de las tareas ya que solicitaron saber por qué el coordinador de inglés les impartía clases en lugar de la profesora de grupo y el profesor auxiliar en el caso del grupo de control. Sin embargo, el interés fue tanto el grupo experimental como en el de control. Asimismo, también en ambos grupos hubo alumnos que mostraron el interés cotidiano ya que se les comentó que las actividades contarían para evaluación de la materia. Los alumnos reaccionaron de forma normal a los procedimientos llevados a cabo como parte de las clases escolarizadas del grupo 5510.

**La interferencia de tratamientos múltiples.** En el caso de los alumnos del 5510 fueron sometidos únicamente a las actividades presentadas en el calendario y en las etapas de la intervención. No hubo ningún otro tratamiento fuera de clase o mediante algún otro medio.

Con base en los resultados a continuación se discuten los factores de la confiabilidad de los instrumentos y los resultados, y se describe cómo se atendió cada amenaza a la confiabilidad de los instrumentos, las cuales fueron propuestas por Henning (1987):

### **Cambios en el aprendiente**

**Cambios en el verdadero puntaje.** Para evitar esta amenaza los alumnos no recibieron retroalimentación de los instrumentos del pre-examen y el post-examen hasta que terminó la intervención. También se les invitó a participar en las actividades como parte de su calificación regular de su clase a través de la evaluación continua. Al tener también dos versiones del pre-examen y post-examen los alumnos no

podieron usar su memoria para recordar respuestas específicas. Sólo su dominio de los temas presentados en la intervención.

**Cambios psicológicos temporales.** Afortunadamente durante la intervención los alumnos no presentaron influencias temporales como la fatiga, la presión emocional, la motivación, el apego o desapego por la materia, los sentimientos por el instructor(a), la atención, los cambios en la memoria y la enfermedad mental, entre otros. Asimismo, se mantuvo siempre un clima de cordialidad con los alumnos, lo cual permitió la realización de las actividades sin realizar sanciones por disciplina o bien faltas de respeto o incidentes en clase.

**Cambios fisiológicos.** El corto tiempo de la intervención no permitió que influencias físicas, incluyendo la maduración de los participantes, su salud, y la fatiga, afectaran el experimento.

### **Cambios en la puntuación**

**Error de varianza intraevaluador.** Primeramente, es importante señalar que las grabaciones de los alumnos pertenecientes al pre-examen y post-examen de la prueba de expresión hablada se encuentran en una carpeta en línea abierta al público, la dirección se haya en el anexo 9, para efectos del escrutinio público. Aunque únicamente participó el investigador y un profesor auxiliar como jueces se mantuvo la coherencia en las calificaciones emitidas a lo largo de la evaluación de todos los alumnos y sus productos. También se tuvo cuidado de caer en injusticias provenientes de la fatiga del evaluador. Se minimizó este tipo de error, al usar escalas de evaluación definidas, y calificar producción hablada una segunda vez para asegurar consistencia del resultado.

**Error de varianza interevaluador.** Este error se minimizó al establecer puntos a considerar para aplicar la escala de evaluación. No hubo influencias provenientes de



los diferentes niveles de experiencia, la familiaridad con la tarea a realizar, filosofía personal, tipos de personalidad, o alguna otra.

**Cambios en la administración del instrumento.** Con base en el calendario de aplicación de los instrumentos no hubo inconsistencias en los procedimientos de aplicación de un instrumento, condiciones de aplicación y en el ambiente ambos grupos fueron tratados de la misma forma con los mismos instrumentos.

**Cambios en la aplicación del instrumento.** A todos los alumnos en ambos grupos se les dio el mismo tiempo para resolver el examen; también se consideró la prevención de la trampa o fraude por parte de los participantes, y no hubo ningún incidente ya que por un lado hay un reglamento escolar que sanciona estas prácticas y también la misma temática no permite hacer trampa ya que el examen de producción hablada fue práctico con apoyo de un ipad y el examen escrito interesó a los alumnos lo suficiente para no intentar hacer trampas.

**Cambios en el ambiente de administración de la prueba.** En cuanto al ambiente no hubo cambios en un grupo que pudieran beneficiar al otro, incluyendo la iluminación, el ruido, la temperatura, las distracciones, entre otros.

### **Determinación del coeficiente alfa de Cronbach (1990) como índice de confiabilidad de los instrumentos escritos de gramática**

Se optó por usar el coeficiente de Cronbach (1990) ya que de acuerdo a Shultz y Whitney (2005) es una medida de confiabilidad de consistencia interna que se refiere al promedio de todas los posibles índices de confiabilidad de mitad dividida. Por lo cual es generalmente aceptado como medida de confiabilidad de un instrumento.

**Determinación del coeficiente alfa o alfa de Cronbach.** De acuerdo con Cronbach (1990) la ecuación y el procedimiento para obtener el coeficiente alfa son los siguientes:

(1)

$$\alpha_k = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\text{Sum } s_{items}^2}{s_{Total}^2} \right]$$

1. k corresponde al número de columnas de reactivos.
2. Para cada columna de puntuaciones de reactivos, se calcula su varianza ( $s_{items}^2$ ). Se suman este número k de valores.
3. Se calcula la varianza de la columna de Totales generales.
4. Se sustituyen los valores en la ecuación (1).

(Cronbach, 1990:204)

Sustituyendo en la ecuación (1) los valores obtenidos en los resultados obtenidos por los alumnos en el examen escrito de gramática para el pre-examen y el post-examen se obtuvieron en ambos casos índices mayores a .75, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Elementos		Pre-examen	Post-examen
Número de cols/ (número de cols - 1)	$\frac{k}{k-1}$	1.03	1.03
Sumatoria de la varianza de cada columna de reactivos	$\text{Sum } s_{items}^2$	4.74	5.46
Varianza de la columna de totales	$s_{Total}^2$	20.37	26.16
Alfa de Cronbach		0.79	0.82

Tabla 48. Alfa de Cronbach del examen escrito de gramática.

Shultz y Whitney (2005), consideran que 0.70 es el estándar común de un índice de confiabilidad (Shultz y Whitney, 2005:74). Igualmente, Green (2013) afirma que los valores mayores a 0.70 son aceptables y los valores mayores 0.80 son preferibles (2013:38). Las tablas completas de resultados para el pre-examen y el post-examen se encuentran en el anexo 10 y 11, respectivamente.

**Confiabilidad del evaluador: confiabilidad intraevaluador e interevaluador.** Dado el pequeño número de evaluadores y alumnos no se consideró necesario obtener índices de confiabilidad intraevaluador e interevaluador. Se siguieron las pautas emitidas por Henning (1987) descritas en la sección 1.10.3 sobre confiabilidad de los instrumentos.

Con respecto a los objetivos general y específicos, esta tesis responde a las siguientes interrogantes:

- *¿Cómo se pueden implementar las actividades de enseñanza de la Teoría de Adquisición de Habilidades para la mejora de la enseñanza de la expresión hablada?* De acuerdo con el proceso de Nunan (1989) para el diseño de materiales, y la Teoría de Adquisición de Habilidades aplicada en las actividades de enseñanza de la expresión hablada de Thornbury (2005) fue posible preparar una intervención basadas en la Teoría de Adquisición de Habilidades, que al parecer fue efectiva en el logro de los aprendizajes de los participantes.
- *¿Cómo se puede cuantificar el progreso de los participantes en la habilidad de expresión hablada del presente perfecto y el pasado simple?* Para cuantificar el progreso de los participantes se prepararon dos instrumentos:

uno escrito para el conocimiento declarativo, y el otro en forma de tareas de ejecución. Este último contó con una escala de evaluación analítica.

- ¿Hasta qué punto el uso de actividades de enseñanza basadas en la teoría de la adquisición de habilidades desarrolla el conocimiento declarativo y procedimental del presente perfecto y el pasado simple en los participantes? Bajo las limitantes del contexto y generalizabilidad, se pudo demostrar estadísticamente que la Teoría de Adquisición de Habilidades desarrolla tanto el conocimiento declarativo como el procedimental para ambos tiempos verbales.

Con base en los resultados, se alcanzó el objetivo general de esta investigación, el cual consistió en mejorar los conocimientos declarativos y procedimentales de los participantes en la producción hablada del presente perfecto y el pasado simple, mediante la incorporación de actividades de enseñanza clave de la Teoría de Adquisición de Habilidades. Asimismo, en cuanto a los objetivos específicos se logró: a) describir cualitativamente y cuantitativamente el grado en que el uso de actividades del modelo de Thornbury (2005), basadas en la Teoría de Adquisición de Habilidades (Anderson, 1983), desarrolla los conocimientos declarativos y procedimentales en la producción hablada del presente perfecto y el pasado simple en estudiantes de nivel B1; b) describir los efectos de las actividades para enseñar la producción hablada del presente perfecto y el pasado simple en el grupo de participantes parcialmente expuestos al tratamiento de enseñanza; y c) describir los efectos de las actividades para enseñar la producción hablada del presente perfecto y el pasado simple en el grupo de participantes totalmente expuestos al tratamiento de enseñanza.

Con base en los datos cuantitativos y el análisis estadístico, y considerando las limitantes propias de la intervención y el contexto escolar en que fue aplicada, se puede

*afirmar que la incorporación del modelo de actividades de Thornbury (2005) y la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983,) para enseñar el contraste entre el presente perfecto y el pasado simple mejoró tanto el conocimiento declarativo y procedimental de los tiempos verbales aplicados a la producción hablada de los participantes que fueron sometidos al tratamiento. Por lo tanto, se desecha la hipótesis nula y se comprueba la hipótesis alternativa, a saber:*

Sí existe relación entre el empleo de las actividades del modelo de Thornbury (2005) para enseñar el contraste entre el presente perfecto y el pasado simple y el desarrollo del conocimiento declarativo y procedimental de los tiempos verbales aplicados a la producción hablada de los participantes.

## **Conclusiones**

El aprendizaje del presente perfecto y el pasado simple es difícil para muchos aprendientes del idioma inglés, ya que en español existe una gran tendencia en mezclarlos o confundirlos, lo que origina confusión al aprender el inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, aunque el principal objetivo del modelo de actividades de Thornbury (2005) es enseñar la habilidad de la producción oral, en él se pueden observar las etapas para el aumento de la conciencia, la apropiación y el desarrollo de la autonomía, que son equiparables con las etapas cognitivas, asociativa y autónoma de la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983), en las que destaca el desarrollo del conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. El conocimiento declarativo básicamente se refiere a saber la lengua, mientras que el procedimental se refiere a su uso, por lo que para desarrollarlo es necesario ponerlo en práctica produciendo la lengua. Estas características hacen posible que sus actividades sean empleadas para enseñar las habilidades receptivas y productivas.

Este estudio propuso el desarrollo de la producción hablada del presente perfecto y el pasado simple en los alumnos de bachillerato, a través de actividades de enseñanza del modelo de Thornbury (2005) sustentadas en la Teoría de Adquisición de Habilidades de John Anderson (1983). Las actividades de enseñanza se impartieron con el material didáctico específicamente diseñado para las intervenciones de este estudio.

Los resultados demuestran que los participantes pudieron modificar su conocimiento declarativo de los tiempos verbales en conocimiento procedimental, si se emplean las actividades graduales propuestas por Thornbury (2005).

Asimismo, los resultados en el examen escrito de tiempos verbales y los resultados en la producción hablada entre el grupo control y el grupo experimental mostraron una diferencia significativa después de haberles enseñado los tiempos presente perfecto y pasado simple en forma combinada.

Este estudio demostró que las actividades didácticas del modelo de enseñanza de Thornbury (2005) y sustentado por la Teoría de Adquisición de Habilidades de Anderson (1983) puede surtir efectos en el aprendizaje de una estructura gramatical en la habilidad de expresión hablada con estudiantes de bachillerato.

En futuras investigaciones, además de usar el modelo de actividades que se empleó en este estudio, podrían también tomar en consideración otras variables como el aprendizaje de otros puntos gramaticales, otras habilidades, la edad de los estudiantes, otros niveles de inglés e, incluso, otras lenguas extranjeras.

## Bibliografía

- Alderson, J.C, Chapham, C. & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, UK: CUP.
- Allen, J.A. & Yen, W.M. (1979). *Introduction to measurement theory*. California, USA: Brooks/Cole Publishing.
- Alonso, M. (1980). *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*. España: Aguilar.
- Anderson, J. (1980). *The architecture of cognition*. MA: Harvard University Press.
- Bachman, L.F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford, UK: OUP.
- Bachman, L.F. & Palmer, A. S. (2010). *Language asesment in practice*. Oxford, UK: OUP.
- Bachman, L.F. (2004). *Statistical analysis for language assessment*. Cambridge, UK: CUP.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning, and use*. Malden, MA: Blackwell.
- Bartram, M. & Walton, R. (1991). *Correction. A positive approach to language mistakes*. England: ITP.
- Benati, A. (2014). The input processing theory in second language acquisition. En García-Mayo, M., Gutiérrez-Mangado, M. J., & Martínez-Adrián, M. (Eds.) (2014). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Borja Tavizón, C. (2008). *Diseño de cursos y programas. Unidad 1 Marco general para el diseño de un curso*. Licenciatura en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (LICEL). Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado de <https://licel.acatlan.unam.mx/>
- Brown, Gillian & Yule, George. (1983). *Teaching the spoken language*. UK: CUP.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. California, USA: Pearson Education.



- Bulut, T. (2011). *The licensing of the present perfect tense by Turkish adults*. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (15), 221-227.
- Bygate, Martin. (1987). *Speaking*. UK: OUP.
- Bygate, M. (2002) *Speaking*. In R.B. Kaplan (ed.) *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 27-38). Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, D. (1976). *Teaching oral English*. Harlow, UK: Longman.
- Campbell, Donald T. & Stanley, Julian C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (M. Kitaigorodzki, trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. (Obra original publicada en 1966)
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1, 1-47. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge, UK: CUP.
- Council of Europe (2001). *European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Language Policy Division. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key\\_reference/Overview\\_CEFRscales\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Overview_CEFRscales_EN.pdf)
- Cronbach, Lee J. (1990). *Essentials of psychological testing*. NY, USA: Harper & Row Publishers.
- Davydova, J. (2011). *Topics in English linguistics: present perfect in non-native English: A corpus-based study of variation*. Berlin: Walter de Gruyter.
- de Swart, H. (1998). *Aspect shift and coercion*. *Natural Language and Linguistic Theory* 16 (2), 347-385.
- DeKeyser, Robert M. (2007). *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. UK: CUP.
- DeKeyser, R. 2010. Practice for second language learning: Don't throw out the baby with the bath water. *International Journal of English Studies*. 10(1): 155–165.
- Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.

- Dulay, H., Marina, B. & Krashen, S. (1982). *Language two*. USA: OUP.
- Ellis, R. y Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford, UK: OUP.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- Erichsen G. (11 de febrero, 2020). Ways in Which Spanish and English Verb Tenses Differ. Recuperado de <https://www.thoughtco.com/ways-spanish-english-verb-tenses-differ-3079929>
- Franco García, E. & Cortés Sánchez, G. (2006). ¿Vivo o he vivido en México? El uso del presente simple para comunicar acciones que iniciaron en el pasado y que tienen relación con el presente. *Reencuentro. Análisis de Problemas*. 47, 108-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004713>
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment*. Oxon, UK: Routledge.
- García-Mayo, M., Gutiérrez-Mangado, M. J., & Martínez-Adrián, M. (Eds.) (2014). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. Oxon, UK: Routledge.
- Green, R. (2013). *Statistical analyses for language testers*. Hampshire, UK: Macmillan Palgrave.
- Han, J. & Hong, S. (2015). The acquisition problem of English present perfect to Korean adult learners of English: L1 transfer matters. *English Language and Linguistics* 21 (3), 141-163.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. London, UK: Pearson.
- Henning, G. (1987). *A guide to language testing*. Los Angeles, California: Newbury House Publishers.
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Hughes, R. (2002). *Teaching & researching: Speaking*. USA: Pearson Education.

- Isaac, Stephen & Michael, W. B. (1997). *Handbook in research and evaluation. For education and the behavioral sciences*. San Diego, California: EDITS.
- Jubran, S. M. (2021). The familiar challenge of present perfect versus past tenses in teaching. *Multicultural Education*, 7, 4, 156-161. Recuperado de <http://ijdri.com/me/wp-content/uploads/2021/04/17.pdf>
- Johnson, K., and Brumfit, C. J. (eds) (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Johnson, K., and Morrow, K. E. (eds) (1981) *Communication in the Classroom*. Harlow: Longman
- Johnson, K. (1982) *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Karpava, Sviatlana. (2017). *L2 Acquisition of English present perfect semantic and pragmatic conditions*. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition – JSMULA.*, 5 (2). 3858. Recuperado de <http://clock.uclan.ac.uk/19479/>
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leech, G. (1998). *A-Z of English Grammar & Use*. UK: Longman.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. MA, USA: MIT Press.
- Luoma, Sari. (2007). *Assessing speaking*. Cambridge, UK: CUP.
- Lyster, R. & Sato, M. (2014). Skill acquisition theory and the role of practice in L2 development. En García-Mayo, M., Gutiérrez-Mangado, M. J., & Martínez-Adrián, M. (Eds.) (2014). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Mattar, H. E. (2001). Is avoidance a reflection of mother tongue interference? The case for the English present perfect tense. *International Journal of Arabic-English Studies*, 2, 1&2, 141-155. Recuperado de <http://www.ijaes.net/article/FullText/9?volume=2&issue=1>

- McDonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT*, UK: Blackwell Publishing.
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry. Learning English in Mexico*. Recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/sorry-2015/sorry-english>
- Miin-Hwa, J. L. (2007). Crosslinguistic influence versus intralingual interference: A pedagogically motivated investigation into the acquisition of the present perfect. *System*, 35, 3, 368-387. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X07000462>
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence. (2004). *Second language learning theories*. London, UK: Hodder Education.
- Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C.T. & Lindheim, E. (1987). *How to measure performance and use tests*. California, USA: Sage.
- Mystkowska-Wiertelak, A., & Pawlak, M. (2012). *Production-oriented and comprehension-based grammar teaching in the foreign language classroom*. New York: Springer.
- Nation, I.S.P. y Newton, Jonathan. (2009). *Teaching EFL/ESL listening and speaking*. UK: Routledge.
- Nation, I.S.P. & Macalister, John (2010). *Language curriculum design*. UK: Routledge.
- Nunan, David. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. UK: CUP.
- O'Malley, M.J. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. UK: Cambridge University Press.
- Ortega, Lourdes. (2009). *Understanding second language acquisition*. UK: Routledge.
- Pawlak, M., Waniek-Klimczak, E. & Majer, J. (Eds.) (2011). *Speaking and instructed foreign language acquisition*. UK: Multilingual Matters.
- Pearson Education. (2015). *Global Scale of English*. Recuperado de <https://www.pearsonelt.com/about/gse.html>
- Pica, T. (2014). From input, output and comprehension to negotiation, evidence, and attention: An overview of theory and research on learner interaction and SLA. En

- García-Mayo, M., Gutiérrez-Mangado, M. J., & Martínez-Adrián, M. (Eds.) (2014). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Purpura, James E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge, UK: CUP.
- Richards, J. C. & Burns A. (Eds.) (2012). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. NY: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. UK: Cambridge University Press
- Richards, J.C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Pearson-Longman.
- Rocha, E. (2004). *The acquisition of present perfect by a speaker of Brazilian Portuguese*. University of New Orleans. MA thesis. Recuperado de <https://scholarworks.uno.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1070&context=td>
- Saad, M. A. (1995). *Redacción*. México: CECSA.
- Salaberry, M. R. & Ayoun, D. (septiembre, 2008). *Acquisition of English Tense-Aspect Morphology by Advanced French Instructed Learners*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1d11/c197d07e62117bc8c2fd018dd4b8f1880557.pdf>
- Salaberry, M. R. (1999). *The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish*. *Applied Linguistics*, 20 (2), 151-178. Recuperado de [https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.rice.edu/dist/7/2504/files/2013/10/Salaberry\\_1999\\_AL.pdf](https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.rice.edu/dist/7/2504/files/2013/10/Salaberry_1999_AL.pdf)
- Saville-Troike, M. (2006) *Introducing second language acquisition*. UK: Cambridge University Press
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. California, USA: Sage.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. UK: Routledge.
- Shultz, K.S. & Whitney, D.J. (2005). *Measurement theory in action*. California, USA: Sage.

- Silva Valencia, J. C. (2018). Communicative language teaching techniques for enriching the speaking skill in high school students. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador: Ambato. Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/27089/1/Silva%20Juan.pdf>
- Skehan, P. (2014). *Processing perspectives on task performance*. The Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Swan, M. (2001). *Learner language. A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge, UK: CUP.
- Taie, M. (2014). Skill Acquisition Theory and Its Important Concepts in SLA. *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 1971-1976. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/09/30.pdf>
- Taylor Fitz-Gibbon, C.& Lyons Morris, L. (1987). *How to design a program evaluation*. UK: Sage.
- Thomas, M. & Reinders, H. (Eds.) (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. UK: Continuum.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. UK: Pearson Education Ltd.
- Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts*. Oxford, UK: Macmillan.
- Toni, A. y Hassaskhah, J. (2018). Método de enseñanza centrado en la forma en la pedagogía de la expresión oral en la ILE: refutación de la hipótesis trade-off. *Revista de educación*. 380, abril-junio 2018, 9-44. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1de04892-bcf4-4a58-8172-ab490350acf4/01armanesp-ingl-pdf.pdf>
- Towell, R. & Dewaele, J. (2007). The role of psycholinguistic factors in the development of fluency amongst advanced learners of French. *Studies in Second Language Acquisition*. 29, 1. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/45253373\\_The\\_role\\_of\\_psycholinguistic\\_factors\\_in\\_the\\_development\\_of\\_fluency\\_amongst\\_advance\\_learners\\_of\\_French](https://www.researchgate.net/publication/45253373_The_role_of_psycholinguistic_factors_in_the_development_of_fluency_amongst_advance_learners_of_French)
- Vendler, Z. (abril, 1957). *Verbs and times*. The philosophical review. 66(2). 143-160. Recuperado de <http://semantics.uchicago.edu/scalarchange/vendler57.pdf>
- Weir, C.J. (2005). *Language testing and validation*. London, UK: Macmillan Palgrave.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. UK: Oxford University Press

Wilkins, D.A. (1976). *Linguistics in language teaching*. Australia: Edward Arnold

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, Longman.

Yoshimura, N. & Nakayama, M. (2009). *Nominative case marking and verbal inflection in Japanese EFL learners' composition*. En The Proceedings of the Tenth Tokyo Conference on Psycholinguistics. Congreso llevado a cabo en Tokyo, Hituzi Syobo.

# Anexos

## Anexo 1. Pre-examen escrito de tiempos gramaticales.



**INSTRUCTIONS:** Read each sentence. If you think the sentence does not have a mistake mark (1). If you think the sentence has a mistake, mark the correct form of the verb (A), (B) or (C). You need to use black or blue pen.

- |    |  |                         |                            |                            |     |
|----|--|-------------------------|----------------------------|----------------------------|-----|
| 1  | I think I <u>was</u> here several times.   | (a) am                  | (b) am being               | (c) have been              | (1) |
| 2  | Last weekend, my son <u>has broken</u> his arm and went to hospital.                 | (a) brake               | (b) broke                  | (c) is breaking            | (1) |
| 3  | My dad <u>has climbed</u> the Himalayas in 1988.                                     | (a) climbs              | (b) climbed                | (c) is climbing            | (1) |
| 4  | <u>Does she prepare</u> food for us right now?                                       | (a) Did she prepare     | (b) Is she preparing       | (c) Has she prepared       | (1) |
| 5  | I heard you love traveling. <u>do you ever travel</u> by plane?                      | (a) did you ever travel | (b) are you ever traveling | (c) have you ever traveled | (1) |
| 6  | My mom <u>doesn't read</u> the newspaper every day.                                  | (a) didn't read         | (b) is not reading         | (c) has read               | (1) |
| 7  | So this is your restaurant. How long <u>did you own</u> this restaurant?             | (a) do you own          | (b) are you owning         | (c) have you owned         | (1) |
| 8  | The chef <u>didn't come</u> from Italy. He comes from France.                        | (a) doesn't come        | (b) is not coming          | (c) has not come           | (1) |
| 9  | Dad is angry with you because you <u>didn't go</u> to school today.                  | (a) don't go            | (b) aren't going           | (c) haven't gone           | (1) |
| 10 | I <u>haven't played</u> video games since last week.                                 | (a) don't play          | (b) didn't play            | (c) am not playing         | (1) |
| 11 | I <u>didn't watch</u> the Dumbo movie yet.   | (a) don't watch         | (b) am not watching        | (c) haven't watched        | (1) |
| 12 | I don't think I've <u>ever seen</u> an explosion.                                    | (a) ever see            | (b) ever saw               | (c) is ever seeing         | (1) |
| 13 | My parents <u>give</u> me a puppy on my last birthday.                               | (a) gave                | (b) are giving             | (c) have given             | (1) |
| 14 | Maria <u>got up</u> at 5 am every morning.   | (a) gets up             | (b) is getting up          | (c) has got up             | (1) |
| 15 | I <u>am having</u> eggs for breakfast yesterday morning.                             | (a) have                | (b) had                    | (c) have had               | (1) |
| 16 | My mom <u>is helping</u> me to do my Math homework the day before yesterday.         | (a) help                | (b) helped                 | (c) has helped             | (1) |
| 17 | At this point in my class we <u>learn</u> about Mexican culture.                     | (a) learned             | (b) are learning           | (c) have learned           | (1) |
| 18 | I <u>have made</u> my bed every morning.   | (a) make                | (b) made                   | (c) is making              | (1) |
| 19 | My grandfather <u>picks me up</u> from school every day.                             | (a) picked me up        | (b) is picking me up       | (c) has picked me up       | (1) |
| 20 | We <u>have planned</u> our trip to Greece now.                                       | (a) plan                | (b) planned                | (c) are planning           | (1) |
| 21 | My wife <u>plays</u> with the kids in the living room right now.                     | (a) played              | (b) is playing             | (c) has played             | (1) |
| 22 | We <u>play</u> tennis for two hours yesterday.                                       | (a) played              | (b) are playing            | (c) have played            | (1) |
| 23 | The guests <u>sit</u> on the outdoor patio at the moment.                            | (a) sat                 | (b) are sitting            | (c) have sat               | (1) |
| 24 | Walt usually <u>spent</u> his weekends at home.                                      | (a) spends              | (b) is spending            | (c) has spent              | (1) |
| 25 | Kate <u>studied</u> English for seven years. She is taking conversation classes now. | (a) studies             | (b) is studying            | (c) has studied            | (1) |
| 26 | I <u>am taking</u> a part in a competition last month.                               | (a) take                | (b) took                   | (c) have taken             | (1) |
| 27 | This week we <u>have taught</u> them how to drive.                                   | (a) teach               | (b) taught                 | (c) are teaching           | (1) |
| 28 | I <u>visit</u> my grandparents every week.   | (a) visited             | (b) am visiting            | (c) have visited           | (1) |
| 29 | I am <u>late</u> for school every day.   | (a) was late            | (b) am being late          | (c) have been late         | (1) |
| 30 | I <u>have watched</u> TV at the moment.  | (a) watch               | (b) watched                | (c) am watching            | (1) |
| 31 | I <u>have worked</u> at Tucco's restaurant during this summer break.                 | (a) work                | (b) worked                 | (c) am working             | (1) |
| 32 | Mary <u>worked</u> in a bank since 1999.   | (a) works               | (b) is working             | (c) has worked             | (1) |

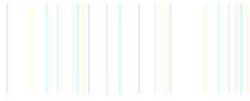
NAME: \_\_\_\_\_

STUDENT'S SIGNATURE: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_



## Anexo 2. Post-examen escrito de tiempos gramaticales.



**INSTRUCTIONS:** Read each sentence. You need to use black or blue pen to fill in the ovals like this ● If you think the sentence does not have a mistake fill in (D). If you think the sentence has a mistake, fill in the correct form of the verb (A), (B) or (C).

- |  |                      |                     |                       |     |
|--|----------------------|---------------------|-----------------------|-----|
| 1 My dog is hungry because you <u>didn't feed</u> it in the morning.                 | (A) don't feed       | (B) aren't feeding  | (C) haven't fed       | (D) |
| 2 I <u>am having</u> a talk with my boss last Tuesday.                               | (A) have             | (B) had             | (C) have had          | (D) |
| 3 I <u>am running</u> a marathon last week.  | (A) run              | (B) ran             | (C) have run          | (D) |
| 4 Yesterday, my sister <u>has ordered</u> a pizza and watched a movie.               | (A) order            | (B) ordered         | (C) is ordering       | (D) |
| 5 My brother <u>has visited</u> Rome in 2002.  | (A) visits           | (B) visited         | (C) is visiting       | (D) |
| 6 My teacher <u>is helping</u> me to make my project last weekend.                   | (A) help             | (B) helped          | (C) has helped        | (D) |
| 7 My friends <u>send</u> me a gift on my graduation last month.                      | (A) sent             | (B) are sending     | (C) have sent         | (D) |
| 8 We <u>study</u> for one hour last Friday.  | (A) studied          | (B) are studying    | (C) have studied      | (D) |
| 9 Usually, the bus <u>is</u> behind schedule.  | (A) was              | (B) is being        | (C) has been          | (D) |
| 10 I <u>have taken</u> dinner every evening with my family.                          | (A) take             | (B) took            | (C) is taking         | (D) |
| 11 I always <u>send</u> Whatsapp messages to my friends.                             | (A) sent             | (B) am sending      | (C) have sent         | (D) |
| 12 Michael is a very active person. He <u>woke up</u> at 6 am every day.             | (A) wakes up         | (B) is waking up    | (C) has woken up      | (D) |
| 13 My sister <u>plays</u> videogames with me every afternoon.                        | (A) played           | (B) is playing      | (C) has played        | (D) |
| 14 Hiromi <u>doesn't speak</u> Spanish. She is from Japan.                           | (A) didn't speak     | (B) is not speaking | (C) has not spoken    | (D) |
| 15 Pepperoni pizza <u>didn't come</u> from England. It comes from Italy.             | (A) doesn't come     | (B) is not coming   | (C) has not come      | (D) |
| 16 Nowadays, Bill Gates <u>took</u> a walk every morning.                            | (A) takes            | (B) is taking       | (C) has taken         | (D) |
| 17 At the moment we <u>go</u> to school by bus.                                      | (A) went             | (B) are going       | (C) have gone         | (D) |
| 18 <u>Does he speak</u> on the phone now?  | (A) Did she speak    | (B) Is she speaking | (C) Has she spoken    | (D) |
| 19 I <u>have taken</u> French classes at the moment.                                 | (A) take             | (B) took            | (C) am taking         | (D) |
| 20 I <u>have gone</u> to China in this flight right now.                             | (A) go               | (B) went            | (C) am going          | (D) |
| 21 My mom <u>travels</u> right now by car to meet me at the airport.                 | (A) traveled         | (B) is traveling    | (C) has traveled      | (D) |
| 22 The cat and my brother <u>play</u> in the playground at this moment.              | (A) played           | (B) are playing     | (C) have played       | (D) |
| 23 Right now we <u>have stayed</u> in the Marriot Hotel.                             | (A) stay             | (B) stayed          | (C) are staying       | (D) |
| 24 We <u>have watched</u> the Bohemian Rhapsody movie now.                           | (A) watch            | (B) watched         | (C) are watching      | (D) |
| 25 I <u>didn't use</u> my new cellphone yet.   | (A) don't use        | (B) am not using    | (C) haven't used      | (D) |
| 26 "Batman" is a great movie. I <u>have watched</u> it several times this year.      | (A) watch            | (B) watched         | (C) is watching       | (D) |
| 27 I <u>haven't used</u> Facebook since last week.                                   | (A) don't use        | (B) didn't use      | (C) am not using      | (D) |
| 28 You are a very popular actress. <u>Do you ever win</u> an award?                  | (A) Did you ever win | (B) Are you winning | (C) Have you ever won | (D) |
| 29 I think I <u>was</u> at the gym this week more than three times.                  | (A) am               | (B) am being        | (C) have been         | (D) |
| 30 Susan <u>practiced</u> Karate for ten years. Now, she is teaching Karate lessons. | (A) practices        | (B) is practicing   | (C) has practiced     | (D) |
| 31 Stephanie <u>played</u> the guitar in concerts since 1998.                        | (A) plays            | (B) is playing      | (C) has played        | (D) |
| 32 So this is your home. How long <u>did you live</u> in this house?                 | (A) do you live      | (B) are you living  | (C) have you lived    | (D) |

NAME: \_\_\_\_\_

STUDENT'S SIGNATURE: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_\_

### Anexo 3. Examen hablado con tareas abiertas en formato monólogo.

La siguiente tabla muestra cada una de las tareas que se emplearon en dos versiones. La versión A se empleó como pre-examen y la versión B se empleó como post-examen.

Versión A	Versión B
<b>Single open question tasks</b>	<b>Single open question tasks</b>
<p><b>Question 1</b></p> <p>Narrator: You will now be asked a question about a familiar topic. After you hear the question, you will have 15 seconds to prepare your response and 45 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about this question: <b>What is the craziest thing you have ever done?</b></p> <p><b>Question 2</b></p> <p>Narrator: You will now be asked a question about a familiar topic. After you hear the question, you will have 15 seconds to prepare your response and 45 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about this question: <b>Who is the greatest person you have ever met?</b></p>	<p><b>Question 1</b></p> <p>Narrator: You will now be asked a question about a familiar topic. After you hear the question, you will have 15 seconds to prepare your response and 45 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about this question: <b>What is the most exciting thing you have ever done?</b></p> <p><b>Question 2</b></p> <p>Narrator: You will now be asked a question about a familiar topic. After you hear the question, you will have 15 seconds to prepare your response and 45 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about this question: <b>Where is the best place you have ever been to?</b></p>
<b>Open question sets</b>	<b>Open question sets</b>
<p><b>Question 4</b></p> <p>Narrator: You will now be asked some questions about a familiar topic. After you hear the question, you will have 30 seconds to prepare your response and 60 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about these questions: <b>How many times have you been to the beach? Where did you go to? When did you go there?</b></p>	<p><b>Question 4</b></p> <p>Narrator: You will now be asked some questions about a familiar topic. After you hear the question, you will have 30 seconds to prepare your response and 60 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about these questions: <b>How many times have you been to a music concert? Where did you go to? When did you go there?</b></p>
<b>Question 5</b>	<b>Question 5</b>

<p>Narrator: You will now be asked some questions about a familiar topic. After you hear the question, you will have 30 seconds to prepare your response and 60 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about these questions: <b>How long have you studied English? When did you start?</b></p>	<p>Narrator: You will now be asked some questions about a familiar topic. After you hear the question, you will have 30 seconds to prepare your response and 60 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about these questions: <b>How long have you studied at CECA? When did you start?</b></p>
<p><b>Question 8</b></p> <p>Narrator: You will now be asked some questions about a familiar topic. After you hear the question, you will have 30 seconds to prepare your response and 60 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about these questions: <b>What is your favorite series? How long have you watched it?</b></p>	<p><b>Question 8</b></p> <p>Narrator: You will now be asked some questions about a familiar topic. After you hear the question, you will have 30 seconds to prepare your response and 60 seconds to speak.</p> <p>Narrator: Think about these questions: <b>What is your favorite movie? How many times have you watched it?</b></p>

## Anexo 4. Escala de evaluación para el examen de expresión hablada.

### Analytic speaking criteria (Weir 1993)

Score	Aspect	Rating			
	<b>Fluency</b>	1. The student speaks so little that no 'fluent' speech can be said to occur.	2. Speech is slow and hesitant. Maintains speech in a passive manner and needs regular prompts.	3. The student hesitates and repeats himself at times but can generally maintain a flow of speech, although s/he may need an occasional prompt.	4. Generally natural delivery, only occasional halting when searching for appropriate words/expressions.
	<b>Pronunciation</b>	1. Words are unintelligible.	2. Comprehension suffers due to frequent errors in rhythm, intonation and pronunciation.	3. Rhythm, intonation and pronunciation require more careful listening; some errors of pronunciation which may occasionally lead to incomprehension.	4. Occasional errors of pronunciation a few inconsistencies of rhythm, intonation and pronunciation but comprehension is not impeded.
	<b>Vocabulary</b>	1. Inappropriate and inadequate vocabulary.	2. Limited use of vocabulary with frequent inappropriacies.	3. For the most part, effective use of vocabulary for the task with some examples of inappropriacy.	4. Effective use of vocabulary for the task with few inappropriacies.
	<b>Grammatical accuracy</b>	1. Unable to construct comprehensible sentences.	2. Speech is broken and distorted by frequent errors.	3. Some errors in use of sentence structures and grammatical forms but these do not interfere with comprehension.	4. Very few grammatical errors evident.

Anexo 5. Planes de clase para grupo de control y experimental (sesiones 1-4).  
**ENGLISH LESSON PLAN SESSION 1**

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES Grade:

Group : A Level : B1 Unit : Pres. Perfect vs. Past simple Week: SEPTEMBER 2019

School:  Elementary  Jr. High School  High School *Num. Students* 6

**TOPIC** Contrast of time markers use for finished and unfinished actions with present perfect and past simple.

SESSION'S OBJECTIVE	Students will be able to identify the most frequent time markers in the present perfect and the past simple.			
	STRATEGY / ACTIVITY	DESCRIPTION / PROCEDURE	MATERIALS	TIME
<b>LEAD-IN</b>	Activate background knowledge	T' greets students and introduces the finished and unfinished actions. He explains the objective of the class.	Whiteboard Markers	5 mins.

<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on features of spoken grammar.	T' asks students what they can see in activity 1. T' asks a couple of students and he invites the students to answer the questions. Then they compare their answers.	Copies Whiteboard Markers	8 mins.
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Activate background knowledge  Listen and read  Check details  Focus on discourse markers  Listen and read  Check details	T' prepares students by telling them they will read and listen to two people. One is an actor and the other a singer and music writer.  In activity 3, students will read the first time and check for new vocabulary. Then vocabulary is check. Then ss listen to the recording.  In activity 4, students will listen to the question and answer a, b or c.  In activity 5, students will classify the words that reflect a specific time and the words that describe a period of time. Class checks together.  In activity 6, students will read the first time and check for new vocabulary. Then vocabulary is check. Then ss listen to the recording.	Copies Whiteboard Markers	8 mins.

		In activity 7, students will listen to the question and answer a, b or c.		
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on features of spoken grammar.	In activity 8, students will classify the sentences according to the type of action it refers to.  Then students are asked to classify the questions they answer. Some questions refer to actions which finished and some questions ask students about actions that continue into the present.	Whiteboard, markers.	10 mins.
<b>ASSESSMENT/ PRODUCT</b>		Session 1 worksheet completed.		

### ENGLISH LESSON PLAN SESSION 2

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES

Grade: 5th

Group  
: A

Level  
: B1

Unit  
: Pres. Perfect vs. Past simple

Week: SEPTEMBER  
2019

School:

Elementary

Jr. High School

High School

Num. Students 6

\_\_\_\_\_

TOPIC

Past and past participle of frequent regular and irregular verbs.

SESSION'S OBJECTIVE	Students will be able to use the past and past participle of frequent regular and irregular verbs.			
	STRATEGY / ACTIVITY	DESCRIPTION / PROCEDURE	MATERIALS	TIME
<b>LEAD-IN</b>	Activate background knowledge	T' greets students and introduces the topic for this lesson. He explains the objective of the class.	Whiteboard Markers	5 mins.
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on lexical chunks  Focus on features of spoken grammar.  Focus on lexical chunks	T' explains the difference between finished actions and actions that continue into the present.  T' asks a couple of students to read the sentences in session 2 activity 1. He asks what they think is missing in the sentences.  T' plays the recording and has students complete the sentences. Then they check together.	Copies Whiteboard Markers	8 mins.



	<p>Focus on lexical chunks Check details</p> <p>Focus on lexical chunks</p> <p>Focus on features of spoken grammar.</p>	<p>Then he asks students if they see any difference between the verbs in past and the verbs in the sentences in present continue.</p> <p>Then T has students complete the activity 2 with the past and past participle form for the verbs in the table. They check their answers together as class.</p> <p>Then students are asked to complete activity 3 in which they have to answer whether the time marker refers to an action that is finished or and action that continues into the present.</p> <p>Then with the time markers, students are asked to complete the sentences in activity 4.</p> <p>In activity 5, students confirm their answers with the recording.</p>		
<p><b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b></p>	<p>Focus on features of spoken grammar.</p>	<p>In activity 6, students are asked to listen to a recording and make sentences from it following the recording.</p> <p>In activity 7, students then are asked to identify whether the sentences they wrote refer to an action</p>	<p>Copies Whiteboard Markers</p>	<p>8 mins.</p>

		that is finished or to an action that continues into the present.		
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on features of spoken grammar.	Then students are asked to complete a short table with regular and irregular verbs. Then they read the examples to confirm their answers.  Students are asked to complete the irregular verbs table with the missing forms.	Whiteboard, markers.	10 mins.
<b>ASSESSMENT/ PRODUCT</b>		Session 2 worksheet completed.		

**ENGLISH LESSON PLAN SESSION 3**

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES Grade: 5th

Group : A Level : B1 Unit: Pres. Perfect vs. Past simple Week: SEPTEMBER 2019

School:  Elementary  Jr. High School  High School Num. Students 6

TOPIC Negative sentences in past simple and present perfect.

SESSION'S OBJECTIVE	Students will be able to make sentences in negative form in the past simple and the present perfect.			
	STRATEGY / ACTIVITY	DESCRIPTION / PROCEDURE	MATERIALS	TIME
<b>LEAD-IN</b>	Activate background knowledge	T' greets students and introduces the topic for this lesson. He explains the objective of the class.	Whiteboard Markers	5 mins.
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on lexical chunks	T' asks if they remember who Meryl Streep and Jim Carrey are. He explains how these actors will be used as examples to make sentences in past simple and present perfect in negative form.	Copies Whiteboard Markers	18 mins.

<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on features of spoken grammar.	T' explains the difference between finished actions and actions that continue into the present.	Copies Whiteboard Markers	8 mins.
	Focus on lexical chunks	T' asks a couple of students to read the sentences in session 4 activity 1. He asks what they think is different in the sentences.		
	Focus on lexical chunks Check details	T' plays the recording and they listen to the sentences. Then they check together.  Then T asks students to read activity 2. Then they are asked to tell the difference between "has" and "have". Then they are asked to identify what is the purpose of NOT. They check together as class.		
	Focus on lexical chunks	Then students are asked to complete activity 3 in which they have to rewrite the sentences into present perfect in negative form.  T' asks a couple of students to read the sentences in activity 4. He asks what they think is different in the sentences.		

	<p>Focus on features of spoken grammar.</p> <p>Focus on features of spoken grammar.</p>	<p>T' plays the recording and they listen to the sentences. Then they check together.</p> <p>Then T asks students to read activity 5. Then they are asked to tell the difference between “didn’t” and “did not”. They check together as class.</p> <p>Then students are asked to complete activity 6 in which they have to rewrite the sentences into past simple in negative form.</p>		
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on features of spoken grammar.	To summarize the session, teacher asks students to describe the way the negative form is made for the present perfect and the past simple.	Whiteboard, markers.	10 mins.
<b>ASSESSMENT / PRODUCT</b>		Session 3 worksheet completed.		

**ENGLISH LESSON PLAN SESSION 4**

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES Grade: 5th

Group : A Level : B1 Unit : Pres. Perfect vs. Past simple Week: SEPTEMBER 2019

School:  Elementary  Jr. High School  High School Num. Students 6

TOPIC Interrogative sentences in past simple and present perfect.

SESSION'S OBJECTIVE	Students will be able to make sentences in interrogative form in the past simple and the present perfect.			
	STRATEGY / ACTIVITY	DESCRIPTION / PROCEDURE	MATERIALS	TIME
<b>LEAD-IN</b>	Activate background knowledge	T' greets students and introduces the topic for this lesson. He explains the objective of the class.	Whiteboard Markers	5 mins.
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on lexical chunks	T' asks if they remember who Meryl Streep and Stephen Spielberg are. He explains how these people will be used as examples to make sentences in past simple and present perfect in negative form.	Copies Whiteboard Markers	18 mins.

<b>AWARENESS- RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on features of spoken grammar.	T' explains the difference between finished actions and actions that continue into the present.	Copies Whiteboard Markers	8 mins.
	Focus on lexical chunks	T' asks a couple of students to read the sentences in session 3 activity 1. He asks what they think is different in the sentences.		
	Focus on lexical chunks Check details	T' plays the recording and they listen to the sentences. Then they check together.  Then T asks students to read activity 2. Then they are asked to notice the difference of the position of "has" and "have". They check together as class.		
	Focus on lexical chunks	Then students are asked to complete activity 3 in which they have to rewrite the sentences into present perfect in question form.		
	Focus on features of spoken grammar.	T' asks a couple of students to read the sentences in activity 4. He asks what they think is different in the sentences.  T' plays the recording and they listen to the sentences. Then they check together.		

	Focus on features of spoken grammar.	Then T asks students to read activity 5. Then they are asked to tell the difference in position of “did”. They check together as class.  Then students are asked to complete activity 6 in which they have to rewrite the sentences into past simple in question form.		
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on features of spoken grammar.	To summarize the session, teacher asks students to describe the way the question form is made for the present perfect and the past simple.	Whiteboard, markers.	10 mins.
<b>ASSESSMENT/ PRODUCT</b>		Session 4 worksheet completed.		



Anexo 6. Planes de clase para grupo de control (sesiones 5-7)

ENGLISH LESSON PLAN SESSION 5

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES Grade: 5th  
 Group: A Level: B1 Unit: Pres. Perfect vs. Past simple Week: SEPTEMBER 2019  
 School:  Elementary  Jr. High School  High School Num. Students 6

TOPIC Describing someone's life with the present perfect and the past simple.

SESSION'S OBJECTIVE	Students will be able to write a short biography using the present perfect and the past simple.			
	STRATEGY / ACTIVITY	DESCRIPTION / PROCEDURE	MATERIALS	TIME
LEAD-IN	Activating schema	T' greets students and introduces the lesson about Bruce Willis and some of his movies and career.	Whiteboard Markers	5 mins.
AWARENESS-RAISING ACTIVITIES	Activating schema	T' asks students what they can see in activity 1 session 9. T' asks a couple of students and he invites the students to read the timeline descriptions.	Copies Whiteboard Markers	12 mins.

<b>APPROPRIATION ACTIVITIES</b>	Dialogue building	T' models how to use the information from the timeline into a short biography using past simple and present perfect.  T' monitors activity and helps students if needed. Ss prepare a short paragraph of 8 sentences about Bruce Willis.	Copies Whiteboard Markers	12 mins.
<b>APPROPRIATION ACTIVITIES</b>	Dialogue building	They prepare a short presentation about this actor using present perfect and past simple.  Then students are asked to write their own biography using past simple and present perfect in 8 sentences. They prepare a short presentation about themselves. T' asks students to handle their worksheets filled out with the task.	Whiteboard, markers.	3 mins.
<b>ASSESSMENT/ PRODUCT</b>		Worksheet session 5 completed.		

**ENGLISH LESSON PLAN SESSION 6**

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES Grade: 5th

Group: A Level: B1 Unit: Pres. Perfect vs. Past simple Week: SEPTEMBER 2019

School:  Elementary  Jr. High School  High School Num. Students 6

TOPIC Describing someone's life with the present perfect and the past simple.

SESSION'S OBJECTIVE	Students will be able to write a short biography using the present perfect and the past simple.			
	STRATEGY / ACTIVITY	DESCRIPTION / PROCEDURE	MATERIALS	TIME
<b>LEAD-IN</b>	Activating schema	T' greets students and introduces the lesson about Johnny Depp and his movies and career.	Whiteboard Markers	5 mins.
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Activate background knowledge	T' asks students what they can see in activity 1 session 9. T' asks a couple of students and he invites the students to match the movie images with the timeline descriptions. Then they compare their answers.	Copies Whiteboard Markers	12 mins.

<b>APPROPRIATION ACTIVITIES</b>	Dialogue building Academic presentation	T´ models how to use the information from the timeline into a short biography using past simple and present perfect.  T´ monitors activity and helps students if needed. Ss prepare a short presentation of Johnny Depp. They present one by one a short biography of Johnny Depp using present perfect and past simple.	Copies Whiteboard Markers	12 mins.
<b>AWARENESS- RAISING ACTIVITIES</b>	Summary	T´ asks students to handle their worksheets filled out with the task.	Whiteboard, markers.	3 mins.
<b>ASSESSMENT/ PRODUCT</b>		Worksheet completed. Individual presentation will be graded with a rubric.		

**ENGLISH LESSON PLAN SESSION 7**

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES Grade:

Group : A Level : B1 Unit : Pres. Perfect vs. Past simple Week: SEPTEMBER 2019

School:  Elementary  Jr. High School  High School Num. Students 6

TOPIC Conducting a short interview to a classmate about her movie preferences and present it to the class.

SESSION'S OBJECTIVE	Students will be able to make and answer questions in present perfect and past simple.			
	STRATEGY / ACTIVITY	DESCRIPTION / PROCEDURE	MATERIALS	TIME
<b>LEAD-IN</b>	Activate background knowledge	T' greets students and introduces the topic movies, actors and actresses. He explains the objective of the class.	Whiteboard Markers	5 mins.

<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Activate background knowledge Focus on vocabulary	T' asks students what they can see in activity 1 session 1. T' asks a couple of students and he invites the students to match the movie posters with their descriptions. Then they compare their answers.  T' asks students to read the words on the activity 2. And he asks students to match the words and their meaning.	Copies Whiteboard Markers	8 mins.
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Listen and read Check details	T' introduces the actor Denzel Washington. Then he asks whether they know who he is, and if they know any movie in which he has acted. T' explains the task and asks students to listen and play the recording. The second time they need to complete the interview. Then they listen to the questions and answer.	Copies Whiteboard Markers	8 mins.
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Focus on features of spoken grammar.	Then students are asked to classify the questions they answer. Some questions refer to actions which finished and some questions ask students about actions that continue into the present.	Whiteboard, markers.	10 mins.
<b>ASSESSMENT/ PRODUCT</b>		Session 7 worksheet completed.		

Anexo 7. Planes de clase para grupo experimental (sesiones 5-7)

ENGLISH LESSON PLAN SESSION 5

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES Grade:

Group : A Level : B1 Unit : Pres. Perfect vs. Past simple Week: SEPTEMBER 2019

School:  Elementary  Jr. High School  High School Num. Students 6

TOPIC Making and answering questions in past simple and present perfect.

SESSION'S OBJECTIVE	Students will be able to make and answer questions in the past simple and the present perfect.			
	STRATEGY / ACTIVITY	DESCRIPTION / PROCEDURE	MATERIALS	TIME
<b>LEAD-IN</b>	Activate background knowledge	T' greets students and introduces the topic for this lesson. He explains the objective of the class. T' writes on the board, What did you eat yesterday? Have you eaten lobster? Students are asked to answer the question.	Whiteboard Markers	5 mins.

<p><b>APPROPRIATION ACTIVITIES</b></p>	<p>Drilling</p>	<p>T' models how to use the prompts in activity 2 to make questions in past simple and present perfect.</p> <p>T' asks ss to make sentences according to the drill chart he presents to the students.</p> <p>T' asks students to form either the affirmative, negative or question form of the present perfect or the past simple by pointing to the words. He models the activity with the help of a student.</p>	<p>Copies Whiteboard Markers</p>	<p>18 mins.</p>
<p><b>APPROPRIATION ACTIVITIES</b></p>	<p>Drilling  Drilling</p>	<p>T' makes two teams and they make a competition on making drills correctly. They use time to make the sentences correct and also in the shortest time possible.</p> <p>T' plays the recording and they listen to the sentences. Then they check together. They play for 10 minutes.</p> <p>Then t' presents the questions in activity 3 in which they use question words to make questions, or only they make affirmative or negative sentence, but this time with new prompts. They play for another 8 minutes.</p>	<p>Copies Whiteboard Markers</p>	<p>8 mins.</p>



<b>APPROPRIATION ACTIVITIES</b>	Summarizing	To summarize the session, teacher asks students to describe what they learned today.	Whiteboard, markers.	10 mins.
<b>ASSESSMENT/ PRODUCT</b>		Session 5 worksheet completed.		

### ENGLISH LESSON PLAN SESSION 6

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES Grade:

Group : A Level : B1 Unit : Pres. Perfect vs. Past simple Week: SEPTEMBER 2019

School:  Elementary  Jr. High School  High School Num. Students 6

TOPIC Conducting a short interview to a classmate about her movie preferences and present it to the class.

<b>SESSION'S OBJECTIVE</b>	Students will be able to make and answer questions in present perfect and past simple.
----------------------------	--

	<b>STRATEGY / ACTIVITY</b>	<b>DESCRIPTION / PROCEDURE</b>	<b>MATERIALS</b>	<b>TIME</b>
<b>LEAD-IN</b>	Activate background knowledge	T' asks students if they have been to the movies recently. Then asks students to share with the person next to them. He explains the objective of the class.	Whiteboard Markers	5 mins.
<b>AWARENESS-RAISING ACTIVITIES</b>	Activate background knowledge	T' asks students to look at the movie posters on the worksheet and write the genre on the line.  T. then asks students to read the movie descriptions and ss match it with the movies.	Copies Whiteboard Markers	8 mins.
<b>TOWARDS-AUTONOMY ACTIVITIES</b>	Simulation	T' models how to use the following sample prompts to make questions about movies. Ss go on and ask three classmates about the movies included in the movie summaries.	Copies Whiteboard Markers	8 mins.

<p><b>TOWARDS-AUTONOMY ACTIVITIES</b></p>	<p>Surveys Academic presentation</p>	<p>T´ models how to use the sample prompts to make questions about movies. Ss go on and ask three classmates about movies in general and their experience watching them.</p> <p>Students stand up and ask three students. Then they prepare their information and they communicate the answers to the questions to the class.</p> <p>T´ summarizes the activities and the uses of the prompts to make questions.</p>	<p>Whiteboard, markers.</p>	<p>10 mins.</p>
<p><b>ASSESSMENT/ PRODUCT</b></p>		<p>Worksheet completed. Individual presentation will be graded with a rubric.</p>		

**ENGLISH LESSON PLAN SESSION 7**

Teacher's Name: EDGAR HERNÁNDEZ FLORES Grade:

Group : A Level : B1 Unit : Pres. Perfect vs. Past simple Week: SEPTEMBER 2019

School:  Elementary  Jr. High School  High School Num. Students 6

TOPIC Making questions with the present perfect and the past simple.

SESSION'S OBJECTIVE	Students will be able to make and answer questions in present perfect and past simple.			
	STRATEGY / ACTIVITY	DESCRIPTION / PROCEDURE	MATERIALS	TIME
<b>LEAD-IN</b>	Activating schema	T' greets students and introduces the question How long have you...? with some examples on the board. Then goes on to share some examples. He explains the objective of the class.	Whiteboard Markers	5 mins.

<b>TOWARDS-AUTONOMY ACTIVITIES</b>	Simulations	T' models how to use the prompts How long have you... (verb) (complement)? How long have you studied English? I have studied English for 10 years. I have studied English since 2009. T' then asks students to stand up and ask 3 classmates the questions in session 10 on activity 1.	Copies Whiteboard Markers	12 mins.
<b>TOWARDS-AUTONOMY ACTIVITIES</b>	Chunks on cards  Simulation	T' models how to use the following sample prompts to make questions.  You / win a competition? What / enter? When ? What / prize?  T' then asks students to stand up and ask 4 classmates the questions in session 10 on activity 2.	Copies Whiteboard Markers	12 mins.
<b>APPROPRIATION ACTIVITIES</b>	Summarizing	T' summarizes the activities and the uses of the prompts to make questions. T' asks students to handle their worksheets filled out with the information collected from their classmates.	Whiteboard, markers.	3 mins.
<b>ASSESSMENT/ PRODUCT</b>		Worksheet completed. Individual presentation will be graded with a rubric.		

## Anexo 8. Estudio de la validez de contenido de la prueba escrita de gramática del pre-examen y el post-examen.

Se presenta la forma en que se diseñaron la prueba del pre-examen y el post-examen. Se tuvo especial cuidado en hacer ambas pruebas tan similares como fuera posible. Para ello se emplearon oraciones muy parecidas en el uso de marcadores de tiempo y discurso, así también se tuvo cuidado de emplear el el mismo número y tipo de distractores para cada reactivo. A continuación, se presentan reactivo por reactivo del pre-examen y el post-examen:

TEST	#	Equivalente PRETEST	Questions		Choice 1		Choice 2		Choice 3		Choice 4	Correct Answer
POSTTEST	4	2	Yesterday, my sister <b>has ordered</b> a pizza and watched a movie.	A	order	B	ordered	C	is ordering	1	pres. perfect	past simple
PRETEST	2	2	Last weekend, my son <b>has broken</b> his arm and went to hospital.	A	brake	B	broke	C	is breaking	1	pres. perfect	past simple
POSTTEST	5	3	My brother <b>has visited</b> Rome in 2002.	A	visits	B	visited	C	is visiting	1	pres. perfect	past simple
PRETEST	3	3	My dad <b>has climbed</b> the Himalayas in 1988.	A	climbs	B	climbed	C	is climbing	1	pres. perfect	past simple
POSTTEST	1	9	My dog is hungry because you <b>didn't feed</b> it in the morning.	A	don't feed	B	aren't feeding	C	haven't fed	1	past simple	past simple
PRETEST	9	9	Dad is angry with you because you <b>didn't go</b> to school today.	A	don't go	B	aren't going	C	haven't gone	1	past simple	past simple
POSTTEST	7	13	My friends <b>send</b> me a gift on my graduation last month.	A	sent	B	are sending	C	have sent	1	pres. simple	past simple
PRETEST	13	13	My parents <b>give</b> me a puppy on my last birthday.	A	gave	B	are giving	C	have given	1	pres. simple	past simple
POSTTEST	2	15	I <b>am having</b> a talk with my boss last Tuesday.	A	have	B	had	C	have had	1	pres. continuous	past simple
PRETEST	15	15	I <b>am having</b> eggs for breakfast yesterday morning.	A	have	B	had	C	have had	1	pres. continuous	past simple
POSTTEST	6	16	My teacher <b>is helping</b> me to make my project last weekend.	A	help	B	helped	C	has helped	1	pres. continuous	past simple
PRETEST	16	16	My mom <b>is helping</b> me to do my Math homework the day before yesterday.	A	help	B	helped	C	has helped	1	pres. continuous	past simple
POSTTEST	8	22	We <b>study</b> for one hour last Friday.	A	studied	B	are studying	C	have studied	1	pres. simple	past simple
PRETEST	22	22	We <b>play</b> tennis for two hours yesterday.	A	played	B	are playing	C	have played	1	pres. simple	past simple
POSTTEST	3	26	I <b>am running</b> a marathon last week.	A	run	B	ran	C	have run	1	pres. continuous	past simple
PRETEST	26	26	I <b>am taking</b> a part in a competition last month.	A	take	B	took	C	have taken	1	pres. continuous	past simple
POSTTEST	14	6	Hiromi <b>doesn't speak</b> Spanish. She is from Japan.	A	didn't speak	B	is not speaking	C	has not spoken	1	pres. simple	pres. simple
PRETEST	6	6	My mom <b>doesn't read</b> the newspaper every day.	A	didn't read	B	is not reading	C	has read	1	pres. simple	pres. simple

POSTTEST	15	8	Pepperoni pizza <b>didn't come</b> from England. It comes from Italy.	A	doesn't come	B	is not coming	C	has not come	1	past simple	pres. simple
PRETEST	8	8	The chef <b>didn't come</b> from Italy. He comes from France.	A	doesn't come	B	is not coming	C	has not come	1	past simple	pres. simple
POSTTEST	12	14	Michael is a very active person. He <b>woke up</b> at 6 am every day.	A	wakes up	B	is waking up	C	has woken up	1	past simple	pres. simple
PRETEST	14	14	Maria <b>got up</b> at 5 am every morning.	A	gets up	B	is getting up	C	has got up	1	past simple	pres. simple
POSTTEST	10	18	I <b>have taken</b> dinner every evening with my family.	A	take	B	took	C	is taking	1	pres. perfect	pres. simple
PRETEST	18	18	I <b>have made</b> my bed every morning.	A	make	B	made	C	is making	1	pres. perfect	pres. simple
POSTTEST	13	19	My sister <b>plays</b> videogames with me every afternoon.	A	played	B	is playing	C	has played	1	pres. simple	pres. simple
PRETEST	19	19	My grandfather <b>picks me up</b> from school every day.	A	picked me up	B	is picking me up	C	has picked me up	1	pres. simple	pres. simple
POSTTEST	16	24	Nowadays, Bill Gates <b>took</b> a walk every morning.	A	takes	B	is taking	C	has taken	1	past simple	pres. simple
PRETEST	24	24	Walt usually <b>spent</b> his weekends at home.	A	spends	B	is spending	C	has spent	1	past simple	pres. simple
POSTTEST	11	28	I always <b>send</b> Whatsapp messages to my friends.	A	sent	B	am sending	C	have sent	1	pres. simple	pres. simple
PRETEST	28	28	I <b>visit</b> my grandparents every week.	A	visited	B	am visiting	C	have visited	1	pres. simple	pres. simple
POSTTEST	9	29	Usually, the bus <b>is</b> behind schedule.	A	was	B	is being	C	has been	1	pres. simple	pres. simple
PRETEST	29	29	I <b>am late</b> for school every day.	A	was late	B	am being late	C	have been late	1	pres. simple	pres. simple
POSTTEST	18	4	<b>Does he speak</b> on the phone now?	A	Did she speak	B	Is she speaking	C	Has she spoken	1	pres. simple	present continuous
PRETEST	4	4	<b>Does she prepare</b> food for us right now?	A	Did she prepare	B	Is she preparing	C	Has she prepared	1	pres. simple	present continuous
POSTTEST	17	17	At the moment we <b>go</b> to school by bus.	A	went	B	are going	C	have gone	1	pres. simple	present continuous
PRETEST	17	17	At this point in my class we <b>learn</b> about Mexican culture.	A	learned	B	are learning	C	have learned	1	pres. simple	present continuous
POSTTEST	24	20	We <b>have watched</b> the Bohemian Rhapsody movie now.	A	watch	B	watched	C	are watching	1	pres. perfect	present continuous
PRETEST	20	20	We <b>have planned</b> our trip to Greece now.	A	plan	B	planned	C	are planning	1	pres. perfect	present continuous
POSTTEST	21	21	My mom <b>travels</b> right now by car to meet me at the airport.	A	traveled	B	is traveling	C	has traveled	1	pres. simple	present continuous
PRETEST	21	21	My wife <b>plays</b> with the kids in the living room right now.	A	played	B	is playing	C	has played	1	pres. simple	present continuous
POSTTEST	22	23	The cat and my brother <b>play</b> in the playground at this moment.	A	played	B	are playing	C	have played	1	pres. simple	present continuous
PRETEST	23	23	The guests <b>sit</b> on the outdoor patio at the moment.	A	sat	B	are sitting	C	have sat	1	pres. simple	present continuous
POSTTEST	23	27	Right now we <b>have stayed</b> in the Marriot Hotel.	A	stay	B	stayed	C	are staying	1	pres. perfect	present continuous
PRETEST	27	27	This week we <b>have taught</b> them how to drive.	A	teach	B	taught	C	are teaching	1	pres. perfect	present continuous
POSTTEST	19	30	I <b>have taken</b> French classes at the moment.	A	take	B	took	C	am taking	1	pres. perfect	present continuous
PRETEST	30	30	I <b>have watched</b> TV at the moment.	A	watch	B	watched	C	am watching	1	pres. perfect	present continuous
POSTTEST	20	31	I <b>have gone</b> to China in this flight right now.	A	go	B	went	C	am going	1	pres. perfect	present continuous

PRETEST	31	31	I <b>have worked</b> at Tuco's restaurant during this summer break.	A	work	B	worked	C	am working	1	pres. perfect	present continuous
POSTTEST	29	1	I think I <b>was</b> at the gym this week more than three times.	A	am	B	am being	C	have been	1	past simple	present perfect
PRETEST	1	1	I think I <b>was</b> here several times.	A	am	B	am being	C	have been	1	past simple	present perfect
POSTTEST	28	5	You are a very popular actress. <b>Do you ever win</b> an award?	A	Did you ever win	B	Are you winning	C	Have you ever won	1	pres. simple	present perfect
PRETEST	5	5	I heard you love traveling. <b>Do you ever travel</b> by plane?	A	did you ever travel	B	are you ever traveling	C	have you ever traveled	1	pres. simple	present perfect
POSTTEST	32	7	So this is your home. How long <b>did you live</b> in this house?	A	do you live	B	are you living	C	have you lived	1	past simple	present perfect
PRETEST	7	7	So this is your restaurant. How long <b>did you own</b> this restaurant?	A	do you own	B	are you owning	C	have you owned	1	past simple	present perfect
POSTTEST	27	10	I <b>haven't used</b> Facebook since last week.	A	don't use	B	didn't use	C	am not using	1	pres. perfect	present perfect
PRETEST	10	10	I <b>haven't played</b> video games since last week.	A	don't play	B	didn't play	C	am not playing	1	pres. perfect	present perfect
POSTTEST	25	11	I <b>didn't use</b> my new cellphone yet.	A	don't use	B	am not using	C	haven't used	1	past simple	present perfect
PRETEST	11	11	I <b>didn't watch</b> the Dumbo movie yet.	A	don't watch	B	am not watching	C	haven't watched	1	past simple	present perfect
POSTTEST	26	12	"Batman" is a great movie. I <b>have watched</b> it several times this year.	A	watch	B	watched	C	is watching	1	pres. perfect	present perfect
PRETEST	12	12	I don't think I've <b>ever seen</b> an explosion.	A	ever see	B	ever saw	C	is ever seeing	1	pres. perfect	present perfect
POSTTEST	30	25	Susan <b>practiced</b> Karate for ten years. Now, she is teaching Karate lessons.	A	practices	B	is practicing	C	has practiced	1	past simple	present perfect
PRETEST	25	25	Kate <b>studied</b> English for seven years. She is taking conversation classes now.	A	studies	B	is studying	C	has studied	1	past simple	present perfect
POSTTEST	31	32	Stephanie <b>played</b> the guitar in concerts since 1998.	A	plays	B	is playing	C	has played	1	past simple	present perfect
PRETEST	32	32	Mary <b>worked</b> in a bank since 1999.	A	works	B	is working	C	has worked	1	past simple	present perfect



### Anexo 9. Obtención del coeficiente alfa de Cronbach (1990). Prueba escrita de gramática del post-examen.

Etiquetas de fila	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32		
EZRI JAIR	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	20	
DOMYTH KINNERETH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	31	
ZYANYA	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	22	
JOHAN OSMAR	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	23	
ALEJO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	27	
REGINA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	32	
VALENTINA	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29	
ANA SOFIA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	32	
WENDY	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	24	
JUAN ANTONIO	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	24
ALISON KARYME	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29	
ASEEM OMAR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	31	
ALEYDIS DANIELA	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	23	
NADIA SHIZEL	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	23	
CLAUDIA ITZEL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	32	
DIANA JAZMIN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	29	
MARIA GABRIELA	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	22	
AITANA VALERIA	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29	
MIRANDA	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	18	
ESTEFANY	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	21
Total general	19	15	17	17	16	19	18	15	15	16	18	20	12	19	16	15	13	17	12	18	16	19	16	17	17	14	16	17	14	17	18	13	521	
Varianza de cada columna	0.05	0.197	0.134	0.134	0.168	0.05	0.095	0.197	0.197	0.168	0.095	0	0.253	0.05	0.168	0.197	0.239	0.134	0.253	0.095	0.168	0.05	0.168	0.134	0.134	0.221	0.168	0.134	0.221	0.134	0.095	0.239		
Número de columnas/(número de cols.-1)	1.03																																	
Sumatoria de la varianza de cada columna de reactivos	4.74																																	
Varianza de la columna de totales	20.37																																	
Alfa de Cronbach	0.79																																	

### Anexo 10. Obtención del coeficiente alfa de Cronbach (1990). Prueba escrita de gramática del pre-examen.

Etiquetas de fila	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32			
EZRI JAIR	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	20	
DOMYTH KINNERETH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	27	
ZYANYA	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	17		
JOHAN OSMAR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	23	
ALEJO	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	25		
REGINA	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	28	
VALENTINA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	30	
ANA SOFIA	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	26
WENDY	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	20	
JUAN ANTONIO	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	25	
ALISON KARYME	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	29	
ASEEM OMAR	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	29	
ALEYDIS DANIELA	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	22	
NADIA SHIZEL	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	16
CLAUDIA ITZEL	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	28	
DIANA JAZMIN	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	23	
MARIA GABRIELA	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	15	
AITANA VALERIA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	30	
MIRANDA	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	14	
ESTEFANY	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	23		
Total general	16	18	15	17	14	12	14	12	19	10	14	13	15	19	17	16	14	15	19	18	18	16	17	17	10	14	6	19	10	20	6	10	470		
Varianza de cada columna	0.17	0.09	0.20	0.13	0.22	0.25	0.22	0.25	0.05	0.26	0.22	0.24	0.20	0.05	0.13	0.17	0.22	0.20	0.05	0.09	0.09	0.17	0.13	0.13	0.26	0.22	0.22	0.05	0.26	0.00	0.22	0.26			
Número de columnas/(número de cols.-1)	1.03																																		
Sumatoria de la varianza de cada columna de reactivos	5.46																																		
Varianza de la columna de totales	26.16																																		
lfa de Cronbach	0.82																																		

**Anexo 11. Dirección electrónica de las carpetas de Google drive con las grabaciones del pre-examen y el post-examen de expresión hablada.**

<https://drive.google.com/drive/folders/1Y7JTr8pl14NyYq9XIBzHCsfYcNM-Ntev?usp=sharing>

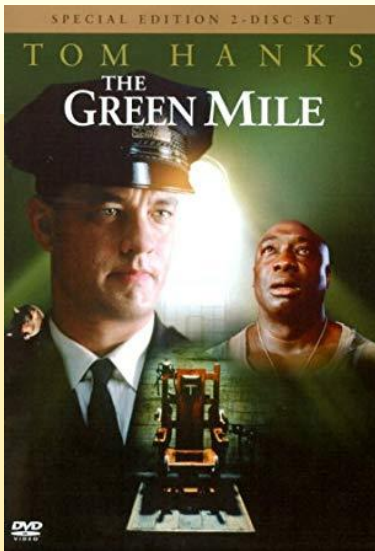
[https://drive.google.com/drive/folders/1A0Ne\\_oC-aSZthzwNlf0XbpMBwFask9I-?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1A0Ne_oC-aSZthzwNlf0XbpMBwFask9I-?usp=sharing)

**Anexo 12. Material didáctico diseñado por el investigador para la intervención pedagógica con base en Thornbury (2005).**

# Past simple vs. Present Perfect Control & Experimental group versions

Unit 1

B1 level



Bachillerato 5510

Student's name:

---

November 2019

## Material didáctico para el grupo de control y experimental (sesiones 1-4)

### Session 1

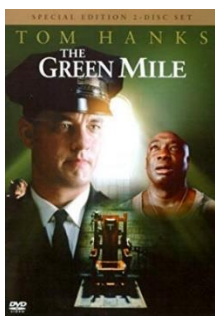
## FOCUS ON LANGUAGE INPUT

### READING & LISTENING

**1** You are going to listen to two recordings. One is a short biography of an actor, and the second is an interview with a writer and composer.

**2** Have you watched the Green Mile with Tom Hanks? Read and listen to the text.

#### Michael Clarke Duncan: a gentle giant.7



Michael Clarke Duncan was born on December 10, 1957, in Chicago, Illinois. His mom, a single mother, raised Duncan on Chicago's South Side. Duncan grew up resisting drugs and alcohol. He instead concentrated on school. He wanted to play football in high school, but his mother wouldn't let him, afraid that he would get hurt. He then turned to acting, dreaming of becoming a famous actor.

After graduating from high school and attending community college, he worked digging ditches at People's Gas Company in Chicago. After some time he resigned from his job and went to Hollywood. He obtained small roles while working as a bodyguard. Duncan's role in the movie Armageddon (1998) contributed to his brilliant performance in the Green Mile (1999), when his Armageddon co-star Bruce Willis called director Frank Darabont, suggesting Duncan for the part of convict John Coffey. He landed the role, getting critical acclaim and many other Awards and Nominations.



Unfortunately, he suffered a heart attack on July 13, 2012. He was taken to a Los Angeles hospital in which his girlfriend Omarosa Manigault-Stallworth tried to save his life with CPR. On September 3, 2012, Michael Clarke Duncan died at age 54 from respiratory failure.

**3** Listen to the questions. Answer A, B or C.

- Where was Duncan born?  
A. Los Angeles, California      B. Chicago, Illinois      C. Hollywood, California
- When did Duncan's mother raise him?  
A. Hollywood, California      B. South Side of Chicago      C. Chicago, Illinois
- What did Duncan do when his mom didn't let him play football in high school?  
A. He used drugs.      B. He focused on education      C. He worked in a gas station.

7 Adaptado de IMDb (s.f.). Michael Clarke Duncan. Biography. Recuperado de [https://www.imdb.com/name/nm0003817/bio?ref\\_=nm\\_ov\\_bio\\_sm](https://www.imdb.com/name/nm0003817/bio?ref_=nm_ov_bio_sm)

4. What did he do after attending community college?  
 A. He worked in a gas station.    B. He won a movie award.    C. He worked digging ditches.
5. In what movie did he act before the Green Mile?  
 A. The Bodyguard    B. The Gas Company    C. Armageddon
6. Who helped him get the role in the Green Mile?  
 A. Frank Darabont    B. Omarosa Manigault-Stallworth    C. Bruce Willis
7. When did he suffer the heart attack?  
 A. On September 3rd    B. On July 13th    C. December 10th
8. How old was he when he died?  
 A. 54 years old.    B. 58 years old.    C. 64 years old.

**4 Read the words in the box. Classify which words describe time with “for” or with “since”. Write on the line.**

last night    10:30    a day    a couple of weeks    July 10<sup>th</sup>    ages    three months    a  
 long time    I was 21    1973    an hour    last summer    Friday night    a  
 decade

ten minutes    yesterday    I left school this morning    a moment    lunch-time

a week    24 hours    30 seconds    a few minutes    six o'clock  
 Second World War    spring    a century    Christmas

25 years

for	since

## READING & LISTENING

**5** Have you heard the song “Despacito”? Read and listen to the text.

**Erika Ender co-wrote the #1 Worldwide Hit, “Despacito”. 8**

*Hello Erika, can you tell us a little about yourself?*

Yes, sure. I was born in Panama, but I have lived in Miami, Florida, since 1991. I have written songs since 1993. And my songs have been included on over 160 albums, with more than 40 chart singles.

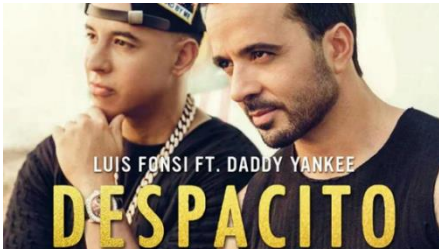
*You have been named one of the 50 Most Powerful Central American Women by Forbes magazine. How do you feel about it?*

I have to say this with modesty. I have had many achievements, but this year I have reached an even higher level of success, for co-writing the number one hit single, “Despacito,” by Luis Fonsi featuring singer Daddy Yankee, and Justin Bieber. “Despacito” has been a worldwide hit in over 40 countries, and has been #1 on the Billboard Hot 100 chart for 16 consecutive weeks. The single has also been #1 on the Billboard Hot Latin Songs chart for 30 consecutive weeks. On top of this, the video of “Despacito” has become the most popular video in the history of YouTube. The video has been viewed 3.4 billion times, and it’s still going strong.

*You are an established songwriter. Can you share a list of the artists that sing your songs?*

Yes, sure. I have composed many songs, many have become hit songs. I have written for Los Tigres Del Norte, Luis Fonsi, Gloria Trevi, Chayanne, and more than 40 artists.

*Thank you, Erika, for doing this interview.*



**6** Listen to the questions. Answer A B or C.

- Where was Erika born?  
A. Los Angeles, California      B. Miami, Florida      C. Panama
- Where has she lived since 1991?  
A. Los Angeles, California      B. Miami, Florida      C. Panama
- How long has she written songs?  
A. for 35 years      B. for 26 years      C. for 25 years
- How many albums have included her songs?  
A. 100      B. 40      C. 160
- Who has named Erika Ender one of the 50 Most Powerful Central American Women?  
A. Forbes magazine      B. Luis Fonsi      C. People magazine
- How many people have viewed the “Despacito” video?  
A. 100 million      B. 3.4 million      C. 3.4 billion

---

8 Adaptado de Kawashima, D. (Agosto 31, 2017). Hit Songwriter & Artist Erika Ender Tells How She Co-Wrote the #1 Worldwide Hit, “Despacito” by Luis Fonsi, Daddy Yankee & Justin Bieber. Recuperado de <https://www.songwriteruniverse.com/erika-ender-despacito-2017.htm>



# Finished & Unfinished Actions

## 7 What's the difference in meaning between the present perfect and the past simple?

Look at the table below. Consider the following questions.

- What tense do we use for unfinished actions?
- What tense do we use for finished actions?
- What tense do we use for a specific time in the past?
- What tense do we use for unspecified time in past?

Present perfect	Past simple
<b>Unspecified time in past</b>	<b>Specified time in past</b>
I have visited England.	I visited England last year.
<b>Unfinished Action</b>	<b>Finished Action</b>
I have gone shopping twice this month	I went shopping twice last month.
<b>Unfinished Action + for</b>	<b>Finished Action + for</b>
He has lived in Peru for one year. (He is still in Peru) Keywords: recently, since, just	He lived in Peru for two years. *He is no longer in Peru.

## 8 Read the sentences and decide the tense and the meaning.

Sentences	Past Simple	Present Perfect
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Specified time in past</li> <li>2. Finished Action</li> <li>3. Finished Action + for</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unspecified time in past</li> <li>2. Unfinished Action</li> <li>3. Unfinished Action + for / since</li> </ol>
I have composed many songs.		<i>Unspecified time in past</i>
Duncan grew up resisting drugs and alcohol.	<i>Finished Action</i>	
"Despacito" has become the most popular video in the history of YouTube.		
He suffered a heart attack on July 13, 2012.		
I have written songs since 1993.		
Bruce Willis called director Frank Darabont.		
"Despacito" has been a worldwide hit in over 40 countries.		

Michael Clarke Duncan died at age 54 from respiratory failure.		
My songs have been included on over 160 albums.		
Michael Clarke Duncan was born on December 10, 1957.		
I have lived in Miami, Florida, since 1991.		
He worked digging ditches at People's Gas Company in Chicago.		

## Session 2. GRAMMAR & LISTENING

### FOCUS ON GRAMMAR: Regular & Irregular Verbs

#### 1 Listen to the recording and complete the sentences.

- Tom Hanks lived in France \_\_\_\_\_. Tom Hanks has lived in the United States \_\_\_\_\_.
- Angelina Jolie produced her first movie \_\_\_\_\_. Angelina Jolie has produced thirteen movies \_\_\_\_\_.
- Will Smith performed simple roles \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_, Will Smith has performed very important roles in major movie productions.
- Guillermo del Toro produced Kung Fu Panda 3 \_\_\_\_\_. Guillermo del Toro has produced \_\_\_\_\_ three movies: Wizards, Carnival Row, and Historias de Miedo para contar en la oscuridad.

#### 2 Complete the chart with the past form / past participle form of the verbs.

PRESENT FORM	PAST FORM & PAST PARTICIPLE FORM
live	
produce	
perform	
act	
receive	

portray	
produce	
nominate	

**3** Which words refer to complete actions? Which words refer to actions that continue to the present? Complete the chart.

Time markers	Did it finish?	Does it continue?
yesterday		
three years ago		
2018		
last year		
today		
this year		
his career		
his life		

**4** Complete the sentences with the time markers above.

- \_\_\_\_\_, I listened to Queen for three hours. \_\_\_\_\_, I have listened to Queen for 10 minutes.
- \_\_\_\_\_, Emma Watson started acting in only a few movies. Only \_\_\_\_\_, she has acted in more than five movies.
- Johnny Depp received five awards in \_\_\_\_\_. Johnny Depp has received more than one hundred awards in \_\_\_\_\_.
- \_\_\_\_\_, Leonardo DiCaprio divorced from a Cuban lady. He has divorced at least three times in \_\_\_\_\_.

**5** Listen to the recording and confirm your sentences were correct.

**6** Listen to the recording and make complete sentences. Write on the lines 1-8.

Subject	Verb	Complement	Timeframe
• Harald Mayr	• adapted	• in Ontario, Canada	• from 1962 to 1980.
• Harald Mayr	• filmed	• in the U.S.	• in 1993.
• Steven Spielberg	• has adapted	• Jurassic Pack	• in 1993.
• Steven Spielberg	• has filmed	• many other movies from novels	• in May 1996.
• Jim Carrey	• has hosted	• more than seventy movies.	• on multiple occasions.
• Jim Carrey	• has lived	• the Saturday Night Live show	• since 1980.
• Jim Carrey	• hosted	• The Shindler's List	• so far.
• Jim Carrey	• lived	• the show	• up to date.

- 1 ( ) \_\_\_\_\_
- 2 ( ) \_\_\_\_\_
- 3 ( ) \_\_\_\_\_
- 4 ( ) \_\_\_\_\_
- 5 ( ) \_\_\_\_\_
- 6 ( ) \_\_\_\_\_
- 7 ( ) \_\_\_\_\_
- 8 ( ) \_\_\_\_\_

**7** Which sentences refers to a finished action? Which sentences refer to an unfinished action?

Mark "F" for finished and "U" for unfinished actions in the brackets.

**8** Complete the chart with the past form and past participle form of the verbs from the sentences above.

PRESENT FORM	PAST FORM	PAST PARTICIPLE FORM
have		
go		
take		
adapt		
play		

*Steven Spielberg has had a long and successful career.*

*Will Smith has made a lot of comments about US politics.*

*Anthony Hopkins has played movie characters related to people with mental illnesses.*

*Many directors also have adapted novel and stories for the big screen.*

**9** Complete the following list of irregular verbs.

PRESENT FORM	PAST FORM	PAST PARTICIPLE FORM
	became	become
begin		begun
choose	chose	
come		come
do		done
	drove	driven
eat	ate	
fly		flown
give		given
	kept	kept
	left	left
lend		lent
rise	rose	
steal		stolen
	took	taken

## Session 3. GRAMMAR

### FOCUS ON GRAMMAR: Negative Sentences

#### 1 Listen to the following sentences.

1. Streep joined the film industry in 1975. Streep hasn't retired from the film industry to date.
2. Jennifer Lawrence acted as a shy girl in her childhood. Jennifer hasn't acted as a shy girl in her life as an adult.
3. Streep won 8 Golden Globe nominations from 1980 to 2010. But she hasn't won in all of the nominations.
4. The Devil Wears Prada film portrayed a fashion studio in 2006. This movie hasn't portrayed how people see the fashion world.

#### 2 How do we make sentences in the negative form with the present perfect? Look at the next table.

Present perfect: Negative form			
Subject	Auxiliary	Verb in past participle	Complement
I	have not haven't	listened to	Queen today.
He	has not hasn't	acted	in more than five movies.
Johnny Depp	has not hasn't	received	less than one hundred awards in his career.
He	has not hasn't	divorced	more than three times in his life.

#### 3 Rewrite the sentences into the negative form of the present perfect.

1. Harald Mayr has adapted many other movies from novels up to date.  
\_\_\_\_\_
2. Steven Spielberg has filmed more than seventy movies so far.  
\_\_\_\_\_
3. Jim Carrey has lived in the U.S. since 1980.  
\_\_\_\_\_
4. Jim Carrey has hosted the show in multiple occasions.  
\_\_\_\_\_

#### 4 Listen to the following sentences.

1. Streep didn't work in other countries. She joined the film industry in 1975.
2. Jennifer Lawrence didn't want to act as a strong woman. She acted as a shy girl in her childhood.
3. Streep didn't attend all the Academy Awards ceremonies. But she won 8 Golden Globe nominations from 1980 to 2010.
4. The Devil Wears Prada film didn't portray a group of models. It portrayed the work at a fashion studio in 2006.

#### 5 How do we make sentences in the negative form with the past simple? Look at the next table.

Past simple: Negative form			
Subject	Auxiliary	Verb	Complement
I	did not / didn't	listen to	Queen songs this morning.
Emma Watson	did not / didn't	start	acting in big productions.
Johnny Depp	did not / didn't	receive	five awards in 2018.
Leonardo DiCaprio	did not / didn't	marry	a Cuban lady.

#### 6 Rewrite the sentences into the negative form of the past simple.

1. Harald Mayr adapted The Shindler's List in 1993.  
\_\_\_\_\_
2. Steven Spielberg filmed Jurassic Pack in 1993.  
\_\_\_\_\_
3. Jim Carrey lived in Ontario, Canada from 1962 to 1980.  
\_\_\_\_\_
4. Jim Carrey hosted the Saturday Night Live show in May 1996.  
\_\_\_\_\_

#### 7 Fill in the blanks using the past simple or the present perfect. Use the time markers to distinguish which tense to use.

1. I \_\_\_\_\_ to Hamburg last weekend. (not / go)
2. I \_\_\_\_\_ that movie three times this month. (not / see)
3. Scott \_\_\_\_\_ a lot of interesting things so far. (not / do)
4. He \_\_\_\_\_ 1km every day last summer. (not / swim)
5. I \_\_\_\_\_ in my life. (not / lie/never)
6. 10 km is the longest I \_\_\_\_\_ . (not / run)

7. She \_\_\_\_\_ at home last night. (not / stay)
8. Tim \_\_\_\_\_ in a concert every year when he was a kid. (not / sing)
9. I \_\_\_\_\_ too much yesterday. (not / drink)
10. I \_\_\_\_\_ for many different organizations. (not / volunteer)

## 8 Listen and confirm your sentences.

## Session 4

### FOCUS ON GRAMMAR: Interrogative Sentences

#### 1 Listen to the following sentences.

1. Meryl Streep joined the film industry in 1975. Has Meryl Streep retired from the film industry to date?
2. Jennifer Lawrence acted as a shy girl in her childhood. Has Jennifer acted as a shy girl in her life as an adult?
3. Streep won 8 Golden Globe nominations from 1980 to 2010. But, has she won in all of the nominations?
4. The Devil Wears Prada film portrayed a fashion studio in 2006. Has this movie portrayed how people see the fashion world?

#### 2 How do we make sentences in question form with the present perfect? Look at the next table.

Present perfect: Question form			
Auxiliary	Subject	Past participle	Complement
Have	I	listened to	Queen for 10 minutes?
Has	she	acted	in more than five movies?
Has	Johnny Depp	received	more than one hundred awards in his career?
Has	he	divorced	at least three times in his life?

#### 3 Rewrite the sentences into the question form of the present perfect.

1. Harald Mayr has adapted many other movies from novels up to date.  
\_\_\_\_\_
2. Steven Spielberg has filmed more than seventy movies so far.  
\_\_\_\_\_
3. Jim Carrey has lived in the U.S. since 1980.  
\_\_\_\_\_
4. Jim Carrey has hosted the show in multiple occasions.  
\_\_\_\_\_



#### 4 Listen to the following sentences.

1. Did Meryl Streep join the film industry in 1975? Streep has retired from the film industry to date.
2. Did Jennifer Lawrence act like a shy girl in her childhood? Jennifer has acted as a shy girl in her life as an adult.
3. Did Streep win 8 Golden Globe nominations from 1980 to 2010? But she has won in all of the nominations.
4. Did The Devil Wears Prada film portray a fashion studio in 2006? This movie has portrayed how people see the fashion world.

#### 5 How do we make sentences in question form with the past simple? Look at the next table.

Past simple: Question form			
Auxiliary	Subject	Main verb	Complement
Did	I	listen to	Queen for three hours?
Did	Emma Watson	start	acting in only a few movies?
Did	Johnny Depp	receive	five awards in 2018?
Did	Leonardo DiCaprio	divorce	from a Cuban lady?

#### 6 Rewrite the sentences into the question form of the past simple.

1. Harald Mayr adapted The Shindler's List in 1993.  
\_\_\_\_\_
2. Steven Spielberg filmed Jurassic Pack in 1993.  
\_\_\_\_\_
3. Jim Carrey lived in Ontario, Canada from 1962 to 1980.  
\_\_\_\_\_
4. Jim Carrey hosted the Saturday Night Live show in May 1996.  
\_\_\_\_\_

## Material didáctico para grupo de control (sesiones 5-7)

### Session 5

**1** Read the timeline from Bruce Willis. Write a short biography of him using sentences in past simple and the present perfect with 'for' and 'since'. Use at least 4 sentences for each tense.

- Mar. 19, 1955: Born as Walter Bruce Willis in Idar-Oberstein, Germany to Marlene and David Willis
- 1957: His dad is discharged from the military and moves his family to Carney's Point, New Jersey.
- Aug. 2, 1999: Plays Malcolm Crowe in M. Night Shyamalan's The Sixth Sense with Haley Joel Osment.
- Nov. 9, 1984: Makes an appearance on the TV series Miami Vice as Tony Amato.
- Nov. 21, 1987: Marries Demi Moore.
- May 9, 1997: Plays Korben Dallas in The Fifth Element with Milla Jovovich.
- July 1, 1998: Plays Harry S. Stamper in Armageddon with Billy Bob Thornton, Ben Affleck, and Clarke Duncan.
- Oct. 8, 2000: He and Demi Moore divorce.
- Apr. 1, 2005: Plays John Hartigan in Sin City with Jessica Alba and Mickey Rourke.



***Use present perfect for unfinished actions. Use past simple for finished actions.***

**Who is Bruce Willis? His life and career.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**2** Prepare a short presentation to your classmates.

**3** Write your own biography using sentences in past simple and the present perfect with 'for' and 'since'. Use at least 4 sentences for each tense.

## Session 6. READING

1 Read the timeline from Johnny Depp and match with the pictures.



- ( ) A. June 9, 1963. Born John Christopher Depp II in Owensboro, Kentucky to Betty Sue (Palmer) Depp and John Christopher Depp Sr.
- ( ) B. 1975. His mother buys him a guitar.
- ( ) C. 1980. After his parents' divorce, he quits school and focuses on his music aspirations. His band The Kids opens for Iggy Pop one time only.
- ( ) D. Mid 1983. Marries makeup artist Lori Anne Allison.
- ( ) E. 1984. Meets Nicolas Cage who stimulates Depp's acting juices and refers him to an agent.
- ( ) F. Nov. 16, 1984. Makes movie debut in *A Nightmare on Elm Street*. He gets the part because the producer's daughter has a crush on him.
- ( ) G. April 4, 1987. Joins the crew of *21 Jump Street*.
- ( ) H. Late 1989. Begins dating Winona Ryder. Not long after he gets a tattoo that reads "Winona forever."
- ( ) I. April 6, 1990. Stars in *Cry-Baby*.
- ( ) J. Dec. 7, 1990. Stars in *Edward Scissorhands*.
- ( ) K. Jan. 1994. Meets model Kate Moss and soon after begins dating her.
- ( ) L. Nov. 19, 1999. Plays Ichabod Crane in *Sleepy Hollow*.
- ( ) M. Dec. 15, 2000. Stars in *Chocolat*.
- ( ) N. July 9, 2003. Plays Captain Jack Sparrow in *Pirates of the Caribbean: Curse of the Black Pearl* alongside Orlando Bloom.
- ( ) O. July 15, 2005. Plays Willy Wonka in Tim Burton's *Charlie and the Chocolate Factory*.
- ( ) P. March 2010. He stars in Tim Burton's *Alice in Wonderland*.

( ) Q. Dec. 2014. He stars in Into the Woods alongside Meryl Streep, Emily Blunt, Anna Kendrick, and James Corden.

**2** Write a short biography of Johnny Depp using sentences in past simple and the present perfect with 'for' and 'since'. Use at least 12 sentences in total.

*Use present perfect for unfinished actions. Use past simple for finished actions.*

Who is Johnny Depp? His life and career.

---

---

---

---

---

---

---

---

**3** Share the biography you wrote with your classmates.

## Session 7

### PROVIDING LANGUAGE INPUT

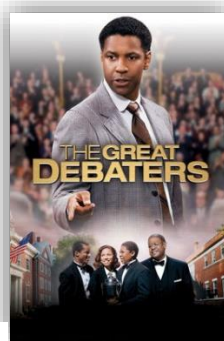
# Movies, actors & actresses

## VOCABULARY

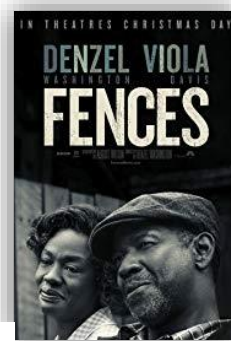
**1** Have you watched these movies? Match the descriptions 1-3 with pictures A-C.



A



B



C

- 1 ( ) A drama based on the true story of Melvin B. Tolson, a professor at Wiley College Texas. In 1935, he inspired students to form the school's first debate team, which went on to challenge Harvard in the national championship.
- 2 ( ) A working-class African-American father tries to raise his family in the 1950s while coming to terms with the events of his life.
- 3 ( ) Two hardened criminals get into trouble with the US border patrol after meeting with a Mexican drug lord, and then revelations start to unfold.

## 2 Match the words and their definitions

- |                |  |
|----------------|--|
| A. portray     | 1 ( ) to act a particular role in a film/movie or play.  |
| B. effort      | 2 ( ) to have one of the main parts in a film/movie, play, etc.                                |
| C. pleasure    | 3 ( ) the physical or mental energy that you need to do something.                             |
| D. thriller    | 4 ( ) a book, play or film/movie with an exciting story, especially one about crime or spying. |
| E. achievement | 5 ( ) a state of feeling or being happy or satisfied.  |
| F. star        | 6 ( ) a thing that somebody has done successfully, especially using their own effort and skill |

## GRAMMAR & LISTENING

### 3 Listen to the recording and complete the sentences.

#### Denzel Washington<sup>9</sup>

Hello, Denzel. Good having you in the show.

Thanks, Sandra. It's a pleasure.

People would like to know some things about you. To start this interview, let me ask you, when were you born?

Of course. I was born on December 28, \_\_\_\_\_ in New York.

Great. You have worked in the film industry for a number of years. Have you won an award so far?

---

<sup>9</sup> Adaptado de Wikipedia (s.f.) Danzel Washington. Recuperado de [https://en.wikipedia.org/wiki/Denzel\\_Washington](https://en.wikipedia.org/wiki/Denzel_Washington)

I am an American actor, director, and producer. I \_\_\_\_\_ two Golden Globe awards, and one Tony Award. I received one Academy Award in \_\_\_\_\_ for Best Supporting Actor in the film *Glory*. And I received the other Academy Award in \_\_\_\_\_ for Best Actor in the crime thriller *Training Day*.

**People love the way you portray real-life figures. What are some of those figures you have portrayed?**

Thanks. I have received critical acclaim for my film work \_\_\_\_\_ the 1980s. I have portrayed figures such as South African activist Steve Biko in *Cry Freedom* (1987), Muslim minister and human rights activist Malcolm X in *Malcolm X* (1992), and many others.



**Your work is impressive. What else can you tell us about your work?**

In 2016, I \_\_\_\_\_ the Cecil B. DeMille Lifetime Achievement Award at the 73rd Golden Globe Awards. I \_\_\_\_\_ a featured actor in films produced by Jerry Bruckheimer and I have been a frequent collaborator of directors Spike Lee, Antoine Fuqua, and Tony Scott.

**Have you ever directed a movie?**

Yes, I have. In \_\_\_\_\_, I made my directorial debut with the biographical film *Antwone Fisher*. My second directorial effort was *The Great Debaters* (2007). And my third film, *Fences* (2016), in which I also starred, was nominated for the Academy Award for Best Picture.

Thanks, Denzel.

#### **4 Listen to the questions and choose the right answer A, B or C.**

- Where was he born?  
a. In South Africa                      b. in New York                      c. in Washington
- How many Golden Globe awards has he won?  
a. none                                      b. three                                      c. two
- How many Academy awards has he won?  
a. none                                      b. three                                      c. two
- When did he receive the Cecil B. DeMille Lifetime Achievement Award?  
a. In 2018                                      b. In 2006                                      c. In 2016
- What was the first movie he directed?  
a. *The Great Debaters*                      b. *Antwone Fisher*                      c. *Malcolm X*

**5 Read the questions above. Which questions refer to a finished action? Which questions refer to actions that continue to the present? Write the question number in the table below.**

Which questions refer to a finished action?	Which questions refer to actions that continue to the present?

**Material didáctico para grupo experimental (sesiones 5-7)**

**Session 5**

**FOCUS ON SPEAKING**

**1** Follow the prompts from the teacher. You are going to practice making questions, negative and affirmative sentences in the past simple and the present perfect. Play in teams with time.

Pronoun	Verb		Complement
She	compose	watch	many songs
Duncan	work	play	at age 54
He	live		in Miami, Florida
Erika Ender	die		songs since 1993
“Despacito”	be		a heart attack
My songs	become		digging ditches
You	call		a worldwide hit
They	grow up		the “Despacito” video
We	write		the most popular video
Bruce Willis	suffer		songs since 1993
	include		football

	Present perfect	Past simple
+		
-		
?		

**2** What things have you done? Complete the dialogue with your information.

*Hello, can you tell us a little about yourself?*

Yes, sure. I was born in \_\_\_\_\_, but I have

lived in \_\_\_\_\_, since \_\_\_\_\_. I have \_\_\_\_\_ for \_\_\_\_\_.

I have \_\_\_\_\_ since \_\_\_\_\_. And my \_\_\_\_\_ have been \_\_\_\_\_, with \_\_\_\_\_.

I have been named \_\_\_\_\_ by \_\_\_\_\_.

*How do you feel about it?*

I have to say this with \_\_\_\_\_. I have some of achievements. I have \_\_\_\_\_, and I have \_\_\_\_\_. Last year I \_\_\_\_\_. And this year, I have \_\_\_\_\_.

**Thank you for this interview.**

**3 Complete the following sentences. Listen to the example below.**

1. "I feel happy because I have \_\_\_\_\_"
2. "I feel proud because we have \_\_\_\_\_"
3. "I feel great because I have \_\_\_\_\_"
4. "I feel optimistic because I have \_\_\_\_\_"
5. "I feel strong because I have \_\_\_\_\_"
6. "I feel sick because I have \_\_\_\_\_"
7. "I feel tired because I have \_\_\_\_\_"

**4 This is a task for you to use your speaking skills. Ask three classmates to complete the sentences. Write down their name and answers.**

	Names		
<b>My information</b>			
1. I have had my mobile phone for			
2. I have lived in my house since			
3. I have studied English for			
4. I haven't done any exercise since			
5. I haven't been to the cinema for			
6. I have been able to ride a bike since I was			
7. I have known my best friend for			
8. I have been awake since			
9. I have lived in this town since			



10. I haven't had my hair cut for			
11. I haven't bought any new clothes since			
12. I haven't been on holiday for			
13. I have been a student for			
14. I have had a job for			
15. I haven't eaten pizza for			

**5** In pairs, use the prompts to make a complete sentence in spoken form using the present perfect.

- A. I \_\_\_\_\_ (watch) since \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- B. I \_\_\_\_\_ (grow) since \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- C. I \_\_\_\_\_ (speak) for \_\_\_\_\_
- D. I \_\_\_\_\_ (save) for \_\_\_\_\_
- E. I \_\_\_\_\_ (be) since \_\_\_\_\_
- F. I \_\_\_\_\_ (go) since \_\_\_\_\_
- G. I \_\_\_\_\_ (read) for \_\_\_\_\_
- H. I \_\_\_\_\_ (think) for \_\_\_\_\_
- I. I \_\_\_\_\_ (feel) since \_\_\_\_\_
- J. I \_\_\_\_\_ (wear) since \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Session 6

### Going to the Movies

**1** Have you been to the movie theater recently? Where did you do? Share with the person next to you.

**2** Look at the movie posters. Match the movie genre to the movie. Write on the line.

Action Adventure

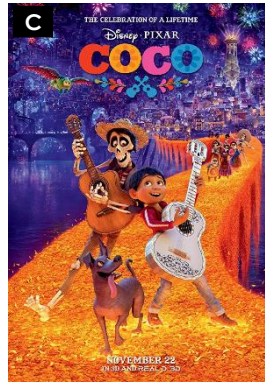
Animation

Comedy

Drama

Musical Adventure

Fantasy Sci-Fi



**3** Read the movie summaries. Match the movies A-E with the summaries 1-5 below.

- ( ) 1. Aspiring musician Miguel, confronted with his family's ancestral ban on music, enters the Land of the Dead to find his great-great-grandfather, a legendary singer.
- ( ) 2. A new theme park, built on the original site of Jurassic Park, creates a genetically modified hybrid dinosaur, which escapes containment and goes on a killing spree.
- ( ) 3. Fueled by his restored faith in humanity and inspired by Superman's selfless act, Bruce Wayne enlists the help of his newfound ally, Diana Prince, to face an even greater enemy.
- ( ) 4. Earth's mightiest heroes must come together and learn to fight as a team if they are going to stop the mischievous Loki and his alien army from enslaving humanity.

- ( ) 5. Celebrates the birth of show business and tells of a visionary who rose from nothing to create a spectacle that became a worldwide sensation.

(Source <https://www.imdb.com/>)

**4** Ask three students the following questions about a movie from the summaries above. Complete the information

	Classmate name:	Classmate name:	Classmate name:
Have you watched the movie _____?			
Did you like the movie?			
Is it a good movie?			
Do you recommend the movie?			

**5** Interview. Read the questions and answer them. Use the present perfect or past simple. Make a short presentation about the information you collected.

	Classmate name:	Classmate name:	Classmate name:
• What is the best movie you have ever seen?			
• Who was in it?			
• Why did you like it?			
• How many times have you seen it?			
• Would you recommend it? Why?			
• What is the scariest movie you have ever seen?			
• What's the funniest you have ever seen?			

• What's the most romantic you have ever seen?			
• What is the worst movie you've ever seen?			
• What was the last movie you saw?			
• What is the most horrible movie you have ever seen?			

## Session 7

Review of productive tasks of present perfect and past simple. Students record themselves with an Ipad.