



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

EL MODELO DE TOMA DE CONCIENCIA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS SUSTANTIVOS CONTABLES E INCONTABLES EN INGLÉS, DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CON NIVEL A2

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

KARLA ERIKA CORTÉS BENÍTEZ

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. ELVIA FRANCO GARCÍA, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

COMITÉ TUTORIAL:

DRA. ANA MARÍA MARTÍNEZ GUTIÉRREZ, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

DRA. MARGARITA FLORES ZEPEDA, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES CUAUTITLÁN

DRA. PAULINA ALCOCER PÁEZ, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

DR. VICENTE GABRIEL ZEPEDA BARRIOS, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

CIUDAD DE MÉXICO A DICIEMBRE DE 2023



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.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| SINOPSIS DEL ESTUDIO | 6 |
| INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 8 |
| Planteamiento del problema del estudio | 8 |
| Pregunta de la investigación basada en el Modelo de Toma de Conciencia | 10 |
| Variables atributivas y del estudio | 10 |
| Objetivos del trabajo de investigación | |
| Objetivo general | 13 |
| Objetivos específicos | 13 |
| Justificación de la investigación | 14 |
| Formulación de hipótesis | 14 |
| Diseño de la investigación | 14 |
| Alcances y limitaciones del estudio | 15 |
| Organización de la tesis | 16 |
| | |
| CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE SE REALIZÓ EL ESTUDIO | 18 |
| | |
| 1.1 El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro | |
| 1.1.1 Breve historia del subsistema educativo | 18 |
| 1.1.2 Estructura del programa de Inglés II | 19 |
| 1.1.3 Material didáctico de la asignatura de Inglés II | 21 |
| 1.2 Descripción de la población de los turnos matutino y vespertino | |
| 1.2.1 Profesorado de la materia de Inglés | 22 |
| 1.2.2 Características generales de la población estudiantil | 23 |

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN | 24 |
| 2.1 Los sustantivos contables e incontables | 24 |
| 2.1.1 Los sustantivos contables e incontables en inglés | 27 |
| 2.1.1.1 Sustantivos contables en inglés | 28 |
| 2.1.1.2 Sustantivos incontables en inglés..... | 31 |
| 2.1.1.3 Sustantivos que son contables e incontables en inglés | 32 |
| 2.1.2 Los sustantivos contables e incontables en español | 32 |
| 2.1.2.1 Sustantivos contables en español | 34 |
| 2.1.2.2 Sustantivos incontables en español | 35 |
| 2.1.3 Análisis contrastivo entre los sustantivos contables e incontables en inglés y en español | 36 |
| 2.1.3.1 Similitudes | 36 |
| 2.1.3.2 Diferencias | 37 |
| 2.2 Teorías de aprendizaje de una lengua extranjera | 38 |
| 2.2.1 Principales tendencias de las teorías de aprendizaje | 39 |
| 2.2.1.1 Constructivismo social | 41 |
| 2.2.1.2 Aprendizaje significativo | 45 |
| 2.2.1.3 Aprendizaje de una segunda lengua | 47 |
| 2.2.1.3.1 Reestructuración y automatización | 49 |
| 2.2.2 Interlenguaje | 51 |
| 2.3 Teorías de enseñanza de una segunda lengua | 56 |
| 2.3.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas | 58 |
| 2.3.2 Desarrollo de la competencia comunicativa a través del enfoque comunicativo | 62 |
| 2.3.2.1 La competencia comunicativa | 63 |
| 2.3.2.2 El enfoque comunicativo | 64 |
| 2.3.3 El modelo de Toma de Conciencia | 65 |

| | |
|--|----------------|
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA USADA EN LA INVESTIGACIÓN | 71 |
| 3.1 Sujetos objeto de estudio | 71 |
| 3.2 Instrumentos: pre-test y post-test | 71 |
| 3.2.1 Diseño de los instrumentos | 71 |
| 3.2.2 Cronograma de la aplicación del pre-test, tratamientos y post-test | 72 |
| 3.2.3 Resultados de los tratamientos | 72 |
| 3.2.3.1 Variables atributivas | 73 |
| 3.2.3.2 Variable de la investigación | 73 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO | 79 |
| 4.1 Análisis estadístico | 79 |
| 4.2 Discusión de los resultados | 81 |
| 4.2.1 Confiabilidad de la investigación | 81 |
| 4.2.2 Validez de la investigación | 83 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 86 |
| FUENTES DE CONSULTA | 89 |
| ANEXO 1: ACTIVIDADES DE TOMA DE CONCIENCIA Y CLAVES DE RESPUESTAS | 96 |
| ANEXO 2: PRE-TEST, POST-TEST Y CLAVES DE RESPUESTAS | 121 |
| ANEXO 3: CARTAS DESCRIPTIVAS | 129 |

| | |
|--------------------------------|------------|
| ÍNDICE DE CUADROS | 139 |
| ÍNDICE DE TABLAS | 140 |

SINOPSIS DEL ESTUDIO

El aprendizaje y la enseñanza son dos aspectos que han evolucionado con el tiempo. Los alumnos del siglo XX no son los mismos a los del siglo XXI, situación que ha obligado a los docentes actuales a cambiar sus métodos de enseñanza. Desde mediados del siglo pasado a la fecha, han surgido diversos modelos que han permitido que los docentes cuenten con una gran variedad de formas de enseñanza, haciendo a un lado las lecciones donde éstos ocupaban el lugar central y los alumnos cumplían un rol más pasivo que activo.

El presente trabajo tiene como objetivo impulsar el conocimiento de un modelo de enseñanza aplicable a la enseñanza de cualquier lengua extranjera; sin embargo, el estudio está enfocado en la lengua inglesa. Dicho modelo lleva el nombre de *Consciousness-Raising* o *Awareness-Raising Approach*, es decir, *Toma de Conciencia*. Cabe mencionar que en México, el modelo no es comúnmente utilizado, a pesar de que data del año 1981. Salazar et al (2018) plantean que el modelo de Toma de Conciencia fue creado como una herramienta de apoyo para los docentes en la instrucción gramatical; y para los aprendientes con el propósito de concientizarlos acerca de cualquier estructura gramatical, a través de actividades diseñadas de tal manera que los aprendientes deduzcan y comprendan las reglas gramaticales por sí solos, desarrollando a la par sus habilidades analíticas.

Con el propósito de entender lo que implica el modelo de Toma de Conciencia, se llevó a cabo un estudio pre-experimental en aprendientes del idioma inglés pertenecientes al nivel medio superior que cuentan con un nivel A2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), aplicándoles cinco actividades, con el propósito de determinar la eficacia del modelo para el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés.

Antes de desarrollar el tema central del presente trabajo, se consideró pertinente explicar de manera breve el tema de sustantivos, tanto en inglés como en español. También se menciona lo que es el aprendizaje, así como sus teorías principales y lo que implica el aprendizaje de una segunda lengua, mencionando a grandes rasgos a lo que se refiere el Marco Común Europeo de Referencia, así como lo que son la competencia y enfoque comunicativos, del que el modelo de toma de conciencia es parte.

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Al término de la Segunda Guerra Mundial, la necesidad de aprender inglés como lengua extranjera se incrementó debido a la proximidad de nuestra nación con los Estados Unidos de América, así como por la dependencia de la economía mexicana en la estadounidense. Tal necesidad se ha manifestado en los ámbitos educativos y laborales del país, dando como resultado, la proliferación de programas académicos y de capacitación que motivan el aprendizaje de esta lengua.

Pozo y Gómez (2009) mencionan que para desarrollar la competencia comunicativa en inglés, los alumnos deben aprender la lengua (conocimiento declarativo) y cómo usarla (conocimiento procedimental) en situaciones de comunicación real (como se citó en Anderson, 1983).

Los programas elaborados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el nivel medio superior de las instituciones públicas están siendo rediseñados, enfatizando el uso de actividades en las que los alumnos tengan una mayor participación en el aprendizaje del idioma inglés. Desde el punto de vista de Benati y Yamashita (2016), las actividades de Toma de Conciencia propician el aprendizaje del conocimiento declarativo, específicamente de los aspectos gramaticales del inglés como lengua extranjera en contextos reales, motivando a los aprendientes a descubrir las reglas de la lengua por sí mismos (como se citó en Rutherford y Sharwood-Smith, 1988).

Planteamiento del problema del estudio

Observaciones empíricas señalan que los alumnos presentan dificultades para aprender a usar los sustantivos contables e incontables en inglés.

Durante la práctica docente, se ha observado que, como parte del conocimiento declarativo, los alumnos tienen problemas para aprender a usar los sustantivos contables e incontables en inglés; lo anterior puede deberse ya sea a sus características o a las

diferencias que existen entre ellos en inglés y español, ya que existen sustantivos contables o incontables que no lo son en el otro idioma, o porque algunos de ellos carecen de singular o plural en estos idiomas.

Específicamente, se observa que, los sustantivos se clasifican en contables e incontables. Con respecto a la pluralización de los sustantivos en inglés, mientras que los sustantivos contables sí se pluralizan, los incontables no. Asimismo, dentro de los sustantivos contables existe una clasificación de sustantivos regulares e irregulares. Para pluralizar los sustantivos contables regulares, se siguen reglas ortográficas que los alumnos omiten porque las desconocen o porque no han aprendido a usarlas adecuadamente.

Entre los errores más comunes, se encuentra que, en la mayoría de las ocasiones, para pluralizar algún sustantivo en inglés, al igual que en el español, basta con añadirle la letra –s al final, como en la palabra aguacate que se pluraliza poniendo una -s al final (aguacates). En inglés, se deben seguir reglas específicas (*avocado – avocados*). En el caso de los sustantivos contables irregulares en inglés, existen palabras como *child* (niño) que al pluralizarla se convierte en *children* (niños), o sustantivos que no se pluralizan como *furniture* (muebles), *people* (gente), *etc.*

Con respecto a los sustantivos incontables, la dificultad recae en el hecho de que no se les puede anteponer número alguno, además de que no pueden ser pluralizados, sería incorrecto expresar *one meat* (una carne) o *meats* (carnes). A dichos sustantivos debe anteponerse algún contenedor, medida o recipiente para ser contabilizados, es decir, *a packet of meat* (un paquete de carne) o *two kilos of meat* (dos kilos de carne).

Por lo anterior, se contempla la necesidad de realizar un estudio en el que se usen las actividades de Toma de Conciencia para el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés, a partir de su implementación en un grupo experimental y analizar

su efecto, aplicándole un pre-test antes de que los estudiantes lleven a cabo estas actividades y, posteriormente, un post-test.

Pregunta de investigación basada en el Modelo de Toma de Conciencia

¿Facilitará el realizar con los alumnos actividades basadas en el enfoque de Toma de Conciencia el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés?

Variables atributivas y del estudio

Las variables de la investigación son las siguientes:

Variables atributivas:

- Nombre
- Edad
- Sexo

Variables del estudio:

- Variable independiente: Actividades de Toma de Conciencia
- Variable dependiente: Aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés
- Variable moderadora: Alumnos de Educación Media Superior
- Variable controlada: Alumnos de inglés del nivel A2

Operacionalización de las variables dependiente e independiente

Quintana (s,f.) la describe como un proceso de desagregación de los elementos más abstractos (conceptos teóricos), hasta llegar al nivel más concreto, los hechos producidos en la realidad y que representan indicios del concepto que podemos observar, recoger y valorar. A continuación, se explica más a fondo con la siguiente tabla:

Cuadro 1. Operacionalización de las variables dependiente e independiente

Con base en Grammarly blog (2023), Saez (2018) y Fatemipour y Hemmati (2015)

| Variables | Definición conceptual | Definición operacional | Indicadores |
|---|--|--|--|
| <p>Actividades de Toma de Conciencia (variable independiente)</p> | <p>Actividades con las que los aprendientes tienen acceso al aspecto gramatical a estudiar, a fin de que se concienticen de las reglas gramaticales, y donde las características de la lengua extranjera son resaltadas para que éstos puedan reconocer y procesar dichas reglas, así como reorganizar su conocimiento previo.</p> | <p>Actividades con las que se expone a los alumnos al input que contiene las características de la regla gramatical que se pretende que los alumnos reconozcan y deduzcan.</p> | <p>Fatemipour y Hemmati (2015) mencionan que las actividades incluyen diferentes tareas, que son parte del modelo de Toma de Conciencia (como se citó en Willis y Willis, 1996), y que son:</p> <p><i>Identificación / consolidación.</i> El alumno busca un conjunto de datos e identifica un patrón particular o su uso, así como las formas de la lengua asociadas con este.</p> <p><i>Clasificación semántica o estructural.</i> El estudiante trabaja con un conjunto de datos y los clasifica considerando sus similitudes y diferencias.</p> <p><i>Construcción y revisión de hipótesis.</i> El alumno realiza una generalización de la lengua y revisar lo elaborado utilizando más datos.</p> <p><i>Exploración entre ambas lenguas.</i> El alumno encuentra similitudes y diferencias entre patrones de la propia lengua y de la segunda lengua.</p> <p><i>Reconstrucción / deconstrucción.</i> El estudiante manipula la lengua para que queden expuestos patrones subyacentes.</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | | <i>Recall.</i> El alumno debe recordar y reconstruir elementos de un texto, a fin de destacar las características significativas del mismo. |
| Aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés (variable dependiente) | <p>Sáez (2018) describe el <i>aprendizaje</i> como un cambio de comportamiento relativamente permanente que se produce como resultado de la experiencia o la práctica”.</p> <p>Los <i>sustantivos contables en inglés</i> se refieren a los sustantivos que pueden ser contados, aún si el número es extraordinariamente alto. Los <i>sustantivos incontables en inglés</i> son los sustantivos que se manifiestan en un estado o cantidad que es imposible contar, como lo es una idea abstracta, líquidos, pastas, polvos, entre otros.</p> | <p>Aplicación correcta de las reglas de pluralización de los sustantivos contables e incontables en inglés.</p> <p>Reconocimiento de los sustantivos regulares e irregulares, y de la forma en que se pluralizan.</p> <p>Empleo de contenedores, medidas y recipientes en singular y plural con los sustantivos incontables.</p> | <p>Diferenciación de los sustantivos contables e incontables en el inglés.</p> <p>En Grammarly Blog (2023) se describe la pluralización de los sustantivos contables regulares de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Añadir –s al final de la palabra como regla general: <i>tree-trees</i> (árbol-árboles). -Añadir –es al final de la palabra, en caso que el sustantivo contable tenga terminación –s, -ch, -x, sh, -z, –o: <i>kiss-kisses</i> (beso-besos), <i>watch-watches</i> (reloj-relojes), <i>fox-foxes</i> (zorro-zorros), <i>dish-dishes</i> (traste-trastes), <i>quiz-quizzes</i> (prueba-pruebas) y <i>hero-heroes</i> (héroe-héroes). -Eliminar la terminación de la consonante –y sustituirla por –i, o bien, la terminación –f / -fe y sustituir por –v, y añadir –es: <i>baby-babies</i> (bebé-bebés) y <i>wife-wives</i> (esposa-esposas). -Agregar –s, si la palabra tiene terminación –o vocal –y: <i>radio-radios</i> (radio-radios) y <i>key-keys</i> (llave-llaves) . |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Uso de sustantivos contables e incontables irregulares, cuya pluralización no sigue reglas.</p> <p>Uso de contenedores, medidas, etc., en singular y plural, con los sustantivos incontables.</p> |
|--|--|--|--|

Objetivos del trabajo de investigación

Objetivo general

Analizar la eficacia de las actividades de Toma de Conciencia para el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en el idioma inglés en alumnos de Educación Media Superior, los cuales cuentan con un nivel A2 de inglés, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Objetivos específicos

- Describir las características y las funciones de los sustantivos contables e incontables en inglés y español, con el propósito de determinar sus similitudes y sus diferencias.
- Analizar las teorías del aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua, a fin de diseñar actividades de Toma de Conciencia que promuevan el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés.
- Seleccionar la metodología para llevar a cabo la implementación de una intervención y analizar su efecto a través de la aplicación de un pre-test y un post-test a un grupo experimental.
- Analizar y discutir estadísticamente los resultados de la investigación, después de emplear las Actividades de Toma de Conciencia, para el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés.

Justificación de la investigación

Se considera que las actividades de Toma de Conciencia contribuirán a motivar a los alumnos a aprender los sustantivos contables e incontables en inglés, ya que este modelo de actividades promueve la identificación de patrones a partir del *input* que se les proporciona dentro de un contexto específico, orientándolos a identificar y clasificar los datos con base en sus similitudes y diferencias, y a hacer generalizaciones sobre la lengua extranjera, a través de la construcción de hipótesis, que los conducen a la identificación de la regla gramatical de la lengua extranjera.

De comprobar su efectividad, este mismo modelo podrá usarse posteriormente para la enseñanza-aprendizaje de otras estructuras gramaticales de inglés o de algún otro idioma.

Formulación de hipótesis

Para este estudio, se optó por una hipótesis nula, a fin de asegurar los resultados:

No existe relación entre la realización de las actividades de Toma de Conciencia y el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables del idioma inglés de los alumnos con nivel A2 que cursan la Educación Media Superior en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro, plantel Corregidora.

En caso de que sea rechazada, se recurrirá a la siguiente hipótesis alternativa:

Existe relación directa entre la realización de las actividades de Toma de Conciencia y el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables del idioma inglés de los alumnos con nivel A2 que cursan la Educación Media Superior en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro, plantel Corregidora.

Diseño de la investigación

Diseño pre-experimental pre-test – post-test con un sólo grupo. El diseño se caracteriza por la participación de un grupo (G_1) que recibe un tratamiento (X). La intervención o

tratamiento (X) se lleva a cabo después de aplicar el pre-test (O_1) y, al concluirla, se le aplica un post-test (O_2).

$G_1 \quad O_1 \quad X \quad O_2$

Los resultados de ambas pruebas se comparan para analizar el efecto de la intervención o tratamiento.

Alcances y limitaciones del estudio

El presente estudio tiene la finalidad de motivar a los docentes de la asignatura de lengua adicional al español de la Educación Media Superior a utilizar en su práctica docente, diferentes tipos de actividades como el modelo de Toma de Conciencia para facilitar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este estudio participan alumnos con nivel A2 del nivel educativo antes mencionado y el modelo se emplea para el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés.

Con respecto a las limitaciones, se considera que, por ser un estudio con un diseño pre-experimental, sus resultados no podrán ser generalizados, ya que la muestra que participó no fue seleccionada aleatoriamente, se tomó un grupo intacto del nivel A2 de inglés. Con respecto a los tratamientos que se están utilizando para promover el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés, las limitaciones podrían deberse a que las Actividades de Toma de Conciencia promueven el aprendizaje de las habilidades receptivas y no las productivas. De la misma manera, que el uso de este tipo de ejercicios podría:

- No influir en que los estudiantes conecten el conocimiento nuevo con el conocimiento previo.
- Originar que los alumnos no logren concientizarse de las características de los sustantivos contables e incontables en inglés.
- No favorecer que los estudiantes capten o procesen lo que se pretende que

aprendan.

No obstante, lo anterior se podrá analizar una vez que se lleve a cabo la intervención y se comparen los resultados del pre-test y el post-test.

Organización de la tesis

En el primer capítulo se describe el *marco contextual de la institución educativa donde se realizó el estudio*, es decir, el centro académico donde se llevó a cabo la investigación, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro, plantel Corregidora; así como la población docente y estudiantil que lo conforman. De la misma manera, se expone como está conformado el programa de inglés II, y el material didáctico que se emplea.

En el segundo capítulo se definen las características de los sustantivos contables e incontables en inglés y en español, a través de un análisis comparativo entre ambos. Asimismo, se hace una breve descripción de las teorías de aprendizaje y de enseñanza con las que se sustenta este estudio, así como de conceptos clave como el interlenguaje, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y la Competencia Comunicativa, el Enfoque Comunicativo y el Modelo de las Actividades de Toma de Conciencia, entre otros.

El tercer capítulo presenta la *metodología* utilizada para llevar a cabo el estudio. Se describen los sujetos que participaron en el estudio, el diseño de los instrumentos (pre-test y post-test) que se utilizaron, su aplicación y los resultados arrojados. Así como también cinco actividades (anexo 1) diseñadas considerando el modelo de Toma de Conciencia:

- **Actividad 1:** Diferenciación de los sustantivos contables de los incontables, pluralizar los sustantivos contables, y usar contenedores y medidas para pluralizar los sustantivos incontables.

- **Actividad 2:** Utilización de distintos contenedores y medidas para cuantificar, tanto sustantivos contables como incontables.
- **Actividad 3:** Aplicación de diferentes reglas ortográficas al pluralizar los sustantivos contables.
- **Actividad 4:** Reconocimiento de los sustantivos contables e incontables irregulares cuya forma plural no sigue las reglas comunes.
- **Actividad 5:** Práctica de las formas singular y plural de los sustantivos contables e incontables.

El cuarto capítulo muestra el *análisis estadístico* de los resultados que arrojaron los instrumentos del estudio, así como la *discusión* de los mismos.

Finalmente, se mencionan las *conclusiones* y *recomendaciones* a las que se llegaron, después de haber llevado a cabo la implementación de la intervención y haber analizado los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE SE REALIZÓ EL ESTUDIO

A lo largo de este capítulo, se presenta una descripción general del plantel educativo donde se realizó el estudio, así como del subsistema al que pertenece.

1.1. El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro

1.1.1. Breve historia del subsistema educativo

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECyTEQ) puntualiza en su página web que es un organismo educativo descentralizado del Gobierno del Estado, el cual depende normativamente de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) perteneciente a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Esta institución atiende el nivel medio superior en la rama de educación tecnológica. En 1993 el Estado de Querétaro participó en la Segunda Reunión Nacional de CECyTEs, que se llevó a cabo en el Estado de Guanajuato. En esta reunión, se presentó el proyecto de creación de bachilleratos que proporcionarían una educación tecnológica en el Estado de Querétaro.

En la actualidad, dentro del estado de Querétaro existen 12 planteles: Corregidora, Huimilpan, La Esperanza, La Tinaja de la Estancia, Menchaca, Montenegro, Paso de Mata, Pedro Escobedo, Peñamiller, Pinal de Amoles, Querétaro y San Juan del Río. Dentro de los planteles, hay una gran variedad de oferta educativa tecnológica, los alumnos a la par de su bachillerato egresan con una carrera técnica. Las carreras ofrecidas son las siguientes: Biotecnología, Electricidad, Electromecánica, Electrónica, Logística, Mantenimiento automotriz, Mantenimiento industrial, Máquinas herramientas,

Mecatrónica, Procesos de Gestión Administrativa, Producción industrial, Programación y Transformación de plásticos. La oferta educativa varía de acuerdo con cada plantel.

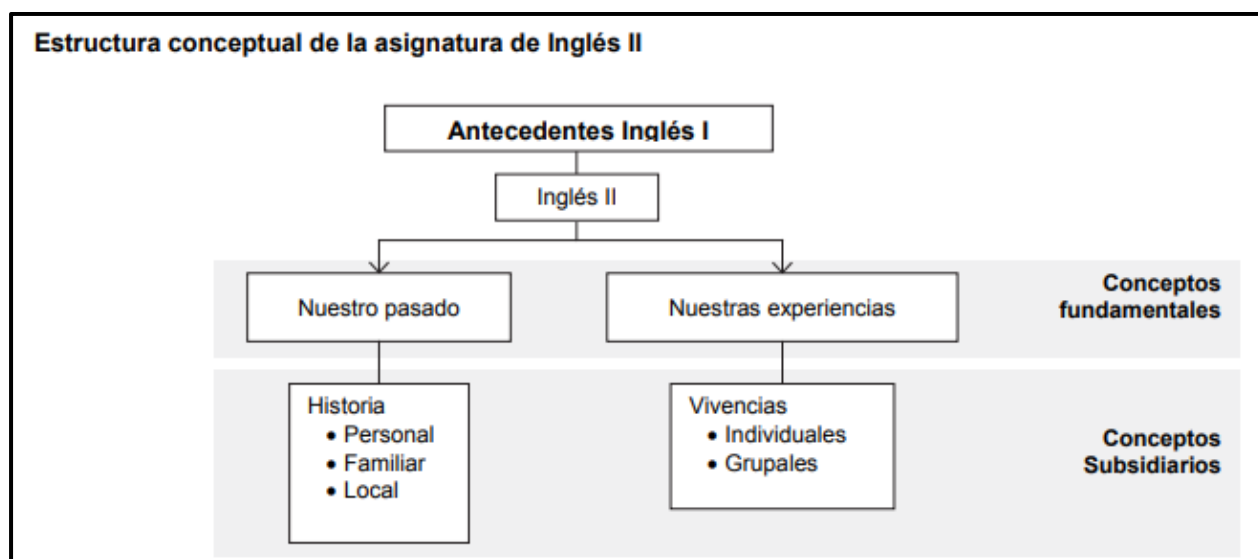
El presente estudio de investigación fue realizado en el plantel Corregidora, ubicado en Avenida Candiles núm. 317, colonia Candiles en el municipio de Corregidora, Querétaro.

1.1.2 Estructura del programa de Inglés II

El programa de inglés se basa en el programa de estudios de los bachilleratos tecnológicos emitido en el año 2009. El curso abarca conceptos relacionados con el pasado y experiencias, es decir, a través del curso, los alumnos tendrán que expresar experiencias de su pasado, así como vivencias como ser social (Cuadro 2).

Cuadro 2. Estructura conceptual de la asignatura de Inglés II

Programa de Estudio de Inglés. Bachilleratos Tecnológicos.
Secretaría de Educación Pública. México (2009)



En el cuadro 2, se muestra gráficamente y de manera general cómo está estructurada la asignatura de Inglés II en el Programa de Estudio de Inglés en los Bachilleratos Tecnológicos pertenecientes al sistema educativo público mexicano.

Cuadro 3. Programa general de la asignatura de Inglés II
 Programa de Estudio de Inglés. Bachilleratos Tecnológicos.
 Secretaría de Educación Pública. México (2009)

| Inglés II | |
|----------------------------------|---|
| Concepto fundamental | <ul style="list-style-type: none"> Nuestras experiencias. |
| Concepto subsidiario | <ul style="list-style-type: none"> Vivencias: Individuales Grupales |
| Funciones del lenguaje sugeridas | <ul style="list-style-type: none"> Compartir experiencias sobre la asistencia a lugares públicos: centro comercial, restaurante, super-mercado, museos, estadio, disco, etc. Pedir y dar información sobre experiencias vividas en deportes, viajes, navegación en Internet, etc. Pedir y dar información sobre hechos simultáneos en el pasado. Pedir y dar información sobre cambios visibles en nuestro entorno familiar, local, estatal, nacional, mundial. |
| Nociones gramaticales | <ul style="list-style-type: none"> Pronombres complementarios (object pronouns) Sustantivos contables / No contables How much / How many Some / Any A lot of Plurales irregulares Pasado continuo (af-neg-int) Present Perfect (af-neg-int) |
| Vocabulario | <ul style="list-style-type: none"> Números (100-1000) Herramientas de trabajo Artículos escolares Alimentos Cantidades Medidas Lugares públicos Artículos deportivos |
| Principales categorías | <ul style="list-style-type: none"> Diversidad Espacio Tiempo Energía Materia |
| Principales valores por fomentar | <ul style="list-style-type: none"> Libertad Justicia Solidaridad |
| Contexto de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Acorde al tema integrador propuesto |

| Inglés II | |
|----------------------------------|---|
| Concepto fundamental | <ul style="list-style-type: none"> Nuestro pasado. |
| Concepto subsidiario | <ul style="list-style-type: none"> Historia: <ul style="list-style-type: none"> Personal Familiar Local |
| Funciones del lenguaje sugeridas | <ul style="list-style-type: none"> Preguntar y proporcionar información de hechos pasados. Preguntar y dar información sobre el lugar y la fecha de nacimiento de una persona. Solicitar y dar información de personajes del pasado. |
| Nociones gramaticales | <ul style="list-style-type: none"> Pasado del verbo to be (af-neg-int) Pasado simple (af-neg-int) Used to (af, neg, int) Auxiliar Could (polite request, possibility) (af-neg-int). Verbos regulares e irregulares. Adjetivos comparativos. Adjetivos superlativos. |
| Vocabulario | <ul style="list-style-type: none"> Expresiones de tiempo en pasado: <ul style="list-style-type: none"> yesterday last (night, week, month, year) time go Ocupaciones Personajes famosos Costumbres y aficiones Experiencias escolares: kindergarten, elementary school, junior high school, high school. |
| Principales categorías | <ul style="list-style-type: none"> Diversidad Espacio Tiempo Energía Materia |
| Principales valores por fomentar | <ul style="list-style-type: none"> Libertad Justicia Solidaridad |
| Contexto de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Acorde al tema integrador propuesto |

En el cuadro 3, se presenta el contenido de la asignatura de Inglés II seccionado en competencias, temas y valores.

1.1.3 Material didáctico de la asignatura de Inglés II

Para inglés II, cuyo nivel corresponde al A2 del MCER, se utiliza un libro de texto llamado *Upward Skills 2* (2019) cuyos autores son Piña Olvera José Hugo y Tinajero Ortega Ana Isabel, profesores pertenecientes al subsistema CECyTE del estado de Querétaro, publicado por editorial Esfinge. Dicho libro es para uso exclusivo en los CECyTEs del Estado de Querétaro.

El libro consta de 6 unidades, y cada una contiene las siguientes secciones *Language Functions*, *Crossing Knowledge*, *Unit Product* y *Self-Evaluation*. Cada tres unidades, se incluye una evaluación de lo aprendido hasta ese punto. Antes de la unidad 1, se brindan una breve presentación, un panorama general donde se explica cómo utilizar el libro y un examen diagnóstico. Al concluir la última unidad, se muestran notas culturales, las transcripciones de audio y un glosario. También cuenta con un cd, con el propósito de que los alumnos desarrollen la habilidad auditiva en sus hogares, a través de la práctica. En total, cuenta con 128 páginas.

En la unidad 4 titulada *The food we eat* (La comida que comemos) está incluido el tema de sustantivos contables e incontables de una manera muy general.

1.2 Descripción de la población de los turnos matutino y vespertino

1.2.1 Profesorado de la materia de inglés

En cuanto a la asignatura de inglés se refiere, hay dos profesoras de planta, una que cubre el turno matutino y la otra, el turno vespertino, casi en su totalidad, lo que representa una carga de trabajo excesiva. Usualmente, cada semestre impar, se contratan uno o dos docentes externos para ambos turnos de manera temporal, con el propósito de cubrir aquellos grupos que, por carga horaria, no es posible que las profesoras de planta atiendan. Dichos profesores externos varían. Esporádicamente, un profesor de ciencias que cuenta con tiempo definitivo en el turno vespertino imparte clases del idioma a uno o dos grupos.

Ambas profesoras, se encuentran en el rango de edad entre 40 y 50 años. La profesora del turno matutino cuenta con un perfil profesional en el campo financiero, y su nivel de inglés está avalado por las siguientes certificaciones: Certificación Nacional de Nivel de Idioma B2 (CENNI), *Teaching Knowledge Test* (TKT); así como una emitida por el Trinity College. En cuanto a la profesora del turno vespertino, cuenta con un perfil profesional en el área de mercadotecnia, y con un *Teacher's Diploma*. Ambas profesoras,

cuentan con más de 10 años de experiencia dentro de la docencia del idioma inglés en el sistema de educación media superior del estado de Querétaro.

1.2.2 Características generales de la población estudiantil

El nivel socioeconómico de los alumnos oscila principalmente entre el medio y el medio-alto. El rango de edad está entre 15 y 20 años. Los grupos están divididos de la siguiente manera: en el turno matutino son 6 de segundo semestre, 6 de cuarto semestre y 6 de sexto semestre; mientras que en el turno vespertino son 5 de segundo semestre, 5 de cuarto semestre y 5 de sexto semestre; lo que da un total de 33 grupos. Cada grupo cuenta con un promedio de 48 alumnos, con excepción de los grupos de Mecatrónica con base de ingeniería, que son de 35 alumnos aproximadamente.

En lo que se refiere a la materia de inglés, sólo se imparte la materia de primero a quinto semestre, y la frecuencia horaria de clases es de 3 días a la semana con una duración de una hora aproximadamente, tiempo que se reduce por la toma de lista y los cambios de clase y aula.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el marco teórico de la enseñanza-aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés. En la primera parte del capítulo se describen las características de los sustantivos contables e incontables en inglés y español, y se presenta un análisis contrastivo de los mismos a fin de encontrar sus similitudes y diferencias, así como para determinar las posibles razones por las que los alumnos de inglés pueden cometer errores al usar los sustantivos en el idioma inglés.

En la segunda parte del capítulo, se presentan algunas de las tendencias más relevantes de las teorías de aprendizaje, así como algunos de sus representantes más importantes del último siglo, tales como Vygotsky y Ausubel que abordan el aprendizaje de manera general, así como el punto de vista de Ellis con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.

En la última parte del capítulo, se abordan algunos de los conceptos más sobresalientes relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera, tales como el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas y su Evaluación, la Competencia Comunicativa, el Enfoque Comunicativo y el Modelo de Toma de Conciencia para el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables.

2.1. Los sustantivos contables e incontables

Comparán (2007) señala que todas las categorías gramaticales –conocidas como partes de la oración- se enmarcan en dos grandes grupos: *variables* e *invariables*. Dentro del grupo de las variables se encuentra el *sustantivo*, junto con el adjetivo, el artículo, el pronombre y el verbo. Considerando lo establecido por la Real Academia Española (2010), a continuación se hace una breve descripción de cada uno de ellos:

- El *adjetivo*: se refiere a una clase de palabras que modifica el sustantivo y que denota propiedades o cualidades, tales como carro *nuevo*, zapatos *rojos*, niño *feliz*.

- El *artículo*: es una clase de palabras que permite delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte, así como informar de su referencia, es decir, consiste en determinar o limitar la significación del sustantivo y admite el género y el número. Se divide en dos:
 - *Determinados o definidos*: *el, la, lo, los y las*.
 - *Indeterminados o indefinidos*: *un, una, unos y unas*.
- El *pronombre*: es aquella palabra que designa una persona o cosa sin nombrarla. Se divide en:
 - *Personal*: aquel que designa los participantes en el discurso, está formado por *yo, tú, él, ella, usted, nosotros (as), ustedes y ellos (as)*.
 - *Demostrativo*: aquel que señala alguna persona o cosa, y lo identifica en función de distancia espacial, está constituido por *este, esta, esto, ese, esa, eso, aquel, aquella, aquello, estos, estas, esos, esas, aquellos y aquellas*.
 - *Posesivo*: es el que denota posesión o pertenencia de alguna cosa, como *mío, mía, tuyo, tuya, suyo, suya, nuestro, nuestra, mi, tu, su, míos, mías, tuyos, tuyas, suyos, suyas, nuestros, nuestras, mis, tus y sus*.
 - *Relativo*: hace relación a una persona o cosa que ya se ha dicho, está formado por *que, quien, cual, cuyo, cuya, cuanto, cuanta, cuales, quienes, cuyos, cuyas, cuantos, cuantas y donde*.
- El *verbo*: de acuerdo con Rodríguez (2005), el verbo da nombre a las acciones o estados y los aplica al conjunto de las personas gramaticales en diversos modos y tiempos. Por ejemplo: *beber, estudiar, comprar, bailar*, entre muchos más.

En lo referente a nuestro objeto de estudio y en concordancia con lo mencionado por el autor, el *sustantivo*, que entra en el grupo de los variables, se define como la categoría

morfológica que señala los nombres de todas las cosas nombrables: *perro, mesa, casa*, etc.

Munguía et al (1998) indican que dentro de las categorías gramaticales invariables se encuentran el adverbio, la preposición, la conjunción y la interjección. Y a continuación se detallan brevemente cada una de éstas:

- El *adverbio*: establece una relación de modificación a los verbos, a los adjetivos y a otros adverbios. En esta categoría encontramos palabras como: *aquí, ayer, bastante, siempre*, etc.
- La *preposición*: se refiere a una partícula empleada para subordinar. En la actualidad, las aceptadas son: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus* y *vía*.
- La *conjunción*: relaciona entre sí palabras y oraciones, tales como *y, e, o, u, ni...ni, tanto...como, pero, sino*, etc.
- La *interjección*: palabra especializada en la formación de oraciones exclamativas, que expresa sentimientos e impresiones, y manifiesta reacciones afectivas o induce a la acción. Algunos ejemplos de este tipo de palabras son *¡ay!, ¡caramba!, ¡vaya!, ¡cuidado!*, entre muchas más.

Orlando et al (2011) afirman que la diferencia entre estas categorías variables e invariables se basa en la flexión, es decir, las palabras *variables* presentan flexión, por lo que aplican género, número, tiempo, modo y persona, en cambio, las palabras *invariables* no presentan flexión, no cambian número o género, ni presentan tiempo, modo o persona.

Otra clasificación se refiere a la formación de nuevas palabras a partir de otras, lo que se conoce como derivación. Las palabras variables la aceptan, mientras que las invariables, no.

A continuación se describen las particularidades de los sustantivos contables e incontables en ambos idiomas.

2.1.1 Los sustantivos contables e incontables en inglés

De acuerdo con Zeegers (2013), un sustantivo es el nombre de cualquier persona, lugar, acción, cualidad, sentimiento, idea o cosa. Es donde comienza la travesía del lenguaje mientras se aprende a nombrar las cosas que hay en el mundo.

Los sustantivos en inglés se dividen en las siguientes categorías:

- *Common* (Comunes): son los términos generales con los que se nombran las personas, las cosas, los lugares y los animales, siempre escritos en minúscula. Por ejemplo: *boy* (niño), *toy* (juguete), *park* (parque), *cat* (gato), etc.
- *Proper* (Propios): son los términos individuales que nombran individuos únicos y que siempre se escriben con mayúscula. Por ejemplo: *John* (Juan), *United States of America* (Estados Unidos de América) o *Mexican* (mexicano).
- *Concrete* (Concretos): son los nombres de las personas, lugares y cosas que pueden verse, oírse, tocarse, cuantificar o medir de alguna manera. Por ejemplo, *teacher* (maestro-maestra), *apartment* (departamento) y *coffee* (café).
- *Abstract* (Abstractos): son los nombres de cualidades, sentimientos e ideas. Por ejemplo: *honesty* (honestidad), *love* (amor) o *Philosophy* (filosofía).
- *Collective* (Colectivos): se refieren a un número o grupo de gente, animales o cosas del mismo tipo; tales como: *a battalion of soldiers* (un batallón de soldados), *a band of thieves* (una pandilla de ladrones), *a tribe of natives* (una tribu de nativos), entre otros.

- *Compound* (Compuestos): palabra formada por dos sustantivos, como: *after and noon* (afternoon-tarde), *cow and boy* (cowboy-vaquero), *well and known* (well-known-muy conocido), etc.
- *Countable* (Contables): se refieren a aquellos sustantivos que pueden ser contados, como *horse* (caballo), *automobile* (automóvil), *store* (tienda), etc.
- *Uncountable* (Incontables): se refieren a aquellos sustantivos que no pueden ser contados. Su presentación es, por lo general, en polvo (*salt*-sal); líquido (*water*-agua); y pasta (*paste*), entre otros.

Para los fines de este estudio, nos limitaremos a profundizar las características de los sustantivos contables e incontables.

2.1.1.1 Sustantivos contables en inglés

Se refieren a los sustantivos que pueden ser contados, aún si el número es extraordinariamente alto. Pueden colocarse números antes de éstos, pueden ser utilizados con los artículos *a/an* y *the* (un, una, el, la, los, las) o los cuantificadores *a few/few* y *many* (poco, poca, pocos, pocas, muchas, muchos):

| | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| <i>book</i> (libro) | <i>books</i> (libros) |
| <i>the book</i> (el libro) | <i>the books</i> (los libros) |
| <i>a book</i> (un libro) | <i>many books</i> (muchos libros) |

Al colocar un sustantivo singular contable como sujeto, la forma del verbo deberá ser singular y al utilizar un sustantivo plural contable como sujeto, la forma del verbo deberá ser plural:

The girl *drinks* water. – La niña bebe agua.

Many girls *drink* water. – Muchas niñas beben agua.

Asimismo, el uso de determinantes es esencial en cuanto a sustantivos se refiere. Los determinantes son palabras que modifican al sustantivo, es decir, amplían información acerca de éste, con referencia a si se está hablando acerca de algo general o de algo específico, y también señala cantidad, éstos son: *a* (un, una), *an* (un, una), *the* (el, la, los, las), *this* (esta, este, esto), *that* (esa, ese, eso, aquella, aquel, aquello), *these* (estas, estos), *those* (esas, esos, aquellas, aquellos), *many* (muchas, muchos), *much* (mucho, mucho), *a lot of* (mucho, mucho, muchas, muchos), *most* (la mayoría), *some* (algo, alguna, alguno, algún, algunas, algunos), *any* (algo, alguna, alguno, algún, alguna, ninguna, ningún, cualquiera, cualquier), *my* (mi), *your* (su, sus, tu, tus), *his* (su, sus), *her* (su, sus), *their* (su, sus), así como los números, entre otros.

Debe de posicionarse un determinante antes de un sustantivo contable si éste último se usa en singular: *He got into the house and turned on the light* (Él entró a la casa y prendió la luz). En cambio, si se utiliza el sustantivo contable en su forma plural para referirse a algo de manera general, no se utiliza determinante alguno: *Students use computers* (Los estudiantes usan computadoras). Sin embargo, si se refiere a algo específico, deberá utilizarse un determinante: *The apartments in front of my office are very expensive* (Los departamentos enfrente de mi oficina son muy caros).

En lo concerniente al número, para formar el plural de los sustantivos contables en inglés, hay que seguir las reglas que a continuación se señalan en Grammarly blog (2023):

- Para la mayoría de los sustantivos contables, el plural se forma solamente agregando un *-s* al final: *bed-beds* (cama-camas), *car-cars* (carro-carros), *bag-bags* (bolsa-bolsas).
- El plural de los sustantivos que terminan en *e*, se forma añadiendo *-s* al final: *house-houses* (casa-casas), *mistake-mistakes* (error-errores), *college-colleges* (facultad-facultades).

- A los sustantivos que terminan en *-s*, *-z*, *-x*, *-ch*, *-sh*, se les agrega *-es* para formar su plural: *kiss-kisses* (beso-besos), *waltz-waltzes* (vals-valsés), *fox-foxes* (zorro-zorros), *church-churches* (iglesia-iglesias), *bush-bushes* (arbusto-arbustos).
- El plural de los sustantivos que terminan con *y* precedidos de una consonante, se forma cambiando la *y* por una *i*, para después añadirle *-es*: *army-armies* (ejército-ejércitos), *butterfly-butterflies* (mariposa-mariposas), *baby-babies* (bebé-bebés). Sin embargo, a los nombres propios que terminan en *y* precedidos por una consonante, forman su plural agregándole *-s*: *Mary-Marys*, *Marty-Martys*, *Barry-Barrys*.
- El plural de los sustantivos que terminan con *y* o *u* precedidos por una vocal, se forma añadiendo *-s*: *boy-boys* (niño-niños), *zero-zeros* (cero-ceros). Sin embargo, algunos sustantivos que terminan con *o* precedidos por una consonante, forman su plural añadiéndole *-es*: *hero-heroes* (héroe-héroes), *potato-potatoes* (papa-papas), *tomato-tomatoes* (tomate-tomates).
- Si el sustantivo termina con *f*, ésta se cambia por *v* y se le añade *-es*: *leaf-leaves* (hoja-hojas), *thief-thieves* (ladrón-ladrones).
- Los sustantivos compuestos por tres palabras forman su plural solamente aplicándolo en la primera palabra: *sister-in-law* (cuñada) - *sisters-in-law* (cuñadas).
- Algunos sustantivos en inglés tienen su origen en palabras extranjeras, cuyo plural debe de aprenderse, ya que no sigue patrón alguno: *alumnus-alumni* (graduado-graduados), *analysis-analyses* (análisis), *phenomenon-phenomena* (fenómeno-fenómenos), *beau-beaux* (novio-novios), *cherub-cherubim* (querubín-querubines).
- Hay sustantivos particulares que requieren de especial atención, tales como: *news* (noticias), que es considerado singular en inglés. También está el sustantivo *series* (serie-series), que puede tomar forma singular o plural.

- Existe diferencia entre decir *vacation / vacations* - las vacaciones y *on vacation*- de vacaciones. El primero se refiere al periodo de descanso que se toma uno en el trabajo o en la escuela, y puede usarse tanto como singular como plural: *I am going to travel to Italy next vacation* (Voy a viajar a Italia el próximo periodo de vacaciones). *I usually go to the beach on vacations* (Usualmente voy a la playa en todos los periodos de las vacaciones).
- Finalmente, existen ciertos sustantivos contables, cuya forma en plural es irregular, es decir, no sigue regla alguna, sino que tienen una forma particular: *child-children* (niño-niños), *goose-geese* (ganso-gansos), *louse-lice* (piojo-piojos), *sheep-sheep* (oveja-ovejas).

2.1.1.2 Sustantivos incontables en inglés

Son los sustantivos que se manifiestan en un estado o cantidad que es imposible contar. Los líquidos, las pastas, los polvos, así como las ideas abstractas, por ejemplo: *coffee* (café), *toothpaste* (pasta de dientes), *sand* (arena), *love* (amor), etc. Este tipo de sustantivos solamente tienen una forma, no se utilizan con números, ni con los determinantes *a, an, the* (un, una, el, la, los, las). Pueden ser usados con *some, any, a little* y *much* (algún, alguno, alguna, cualquier, cualquiera, un poco, mucho, mucha).

Si se requiere expresar cantidad utilizando algún sustantivo incontable, se puede lograr anteponiéndole un determinante: *Is it enough sugar?* (¿Hay suficiente azúcar?), *There is some water on the floor* (Hay algo de agua en el piso). O bien, alguna palabra que refleje el uso de un contenedor o cuantificador: *a liter of water* (un litro de agua), *three cups of oil* (tres tazas de aceite), *a carton of milk* (un cartón de leche). Es de esta manera, que un sustantivo incontable puede convertirse en uno contable.

Existen algunos sustantivos incontables en el idioma inglés que no lo son en otros idiomas, por lo que es importante considerarlos al momento de estudiar la lengua inglesa:

advice (consejo), *homework* (tarea), *news* (noticias), *knowledge* (conocimiento), entre otros.

2.1.1.3 Sustantivos que son contables e incontables en inglés

Algunos sustantivos pueden ser tanto contables como incontables en inglés, dependiendo del contexto de la oración, tales como *time* (tiempo/vez), *light* (luz), *hair* (cabello), *gear* (equipo), *art* (arte), *science* (ciencia). Por ejemplo: *Are you having a good time?* (¿Te estás divirtiendo?) en el que la palabra *time* es un sustantivo contable y en la oración *I don't have time to go to the park* (No tengo tiempo para ir al parque), el sustantivo *time* es incontable, de acuerdo a lo indicado en Grammarly blog (2023).

Oliveira (2023) apunta que hay también sustantivos que en casos específicos se pluralizan, tales como *chickens* (pollos), *papers* (papeles), *times* (tiempos), *hairs* (cabellos), entre otros. A continuación se muestran ejemplos: *We have ten chickens and two horses at the farm* (Tenemos diez pollos y dos caballos en la granja). *I showed my papers to the immigration officer* (Le mostré mis papeles al oficial de inmigración). *Sonia has been in Morocco four times* (Sonia ha estado en Marruecos cuatro veces). *There are three hairs in my soup!* (¡Hay tres cabellos en mi sopa!).

2.1.2. Los sustantivos contables e incontables en español

Todo sustantivo experimenta los siguientes accidentes gramaticales:

1. Género, que indica el sexo, es decir, *masculino*, que anteponen el artículo *el* o la desinencia *o*, y *femenino*, que anteponen el artículo *la* o la desinencia *a*. Sin embargo, existen ciertas excepciones, tales como *la mano* o *el mapa*.
2. Número, que clasifica en *singular*, referente a uno sólo, o bien, *plural*, referente a varios seres.

La Universidad Complutense de Madrid (s.f.) se refiere en su blog a diversas clasificaciones de los sustantivos en el idioma español, tales como:

- *Propios*: señalan un determinado ser entre los demás de su clase, se escriben con mayúscula inicial, algunos no llevan artículo o determinantes, y designan y son nombres identificativos de personas, lugares geográficos, constelaciones o planetas, divinidades; e instituciones, empresas, entidades y organismos. Por ejemplo: *Platón, México, Marte, Jehová y Microsoft*. Este tipo de sustantivos generalmente, no se pluraliza.
- *Comunes*: designan personas o cosas como pertenecientes a una clase, grupo o especie, no denotan individuos y poseen rasgos de género y número. Por ejemplo: *mujer, maestro, río, etc.*
- *Concretos*: designan seres reales, entidades materiales o que pueden representarse como aprehensibles por los sentidos. Por ejemplo: *flor, casa, planta, etc.*
- *Abstractos*: no designan un objeto real sino una cualidad de los seres o una noción o fenómeno que no se perciben como objetos físicos, sólo son aprehensibles por el intelecto, como: *la belleza, la verdad, la caridad, entre otros.*
- *Individuales*: representan nociones o realidades que se perciben como entidades simples e individuales en singular, como: *álamo, soldado, oveja, etc.*
- *Colectivos*: representan conjuntos de entidades y designan en singular, conjuntos que se perciben como entidades múltiples, como: *alameda, ejército, rebaño, etc.*
- *Animados*: designan seres vivos, como lo es *un caballo, una persona, un hombre, etc.*
- *No animados*: designan seres carentes de vida, como lo es *una piedra o un mueble.*
- *Singularia tantum*: aquellos sustantivos que sólo tiene singular, tal como *la sed, el caos, el cénit, etc.*

- *Pluralia tantum*: aquellos que sólo tienen plural, como *los víveres, las exequias, las nupcias*, etc.

Sin embargo, para efectos del presente trabajo, se menciona otra categoría: los sustantivos contables y no contables.

2.1.2.1 Sustantivos contables en español

La Universidad Complutense de Madrid (s.f.) indica que los *sustantivos contables* – también llamados discontinuos o discretos –son aquellos que designan realidades que se pueden contar.

Tomando en cuenta lo descrito por Comparán (2007), las reglas para pluralizar los sustantivos en español son las siguientes:

- Los sustantivos que terminan en vocal átona, forman su plural al añadirles –s: *libro-libros, mesa-mesas*.
- Los terminados en *consonante* o en *y*, agregan –es: *tambor-tambores, rey-reyes*.
- Si la última letra es una *í* o una *ú* tónicas, el plural se forma añadiéndoles –s o –es: *jabalí-jabalís/jabalíes, bambú-bambús/bambúes*.
- Los terminados en *á, é, ó*, agregan -s: *papá-papás, café-cafés, buró, burós*.
- Los sustantivos que terminan con las consonantes *d, j, l, n, r* forman su plural añadiendo –es: *red-redes, reloj-relojes, mantel-manteles, canción-canciones, calentador-calentadores*.
- Si el sustantivo termina con *z*, se cambia ésta por *c* y se le añade –es: *cruz-cruces, luz-luces*.

- Aquellas palabras provenientes de algún idioma extranjero y que terminan en consonante, forman su plural añadiendo –s o –es: *club-clubs/clubes*.
- Hay sustantivos que terminan en s o x y permanecen sin variación en plural: *cactus-cactus, tórax-tórax, caries-caries, diabetes-diabetes*.
- Si la palabra termina en s o x y la palabra es aguda, forma su plural agregando –es: *autobús-autobuses*.
- Hay palabras que sólo toman la forma singular: *dinero, hambre*. Sin embargo, la palabra *dineros* también es aceptada, pero no es tan común.
- Igualmente hay palabras que sólo toman la forma plural: *fauces, víveres*.
- Hay sustantivos que pueden utilizarse tanto en singular como en plural para referirse a uno solo: *pantalón-pantalones*.
- Y hay sustantivos que tienen la misma forma en singular y en plural: *Un miércoles al mes. Todos los miércoles voy al gimnasio*.

2.1.2.2 Sustantivos incontables en español

Bosque y Demonte (1999) afirman que los *sustantivos no contables* –también conocidos como continuos, medibles y de materia –denotan cosas que pueden dividirse hasta el infinito conservando su naturaleza y su nombre, como *agua, vino, oro, plata* (como se citó en Bello, 1847).

La oposición entre sustantivos contables y no contables se reduce a los conceptos de número y cantidad, es decir, la cuantificación de los sustantivos no contables o contables aporta cardinalidad porque establece el número de entidades sobre las que se realiza la operación de cuantificar (muchas, algunas, cincuenta, todos). Por el contrario, la

cuantificación de los sustantivos no contables aporta cantidad, pero no número. Los sustantivos no contables no admiten cuantificadores numerales (cuatro) o multiplicativos (muchos), pero sí admiten cuantificadores indefinidos (mucho).

- 1) Sustantivos contables con numerales e indefinidos: *dos libros, pocos árboles, muchas casas, demasiados problemas, bastantes sillas.*
- 2) Sustantivos no contables con cuantificadores indefinidos no cardinales: *poco tiempo, mucho arroz, demasiado esfuerzo, bastante arena, tanta paciencia.*

La recategorización se refiere a convertir un sustantivo incontable en uno contable o viceversa, por ejemplo: el sustantivo contable *coche*, puede convertirse en incontable en el siguiente enunciado: *Ese Mercedes Benz es mucho coche para Roberto.* En el caso del sustantivo *vino* que es incontable, puede ser cambiado a contable como a continuación se ilustra: *¿Podrías regalarme un vino?* Sin embargo, queda implícito que se hace referencia a una copa o a un vaso.

2.1.3 Análisis contrastivo entre los sustantivos contables e incontables en inglés y en español

Con referencia a los sustantivos, existen más diferencias que similitudes entre las lenguas inglesa y española, lo cual suele causar dificultad en la adquisición de la lengua extranjera, ya que ésta cuenta con ciertas normas a seguir que contrastan con nuestra lengua materna. De acuerdo con Bueso y Casamián (2001), existen las siguientes similitudes y diferencias entre ambas lenguas:

2.1.3.1 Similitudes

- ⇒ En ambos idiomas, el plural en la gran mayoría de los sustantivos contables se indica con -s o -es al final: *cara-caras (face-faces), reloj-relojes (watch-watches).*

- ⇒ Hay sustantivos en inglés con apariencia plural que no cambian para formar el número: *means* (medio, medios). En español están cumpleaños (*birthday*), sacacorchos (*corkscrew*).
- ⇒ Existen algunos sustantivos que indican doble objeto y que siempre se expresan en plural; sin embargo, en español pueden algunos admitir singular: *trousers* (pantalones/pantalón), *scissors* (tijeras), *stairs* (escalera/escaleras).

2.1.3.2 Diferencias

- ⇒ En español existen los géneros masculino y femenino para personas, animales o cosas (el hombre, la leona, el cuaderno) y por otro lado, en inglés, los géneros masculino y femenino existen para personas, animales y cosas personificadas: *the man* (el hombre), *a woman* (una mujer), *I love my cat* (amo a mi gato), *she is lovely!* (¡ella es adorable!); y neutro para animales y cosas: *the dog* (el perro, la perra), *a car* (un carro).
- ⇒ El sustantivo incontable *news* en inglés significa *noticia* o *noticias* en español, el sustantivo incontable *clothes* en inglés siempre es en plural y en español se expresa como *ropa*, generalmente.
- ⇒ Hay sustantivos incontables en inglés que son contables en español, tales como: *fruit* (fruta/frutas), *advice* (consejo)/*pieces of advice* (consejos), *bread* (pan)/*pieces of bread* (panes), *furniture* (mueble)/*furniture pieces* (muebles), entre otros.
- ⇒ Los sustantivos gente, policía y pijama en español son singulares, en cambio *people*, *police* y *pyjamas* son plurales en inglés.
- ⇒ Los sustantivos familia, equipo, multitud se expresan en singular en español, mientras que *family*, *team*, *crowd* pueden ser singulares o plurales en inglés.

⇒ Nombres de ciencias como Política, Economía, Física tienen forma singular en español, pero *Politics, Economics, Physics* tienen forma singular, pero pueden ir con verbo singular o plural en inglés: *Politics is an interesting subject* (La política es una materia interesante). *Those republican politics were tough* (Aquellas políticas republicanas fueron difíciles).

Con base en el análisis contrastivo anterior, podemos considerar que hay más diferencias que similitudes entre los sustantivos en inglés y español, lo que puede ser un aspecto determinante al aprender inglés como lengua extranjera.

En la siguiente sección, se abordan las teorías de aprendizaje que han sido de mayor relevancia.

2.2 Teorías de aprendizaje de una lengua extranjera

Definir el concepto de aprendizaje no es tan simple ya que, de acuerdo con los teóricos, el aprendizaje puede comprender varios procesos que, incluso, pueden variar de persona a persona. No obstante, a continuación, presentamos dos definiciones que parecen abarcar algunos de los procesos que se ocupan al internalizar el conocimiento.

Vadillo y Klingler (2004) citan que *“el aprendizaje es un proceso que implica sacar el conocimiento de adentro e introducir el conocimiento del exterior al interior”* (como se citó en Shulman, 1999).

Sáez (2018), por su parte, afirma que *“el aprendizaje es un cambio de comportamiento relativamente permanente que se produce como resultado de la experiencia o la práctica”*.

Para que el aprendizaje se manifieste, es necesaria la existencia de algunos factores como:

a. Conocimientos base, que facilitarán la adquisición de nuevos conocimientos.

- b. Establecimiento de las necesidades del individuo, a fin de definir metas a alcanzar.
- c. Disposición del sujeto a aprender, la persona debe contar con seguridad psicológica para que esté motivado a participar.
- d. El medio ambiente alrededor del aprendiente y la condición en la que éste se encuentre, determinarán la calidad y velocidad del aprendizaje.
- e. Interacción del aprendiente con sus compañeros y docentes, en donde tenga que responder a una situación.
- f. Retroalimentación para informarle al aprendiente acerca de su progreso, a fin de que pueda corregir lo necesario para que ocurra el aprendizaje.

A continuación, se resumen algunas de las tendencias de las teorías de aprendizaje que se han considerado de mayor relevancia para este estudio.

2.2.1 Principales tendencias de las teorías de aprendizaje

Desde la antigua Grecia, los filósofos trataron arduamente de explicar la forma en que el ser humano adquiere conocimientos. Estos proporcionaron respuestas a través de observar y deducir sobre los procesos que se manifiestan al aprender. Sin embargo, en el siglo XVII, su estudio se volvió más científico, y desde entonces el aprendizaje ha sido estudiado por diferentes disciplinas, lo cual ha dado lugar al surgimiento de diversas teorías del aprendizaje, es decir, marcos conceptuales que describen la manera en que la información es adquirida, procesada y retenida.

Con la finalidad de explicar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiosos del tema han desarrollado a lo largo de los años diferentes teorías. Cabe mencionar, que no hay una sola que haya establecido una verdad absoluta, todas cuentan con ventajas y desventajas; sin embargo, su estudio es esencial para todo

docente ya que, a través de ellas, adquirirá diferentes perspectivas que contribuirán al enriquecimiento de su práctica profesional. Las principales teorías del aprendizaje desarrolladas en los últimos años son:

- a. *Conductismo*. Enfatiza los cambios en la conducta de los individuos resultado de asociaciones estímulo-respuesta hechas por el aprendiz. Es través de recompensas y castigos que se espera que los alumnos adquieran conductas previamente establecidas por el docente. Este modelo se centra en el maestro, y no toma en cuenta los sentimientos y opiniones de los alumnos.
- b. *Cognitivismo*. El profesor fomenta el aprendizaje desarrollando experiencias y recursos novedosos enfocados a los intereses de los alumnos para que haya lugar un aprendizaje significativo. Establece que el contenido de una instrucción debe ser consistente con el nivel de desarrollo del alumno. Es un modelo solipista, es decir, el profesor transforma su rol a facilitador y el papel del alumno es central ya que sus pensamientos y sentimientos son tomados en cuenta.
- c. *Cognitivismo social*. Establece que parte de la adquisición del conocimiento del individuo está relacionada en la observación de la conducta de otros y en la interacción que se tiene con ellos, es decir, al observar cómo se comportan los demás, el individuo analiza y graba la secuencia de las acciones, y posteriormente, las aplica para sí mismo. El replicar o no la conducta de los demás dependerá del resultado que éstos obtuvieron, para que un individuo decida si lo lleva a cabo o no.
- d. *Constructivismo*. El alumno construye su propio conocimiento basándose en las experiencias adquiridas al realizar las actividades durante el proceso de aprendizaje. En este modelo, tanto el alumno como el profesor juegan un papel central; sin embargo, el papel del profesor es la de sólo acompañar al alumno a lo largo de este proceso.

- e. *Socioconstructivismo*. Sugiere que el desarrollo de cualquier persona depende de la interacción que ésta tenga con las demás personas, además de que las herramientas que le proporciona la cultura en la que se desarrolla serán esenciales para la visión que tenga acerca del mundo que lo rodea. Zhou y Brown (2015) hacen referencia a Vygotsky mencionando que las relaciones entre profesor-alumno y alumno-compañeros dan pie al surgimiento de nuevas ideas, conceptos y estrategias cognitivas.

Se puede decir que el aprendizaje es un fenómeno que ocurre de forma natural, y en algunas ocasiones, de manera inconsciente, y siempre habrá posibilidad para aprender algo nuevo, sin importar la edad.

La exposición de todas las teorías que explican el proceso de aprendizaje sería sumamente extensa por lo que, para efectos del presente trabajo, sólo se mencionan tres que son fundamentales para entender el proceso de adquisición de una segunda lengua.

2.2.1.1 Constructivismo social

Lev Vygotsky (1896 – 1934), fue un psicólogo soviético enfocado en conceptualizar el trabajo de la mente y el aprendizaje. Sus investigaciones se centraron en la forma en que los individuos dirigen su atención, organizan su metacognición y regulan su conducta. Se enfocó en demostrar cómo medios artificiales creados por la cultura como el lenguaje hablado, la lectura y la escritura son herramientas psicológicas que dan forma a funciones de la conciencia, tales como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento y el ejercicio de la voluntad. Ribosa (2020) sostiene lo dicho por Vygotsky (1978) acerca de que el aprendizaje humano es un proceso de naturaleza social mediante el que los aprendientes se incorporan a la vida intelectual de las personas que le rodean. Asimismo, Patiño (2007) argumenta que para el psicólogo ruso, el aprendizaje es una actividad social y no un proceso individual.

La organización y los medios de la actividad social son asumidos e internalizados enteramente por el individuo, desarrollando funciones mentales basadas en

componentes estímulo-respuesta. Carino (2018) afirma que Vygotsky (1978) estaba convencido que cualquier función mental fue externa antes de ser interna.

Asimismo, estableció que el significado de las palabras no es sólo una unidad de pensamiento y habla, sino una unidad de generalización e interacción social, de pensamiento y comunicación. Hasta que no se perciben estas unidades, se comienza a comprender la conexión real entre el desarrollo cognitivo y social del niño. Vygotsky estableció que no es posible comprender el desarrollo del significado de una palabra si se separa la función comunicativa del habla con lo intelectual. Señaló que el niño aprende el significado de las palabras en la escuela (en la casa, con sus compañeros y en cualquier situación de comunicación) como parte de un sistema de conocimiento, y que este aprendizaje ocurre a través de otras palabras, lo que se usa en contextos de comunicación, y es cuando la palabra se convierte no sólo en un medio de comunicación, sino como el objeto de la actividad de comunicación con la atención del niño hacia el significado de las palabras y su interrelación.

Vygotsky (1934) determinó que el procesamiento de información debe basarse en el análisis por unidades, donde éstas serán un producto que conservan todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderse. Igualmente señala que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que los transforma a través de la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en vez de imitarla y la cultura proporciona al ser humano las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a él. La cultura está formada por signos y símbolos que median las acciones, y el utilizado con más frecuencia es el lenguaje hablado. Estos signos no modifican materialmente el estímulo, sino la persona que los utiliza como mediador y actúan sobre la interacción del individuo con su entorno (como se citó en Pozo, 1989).

Estos instrumentos los proporciona tanto la cultura, como el medio social. La adquisición de los signos se toma del mundo social externo y éstos se interiorizan a través de procesos psicológicos.

La adquisición del conocimiento es un intercambio social y toda función aparece dos veces entre las personas (interpsicológica) y después en su interior (intrapsicológica), lo que se conoce como la ley de la doble transformación porque según Vygotsky todo conocimiento se adquiere dos veces. Con respecto al aprendizaje, Vygotsky sitúa los procesos en estrecha relación con la instrucción.

Vygotsky sustenta su teoría social, con los conceptos de la Ayuda del Otro y la Zona de Desarrollo Próximo. La primera establece que el aprendizaje precede temporalmente el desarrollo y señala dos niveles: el *evolutivo real*, que se refiere a lo que el niño puede llevar a cabo por sí sólo, cuando internaliza los mediadores. Por otra parte, está el *desarrollo potencial*, que se refiere a lo que el niño soluciona con ayuda de otros. Ambos niveles evolutivos son indicativos del desarrollo mental del niño. Es en este último nivel en el que los educadores deben poner atención, ya que dicho desarrollo varía entre los niños, por lo que su proceso de aprendizaje se lleva a cabo de diferente forma.

Chaves (2001) explica que la Zona de Desarrollo Próximo se refiere a la distancia entre el desarrollo evolutivo real y el desarrollo potencial. Dentro de esta zona se encuentran todas aquellas funciones que están en proceso de maduración. Los educadores deben poner atención en esta zona para impulsar niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración.

Chaves (2001) enumera tres características para crear la zona de desarrollo próximo: 1) establecer un nivel de dificultad que represente un reto para el alumno, 2) guiar al alumno con miras a que alcance su objetivo y 3) evaluar el desempeño independiente del alumno (como se citó en Moll, 1993). Chaves (2001) afirma que una buena enseñanza crea zonas de desarrollo próximo, y que la zona de desarrollo próximo corresponde a un

diálogo entre el presente y el futuro del alumno, entre lo que hace hoy y lo que podrá hacer mañana (como se citó en Matos, 1996).

Vygotsky también menciona que existe un gran trecho desde el momento en que el niño escucha una palabra por primera vez hasta que logra conceptualizarla. Al principio, su interpretación es subjetiva; después, va cambiando la complejidad y dicha interpretación se vuelve objetiva, pero sin poder agrupar los conceptos partiendo de un criterio común. Posteriormente, forma los pseudoconceptos o conceptos espontáneos, que ocurren de manera automática y que son producto de las reflexiones que el niño lleva a cabo al observar su cotidianidad. Los conceptos potenciales son los que ocurren al fortalecer el proceso de abstracción y de generalización, hasta finalmente crear conceptos verdaderos. Los conceptos espontáneos no se presentan de forma sistemática, ni tampoco representan un esfuerzo para relacionarlos con otros conceptos, sino que comienzan de abajo hacia arriba, es decir, de lo concreto hacia niveles más complejos.

Por otro lado, los conceptos científicos son aquellos que el niño forma a través de la instrucción de profesores o adultos y que se imponen en las abstracciones. Este tipo de conceptos están relacionados con áreas de conocimiento. Es importante recalcar que el pensamiento científico comienza con una actividad marcada por un instructor y que ocurre de arriba hacia abajo, es decir, de los más complejo hacia lo concreto.

De acuerdo con Gómez (2017), al aprender una lengua extranjera, las formas superiores se desarrollan antes que las espontáneas y fluidas. Para cualquier niño, los puntos fuertes de un idioma extranjero son los débiles en su propio idioma, y viceversa. El aprendizaje de una lengua extranjera se apoya en el dominio de la propia lengua materna, y ésta mejora al aprender una lengua extranjera, ya que pone en alerta acerca del uso de las palabras y estructuras gramaticales (como se citó en Vygotsky, 1934).

2.2.1.2 Aprendizaje significativo

David Ausubel, psicólogo estadounidense, introdujo la teoría del aprendizaje significativo en 1962 bajo el título de *A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention*, conocida en español como “Una teoría de subsunción del aprendizaje verbal significativo y la retención”. Sin embargo, no se le dio tanto reconocimiento a su trabajo en aquella época, debido a que sus aportaciones no empataban con las ideas conductistas de la época.

Novak (2010) indica que la teoría del aprendizaje significativo se enfoca al aprendizaje cognitivo o a la adquisición o uso del conocimiento, y se refiere al proceso por el que la nueva información se relaciona con un aspecto relevante existente en la estructura del conocimiento de un individuo, siempre y cuando éste decida llevarlo a cabo. El estudiante debe buscar activamente una forma de integrar la nueva información con la ya almacenada en su estructura cognitiva.

Novak (2010) explica el proceso de la siguiente manera: el nuevo aprendizaje origina cambios en las células cerebrales; sin embargo, algunas de estas células que se ven afectadas durante el proceso de aprendizaje significativo son las mismas que ya almacenaron información similar a la nueva información adquirida. Estas células neuronales sufren modificaciones durante el aprendizaje significativo y forman sinapsis con nuevas neuronas. La naturaleza y la extensión de las asociaciones neuronales se incrementan.

Ausubel contrasta el aprendizaje significativo con el aprendizaje por repetición, donde el estudiante no realiza esfuerzo alguno para integrar nuevo conocimiento con conocimiento relevante ya existente en la estructura cognitiva. Novak (2010) considera que las ventajas que tiene el aprendizaje significativo son: 1) la información se retiene por más tiempo, 2) la información incorporada resulta en una mayor diferenciación de subsumidores, que son aquellos conceptos o ideas que se encuentran perfectamente

estructurados en la mente de un individuo, 3) la nueva información puede ser aplicada en una gran variedad de contextos, etcétera.

Otro punto que Ausubel considera es que el desarrollo de un concepto es mayor cuando los conceptos más generales son introducidos primero y después son diferenciados progresivamente en detalle. Sugirió que una pequeña instrucción debe de ser proporcionada antes de una mayor, lo cual es útil para que el estudiante asocie nuevo conocimiento con conocimiento previo. Según Ausubel para que se produzca el aprendizaje significativo, el material que se debe aprender debe tener un significado, sus elementos deben estar organizados en una estructura y sus distintas partes relacionadas entre sí de modo no arbitrario. Pozo (1989) establece que con respecto al sujeto que debe aprender, es necesaria una predisposición a adquirir conocimiento y esforzarse en el proceso. Esta predisposición puede ser fácilmente eliminada y modificar el aprendizaje significativo a aprendizaje memorístico si al estudiante le falta confianza en sus propias capacidades (como se citó en Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

Pozo (1989) nombra tres tipos de aprendizaje significativo: 1) *el aprendizaje de representaciones*, que se refiere a la adquisición de vocabulario, y que ocurre previamente y posteriormente a la formación de los conceptos; 2) *el aprendizaje de conceptos*, que señala que a medida que se va recibiendo instrucción formal, se van asimilando cada vez más conceptos nuevos con los ya existentes, 3) *el aprendizaje de proposiciones*, que se refiere a la adquisición de nuevas ideas expresadas en una oración que cuenta con dos o más conceptos (como se citó en Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

Finalmente, Pozo (2006) indica que Ausubel apuntó que el aprendizaje significativo es subordinado, es decir, la nueva idea adquirida se encuentra jerárquicamente subordinada a una idea existente, y da lugar la diferenciación progresiva de conceptos. Estableció dos formas de aprendizaje significativo: 1) *aprendizaje supraordinado*, cuando las ideas existentes son más específicas que la idea que se quiere adquirir, y 2) *combinatorio*,

cuando la nueva idea y las ya establecidas no están relacionadas jerárquicamente, sino en el mismo nivel.

Díaz-Barriga y Hernández (2007) señalan que el aprendizaje significativo no sólo es tarea del alumno, sino es una responsabilidad compartida con el docente, quien debe estar capacitado, motivado y dispuesto a enseñar significativamente, comprendiendo los procesos afectivos de sus alumnos, así como contando con estrategias efectivas para que se lleve a cabo este proceso, potencializando los contenidos de su programa de estudios.

2.2.1.3 Aprendizaje de una segunda lengua

La adquisición de una segunda lengua tiene como principal objetivo la comunicación entre miembros de una comunidad cuya lengua materna es distinta, a diferencia de la adquisición de una lengua extranjera, la cual ocurre dentro de un salón de clases y realmente no juega un papel preponderante dentro de la comunidad.

Al mencionar la palabra *adquisición*, se cubren dos aspectos: lo naturalista y lo instruido. Lo naturalista se refiere a la lengua que se adquiere de forma natural en situaciones sociales; mientras que lo instruido, es a través del estudio. Ellis (1999) hace una distinción entre adquisición y aprendizaje. La adquisición corresponde a un proceso subconsciente al adquirir una lengua a través de la exposición natural y el aprendizaje al proceso consciente de estudiarlo (como se citó en Krashen, 1981).

Ellis (1999) establece que el lenguaje que los estudiantes producen va pasando por diferentes etapas de desarrollo en la adquisición de características sintácticas específicas, se cree que los estudiantes trabajan con fórmulas aprendidas, sustituyendo elementos dentro de estos y uniéndolos con el propósito de formar estructuras más complejas (como se citó en Ellis, 1984 y Wong-Fillmore, 1976). Eventualmente, los estudiantes van aprendiendo la sintaxis de la lengua extranjera, aplicándola y aumentando su complejidad.

Existe un fenómeno llamado *transferencia de lenguaje* que se refiere a la incorporación de elementos de la lengua materna al momento de adquirirse una lengua extranjera. Este puede llevar al estudiante a cometer errores o producir interferencias lingüísticas al momento en que está aprendiendo una nueva lengua. El modelo de Toma de Conciencia se relaciona con ese fenómeno porque a través de actividades diseñadas con base a este, es posible identificar y corregir errores, ya que ayuda al reconocimiento de diferencias estructurales entre las lenguas, por lo que el aprendiente tomará conciencia de las reglas del segundo idioma y evitará errores de transferencia y por lo tanto, la precisión en la comunicación mejorará.

Una importante parte del estudio de un segundo idioma son los enfoques que se identifican dentro de éste:

- a. *Estudio de los errores del estudiante*, a través de éstos, el docente obtiene información acerca de lo que se ha aprendido; sin embargo, centrarse en los errores cometidos y no en los aciertos, es considerado por algunos estudiosos como no confiable en su totalidad, ya que sólo provee de un panorama parcial.
- b. *Estudio de los patrones de desarrollo*, señala tres características al adquirir una segunda lengua a temprana edad: 1) el periodo de silencio, que es cuando el estudiante se rehúsa a expresarse en la lengua adquirida, 2) el extenso uso de fórmulas y 3) la simplificación estructural y semántica. Se demuestra que los estudiantes van adquiriendo la segunda lengua de forma secuencial, dominando estructura por estructura.
- c. *Estudio de variabilidad*, establece que todos los estudiantes de una lengua extranjera presentan distintas variaciones durante la construcción de ésta y con el tiempo, dichas variaciones van transformándose hasta que el alumno con la práctica comprende cómo aplicar las estructuras aprendidas.

- d. *Estudio de características pragmáticas*, Ellis (1999) describe que por medio de la pragmática las características lingüísticas de la segunda lengua son consideradas en relación con los usuarios de ésta (como se citó en Levinson, 1983). Al expresarse a través del lenguaje adquirido, los estudiantes logran dos aspectos: actos interaccionales y actos de discurso. El primero se refiere a la forma en que se va hilando una conversación coherente, y el segundo es la forma en que un individuo va produciendo lenguaje personal específico.

También existen ciertos factores externos que influyen de manera importante en la adquisición de una segunda lengua, tales como la actitud del estudiante hacia la adquisición de una nueva lengua, su edad, género, clase social y etnia a la que pertenece.

Es un hecho que al adquirir una segunda lengua, algunas habilidades requieren más atención, o más o menos esfuerzo que otras. En lo referente al proceso automatizado se considera rápido y eficiente, no requiere esfuerzo alguno, sin límite considerando la capacidad a corto plazo, sin control voluntario, difícil de modificar y no disponible a la introspección. Este tipo de procesos surgen en tareas bien ejecutadas.

2.2.1.3.1 Reestructuración y automatización

Franco (2014) comenta que después de que el aprendiente recibe el *input*, lo organiza y lo estructura, formando hipótesis sobre el mismo. Estos cambios ocasionan que sus representaciones cognitivas internalizadas cambien y se reestructuren progresivamente, por lo que el aprendiente abandona las hipótesis que formuló inicialmente y construye otras que pudieran ser más razonables. Este proceso es el resultado de la reestructuración de los componentes de una tarea, en el que se incluyen también los nuevos componentes aprendidos (como se citó en McLaughlin, 1989 y Cheng, 1985).

Macaro (2003) señala que una segunda lengua se adquiere a través de la integración progresiva de subhabilidades, que comienzan como procesos controlados para posteriormente, transformarse en automáticos. La reestructuración se manifiesta cuando

los componentes de una tarea se coordinan, integran y reorganizan en nuevas unidades, dando lugar a que los viejos componentes sean reemplazados con otros más eficientes (como se citó en McLaughlin, 1990).

Con respecto a la automatización, Franco (2014) indica que la automatización se origina cuando las respuestas son aprendidas después de varias comprobaciones, lo cual sugiere que la automatización ocurre a partir de la práctica constante (como se citó en McLaughlin, 1989).

La automatización se refiere a un enfoque relacionado con el esfuerzo mínimo que los individuos hacen al momento de usar una segunda lengua. Segalowitz (2003) establece que la automatización se debe a la ejecución automática de la segunda lengua sin invertir esfuerzo adicional o atención alguna. El desempeño se vuelve relativamente inmune a cualquier disrupción que pudiera interferir, además de que es más eficiente, rápido, preciso y estable.

Al hablar de la automatización, no se puede dejar afuera el proceso contrario, es decir, el no-automatizado o controlado, el cual es lento, fácil de inhibir, dependiente de información, y consciente. Ambos enfoques van de la mano al hablar de la adquisición de una segunda lengua.

La característica más frecuentemente asociada con la automatización es la velocidad de procesamiento; sin embargo, es importante recalcar que no todos los procesamientos rápidos son automáticos, por lo que este aspecto más que enfocarse al tiempo o a lo cuantitativo, debe de hacerse en lo referente a lo cualitativo.

Segalowitz (2003) expone que la teoría de habilidades adquiridas más conocida es la llamada Control Adaptado de Pensamiento o ACT desarrollada por Anderson (1983), que sugiere que la adquisición de habilidades involucra una transición de un nivel caracterizado por *conocimiento declarativo* a uno caracterizado por *conocimiento*

procesal. Cabe mencionar, que el conocimiento declarativo se refiere a aquel retenido que es relevante para la habilidad que es describable, como sería el verse en la necesidad de aplicar alguna regla gramatical al producir la segunda lengua.

Dicha transición ocurre a través de la procedimentalización, que es el pasar de una etapa cognitiva donde las reglas son explícitas y ejecutadas rápida y coordinadamente. Segalowitz (2003) asegura que la automatización requiere de repetición constante y práctica consistente, a través de la elaboración de ejercicios, que los alumnos podrían considerar tediosos y desmotivantes; sin embargo, la realidad puede ser otra, y queda en manos del docente el aplicar distintas estrategias de enseñanza que hagan del aprendizaje algo significativo y ameno (como se citó en Shiffrin y Schneider, 1977).

Franco (2014) determina que la reestructuración y la automatización ocurren durante el procesamiento del discurso y el uso de las estrategias responsables del mismo. En las primeras etapas del proceso de adquisición, el individuo simplifica, regulariza, sobregeneraliza y reduce las redundancias del *input*. Posteriormente, predominan las estrategias de inferencia cuando el aprendiente presta mayor atención a la información del *input*.

La automatización corresponde a las respuestas que aprendidas después de haber reestructurado el *input* recibido y comprobado consistentemente las hipótesis formuladas sobre el mismo, para lo cual el aprendiente requiere una extensa práctica, formal o funcional.

2.2.2 Interlenguaje

Ellis (1999) sostiene que Selinker, lingüista estadounidense, introdujo el término en 1972, señalando que el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte de un adulto se produce de manera distinta a como lo hace un niño al comenzar a hablar. Un niño no realiza esfuerzo alguno al adquirir su lengua materna. Contrariamente, el adulto tiene que recurrir a procesos cognitivos llamados por Selinker “estructuras psicológicas latentes”, para internalizar una lengua meta.

Tarone (2014) asume que lo anterior es causado por el nulo acceso que un adulto tiene a la Gramática Universal. Dabrowska (2015) define a la Gramática Universal como un sistema de categorías, mecanismos y restricciones que comparten todos los idiomas, y que es innato. De acuerdo con Niestorowicz (2015), la Gramática Universal es accesible a los aprendientes adultos solamente a través de su lengua nativa (como se citó en Félix, 1988, Flynn, 1987 y Liceras, 1986). Niestorowicz, (2015) menciona que entre más joven sea el aprendiente al tener contacto con la segunda lengua, mayor será la probabilidad de lograr una competencia prácticamente como la de un nativo hablante del idioma (como se citó en Johnson y Newport, 1989).

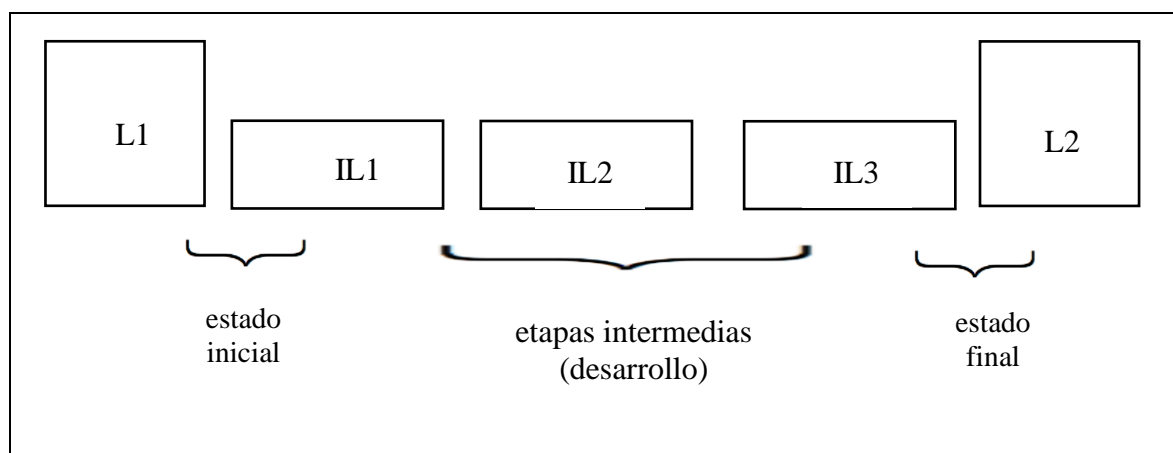
Otra explicación por la que el proceso de adquisición de una segunda lengua difiere entre los niños y los adultos es que, como los adultos ya han adquirido una lengua, esta interviene o influye en la formación de una segunda, lo que no sucede con los niños.

Anggraini (2018) explica que el interlenguaje es una lengua natural y sistemática que refleja el intento de un aprendiente de construir un sistema lingüístico que progresivamente se acerca al sistema de la lengua meta (como se citó en Selinker, 1972).

Niestorowicz (2015) define el interlenguaje como una progresión entre los polos definidos por la lengua materna y la lengua meta. Las etapas intermedias indican tanto progreso, como retroceso, por lo que son inestables, como se muestra en el cuadro 4 (como se citó en Montrul, 2014).

Cuadro 4. El desarrollo del interlenguaje

Niestorowicz (2015, como se citó en Montrul, 2014)



El cuadro 4, expone las etapas de la evolución del interlenguaje al aprender una segunda lengua.

Betancourt y Alvarado (2019) establecen que el concepto de interlenguaje cubre varios aspectos (como se citó en Ellis, 2015):

- a. Contiene un sistema propio de reglas creado por los estudiantes de la segunda lengua.
- b. Puede ser influenciado por factores externos e internos, puesto que es permeable.
- c. Se considera transicional porque los estudiantes constantemente reestructuran el sistema añadiendo y substrayendo reglas.
- d. Fue desarrollado a través del uso de diferentes estrategias de aprendizaje reflejadas en errores que los estudiantes cometieron.
- e. Los errores que no se corrigen tienden a fosilizarse.

Lavoie (2003) expone que Selinker estableció que al momento en que un estudiante pierde su mecanismo de adquisición de la lengua, aplica estrategias como lo es la

transferencia de lenguaje para adquirir la segunda lengua. Además de que cada individuo desarrolla a su propio ritmo el interlenguaje.

Anggraini (2018) conceptualizó cinco estrategias para aprender una segunda lengua (como se citó en Selinker, 1977):

- a. *Transferencia de lenguaje*, se refiere a la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua. Para indicar la edad, en español decimos *tengo 10 años* pero, en inglés, la traducción literal es incorrecta (*estoy 10 años viejo*).

I have 10 years old. ✗

I am 10 years old. ✓

- b. *Transferencia de entrenamiento*, cuando durante el proceso de enseñanza, se crean reglas que no corresponden al funcionamiento lingüístico de la lengua meta. *Hay tres niños en la casa* se traduce como:

There are three childrens in the house. ✗

There are three children in the house. ✓

El error que se muestra en el ejemplo anterior podría ser originado porque el alumno no ha aprendido que *child* no sigue las reglas de pluralización del inglés, pero también podría ser un error de interferencia de su lengua materna.

- c. *Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua*, errores ocasionados por el propio enfoque del aprendiente. ¿Qué has dicho? contra ¿qué dijiste?

What have you said? ✗

What did you say? ✓

- d. *Estrategias de comunicación de la segunda lengua*. Estos son errores ocasionados por la manera en que el aprendiente se comunica con los hablantes nativos dentro de un ambiente cotidiano del uso de la lengua.

Decir únicamente la palabra food (comida) en lugar de I am hungry (Tengo hambre).

- e. *Sobregeneralización*, errores ocasionados por la forma en que el aprendiente reestructura y reorganiza el material lingüístico de la lengua extranjera.

I maked a cake. ✘

I made a cake (Hice un pastel). ✓

A las estrategias anteriores, se puede sumar una más llamada *producción de elementos holográficos*, que se refiere al uso de una sola palabra para indicar una oración completa:

More (Más). ✘

I want more (Quiero más). ✓

Es importante recalcar el hecho que los errores que los aprendientes cometen durante su proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es de forma no consciente. Sin embargo, los docentes debemos detectarlos y analizar su origen con los siguientes propósitos:

- a. Comprender los procesos mentales que los aprendientes aplican al aprender y producir la segunda lengua.
- b. Crear estrategias que puedan ser usadas para eliminar dichos errores.
- c. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma
- d. Determinar el nivel de desarrollo en la adquisición de la segunda lengua del aprendiente y realizar los ajustes necesarios para mejorar el proceso.

Betancourt y Alvarado (2019) destacan tres razones para aplicar el análisis de errores como parte de las responsabilidades del docente: 1) identificar la razón de éstos, 2) identificar los errores más frecuentes, y 3) mejorar el proceso de aprendizaje del aprendiente al hacerlo capaz de autocorregirse. Sin lugar a duda, al lograrse lo anterior,

el alumno tendrá la posibilidad de aprender una lengua extranjera con mayor éxito (como se citó en Ellis, 2015).

2.3 Teorías de enseñanza de una segunda lengua

La enseñanza de una segunda lengua implica, por parte del maestro, un conocimiento amplio de métodos y enfoques a fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, así como el manejo óptimo de cada una de las habilidades que comprende el dominio de cualquier lengua. A lo largo del tiempo, han sido numerosos los métodos y enfoques que han sido adoptados por los docentes del idioma inglés como herramientas para la transmisión de conocimientos. A continuación, se mencionan los más representativos:

- a. *Método de traducción*. Abdulkhalik (s.f.) lo define como un tipo de enseñanza gramatical explícita, donde se proporcionan listas de palabras y reglas gramaticales, y el punto de partida es el enunciado. Presenta reglas con ejemplos, y una vez que el alumno comprende la regla, se le pide que formule ejemplos.
- b. *Método directo*. Abdulkhalik (s.f.) establece que este método consiste en la enseñanza inductiva, es decir, no existe una explicación explícita de regla alguna (como se citó en Larse-Freeman, 2000). El British Council (s.f.) manifiesta que este método busca que el aprendiente adquiera una segunda lengua tal como lo hizo con su lengua materna. Toda la enseñanza se lleva a cabo en la lengua meta y solo abarca lenguaje cotidiano.
- c. *Método audiolingüístico*. Abdulkhalik (s.f) señala que su objetivo principal es que los aprendientes primero adquieran patrones estructurales, y después vocabulario. En este método, se colocan enunciados en tablas de sustitución y son practicados una y otra vez, de esta manera, los aprendientes pueden visualizar las funciones gramaticales a través de la tabla mientras practican los enunciados (como se citó en Larse-Freeman, 2000).
- d. *Método silencioso*. Yüksel y Caner (2014) manifestaron que el principio de este método es que la enseñanza juega un papel secundario con respecto al aprendizaje. Los

aprendientes son los responsables de controlar su propio aprendizaje, mientras que los docentes están solamente para presentar estructuras esenciales con el propósito de concientizar a los aprendientes acerca de su propio aprendizaje. A través de este método, el aprendizaje se facilita a través del descubrimiento y de la creación, no de la memorización o repetición, del acompañamiento de objetos físicos manipulables, y de la resolución de problemas relacionados con el material a estudiar.

- e. *Aprendizaje de la lengua en comunidad (CLL)*. Richards y Rodgers (2001) plantean que este método redefine los roles del docente y del aprendiente dentro del aula, puesto que el docente funge un papel de consejero donde asiste y ayuda al cliente (aprendiente) a resolver algún problema o a satisfacer alguna necesidad.

- f. *Aprendizaje basado en tareas (TBL)*. Willis y Willis (2013) establecen que este método expone que la forma más efectiva para enseñar una segunda lengua es involucrar a los aprendientes en lenguaje real a través del diseño de tareas que requieren que los aprendientes apliquen el lenguaje por ellos mismos.

- g. *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL)*. Fonseca y Aguaded (2007) se refieren a la enseñanza de una materia a través de una lengua extranjera, con el doble propósito de aprender contenidos de una asignatura y una lengua extranjera. (como se citó en Marsh y Langé, 2000 y Marsh, 1994)

- h. *Enfoque comunicativo o Communicative Language Teaching (CLT)*. Ellis (2003) manifiesta que este método se enfoca a desarrollar la habilidad de utilizar la lengua en comunicación real, los aprendientes descubren el sistema comunicativo de la segunda lengua a lo largo del proceso en aprender en cómo comunicarse.

Para este estudio, hemos tomado como base el *enfoque comunicativo*, asociado con la teoría de aprendizaje de una segunda lengua, ya que se pretende demostrar su efectividad en el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables, aplicando el modelo de toma de conciencia, para el diseño de las actividades de la intervención pedagógica.

A continuación, se describen las características del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), por la importancia que tiene internacionalmente, en la descripción del dominio de una lengua extranjera.

2.3.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Centro Virtual Cervantes (1997-2023) explica que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), como su nombre lo dice, es un marco de referencia reconocido a nivel internacional y que se ha adoptado para describir los niveles de dominio de una lengua extranjera. EL MCER establece lo que tienen que aprender los estudiantes de una lengua extranjera para ser capaces de comunicarse con ella, así como los conocimientos y las destrezas que tienen que desarrollar para poder ejecutarla eficazmente. Igualmente, el MCER proporciona bases comunes internacionales para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales, entre otros. De igual forma, define los niveles de dominio de la lengua, mismos que señalan el progreso de los alumnos en cada fase de su aprendizaje. Su objetivo es eliminar las barreras producidas por los sistemas educativos que limitan la comunicación entre los profesionales dedicados a la enseñanza de las lenguas.

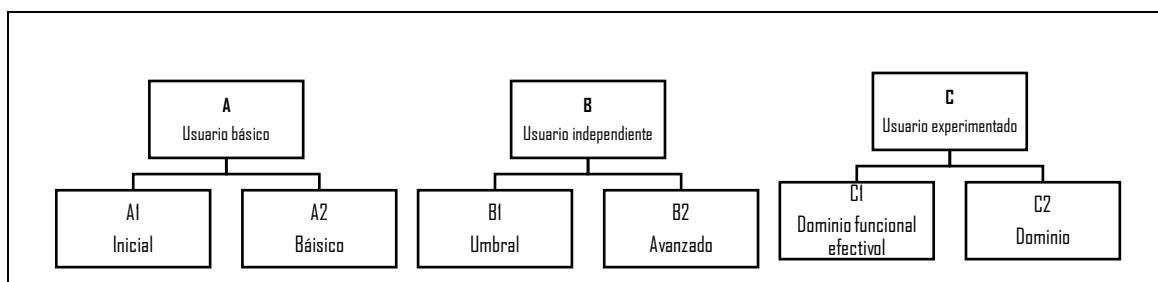
El Marco Común Europeo de Referencia no sólo se limita a los conocimientos, destrezas y actitudes que los estudiantes deben de desarrollar para lograr una competencia comunicativa efectiva, sino también debe ocuparse de los procesos de aprendizaje de las lenguas, así como de la metodología de la enseñanza.

Con la finalidad de medir el nivel las competencias comunicativas de los aprendientes, se desarrolló un esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia, estos últimos se diseñaron considerando cuatro criterios básicos, dos relacionados con la descripción y dos con la medida. En lo que a la descripción se refiere, define lo que el aprendiente hace en un contexto específico y está fundamentada en teorías sobre competencia lingüística. Por otra parte, la medida señala que los niveles de escala deben determinarse de forma objetiva con la finalidad de evitar la subjetividad al evaluar la competencia, ya que los niveles deben reflejar el progreso del aprendiente.

La propuesta del Marco Común Europeo de Referencia muestra seis niveles de competencia lingüística, como se muestra en el cuadro 5:

Cuadro 5. Niveles del Marco Común Europeo de Referencia

Ambrós, Ramos y Rovira (s.f.)



Dentro del cuadro 5, se representan los niveles que un aprendiente debe de transitar para adquirir las competencias requeridas para el dominio de una lengua extranjera.

Ambrós, Ramos y Rovira (s.f.) señalan las siguientes competencias en los aprendientes de acuerdo con el nivel al que corresponden:

⇒ **Usuario básico**

A1: Puede comprender y utilizar expresiones cotidianas y familiares, y frases muy sencillas encaminadas a satisfacer las primeras necesidades. Se puede presentar él mismo y presentar a una tercera persona, y puede formular y responder preguntas sobre detalles personales; como, por ejemplo, dónde vive, la gente que conoce y las cosas que

tiene. Puede interactuar de manera sencilla a condición de que la otra persona hable despacio y con claridad y de que esté dispuesta a ayudar.

A2: Puede comprender frases y expresiones utilizadas habitualmente y relacionadas con temas de importancia inmediata (por ejemplo, información personal básica, información sobre familiares, compras, geografía local u ocupación). Se puede comunicar en situaciones sencillas y habituales que exijan un intercambio simple y directo de información sobre temas familiares y habituales. Puede describir, de manera sencilla, aspectos de su experiencia o bagaje personal, aspectos del entorno inmediato y asuntos relacionados con necesidades inmediatas.

⇒ ***Usuario independiente***

B1: Puede comprender las ideas principales de una información clara sobre temas relativos al trabajo, la escuela, el ocio, etc. Puede hacer frente a la mayoría de situaciones lingüísticas que pueden presentarse cuando se viaja a una zona donde se habla la lengua objeto de aprendizaje. Puede producir un discurso sencillo y coherente sobre temas que le resultan familiares o de interés personal. Puede describir, de manera breve, hechos y experiencias, sueños, esperanzas y ambiciones, y dar razones y explicaciones de las opiniones y proyectos.

B2: Puede comprender las ideas principales de textos complejos, tanto sobre temas concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas en el campo de la especialización profesional. Puede expresarse con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin provocar tensión para ningún interlocutor. Puede producir textos claros y detallados en una amplia gama de temas y expresar el punto de vista sobre una cuestión, exponiendo las ventajas e inconvenientes de diferentes opciones.

⇒ **Usuario experimentado**

C1: Puede comprender una amplia gama de textos largos y complejos, y reconocer el sentido implícito. Se puede expresar con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de manera casi evidente palabras o expresiones. Puede utilizar la lengua de manera flexible y eficaz para propósitos sociales, académicos o profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos y demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.

C2: Puede comprender sin esfuerzo prácticamente todo lo que lee o escucha. Puede resumir información procedente de varias fuentes orales o escritas, reconstruir hechos y argumentos, y presentarlos de manera coherente. Se puede expresar espontáneamente, con fluidez y precisión, y distinguir los matices sutiles de significado incluso en las situaciones más complejas.

El Centro Virtual Cervantes (2002) muestra los niveles anteriores con los siguientes nombres:

- Acceso (Breakthrough)
- Plataforma (Waystage)
- Umbral (Threshold)
- Avanzado (Vantage)
- Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)
- Maestría (Mastery)

Estos seis niveles son interpretaciones superiores e inferiores de la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado. Además, alguna de las denominaciones que se ha dado a las especificaciones de niveles del Consejo de Europa resulta muy difícil de traducir (por ejemplo, Waystage, Vantage). Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en «hipertextos», desde una división inicial en tres niveles amplios; A, B y C.

Las descripciones arriba mencionadas ilustran claramente las competencias requeridas durante el aprendizaje de una lengua, a través de la ejecución de tareas concretas. Estos descriptores miden el progreso de dominio de una lengua, y son de gran ayuda para tomar decisiones y reflexionar sobre la práctica docente. Los objetivos de aprendizaje y de enseñanza de cualquier lengua extranjera deben establecerse de acuerdo con las necesidades tanto del aprendiente, como de la sociedad. Como el Marco Común Europeo de Referencia no se basa en ninguna teoría de aprendizaje, es difícil determinar específicamente un criterio general para facilitar el aprendizaje de las competencias señaladas en cada uno de los seis niveles de competencia lingüística. Lo óptimo es que el docente proporcione un entorno lingüístico lo suficientemente rico para que sus alumnos alcancen dichas competencias y vayan progresando hasta llegar al nivel máximo.

2.3.2 Desarrollo de la competencia comunicativa a través del enfoque comunicativo

Zebadúa y García (2011) explican que desde el principio de su existencia, los individuos han tenido la necesidad de comunicarse los unos con los otros, ya sea a través de imágenes, señales y lenguaje escrito u oral. La palabra *comunicación* deriva del latín *comunicare*, cuyo significado es “poner en común”, es decir, transmitir ideas y ponerlas en común con otros.

Para entender lo que implica una comunicación efectiva es importante diferenciar la palabra *lengua* de la palabra *lenguaje*. La *lengua* es un sistema de comunicación que se enseña y se aprende, y que se va adaptando a las circunstancias, con el objetivo de hacerlo lo más efectivo posible; mientras que el *lenguaje* es la capacidad de comunicarse con la que nacen los individuos. Para que se establezca una comunicación óptima entre individuos, muchos estudiosos señalan lo necesario que es el uso correcto de la lengua de acuerdo con las circunstancias alrededor de ésta; de otra manera, cabe la posibilidad de que surjan problemas de entendimiento. Al mencionar *el uso correcto de la lengua* se abarcan las habilidades de comprensión: escuchar y leer, así como las habilidades de producción: escribir y hablar.

Canale y Swain (1980) señalaron que la habilidad lingüística más importante es el entender o producir expresiones no gramaticalmente perfectas, pero apropiadas al contexto en el que fueron realizadas. Es importante hacer hincapié en la diferencia entre *competencia comunicativa* y *desempeño comunicativo*, puesto que no son lo mismo. *Competencia comunicativa* se refiere al correcto uso del aspecto gramatical al producir una lengua, mientras que el *desempeño comunicativo* se refiere al uso práctico de la lengua, y no necesariamente de forma correcta (como se citó en Hymes, 1972 y Campbell y Wales, 1970).

2.3.2.1 La competencia comunicativa

Canale y Swain (1980) aseguran que la competencia comunicativa se refiere a la interacción de los aspectos gramaticales (lo más formal posible), psicolingüísticos (lo factible en términos de procesos de información humana), socioculturales (el significado social o valor de una expresión) y probabilísticos (lo que realmente ocurre). Es importante conocer lo que es adecuado, de acuerdo con las situaciones que requieren el establecimiento de la comunicación (como se citó en Hymes, 1972).

Dentro de la competencia comunicativa se encuentra la competencia sociocultural. El Centro Virtual Cervantes (1997.2023) menciona en su blog que uno de los objetivos en el currículo de segundas lenguas debe de consistir en la capacidad del aprendiente para reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción (como se citó en Van Ek, 1986). Valls (2009) considera seis componentes de la competencia comunicativa (como se citó en Van Ek, 1984):

- a. *Lingüística*
- b. *Sociolingüística*: comprensión y producción de enunciados adecuados del contexto de la comunicación, determinado por reglas socioculturales.
- c. *Discursiva*: cohesión de formas y coherencia de sentidos.
- d. *Estratégica*: compensación de dificultades en la comunicación.

- e. *Sociocultural*: grado de familiarización con el contexto sociocultural en el que está situada una lengua.
- f. *Social*: deseo y habilidad de interactuar con otros.

De la misma manera, Valls (2009) considera que la corrección lingüística y la adecuación al contexto no son suficientes para conseguir una comunicación efectiva, también hace falta la empatía del interlocutor hacia el hablante y viceversa. Entre ellos debe de existir una actitud positiva, es decir, voluntad de relacionarse, entenderse y superar conflictos (como se citó en Byram, 1997).

Zebadúa y García (2011) afirman que la competencia comunicativa tiene como objetivos mejorar las capacidades de comprensión y producción textual de los aprendientes, así como desarrollar sus capacidades como oyentes y hablantes.

2.3.2.2 El enfoque comunicativo

Zebadúa y García (2011) señalan que el enfoque comunicativo pretende desarrollar o mejorar en los aprendientes la suma de competencias lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales. Zebadúa y García (2011) mencionan que “al aprender a usar una lengua no sólo se aprende a construir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir, a quién, cuándo, cómo decirlo, y qué y cuándo callar” (como se citó en Lomas, 1999).

Canale y Swain (1980) señalan que este enfoque está organizado con base en funciones comunicativas, tales como: describir, invitar y disculparse, entre otras más, que los aprendientes necesitan saber, enfatizando las formas gramaticales correctas que deben ser utilizadas para expresar dichas funciones de manera apropiada. Asimismo, proponen cinco principios necesarios para el desarrollo del enfoque comunicativo en un programa de enseñanza de una segunda lengua:

- a. La competencia comunicativa debe estar mínimamente compuesta por las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. La

competencia gramatical incluye conocimientos de aspectos léxicos, reglas morfológicas, de sintaxis, semántica y fonología. La *competencia sociolingüística* incluye el conocimiento de reglas socioculturales. La *competencia discursiva* comprende una combinación de expresiones y funciones comunicativas y no de expresiones con gramática bien aplicada ni de un grupo de proposiciones y funciones comunicativas dentro de algún contexto específico. La *competencia estratégica* está integrada por estrategias verbales y no verbales usadas para compensar los fallos de comunicación (paráfrasis).

- b. El enfoque comunicativo debe basarse y responder a las necesidades comunicativas del aprendiente, que deben ser específicas con respecto a las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.
- c. El aprendiente debe tener oportunidad de ser parte en la interacción comunicativa significativa con hablantes altamente competentes de la lengua para responder a necesidades comunicativas y genuinas en situaciones reales.
- d. Al principio del aprendizaje de la segunda lengua, se debe hacer uso de aquellos aspectos de competencias comunicativas que el aprendiente ha desarrollado a través de la adquisición y el uso de la lengua materna y que son comunes para aquellas habilidades de comunicación requeridas en la segunda lengua.
- e. El objetivo primario de un programa de adquisición de segunda lengua debe proveer a los aprendientes con información práctica y la experiencia necesaria para que satisfagan sus necesidades comunicativas en la segunda lengua.

2.3.3 El modelo de Toma de Conciencia

Durante varios años, ha existido la controversia entre docentes de una segunda lengua si la gramática debe de ser o no enseñada; sin embargo, hasta el momento, no se ha llegado a alguna respuesta concreta. Con el propósito de impulsar el aprendizaje de la gramática en el idioma inglés, han surgido varias teorías para facilitar su adquisición,

puesto que es un aspecto con el que los aprendientes comúnmente enfrentan dificultad para comprender.

Con el propósito de buscar propuestas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje gramatical de una lengua, el profesor británico Michael Sharwood-Smith creó en 1981 un modelo de enseñanza gramatical que poco a poco va ganando adeptos llamado *Consciousness-Raising approach*, también conocido como *Awareness-Raising approach*, cuyo nombre en español es el *modelo de toma de conciencia*.

Fatemipour y Hemmati (2015) establecen que el *modelo de Toma de Conciencia* se utiliza en la enseñanza gramatical y difiere de los otros modelos en el hecho que en lugar de que el docente se centre en la enseñanza de reglas específicas, los aprendientes experimentan la estructura gramatical, lo que les ayuda a reconsiderar, reestructurar la gramática mental con la que cuentan y a construir una regla explícita para describir las características gramaticales ilustradas en la estructura (como se citó en Ellis, 2002). De acuerdo a Macedo (1999), los objetivos principales del modelo de Toma de Conciencia son (como se citó en Rutherford, 1985):

- a. Exponer a los aprendientes a la gramática necesaria para que se concienticen con ella y reorganicen su entendimiento, apoyándose en su lengua materna como punto de referencia.
- b. Resaltar las características de la segunda lengua, con la finalidad de que los aprendientes capten y procesen lo que comprendieron, conectando el nuevo conocimiento con el previo.

Macedo (1999) considera que si los aprendientes se concientizan acerca de la brecha existente entre ellos y los nativos de la lengua que están aprendiendo, serán capaces de formar y poner a prueba sus conocimientos, lo que los impulsará a adquirir la lengua de forma natural (como se citó en Rutherford, 1985). De la misma forma, Fatemipour y Hemmatis (2015) exponen que el modelo de Toma de Conciencia impulsa a que los

aprendientes pongan atención a la forma de la lengua, es decir, dicho modelo intencionalmente atrae su atención, especialmente a las características formales del tema gramatical, pretendiendo que el aprendiente comprenda la existencia de una brecha entre el sistema de interlenguaje y las reglas gramaticales existentes en la lengua a aprender (como se citó en Richards y Smith, 2002).

Macedo (1999) menciona como características principales del modelo de Toma de Conciencia las siguientes (como se citó en Ellis, 1992):

1. Las reglas y características gramaticales específicas deben de aislarse.
2. Debe proporcionarse al aprendiente información para que pueda detectar la característica principal del tema, así como características explícitas del mismo.
3. Debe de existir un esfuerzo intelectual por parte del aprendiente para que pueda detectar las características principales del tema gramatical.
4. La falta de entendimiento da lugar al esclarecimiento en forma de información y explicación del tema gramatical.
5. Se espera que los aprendientes puedan formular reglas que describan las características del tema gramatical.

Fatemipour y Hemmati (2015) establecen que el *modelo de Toma de Conciencia* está centrado totalmente en el estudiante (como se citó en Svalberg, 2005), guía al aprendiente a sacar sus propias conclusiones de cómo funciona una lengua (como se citó en Willis y Willis, 1996) y presenta la gramática de manera implícita con el objetivo de evitar la fosilización de los errores (como se citó en Rogers, 1994). Es importante subrayar que Tasnimi (2018) afirma que este modelo no demanda que el aprendiente produzca la lengua de manera precisa, sino simplemente los ayuda a conocerla, es decir,

les facilita la adquisición de la lengua (como se citó en Ellis, 2002). A continuación, se señalan las acciones a alcanzar al aplicar el *modelo de Toma de Conciencia*:

- a. Detección.- el aprendiente se concientiza de la presencia de una característica lingüística en el *input*, previamente ignorado.
- b. Comparación.- el aprendiente compara la característica lingüística detectada en el *input* con su propia gramática mental, registrando el alcance de la brecha existente entre ambos aspectos.
- c. Integración.- el aprendiente integra una representación de la nueva característica gramatical en su mente.

Asimismo, Tasnimi (2018) propone que las actividades deben de ser comunicativas (como se citó en Fotos, 1994), y que al diseñar actividades utilizando el *modelo de Toma de Conciencia*, los docentes deben de considerar los aspectos a continuación mencionados:

1. Aislar la característica lingüística.
2. Proporcionar a los aprendientes *input* ilustrando la característica gramatical, así como reglas para explicar dicha característica, de manera que ellos capten el uso de la misma.
3. Solicitar a los aprendientes que describan la estructura gramatical aprendida.

Tasnimi (2018) identifica dos tipos de actividades al aplicar el *modelo de Toma de Conciencia* (como se citó en Ellis, 1993):

1. *Para comprensión*: orientadas a enfocar la atención del aprendiente en el significado transmitido por características gramaticales específicas, es decir, lo ayuda a internalizar esas características.

2. *Para conocimiento explícito*: orientadas a ayudar al aprendiente a descubrir una característica gramatical particular, desarrollando una representación explícita de cómo funciona en la segunda lengua.

En otra clasificación, Tasmini (2018) hace una distinción entre actividades inductivas y deductivas en el *modelo de Toma de Conciencia*. En las actividades inductivas, el aprendiente debe construir una regla explícita para poder describir las características gramaticales que demuestra la actividad; en las actividades deductivas, se le proporciona al aprendiente una regla, para que posteriormente lleve a cabo alguna actividad (como se citó en Ellis, 2002).

Fatemipour y Hemmati (2015) establecieron que es necesario que el estudiante ejecute diferentes tareas a fin de lograr la concientización de la gramática de la segunda lengua. Estas tareas son: identificación/consolidación, clasificación semántica o estructural, construcción y revisión de hipótesis, exploración entre ambas lenguas, reconstrucción/deconstrucción, *recall* y *reference training*, que serán explicadas a continuación (como se citó en Willis y Willis, 1996):

- a. **Identificación/consolidación.** El aprendiente debe buscar un conjunto de datos con el objetivo de identificar un patrón particular o su uso y las formas de la lengua asociadas con este.
- b. **Clasificación semántica o estructural.** El aprendiente debe trabajar con un conjunto de datos y clasificarlos considerando sus similitudes y diferencias, basándose en un criterio semántico o formal.
- c. **Construcción y revisión de hipótesis.** El aprendiente debe realizar una generalización acerca de la lengua y checar lo que llevó a cabo con más datos acerca de la misma.

- d. **Exploración entre ambas lenguas.** El aprendiente debe encontrar similitudes y diferencias entre patrones de su propia lengua y de la segunda lengua.
- e. **Reconstrucción/deconstrucción.** El aprendiente debe manipular la lengua de forma que queden expuestos patrones subyacentes.
- f. **Recall.** El aprendiente debe recordar y reconstruir elementos de un texto, a fin de destacar las características significativas del mismo.
- g. **Reference training.** El aprendiente debe de aprender a usar fuentes de referencia, tales como diccionarios, tablas gramaticales y guías de estudio.

Con base en las características anteriores, se procedió a diseñar las actividades de toma de conciencia para la intervención del estudio. Dichas actividades se encuentran en el anexo 1.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA USADA EN LA INVESTIGACIÓN

Con el propósito de analizar la eficacia de las actividades de Toma de Conciencia para el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en el idioma inglés de los alumnos que cursan el nivel A2 de inglés del MCER en la Educación Media Superior, se llevó a cabo el presente estudio bajo un enfoque cuantitativo, a partir de un diseño pre-experimental de un solo grupo con pre-test - post-test. A continuación, se explican algunas de las características de la población que participó en el estudio, así como de los instrumentos que se emplearon, la aplicación de la intervención y los resultados obtenidos tanto de las variables atributivas como de las variables de la investigación.

3.1 Sujetos objeto de estudio

El estudio se aplicó a un grupo de 30 alumnos inscritos en el segundo semestre del turno vespertino, los cuales cuentan con un nivel de inglés entre A1 y A2, tomando como referencia lo estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia.

Al grupo experimental se le aplicó el pre-test, seguido de cinco actividades diseñadas con base en el modelo de Toma de Conciencia (anexo 1), y finalizando con el post-test.

3.2 Instrumentos: pre-test y post-test

Ambos instrumentos cuentan con 40 reactivos, desarrollados para valorar el conocimiento del alumno acerca de los sustantivos contables e incontables en inglés, antes y después de la aplicación de las actividades de Toma de Conciencia. (anexo 1)

3.2.1 Diseño de los instrumentos

Tanto el pre-test (anexo 2) como el post-test (anexo 3) cuentan con cuatro secciones de diez reactivos cada una y ambos son similares en cuanto a su contenido se refiere:

- *Sección 1:* Complementación de 10 oraciones con los contenedores que les correspondan, sin repetirlos.

- *Sección 2:* Complementación de 10 oraciones con una palabra representada por una imagen presentada al final de la oración.
- *Sección 3:* Complementación de 10 oraciones pluralizando el sustantivo proporcionado entre paréntesis.
- *Sección 4:* Complementación de una lista de alimentos con los contenedores que se muestran en las imágenes.

3.2.2 Cronograma de la aplicación del pre-test, tratamientos y post-test

El pre-test se aplicó al grupo el 28 de abril, las intervenciones o tratamientos con las 5 actividades diseñadas con el modelo de Toma de Conciencia se aplicaron el 5, 9, 12, 16 y 19 de mayo, el post-test fue aplicado el 26 de mayo del 2022.

Tabla 1

Conformación del grupo experimental y programación de la aplicación de los tratamientos

| Grupo | Horario | Profesor | Pretest | Fecha Aplicación de Tratamientos | | | | | Posttest | Pretests aplicados | Posttests Aplicados | Total por Tipo de Grupo |
|-----------|---|--|-------------------|----------------------------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| 2TPROG-AV | L 19.00 - 19.50 Mi 15.10 - 16.00 J 19.00 - 19.50 | <u>María Antonieta</u> <u>García Castillo</u> | Abril 28, 2022 | Mayo 5, 2022 | Mayo 9, 2022 | Mayo 12, 2022 | Mayo 16, 2022 | Mayo 19, 2022 | Mayo 26, 2022 | 31 | 30 | 30 |

De los 31 alumnos que realizaron el pre-test, solamente un alumno no estuvo presente al aplicar el pos-test; el control de los alumnos se realizó por pase de lista.

3.2.3 Resultados de los tratamientos

A continuación se presentan la información recabada de las variables atributivas, así como de las variables de la investigación. Con relación a estas últimas, se muestran los

resultados que obtuvieron los 30 alumnos que participaron en este estudio, tanto del pre-test como del post-test, de manera global y por sección.

3.2.3.1 Variables atributivas

De los 30 alumnos sujetos a la investigación, 43% pertenecen al sexo masculino y 57% al femenino, y sus edades oscilan entre los 15 y 16 años.

3.2.3.2 Variables de la investigación

Con respecto a los resultados del pre-test para evaluar el conocimiento inicial de los alumnos sobre los sustantivos contables e incontables en inglés y los resultados obtenidos con el post-test para evaluar lo que aprendieron después de haber sometido a los estudiantes a la intervención de las actividades de toma de conciencia, a continuación se presentan los resultados globales obtenidos por cada alumno, en los que se puede visualizar una mejora en el puntaje de 25 de los 30 alumnos sometidos al estudio, que se traduce a un aumento en la comprensión del tema, es decir, en el aprendizaje. Con color rosa se marcaron los 3 alumnos, cuyo resultado del post-test fue menor al del pre-test. Sin color se encuentran los 2 alumnos cuya calificación en ambos test fue la misma. En color beige se encuentran los alumnos con los números 3, 12 y 18, es decir, el 10% de la población, que obtuvieron calificaciones inferiores en el post-test.

Tabla 2. Resultados del pre-test y del post-test

| AUMNO | PRE-TEST | POST-TEST |
|--------------|-----------------|------------------|
| 1 | 1.7 | 2.7 |
| 2 | 3.5 | 4.2 |
| 3 | 3.7 | 3.5 |
| 4 | 5 | 7 |
| 5 | 4 | 4 |
| 6 | 2.5 | 3 |
| 7 | 2.5 | 5.7 |
| 8 | 5.2 | 6.5 |
| 9 | 2 | 5 |
| 10 | 1.7 | 6.7 |
| 11 | 5.5 | 7 |
| 12 | 4.5 | 2.5 |
| 13 | 3.5 | 5 |
| 14 | 1 | 3 |
| 15 | 5.5 | 6.2 |
| 16 | 2.5 | 4.2 |
| 17 | 5.5 | 7.7 |
| 18 | 6 | 5.2 |
| 19 | 1.5 | 4.2 |
| 20 | 5.7 | 8.7 |
| 21 | 6.5 | 9.2 |
| 22 | 6 | 9.5 |
| 23 | 7.7 | 9.2 |
| 24 | 6.7 | 7.5 |
| 25 | 6 | 7.2 |
| 26 | 7 | 8.5 |
| 27 | 8.2 | 8.2 |
| 28 | 6.5 | 9 |
| 29 | 6.2 | 8.7 |
| 30 | 8.5 | 8.7 |

Asimismo, se muestran los reactivos correctos por sección en el pre-test y en el post-test que obtuvieron cada uno de los alumnos. Como se mencionó anteriormente, los alumnos 3, 12 y 18 obtuvieron una calificación menor en el post-test, comparando su resultado con el pre-test. Y los alumnos 5 y 27, obtuvieron el mismo resultado en ambas pruebas.

Para explicar la razón de los resultados anteriores, pueden determinarse algunos factores que a continuación se mencionan:

- *Falta de interés*, si el alumno tiene conocimiento que las actividades no tendrán impacto alguno en sus calificaciones, es posible que al responderlas, lo haya hecho con descuido.
- *Cansancio*, cabe la posibilidad de que después de responder cinco actividades compuestas a su vez por seis ejercicios o más, la concentración del alumno haya disminuido, lo cual se manifiesta en menor capacidad de análisis, dando por resultado respuestas erróneas.
- *Dificultad del tema*, para algunos alumnos, el idioma inglés representa un enorme reto y esfuerzo, y posiblemente, las actividades fueron difíciles de comprender y realizar, aún con la orientación por parte del docente.
- *Inquietudes propias de la edad del alumno*, las prioridades de algunos alumnos se centran en su círculo de amistades o bien, en sus intereses, por lo que al realizar actividades, lo hacen sin analizar las respuestas y sólo cumplen en entregar, con la finalidad de terminar rápido y salir del aula.

Tabla 3. Resultados por sección del pre-test y del post-test

| RESULTADO POR SECCIÓN | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| AUMNO | PRE-TEST | | | | ACIERTOS DE 40 | POST-TEST | | | | ACIERTOS DE 40 |
| | A | B | C | D | | A | B | C | D | |
| | 10 ACIERTOS | 10 ACIERTOS | 10 ACIERTOS | 10 ACIERTOS | | 10 ACIERTOS | 10 ACIERTOS | 10 ACIERTOS | 10 ACIERTOS | |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 |
| 2 | 5 | 1 | 3 | 5 | 14 | 2 | 3 | 5 | 7 | 17 |
| 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 15 | 3 | 3 | 5 | 3 | 14 |
| 4 | 3 | 5 | 6 | 6 | 20 | 5 | 6 | 9 | 8 | 28 |
| 5 | 2 | 5 | 2 | 7 | 16 | 3 | 4 | 6 | 3 | 16 |
| 6 | 2 | 3 | 5 | 0 | 10 | 3 | 5 | 3 | 1 | 12 |
| 7 | 2 | 3 | 3 | 2 | 10 | 5 | 5 | 8 | 5 | 23 |
| 8 | 9 | 3 | 4 | 5 | 21 | 9 | 5 | 6 | 6 | 26 |
| 9 | 2 | 1 | 3 | 2 | 8 | 4 | 7 | 6 | 3 | 20 |
| 10 | 1 | 3 | 0 | 3 | 7 | 7 | 9 | 6 | 5 | 27 |
| 11 | 5 | 4 | 8 | 5 | 22 | 8 | 7 | 6 | 7 | 28 |
| 12 | 5 | 8 | 5 | 0 | 18 | 3 | 2 | 2 | 3 | 10 |
| 13 | 1 | 2 | 3 | 8 | 14 | 6 | 6 | 6 | 2 | 20 |
| 14 | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 | 2 | 1 | 6 | 3 | 12 |
| 15 | 7 | 3 | 5 | 7 | 22 | 6 | 7 | 7 | 5 | 25 |
| 16 | 1 | 7 | 2 | 0 | 10 | 3 | 5 | 5 | 4 | 17 |
| 17 | 8 | 5 | 3 | 6 | 22 | 10 | 7 | 8 | 6 | 31 |
| 18 | 5 | 4 | 8 | 7 | 24 | 5 | 5 | 9 | 2 | 21 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 | 3 | 6 | 5 | 3 | 17 |
| 20 | 7 | 4 | 6 | 6 | 23 | 10 | 9 | 7 | 9 | 35 |
| 21 | 8 | 6 | 6 | 6 | 26 | 10 | 10 | 7 | 10 | 37 |
| 22 | 9 | 2 | 7 | 6 | 24 | 10 | 10 | 8 | 10 | 38 |
| 23 | 10 | 8 | 6 | 7 | 31 | 10 | 8 | 9 | 10 | 37 |
| 24 | 6 | 7 | 7 | 7 | 27 | 6 | 10 | 8 | 6 | 30 |
| 25 | 8 | 4 | 6 | 6 | 24 | 10 | 7 | 5 | 7 | 29 |
| 26 | 10 | 5 | 8 | 5 | 28 | 10 | 10 | 7 | 7 | 34 |
| 27 | 10 | 9 | 8 | 6 | 33 | 10 | 10 | 7 | 6 | 33 |
| 28 | 8 | 7 | 5 | 6 | 26 | 10 | 8 | 8 | 10 | 36 |
| 29 | 6 | 5 | 8 | 6 | 25 | 8 | 9 | 8 | 10 | 35 |
| 30 | 10 | 9 | 8 | 7 | 34 | 10 | 10 | 7 | 8 | 35 |

Por último, se indican las respuestas correctas obtenidas en cada sección por cada reactivo, considerando el número de alumnos sometidos al estudio, es decir, 30. Los reactivos, aunque no fueron iguales en ambas pruebas, fueron muy similares. En las secciones A, se presentó una baja en el número de respuestas correctas en los siguientes reactivos 4, 6 y 10. En las secciones B, hubo una baja en el número de respuestas en los reactivos 5 y 10; y en los reactivos 4 y 6, en ambos tests se obtuvieron el mismo número de aciertos. En lo referente a las secciones C, los reactivos 4, 5 y 9 indicaron una baja en el número de respuestas correctas; por último, en las secciones D, fue donde se visualizan más bajas, en los reactivos 2, 3, 5, 9 y 10. A grandes rasgos, lo anterior se puede atribuir a diversos factores, tales como: falta de atención o interés al aprender,

cansancio después de los tratamientos, desorientación por el regreso al plantel educativo después de la pandemia, entre otros.

Tabla 4. Respuestas correctas del pre-test y post-test

| GRUPO EXPERIMENTAL | | RESPUESTAS CORRECTAS | | DIFERENCIA |
|--|--|----------------------|-----------|------------|
| | | Pre-test | Post-test | |
| A. Choose the best quantifier to complete each of the following sentences: | | | | |
| 1. I went to the super market and I bought a <u>bottle</u> of beer. | 1. Please, buy three <u>packets</u> of spaghetti. I need them to prepare dinner. | 12 | 20 | 8 |
| 2. I need two slices of bread to prepare my sandwich. | 2. There is a small piece of cheese inside the refrigerator. | 16 | 23 | 7 |
| 3. Where are the <u>bags</u> of chips? | 3. Oh, no, you broke my dad's bottle of wine. It was from France! | 17 | 19 | 2 |
| 4. My son sent me a <u>bunch</u> of flowers. | 4. Johnny's dad gave him a bunch of coins, so he could buy sweets. | 17 | 14 | -3 |
| 5. He ate a piece of <u>meat</u> . | 5. I brought five plastic bags to carry the groceries. | 16 | 17 | 1 |
| 6. Buy three <u>cartons</u> of milk, please. | 6. How many slices of ham do you want for your sandwich? | 21 | 19 | -2 |
| 7. There is a <u>packet</u> of tea in the cupboard. | 7. I'd like some coffee with a spoon of sugar. | 10 | 23 | 13 |
| 8. May I have a <u>cup</u> of hot chocolate? | 8. Would you like a cup of tea with cream? | 15 | 21 | 6 |
| 9. After preparing the marmalade, I put it in <u>jars</u> . | 9. We also ordered a carton of juice. | 13 | 22 | 9 |
| 10. This tea is almost perfect, but it needs a <u>spoon</u> of sugar. | 10. Give me the jar of honey, please. | 20 | 16 | -4 |
| B. According to the pictures, write the correct response. You have to complete the sentences with ONLY ONE WORD: | | | | |
| 1. My aunt has four <u>children</u> , two boys and two girls. | 1. Sam and Rob have four <u>children</u> : Katy, Billy, Danny and Johnny. | 7 | 20 | 13 |
| 2. Tom, Bob and Alex are the three <u>men</u> who work with me. | 2. The farmer has some <u>sheep</u> in the farm. | 10 | 21 | 11 |
| 3. At present, women have better opportunities. | 3. Toast the bread and spread some <u>peanut butter</u> on it. | 12 | 19 | 7 |
| 4. In Mexico, a lot of <u>people</u> lost their jobs because of the pandemic. | 4. The toilet in the right is just for <u>men</u> . | 20 | 20 | 0 |
| 5. When I can't sleep, I count <u>sheep</u> . It always works. | 5. What is your shoe size? You have <u>big feet</u> . | 21 | 19 | -2 |
| 6. I cannot walk. My feet are killing me. | 6. I love fruit. It is delicious! | 14 | 14 | 0 |
| 7. Before going to sleep, brush your <u>teeth</u> . | 7. On March 8th, women celebrate their day around the world. | 15 | 23 | 8 |
| 8. My sister and her boyfriend are getting married. They bought a house, but now they have to buy the <u>furniture</u> . | 8. Taylor Swift has such beautiful <u>teeth</u> , very white and perfect. | 6 | 19 | 13 |
| 9. When you go to the supermarket, be sure to buy some <u>fruit</u> . | 9. I didn't like the concert, there were too many <u>people</u> . | 10 | 29 | 19 |
| 10. I'm preparing four sandwiches. Please, give me the <u>bread</u> . | 10. In the museum, we saw a lot of furniture, which belonged to Benito Juárez. | 26 | 14 | -12 |
| C. Complete the following chart with the plural of the nouns on parenthesis: | | | | |
| 1. The fruit salad has a lot of <u>marshmallows</u> . | 1. What a lucky guy! His dad bought him two <u>guitars</u> . | 21 | 27 | 6 |
| 2. Mr. Jones saw three <u>mice</u> in the garden, please, close the door. | 2. The lake is full of ducks, swans and <u>geese</u> . | 8 | 16 | 8 |
| 3. I want all the <u>cherries</u> , give all yours! | 3. My sister is expecting two <u>babies</u> in July. | 17 | 23 | 6 |
| 4. Friends is one of my favorite series ever! | 4. I have news for you, and not very good. | 24 | 21 | -3 |
| 5. Elon Musk has a lot of <u>money</u> . | 5. You may find 29 TecMilenio <u>campuses</u> all over the country. | 14 | 10 | -4 |
| 6. I need some <u>toothpaste</u> . | 6. I will need two kilos of <u>meat</u> to prepare the casserole. | 3 | 19 | 16 |
| 7. Look! Five deer, they are so cute! | 7. Max and Sarah will celebrate their birthdays this weekend. | 8 | 16 | 8 |
| 8. Julia has many <u>dresses</u> , and today she is wearing a new one. | 8. People threw <u>tomatoes</u> to the band, they played horribly. | 19 | 27 | 8 |
| 9. We went to Miami and bought two expensive <u>watches</u> . | 9. Wow! Look at those <u>kangaroos</u> , so cute! | 21 | 20 | -1 |
| 10. There are many <u>volcanoes</u> in Hawaii. | 10. How much should I pay for three plates of soup? | 10 | 13 | 3 |
| D. Complete the grocery list according to the image: | | | | |
| 1. A carton of eggs. | 1. A <u>bottle</u> of water. | 14 | 29 | 15 |
| 2. A piece of cheese | 2. A <u>bag</u> of chips. | 19 | 16 | -3 |
| 3. A <u>bottle</u> of ketchup. | 3. A <u>can</u> of lemon soda. | 23 | 15 | -8 |
| 4. A cup of yogurt. | 4. A <u>bucket</u> of chicken. | 7 | 8 | 1 |
| 5. A slice of bread. | 5. A <u>bowl</u> of soup. | 14 | 13 | -1 |
| 6. A bar of butter. | 6. A <u>cup</u> of tea. | 2 | 25 | 23 |
| 7. A <u>box</u> of cereal. | 7. A <u>jar</u> of lemonade. | 11 | 22 | 11 |
| 8. A jar of jam. | 8. A <u>glass</u> of orange juice. | 10 | 11 | 1 |
| 9. A carton of milk. | 9. A <u>piece</u> of cake. | 23 | 21 | -2 |
| 10. A bottle of coke | 10. A <u>jar</u> of coffee. | 17 | 12 | -5 |

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

4.1 Análisis estadístico

Para el análisis de los resultados, se utilizó un programa estadístico llamado SSPS (Statistical Package for Social Sciences), aplicando el procedimiento conocido como "T" de Student, con el propósito de determinar si hubo o no mejora entre los resultados del pre-test con los del post-test, es decir, mostrar si hubo avance en el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en los alumnos sujetos al estudio, después del tratamiento. Con lo anterior, se pretendió corroborar la hipótesis nula y/o adoptar la hipótesis alternativa del estudio.

Cuadro 6

Hipótesis formuladas y nivel de significancia del estudio

| |
|--|
| Formulación de hipótesis |
| H ₀ : Hipótesis nula ó <i>hipótesis de trabajo</i> |
| H ₁ : Hipótesis alterna ó <i>hipótesis del investigador</i> |
| Nivel de significancia = 5% = 0,05 |

En el cuadro 6, se muestran las dos hipótesis propuestas para el presente estudio, así como el nivel de significancia que determinará cuál de las hipótesis será aceptada.

En cuanto al nivel de confianza, si el resultado demuestra un valor mayor a 0.05, se acepta la *hipótesis nula*, por otro lado, si su valor es menor a 0.05, se acepta la *hipótesis alterna*.

Tabla 5**Estadísticos de muestras relacionadas**

| | | Media | N | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|------|-------------------|--------|----|--------------------|---------------------------|
| Par1 | PRE Calificación | 4.7583 | 30 | 2.12181 | .38739 |
| | POST Calificación | 6.2833 | 30 | 2.24831 | .41048 |

En la tabla 5, se muestra la diferencia entre los resultados del pre-test y los del post-test, considerando una muestra de 30 alumnos (N). Se puede observar que entre ambos tests hay un incremento en la media del post-test de 1.5, en comparación a lo obtenido en el pre-test, lo que se interpreta como un aumento en las calificaciones después de haber llevado a cabo las actividades de Toma de Conciencia.

Tabla 6**Correlaciones de muestras relacionadas**

| | | N | Correlación | Sig. |
|------|---|----|-------------|------|
| Par1 | PRE Calificación y POST Calificación | 30 | .786 | .000 |

Con esta tabla, se muestra que el grado de correlación entre la variable independiente (actividades de Toma de Conciencia) y la variable dependiente (aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés) es de .786, de acuerdo con lo arrojado por el software conocido como SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Lo anterior se interpreta como una correlación alta, puesto que se encuentra más cerca del valor 1, lo que señala una asociación positiva.

Tabla 7
Prueba de muestras relacionadas

| | Diferencias relacionadas | | | | | t | gl | Sig. (bilateral) |
|--|--------------------------|--------------------|---------------------------|--|----------|--------|----|------------------|
| | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia | | | | |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| Par1 PRE Calificación - POST Calificación | -1.52500 | 1.43291 | .26161 | -2.06006 | -.98994 | -5.829 | 29 | .000 |

Los grados de libertad (gl) se obtienen con el número de muestras menos uno. La significancia bilateral o el p-valor es menor a 0.05, con lo que se rechaza la *hipótesis nula* y se demuestra la *hipótesis alterna*, es decir, sí existe relación entre el uso de las actividades de Toma de Conciencia y el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables del idioma inglés de los alumnos con nivel A2 que cursan la Educación Media Superior en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro, plantel Corregidora.

4.2 Discusión de los resultados

A continuación, se describe la manera como se controló la confiabilidad y la validez del estudio.

4.2.1 Confiabilidad de la investigación

Reidl-Martínez (2013), en su escrito *Confiabilidad en la medición*, señala que la confiabilidad se refiere a la consistencia de las calificaciones obtenidas por las mismas personas, en ocasiones con diferentes conjuntos de reactivos equivalentes. Es decir, la confiabilidad de una prueba indica el grado en que las diferencias individuales en las calificaciones de una prueba son atribuibles al error aleatorio de medición y en que son atribuibles a diferencias reales en la característica o variable que se está midiendo.

Asimismo, la autora reconoce cuatro tipos de confiabilidad:

1. *Estabilidad temporal.* Grado en que las calificaciones de una prueba se ven modificadas por fluctuaciones aleatorias diarias en la condición del sujeto o en el ambiente de prueba, y que depende de la longitud del intervalo en el que se mantiene.

Durante el estudio realizado, cabe la posibilidad de que a lo largo de los cinco tratamientos y los dos tests, los alumnos no hayan respondido con la misma atención como resultado de la presión propia de final de semestre; así como por el hecho de que estaban conscientes de que los resultados que obtuvieran no tendrían repercusión alguna en las calificaciones de la materia.

2. *Formas paralelas.* Se utiliza cuando se espera que un instrumento modifique la variable de interés en un tiempo corto, por lo que se requiere que existan dos versiones del instrumento que midan lo mismo, pero con distintos reactivos.

El pre-test y el post-test consistieron en el mismo número de reactivos, muy similares entre sí, pero no iguales, cuyo objetivo fue medir el conocimiento de los sujetos del estudio antes y después de los cinco tratamientos, así como medir su avance.

3. *División por mitades.* Cuando se divide la prueba en mitades, asegurando que los reactivos estén ordenados por grado de dificultad de lo fácil a lo más complicado; mientras que por otro lado, se crea una prueba paralela separando los reactivos pares de los impares, asegurando que los reactivos tengan el mismo grado de complejidad. No aplicó para el presente estudio.

4. *Consistencia interna pura.* Consiste en una sola administración de una prueba y se constituye por respuestas dicotómicas. No aplicó para el experimento realizado.

En resumen, al referirse a la confiabilidad de los resultados del estudio aquí presentado, se concluyó que sólo el 10% de los sujetos no presentó consistencia en sus resultados al hacer una comparación entre el pre-test y el post-test, mientras que el 90% restante, sí.

4.2.2 Validez de la investigación

La validez indica si el estudio midió lo que pretendía medir. Dentro de este concepto, es importante referirse a dos tipos, explicados de acuerdo a lo estipulado por Tejedor (1981) en el artículo *Validez interna y externa de los diseños experimentales*:

a. *Interna*. Señala hasta qué punto se puede atribuir la variación observada en la variable dependiente (aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés) a la presencia de la variable independiente (actividades de Toma de Conciencia). A su vez, cuenta con las siguientes variables:

- *Historia*. Acontecimientos ocurridos durante las diferentes mediciones; es decir, en este caso particular, el pre-test, el post-test y los cinco tratamientos fueron realizados durante un fin de semestre, es decir, una época en que los sujetos de estudio contaban con una mayor carga de trabajo y estrés, además de que recientemente habían vivido la pandemia, lo cual de cierta manera los tenía fuera de contexto.
- *Maduración*. Procesos biológicos o psicológicos que varían sistemáticamente con el tiempo. Conforme se iba avanzando en los tratamientos, los sujetos de estudio no demostraban el mismo entusiasmo que al principio del experimento, una minoría reflejaba aburrimiento, cansancio y/o falta de interés.
- *Administración de test*. Presentación de estímulos. Cabe la posibilidad de que después del pre-test, durante los tratamientos y antes del post-test, algunos sujetos hayan repasado el tema de manera autónoma o preguntando a su docente acerca del mismo.
- *Instrumentación*. Cambios en los instrumentos de medición o en los observadores que pueden modificar los resultados de las aplicaciones. No aplicó este rubro, puesto que la evaluadora externa no cambió, y en cuanto a las intervenciones, éstas se llevaron a cabo a través de actividades similares en papel, controladas dentro del aula.
- *Regresión estadística*. Cuando grupos con puntuaciones muy altas o muy bajas en una variable obtienen puntuaciones no tan altas o tan bajas en otra

variable, como consecuencia del efecto de la correlación imperfecta entre las variables. En el caso del presente estudio, la diferencia entre pre-test y post-test arrojó una variación promedio de 1.5 puntos.

- *Sesgos*. Selección diferencial de participantes para los grupos de comparación. Se utilizó sólo un grupo para el experimento, sin cambio en los sujetos de estudio. Dentro de la institución educativa donde fue realizado el experimento, los alumnos no se encuentran categorizados en niveles del idioma, lo que puede significar que el nivel general de idioma del grupo no sea uniforme, y que haya discrepancias, es decir, que algunos tengan un nivel superior al A2, o viceversa. No obstante, con el estudio se pudo observar el avance de individual y grupal de los sujetos.
- *Mortalidad experimental*. Pérdida de participantes. Sólo un sujeto no presentó post-test, por lo que se eliminó, considerando así a 30 alumnos en el estudio.
- *Interacción*. Selección y maduración. Los sujetos al estudio presentaron conductas propias a su edad, nada fuera de lo común.

b. *Externa*. Plantea la posibilidad de generalización. Los factores que la afectan son los siguientes:

- *Efecto reactivo o interacción de las pruebas*. Cuando el pre-test aumenta o disminuye la sensibilidad o calidad de la reacción del participante a la variable experimental, haciendo que los resultados no sean representativos de los efectos de la variable experimental.

Es posible que el pre-test haya alertado a algunos sujetos acerca del tema a medir, y que estos hayan recurrido a su docente o a sus compañeros buscando despejar dudas acerca de éste; sin embargo, considerando su edad, la posibilidad sería muy baja.

- *Interacción de los rasgos de selección y la variable experimental*. El grupo sometido al experimento fue prestado y asignado por la docente titular del

mismo, considerando que pertenecen al nivel A2, de acuerdo con el semestre que cursaban.

Como evaluadora externa, fue complicado determinar si efectivamente, el grupo en su totalidad pertenece a dicho nivel, ya que el tiempo de interacción con el mismo fue limitado.

- *Efectos reactivos de los dispositivos experimentales.* Los sujetos de estudio siempre estuvieron conscientes que eran partícipes de un estudio académico, sin que esto tuviera un impacto en sus calificaciones semestrales. Los tratamientos se realizaron considerando temas familiares para ellos.
- *Interferencia de los tratamientos múltiples.* Se llevaron a cabo cinco tratamientos a los mismos sujetos, con actividades variadas; así como también un pre-test y un post-test, dividido en un tiempo que abarcó cinco semanas.

Después de analizar la información anterior con respecto a la *hipótesis nula* que establecía que no existe relación entre el uso de las actividades de Toma de Conciencia y el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables del idioma inglés de los alumnos con nivel A2 que cursaban la Educación Media Superior en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro, plantel Corregidora, se optó por la *hipótesis alterna*, por haberse encontrado que sí existe relación entre el uso de las actividades de Toma de Conciencia y el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables del idioma inglés de los alumnos con nivel A2 que cursaban la Educación Media Superior en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro, plantel Corregidora.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en el idioma inglés representa indudablemente un reto para el estudiante de habla hispana, debido a las diferencias que existen entre ambas lenguas. Todo docente de cualquier disciplina tiene como deber facilitar el aprendizaje de sus alumnos, a través de la implementación de diversos modelos de enseñanza, en los que el estudiante tenga un papel central.

Considerando el modelo de Toma de Conciencia y con base a los estudios de Vygotsky, quien enfatizó la colaboración y la interacción social como factores clave para aprender una segunda lengua, puede utilizarse para enfocar la atención de los aprendientes en aspectos específicos del idioma durante sus interacciones, como identificar patrones gramaticales o detectar errores, promoviendo una clara conciencia de la estructura y uso de la segunda lengua. También motivará a la reflexión metacognitiva, es decir, ayudará a los aprendedores a identificar sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje de la segunda lengua y reforzar o corregir su conocimiento.

En el caso de lo señalado por Ausubel, al presentar a los estudiantes las actividades basadas en el modelo de Toma de Conciencia, estos irán construyendo conexiones gramaticales al responderlas, aplicando sus conocimientos previos, puesto que el diseño de las actividades estará vinculado a sus experiencias con la finalidad de que obtengan un aprendizaje significativo. Por último, en cuanto a la teoría del aprendizaje de una segunda lengua se refiere, los estudiantes irán comprendiendo el uso de los sustantivos contables e incontables en inglés progresivamente, mediante la realización de actividades donde tomarán conciencia acerca de las propiedades gramaticales de algún tema en específico.

El surgimiento de modelos como el de Consciousness-Raising (Toma de Conciencia) y *Structured Input* (Input Estructurado), entre otros, han motivado que los estudiantes

aprendan a través de la realización de actividades, reflexionando y deduciendo por sí mismos el propósito de adquirir el conocimiento.

En el caso particular del uso del modelo de Toma de Conciencia, se fomenta que el aprendiente deduzca por sí mismo, la estructura gramatical a estudiar, partiendo del input proporcionado por el docente, es decir, es una forma de enseñanza que desafía el método tradicional de Presentación-Práctica-Producción. Es ideal para que el aprendiente cree zonas de desarrollo próximo, al establecer la posibilidad de identificar por sí mismo o con la colaboración de algún compañero estructuras gramaticales como los sustantivos contables en inglés, siendo guiados por el docente y posteriormente evaluados. De la misma manera, se considera que este modelo es una buena opción para que los aprendientes refuercen su lengua materna, al comprender las diferencias entre ésta y la lengua meta. Con base a los estudios realizados por Vygotsky (1934), Gómez (2017) señala que al aprender una lengua extranjera no es necesario aprender de nuevo el significado de las palabras, sino que se recurre al significado de las palabras en la lengua materna, y simplemente lo traducimos, es decir, la lengua extranjera usa la semántica de la lengua materna como base de su aprendizaje. Es por lo anterior, que la lengua materna mejora al aprender una lengua extranjera.

Por otro lado, el Modelo de Toma de Conciencia, de acuerdo con los datos obtenidos en el estudio, promueve el aprendizaje significativo ya que a través del diseño de actividades relacionadas entre sí que reflejen situaciones cotidianas, se pretende modificar estructuras pre-existentes en el cerebro del aprendiente, concientizándolo acerca de sus errores, para que éste a su vez, los transforme y aplique las reglas gramaticales de manera correcta.

Se concluye que el modelo es muy conveniente para el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés, debido a que se enfoca en la práctica secuencial del tema, en el que la teoría pasa a un plano secundario, al pretender que el aprendiente comprenda la aplicación correcta de las estructuras gramaticales, reestructure el

conocimiento previo y promueva la automatización, de manera paulatina, eliminando la fosilización.

El Modelo de Toma de Conciencia impulsa la competencia comunicativa al mejorar la capacidad de comprensión del aprendiente promoviendo que, por sí mismo, infiera las reglas gramaticales de los sustantivos contables e incontables en inglés. De la misma manera, permite que la adquisición de la lengua extranjera esté más apegada a la forma en que se adquirió su lengua materna, puesto que al momento en que el aprendiente se concientiza de las estructuras y reglas gramaticales a través de la solución de actividades, sin la necesidad de una base teórica, éste comenzará a prestar mayor atención a la producción de la lengua extranjera de manera correcta.

Los resultados obtenidos en este estudio, después de haber empleado las actividades de Toma de Conciencia específicamente diseñadas para el aprendizaje de los sustantivos contables e incontables en inglés, demuestran que los estudiantes modificaron su conocimiento de los mismos, por lo que se propone replicar el presente estudio con un grupo control y uno experimental a fin de confirmar su efectividad en un contexto más controlado. Asimismo, es importante mencionar que el estudio se realizó en tiempo de pandemia, por lo que sería conveniente aplicarlo de nuevo a un grupo cuyo nivel de inglés fuera más homogéneo y que se encuentre estudiando en condiciones normales.

De la misma manera, se sugiere el diseño de actividades con el modelo de Toma de Conciencia para el aprendizaje de otros aspectos gramaticales del inglés o de otras lenguas extranjeras.

FUENTES DE CONSULTA

- Abdulkhalik, A. (s.f.). *Teachers' Methodology and Techniques in Teaching Grammar in Yemeni Colleges*. Department of English, University of Pune. pp. 2, 3. <http://langfaculty-aden.com/pdf/Dulul/paper3.pdf>.
- Agudelo, S. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: el método comunicativo revisado*. Université de Montréal. Facultad de Artes y de Ciencias. pp. 32, 37, 43, 49. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Pala_2011_memoire.pdf.
- Ambrós, A., Ramos, J. y Rovira, M. (s.f.). *El marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. ICE. pp. 4-7. <http://www.ub.edu/dllenpantalla/abordemos/doc/1capitulo.pdf>.
- Anggraini, R. (2018). *Learning strategy and interlanguage errors: A case study of SMPN 5 Padang Panjang Students*. English Language Teaching and Research, vol. 2, no. 1. Indonesia. Eltar Conference. [blog]. pp. 245-247. <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/eltar/article/view/102668/101055>.
- Aviña, J., Canizales, J., Corrales, B., Galindo, R., Mellón, S., Mendoza, I. y Ornelas, J. *Programa de Estudios – Inglés*. Bachillerato Tecnológico. Secretaría de Educación Pública. México. 2009. <http://cecyteq.edu.mx/SGC/CECyTEQ-SGC/SGC-CECyTEQ/Programas%20de%20Estudio/INGLES.pdf>.
- Benati, A. y Yamashita, S. (2016). *Theory, research and pedagogy in learning and teaching Japanese Grammar*. Palgrave McMillan. London, United Kingdom. p. 23.
- Betancourt, R. y Alvarado, E. (2019). *The interlanguage in learners of English as a foreign language: an error analysis approach*. Mextesol Journal. [blog]. http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=17156.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española I*. Real Academia Española. Madrid, España. p. 8-9.
- Bueso, I. y Casamián, P. (2001). *Diferencia de usos gramaticales entre el español y el inglés*. Temas de español 9. Editorial Edinúmen. Madrid, España. pp. 13-18.
- Burguera, J.; Blasco, E.; Martínez, E. y Santiago, M. (2012). *Introducción a la gramática del español: las categorías gramaticales*. Universidad de Barcelona. Barcelona, España. pp. 18-19.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. The Ontario Institute for Studies in Education. pp. 2, 4, 16 y 27-30.

- Cárdenas, Y. (2016). *El desarrollo de la interlingua y estrategias de enseñanza*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. pp. 24-32.
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/5181/Cardenas_cy.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Carino, N. (2018), *Análisis de teorías y sus implicaciones en el campo pedagógico*. Universidad Nacional de Luján. p. 33.
https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/523/Carino_Noelia_L%C3%ADa_TFG.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, vol. 5, núm. 13. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>.
- Chaves, A. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky*. Educación, revista de la universidad de Costa Rica vol. 25, núm. 002. Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rod, Costa Rica. p. 62.
https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf.
- Clasificación sustantivos*. (s.f.). Proyecto de innovación plataforma gramatical de enseñanza de español como lengua extranjera. Universidad Complutense Madrid [Blog].
<https://www.ucm.es/plataformaele/clasificacion-sustantivos>.
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro. (s.f.). CECyTE Querétaro. <https://www.cecYTEQ.edu.mx/>.
- Comparán, J. (2007). *Lengua española 1*. Editorial Umbral. Jalisco, México. pp. 58-60.
- Countable and uncountable nouns: rules and examples*. Grammarly [Blog]. (2023).
<https://www.grammarly.com/blog/countable-and-uncountable-nouns/>.
- Dabrowska, E. (2015). *What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it?* Department of Humanities. Northumbria University. Newcastle upon Tyne, UK. *Frontiers in Psychology*. [blog] <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00852/full>.
- Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky*. Ediciones Routledge. Londres, Inglaterra. pp. 35-37, 44.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. Editorial Mc-Graw Hill. México, D.F. pp. 33-49.

- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. (1997-2023). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm.
- Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. (1997-2023). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm.
- Direct method*. British Council Blog. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/direct-method>.
- Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. Oxford Applied Linguistics. OUP. pp. 11-197.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press. New York, USA. pp. 28.
- English Grammar*. (2012). Collins Cobuild, Digital Edition. pp. 26-48.
- Fatemipour, H. y Hemmati, S. (2015). *Impact of consciousness-raising activities on young English language learners' Grammar performance*. English Language Teaching vol. 8, num. 9. Canadian Center of Science and Education. Iran. pp. 1-4. https://www.researchgate.net/publication/282514369_Impact_of_Consciousness-Raising_Activities_on_Young_English_Language_Learners'_Grammar_Performance.
- Ferrer, H., et al. (2001). *Teaching English in Spanish setting*. Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Universidad de Valencia. Valencia, España. p. 222.
- Figueras, C.; Forment, M.; Martínez, E. y Santiago, M. (2010). *Lengua Española III. Introducción a la gramática de la lengua española*. Publicacions i Edicions, Universitat de Barcelona, España. p. 88.
- Fonseca, M. y Aguaded, J. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Netbiblo. La Coruña, España. P. 171.
- Franco G., E. (2014). *Análisis Comparativo del Aprendizaje del Presente Perfecto en Inglés a Través de Actividades Enfocadas al Procesamiento y a la Forma*. Tesis de Doctorado. Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Gallardo, P. y Camacho J. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. Ediciones Wanceulen Educación. Sevilla, España. p. 23.
- Gómez. L. (2017). *Desarrollo cognitivo y educación formal: análisis a partir de las propuestas de L. S. Vygotsky*. Universitas Philosophica vol 34, núm. 69. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. p. 59. https://www.academia.edu/36863974/Leonardo_G%C3%B3mez_Mart%C3%ADnez_De

[sarrollo cognitivo y educacio n formal ana lisis a partir de la propuesta de L S Vygotsky ?auto=download.](#)

Gramática de la Lengua Española. (2003). Biblioteca Virtual Universal. Real Academia Española. Madrid, España. Capítulo IV.

Heredia, Y. y Sánchez, A. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contenido educativo.* Segunda edición. Editorial Digital. Ciudad de México. cap. 1, s/p.

Introducción a la psicología. Tema 7: Validez interna y externa. (s.f.). Universidad de Jaén. [http://www4.ujaen.es/~eramirez/IntPsi.htm.](http://www4.ujaen.es/~eramirez/IntPsi.htm)

Lavoie, K. (2003). *The processes involved in the formation of interlanguage.* p. 20. [https://core.ac.uk/download/pdf/230304727.pdf.](https://core.ac.uk/download/pdf/230304727.pdf)

Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language. A guide to recent research and its application.* Continuum Studies in Education and Digital Technology. London, England. p.45.

Macedo, A. (1999). *Pedagogic Grammar and second language acquisition.* TESL/TEFL MA Program, module 2. University of Birmingham. pp. 1-3. [https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/macedo2.pdf.](https://www.birmingham.ac.uk/documents/college-artslaw/cels/essays/secondlanguage/macedo2.pdf)

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Centro Virtual Cervantes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Madrid, España. pp. 1, 7, 129, 138. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Marín, E. (2006). *Gramática española.* Editorial Progreso. México, D.F. p. 67.

Mesén, L. (2019). *Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense.* Revista ensayos pedagógicos vol. XIV, núm. 1. Universidad Nacional de Costa Rica. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11854/16115>

Munguía, I., Munguía, M. y Rocha, G. (1998). *Gramática Lengua Española. Reglas y ejercicios.* Larousse. pp. 92, 97, 103, 110.

Niestorowicz, T. (2015). *The phenomenon of interlanguage in the process of second language acquisition.* John Paul II Catholic University of Lublin. Department of Language Acquisition and Didactics. Lublin, Polonia. pp. 32-33. [https://www.researchgate.net/publication/350124078_The_Phenomenon_of_Interlanguage_in_the_Process_of_Second_Language_Acquisition.](https://www.researchgate.net/publication/350124078_The_Phenomenon_of_Interlanguage_in_the_Process_of_Second_Language_Acquisition)

Novak, J. (2010). *Learning, creating and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Second edition. Routledge. New York, USA. p. 60.

Nueva gramática de la lengua española. Manual. (2010). Asociación de academias de la lengua española. Real Academia Española. Madrid, España. pp. 235, 263, 299, 557-558, 575, 603, 623-624.

Oliveira, S. (2023). Words that are both countable and uncountable. EspressoEnglish. <https://www.espressoenglish.net/words-that-are-both-countable-and-uncountable/>.

Orlando, V., et al. (2011). *Manual de gramática del español*. Universidad de la República Uruguay. Montevideo, Uruguay. p. 30.

Patiño, L. (2007), *Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza*. Educación y Educadores, vol. 10, no. 1. p. 55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83410106.pdf>.

Penston, T. (2005). *Concise Grammar for English language teachers*. TP Publications. Dublin, Ireland. pp. 37-38.

Piña, O. y Tinajero, A. (2019). *Upward skills II*. Editorial Esfinge. México.

Plural nouns: rules and examples. (2023). Grammarly. [Blog]. <https://www.grammarly.com/blog/plural-nouns/>.

Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid, España. pp. 191-222.

Pozo, J. y Gómez, M. (2009). *Aprender y enseñar ciencia*. Ediciones Morata. Madrid, España. pp. 53-54.

Quintana, S. (s.f.) *La operacionalización de variables. "CLAVE" para armar una tesis. Parte 1*. UNSM-Tarapoto. <https://unsm.edu.pe/wp-content/uploads/2020/05/silvestre-quintana-articulo-unsm-13-05-2020.pdf>.

Raynaudo G. y Peralta, O. (2017). *Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky*. Liberabit, revista peruana de psicología, vol. 23, núm. 1. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272017000100011.

Reidl-Martínez, L. (2013). *Confiabilidad en la medición*. Investigación en educación médica, vol. 2, núm. 6. Ciudad de México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000200007.

- Renau, M. (2016). *A review of the traditional and current language teaching methods*. International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences, vol.3, issue 2. Department of English Studies, Universitat Jaume I. Castellón, España. pp. 82-86. https://www.ijires.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJIRES_560_Final.pdf.
- Ribosa, J. (2020). *El docente socioconstructivista: Un héroe sin capa*. Educar vol. 56. p. 79. <https://pdfs.semanticscholar.org/fd97/93b18261c76991fefa0f3d9e4b4be0da7347.pdf>.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in Language Teaching*. Second edition. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press. New York, USA. p. 113.
- Rodríguez, J. (2015). *Gramática de buen humor. (¿La lengua con risa entra?)*. Jaén, España. p. 41.
- Rodríguez, J. (2005). *Gramática gráfica al juampedrino modo*. Ediciones Carena. Barcelona, España. p. 175.
- Sáez, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. cap. 1, s/p.
- Salazar, J., Quesada, E., Rojas, M., Barrantes, D., Madrigal, L. y Vargas, J. (2018). Consciousness raising tasks for the learning of grammar in high school English language classrooms. *Actualidades investigativas en educación*, vol. 18, no. 3. Instituto de Investigación en Educación de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/journal/447/44759784005/html/>.
- Schmidt, R. (1991). *Psychological mechanisms underlying second language fluency*. University of Hawaii. pp. 368-369. <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Psychological%20mechanisms%20underlying%20second%20language%20fluency.pdf>.
- Segalowitz, N. (2003). *The handbook of second language acquisition. Chapter 13, Automaticity and second languages*. Blackwell Publishing. UK. pp. 383-402.
- Shewan, E. (2003). *Principles of Effective Communication. Applications of Grammar, book 4*. Christian Liberty Press. Illinois, Estados Unidos. pp. 166, 168.
- Suppiah, R. (2013). *Essential English Grammar*. Trafford Publishing. Singapur. pp. 5-7.
- Tarone, E y Han, Z. (2014). *Interlanguage. Forty years later*. John Benjamin Publishing Company. Philadelphia, Estados Unidos. pp. 10-11.

- Tarvin, L. (2014). *Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching, and Relationship with Interactional Competence*. University of Missouri. p. 2.
https://www.researchgate.net/publication/283711223_Communicative_Competence_Its_Definition_Connection_to_Teaching_and_Relationship_with_Interactional_Competence.
- Tasnimi, M. (2018). *Consciousness-raising approach in ELT classroom*. Islamic Azad University, Tehran North Branch. *Humanising Language Teaching*. Year 20, issue 2. pp. 1-9.
<https://www.hltmag.co.uk/apr18/page/?title=Consciousness%2Draising+Approach+in+ELT+Classroom&pid=22>.
- Tejedor, F. (1981). *Revista española de pedagogía*. No. 151. pp. 15-39.
<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-Validez-Interna-y-Externa.pdf>.
- The Natural Approach*. Division of English Linguistics and Translation Studies. Johannes Gutenberg Universität Mainz. (2017). <https://www.blogs.uni-mainz.de/fb06innovationftsk/the-natural-approach/>.
- Vadillo, G. y Klinger, C. (2004). *Didáctica. Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. Editorial McGraw-Hill. Ciudad de México. p. 41.
- Valls, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social*. Universidad Nebrija. pp. 11, 17-19.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e346e5ae-deb1-46cd-8477-692f12198fc9/2010-bv-11-15valls-pdf.pdf>.
- Willis, J. y Willis, D. (2013). *Doing task-based teaching*. Oxford handbooks for language teachers. pp. Chapter 1.
- Yüksel, İ. y Caner, M. (2014). *The Silent Way. Approaches and principles in English as a foreign language*. (EFL) education. Ankara, Turkey. pp.41-43.
https://www.researchgate.net/publication/330041793_The_Silent_Way.
- Zebadúa, L. y García, E. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. Ciudad de México. pp. 13, 15, 17 y 20.
- Zeegers, M. (2013). *Grammar matters*. Oxford University Press. Australia. pp. 3-6.
- Zhou, M. y Brown, D. (2015). *Educational learning theories*. Second edition. Education open textbooks 1. Galileo, University System of Georgia. p. 33.
<https://oer.galileo.usg.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=education-textbooks>.

ANEXO 1. ACTIVIDADES DE TOMA DE CONCIENCIA Y CLAVES DE RESPUESTAS

Actividad 1. Sustantivos contables regulares y sustantivos incontables

Actividad 2. Sustantivos incontables y contenedores y medidas

Actividad 3. Plurales en sustantivos contables

Actividad 4. Sustantivos contables e incontables irregulares

Actividad 5. Sustantivos contables e incontables

Claves de respuestas de las 5 actividades de toma de conciencia

**ACTIVIDAD 1. SUSTANTIVOS CONTABLES REGULARES Y SUSTANTIVOS
INCONTABLES**
Mayo 5, 2022

Name: _____

Date: _____

Group: _____

Activity 1. Let's get ready to prepare breakfast



Frida's family is visiting her next weekend, so she needs to buy food for breakfast. She has to buy 12 eggs, 2 bottles of milk, 2 pineapples, 1 can of coffee, 6 bananas, 500 grams of ham, 2 watermelons, 500 grams of sugar, 1 kilogram of grapes, 6 pancakes, 4 gallons of water, 6 cupcakes, 1 jar of jam, 6 pieces of bread, 6 apples, 1 box of tea, 2 papayas, 1 liter of ice-cream, 500 millimeters of cream, and 8 oranges.

A. What does Frida want to buy? Can you help her to organize her shopping list? Categorize the items in the column where they belong. Follow the examples:

Countable Nouns

1. eggs
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Uncountable or Mass Nouns

1. milk
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

- B. Look at the items included in the previous countable noun list. In the following chart, all of them are in singular. Write their plural. There is an example:**

| Singular | Plural |
|----------------|--------|
| 1. apple | |
| 2. banana | |
| 3. cupcake | |
| 4. egg | eggs |
| 5. grape | |
| 6. orange | |
| 7. pancake | |
| 8. papaya | |
| 9. pineapple | |
| 10. watermelon | |

- C. To pluralize these countable nouns, we added an at the end of each word.**
- D. Now, look at the uncountable nouns in exercise A. Do they have a plural form? How do you know?**
- E. Go back to exercise A. Can you see any uncountable nouns in plural?**
- F. Look at the box below. To know the amount of milk, sugar, bread, etc. you want to buy, we have to use, or before an uncountable noun.**

| Measures | Recipients | Containers |
|------------|------------|-------------|
| 1 kilogram | 5 bags | 2 spoonfuls |
| 1 liter | 4 cans | 1 glass |
| 2 gallons | 1 bottle | 3 cups |

- G. Are those measures, recipients or containers countable or uncountable?**
- H. Can we pluralize those measures or recipients? Yes / No**

I. Complete the following box. There is an example.

| Singular | Plural |
|-----------------|---------------|
| 1 kilogram | 2 kilograms |
| 1 litter | 3 |
| 1 | 2 gallons |
| 1 | 5 bags |
| 1 can | 4 |
| 1 bottle | 3 |

J. Look at the following examples of countable nouns with measures.

- 1 kilos of tomatoes
- 2 piles of apples
- 3 bunches of grapes

Besides the measures in plural (kilos, piles, bunches, etc.), are the countable nouns also pluralized?

ACTIVIDAD 2. SUSTANTIVOS INCONTABLES Y CONTENEDORES Y MEDIDAS

Mayo 9, 2022

Name: _____

Date: _____

Group: _____

Activity 2. Going to the supermarket



I need some groceries, so I have to go shopping to the supermarket. I need to buy some milk, sugar, toothpaste, bread, coffee, cheese, salt, cream, soap and soda. Can you help me completing my shopping list in the following box with the amount I have to buy? Number 1 is an example.

A. Use one of the following uncountable nouns next to the measure or recipient they fit. Number 1 is an example.

| | | | | |
|--------|-------|------------|-------|--------|
| milk | sugar | toothpaste | bread | coffee |
| cheese | salt | cream | soap | soda |

| Num. | Measure or recipient |
|-------------|-----------------------------|
| 1. | 2 kilograms of sugar |
| 2. | A pack of |
| 3. | 12 cans of |
| 4. | 2 bags of |
| 5. | 3 bottles of |
| 6. | A tube of |
| 7. | Three liters of |
| 8. | A jar of |
| 9. | 500 grams of |
| 10. | A slice of |

B. Check the following mass/uncountable nouns, and mark with an “x” if they are liquid, powder, paste or mass / dough. There is an example:

| Mass / Uncountable Nouns | Liquid | Powder | Paste | Mass or Dough |
|--------------------------------|--------|--------|-------|------------------|
| 1. milk | X | | | |
| 2. sugar | | | | |
| 3. toothpaste | | | | |
| 4. bread | | | | |
| 5. coffee | | | | |
| 6. cheese | | | | |
| 7. salt | | | | |
| 8. cream | | | | |
| 9. soap | | | | |
| 10. soda | | | | |

C. Measures and recipients can be singular or plural. Check the following chart:

| | |
|-----|-------------------------|
| 1. | 2 kilograms of tomatoes |
| 2. | 12 cans of tuna |
| 3. | 2 bags of vegetables |
| 4. | 3 bottles of juice |
| 5. | 1 tube of glue |
| 6. | 1 meter of plastic |
| 7. | A pack of raisins |
| 8. | 2 jugs of juice |
| 9. | 2 piles of lemons |
| 10. | 1 slice of pizza |
| 11. | 2 spoonfuls of sugar |
| 12. | 1 bucket of popcorn |
| 13. | 2 kilos of apples |
| 14. | 1 carton of milk |
| 15. | A bar of chocolate |
| 16. | A bunch of nuts |

D. Complete the following box with the measures and/or recipients in singular or plural. Numbers 1 and 11 are two examples.

| No. | Singular | Plural |
|-----|----------|-----------|
| 1. | kilogram | kilograms |
| 2. | can | |
| 3. | bag | |
| 4. | | bottles |
| 5. | tube | |
| 6. | | meters |
| 7. | | packs |
| 8. | jar | |
| 9. | | grams |
| 10. | | buckets |
| 11. | jug | jugs |
| 12. | spoonful | |
| 13. | | cartons |
| 14. | bar | |
| 15. | | bunches |

E. Complete the following sentences:

1. Liquid, powder, paste, mass or dough are nouns.
2. Can uncountable nouns be pluralized? Yes / No
3. Are containers countable or uncountable nouns?
4. Can containers (measures or recipients) be pluralized? Yes / No
5. To pluralize containers, we add an at the end of the word.

F. Go back to exercise C, after the containers, measures or recipients, there are countable and uncountable nouns.

1. Numbers 1, 3, 7, 9, 13 and 16 have _____ nouns.
2. Numbers 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14 and 15 have _____ nouns.

ACTIVIDAD 3. PLURALES EN SUSTANTIVOS CONTABLES

Mayo 12, 2022

Name: _____

Date: _____

Group: _____

Activity 3. My orchard has a variety of fruit trees



Before the cold season begins, we have to harvest all the fruit. There are apples, figs, oranges, strawberries, cherries, bananas, mangoes, pomegranates, avocados, and pears this year. In our vegetable garden, we also have tomatoes, potatoes, mushrooms, squashes and zucchinis.

- A) Look at the following box. It contains the singular and the plural forms of the above mentioned fruit and vegetables. Notice that, in order to change them from singular to plural, we have to add an -s, -es, or -ies at the end of the word. Mark with an “x” the ending that corresponds to each noun. The first one is an example.**

| Singular | Plural | To pluralize the following nouns, we add... | | |
|---------------|--------------|---|-----|------|
| | | -s | -es | -ies |
| 1. apple | apples | X | | |
| 2. strawberry | strawberries | | | |
| 3. mango | mangoes | | | |
| 4. avocado | avocados | | | |
| 5. pear | pears | | | |
| 6. squash | squashes | | | |

D) Charlie's shopping list is a mess!! Plurals are INCORRECT. Can you help him correct it?



E) Now, pay attention to the way those countable nouns were correctly pluralized and complete the following sentences:

- In general, we add an to countable nouns ending in a vowel (apple) or a consonant (fig).
- When the countable noun finishes in -o (tomato), we add
- If the countable noun ends in -ss, -x, -ch, or -sh (squash), we add
- When the countable noun finishes in -y (cherry), we change the -y to an, and add
- For nouns which end in *vowel + y* (day-days, toy-toys, cowboy-cowboys), we only add an to pluralize them.
- For nouns which end in *-f* or *-fe* (wife-wives, knife-knives, loaf-loaves), we change the *-f* or *-fe* to a, and add or to pluralize them.

ACTIVIDAD 4. SUSTANTIVOS CONTABLES E INCONTABLES IRREGULARES

Mayo 16, 2022

Name: _____

Date: _____

Group: _____

Activity 4. Going to the movies




Last weekend, I went to the cinema. There were ten people: four men, four women and two children. The movie was about a family who lived happily in a ranch in Montana. They had several animals: two deer, six sheep, a pond with ten colorful fish, eight geese, four oxen and three mice. Before the movie, we bought popcorn and soda. We had a lot of fun!

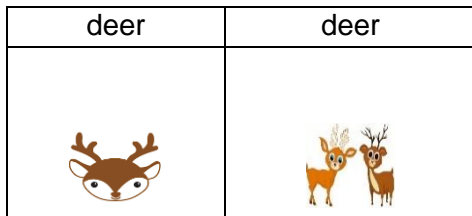
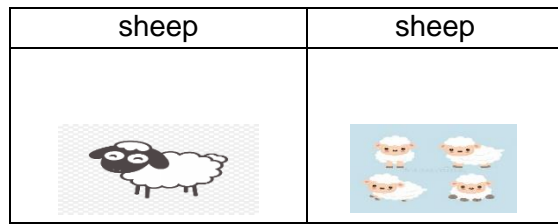
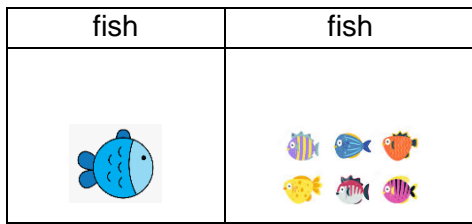
A. According to the previous paragraph, complete the following chart with the plural of the nouns placed in the first column.

| Singular | Plural |
|-----------|--------|
| 1. person | people |
| 2. man | |
| 3. woman | |
| 4. child | |
| 5. deer | |
| 6. sheep | |
| 7. fish | |
| 8. goose | |
| 9. ox | |
| 10. mouse | |

There are some countable nouns which do not follow any rule or pattern in order to change from singular to plural. They are called **IRREGULAR COUNTABLE NOUNS**. Here you have some of them:

| | | | |
|---|---|--|---|
| man | men | woman | women |
|  |  |  |  |
| tooth | teeth | foot | feet |
|  |  |  |  |
| child | children | mouse | mice |
|  |  |  |  |
| goose | geese | louse | lice |
|  |  |  |  |
| person | people | ox | oxen |
|  |  |  |  |

There are also some **IRREGULAR COUNTABLE NOUNS** which singular and plural forms are written in the same way:



There are some uncountable nouns which are followed by singular verbs:

| | | | |
|---|---|--|---|
| The furniture in your house <u>IS</u> beautiful. | Today's news <u>IS</u> very sad. | Where <u>IS</u> your baggage / luggage? | Money <u>IS</u> necessary. |
|  |  |  |  |

| | | | |
|---|---|--|---|
| The evidence of the crime <u>WAS</u> shocking!! | My favorite music <u>IS</u> rock. | English homework <u>WAS</u> very easy. | The queen's jewelry <u>WAS</u> made of gold. |
|  |  |  |  |


B. Indicate if the underlined noun is singular or plural, according to the sentence.










| Sentence | Singular | Plural |
|--|----------|--------|
| 1. Two cute <u>deer</u> were born in the zoo yesterday. | | x |
| 2. I need to go to the dentist, to get my <u>tooth</u> checked. | | |
| 3. How many <u>women</u> are there? | | |
| 4. My <u>feet</u> hurt, these shoes are really uncomfortable! | | |
| 5. They counted ten <u>fish</u> in the bowl. | | |
| 6. There was only one <u>sheep</u> in the farm. | | |
| 7. They got married and wanted to have several <u>children</u> . | | |
| 8. Having a lot of <u>money</u> is not enough. | | |
| 9. Mark and Billy are <u>firemen</u> in Texas. | | |
| 10. There are a lot <u>people</u> in the stadium, don't go! | | |

C. Choose the correct response to complete the sentences.

- Your money isn't / aren't enough to buy a car.
- The news was / were interesting.
- Robert bought three sheep / sheeps in the fair.
- I have a lot of homework / homeworks.
- Bill and Eddy are men / mens.
- My sister hurt her feet / foots while skating.
- The teacher saw one louse / lice in Kathy's hair.
- Bambi and its mom are deer / deers.
- Is / Are your luggage the pink one or the red one?
- Music make / makes me feel very happy.

D. Now, look at the images and write the amount and plural of the nouns according to them.

| Images | Plural |
|---|--------------|
|  | 1. six women |

| | |
|---|-----|
|  | 2. |
|  | 3. |
|  | 4. |
|  | 5. |
|  | 6. |
|  | 7. |
|  | 8. |
|  | 9. |
|  | 10. |

E. Read de information about the irregular nouns and complete the lists using their corresponding singular or plural. Number 1 is an example.

| Num. | Singular | Plural |
|------|----------|----------|
| 1. | man | men |
| 2. | woman | |
| 3. | fish | |
| 4. | | teeth |
| 5. | foot | |
| 6. | | sheep |
| 7. | | children |
| 8. | mouse | |
| 9. | | geese |
| 10. | deer | |
| 11. | louse | |

12.

people

F. Complete the following sentences with the plural form of some of the previous irregular countable nouns. Number 1 is an example.

1. My sister goes to the kindergarten. In her classroom, there are 20 children, 8 boys and 12 girls.
2. Mickey and Minnie from Disney are _____.
3. There are 5 women and 3 men in my office, so we are 8 _____ in total.
4. Oh, no!! Look at that girl's hair. She has around 20 _____.
5. The baby girl has no _____ to chew the food. That's why she can only eat baby food.
6. There are some bills and coins, but I don't know how much _____ we have. Let me count it.
7. I walked all day long with my new shoes. My _____ are killing me.
8. After the earthquake, a lot of people were helping in the city _____ were trying to rescue injured _____ while _____ were cooking and taking care of the _____.

G. Check your responses on the previous activities and choose the correct answer.

- a) Some countable nouns have the same form in singular and plural. Yes / No
- b) Some countable nouns do not require an "s" to be pluralized. Yes / No
- c) Some countable nouns have a special form in plural. Yes / No
- d) Some uncountable nouns require a verb in singular form. Yes / No
- e) Regular countable nouns follow rules to be pluralize. Yes / No
- f) Irregular countable nouns don't follow rules to be pluralized. Yes / No

ACTIVIDAD 5. SUSTANTIVOS CONTABLES E INCONTABLES

Mayo 19, 2022

Name: _____

Date: _____

Group: _____

Activity 5



Danny and Lea went to the zoo last Sunday. They had a great time because they could see many different animals in their habitat. In the first section, they saw foxes, monkeys, gorillas, wolves and ostriches. Then, in the second section, they could take pictures of two octopuses, three catfish and two rays. Finally, they went to the insects section where they could spot some dragonflies, and four huge cockroaches.

This zoo is a special place because people can also feed the animals, so the caretakers gave Danny and Lea different types of food: meat, fish, carrots, bananas, leaves, chicken, mice, frogs, lizards, seeds and plants to feed some species.

When they finished visiting all the animals, they went to the cafeteria, where they could have dinner. There were a lot of things to eat, such as: sandwiches, pizzas, hamburgers, salads, popcorn, soda, ice-cream, milk, coffee, tea, water, beer, etc. They enjoyed their visit to the zoo and had a wonderful day!

A. Let's complete the following chart with the countable and uncountable nouns that are mentioned in the previous reading. There is an example.

| | | | | | |
|------------|---------|-------------|-------------|------------|-----------|
| foxes | monkeys | gorillas | wolves | ostriches | octopuses |
| catfish | rays | dragonflies | cockroaches | meat | fish |
| carrots | bananas | leaves | chicken | sandwiches | pizzas |
| hamburgers | salads | popcorn | soda | ice-cream | milk |

| Nouns | Countable | Uncountable |
|---------|-----------|-------------|
| meat | | ✓ |
| fish | | |
| carrots | | |
| bananas | | |
| leaves | | |
| chicken | | |
| mice | | |
| frogs | | |
| lizards | | |
| seeds | | |
| plants | | |

D. In the previous activities, you learned how to use and form countable nouns in singular and plural, now complete the following rules, and add two more examples for each rule. Number 1 has already been answered.

| Rules | Example |
|--|--|
| 1. Most nouns, add <u>s</u> | dog-dogs, house-houses , cat-cats |
| 2. If nouns end in "s, ch, sh, x, or z", add | cockroach-cockroaches |
| 3. If nouns end in "vowel + y", add | donkey-donkeys |
| 4. If nouns end in "consonant + y", remove "y", add | butterfly-butterflies |
| 5. If nouns end in "f or fe", remove "f or fe", add | calf-calves |
| 6. If nouns end in "vowel + o", add | kangaroo-kangaroos |

7. If nouns end in “consonant – o”, add
.....

mosquito-mosquitoes

E. Pluralize the following countable nouns. Be careful, there are regular and irregular countable nouns.

| Singular | Plural | Singular | Plural |
|----------|--------|----------|--------|
| tiger | tigers | woman | |
| person | | sheep | |
| man | | flamingo | |
| walrus | | child | |
| turkey | | canary | |

F. According to the previous information, complete the rules:

1. In order to pluralize countable nouns, add _____ or _____.
2. “-s or –es” are necessary to pluralize uncountable nouns. Yes / No
3. Is it correct to say three meat? Yes / No
4. Is it correct to say a kilogram of sugar? Yes / No
5. Is it correct to say four kilograms of meat? Yes / No
6. Is it correct to say two bananas? Yes / No

CLAVES DE RESPUESTAS DE LAS 5 ACTIVIDADES DE TOMA DE CONCIENCIA

Actividad 1: Let's get ready to prepare breakfast



There is no -s

Ejercicio A

| Countable nouns | Uncountable or mass nouns |
|-----------------|---------------------------|
| 1. eggs | 1. milk |
| 2. pineapples | 2. coffee |
| 3. bananas | 3. ham |
| 4. watermelons | 4. sugar |
| 5. grapes | 5. water |
| 6. pancakes | 6. jam |
| 7. cupcakes | 7. bread |
| 8. apples | 8. tea |
| 9. papayas | 9. ice-cream |
| 10. oranges | 10. cream |

Ejercicio E

No

Ejercicio F

Measures

Recipients

Containers

Ejercicio G

Countable

Ejercicio H

Yes

Ejercicio B

| Singular | Plural |
|----------------|-----------------|
| 1. apple | 1. apples |
| 2. banana | 2. bananas |
| 3. cupcake | 3. cupcakes |
| 4. egg | 4. eggs |
| 5. grape | 5. grapes |
| 6. orange | 6. oranges |
| 7. pancake | 7. pancakes |
| 8. papaya | 8. papayas |
| 9. pineapple | 9. pineapples |
| 10. watermelon | 10. watermelons |

Ejercicio I

| Singular | Plural |
|-------------------|--------------------|
| 1 kilogram | 2 kilograms |
| 1 litter | 3 litters |
| 1 gallon | 2 gallons |
| 1 bag | 5 bags |
| 1 can | 4 cans |
| 1 bottle | 3 bottles |

Ejercicio J

Yes

Ejercicio C

-s

Ejercicio D

No

Actividad 2: Going to the supermarket



Ejercicio A

| Measure or recipient |
|--------------------------------|
| 1. 2 kilograms of sugar |
| 2. A pack of soap |
| 3. 12 cans of soda |
| 4. 2 bags of salt |
| 5. 3 bottles of milk |
| 6. A tube of toothpaste |
| 7. Three liters of cream |
| 8. A jar of coffee |
| 9. A gram of cheese |
| 10. A slice of bread |

*answers may vary

Ejercicio B

| Mass / Uncountable nouns | Liquid / Powder / Paste / Mass or dough |
|--------------------------|---|
| milk | liquid |
| 1. sugar | powder |
| 2. toothpaste | paste |
| 3. bread | mass or dough |
| 4. coffee | liquid / powder |
| 5. cheese | mass or dough |
| 6. salt | powder |
| 7. cream | liquid |
| 8. soap | liquid / powder |
| 9. soda | liquid |

*answers may vary

Ejercicio C

Ejercicio D

| Singular | Plural |
|---------------------|------------------|
| 1. kilogram | kilograms |
| 2. can | cans |
| 3. bag | bags |
| 4. bottle | bottles |
| 5. tube | tubes |
| 6. meter | meters |
| 7. pack | packs |
| 8. jar | jars |
| 9. gram | grams |
| 10. bucket | buckets |
| 11. jug | jugs |
| 12. spoonful | spoonfuls |
| 13. carton | cartons |
| 14. bar | bars |
| 15. bunch | bunches |

Ejercicio E

1. Uncountable
2. No
3. Countable
4. Yes
5. -s

Ejercicio F

1. Countable
2. Uncountable

Actividad 3: My orchard has a variety of fruit trees



Ejercicio A

1. -s
2. -ies
3. -es
4. -es
5. -s
6. -es

Ejercicio B

| Singular | Plural |
|----------------------|---------------------|
| 1. apple | apples |
| 2. fig | figs |
| 3. orange | oranges |
| 4. strawberry | strawberries |
| 5. cherry | cherries |
| 6. banana | bananas |
| 7. mango | mangoes |
| 8. pomegranate | pomegranates |
| 9. avocado | avocadoes |
| 10. pear | pears |
| 11. tomato | tomatoes |
| 12. potato | potatoes |
| 13. mushroom | mushrooms |
| 14. squash | squashes |
| 15. zucchini | zucchiniis |

Ejercicio C

| -s | -es | -ies |
|---------------|-----------|--------------|
| apples | mangoes | strawberries |
| mushrooms | potatoes | cherries |
| bananas | avocadoes | |
| oranges | squashes | |
| pears | tomatoes | |
| figs | | |
| pomegranates | | |
| zucchiniis | | |

Ejercicio D

A pack of cranberries

- 2 melons
6 bananas
2 kiwis

- 3 peaches
2 kgs. of cherries

Ejercicio E

- a. -s
- b. -es
- c. -es
- d. i / -es
- e. -s
- f. v, ve / -s, -es

Actividad 4: Going to the movies



Ejercicio A

| Singular | Plural |
|------------------|---------------|
| 1. person | people |
| 2. man | men |
| 3. woman | women |
| 4. child | children |
| 5. deer | deer |
| 6. sheep | sheep |
| 7. fish | fish |
| 8. goose | geese |
| 9. ox | oxen |
| 10. mouse | mice |

Ejercicio B

1. **plural**
2. singular
3. plural
4. plural
5. plural
6. singular
7. plural
8. singular
9. plural
10. plural

Ejercicio C

1. isn't
2. was
3. sheep
4. homework
5. men
6. feet
7. louse
8. deer
9. Is
10. makes

4. lice
5. teeth
6. money
7. feet
8. men / people / women / children

Ejercicio G

- a. Yes
- b. Yes
- c. Yes
- d. Yes
- e. Yes
- f. Yes

Ejercicio D

1. six women
2. nine feet
3. three fish
4. two mice
5. five people
6. three sheep
7. one goose
8. four children
9. eleven teeth
10. twelve men

Actividad 5: A day at the zoo



Ejercicio A

Ejercicio E

| Singular | Plural |
|------------|----------|
| 1. man | men |
| 2. woman | women |
| 3. fish | fish |
| 4. tooth | teeth |
| 5. foot | feet |
| 6. sheep | sheep |
| 7. child | children |
| 8. mouse | mice |
| 9. goose | geese |
| 10. deer | deer |
| 11. louse | lice |
| 12. person | people |

| Countable | Uncountable |
|-------------|-------------|
| foxes | meat |
| monkeys | fish |
| gorillas | chicken |
| wolves | popcorn |
| ostriches | soda |
| octopuses | ice-cream |
| catfish | milk |
| rays | coffee |
| dragonflies | tea |
| cockroaches | water |
| carrots | beer |
| bananas | |
| leaves | |
| sandwiches | |
| pizzas | |
| hamburgers | |
| salads | |

Ejercicio F

1. children
2. mice
3. people

Ejercicio B

1. fox
2. monkey
3. gorilla

4. wolf
5. ostrich
6. octopus
7. catfish
8. ray
9. dragonfly
10. cockroach

Ejercicio F

1. **-s / -es**
2. No
3. No
4. Yes
5. Yes
6. Yes

Ejercicio C

1. **meat U**
2. fish U
3. carrots C
4. bananas C
5. leaves C
6. chicken U
7. mice C
8. frogs C
9. lizards C
10. seeds C
11. plants C

Ejercicio D

1. **-s**
2. -es
3. -s
4. -ies
5. -ves
6. -s
7. -es

Ejercicio E

1. **tigers**
2. people
3. men
4. walruses
5. turkeys
6. women
7. sheep
8. flamingoes
9. children
10. canaries

ANEXO 2. PRE-TEST, POST-TEST Y CLAVES DE RESPUESTAS

PRE-TEST (Abril 28, 2022)

Name: _____

Date: _____

Group: _____

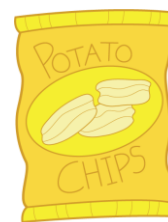
Mark: ___/40 points

PLEASE READ THE INSTRUCTIONS FOR EACH ONE OF THE FOLLOWING EXERCISES, AND ANSWER THEM.

A. Choose the best quantifier to complete each of the following sentences (10 points).

| | | | | |
|-------|--------|--------|---------|------|
| bunch | piece | slices | cartons | cup |
| spoon | packet | jars | bottle | bags |

1. I went to the supermarket and I bought a _____ of beer.
2. I need two _____ of bread to prepare my sandwich.
3. Where are the _____ of chips?
4. My son sent me a _____ of flowers.
5. He ate a _____ of meat.
6. Buy three _____ of milk, please.
7. There is a _____ of tea in the cupboard.
8. May I have a _____ of hot chocolate?
9. After preparing the marmalade, I put it in _____.
10. This tea is almost perfect, but it needs a _____ of sugar.



B. According to the pictures, write the correct response. You have to complete the sentences with ONLY ONE WORD (10 points).

1. My aunt has four _____, two boys and two girls.



2. Tom, Bob and Alex are the three _____ who work with me.



3. At present, _____ have better opportunities.



4. In Mexico, a lot of _____ lost their jobs because of the pandemic.



5. When I can't sleep, I count _____. It always works.



6. I cannot walk. My _____ are killing me.



7. Before going to sleep, brush your _____.



8. My sister and her boyfriend are getting married. They bought a house, but now they have to buy the _____.



9. When you go to the supermarket, be sure to buy some _____.



10. I'm preparing four sandwiches. Please give me the _____.



C. Complete the following chart with the plural of the nouns in parenthesis (10 points).

1. The fruit salad has a lot of _____ (marshmallow).
2. Mr. Jones saw three _____ (mouse) in the garden, please, close the door.
3. I want all the _____ (cherry), give me all yours!
4. Friends is one of my favorite _____ (series) ever!
5. Elon Musk has a lot of _____ (money).
6. I need some _____ (toothpaste).
7. Look!! Five _____ (deer), they are so cute!



8. Julia has many _____ (dress), and today she is wearing a new one.
9. We went to Miami and bought two expensive _____ (watch).
10. There are many _____ (volcano) in Hawaii.

D. Complete the grocery list according to the image (10 points).

- a. A ____ of eggs
- b. A ____ of cheese
- c. A ____ of ketchup
- d. A ____ of yogurt
- e. A ____ of bread



- f. A ____ of butter
- g. A ____ of cereal
- h. A ____ of jam
- i. A ____ of milk
- j. A ____ of coke

POST-TEST (Mayo 26, 2022)

Name: _____

Date: _____

Group: _____

Mark: ___/40 points

PLEASE READ THE INSTRUCTIONS FOR EACH ONE OF THE FOLLOWING EXERCISES, AND ANSWER THEM.

A. Choose the best container to complete each of the following sentences (10 points).

| | | | | |
|-------------|----------------|---------------|---------------|--------------|
| bags | packets | bottle | jar | spoon |
| cup | piece | carton | slices | bunch |

1. Please, buy three _____ of spaghetti. I need them to prepare dinner.
2. There is a small _____ of cheese inside the refrigerator.
3. Oh no, you broke my dad's _____ of wine, it was from France!
4. Johnny's dad gave him a _____ of coins, so he could buy sweets.
5. I brought five plastic _____ to carry the groceries.
6. How many _____ of ham do you want for your sandwich?
7. I'd like some coffee with a _____ of sugar.
8. Would you like a _____ of tea with cream?
9. We also ordered a _____ of juice.
10. Give me the _____ of honey, please.



B. According to the pictures, write the correct response. You have to complete the sentences with ONLY ONE WORD (10 points).

1. Sam and Rob have four _____: Katy, Billy, Danny and Johnny.



2. The farmer has some _____ in the farm.



3. Toast the _____ and spread some peanut butter on it.



4. The toilet in the right is just for _____.



5. What is your shoe size? You have big _____.



6. I love _____. It is delicious!



7. On March 8th, _____ celebrate their day around the world.



8. Taylor Swift has such beautiful _____, very white and perfect.



9. I didn't like the concert, there were too many _____.



10. In the museum, we saw a lot of _____, which belonged to Benito Juárez.



C. Complete the following chart with the plural of the nouns in parenthesis (10 points).

1. What a lucky guy!! His dad bought him two _____ (guitar).

2. The lake is full of ducks, swans and _____ (goose).

3. My sister is expecting two _____ in July (baby).

4. I have _____ for you, and not very good (news).

5. You may find 29 TecMilenio _____ all over the country (campus).

6. I will need two kilos of _____ to prepare the casserole (meat).

7. Max and Sarah will celebrate their _____ this weekend. (birthday)

8. People threw _____ to the band, they played horribly (tomato).



9. Wow! Look at those _____, so cute!! (kangaroo)
 10. How much should I pay for three plates of _____? (soup)

D. Complete the grocery list according to the image (10 points).

a. A _____ of
water.



b. A _____ of
chips.

c. A _____ of
lemon soda.



d. A _____ of
chicken.



e. A _____ of
soup.

f. A _____ of
tea.

g. A _____ of
lemonade.

h. A _____ of
orange juice.

i. A _____ of
cake.

j. A _____ of
coffee.

CLAVES DE RESPUESTAS DEL PRE-TEST Y DEL POST-TEST

PRE-TEST

Ejercicio A

1. bottle
2. slices
3. bags
4. bunch
5. piece
6. cartons
7. packet
8. cup
9. jars
10. spoon

Ejercicio B

1. children
2. men
3. women
4. people
5. sheep
6. feet
7. teeth
8. furniture
9. fruit
10. bread

Ejercicio C

1. marshmallows
2. mice
3. cherries
4. series
5. money
6. toothpaste
7. deer
8. dresses
9. watches
10. volcanoes

Ejercicio D

- a. carton
- b. piece
- c. bottle
- d. cup
- e. slice
- f. bar
- g. box
- h. jar
- i. carton / bottle
- j. bottle

POST-TEST

Ejercicio A

1. packets
2. piece
3. bottle
4. bunch
5. bags
6. slices
7. spoon
8. cup
9. carton
10. jar

Ejercicio B

1. children
2. sheep
3. bread
4. men
5. feet
6. fruit
7. women
8. teeth
9. people
10. furniture

Ejercicio C

1. guitars
2. geese
3. babies
4. news
5. campuses
6. meat
7. birthdays
8. tomatoes
9. kangaroos
10. soup

Ejercicio D

- a. bottle
- b. bag
- c. can
- d. piece
- e. plate
- f. cup
- g. jar / pitcher
- h. glass
- i. piece
- j. jar

*answers may vary

ANEXO 3. CARTAS DESCRIPTIVAS



Sesión 1

Asignatura: Lengua adicional al español II

Libro de texto: Upward Skills II

Unidad: Cuatro: The food we eat

Tema: Sustantivos contables e incontables

Contenido:

- **Gramática:** Sustantivos contables e incontables
- **Vocabulario:** Comida, recipientes, contenedores y medidas

Tiempo estimado: 60 minutos

Profesora: Karla Erika Cortés Benítez

Objetivo principal: El alumno diferenciará un sustantivo contable de un sustantivo incontable.

Objetivos específicos:

- El alumno determinará si un sustantivo es contable o si es incontable.
- El alumno pluralizará sustantivos contables aplicando las reglas correctas.
- El alumno pluralizará sustantivos incontables añadiéndoles algún recipiente, contenedor o medida.

Criterio de evaluación: Actividad de Toma de Conciencia 1: Let's get ready to prepare breakfast.

Material: Marcadores, borrador, copias de la actividad 1

Desarrollo

- Reparte las copias de la actividad a cada alumno.
- Lee las instrucciones.
- Antes de que los alumnos respondan, el profesor explica brevemente la actividad e indica paso a paso lo que se tiene que realizar en cada una de las secciones.
- Apoya en cualquier duda.

Evidencia de aprendizaje: Actividad de Toma de Conciencia

Sesión 2

Asignatura: Lengua adicional al español II

Libro de texto: Upward Skills II

Unidad: Cuatro: The food we eat

Tema: Sustantivos contables e incontables

Contenido:

- **Gramática:** Sustantivos contables e incontables
- **Vocabulario:** Comida, recipientes, contenedores y medidas

Tiempo estimado: 60 minutos

Profesora: Karla Erika Cortés Benítez

Objetivo principal: El alumno identificará los recipientes, contenedores o medidas para los sustantivos contable e incontables con la finalidad de pluralizarlos.

Objetivos específicos:

- El alumno añadirá recipientes, contenedores o medidas a los sustantivos para cuantificarlos.
- El alumno seleccionará el recipiente, contenedor o medida, considerando el tipo de sustantivo.

- El alumno categorizará algunos sustantivo incontables, de acuerdo a sus características.

Criterio de evaluación: Actividad de Toma de Conciencia 2: Going to the supermarket.

Material: Marcadores, borrador, copias de la actividad 2

Desarrollo

- Reparte las copias de la actividad a cada alumno.
- Lee las instrucciones.
- Antes de que los alumnos respondan, el profesor explica brevemente la actividad e indica paso a paso lo que se tiene que realizar en cada una de las secciones.
- Apoya en cualquier duda.

Evidencia de aprendizaje: Actividad de Toma de Conciencia

Sesión 3

Asignatura: Lengua adicional al español II

Libro de texto: Upward Skills II

Unidad: Cuatro: The food we eat

Tema: Sustantivos contables e incontables

Contenido:

- **Gramática:** Sustantivos contables
- **Vocabulario:** Vegetales, frutas y otros sustantivos contables

Tiempo estimado: 60 minutos

Profesora: Karla Erika Cortés Benítez

Objetivo principal: El alumno aplicará correctamente las reglas ortográficas para pluralizar sustantivos contables.

Objetivos específicos:

- El alumno aprenderá cuando aplicar -s o –es al final del sustantivo contable al momento de convertirlo de singular a plural.
- El alumno conocerá el caso de algunos sustantivos contables que requieren modificaciones en letras, antes de agregarles –s o –es.

Criterio de evaluación: Actividad de Toma de Conciencia 3: My orchard has a variety of fruit trees

Material: Marcadores, borrador, copias de la actividad 3

Desarrollo

- Reparte las copias de la actividad a cada alumno.
- Lee las instrucciones.
- Antes de que los alumnos respondan, el profesor explica brevemente la actividad e indica paso a paso lo que se tiene que realizar en cada una de las secciones.
- Apoya en cualquier duda.

Evidencia de aprendizaje: Actividad de Toma de Conciencia

Sesión 4

Asignatura: Lengua adicional al español II

Libro de texto: Upward Skills II

Unidad: Cuatro: The food we eat

Tema: Sustantivos contables e incontables

Contenido:

- **Gramática:** Sustantivos contables e incontables
- **Vocabulario:** Sustantivos irregulares

Tiempo estimado: 60 minutos

Profesora: Karla Erika Cortés Benítez

Objetivo principal: El alumno conocerá aquellos sustantivos contables e incontables que no siguen regla alguna de pluralización, ni ningún patrón.

Objetivos específicos:

- El alumno identificará aquellos sustantivos irregulares cuyas reglas de pluralización difieren de las previamente aprendidas.
- El alumno aplicará el verbo correcto, considerando el sustantivo irregular.

Criterio de evaluación: Actividad de Toma de Conciencia 4: Going to the movies

Material: Marcadores, borrador, copias de la actividad 4

Desarrollo

- Reparte las copias de la actividad a cada alumno.
- Lee las instrucciones.
- Antes de que los alumnos respondan, el profesor explica brevemente la actividad e indica paso a paso lo que se tiene que realizar en cada una de las secciones.
- Apoya en cualquier duda.

Evidencia de aprendizaje: Actividad de Toma de Conciencia

Sesión 5

Asignatura: Lengua adicional al español II

Libro de texto: Upward Skills II

Unidad: Cuatro: The food we eat

Tema: Sustantivos contables e incontables

Contenido:

- **Gramática:** Sustantivos contables e incontables
- **Vocabulario:** Animales y comida

Tiempo estimado: 60 minutos

Profesora: Karla Erika Cortés Benítez

Objetivo principal: El alumno identificará la diferencia entre un sustantivo contable y un sustantivo incontable.

Objetivos específicos:

- El alumno determinará si un sustantivo es contable o si es incontable.
- El alumno pluralizará sustantivos contables aplicando las reglas correctas.

Criterio de evaluación: Actividad de Toma de Conciencia 5: A day at the zoo

Material: Marcadores, borrador, copias de la actividad 5

Desarrollo

- Reparte las copias de la actividad a cada alumno.
- Lee las instrucciones.
- Antes de que los alumnos respondan, el profesor explica brevemente la actividad e indica paso a paso lo que se tiene que realizar en cada una de las secciones.
- Apoya en cualquier duda.

Evidencia de aprendizaje: Actividad de Toma de Conciencia

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|----|
| Cuadro 1. Operacionalización de las variables dependiente e independiente | 11 |
| Cuadro 2. Estructura conceptual de la asignatura de Inglés II | 19 |
| Cuadro 3. Programa general de la asignatura de Inglés II | 20 |
| Cuadro 4. El desarrollo del interlenguaje | 53 |
| Cuadro 5. Niveles del Marco Común Europeo de Referencia | 59 |
| Cuadro 6. Hipótesis formuladas y nivel de significancia del estudio | 79 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Conformación del grupo experimental y programación de la aplicación de los tratamientos | 72 |
| Tabla 2: Resultados del pre-test y del post-test | 74 |
| Tabla 3: Resultados por sección del pre-test y del post-test | 76 |
| Tabla 4: Respuestas correctas del pre-test y del post-test | 78 |
| Tabla 5. Estadísticas de muestras | 80 |
| Tabla 6. Correlaciones de muestras relacionadas | 80 |
| Tabla 7. Prueba de muestras relacionadas | 81 |