

**La gramática de procesamiento del *input*
en las clases de español VWO-5**

Universidad de Utrecht

Tesis de Maestría

Estudiante: Daisy M. Jara Vásquez (6145701)

Director de tesis: dr. Sergio Baauw

Segunda lectora: dr. Kristi Jauregi

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1	
1. Marco Teórico	8
1.1. El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras	8
1.2. Enseñanza gramatical tradicional <i>versus</i> Enseñanza gramatical de procesamiento del <i>input</i>	9
1.3. Investigaciones sobre los efectos de la gramática de procesamiento en el sistema lingüístico	11
1.4. Actividades de procesamiento dentro del aula de LE	12
1.5. Las canciones como fuente de <i>input</i> dentro del aula LE	13
1.6. La motivación y la autodeterminación en el aprendizaje de una lengua extranjera	14
1.7. El pasado en español: “Pretérito Imperfecto” y “Pretérito Indefinido”	16
1.7.1. Aspecto semántico del imperfecto e indefinido	16
1.7.2. Comparación del uso: “Imperfecto” <i>versus</i> “Indefinido”	19
1.7.3. Aspecto sintáctico del imperfecto e indefinido	19
Capítulo 2	
2. Marco Metodológico	21
2.1. Participantes	21
2.2. Intervención	22
2.3. Instrumentos	23
Capítulo 3	
3. Análisis de resultados	25
3.1. Motivación	25
3.1.1. Resultados del Pre-test de ambos grupos	25
3.1.2. Resultados del Post-test de ambos grupos	30
3.1.3. Resultados del grupo experimental (Pre y Post-test)	37
3.1.4. Resultados del grupo control (Pre y Post-test)	43
3.2. Autodeterminación	49
3.2.1. Resultados del Pre-test de ambos grupos	49
3.2.2. Resultados del Post-test de ambos grupos	54
3.2.3. Resultados del grupo experimental (Pre y Post-test)	60
3.2.4. Resultados del grupo control (Pre y Post-test)	64
3.3. Gramática: “Pretérito Indefinido” <i>versus</i> “Pretérito Imperfecto”	70
3.3.1. Resultados del Pre-test de ambos grupos	70
3.3.2. Resultados del Post-test de ambos grupos	76
3.3.3. Resultados del grupo experimental (Pre y Post-test)	83
3.3.4. Resultados del grupo control (Pre y Post-test)	90
Capítulo 4	
4. Conclusiones y Recomendaciones	98

Bibliografía	101
Anexo 1: Pre-test	104
Anexo 2: Post-test	106
Anexo 3: Leerlingvragenlijsten	108
Anexo 4: Plan de clases por semana	109

Resumen

Al momento de enseñar los pasados “Pretérito Indefinido” y “Pretérito imperfecto”, se suele pasar por alto la comprensión aspectual de estos dos tiempos (Campilla. 1995). Al alumno se le limita a reproducir una serie de conjugaciones aprendidas de memoria (gramática tradicional) sin realmente comprender su uso y significado. Ante esta situación ha surgido el presente trabajo el cual es una investigación cualitativa-cuantitativa experimental. Aquí se trabajó con dos grupos durante 5 clases: mientras que el grupo control se mantuvo trabajando bajo una gramática tradicional, el grupo experimental trabajó bajo la gramática de procesamiento del *input*, pues según VanPatten (1992) se puede influir el sistema lingüístico del aprendiz poniendo más atención a la forma en cómo este procesa el *input* dado en clase. Las preguntas de investigación que se plantearon fueron las siguientes: 1)¿De qué manera la *gramática de procesamiento del input* permite mejorar el uso del “Pretérito Indefinido” y del “Pretérito Imperfecto” en los alumnos de español del VWO-5? y 2)¿Cuál es la influencia de este método en la *autodeterminación* y *motivación* de los alumnos?

Según los resultados obtenidos el efecto de la gramática de procesamiento del *input* tuvo ciertas limitaciones en tareas de reproducción de verbos, siendo el grupo control quien más destacó en esto. Sin embargo, al momento de explicar los usos de ambos tiempos verbales el grupo experimental sobresalió notablemente. El uso de estos dos tiempos verbales en una producción escrita libre demostró que el imperfecto, dado a su carácter perfectivo, fue mejor utilizado por el grupo experimental dentro de un contexto de descripción. Con respecto a la autodeterminación no se hallaron cambios significativos en ambos grupos. Sin embargo, en la motivación el grupo experimental pudo desarrollar una regulación identificada comprendiendo el valor implícito de las actividades. El grupo control no mostró un cambio significativo.

Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras es un elemento importante en el sector de educación de los Países Bajos. Los alumnos del nivel secundario además del inglés tienen la posibilidad de estudiar el alemán o el francés como una segunda lengua extranjera. Sin embargo, gracias a las reformas educativas introducidas en el año 2007 estas opciones se han ampliado, incluyendo también el árabe, el ruso, el turco, el italiano y el español. Y aunque el alemán y el francés siguen siendo las lenguas extranjeras más comunes, es necesario reconocer también que la lengua española está abriéndose camino dentro del sector educativo holandés (www.mecd.gob.es). Un ejemplo de esto es la escuela secundaria *Het Nieuwe Lyceum* que forma parte de esta investigación. Esta escuela brinda desde hace 10 años el curso de español. *Het nieuwe Lyceum* se encuentra ubicada en Bilthoven dentro de la provincia de Utrecht. Los niveles con los cuales trabaja son: *VWO* (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs) y *HAVO* (Hoger Algemene Voorgezet Onderwijs).

El aprendizaje de una lengua extranjera la cual se diferencia grandemente de la lengua materna, como es el caso del español y el holandés, puede significar un desafío para el docente de español sobre todo al enseñar tiempos verbales que requieren de interpretación y comprensión al momento de utilizarlos. Tal es el caso de la enseñanza del “Pretérito Indefinido” y del “Pretérito Imperfecto”. Estos dos tiempos verbales permiten expresar en español el pasado desde dos perspectivas diferentes y que en aprendices holandeses significa un reto el dominarlos ya que en su lengua materna no se suele hacer una distinción entre estos al momento de utilizarlos.

En la práctica docente se ha podido detectar que los contextos educativos actuales no brindan situaciones de aprendizaje adecuadas para que el alumno procese, comprenda e interprete el uso del “Pretérito Indefinido” y del “Pretérito Imperfecto”. La razón de esto se debe a la presencia de tareas controladas dentro de los materiales didácticos de español. Con este tipo de tareas la enseñanza del pasado se limita a una simple conjugación de verbos y la comprensión de sus usos se centra tan solo a la identificación de adverbios de tiempo, tales como: “cuando”, “ayer”, “la semana pasada”, entre otros. Todo esto conlleva a que los alumnos de español no logren interiorizar estas estructuras gramaticales del pasado ni comprendan verdaderamente su uso dificultando así su aprendizaje del idioma español. Ante este problema surge el

presente trabajo de investigación el cual busca mejorar el uso de los pasados (“Pretérito Indefinido” y “Pretérito Imperfecto”) a través de la *gramática del procesamiento del input* propuesta por VanPatten (1992).

Algunos estudios realizados entorno a la *gramática del procesamiento del input* que respaldan sus beneficios dentro del campo del aprendizaje del español como LE son los de Farley (2004) y Cheng (2004). Ellos lograron mejorar el uso del subjuntivo en contexto de duda y el contraste de las formas verbales “Ser” y “Estar” respectivamente. Sin embargo, de todas las investigaciones realizadas hasta ahora se tomará como base dentro de este trabajo los estudios de VanPatten y Cadierno (1993a, 1993b, Cadierno 1995). Esto debido a que la metodología y procedimiento aplicados en esos estudios se asemejan a los de este trabajo de investigación.

Por otro lado, las actividades de aprendizaje basadas en la *gramática de procesamiento del input* conlleva, inevitablemente, a que el alumno se encuentre frente a nuevas situaciones de aprendizaje dentro del salón de clase. Dado que la gramática de procesamiento incentiva al alumno a tomar un rol más activo en clase esto podría tener un efecto positivo en su *autodeterminación* (autonomía, competencia y relación) y *motivación*. Es por ello que se considera relevante también incluir este elemento dentro de las preguntas de investigación de este trabajo. Vale la pena resaltar que no se ha encontrado estudio alguno relacionado a los efectos de la *gramática de procesamiento del input* en la *autodeterminación* y *motivación* de los aprendices por lo tanto los resultados obtenidos en este trabajo serán un aporte en el campo de la enseñanza.

Por todo lo expuesto anteriormente el presente trabajo se plantea las siguientes preguntas de investigación: 1)¿De qué manera la *gramática de procesamiento del input* permite mejorar el uso del “Pretérito Indefinido” y del “Pretérito Imperfecto” en los alumnos de español del VWO-5? y 2)¿Cuál es la influencia de este método en la *autodeterminación* y *motivación* de los alumnos?

Para dar respuestas a estas interrogantes se trabajará con dos clases del nivel VWO-5 de la escuela *Het Nieuwe Lyceum*: un grupo control (n=20) y un grupo experimental (n=19). En el grupo experimental se aplicarán 5 intervenciones (del 13 al 29 de noviembre, 2018) en base a la *gramática de procesamiento del input* y utilizando actividades de aprendizaje que incentiven al alumno a interactuar,

interpretar y procesar el input dado a través de canciones. El grupo control recibirá también 5 clases durante el periodo señalado pero éstas serán en base a la *gramática tradicional*. Es decir, a través de ejercicios mecánicos de producción. Los temas en ambos grupos serán: el “Pretérito Indefinido” y el “Pretérito Imperfecto”. Los instrumentos a utilizar serán un examen de gramática y una encuesta. Ambos instrumentos serán aplicados en el grupo control y el grupo experimental antes (Pre-Test) y después (Post-Test) de la ejecución de las 5 clases.

Una vez finalizado el periodo de ejecución de las intervenciones se recopilará la base de datos para analizarla teniendo en cuenta las siguientes subpreguntas: 1) ¿Qué aspectos del uso del pasado en el español han mejorado?, 2) ¿Qué cambios se han producido en la *autodeterminación y motivación* del alumnado?

Al finalizar esta investigación se espera que gracias a la *gramática de procesamiento del input* los alumnos tengan una mejor comprensión sobre el uso del “Pretérito Indefinido” y del “Pretérito Imperfecto”, sabiendo distinguir tres situaciones del pasado: cuando se trata de una descripción, cuando es una acción repetida y cuando el tiempo delimita la frecuencia de la acción. Asimismo, se espera que la *gramática de procesamiento del input* haya influido positivamente en la *autodeterminación y motivación* de los alumnos de VWO-5, fortaleciendo así su sentido de autonomía, competencia y relación con su entorno.

Capítulo 1

1. Marco Teórico

1.1. El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras

Dado que este trabajo de investigación se centra en un aspecto gramatical en específico, es necesario aclarar desde un inicio si se debería enseñar la gramática dentro del aula (Rod Ellis, 2006). Para esto se partirá de la investigación realizada por López Fernando (2014) y Rod Ellis (2006) donde se plantea una serie de interrogantes con respecto a la enseñanza de la gramática.

Según Rod Ellis (2006), la gramática desempeña un rol importante dentro de la comunicación ya que sin esta los mensajes verbales emitidos no podrían ser comprendidos por los interlocutores si estos no compartieran las mismas estructuras mentales llamadas gramática. Trasladando esto dentro del aula de clase, la gramática se encuentra presente desde el momento que el profesor utiliza la lengua meta para comunicarse con sus alumnos. Es decir, consciente o inconscientemente el docente siempre está transmitiendo gramática a sus alumnos (López, 2014) y por lo tanto sería poco razonable querer erradicar este elemento tan presente y necesario dentro del aula. Entonces ante la pregunta planteada en el artículo por Rod Ellis (2006) sobre si se debería enseñar gramática en el aula, la respuesta se hace evidente.

Una vez aclarada la presencia de la gramática dentro de la enseñanza de LE, surge la interrogante de cómo esta debería de ser enseñada: de manera explícita o implícita (Rod Ellis, 2006). Es precisamente aquí donde las posturas frente a la gramática comienzan a separarse con más fuerza. Así pues se tienen los estudios realizados por Stephen Krashen (1981) quien señala que la enseñanza explícita de la gramática no es relevante dado que las estructuras gramaticales se adquieren de forma natural. Es decir, tal y como el aprendiz ha adquirido su lengua materna, así también aprenderá una LE. Asimismo, Krashen también señala que sumergir al aprendiz en una explicación explícita de reglas o aspectos gramaticales es perjudicial porque hace que este pierda la motivación en su aprendizaje (López, 2014).

Aunque las aportaciones de Stephen Krashen han sido de gran valor en el campo de la adquisición de una lengua, es necesario resaltar que desde los años 90 existen numerosos estudios que demuestran las ventajas de una enseñanza explícita de la gramática. Algunos de estos estudios son los de Schmidt (1990), Terrell (1991), Norris & Ortega (2000) y Rod Ellis (2006) (López, 2014). Las ventajas que presentan estos estudios han sido examinadas considerando cuatro aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje: 1) el orden de adquisición, 2) la rapidez con la que se adquiere una LE, 3) el nivel global de dominio lingüístico alcanzado y 4) la precisión gramatical con que se aprenden determinados aspectos gramaticales (Cadierno, 2010). Y aunque en el campo de la enseñanza explícita de la gramática aún quedan algunas interrogantes sin responder, como por ejemplo por qué algunas estructuras gramaticales son más susceptibles de adquirir que otras o por qué la gramática explícita tiene un débil efecto sobre la precisión gramatical con tareas de producción más espontáneas, sí se ha podido comprobar que la gramática explícita tiene una influencia positiva en la rapidez de aprendizaje y en el nivel global de dominio lingüístico (Cadierno, 2010). Es decir, la gramática explícita estimula el aprendizaje del alumno logrando que este alcance niveles más altos de aprendizaje con mayor rapidez.

1.2. Enseñanza gramatical tradicional versus Enseñanza gramatical de procesamiento del input

Ahora, el campo de la gramática se vuelve mucho más complejo cuando se observa que dentro del aula se suele enseñar un aspecto gramatical en base a una gramática tradicional. Según Cadierno (2010) los ejercicios gramaticales que acompañan a este tipo de enseñanza tradicional suelen ser mecánicos, de escaso significado y con un pobre intercambio de información. Y sumado a esto, este tipo de ejercicios suelen tener como objetivo que el alumno utilice la lengua meta para producir algo ya sea de manera oral o escrita. Es necesario aclarar aquí que esta fase de producción se encuentra limitada a actividades de sustitución, transformación, traducción, entre otros.

Frente a este tipo de enseñanza gramatical tradicional surgió en Estado Unidos alrededor de los años 90 un tipo de enseñanza basado en el procesamiento del *input* el cual buscaba unificar los mecanismos y estrategias que realiza el

aprendiz cuando procesa la información dada en la lengua meta. Y aunque se suele considerar a Terrell como el precursor de este nuevo enfoque, es VanPatten quien comienza a plantear nuevos retos dentro del campo de la enseñanza (Cadierno, 2010). Para comprender mejor cómo funciona la gramática de procesamiento del input se presentará a continuación el modelo propuesto por VanPatten (Cadierno 2010, p.5).

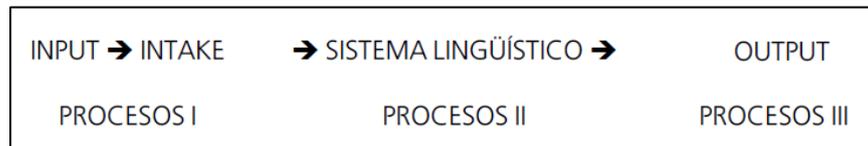


Figura 1. Modelo propuesto por VanPatten, extraído del artículo “El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como lengua extranjera”

Antes de explicar el primer proceso es necesario definir qué es “*intake*”. *Intake* es aquella porción del *input* que el alumno puede percibir y procesar. Entonces, dentro del Proceso I el alumno se ve expuesto a una cierta cantidad de *input* para después convertir solo una porción de esta en *intake*. En el Proceso II ocurre la incorporación del *intake* al sistema lingüístico, pero así como en un inicio solo una porción del *input* es procesado, en esta segunda fase también solo una cierta cantidad del *intake* es asimilada. El Proceso III es aquel que se relaciona con el output del alumno. Es decir, aquí el alumno utiliza la lengua meta para producir algo ya sea de manera oral o escrita. Cabe la pena resaltar que el haber asimilado una forma lingüística determinada no implica necesariamente que el aprendiz pueda utilizarla en todos los contextos –tanto orales como escritos (Cadierno, 2010).

En base al modelo de Procesos propuesto por VanPatten se puede decir que mientras la gramática tradicional intenta que el alumno incorpore una forma lingüística en su sistema a través de la producción (Proceso III), la gramática de procesamiento del *input* pone su mayor énfasis en los Procesos I y II dado que ellos son los responsables de convertir el *input* en *intake* para después incorporarlo al sistema lingüístico del alumno. Así como VanPatten también Gas en 1997 señaló la importancia del *input* en la adquisición de segundas lenguas afirmando

que solo cuando un aprendiz se encuentra expuesto a algún tipo de *input* puede aprender una segunda lengua. Sin embargo, también es necesario agregar aquí que el *input* presentado debe ser comprensible para el alumno. Es decir, que tanto la forma lingüística así como su significado deben de ser percibidos e incorporados en la mente del aprendiz, pues solo así el *input* podrá convertirse en *intake* (Gemma, 2017).

1.3. Investigaciones sobre los efectos de la gramática de procesamiento en el sistema lingüístico

Según Teresa Cardierno (2010), en los últimos años se han realizados diversos estudios sobre cuáles son los efectos de la gramática tradicional y la gramática de procesamiento en el sistema lingüístico de los aprendices de una LE, un ejemplo de estos son las investigaciones realizadas por VanPatten y Cardierno (1993a, 1993b, Cardierno 1995). Dentro de estos estudios los alumnos tuvieron que realizar dos tipos de ejercicios: actividades de interpretación o comprensión y actividades de producción.

Estas tres investigaciones se plantearon el objetivo de alterar dos estrategias de procesamiento que comúnmente utilizan los alumnos de una LE para adquirir una forma lingüística: Primero, “la estrategia NVN = SVO”, la cual tiende a procesar la secuencia Sustantivo – Verbo – Sustantivo como Sujeto – Verbo – Objeto en oraciones pasivas y por lo tanto conlleva a que los alumnos de habla inglesa interpreten y procesen de manera errada los pronombres de objeto directo o indirecto en la lengua española. Segundo, “la estrategia de procesamiento léxico”, la cual provoca que la atención del alumno se centre en elementos léxicos, como los adverbios de tiempo, cuando intenta interpretar o procesar un tiempo verbal. Esta atención deliberada en los elementos léxicos se debe a que estos son más fáciles de identificar en el *input* que los morfemas verbales (Cardierno, 2010).

Los resultados obtenidos de estas investigaciones fueron unánimes, evidenciando que los alumnos participantes que recibieron una instrucción gramatical de procesamiento del *input* mejoraron significativamente en actividades de interpretación así como de producción, mientras que los alumnos que solo recibieron una instrucción gramatical tradicional demostraron tener una mejora en

actividades de producción, pero en actividades de interpretación o comprensión no hubo ningún cambio significativo.

A partir de estos estudios la hipótesis de si los efectos de la gramática de procesamiento pueden ser aplicables a otras formas lingüísticas de la lengua meta conllevaron a la realización de otras investigaciones. Por ejemplo, la investigación de Farley (2004) quien demostró la influencia positiva de la gramática de procesamiento en el uso del modo subjuntivo en contexto de duda. Así también, el estudio realizado por Cheng (2004) comprobó los buenos resultados de la gramática de procesamiento con el contraste de las formas verbales “Ser” y “Estar” (Gemma, 2017). En base a estos resultados se puede observar que la gramática de procesamiento del *input* se presenta en el campo de la enseñanza como un instrumento muy útil el cual puede ser aprovechado y explotado por profesores de LE. Es por ello que dentro de este trabajo de investigación se utilizará este tipo de gramática de procesamiento del input buscando mejorar el uso de los pasados “Pretérito Imperfecto” y “Pretérito Indefinido” en español, con la finalidad de innovar los contextos en los cuales se presentan y practican estos tiempos verbales. Es decir, pasando de una simple memorización de adverbios o marcadores de tiempos a un uso comprensible de estos tiempos.

1.4. Actividades de procesamiento dentro del aula de LE

Este cambio de perspectiva sobre la instrucción gramatical planteada por VanPatten implica también prestar atención al tipo de actividades que se trabajan dentro del aula LE. Para esto Leen y VanPatten (1995) establecen seis principios que se deben de tener en cuenta al momento de planificar las actividades de procesamiento:

- 1) Las actividades en clase deben dirigir la atención del alumno a una sola forma gramatical en específico presente en el *input*. Esto es más efectivo cuando el profesor planifica presentar en clase solo un aspecto gramatical a la vez.
- 2) Las tareas en clase deben permitir al alumno establecer conexiones entre la forma y el significado. Para esto, se debe planificar actividades las cuales puedan ser desarrolladas solo cuando el alumno haya comprendido el significado de sus enunciados.

- 3) Dosificar la atención de los alumnos, en un primer momento, a nivel de oración para después pasar al nivel de enunciado, de esta manera el alumno tendrá más tiempo para procesar la forma gramatical enseñada en clase.
- 4) Dado que dentro de un aula hay alumnos con diferentes estilos de aprendizaje es necesario presentar un *input* tanto de forma oral como escrita.
- 5) El alumno debe de asumir un rol activo al momento que el profesor presente el *input*. Es decir, el alumno debe de hacer algo con el *input* de tal forma que se mantenga atento y procese la forma gramatical de manera correcta.
- 6) Al momento de presentar una forma gramatical el profesor debe de tener en cuenta qué estrategias de procesamiento tomarán lugar con la finalidad de centrar la atención del alumno en el aspecto gramatical. Por ejemplo, si se quiere enseñar las terminaciones verbales de persona y número, entonces las actividades planificadas no deben de contener el sujeto explícito ya que eso captará más la atención del alumno.

1.5. Las canciones como fuente de input dentro del aula LE

Por otro lado, tal y como se ha mencionado en la *sección 1.2* de este trabajo para que ocurra el aprendizaje de una segunda lengua es necesario que el alumno esté en contacto con un *input* comprensible que le permita hacer conexiones entre la forma lingüística y su significado (Gemma, 2017). Sumado a esto Brandle (2008) señala que el *input* expuesto en clase necesita también ser auténtico y rico. Es decir, el *input* debe de ser una muestra del discurso utilizado por un hablante nativo y la información que se busca transmitir a través de este debe de ser comprensible para el alumno pero al mismo tiempo un poco más complejo, es decir un “*input* + 1” (Eliason, 1994). Ante esto las canciones se posicionan dentro del campo de la enseñanza como un recurso didáctico ideal para brindar este tipo de *input* en la clase de LE.

Según Santamaría (2000) y Ruiz (2005) dentro de las canciones se puede encontrar textos con un mensaje corto y coherente, con un léxico variado que enriquece aún más el *input*. Además, las canciones son una fuente de *input* con un valor lingüístico incalculable por la variedad de registros lingüísticos que tiene y

por las estructuras sencillas y repetidas que presenta (Cassany, 1994), lo cual permite centrar la atención del alumno en aspectos gramaticales específicos.

Adicionalmente de gozar de las ventajas que significan las canciones dentro del aula, las nuevas tecnologías enriquecen aún más el valor que estas tienen en la enseñanza del español como LE. Como parte de las nuevas tecnologías se tiene el vídeoclip el cual facilita la comprensión de los textos de las canciones sobre todo al trabajar con vídeoclips narrativos en donde la letra de la canción coincide con la imagen (Huertas Domínguez, 2016 y Caro Oca, 2014). Por todos estos beneficios explicados se elaborarán dentro de este trabajo de investigación actividades de procesamiento del *input* en base a canciones.

1.6. La motivación y la autodeterminación en el aprendizaje de una lengua extranjera

Hasta aquí se ha venido resaltando los beneficios de la gramática de procesamiento del *input* y el uso de las canciones en el aprendizaje de una LE. Sin embargo, es también necesario mencionar el rol que desempeña la motivación dentro de este proceso, pues gracias a este elemento se asegurará y prolongará el disfrute y la continuidad del aprendizaje (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007).

Según Deci & Ryan (2000) la motivación es la energía, la dirección y persistencia que te impulsa a hacer algo o, reflejado esto en el campo del aprendizaje, te estimula a aprender una nueva lengua. Entonces, se podría decir que motivar a alguien significa predisponerlo a que realice el aprendizaje de una LE con interés. En todo esto Deci & Ryan también agregan que son muchas las razones las que pueden terminar motivando a una persona a realizar determinadas acciones, por ejemplo para evitar un castigo o para recibir el elogio de los padres. Cada una de estas razones tienen un impacto en el proceso de aprendizaje, en su continuidad y en el comportamiento de estudio. Ante esto, el grado o la intensidad de motivación pasa a segundo plano, cobrando ahora protagonismo el tipo de motivación que pueda experimentar un aprendiz.

Deci & Ryan (2000) hacen una distinción entre una motivación intrínseca y una extrínseca donde la diferencia entre ambas radica en el nivel de

autorregulación, es decir en la capacidad de autoajuste del comportamiento. Un aprendiz intrínsecamente motivado mostrará un interés espontáneo por aprender. Su disfrute radica en la realización de las tareas y en la actividad misma. Este tipo de motivación conlleva a que el aprendiz experimente libertad y autonomía en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, una motivación extrínseca se encuentra controlada por un elemento externo. Esto conduce a que el aprendizaje y el comportamiento de estudio sea visto como un medio para alcanzar determinados objetivos o recompensas que se encuentran fuera del alcance del aprendiz.

Aunque mayormente la motivación intrínseca y extrínseca son percibidas como dos polos opuestos, es necesario resaltar que la mayoría de los estudiantes pueden experimentar este tipo de motivación de manera combinada. Por ejemplo, un aprendiz puede estar extrínsecamente motivado y de todos modos experimentar autonomía y libertad en su aprendizaje siempre y cuando las actividades de clase sean claras y significativas para él (Deci & Ryan, 2000). Es por ello que Deci y Ryan dividen la motivación extrínseca en 3 subcategorías:

1. *Regulación Externa*: Esta motivación se produce por el deseo de cumplir con un requerimiento o alcanzar un premio exterior. El aprendiz experimenta en su aprendizaje estrés y presión proveniente de un elemento externo. Su autonomía, confianza y competencia se muestra deficiente.
2. *Regulación Introyectada*: Es aquella que se activa en el proceso de aprendizaje para evitar una presión interna como miedo, vergüenza, culpa, estrés, entre otros.
3. *Regulación Identificada*: Aquí el aprendiz comprende la importancia de las actividades, tareas y reconoce el valor implícito de su comportamiento de estudio. Este tipo de motivación suele estar presente en estudiantes con un alto sentimiento de competencia, autonomía y seguridad.

Tal y como se puede observar la motivación que experimenta el aprendiz se encuentra estrechamente ligada a su estado psicosocial. Por tal razón Deci y Ryan (1990) recalcan en su *Teoría de la Autodeterminación* tres necesidades básicas que el docente necesita satisfacer con la finalidad que el aprendiz pueda formar parte activa en su proceso de aprendizaje con una motivación intrínseca o con una

que se asemeje más a esta – por ejemplo con una regulación identificada. Estas tres necesidades básicas son las siguientes:

1. *Autonomía*: La necesidad del estudiante de experimentar libertad, de tomar sus propias decisiones y de trabajar de manera independiente.
2. *Competencia*: La necesidad de sentirse competente dado que las habilidades y conocimiento previo del aprendiz le permiten ejecutar las tareas de manera óptima, sintiéndose así responsable por el resultado.
3. *Relación*: La necesidad de sentirse conectado con las otras personas de su entorno (docentes y compañeros), de experimentar seguridad y empatía dentro del aula de clase.

Dentro de esta investigación dado que se trabajará con actividades de procesamiento del *input* propuestas por Leen y VanPattern (1995) se considerará los cambios que éstas pueden producir en la motivación y autodeterminación del aprendiz.

1.7. El pasado en español: “Pretérito Imperfecto” y “Pretérito Indefinido”

1.7.1. Aspecto semántico del imperfecto e indefinido

Para explicar el aspecto semántico de los tiempos simples del pasado se utilizarán los estudios realizados por López, F. (2014) y Ruiz Campillo (a 2005 y b1998).

El idioma español, perteneciente a la familia de la lengua romance, ha heredado del latín su sistema verbal y ha conservado la diferencia aspectual de los tiempos simples del pasado (López, 2014). Precisamente, las características “perfectivo” y “aorístico” permiten comprender el aspecto o modo en que una acción se desarrolla. A través del aspecto perfectivo se puede expresar el resultado de una acción. Este elemento fue retomado en las lenguas romances mediante la formación de los temas compuestos. El aspecto aorístico – el cual se ha mantenido en el pretérito indefinido hasta el día de hoy – permite expresar la finalización de una acción verbal (López, 2014).

Con los dos tiempos del pretérito: el imperfecto y el indefinido; se puede hacer referencia al estado de las acciones. Campillo (1998) señala que la principal diferencia semántica entre un verbo en imperfecto (“trabajaba”) y otro en indefinido (“trabajé”) no es temporal. Esto significa que aquí la secuencia cronológica del enunciado – qué sucedió primero o después – no es relevante. La diferencia aspectual es lo que realmente distingue estos dos tiempos simples del pasado – “[...] qué acción había terminado o estaba aún realizándose dentro del marco temporal en el que se desarrolla el enunciado” (Campillo, 1998). Entonces los tiempos del sistema verbal del español – a excepción del indefinido, tal y como se verá más adelante – pueden hacer referencia tanto a acciones pasadas, presentes o futuras, teniendo siempre en cuenta el sistema referencial del oyente (López, 2014).

Campillo (1998) resume la primera característica del indefinido en una sola palabra: “realismo”. Esto significa que el indefinido no se utiliza para hacer referencia a hechos imaginados a diferencia con otros tiempos verbales. Así también, el indefinido tiene la capacidad de aportar un matiz de “acción concluida”, situando al oyente en la espera de lo que sucederá a continuación. Ahora, para contrastar el significado entre el indefinido y el imperfecto Campillo (1998) recurre, precisamente, a ese carácter terminado que tiene el indefinido y a ese matiz de acción en proceso que aporta el imperfecto.

En base a la psicología del Gestalt se podría distinguir el indefinido del imperfecto relacionando los conceptos de figura (la acción de una narración) con el indefinido y fondo (el ambiente en que se desarrolla dicha acción) con el imperfecto (López, 2014). Campillo (2005) también aporta una serie de explicaciones didácticas para distinguir el uso y significado de estos dos tiempos verbales. “El significado de ambos tiempos es el mismo: una acción concluida=indefinido y una acción no terminada (en la mente del narrador)=imperfecto. [L]os términos “desde adentro” y “desde afuera” de la acción permiten situar al hablante respecto al enunciado. [Y las alegorías] fotografía (indefinido) frente a película (imperfecto) permiten

comprender el uso de ambos tiempos en un contexto de descripción” (Campilla, 2005).

1.7.2. Comparación del uso: imperfecto versus indefinido

A continuación se presentan 3 contextos, tomado del estudio de Engen Julie (2016), que permiten contrastar los usos del imperfecto y el indefinido.

a. Una única acción o una acción repetida:

Imperfecto	Indefinido
<p>- Leía libros</p> <p><i>Explicación: Se entiende que la acción de leer es una acción repetida en el pasado. Puede ser una característica o una afición de esta persona el leer libros.</i></p>	<p>- Leyó un libro</p> <p><i>Explicación: Se entiende que esta persona no leyó muchos libros y esta acción puede referirse a una única acción.</i></p>

b. Delimita o no delimita el tiempo o la frecuencia de la acción:

Imperfecto	Indefinido
<p>- Iba a España todos los veranos</p> <p><i>Explicación: Se entiende que iba de vacaciones todos los veranos , no en cualquier lugar o estación. Es como una descripción de la costumbre de ir a España en los veranos.</i></p>	<p>- En el verano de 1989 fuimos a España</p> <p><i>Explicación: Se entiende que no es normal que fueran a España. Es un cambio de acción que sucedió en un momento determinado.</i></p>

c. Descripción o acción:

Imperfecto	Indefinido
<p>- Los conquistadores maltrataban a los indígenas</p> <p><i>Explicación: No expresa un cambio sino una costumbre de los conquistadores. No</i></p>	<p>- Colón descubrió América</p> <p><i>Explicación: Es una acción que ocurrió una sola vez y puede estar delimitada a</i></p>

<i>puede delimitar un año específico.</i>	<i>un único momento. Ninguna persona puede descubrir América después de Colón.</i>
---	--

Dentro de la investigación se enseñará el uso del imperfecto e indefinido simplificando los tres contextos anteriormente presentados:

- a. Acción repetida (AR): Utilizando el imperfecto para hacer referencia a costumbres o acciones que funcionan como fondo del enunciado.
- b. Acción determinada por el tiempo (ADT): Utilizando el indefinido para hacer referencia a acciones concluidas y que tomaron lugar en un momento dado.
- c. Descripción: Utilizando el imperfecto para describir personas.

1.7.3. Aspecto sintáctico del imperfecto e indefinido

Después de una explicación semántica sobre el uso y significado del “Pretérito Indefinido” y “Pretérito Imperfecto”, surge la pregunta ¿por qué es tan complejo para los estudiantes holandeses adquirir estos dos tiempos verbales? Una de estas razones es que ellos no tienen en el holandés un equivalente exacto para utilizar estos dos pasados. En el holandés, normalmente se utiliza el “voltooid tegenwoordige tijd” para describir una situación o un hecho del pasado que ya se encuentra concluido y cuyos resultados tienen una relación con el presente. Por ejemplo: Gisteren *heb* ik een drukke dag *gehad* (Baks, Jetten & Korebrits, 2008). Este mismo tiempo verbal en el holandés es utilizado para expresar el “Pretérito Indefinido” en español: Isabel *vivió* en Alemania más de veinte años (“Isabel *heeft* meer dan twintig jaar in Duitsland *gewoond*”); cuyo resultado no tiene ninguna relación con el presente ya que se trata de una acción concluida (Castro, 2010).

Al mismo tiempo, dentro del “Pretérito Indefinido” también se utiliza el tiempo verbal holandés “onvoltooid verleden tijd” para expresar una serie de acciones ya concluidas: Victor se *encontró* con Ana, se *casó* con ella y

se mudó a Sevilla (“Victor ontmoette Ana, trouwde met haar en verhuisde naar Sevilla”) (Castro, 2010). Con respecto al “Pretérito Imperfecto” este es expresado en el holandés utilizando el tiempo verbal “onvoltooid verleden tijd” pero para expresar costumbres o acciones repetidas del pasado: Antes fumaba mucho (“Vroeger rookte ik veel”); o para describir personas, circunstancias o cosas: Hacía un frío horrible (“Het was ontzettend koud [...]”)) (Castro, 2010).

Con todo esto se puede observar que los tiempos verbales del holandés (“voltooid tegenwoordige tijd” y “onvoltooid verleden tijd”) pueden ser empleados de manera combinada en el español lo cual tiende a complicar la distinción de los usos del “Pretérito Indefinido” y “Pretérito Imperfecto”.

Capítulo 2

2. Marco Metodológico

2.1. Participantes

El presente trabajo es una investigación cualitativa-cuantitativa experimental cuya población está conformada por los alumnos del quinto año (VWO-5) de la escuela secundaria *Het Nieuwe Lyceum*. Esta población se encuentra dividida en dos grupos: un grupo control (N=20) y un grupo experimental (N=19), donde solo este último participará de las intervenciones planificadas para esta investigación.

Todos los estudiantes tanto del grupo control como del grupo experimental han llevado clases de español desde el tercer año (VWO-3). En el tercer año los alumnos reciben dos horas de clase a la semana. A partir del cuarto año (VWO-4) en adelante (VWO-6) el curso de español se dicta tres veces a la semana haciendo un total de 3 horas por semana. Al término del tercer año (VWO-3) los alumnos deciden cómo llevarán este curso: de manera optativa u obligatoria. Los alumnos que elijan español como tercera lengua extranjera lo llevarán de manera optativa. Del grupo control (N=20) dos alumnos llevan el curso de manera optativa y del grupo experimental (N=19) solo uno. Esto significa que estos tres alumnos no están obligados a asistir a todas las clases pero sí a cumplir con todos los exámenes y tareas. Asimismo, es necesario aclarar que ambos grupos de esta investigación tienen alumnos repitentes: grupo control (N=20) un alumno y grupo experimental (N=19) dos alumnos; lo cual significa que estos tres alumnos están llevando el curso del español VWO-5 por segunda vez.

Las razones por la cual se ha elegido trabajar con el nivel VWO-5 son las siguientes: 1) es el grupo de nivel más alto que cuenta con dos grupos que permiten contrastar los resultados de la investigación. 2) los alumnos del VWO-5 ya cuentan con una base gramatical y léxica lo cual puede significar una ventaja al momento de trabajar con canciones 3) en este nivel se espera que los alumnos alcancen el nivel A2/B1.

2.2. Intervención

Para esta investigación se han planificado cinco intervenciones las cuales consistirán en 5 clases: 3 clases de 50 minutos y 2 clases de 40 minutos. La primera clase tomará lugar el martes 13 de noviembre y la última el jueves 29 de noviembre 2018.

El grupo experimental (N=19) será el único que participe dos veces a la semana (martes y jueves) de las clases diseñadas para esta investigación. La persona responsable de ejecutar las intervenciones será la autora de esta investigación. En cada una de las intervenciones se reforzará el uso de los pasados “Pretérito Imperfecto” y “Pretérito Indefinido”, utilizando una gramática de procesamiento del *input* explicada en la *sección 1.4* del Marco Teórico. El grupo experimental recibirá en la primera clase un cuadernillo de ejercicios elaborado por la autora de este trabajo. Este cuadernillo servirá para vigilar el proceso de aprendizaje del alumno.

Dado que Leen y VanPattern (1995) proponen dirigir la atención del alumno hacia un aspecto gramatical en específico se presentará los pasados en español de la siguiente manera: en la primera clase se trabajará el “Pretérito Imperfecto”, en la segunda el “Pretérito Indefinido”, en la tercera y cuarta se combinarán sus usos (“Pretérito Imperfecto” y “Pretérito Indefinido”) y en la quinta se hará un repaso de todo lo practicado para finalmente aplicar el Post-Test. Las actividades de aprendizaje planificadas para estas cinco clases se encuentran basadas en las actividades de procesamiento del *input* propuestas por Leen y VanPattern (1995). Asimismo, las intervenciones han sido diseñadas en base a 4 canciones con sus respectivos videoclips, los cuales servirán para presentar y trabajar los pasados en español.

Los criterios a considerar para la selección de las canciones son los siguientes: presencia de verbos – de manera individual y combinada – en el imperfecto e indefinido, velocidad adecuada, estructura y vocabulario sencillo. En cuanto al tipo del videoclip se trabajará con el videoclip narrativo. Es decir cuya imagen coincide con el texto de la canción. El número de canciones y videoclips seleccionados en total son cuatro y estas serán utilizadas una en cada clase.

El grupo control (N=20) recibirá dos veces a la semana (miércoles y jueves) clases de español hasta que complete 5 sesiones. La autora de esta investigación dictará también estas clases. Los temas a trabajar por clase con el grupo control son similares al del grupo experimental. Sin embargo, las actividades de aprendizaje con el grupo control estarán centradas en la producción, donde el alumno deberá completar oraciones, conjugar verbos, escribir oraciones cortas, entre otras tareas.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos a utilizar dentro de esta investigación serán un examen de gramática y una encuesta sobre la autodeterminación y motivación. Dichos instrumentos llamados Pre-test y Post-test han sido elaborados por la autora de este trabajo de investigación y mejorados en base al *feedback* recibido por parte de la docente de la escuela *Het Nieuwe Lyceum* y de la directora de tesis.

El Pre y Post-test serán aplicados en ambos grupos: el Pre-test un día antes de la primera clase y el Post-test en la quinta clase, después de que se haya hecho un breve repaso. Los nombres de los participantes de ambos grupos han sido relacionados numéricamente con cada uno de los exámenes (Pre-test y Post-test) de acuerdo a la cantidad de alumnos.

Tanto en el Pre-test como en el Post-test el examen de gramática consta de dos partes. En la primera parte (pregunta A y B) el alumno deberá conjugar los verbos que se encuentran entre paréntesis según el tiempo indicado en las instrucciones. Con esto se busca analizar qué tipo de dificultades tiene el alumno al momento de conjugar los verbos dados. Las respuestas dentro de esta primera parte serán clasificadas considerando 4 criterios: “Correcta elección del tiempo y correcta conjugación” (CTCC), “Correcta elección del tiempo pero incorrecta conjugación” (CTIC), “Incorrecta elección del tiempo pero correcta conjugación” (ITCC), “Incorrecta elección del tiempo e incorrecta conjugación” (ITIC). Aquí es necesario resaltar que algunas de las oraciones presentes en estas preguntas A y B han sido elaboradas en base a las canciones trabajadas en clase con la finalidad de observar si las canciones han contribuido en el aprendizaje de la conjugación de los verbos regulares o irregulares.

En la pregunta C el alumno deberá de elegir el tiempo verbal (“Pretérito Imperfecto” o “Pretérito Indicativo”) para conjugar los verbos dados entre paréntesis. Las respuestas serán también analizadas en base a los 4 criterios explicados en el párrafo anterior.

En la segunda parte del examen se presentan tres oraciones en base a los tres contextos gramaticales: cuando es una acción repetida (AR), una acción determinada por el tiempo (ADT) o una descripción (DC). El propósito de esta pregunta es que el alumno argumente por qué se ha empleado el tiempo verbal dado dentro de la oración. En el Pre-test el alumno podrá elegir a través de dos opciones el argumento que mejor le parezca. En el Post-test el alumno deberá argumentar y explicar por sí mismo por qué se ha utilizado o el “Pretérito Imperfecto” o el “Pretérito Indefinido”. El último ejercicio de este examen de gramática se centra en una producción escrita donde el alumno deberá escribir un pequeño párrafo de 30 palabras utilizando el “Pretérito Imperfecto” y el “Pretérito Indefinido”. Esta producción escrita será analizada de manera cualitativa identificando qué tiempo verbal ha sido utilizado en la redacción y en qué contexto gramatical (una descripción, una acción repetida o una acción delimitada por el tiempo).

La encuesta de ambos exámenes se encuentra conformada por 20 afirmaciones que los alumnos deberán de calificar del 1 (para nada cierto) al 5 (completamente cierto). Aquí es necesario resaltar que este instrumento ha sido elaborado en base a la encuesta hecha por la dr. Claudy Oomen en la Universidad de Utrecht. En la primera parte de esta encuesta las afirmaciones se centran en los tres elementos básicos de la autodeterminación presentados por Deci y Ryan (1985): autonomía (afirmación 1, 3, 6, 10), competencia (afirmación 2, 7, 11, 12) y relación (afirmación 4, 5, 8, 9). En la segunda parte de la encuesta las afirmaciones se centran en el tipo de motivación que tiene el alumno para trabajar en clase. El tipo de motivación considerado son los explicados en la *sección 1.6* del Marco Teórico: regulación intrínseca (afirmación 2 y 7), regulación identificada (afirmación 5 y 3), regulación externa (afirmación 4 y 8) y regulación introyectada (afirmación 1 y 6). El tiempo planificado para desarrollar tanto el Pre-Test como el Post-test es de 30 minutos.

Capítulo 3

3. Análisis de resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el Pre y Post-test aplicados en el grupo control y experimental. En ambos grupos hubo alumnos que no participaron en uno de los test así que fueron retirados de esta investigación. Asimismo, es necesario aclarar que en ambos grupos (control y experimental) los alumnos que llevan el curso de español como materia libre (2 alumnos y 1 alumno, respectivamente) no asistieron a ninguna clase ni participaron de ninguno de los Tests de esta investigación. Entonces, el número final de participantes por grupo es el siguiente: Grupo experimental (n=14) y Grupo control (n=14).

Los resultados en cuanto a las variables independientes gramática (uso de los pasados), autodeterminación y motivación serán analizados considerando los criterios descritos en la *sección 2.3* del capítulo Marco Metodológico.

3.1. Motivación

Con la finalidad de analizar el tipo de regulación que motiva al alumno a trabajar durante la clase se planteó la siguiente pregunta en holandés “Waarom werk je in de Spaanse les?” Para responder a esta interrogante se presentaron 8 afirmaciones en holandés las cuales fueron calificadas desde la escala 1 (“para nada cierto”) hasta la escala 5 (“totalmente cierto”)¹.

3.1.1. Motivación: Resultados del Pre-test de ambos grupos

3.1.1.1. Regulación externa

La media obtenida en la regulación externa del grupo control (3,00) fue mayor que la del experimental (2,71), con una desviación estandar de 1,07 y 0,92 respectivamente, sin embargo esta diferencia no resultó significativa. En los resultados del grupo control se puede identificar un menor porcentaje de neutralidad en la escala 3 (29%) en comparación con el grupo experimental (39%) (*Gráfico 1*). Dentro de las escalas 4 (“es cierto”) y 5 (“totalmente cierto”) el grupo experimental presentó un total de 21% mientras que el grupo

¹ Ver anexo 3: Encuesta aplicada tanto en el Pre y Post-test

control obtuvo un 36% (*Gráfico 1*). Esto significa que la regulación externa del grupo experimental se encuentra un poco más relajada que la del grupo control. Asimismo, en base a la *Tabla 1* se puede observar que ambos grupos trabajan, principalmente, estimulados por sentido de obligación ante el curso aunque esto se ve en mayor grado en el grupo control. Esta situación puede ser comprobada en la práctica ya que los alumnos del grupo control suelen preocuparse más por sus notas y trabajar con mayor constancia en las actividades de clase a diferencia del grupo experimental. Al parecer la motivación del grupo control se encuentra controlada por su deseo al éxito.

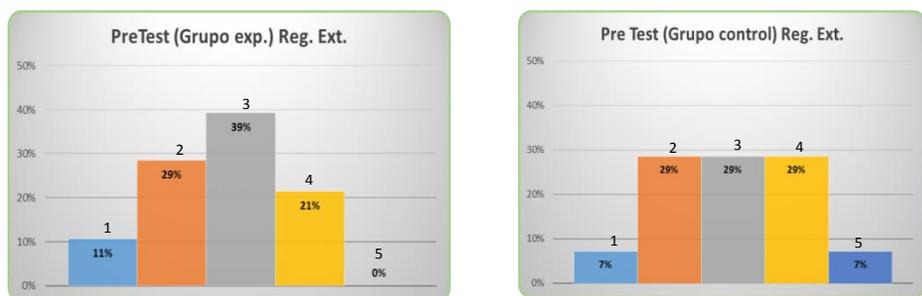


Gráfico 1: Resultados generales del Pre-test de ambos grupos

Afirmación	Grupo experimental (Total)	Grupo control (Total)
4. omdat dat van mij verwacht wordt.	46	51
8. omdat ik wil dat de docent aardige dingen over me zegt.	30	33

Tabla 1: Suma de valores de las afirmaciones 4 y 8 del Pre-test de ambos grupos

3.1.1.2. Regulación intrínseca

En esta regulación la media del grupo control (3,57) fue nuevamente superior a la del experimental (3,21) con una desviación estandar de 0,90 y 1,08 respectivamente, sin embargo esta diferencia no resultó significativa. En el *Gráfico 2* se puede encontrar una diferencia porcentual dentro de la escala 2 (“no es cierto”) y 4 (“es

cierto”). El grupo experimental obtuvo un 25% en la escala 2, negando así la veracidad de las afirmaciones planteadas, mientras que el grupo control obtuvo un 7% en la misma escala (*Gráfico 2*). En la escala 4 (“es cierto”) el grupo control presenta un 50% mientras que el grupo experimental alcanzó un porcentaje de 25% (*Gráfico 2*). Estas diferencias porcentuales radican, principalmente, porque el grupo experimental encuentra las actividades de español menos atractivas en comparación con el grupo control tal y como se observa en la *Tabla 2*. Esto es reconocible en la práctica ya que el grupo experimental, constantemente, afirma que las actividades de español se centran en ejercicios de conjugación lo cual es poco significativo para ellos. Aparentemente el grupo experimental tiene un alto sentido de competencia sobre sí mismo, por lo tanto la sencillez de los ejercicios no le resultan desafiantes.

Asimismo, en base a la *Tabla 2* se puede decir que en ambos grupos el gusto por la lengua es lo que estimula, principalmente, su regulación intrínseca. Sin embargo, es comprensible que el grupo control tiene un mayor grado de regulación intrínseca debido al éxito que experimenta al desarrollar los ejercicios.

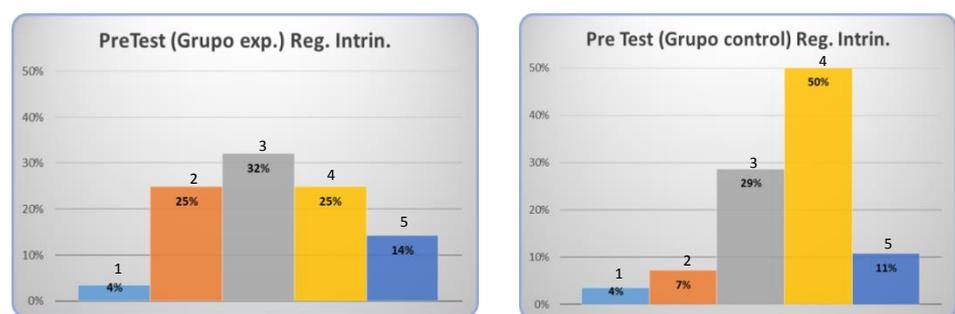


Gráfico 2: Resultados generales del Pre-test de ambos grupos

Afirmación	Grupo experimental (Suma total)	Grupo control (Suma total)
2. omdat ik Spaans leuk vind.	52	56
7. omdat ik de activiteiten leuk vind.	38	44

Tabla 2: Suma de valores de las afirmaciones 2 y 7 del Pre-test de ambos grupos

3.1.1.3.Regulación identificada

En la regulación identificada se obtuvo, nuevamente, una media inferior en el grupo experimental (3,39) en comparación con el grupo control (4,14) con una desviación estándar de 0,94 y 0,74, respectivamente, presentando una diferencia significativa. Al contrastar los resultados de ambos resultados es notable que el grupo control obtuvo sus mayores porcentajes en las escalas 4 (“es cierto”) y 5 (“totalmente cierto”) reafirmando con un 43% y 36%, respectivamente que ellos trabajan tanto para aprender nuevas cosas (afirmación 5) así como para fortalecer su sentido de competencia (afirmación 3) (*Gráfico 3*). Es decir, para el grupo control las actividades no son tan solo atractivas, como se vio en los resultados de la regulación intrínseca, sino que también les parecen productivas. (*Tabla 3*). El resolver bien los ejercicios es interpretado por este grupo como un logro en su aprendizaje, sin importar si éstos son fáciles o difíciles.

En el caso del grupo experimental se obtuvo una situación diferente. El 39% de sus respuestas manifestó tener una actitud neutral (escala 3) y solo un 36% confirmó la validez de ambas afirmaciones (escala 4) (*Gráfico 3*). Estos resultados reafirma la manera en cómo el grupo experimental percibe las actividades de clase: poco significativas – tal y como se mencionó en los resultados de su regulación intrínseca. Hasta aquí es evidente que el grupo experimental tiene preferencia por actividades desafiantes que lo

estimulen a aprender, mientras que el grupo control da prioridad al éxito sin considerar la sencillez de los ejercicios.

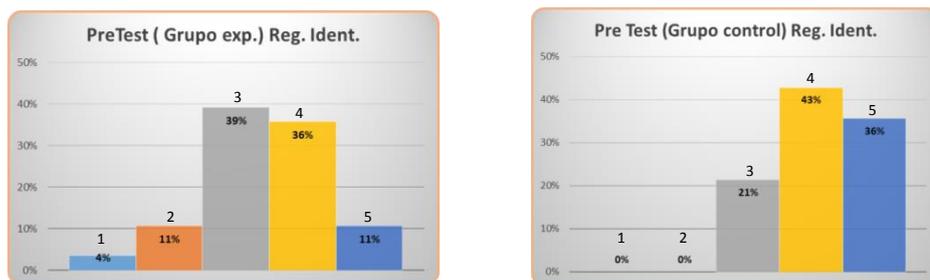


Gráfico 3: Resultados generales del Pre-test de ambos grupos

Afirmación	Grupo experimental (Suma total)	Grupo control (Suma total)
3. omdat ik het belangrijk vind om het goed te kunnen	47	60
5. omdat ik nieuwe dingen wil leren	48	56

Tabla 3: Suma de valores de las afirmaciones 3 y 5 del Pre-test de ambos grupos

3.1.1.4. Regulación introyectada

La media del grupo control (3,04) en la regulación introyectada fue también superior a la obtenida en el grupo experimental (2,61) con una desviación estandar de 1,27 y 1,08, respectivamente, sin embargo esta diferencia no resultó significativa. Los porcentajes más altos en las escalas 4 (“es cierto”) y 5 (“totalmente cierto”) fueron obtenidos por el grupo control donde un total de 39% confirmó la validez de las afirmaciones planteadas (Gráfico 4). El grupo experimental obtuvo un total de 22% en las mismas escalas (Gráfico 4). Es decir, el nivel de introyección en el grupo control es ligeramente superior al del experimental lo cual es comprensible ya que el resolver bien los ejercicios es interpretado por el grupo control como un logro en su aprendizaje.

En la *Tabla 4* se puede observar que el mayor nivel de introyección radica en el hecho de sentirse competentes al momento de trabajar en las actividades (afirmación 6). Aquí el grupo experimental obtuvo un total de 40 mientras que el grupo control obtuvo un total de 56. Es decir, el nivel de introyección en el grupo experimental se encuentra más relajado porque no tiene un nivel de obligación tan alto – tal y como se vio en la regulación externa – y porque las actividades no son estimadas por la mayoría de los alumnos como un indicador confiable de su nivel competencia.

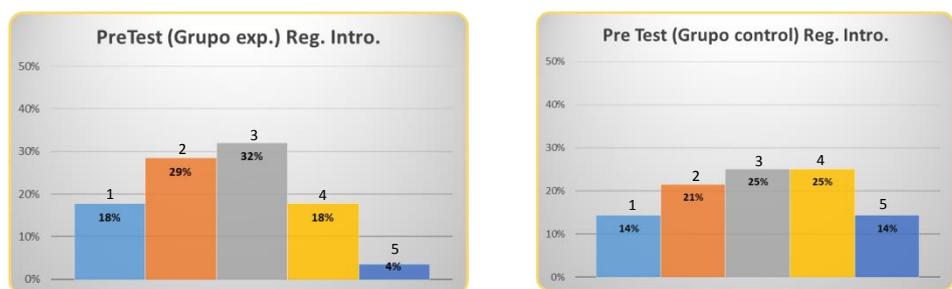


Gráfico 4: Resultados generales del Pre-test de ambos grupos

Afirmación	Grupo experimental (Suma total)	Grupo control (Suma total)
1. omdat ik me slecht zou voelen als ik niet mijn best doe	33	32
6. omdat ik trots op mijzelf zou zijn als ik het goed doe	40	56

Tabla 4: Suma de valores de las afirmaciones 1 y 6 del Pre-test de ambos grupos

3.1.2. Motivación: Resultados del Pos-test de ambos grupos

3.1.2.1.Regulación externa

La media obtenida en el grupo experimental fue 2,50 con una desviación estandar de 0,87, mientras que en el grupo control se encontró una media de 2,64 con una desviación estandar de 1,11 (*Tabla 5*), pero esta diferencia no es significativa. En base a los

resultados obtenidos en las escalas 2 (“no es cierto”) se puede observar que el 43% de las respuestas del grupo experimental señaló no trabajar ni por la docente (afirmación 8) ni por un sentido de obligación ante el curso (afirmación 4) mientras que un 14% en la escala 4 (“es cierto”) afirmó lo contrario (*Gráfico 5*). En el caso del grupo control se puede encontrar que el 42% de las respuestas en las escalas 1 (“para nada cierto”) y 2 (“no es cierto”) negó la veracidad de las afirmaciones 4 y 8, mientras que un 29% sí aseguró trabajar por un sentido de obligación y por los comentarios de la docente (*Gráfico 5*).

Ante los resultados obtenidos se puede decir que al término de la investigación el grupo control mantuvo un nivel de regulación externa ligeramente más alto que el grupo experimental. Y en base a la *Tabla 6* es observable que el sentido de obligación ante el curso (afirmación 4) es lo que estimulaba, principalmente, la regulación externa en ambos grupos. Sin embargo, en el caso del grupo experimental, este logró relajar más su regulación externa dado que pudo percibir los comentarios de la docente de una manera diferente (*Tabla 6*). Posiblemente, esto se deba al tipo de actividades utilizados en clase. El grupo control trabajó con actividades y ejercicios tradicionales, conllevando a que la docente de la investigación y sus comentarios sean vistos casi del mismo modo como la docente oficial del curso. En cambio, en el grupo experimental dado que se utilizaron actividades más interactivas en base a canciones y con ejercicios centrados en la interpretación donde toda respuesta era bienvenida, esto pudo haber contribuido a que la docente de la investigación sea vista no tanto como una evaluadora sino antes bien como una presentadora y guía de su aprendizaje.

	Media	D.S
G.E	2,50	(0,87)
G.C	2,64	(1,11)

Tabla 5: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Post-test del grupo experimental (G.E) y grupo control (G.C)

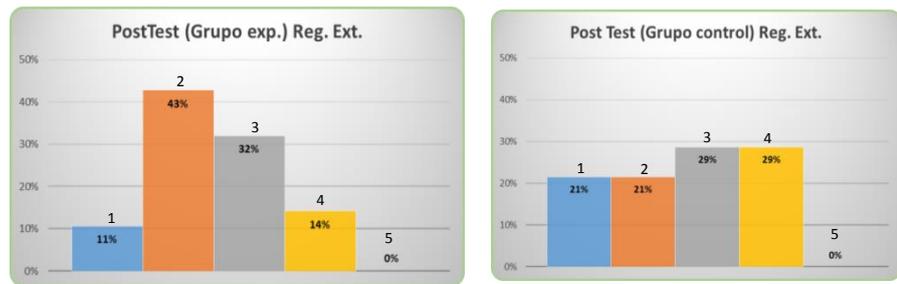


Gráfico 5: Resultados generales del Post-test del grupo experimental y grupo control

Afirmación	Grupo experimental (Total)	Grupo control (Total)
4. omdat dat van mij verwacht wordt.	43	44
8. omdat ik wil dat de docent aardige dingen over me zegt.	27	30

Tabla 6: Suma de valores de las afirmaciones 4 y 8 del Post-test del ambos grupos

3.1.2.2. Regulación intrínseca

Con respecto a la regulación intrínseca el grupo experimental obtuvo una media de 3,14 con una desviación estandar de 1,19. El grupo control obtuvo una media superior (3,68) con una desviación estandar de 0,93 (Tabla 7), pero esta diferencia no resultó significativa. En base al Gráfico 6 se puede observar que el grupo experimental obtuvo un porcentaje total de 29% en las escalas 1 (“para nada cierto”) y 2 (“no es cierto”) mientras que el grupo control alcanzó un 8%. Esto significa que en el grupo experimental se halló un mayor porcentaje de respuestas que anularon la veracidad de las afirmaciones planteadas. Sin embargo, en ambos grupos se encontró un alto porcentaje en las escalas 4 (“es cierto”) y 5 (“totalmente cierto”), los cuales confirmaban la veracidad de ambas afirmaciones pero en diferentes proporciones. El resultado del grupo experimental fue de 39% mientras que el grupo control alcanzó un 61% (Gráfico 6).

Hasta aquí es notable que al final de la investigación el grupo control demostró un mayor grado de regulación intrínseca. Una explicación a esto se puede encontrar en los resultados de la *Tabla 8*. La principal diferencia entre ambos grupos es la opinión que tienen acerca de las actividades (afirmación 7) (*Tabla 8*). Esto significa que la manera en cómo el alumno experimentó las actividades tuvo también una gran influencia en esta regulación. Por ejemplo, el grupo experimental demostró cierto grado de dificultad al momento de desarrollar las actividades de clase, esto debido a su bajo dominio léxico. A raíz de esto el grupo experimental no pudo disfrutar enteramente de todas las actividades. En el caso del grupo control, estos participaron en actividades conocidas y dado que tenían un mejor nivel de conocimiento lingüístico el desarrollo de las actividades no fue un problema para ellos. Entonces, en base a estos resultados se podría establecer una relación directa entre el éxito que el alumno experimenta durante el desarrollo de las actividades y su regulación intrínseca.

	Media	D.S
G.E	3,14	(1,19)
G.C	3,68	(0,93)

Tabla 7: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Post-test del grupo experimental (G.E) y grupo control (G.C)



Gráfico 6: Resultados generales del Post-test del grupo experimental y grupo control

Afirmación	Grupo experimental (Total)	Grupo control (Total)
2. omdat ik Spaans leuk vind.	54	57
7. omdat ik de activiteiten leuk vind.	34	46

Tabla 8: Suma de valores de las afirmaciones 2 y 7 del Post-test de ambos grupos

3.1.2.3. Regulación identificada

Con respecto a este tipo de regulación el grupo experimental obtuvo una media (3,79) inferior a la del grupo control (4,29) con una desviación estandar de 0,77 y 0,70, respectivamente (Tabla 9), pero esta diferencia no resultó significativa. En base al Gráfico 7 se puede observar que el mayor porcentaje del grupo experimental se encuentra ubicado en la escala 4 (“es cierto”) con un 46% el cual asegura que las afirmaciones 3 y 5 son ciertas. Es decir, al término de la investigación casi la mitad de los participantes del grupo experimental aseguraron trabajar para aprender cosas nuevas (afirmación 5) y para reforzar su sentido de competencia (afirmación 3). Tan solo un 18% experimentó esta situación en una mayor magnitud, representado en la escala 5 (“totalmente cierto”). Estos resultados en las escalas más altas parecen indicar que las actividades en base a la gramática del procesamiento de input lograron influir positivamente en más de la mitad del salón. Al final de la investigación el grupo experimental valoró las actividades tanto como una fuente para adquirir nuevo conocimiento como para reforzar su competencia de una manera casi equitativa a pesar de la dificultad de los ejercicios (Tabla 10).

Los porcentajes más sobresalientes en el grupo control se encontraron también en las escalas 4 (“es cierto”) y 5 (“totalmente cierto”) donde el 43% en ambas escalas confirmó la veracidad de las dos afirmaciones planteadas (Gráfico 7). Con estos resultados es notable que las actividades en base a la gramática tradicional fueron consideradas también productivas al final de la investigación. Para el grupo control el trabajar en clase significó reforzar su sentido de

competencia. Posiblemente esto se debió al éxito que experimentaron al hacer los ejercicios (Tabla 10).

	Media	D.S
G.E	3,79	(0,77)
G.C	4,29	(0,70)

Tabla 9: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Post-test del grupo experimental (G.E) y grupo control (G.C)



Gráfico 7: Resultados generales del Post-test del grupo experimental y grupo control

Afirmación	Grupo experimental (Total)	Grupo control (Total)
3. omdat ik het belangrijk vind om het goed te kunnen	52	61
5. omdat ik nieuwe dingen wil leren	54	59

Tabla 10: Suma de valores de las afirmaciones 3 y 5 del Post-test

3.1.2.4. Regulación introyectada

Con respecto a la regulación introyectada el grupo experimental obtuvo una media (2,68) inferior a la del grupo control (3,11) con una desviación estandar de 0,89 y 1,18, respectivamente (Tabla 11), pero esta diferencia no resultó significativa. En base al Gráfico 8 se puede observar que el porcentaje más alto alcanzado por el grupo experimental es de 32% dentro de la escala 3, lo cual muestra una actitud neutral ante el hecho de trabajar para evitar la frustración

(afirmación 1) o para sentirse competentes (afirmación 6). Sin embargo, en las escalas 4 (“es cierto”) y 5 (“totalmente cierto”) sí se puede observar que un 25% y 14%, respectivamente, del grupo experimental presenta una introyección alta (*Gráfico 8*). La razón de esto se debe, principalmente, a una presión por sentirse competentes (afirmación 6) (*Tabla 12*). Esto es comprensible considerando que los ejercicios presentaron cierto grado de dificultad, tal y como se mencionó en párrafos anteriores.

El porcentaje más alto dentro del grupo control se encontró en la escala 4 (“es cierto”) donde el 39% confirmó la veracidad de las afirmaciones planteadas y solo un 25% presentó una actitud neutral (escala 3) (*Gráfico 8*). Esto significa que el grupo control tuvo un mayor nivel de introyección en comparación con el grupo experimental. La razón de esta situación se puede comprender considerando que la regulación externa del grupo control fue también superior. Por lo tanto, es evidente que ellos se sintieron de alguna manera más obligados a trabajar.

Con respecto a la afirmación 1, ambos grupos alcanzaron los valores más bajos (*Tabla 12*). Es decir, ninguno de los dos grupos trabajó para evitar un sentido de frustración. Esta situación en el grupo control se puede explicar debido al éxito que los alumnos experimentaban al participar en las actividades – tal y como se mencionó en los resultados de la regulación intrínseca e identificada. En el caso del grupo experimental es muy probable que el uso de las canciones hayan contribuido a que los alumnos se relajaran durante las actividades.

	Media	D.S
G.E	2,68	(0,89)
G.C	3,11	(1,18)

Tabla 11: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Post-test del grupo experimental (G.E) y grupo control (G.C)

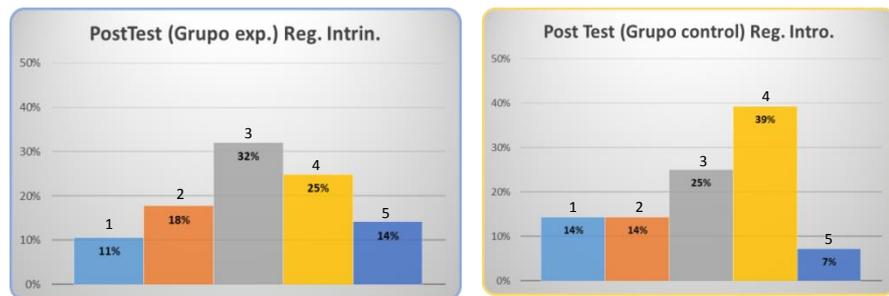


Gráfico 8: Resultados generales del Post-test del grupo experimental y grupo control

Afirmación	Grupo experimental (Total)	Grupo control (Total)
1. omdat ik me slecht zou voelen als ik niet mijn best doe	32	35
6. omdat ik trots op mijzelf zou zijn als ik het goed doe	43	52

Tabla 12: Suma de valores de las afirmaciones 1 y 6 del Post-test

3.1.3. Motivación: Resultados del grupo experimental (Pre y Post-test)

3.1.3.1. Regulación externa

La media obtenida en el Pre-test (2,71) descendió en el Post-test a 2,50 con una desviación estandar de 0,87 (Tabla 12), pero esta diferencia no resultó significativa. En base al Gráfico 9 se identificó un aumento en la escala 2 (“no es cierto”) de un 29% a un 43% (Gráfico 9). Esto significa que al final de la investigación los alumnos negaron trabajar para escuchar comentarios positivos de la profesora (afirmación 8) o por un sentido de obligación (afirmación 4).

Así también, mientras en el Pre-test el grupo experimental reafirmó la veracidad de ambas afirmaciones con un 21% en la escala 4 (“es cierto”) en el Post-test se obtuvo un 14%, en la misma escala. En la Tabla 13 también se observa una reducción del total de valores

de ambas afirmaciones. Esta disminución es comprensible dado que los alumnos conocían desde un inicio que las cinco clases dictadas eran parte de una investigación y que no tendría peso alguno en sus notas o promedios. Asimismo, el uso de canciones y las actividades de interpretación basadas en la gramática del procesamiento del input pudo haber contribuido a que el alumno percibiera la clase de una manera más lúdica y dinámica en lugar de evaluativa.

	Media	D.S
Pre-test	2,71	(0,92)
Post-test	2,50	(0,87)

Tabla 12: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo experimental

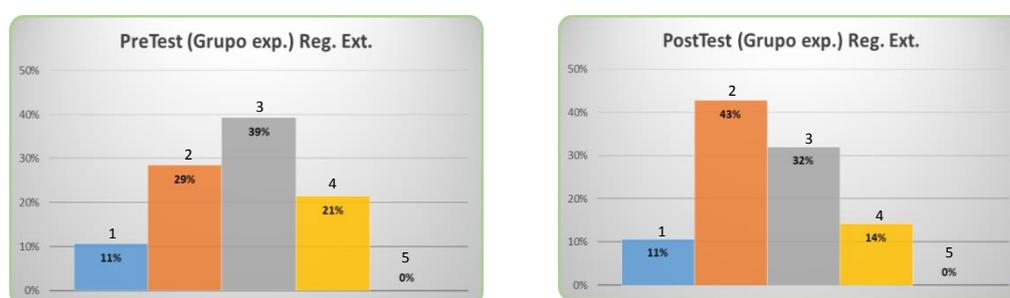


Gráfico 9: Resultados generales del Pre y Post-test del grupo experimental

Afirmación	Pre-test (Total)	Post-test (Total)
4. omdat dat van mij verwacht wordt.	46	43
8. omdat ik wil dat de docent aardige dingen over me zegt.	30	27

Tabla 13: Suma de valores de las afirmaciones 1 y 6 del Pre y Post-test del grupo experimental

3.1.3.2. Regulación intrínseca

En la regulación intrínseca se aprecia una ligera disminución de la media de 3,21 a 3,14 con una desviación estandar de 1,19 (Tabla 14), sin embargo esta diferencia no resultó significativa. Aunque en las escalas del 3 al 5 los porcentajes permanecen igual que en el Pre-

test, en el Post-test sí se aprecia un aumento en la escala 1 (“para nada cierto”) de 4% a 11% (*Gráfico 10*), donde se niega las afirmaciones planteadas. Posiblemente, este cambio se deba a la disminución de valores, sobre todo, de la afirmación 7 mostrada en la *Tabla 15* donde se observa que el grupo experimental al final de la investigación encontró las actividades menos entretenidas que antes. Esto es comprensible dado que en las intervenciones los alumnos demostraron tener cierto grado de dificultad en la realización de algunos ejercicios, por ejemplo: leer oraciones para determinar si son verdaderas y falsas o para ponerlas en orden². Generalmente, el bajo dominio de vocabulario dificultó la realización de los tareas y esto pudo ser frustrante, conllevando a que los alumnos no disfrutaran enteramente de todas las actividades.

Por otro lado, también es necesario resaltar que en la *Tabla 15* se puede observar un ligero aumento en la suma de valores de la afirmación 2 de 52 a 54. Es decir, al término de la investigación el gusto por la lengua sí se vio ligeramente fortalecida y posiblemente esto se deba al uso de las canciones en la clase. Durante las intervenciones fue notable el entusiasmo de los alumnos al momento de trabajar con los vídeos de las canciones, tal y como se hizo en la clase 2, 3 y 4³, donde los alumnos debían deducir el tema de la canción, descubrir el problema de los personajes o predecir el final.

	Media	D.S
Pre-test	3,21	(1,08)
Post-test	3,14	(1,19)

Tabla 14: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo experimental

² Ver anexo 4: Plan de clase (Clase 2 y 3)

³ Ver anexo 4: Plan de clase (Clase 2-4)

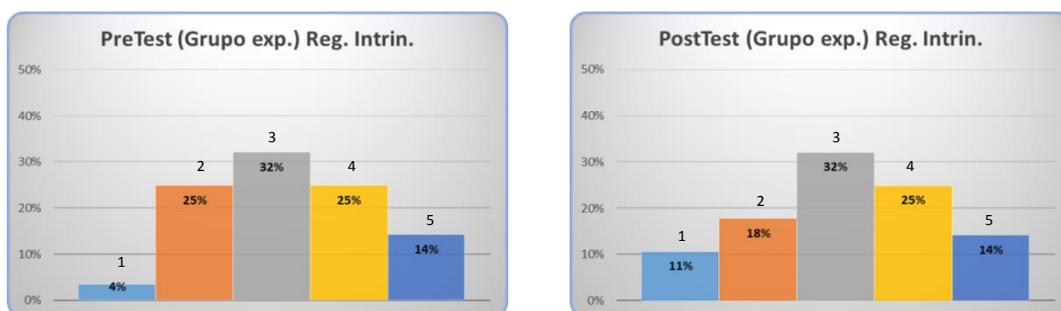


Gráfico 10: Resultados generales del Pre y Post-test del grupo experimental

Afirmación	Pre-test (Total)	Post-test (Total)
2. omdat ik Spaans leuk vind.	52	54
7. omdat ik de activiteiten leuk vind.	38	34

Tabla 15: Suma de valores de las afirmaciones 2 y 7 del Pre y Post-test del grupo experimental

3.1.3.3. Regulación identificada

Con respecto a la regulación identificada, esta experimentó un cambio significativo al final de la investigación alcanzando una media de 3,79 con una desviación estandar de 0,77 (Tabla 16). El aumento porcentual más notable se encontró dentro de la escala 4 (“es cierto”) y 5 (“totalmente cierto”) que pasó de un total de 47% a 64%, afirmando que ellos trabajaban tanto para fortalecer su sentido de competencia como para aprender cosas nuevas (Gráfico 11). Es decir, al término de la investigación el sentido de competencia y la importancia de las actividades en su aprendizaje se vio fortalecida a pesar del grado de dificultad que pudo haber experimentado el alumno. Posiblemente, esto ocurrió porque los ejercicios basados en el procesamiento del *input* le resultaron al alumno, implícitamente, más útiles y significativos que las actividades tradicionales, llegando a considerar la realización de cada ejercicio como un logro en su aprendizaje.

Otro cambio notable puede ser observado en la *Tabla 17* donde la afirmación 5 obtuvo el mayor puntaje. Es decir, al término de la investigación el alumno vio en las actividades de clase un medio para aprender cosas nuevas. Este cambio positivo en el interés del alumno se debe al uso de las canciones y vídeos musicales. En cada intervención se utilizó una canción diferente con su respectivo videoclip los cuales permitieron presentar elementos culturales sobre México, Cuba y Latinoamérica en general⁴. Es muy probable que el uso de estos recursos haya influido positivamente en el interés del alumno.

	Media	D.S
Pre-test	3,39	(0,94)
Post-test	3,79	(0,77)

Tabla 16: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo experimental



Gráfico 11: Resultados generales del Pre y Post-test del grupo experimental

Afirmación	Pre-test (Total)	Post-test (Total)
3. omdat ik het belangrijk vind om het goed te kunnen	47	52
5. omdat ik nieuwe dinge wil leren	48	54

Tabla 17: Suma de valores de las afirmaciones 3 y 5 del Pre y Post-test del grupo experimental

⁴ Ver anexo 4: Clase 3 y 4

3.1.3.4. Regulación introyectada

En la regulación introyectada se observa que hubo un ligero aumento en la media de 2,61 a 2,68 con una desviación estandar de 0,89 (*Tabla 18*), pero no se encontró una diferencia significativa. El aumento de la media se debe, principalmente, al ascenso porcentual encontrado en la escala 3 (“neutral”). Mientras que en el Pre-test se halló un 32%, en el Post-test esto pasó a un 43% (*Gráfico 12*). Es decir, los alumnos demostraron al final de la investigación una actitud neutral ante el hecho de trabajar para evitar un sentimiento de culpa (afirmación 1) o por la ansiedad de sentirse competentes (afirmación 6). Sin embargo, en base a la *Tabla 19* se puede observar que la suma de valores más altos se encuentra en la afirmación 6 lo cual significa que el aumento en la introyección del grupo experimental radicó, principalmente, por la ansiedad de seguir sintiéndose competentes. Esto es comprensible dado que las actividades en base a la gramática de procesamiento resultaron ser más productivas para el alumno, convirtiéndose en un indicador confiable de su progreso de aprendizaje, por lo tanto, el no desarrollarlas correctamente pudo haber causado más ansiedad en el alumno.

	Media	D.S
Pre-test	2,61	(1,08)
Post-test	2,68	(0,89)

Tabla 18: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo experimental



Gráfico 12: Resultados generales del Pre y Post-test del grupo experimental

Afirmación	Pre-test (Total)	Post-test (Total)
1. omdat ik me slecht zou voelen als ik niet mijn best doe	33	32
6. omdat ik trots op mijzelf zou zijn als ik het goed doe	40	43

Tabla 19: Suma de valores de las afirmaciones 1 y 6 del Pre y Post-test del grupo experimental

3.1.4. Motivación: Resultados del grupo control (Pre y Post-test)

3.1.4.1. Regulación externa

Al final de la investigación se pudo observar una reducción en la regulación externa del grupo control alcanzando una media de 2,64 con una desviación estandar de 1,11, pero no se encontró una diferencia significativa (Tabla 20). El cambio más notable puede ser observado en la escala 1 (“para nada cierto”). Mientras que en el Pre-test el 7% de los alumnos negaba la veracidad de las afirmaciones planteadas, en el Post-test este porcentaje aumentó a un 21% (Gráfico 13). En base a la Tabla 21 se observa que el sentido de obligación por el curso (afirmación 4) fue, sobre todo, lo que logró relajarse más.

Así también, en el Pre-test se halló un 7% en la escala 5 (“totalmente cierto”) donde los alumnos afirmaban trabajar por un sentido de obligación (afirmación 4) y por la docente (afirmación 8), pero en el Post-test este mínimo porcentaje desapareció (Gráfico 13). El motivo de todos estos cambios puede deberse al hecho de que las actividades y ejercicios solo formaban parte de una investigación y que sus resultados no tendrían influencia alguna en las notas de la escuela.

Sin embargo, aunque los alumnos estaban informados sobre la investigación se puede observar en el Gráfico 13 dentro de las escalas 3 (“neutral”) y 4 (“es cierto”) que los porcentajes obtenidos tanto en el Pre-test como en el Post-test no presentaron variaciones. Esto

demuestra que al final de la investigación más del 50% del grupo control no experimentó cambio alguno en su sentido de obligación para con el curso y la docente. Esto puede deberse a la forma de trabajo dentro del aula. Las actividades y ejercicios del grupo control basados en la gramática tradicional fueron muy parecidos a los que se utilizan para la preparación de los exámenes (conjugar verbos y completar oraciones) y esto pudo haber dificultado la relajación de la regulación externa.

	Media	D.S
Pre-test	3,00	(1,07)
Post-test	2,64	(1,11)

Tabla 20: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo control

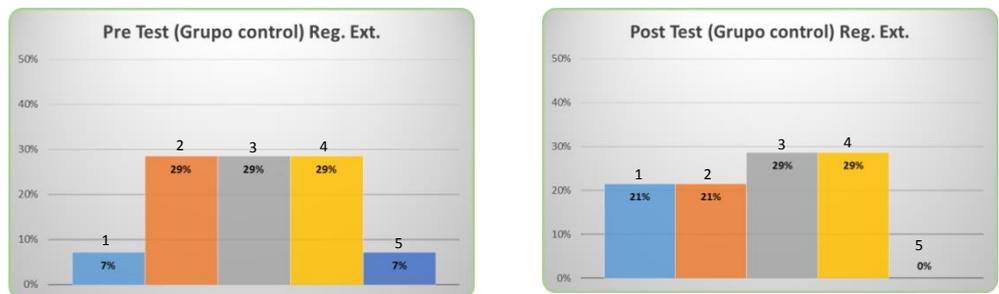


Gráfico 13: Resultado General del Pre y Post-test del grupo control

Afirmación	Pre-test (Total)	Post-test (Total)
4. omdat dat van mij verwacht wordt.	51	44
8. omdat ik wil dat de docent aardige dingen over me zegt.	33	30

Tabla 21: Suma de valores de las afirmaciones 4 y 8 del Pre y Post-test del grupo control

3.1.4.2. Regulación intrínseca

Con respecto a esta regulación se observó en el Post-test un ligero aumento de la media de 3,57 a 3.68 con una desviación estandar de 0,93, sin encontrarse una diferencia significativa (*Tabla 22*). En base al *Gráfico 14* se puede percibir que el aumento porcentual en esta regulación ha sido ligero. Por ejemplo, en la escala 5 (“totalmente cierto”) el porcentaje aumentó un 7% en el Post-test. Así también, en la escala 3 (“neutral”) del Post-test se observa un incremento de 3%.

Todos estos resultados revelan que durante la investigación las actividades en base a la gramática tradicional no influyeron tan significativamente en el gusto por la lengua en sí (afirmación 2) ni en el disfrute de las actividades (afirmación 7). Esto mismo puede verse reflejado en los resultados de la *Tabla 23*. Esta situación es comprensible dado que el grupo control se desarrolló en actividades ya conocidas por ellos. El ligero aumento en la afirmación 7 encontrado en la *Tabla 23* posiblemente se deba al trabajo en parejas que los alumnos realizaron en algunas clases.

	Media	D.S
Pre-test	3,57	(0,90)
Post-test	3,68	(0,93)

Tabla 22: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo control

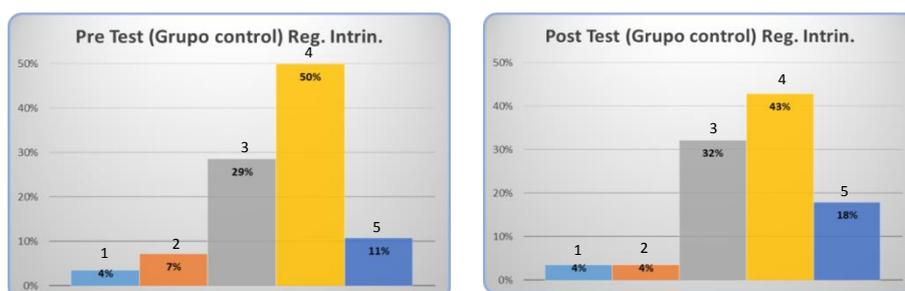


Gráfico 14: Resultado General del Pre y Post-test del grupo control

Afirmación	Pre-test (Total)	Post-test (Total)
2. omdat ik Spaans leuk vind.	56	57
7. omdat ik de activiteiten leuk vind.	44	46

Tabla 23: Suma de valores de las afirmaciones 2 y 7 del Pre y Post-test del grupo control

3.1.4.3. Regulación identificada

La media obtenida en el Post-test aumentó de 4,14 a 4,29 con una desviación estandar de 0,70 (Tabla 24), sin presentar una diferencia significativa. Considerando los resultados del Gráfico 15 se puede observar que hubo una reducción en la escala 3 (“neutral”) de 21% a 14%, mientras que en la escala 5 (“totalmente cierto”) se produjo un aumento de 36% a 43%. Esto significa que al final de la investigación hubo más alumnos que confirmaron la veracidad de las afirmaciones planteadas. En base a la Tabla 25 se puede decir que este aumento porcentual se debe, sobre todo, al hecho de trabajar para aprender cosas nuevas. Esta situación es comprensible considerando que durante las clases también se enseñaron a conjugar verbos irregulares en el pretérito indefinido e imperfecto que los alumnos desconocían.

	Media	D.S
Pre-test	4,14	(0,74)
Post-test	4,29	(0,70)

Tabla 24: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo control

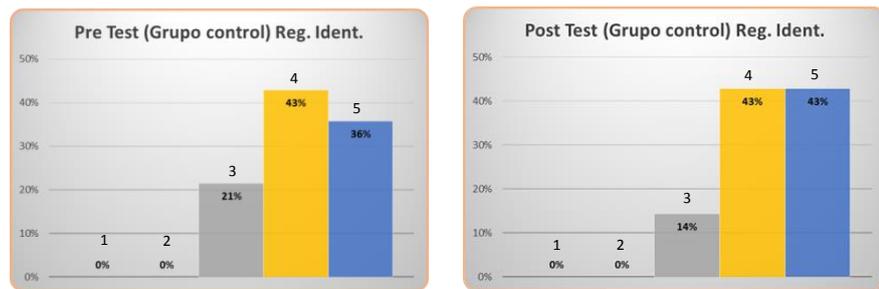


Gráfico 15: Resultado General del Pre y Post-test del grupo control

Afirmación	Pre-test (Total)	Post-test (Total)
3. omdat ik het belangrijk vind om het goed te kunnen	60	61
5. omdat ik nieuwe dingen wil leren	56	59

Tabla 25: Suma de valores de las afirmaciones 3 y 5 del Pre y Post-test del grupo control

3.1.4.4. Regulación introyectada

La media obtenida en el Post-test (3,11) fue superior a la del Pre-test (3,04) con una desviación estandar de 1,18 y 1,27, respectivamente (Tabla 26) pero esta diferencia no resultó significativa. El cambio porcentual más evidente es encontrado en la escala 4 (“es cierto”) el cual pasó de un 25% a un 39% (Gráfico 16). Esto significa que durante las clases el grupo control experimentó un ligero incremento en su regulación introyectada. Una explicación a esto se puede encontrar en la Tabla 27, donde se observa que el aumento de valores radicó, sobre todo, por el deseo de evitar la frustración al no dar lo mejor de sí (afirmación 1). Esto es comprensible considerando que el grupo control tiene un alto grado de regulación externa, por lo tanto, el dar lo mejor de sí puede formar parte de su alto sentido de obligación ante el curso. Sin embargo, en la Tabla 27 también es notorio observar una ligera reducción en los valores obtenidos en la afirmación 6. Esto significa que al final de la

investigación las actividades basadas en la gramática tradicional no tuvo una influencia significativa en el sentido de competencia del grupo control. Posiblemente, esto se deba al pobre desafío de las actividades ya que todas estas estuvieron centradas en la producción.

	Media	D.S
Pre-test	3,04	(1,27)
Post-test	3,11	(1,18)

Tabla 26: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo control



Gráfico 16: Resultado general del Pre y Post-test del grupo control

Afirmación	Pre-test (Total)	Post-test (Total)
1. omdat ik me slecht zou voelen als ik niet mijn best doe	32	35
6. omdat ik trots op mijzelf zou zijn als ik het goed doe	53	52

Tabla 27: Suma de valores de las afirmaciones 1 y 6 del Pre y Post-test del grupo control

3.2. Autodeterminación

Para analizar la autodeterminación de ambos grupos se plantearon 12 afirmaciones en holandés relacionadas a la autonomía, competencia y relación. Todas éstas afirmaciones fueron calificadas desde la escala 1 (“para nada cierto”) hasta la escala 5 (“totalmente cierto”)⁵.

3.2.1. Autodeterminación: Resultados del Pre-test de ambos grupos

3.2.1.1. Autonomía

En base a los resultados obtenidos en el Pre-test se ha podido observar que la autonomía del grupo control ha sido ligeramente superior a la del grupo experimental. La media obtenida en ambos grupos ha sido de 3,66 (1,00) y de 3,46 (0,88), respectivamente sin encontrarse una diferencia significativa. En base al *Gráfico 17* es notable que dentro del grupo experimental se hallaron dos reacciones predominantes: un 39% afirmó la veracidad de las afirmaciones planteadas mientras que un 38% manifestó una actitud neutral (escala 3). Solo un 11% de los alumnos afirmó con total seguridad experimentar un nivel alto de autonomía (escala 5). Considerando la *Tabla 28* se puede observar que la falta de oportunidades para tomar sus propias decisiones (afirmación 6) es lo que delimita el desarrollo de la autonomía. Esto es reconocible en la práctica dado que la clase suele desarrollarse siguiendo las actividades y los ejercicios del material didáctico sin espacio a que alumno pueda decidir cómo trabajar. Sumado a esto, en la *Tabla 28* también se puede observar que el alumno considera que tiene las habilidades suficientes para trabajar solo en clase (afirmación 10). Es decir, el grupo experimental siente que es lo suficientemente capaz para trabajar de manera independiente, pero el poco espacio que halla en la clase es lo que lo delimita el desarrollo de su autonomía.

En base al *Gráfico 17* es notable que el porcentaje más alto del grupo control se encuentra en la escala 4 (“es cierto) con un 39%, mientras que las escalas 3 (“neutral) y 5 (“totalmente cierto”)

⁵ Ver anexo 3: Encuesta aplicada en el Pre y Post-test

obtuvieron un 25% y 21%, respectivamente. Esto significa que dentro del grupo control se encuentra un porcentaje más alto de alumnos que afirman experimentar un buen nivel de autonomía durante la clase. En la *Tabla 28* se puede observar que el grupo control, al igual que el grupo experimental, también perciben un pobre espacio dentro de la clase para tomar sus propias decisiones (afirmación 6). Esto es comprensible dado que la docente dicta clases en ambos grupos utilizando el mismo material y bajo la misma forma de trabajo. Así también, ambos grupos consideran tener las habilidades adecuadas para trabajar solos (afirmación 10). Sin embargo, la diferencia más notable es que el grupo control siente, en mayor nivel, que su opinión en clase es valiosa (afirmación 1). Posiblemente, esto se deba al éxito que el grupo control experimenta en clase. El sentir que da la respuesta correcta contribuye a que el alumno se sienta valorado.

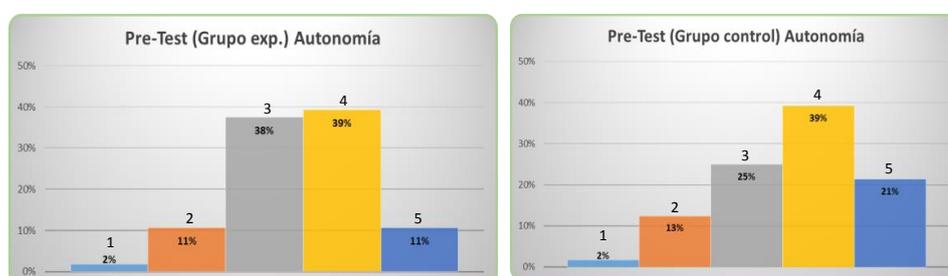


Gráfico 17: Resultado general del Pre-test de ambos grupos

Afirmación	Pre-test Grupo experimental (Total)	Pre-test Grupo control (Total)
1. Mijn mening wordt in de les gewaardeerd	50	59
3. Het is voor mij duidelijk wat de docent van mij verwacht in de les	46	48
6. Ik heb veel ruimte in de les om zelf keuzes te maken	43	42
10. Ik heb voldoende vaardigheden om zelfstandig te werken	55	56

Tabla 28: Suma de valores de las afirmaciones 1,3, 6, 10 del Pre-test de ambos grupos

3.2.1.2. Competencia

La media obtenida en la competencia del grupo control (3,77) fue superior a la del grupo experimental (3,20), presentando una desviación estandar de 0,80 y 0,91, respectivamente, pero sin encontrarse una diferencia significativa. En base a los resultados obtenidos es notable que ambos grupos obtuvieron el mayor porcentaje en las escalas 3 (“neutral”) y 4 (“es cierto”). Sin embargo, las diferencias encontradas en estos dos grupos fueron halladas en el valor de las otras escalas. Por ejemplo, mientras que un 13% del grupo experimental en las escalas 1 (“para nada cierto”) y 2 (“no es cierto”) reflejó no sentir un buen nivel de competencia, el grupo control no obtuvo porcentaje alguno (*Gráfico 18*). Asimismo, dentro de la escala 5 (“totalmente cierto”) el 23% de las respuestas del grupo control afirmó sentir un buen nivel de competencia, en cambio en el grupo experimental se encontró tan solo 12% (*Gráfico 18*).

Esta diferencia del nivel de competencia de ambos grupos puede ser explicada partiendo de los resultados de la *Tabla 29*. El grupo experimental considera en menor proporción al del grupo control que las actividades se adecuan a su nivel (afirmación 7). Es muy probable que como las actividades no representan un desafío para el grupo experimental, este no se sienta motivado para repasar y estar listo para trabajar o participar en clase (afirmación 12).

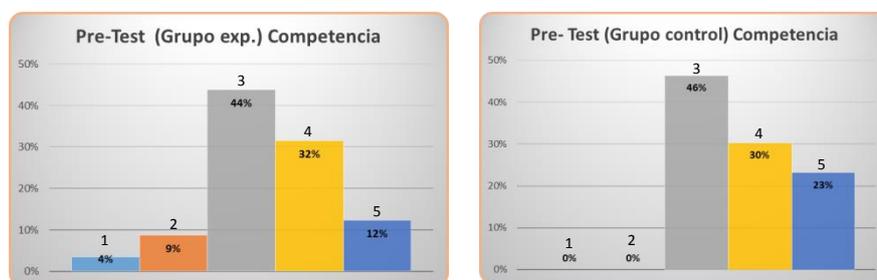


Gráfico 18: Resultado general del Pre-test de ambos grupos

Afirmación	Pre-test	Pre-test
	Grupo experimental (Total)	Grupo control (Total)
2. Ik krijg de mogelijkheid om zelfstandig problemen op te lossen	47	58
7. De lesactiviteiten passen goed bij mijn niveau	44	54
11. Als ik een probleem in de les niet kan oplossen, probeer ik andere manieren te vinden om verder te werken	44	49
12. Mijn docent moedigt me aan om vragen te stellen	44	50

Tabla 29: Suma de valores de las afirmaciones 2, 7, 11, 12 del Pre-test de ambos grupos

3.2.1.3. Relación

La media obtenida en el grupo control (4,25) fue superior a la del grupo experimental (3,59). La desviación estandar obtenida es de 0,82 y 0,72, respectivamente sin encontrarse una diferencia significativa. En base al *Gráfico 19* es visible que el grupo control obtuvo su mayor porcentaje en la escala 5 (“totalmente cierto”) donde el 45% de las respuestas confirmó tener un buen nivel de relación. Los principales factores que fortalecen el nivel de relación del grupo control son el buen contacto entre sus compañeros y docente, además de sentirse apreciados por ellos (*Tabla 30*). Esto es reconocible en la práctica. Los alumnos siempre han mostrado un buen comportamiento entre ellos, ayudándose cuando ha sido necesario. Así también, dado que tienen un alto sentido de responsabilidad – tal y como se ha visto en los resultados de la regulación externa – siempre están atentos a lo que dice la docente y dispuestos a cumplir con lo que ella pida.

En contraste con el grupo experimental, este obtuvo un 7% en la escala 5 (“totalmente cierto”), mientras que sus porcentajes más altos se encontraron en las escalas 4 (“es cierto”) y 3 (“neutral”), con un 52% y 34%, respectivamente (*Gráfico 19*). Considerando los resultados de la *Tabla 30* se puede observar que el nivel de relación

del grupo experimental se ve debilitada por un pobre contacto entre sus compañeros (afirmación 9) y por sentir que la docente no los conoce bien (afirmación 4). Todo esto hace, evidentemente, que la clase sea menos divertida para ellos (afirmación 5). Esta situación es reconocible en la práctica, por ejemplo, el grupo experimental suele formar grupos con sus compañeros más cercanos al momento de sentarse. Así también, dado que la clase y las actividades no son de su interés suelen estar menos atento a lo que dice la docente lo cual dificulta la buena relación entre ellos.

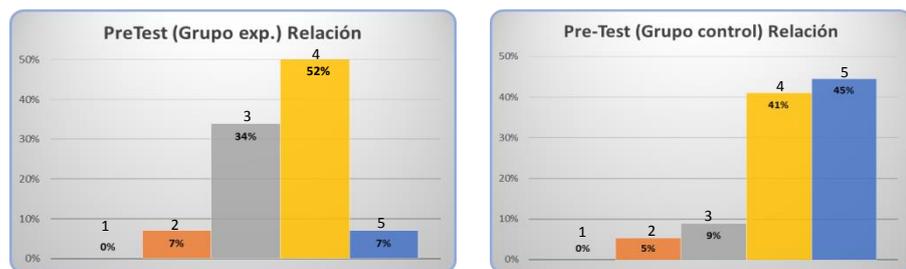


Gráfico 19: Resultado general del Pre-test de ambos grupos

Afirmación	Pre-test Grupo experimental (Total)	Pre-test Grupo control (Total)
4. De docent kent me goed	49	50
5. Wij hebben een leuke klas	49	59
8. Ik voel me gewaardeerd door de docent en mijn klasgenoten	53	64
9. Ik heb veel contact met mijn klasgenoten	50	65

Tabla 30: Suma de valores de las afirmaciones 4, 5, 8, 9 del Pre-test de ambos grupos

3.2.2. Autodeterminación: Resultados del Post-test de ambos grupos

Después de la aplicación del Post-test en ambos grupos se encontraron los siguientes resultados:

3.2.2.1. Autonomía

En base al *Gráfico 20* se puede observar que un 71% del grupo control siente un nivel de autonomía alto (escala 4 y 5), lo cual indica que este grupo experimentó mucha libertad durante su proceso de aprendizaje. En el caso del grupo experimental solo un 43% presentó un nivel de autonomía alto (escala 4 y 5), mientras que un significativo 23% afirmó lo contrario (escala 4) y un 29% calificó su autonomía en un nivel neutral (escala 3). Considerando los resultados obtenidos está claro que al final de la investigación el grupo experimental, quien trabajó en base a la gramática de procesamiento, presentó un nivel de autonomía menor que la del grupo control. La media obtenida en ambos grupos fue la siguiente: el grupo experimental alcanzó una media de 3,16 con una desviación estandar de 1,00 mientras que el grupo control obtuvo 4,00 con una desviación estandar de 0,84 (*Tabla 31*), sin encontrarse una diferencia significativa.

Los factores principales que estimularon la autonomía del grupo control fueron dos: el poder trabajar solo porque tenía las habilidades suficientes para hacerlo (afirmación 10) y el saber qué se esperaba de él en clase (afirmación 3) (*Tabla 32*). Todo esto es comprensible considerando que el grupo control trabajó en base a una metodología conocida (gramática tradicional) donde ya se encontraba familiarizado con los ejercicios y las situaciones de aprendizaje.

Muy por el contrario, el grupo experimental quien trabajó en base a la gramática de procesamiento, tuvo que adaptarse en cinco sesiones a una nueva forma de trabajo y esto evidentemente afectó su autonomía. Sobre todo en las dos primeras clases la docente tuvo que

guiar, continuamente, al alumno para que este pudiera adaptarse a los nuevos ejercicios. Esto, evidentemente, hizo que el alumno sintiera que no tenía las habilidades suficientes para trabajar solo (afirmación 10) (Tabla 32). Así también, dado que el alumno en cada clase trabajaba con su cuadernillo de ejercicios pero sin recibir alguna nota, esto pudo haber hecho que el alumno no tuviera claro la razón por la cual trabajaba o qué esperaba la docente de él (afirmación 3) (Tabla 32).

	Media	D.S
G.E	3,16	(1,00)
G.C	4,00	(0,84)

Tabla 31: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Post-test de ambos grupos

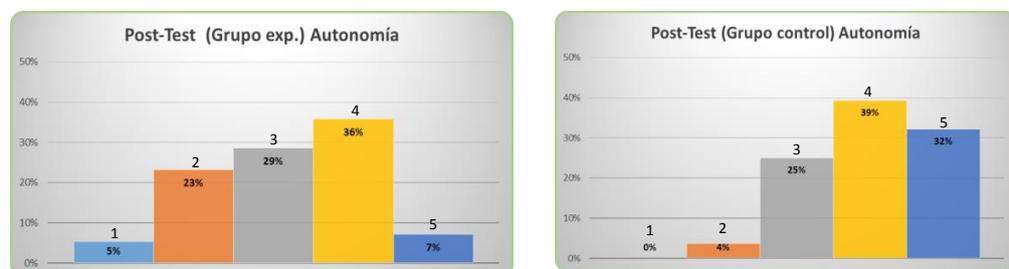


Gráfico 20: Resultado general del Post-test de ambos grupos

Afirmación	Post-test Grupo experimental (Total)	Post-test Grupo control (Total)
1. Mijn mening wordt in de les gewaardeerd	49	57
3. Het is voor mij duidelijk wat de docent van mij verwacht in de les	42	59
6. Ik heb veel ruimte in de les om zelf keuzes te maken	42	49
10. Ik heb voldoende vaardigheden om zelfstandig te werken	44	59

Tabla 32: Suma de valores de las afirmaciones 1, 3, 6, 10 del Post-test de ambos grupos

3.2.2.2. Competencia

En base al *Gráfico 21* se puede observar que el 45% del grupo control manifestó tener un nivel de competencia en la escala 4 (“es cierto”) y solo un 23% del grupo presenta un nivel muy alto de competencia (escala 5). Asimismo, dentro del grupo control solo un 9% presentó un nivel de competencia en la escala 2 (“no es cierto”). En el caso del grupo experimental su mayor porcentaje también fue encontrado en la escala 4 pero con un 38% y solo un 5% del grupo manifestó tener un nivel alto de competencia (escala 5), mientras que un 21% afirmaba lo contrario (escala 2). Todos estos resultados muestran que al final de la investigación el nivel de competencia del grupo control fue, en cierta medida, superior a la del grupo experimental, alcanzando una media de 3,82 con una desviación estandar de 0,88. El grupo experimental alcanzó una media de 3,20 con una desviación estandar de 0,87 (*Tabla 33*), pero esta diferencia no resultó significativa.

Los cambios porcentuales mencionados en el párrafo anterior pueden ser explicados considerando los resultados de la *Tabla 34*. El grupo control pudo mostrar un mayor nivel de competencia, sobre todo, por experimentar en clase la posibilidad de solucionar algún problema por sí mismo (afirmación 2), esto gracias a que las actividades en clase se adecuaban al nivel del alumno (afirmación 7). Esto es reconocible en la práctica. Durante las clases no fue necesario hacer una demostración sobre cómo desarrollar los ejercicios ya que estos eran conocidos por los alumnos. Además, dado que las actividades se centraban en la fase de producción, los alumnos podían solucionar cualquier problema a través de una sencilla reproducción o memorización. Por ejemplo, cuando los alumnos tuvieron que recontar una historia previamente leída, ellos se encargaron de subrayar y aprender de memoria los verbos claves de un texto corto dado en clase.

En el caso del grupo experimental su nivel de competencia no pudo desarrollarse como la del grupo control por el nivel de las actividades (Tabla 34). Los ejercicios basados en la gramática de procesamiento no se centraron, únicamente, en la fase de producción sino que incitaron al alumno a la interpretación y comprensión del input dado. Por ejemplo, en la clase 2, cuando los alumnos tuvieron que determinar quién es la persona que realizaba las acciones leídas por la profesora, fue necesario hacer uso del vídeoclip de la canción para que el alumno pudiera comprender el vocabulario que iba a escuchar. Asimismo, durante la lectura fue necesario hacer uso de gestos y mímicas ya que el vocabulario del alumno era muy básico. Todo esto pudo haber conllevado a que el alumno no intentara solucionar algunos problemas por sí mismo para continuar trabajando (Tabla 34) ya que la docente y los recursos de clase eran su ayuda externa⁶.

	Media	D.S
G.E	3,20	(0,87)
G.C	3,82	(0,88)

Tabla 33: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Post-test de ambos grupos



Gráfico 21: Resultado general del Post-test de ambos grupos

⁶ Ver anexo 4: Plan de clases

Afirmación	Post-test Grupo experimental (Total)	Post-test Grupo control (Total)
2. Ik krijg de mogelijkheid om zelfstandig problemen op te lossen	49	59
7. De lesactiviteiten passen goed bij mijn niveau	42	53
11. Als ik een probleem in de les niet kan oplossen, probeer ik andere manieren te vinden om verder te werken	42	54
12. Mijn docent moedigt me aan om vragen te stellen	46	48

Tabla 34: Suma de valores de las afirmaciones 2, 7, 11, 12 del Post-test de ambos grupos

3.2.2.3. Relación

Según los resultados del *Gráfico 22* se puede observar que el 75% del grupo control afirma tener una buena relación con sus compañeros y docente y solo un 4% refleja lo contrario. En el caso del grupo experimental la buena relación dentro del salón de clase se ve afianzada por un 57%, y solo un 13% afirma no tener una buena relación. Los niveles de neutralidad difieren también por grupo. En el grupo control se encontró un 23% de neutralidad, mientras que el grupo experimental presentó un 30%. Todos estos resultados demuestran que el grupo control experimentó durante la clase una mejor relación con sus compañeros y docente en comparación con el grupo experimental. La media obtenida en el grupo control fue de 3,98 con una desviación estandar de 0,81. El grupo experimental alcanzó una media de 3,46 con una desviación estandar de 0,86 (*Tabla 35*). No se encontró una diferencia significativa en los resultados.

Considerando la *Tabla 36* se puede observar que la buena relación dentro del grupo experimental es estimulada, principalmente, porque el alumno se siente apreciado por sus compañeros y docente durante la clase (afirmación 8). Esto puede deberse a que las actividades de procesamiento fueron diseñadas para que los alumnos

trabajen en grupos y en parejas en cada una de las intervenciones⁷. Con respecto al grupo control a pesar que este trabajó, mayormente, de manera individual y clasical los alumnos sintieron un mayor contacto entre sus compañeros. Posiblemente esto se deba a una característica propia de los alumnos del grupo control. Sin embargo, lo que sí provocó que el nivel de relación no aumentara en cada uno de los grupos fue el hecho que el alumno sintiera que la docente no los conoce bien. Esto es comprensible ya que la investigadora solo ha trabajado con ambos grupos por períodos muy cortos.

	Media	D.S
G.E	3,46	(0,86)
G.C	3,98	(0,81)

Tabla 35: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Post-test de ambos grupos



Gráfico 22: Resultado general del Post-test de ambos grupos

Afirmación	Post-test	Post-test
	Grupo experimental (Total)	Grupo control (Total)
4. De docent kent me goed	40	45
5. Wij hebben een leuke klas	47	57
8. Ik voel me gewaardeerd door de docent en mijn klasgenoten	53	58
9. Ik heb veel contact met mijn klasgenoten	54	63

Tabla 36: Suma de valores de las afirmaciones 4, 5, 8, 9 del Post-test de ambos grupos

⁷ Ver anexo 4: Plan de clases

3.2.3. Autodeterminación: Resultados del grupo experimental (Pre y Post-test)

3.2.3.1. Autonomía

La media obtenida en el Post test (3,16) fue ligeramente inferior a la del Pre-test (3,46) presentando una desviación estandar de 1,00 pero sin encontrarse una diferencia significativa. En base al *Gráfico 23* se puede observar un notorio aumento porcentual en la escala 2 (“no es cierto”) de 11% a 23%, lo cual significa que el final de la investigación la autonomía del grupo experimental se vio ligeramente afectada. La razón de esto se debe, principalmente, porque los alumnos sintieron que no tuvieron habilidades suficientes para trabajar solos (afirmación 10) (*Tabla 38*). Esto es comprensible dado que para resolver las actividades en base a la gramática de procesamiento el alumno debía comprender e interpretar el *input* presentado ya sea de manera oral y escrito y esto fue un poco difícil debido a su limitado vocabulario.

Asimismo, en base a la *Tabla 38* se puede observar que el alumno, al igual que en el Pre-test, manifestó no haber tenido la oportunidad de elegir o decidir (afirmación 6) durante las cinco intervenciones. Quizás el haber utilizado un cuadernillo de ejercicios en cada clase fue para el alumno un equivalente al material didáctico de la escuela donde en él encontraba, ya previamente establecido, lo que debía hacer.

	Media	D.S
Pre-test	3,46	(0,88)
Post-test	3,16	(1,00)

Tabla 37: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo experimental

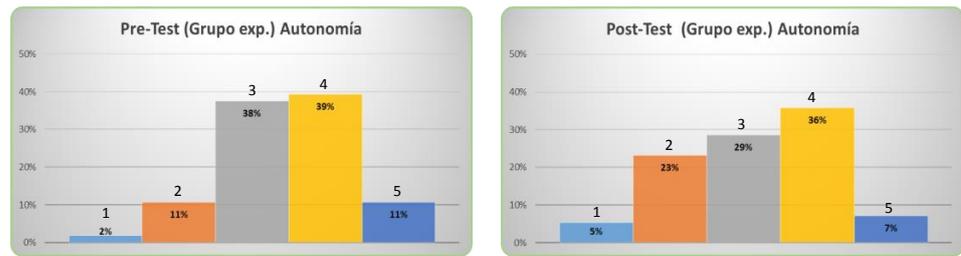


Gráfico 23: Resultado general del Pre y Post-test del grupo experimental

Afirmación	Pre-test Grupo experimental (Total)	Post-test Grupo experimental (Total)
1. Mijn mening wordt in de les gewaardeerd	50	49
3. Het is voor mij duidelijk wat de docent van mij verwacht in de les	46	42
6. Ik heb veel ruimte in de les om zelf keuzes te maken	43	42
10. Ik heb voldoende vaardigheden om zelfstandig te werken	55	44

Tabla 38: Suma de valores de las afirmaciones 1, 3, 6, 10 del Post-test del grupo experimental

3.2.3.2. Competencia

La media obtenida tanto en el Pre y Post-test se mantuvo (3,20), con una desviación estandar de 0,91 y 0,87, respectivamente (Tabla 39), pero sin presentar una diferencia significativa. El Gráfico 24 muestra algunos cambios en el nivel de competencia del alumno. Por ejemplo, las escalas más bajas de nivel de competencia aumentaron de un 13% a 23%. El principal motivo de esto fue el grado de dificultad de las actividades (afirmación 7) y la poca intención de solucionar un problema por sí mismo (afirmación 11) (Tabla 24). Las actividades basadas en la gramática del procesamiento y en canciones fueron más complejas para el alumno debido al vocabulario. Además, dado que la docente era quien utilizaba y buscaba diferentes recursos y estrategias para reducir la dificultad de los ejercicios esto conllevó a que el

alumno no sintiera la necesidad de solucionar algún problema por sí mismo.

El *Gráfico 24* también muestra un ligero cambio positivo. Por ejemplo, en la escala 4 (“es cierto”) se encuentra un aumento de 32% a 38%, lo cual indica que las actividades de clase influyeron, de algún modo, positivamente en el nivel de competencia de algunos alumnos. Posiblemente, esto se debió a que el alumno asumió un rol más activo en clase gracias a las preguntas de la docente (afirmación 12) (*Tabla 40*). Esto fue posible gracias a las actividades de interpretación donde el alumno debía argumentar el uso de un determinado tiempo verbal⁸.

	Media	D.S
Pre-test	3,20	(0,91)
Post-test	3,20	(0,87)

Tabla 39: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo experimental

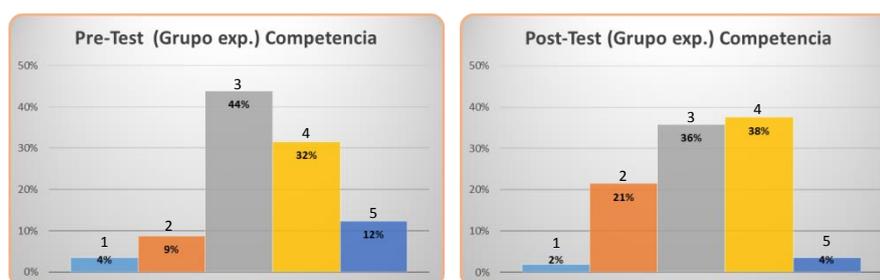


Gráfico 24: Resultado general del Pre y Post-test del grupo experimental

⁸ Ver anexo 4: Plan de clases

Afirmación	Pre-test	Post-test
	Grupo experimental (Total)	Grupo experimental (Total)
2. Ik krijg de mogelijkheid om zelfstandig problemen op te lossen	47	49
7. De lesactiviteiten passen goed bij mijn niveau	44	42
11. Als ik een probleem in de les niet kan oplossen, probeer ik andere manieren te vinden om verder te werken	44	42
12. Mijn docent moedigt me aan om vragen te stellen	44	46

Tabla 40: Suma de valores de las afirmaciones 2, 7, 11, 12 del Post-test del grupo experimental

3.2.3.3. Relación

Los resultados obtenidos en el Post-test muestran una media ligeramente inferior (3,46) en comparación con la del Pre-test (3,59) presentando una desviación estandar de 0,86 y 0,72, respectivamente (Tabla 41), pero sin encontrarse una diferencia significativa. En el Gráfico 25 se puede observar que tanto en el Pre-test como en el Post-test el 52% de los alumnos manifestaron tener una buena relación con sus compañeros y docente. El elemento que mantuvo este porcentaje en el Post-test fue el contacto con sus compañeros (afirmación 9) (Tabla 42). Esto es reconocible en la práctica dado que las actividades en base a la gramática de procesamiento se desarrollaron en grupo o en parejas lo cual pudo contribuir a una mayor interacción y al trabajo en equipo.

En el Post-test se encontró un aumento porcentual de 7% a 13% en las escalas 1 (“para nada cierto”) y 2 (“no es cierto”) lo cual significa que al final de las investigación la relación de algunos alumnos con su entorno se vio, ligeramente, afectada. La razón de este cambio se debe a que la clase fue menos divertida para el alumno (afirmación 5) (Tabla 42). Este resultado es comprensible considerando que el alumno tuvo que trabajar con una docente nueva y con actividades un poco más difíciles para él.

	Media	D.S
Pre-test	3,59	(0,72)
Post-test	3,46	(0,86)

Tabla 41: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo experimental

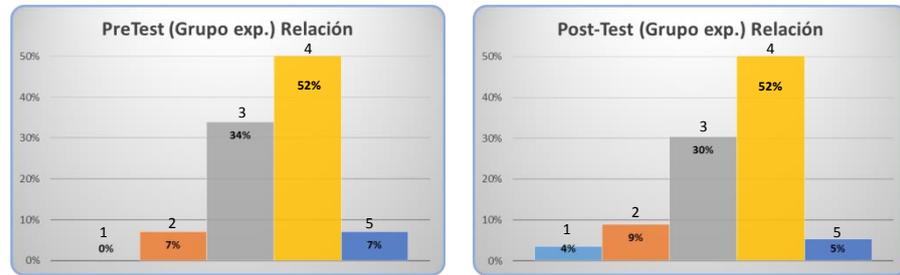


Gráfico 25: Resultado general del Pre y Post-test del grupo experimental

Afirmación	Pre-test Grupo experimental (Total)	Post-test Grupo Experimental (Total)
4. De docent kent me goed	49	40
5. Wij hebben een leuke klas	49	47
8. Ik voel me gewaardeerd door de docent en mijn klasgenoten	53	53
9. Ik heb veel contact met mijn klasgenoten	50	54

Tabla 42: Suma de valores de las afirmaciones 2, 7, 11, 12 del Post-test del grupo experimental

3.2.4. Autodeterminación: Resultados del grupo control (Pre y Post-test)

3.2.4.1. Autonomía

Al final de la investigación la media obtenida en el Post-test aumentó de 3,51 a 3,94 con una desviación estandar de 0,78 (Tabla 43), pero esta diferencia no resultó significativa. En base al Gráfico 26 se puede observar una reducción porcentual dentro sus escalas más bajas (escala 1 y 2) pasando de un 15% a 4%. Asimismo, se notó un

aumento de la escala 5 de 21% a 32%. Todos estos resultados indican un ligero fortalecimiento del nivel de autonomía del grupo control.

Este cambio positivo se debió a la oportunidad que tuvo el alumno en clase de tomar sus propias decisiones (afirmación 6) (Tabla 44). Aquí es necesario mencionar que en dos clases se realizaron dos actividades (una de manera grupal y otra en parejas), las cuales pudieron contribuir en su sentido de independencia al trabajar en clase. Asimismo, este ligero aumento de la autonomía se debió al hecho de tener claro qué es lo que la docente esperaba de él (afirmación 3) (Tabla 44). Esta situación es comprensible considerando que el grupo control continuó trabajando durante la investigación con una metodología conocida por él por lo tanto ya se encontraba familiarizado con los objetivos del curso.

	Media	D.S
Pre-test	3,51	(0,98)
Post-test	3,94	(0,78)

Tabla 43: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo control

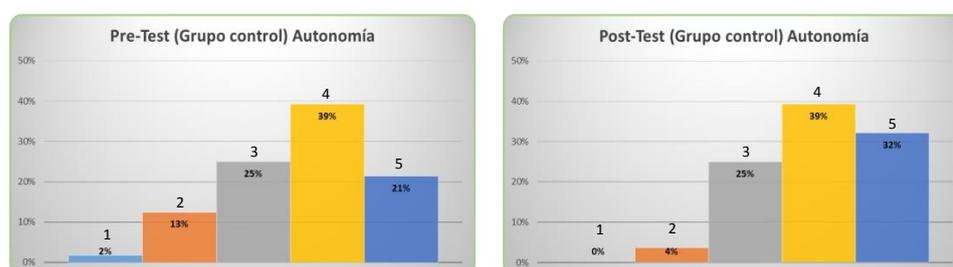


Gráfico 26: Resultado general del Pre y Post-test del grupo control

Afirmación	Pre-test	Post-test
	Grupo control (Total)	Grupo control (Total)
1. Mijn mening wordt in de les gewaardeerd	59	57
3. Het is voor mij duidelijk wat de docent van mij verwacht in de les	48	59
6. Ik heb veel ruimte in de les om zelf keuzes te maken	42	49
10. Ik heb voldoende vaardigheden om zelfstandig te werken	56	59

Tabla 44: Suma de valores de las afirmaciones 1, 3, 6, 10 del Post-test del grupo control

3.2.4.2. Competencia

La media obtenida en el Post-test (3,82) fue ligeramente superior a la del Pre-test (3,77) con una desviación estandar de 0,88 y 0,80, respectivamente, y sin encontrarse una diferencia significativa (Tabla 45). En base al Gráfico 27 se puede observar una disminución de neutralidad de 46% a 23% y un aumento de 30% a 45% en la escala 4 (“es cierto”) lo cual indica que el final de la investigación el nivel de competencia del grupo control fue, ligeramente, fortalecida.

Este aumento puede ser explicado considerando los resultados de la (Tabla 46). A lo largo de las cinco intervenciones el alumno experimentó, en mayor medida, la posibilidad de buscar nuevas formas de continuar trabajando a pesar de encontrarse frente a algún problema (afirmación 11). Por ejemplo, en el momento que el alumno tuvo que recontar una historia él mismo planeó que estrategia utilizar para resolver la tarea: subrayar los verbos o enumerar las acciones más importantes. Así también, la acción de buscar nuevos caminos para seguir trabajando fue estimulada gracias a que los alumnos sintieron que las actividades eran adecuadas a su nivel (afirmación 7). El alumno no consideró que su interacción con la docente fuera un elemento que fortaleciera su nivel de competencia, pues ella no lo

estimulaba a hacer preguntas (afirmación 12). Posiblemente, el trabajar con actividades ya conocidas por los alumnos no los incitó a interactuar con la docente.

	Media	D.S
Pre-test	3,77	(0,80)
Post-test	3,82	(0,88)

Tabla 45: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo control

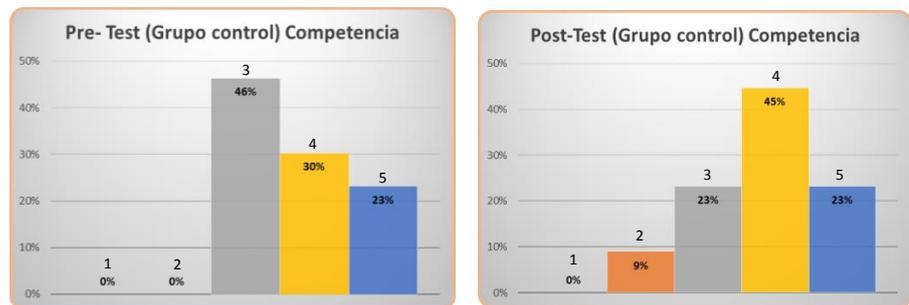


Gráfico 27: Resultado general del Pre y Post-test del grupo control

Afirmación	Post-test Grupo control (Total)	Post-test Grupo control (Total)
2. Ik krijg de mogelijkheid om zelfstandig problemen op te lossen	58	59
7. De lesactiviteiten passen goed bij mijn niveau	54	53
11. Als ik een probleem in de les niet kan oplossen, probeer ik andere manieren te vinden om verder te werken	49	54
12. Mijn docent moedigt me aan om vragen te stellen	50	48

Tabla 46: Suma de valores de las afirmaciones 2, 7, 11, 12 del Post-test del grupo control

3.2.4.6. Relación

En base a los resultados obtenidos en el Post-test se observó una reducción de la media (3,98) en comparación con la del Pre-test (4,25) presentando una desviación estandar de 0,81 y 0,82, respectivamente y sin encontrarse una diferencia significativa. En base al *Gráfico 28* se puede observar que en el Pre-test el 45% de los alumnos tenía un nivel de relación en la escala 5, sin embargo en el Post-test este porcentaje descendió a 29%. Así también el nivel de neutralidad (escala 3) aumentó de 9% a 23% en el Post-test. Todos estos resultados indican que al final de la investigación la relación entre alumnos y docente se debilitó muy ligeramente.

Una posible explicación para este cambio es la manera en cómo el alumno percibió a la docente (afirmación 4). Según la *Tabla 48*, el alumno no llegó a compenetrar del todo con la docente es por ello que consideró que ella no lo conocía bien e incluso llegó a sentirse menos apreciado en clase (afirmación 8). Esto es comprensible dado que este grupo ha trabajado con la docente de la investigación por períodos muy cortos. Además, las actividades basadas en la gramática tradicional no ayudaron a una interacción directa entre docente y alumno. En clase la docente se dedicó a presentar los objetivos de clase, a explicar el tema de estudio y a supervisar el trabajo de los alumnos y esto no contribuyó a que el alumno pudiera establecer un lazo emocional con la docente en corto tiempo.

	Media	D.S
Pre-test	4,25	(0,82)
Post-test	3,98	(0,81)

Tabla 47: Media y desviación estandar (D.S) obtenidos en el Pre y Post-test del grupo control



Gráfico 28: Resultado general del Pre y Post-test del grupo control

Afirmación	Pre-test Grupo control (Total)	Post-test Grupo control (Total)
4. De docent kent me goed	50	45
5. Wij hebben een leuke klas	59	57
8. Ik voel me gewaardeerd door de docent en mijn klasgenoten	64	58
9. Ik heb veel contact met mijn klasgenoten	65	63

Tabla 48: Suma de valores de las afirmaciones 2, 7, 11, 12 del Post-test del grupo control

3.3. Gramática: “Pretérito Indefinido” versus “Pretérito Imperfecto”

Los resultados del Pre y Post-test que se presentan a continuación serán analizados tal y como se ha descrito en la *sección 2.3. del Marco Metodológico*.

3.3.1. Resultados del Pre-test de ambos grupos

3.3.1.1. Primera parte del examen de gramática

Después de la aplicación del Pre-test se pudo identificar que el grupo experimental presentó serios problemas para reconocer el tiempo verbal en “Pretérito Indefinido” y para conjugar los verbos dados entre paréntesis. En la *Parte A*, donde el alumno debía conjugar los verbos solo en “Pretérito Indefinido” el 48% de las respuestas reflejó errores en la elección del tiempo y en la conjugación del verbo (ITIC) (*Gráfico 29*). Algunas de las respuestas presentaron verbos en “Presente Simple” – sobre todo con el verbo “ir” – o simplemente generalizaron la conjugación utilizando solo el “Pretérito Imperfecto”. Esto pudo haber sucedido por el deseo de dar una respuesta sin importar si esta era correcta o no, ya que en algunos casos se encontraron en los exámenes comentarios escritos por los alumnos que decían “*alle uitgangen vergeten*”. Solo el 8% de las respuestas del grupo experimental reflejó una buena elección del tiempo, aunque no conjugó los verbos correctamente (CTIC) (*Gráfico 29*). Generalmente la conjugación no concordaba con la persona o tenía errores de deletreo – sobre todo con los verbos irregulares.

En el caso del grupo control sus respuestas reflejaron un mejor dominio del “Pretérito Indefinido”. Por ejemplo, 29% de las respuestas encontradas en la *Parte A* presentaron una buena elección del tiempo y una correcta conjugación (CTCC) (*Gráfico 29*). En el caso del grupo experimental, este no obtuvo ningún porcentaje dentro de esta categoría. Sin embargo, aunque el grupo control reconoció mejor los verbos en “Pretérito Indefinido” sí se pudo detectar que el 30% de sus respuestas presentó problemas de conjugación (CTIC)

(Gráfico 29). Estos problemas de conjugación dentro de la escala CTIC tuvieron las mismas características que en el grupo experimental. En ambos grupos, tanto en el control como en el experimental, se encontró un alto porcentaje de ejercicios sin responder: grupo control (31%) y grupo experimental (36%). Esto indica que en ambos grupos hubo muchos alumnos que no se sintieron seguros al momento de utilizar el “Pretérito Indefinido”.



Gráfico 29: Resultado general de la primera parte del Pre-test (Parte A) de ambos grupos

En la *Parte B* del examen se le pidió al alumno conjugar los verbos en “Pretérito Imperfecto”. En base a los resultados de ambos grupos se puede decir que el alumno identifica y recuerda mejor la conjugación de este tiempo verbal que la del “Pretérito Indefinido”. En el caso del grupo experimental el 30% de sus respuestas reflejaron un correcta elección del tiempo verbal y una correcta conjugación (CTCC) (Gráfico 30). El grupo control obtuvo un mayor porcentaje (56%) en la misma categoría, demostrando así un mejor conocimiento lingüístico también con este tiempo verbal (Gráfico 30).

Sin embargo, aunque ambos grupos resolvieron con mayor facilidad esta *Parte B* del examen, también se pudo detectar ciertas deficiencias. Por ejemplo, el 8% del grupo experimental eligió bien el tiempo verbal pero demostró tener problemas en la conjugación (CTIC). En el caso del grupo control este porcentaje fue de 12% (Gráfico 30). Algunos problemas de conjugación que demostraron ambos grupos fue: 1) generalizar la regla de conjugación de los verbos terminados en “-er”, por ejemplo: querías – gustías, y 2) confundir el “Pretérito Imperfecto” de “ser” con “estar”.

Asimismo, en base al *Gráfico 30* también se puede observar que el 35% de las respuestas del grupo experimental reflejaron problemas en identificar el tiempo verbal y en conjugar los verbos (ITIC) (*Gráfico 30*). En el caso del grupo control obtuvo 6%. Los errores de conjugación que cometieron ambos grupos fue: conjugar el verbo “ser” o “ir” en “Presente Simple” y utilizar el pasado participio del verbo “haber”. Solo el 10% de los ejercicios de la *Parte B* fueron dejados en blanco por el grupo experimental, mientras que el grupo control presentó un 6% (*Gráfico 30*).

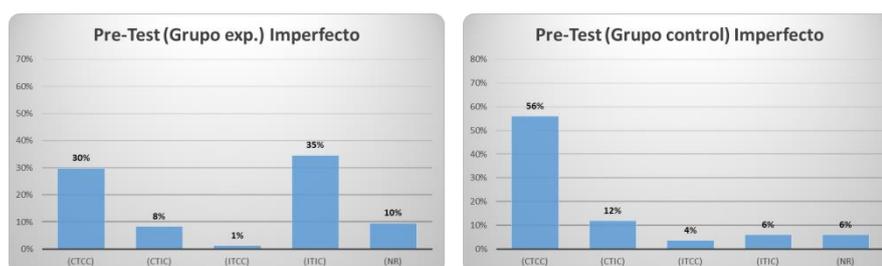


Gráfico 30: Resultado general de la primera parte del Pre-test (Parte B) de ambos grupos

En la *Parte C*, donde el alumno debía elegir por sí mismo en qué tiempo conjugar los verbos dados entre paréntesis, se encontró un porcentaje casi equitativo de no respuestas (NR) en ambos grupos: grupo experimental 38% y grupo control 39% (*Gráfico 31*). A diferencia del grupo control, el grupo experimental indicó, mayormente, en letras el tiempo verbal – por ejemplo escribiendo tan solo “Indefinido” o “Imperfecto” pero sin conjugar ningún verbo. Esto puede ser interpretado como un deseo de sentirse competente en el examen, demostrando que puede distinguir el tiempo verbal aunque no recuerde la conjugación de los verbos dados. Sin embargo, el tiempo verbal indicado en letras no se contó como una respuesta – ya que en algunos casos eran correctos pero estos pudieron ser escritos al azar.

En base al *Gráfico 31* también se puede observar que el 39% de las respuestas dadas por el grupo control se distinguió por elegir el tiempo verbal correcto y por conjugar correctamente los verbos dados (CTCC). En el caso del grupo experimental este obtuvo un 11%. Sin

embargo, aunque el grupo control demostró tener un mejor conocimiento lingüístico en esta *Parte C* del examen, considerando las demás categorías del *Gráfico 31* también se pudo detectar los errores gramaticales que cometieron ambos grupos. Conjuguar los verbos en la persona incorrecta o generalizar la regla de conjugación del grupo “-er” con todos los verbos (CTIC) – el grupo control y experimental obtuvieron 5%. La elección del tiempo equivocado con una correcta conjugación (ITCC) ocurrió en situaciones que señalaban una descripción (“Holanda fue un país completamente diferente para él”, “el hombre pareció un ángel”) y una única acción en un tiempo determinado (“tenía 16 años cuando llegaba a Holanda por primera vez”). En esta categoría el grupo control obtuvo un 8% y el experimental 10%. La elección del tiempo incorrecto con una conjugación errada (ITIC) sucedió en mayor escala en el grupo experimental (37%). Sin embargo, las características de las respuestas de ambos grupos fue: conjuguar verbos en presente o utilizar el pasado participio.



Gráfico 31: Resultado general de la primera parte del Pre-test (Parte C) de ambos grupos

3.3.1.2. Segunda parte del examen de gramática

En la segunda parte del examen (*Parte D*) se plantearon 3 oraciones con dos alternativas (por cada oración) con la finalidad que el alumno eligiera el argumento correcto que justifique el uso del tiempo verbal. Todos los alumnos de ambos grupos respondieron marcando una alternativa. En el caso del grupo control el 93% de las respuestas reflejaba una correcta argumentación para las tres

situaciones presentadas: Acción repetida (AR), acción determinada por el tiempo (ADT) y descripción (DC).

Con respecto al grupo experimental, este presentó una mayor variación en sus porcentajes. Según el *Gráfico 32* solo el 50% de sus respuestas fueron correctas cuando se trataba de comprender el uso del “Pretérito Imperfecto” en un contexto de descripción (DC). Sin embargo, cuando se trataba de una acción repetida (AR) el 64% de sus respuestas fueron correctas. En el caso de una acción determinada por el tiempo (ADT), también presentó dificultad en comprender su uso, pues solo el 57% de sus respuestas fueron correctas. Ante estos resultados es necesario señalar que existe la posibilidad que el grupo experimental haya desarrollado este ejercicio al azar por tratarse de respuestas múltiples, pues como se vio en los resultados de la *Parte C*, aún en la categoría “No respondió” (NR) el grupo experimental solía hacer anotaciones para intentar demostrar su capacidad.

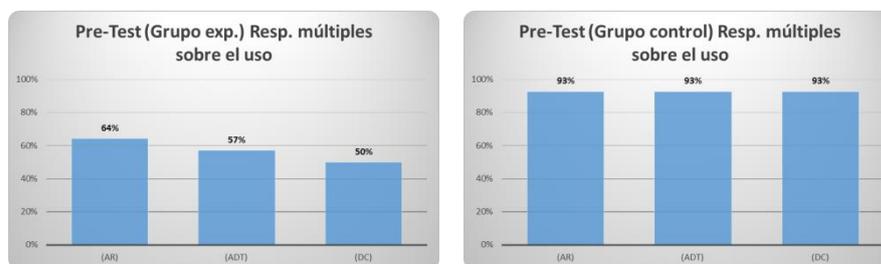


Gráfico 32: Resultado general de la segunda parte del Pre-test (Parte D) de ambos grupos

La última parte del examen (*Parte E*) fue la redacción de un párrafo corto utilizando el “Pretérito Indefinido” y el “Pretérito Imperfecto”. A diferencia del grupo control, solo un alumno del grupo experimental no escribió nada (NE) (*Tabla 49 y 50*). La mayoría de los párrafos del grupo experimental se encontraron escritos en “Presente simple” (SVP) y “Pretérito Imperfecto” (SVI) (*Tabla 49*). Los alumnos utilizaron el “Pretérito Imperfecto” básicamente para describir: apariencia, edad, lugar de procedencia y costumbres. También hubo textos con verbos sin conjugar (VSC) o con ausencia de verbos (AV) (*Tabla 49*). La ausencia del uso del “Pretérito

Indefinido” concuerda con los resultados encontrados en la *Parte A* del examen. Es decir, dado que los alumnos no recordaban este tiempo verbal ni su conjugación entonces ninguno de ellos lo utilizó en la redacción de su párrafo.

La producción escrita del grupo control se diferencia del experimental por la presencia del “Pretérito Indefinido” (VID) y de la combinación del “Pretérito Imperfecto” y “Pretérito Indefinido” (VIID) (*Tabla 50*) aunque en oraciones muy cortas. La presencia de ambos tiempos verbales es comprensible considerando que el grupo control demostró un mejor dominio de ambos tiempos del pasado en la primera parte del examen. Así también, algunos textos del grupo control se caracterizaron por tener siempre la presencia de un verbo conjugado y por la ausencia de interferencias en holandés, situación no se dio con los textos del grupo experimental.

Parte E - Grupo experimental			Pre-test
Correlación numérica	Descripción	Abreviatura	Observación
1			
2	No escribió	NE	-
3			
4	Solo verbos en imperfecto	SVI	Buena coherencia del párrafo y vocabulario pero pudo haber utilizado también el “Pretérito Indefinido”
5	Ausencia de verbos	AV	Sin coherencia, sin verbos, palabras sueltas
6	Solo verbos en presente	SVP	Sin coherencia, pobre vocabulario
7	Solo verbos en presente	SVP	Texto muy corto (dos oraciones), vocabulario muy básico
8	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto corto, centrado a describir a Máxima
9	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto muy corto (dos oraciones), vocabulario muy básico
10			
11	Verbos sin conjugar	VSC	Texto muy corto y simple
12	Ausencia de verbos	AV	Sin coherencia, sin verbos, palabras sueltas
13	Solo verbos en presente	SVP	Poca coherencia y uso de palabras en holandés
14	Solo verbos en imperfecto	SVI	Sin coherencia, texto muy corto y simple
15			
16	Solo verbos en presente	SVP	Poca coherencia y uso de palabras en holandés
17			
18	Solo verbos en presente	SVP	Con buena coherencia y vocabulario
19	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto corto, centrado a describir a Máxima

Tabla 49: Descripción de textos escritos por el grupo experimental en el Pre-test (Parte E)

Parte E - Grupo control			Pre-test
Correlación numérica	Descripción	Abreviatura	Observación
1	No escribió	NE	-
2	No escribió	NE	-
3	Solo verbos en presente	SVP	Una oración en presente
4			
5			
6	Solo verbos en indefinido	SVID	Un oración en indefinido
7	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto corto pero usó correctamente el indefinido y el imperfecto
8	Solo verbos en presente	SVP	Texto muy corto en presente
9	No escribió	NE	-
10	No escribió	NE	-
11	No escribió	NE	-
12	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto muy corto, conjugación incompleta
13			
14	Solo verbos en imperfecto	SVI	Sin coherencia, corto y muy simple
15			
16	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto muy corto, conjugación de la persona equivocada
17	No escribió	NE	-
18	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto muy corto pero coherente
19			
20	No escribió	NE	-

Tabla 50: Descripción de textos escritos por el grupo control en el Pre-test (Parte E)

3.3.2. Resultados del Post-test de ambos grupos

3.3.2.1. Primera parte del examen de gramática

En base al *Gráfico 33* se puede observar que en la *Parte A* del examen el grupo experimental alcanzó un 52% de respuestas correctas las cuales reflejaban una correcta identificación y conjugación de los verbos en “Pretérito Indefinido” (CTCC), incluyendo aquellos verbos irregulares como “ir”, “poner” y “despedir”. Solo el 18% de las respuestas presentó errores de identificación de tiempo y conjugación (ITIC). La mayoría de estos errores se caracterizaron por confundir el “Pretérito Indefinido” con el pasado participio de los verbos, por ejemplo: “Juan no se despedido de mí”, “me soltado el cabello” o “me

pintado los labios”, sin utilizar el auxiliar “haber”. Posiblemente estos errores radican porque la conjugación del “Pretérito Imperfecto” y “Presente Perfecto” suele ser más sencilla de recordar por no presentar tantos cambios en la terminación de su conjugación, por ejemplo: *soltabas (imperfecto) – soltado (perfecto) – soltaste (indefinido)*. Además el carácter perfectivo del “Presente Perfecto” y “Presente Imperfecto” podría facilitar más su adquisición .

En el caso del grupo control, este obtuvo un menor porcentaje de respuestas correctas (39% CTCC) en comparación con el grupo experimental (*Gráfico 33*). Asimismo, el 14% de las respuestas del grupo control reflejaron errores de elección de tiempo y de conjugación (ITIC). Estos errores se caracterizaron por el uso del “Presente Simple” en lugar del “Pretérito Indefinido” y por conjugar los verbos en la persona equivocada, por ejemplo: “ [yo] me pone unos zapatos”, “[yo] me pinta los labios”, “Manuel y Luis voltea”, “Juan no se despide de mí”.

Una de las principales diferencias entre ambos grupos es el porcentaje obtenido en la categoría CTIC, donde se hace la elección correcta del tiempo pero con problemas de conjugación (*Gráfico 33*). Las características de estos errores de conjugación señalan que ambos grupos tienen problemas para identificar el sujeto de la oración pero en diferentes proporciones: el 42% de las respuestas del grupo control confundió, mayormente, la primera persona del singular con la tercera del singular (“me soltó”, “me pintó”) El 17% de las respuestas del grupo experimental confundió la primera persona del singular con la primera del plural (“me pusimos unos zapatos”) o con la segunda del singular (“Juan no se despediste de mí”). Únicamente el grupo control tuvo problemas de conjugar los verbos irregulares (“me poní”, “Juan no se despedió). Todos estos resultados parecen indicar que el uso de canciones ayudaron a recordar al grupo experimental la conjugación de verbos irregulares y a identificar el sujeto de la oración mejor que el grupo control.

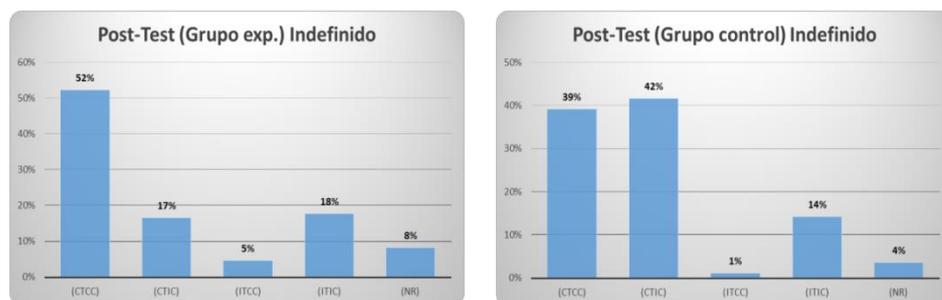


Gráfico 33: Resultado general de la primera parte del Post-test (Parte A) de ambos grupos

En la *Parte B* del examen centrada en el “Pretérito Imperfecto” el grupo experimental obtuvo un total de 67% de respuestas correctas en la categoría CTCC, lo cual significa que identificó correctamente el tiempo verbal y conjugó sin errores los verbos dados. En esta misma categoría el grupo control obtuvo un 70% (Gráfico 34). Esta diferencia podría deberse a la buena base gramatical con la cual ya contaba el grupo control desde un inicio y por lo cual los ejercicios en base a la gramática tradicional fueron un reforzamiento para él.

En la categoría CTIC se puede observar que ambos grupos cometieron un mínimo de errores: grupo control 5%, grupo experimental 10% (Gráfico 34). Los errores cometidos presentaron las siguientes características: generalización de la regla “-ar” al conjugar los verbos, por ejemplo: “queraba”o “hababa”. Asimismo, en base a las respuestas obtenidas por ambos grupos fue notorio que los alumnos ya no confunden el “Pretérito Imperfecto” del verbo “ser” con “estar, ni utilizan el “Presente Simple” como respuesta.

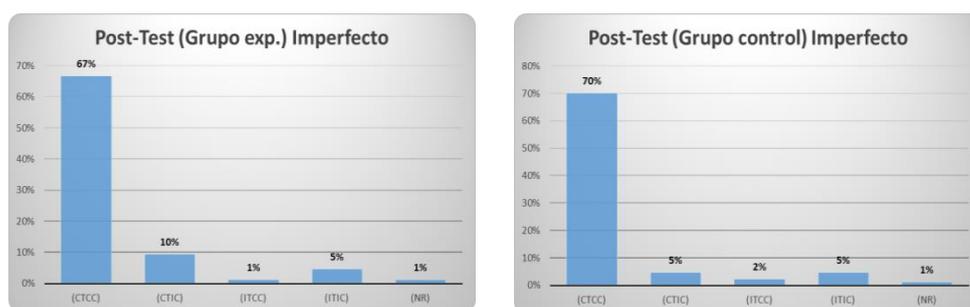


Gráfico 34: Resultado general de la primera parte del Post-test (Parte B) de ambos grupos

En la *Parte C* del examen donde el alumno tuvo que decidir el tiempo de los verbos dados ambos grupos alcanzaron porcentajes casi similares en la categoría CTCC: grupo experimental 49%, grupo control 51%. Esta categoría indica una correcta elección del tiempo y conjugación verbal. Ambos grupos manifestaron tener problemas en identificar el tiempo verbal (ITCC), sin embargo el porcentaje obtenido en el grupo experimental fue menor (13%) en comparación con el grupo control (21%). Esto significa que la gramática de procesamiento ayudó al grupo experimental a comprender e interpretar mejor el contexto de las oraciones y el uso de los pasados. Algunos contextos que le resultaron difícil comprender a ambos grupos fueron: al tratarse de una acción repetida (“[Yo] caminé por las calles de Madrid muy triste y sola...”.) o al referirse a una única acción en un momento determinado (“De pronto en la distancia veía a un hombre blanco ...”, “José tenía 16 años cuando llegaba a Holanda..”). Los casos en que las oraciones señalaban una descripción fueron mejor realizadas.

Por otro lado, considerando el *Gráfico 35* es necesario señalar que el grupo experimental manifestó mayor dificultad al momento de conjugar los verbos regulares dados. Los resultados en la categoría CTIC y ITIC respaldan esto dicho. Algunos errores cometidos se debió a la generalización de la regla de conjugación “-ar”. En base a esto se puede decir que la gramática tradicional tiene mejores efectos al momento de aprender la conjugación de los verbos regulares.

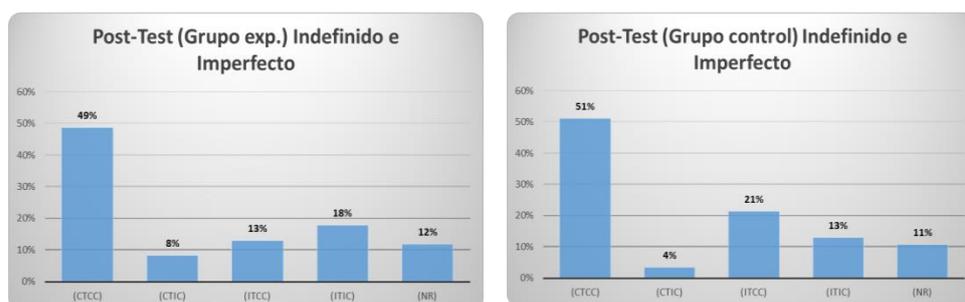


Gráfico 35: Resultado general de la primera parte del Post-test (Parte C) de ambos grupos

3.3.2.2. Segunda parte del examen de gramática

En la *Parte D* los alumnos tuvieron que argumentar por sí mismos por qué se ha utilizado el “Pretérito Indefinido” o “Pretérito Imperfecto” en las tres oraciones planteadas⁹. Según el *Gráfico 36* el grupo control alcanzó el 100% al momento de argumentar el uso de los pasados en dos contextos: una acción repetida (AR) y una acción determinada por el tiempo (ADT). En el contexto de descripción el porcentaje obtenido fue menor (71%) al del grupo experimental (79%) porque en la mayoría de los casos fue interpretado como una sucesión de acciones. Sin embargo, aunque el grupo experimental obtuvo un porcentaje menor en las dos primeras categorías, la argumentación de este se distinguió por una explicación con sus propias palabras sobre el uso de los tiempos en lugar de una simple reproducción de reglas aprendidas – tal y como sucedió con el grupo control – demostrando, al mismo tiempo, que comprendía la esencia de las oraciones. Para ejemplificar esto dicho se presentan dos oraciones con las explicaciones dadas por ambos grupos:

Oración 1: La gente no me llamaba por mi nombre, ellos solo me decían “Lola”. ¿Por qué se ha utilizado el “Pretérito Imperfecto” en la oración?

Alumno del grupo control: “*Het is een gewoonte*”. [“Es una costumbre”. La traducción es mía.]

Alumno del grupo experimental: “*Omdat de tijd niet echt belangrijk is. Mensen noemen haar “Lola” en dat is niet gekoppeld aan de tijd*”. [“Porque el tiempo no es importante. Las personas la llamaban “Lola” y eso no tiene conexión con el tiempo”. La traducción es mía.]

Oración 2: Fui a su casa para hablar con él. Él abrió la puerta, me miró sorprendido sin decir nada... ¿Por qué se ha utilizado el “Pretérito Indefinido” en la oración?

Alumno del grupo control: “*Het is afgerond*” [“Ha concluido”. La traducción es mía].

Alumno del grupo experimental: “*Dit zijn opeenvolgende handelingen dus de ene handeling stopt en dan begint de andere pas. Tijd heeft dus*

⁹ Ver anexo 2: Para conocer las oraciones planteadas, obsérvese el Post-test (Parte 2).

invloed”. [“Son una serie de acciones donde una acción termina y después empieza la otra. Entonces el tiempo tiene influencia en esto”. La traducción es mía.]

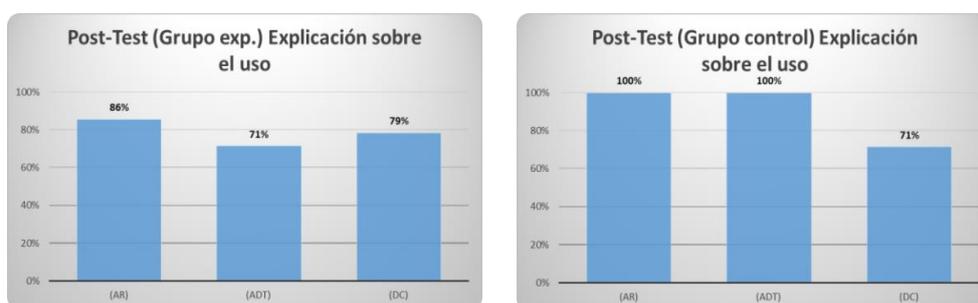


Gráfico 36: Resultado general de la primera parte del Post-test (Parte D) de ambos grupos

En la *Parte E* del examen se pidió nuevamente al alumno que redactara un párrafo corto utilizando el “Pretérito Indefinido” y el “Pretérito Imperfecto”. Analizando los textos del Post-test es notorio que en ambos grupos hubo alumnos que no escribieron nada (NE). Esto puede deberse al bajo dominio lingüístico que aún tienen algunos alumnos así como también a otros factores, por ejemplo: tiempo o motivación. Asimismo, en ambos textos se encontró la combinación del “Pretérito Indefinido” y el “Pretérito Imperfecto” (VIID), aunque con algunos problemas de deletreo en la conjugación.

La principal diferencia en la producción escrita de los dos grupos fue la preferencia por utilizar uno de los tiempos: el grupo experimental optó por el imperfecto (SVI) mientras que el grupo control prefirió utilizar el indefinido (SVID). La elección de estos tiempos demuestran las fortalezas y debilidades de ambos grupos. Algunos textos del grupo experimental se centraron en describir personas y costumbres, es por ello la preferencia por el “Pretérito Imperfecto”. La correcta elección de este tiempo demuestra que el grupo experimental comprendió el uso del imperfecto en este contexto.

En el caso del grupo control, este utilizó correctamente el “Pretérito Indefinido” acompañado con marcadores de tiempo (el

año). Sin embargo, también hubieron textos centrados en describir personas pero utilizando el indefinido. Esto demuestra que el grupo control tiene aún algunos problemas en distinguir el uso de estos dos pasados en sus contextos más sencillos.

Parte E- Grupo experimental			Post-test
Correlación numérica	Descripción	Abreviatura	Observación
1			
2	Solo <u>v</u> erbos en <u>i</u> mperfecto	SVI	Texto muy corto centrado en describir
3			
4	<u>V</u> erbos en <u>i</u> mperfecto e <u>i</u> ndefinido	VIID	Buena coherencia, con ciertos problemas de deletreo.
5	<u>N</u> o <u>e</u> scribió	NE	-
6	<u>V</u> erbos en <u>i</u> mperfecto e <u>i</u> ndefinido	VIID	Texto corto con buena coherencia y buen uso de los tiempos.
7	Solo <u>v</u> erbos en <u>i</u> mperfecto	SVI	Centrado en describir, algunos problemas al conjugar
8	<u>V</u> erbos en <u>i</u> mperfecto e <u>i</u> ndefinido	VIID	Buena coherencia, buen uso de los verbos
9	Solo <u>v</u> erbos en <u>i</u> mperfecto	SVI	Texto corto centrado en describir
10			
11	<u>N</u> o <u>e</u> scribió	NE	-
12	<u>A</u> usencia de <u>v</u> erbos	AV	Sin coherencia, sin verbos, palabras sueltas
13	Solo <u>v</u> erbos en <u>p</u> resente	SVP	Texto corto, solo en presente
14	Solo <u>v</u> erbos en <u>i</u> mperfecto	SVI	Texto corto centrado en describir
15			
16	<u>V</u> erbos en <u>i</u> mperfecto e <u>i</u> ndefinido	VIID	Texto corto pero coherente. Problemas de conjugación con verbos reflexivos (conocerse y casarse)
17			
18	<u>V</u> erbos en <u>i</u> mperfecto e <u>i</u> ndefinido	VIID	Texto corto pero coherente. Problemas de conjugación con verbos reflexivos (conocerse y casarse)
19	<u>V</u> erbos en <u>i</u> mperfecto e <u>i</u> ndefinido	VIID	Texto coherente, con algunos problemas de conjugación

Tabla 51: Descripción de textos escritos por el grupo experimental en el Post-test (Parte E)

Parte E- Grupo control			Post-test
Correlación numérica	Descripción	Abreviatura	Observaciones
1	No escribió	NE	-
2	Solo verbos en indefinido	SVID	Texto corto, al describir a Máxima utilizó el indefinido
3	Solo verbos en indefinido	SVID	Texto muy corto con algunos problemas en el uso de este tiempo (“Máxima tuvo 21 años.”)
4			
5			
6	Solo verbos en indefinido	SVID	Texto corto con marcadores de tiempo (año)
7			
8	Solo verbos en indefinido	SVID	Texto corto con marcadores de tiempo (año)
9	No escribió	NE	-
10	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto muy corto, con oraciones en ambos tiempos. Falta de vocabulario
11	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto corto pero coherente y buen uso de los verbos
12	Solo verbos en indefinido	SVID	Problemas en la conjugación de los verbos (en deletreo y conjugación de persona), marcador de tiempo (año)
13			
14	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto coherente. Buen uso de los tiempos aunque con pequeños problemas de conjugación y deletreo
15			
16	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto corto, poco coherente y con algunos errores en la conjugación
17	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto coherente, buen uso de los verbos. Descripción y mención de acciones determinadas por el tiempo con fecha
18	Verbos en presente e indefinido	VPID	Texto corto, buen uso de los tiempos, algunos verbos en “Presente Simple”
19			
20	Verbos en presente e indefinido	VPID	Algunos verbos en “Presente Simple”, los verbos en indefinido mal conjugados. Pudo utilizar verbos en imperfecto y utilizó indefinido

Tabla 52: Descripción de textos escritos por el grupo control en el Post-test (Parte E)

3.3.3. Resultados del grupo experimental (Pre y Post-test)

3.3.3.1. Primera parte del examen de gramática

En base a los resultados del Pre-test (*Parte A*) fue evidente que al inicio de la investigación el grupo experimental no era capaz de identificar ni conjugar ningún verbo en “Pretérito Indefinido” de manera correcta (CTCC) (*Gráfico 37*). El 48% de las respuestas del Pre-test fueron escritas en “Presente Simple” o en “Pretérito Imperfecto” (ITIC) y el 36% de los ejercicios de la *Parte A* fueron

dejados en blanco. Otros problemas gramaticales que se presentaron al identificar el “Pretérito Indefinido” correctamente fueron: identificación del sujeto al momento de conjugar el verbo, conjugación de los verbos irregulares (“poner”, “despedir” e “ir”).

Tal y como lo muestran los resultados del *Gráfico 37*, al final de la investigación el grupo experimental presentó un cambio positivo. El 52% de las respuestas del Post-test (*Parte A*) mostraron una correcta identificación y conjugación de los verbos en “Pretérito indefinido” (CTCC), incluyendo los verbos irregulares. Aquí es notable el efecto de las canciones y la gramática de procesamiento en el aprendizaje. Los alumnos trabajaron en clase con diversas actividades donde utilizó y visualizó la conjugación de diversos verbos y es muy probable que la presentación y repetición del *input* tanto en forma oral y escrita haya contribuido en esta mejora.

Sin embargo aunque las canciones y la gramática de procesamiento ayudaron al alumno a recordar la conjugación de los verbos irregulares en indefinido, también se encontraron ciertas limitaciones. Por ejemplo, el 17% de las respuestas del grupo experimental aún presentó problemas con identificar el sujeto de la oración (CTIC). Y aunque ya no utilizó el “Presente Simple” dentro de sus respuestas, un 18% (ITIC) sí presentó una confusión con el pasado participio de los verbos.



Gráfico 37: Resultado general de la primera parte del Pre y Post-test (Parte A) del grupo experimental

El tiempo verbal que mejor demostró dominar el grupo experimental, al inicio de la investigación, fue el “Pretérito Imperfecto” (*Parte B*). El 30% de sus respuestas en el Pre-test presentaron una correcta identificación del tiempo y conjugación (CTIC) (*Gráfico 38*). Al final de la investigación este porcentaje aumentó a 67% (*Gráfico 38*). Este cambio positivo demuestra que el uso de las canciones y la gramática de procesamiento ayudaron en la adquisición de este tiempo verbal. Sin embargo, algunos problemas gramaticales aún se mantuvieron aunque en menor escala. Por ejemplo, la generalización de la regla de conjugación con verbos terminados en “-er” cambió a verbos terminados en “-ar”. Es muy probable que la generalización de la regla “-ar” se deba a una familiaridad fonológica con el cual el alumno se siente mayor identificado. La diferencia entre “ser” y “estar” fue comprendida al final de la investigación.

Así también, mientras en el Pre-test el 35% de las respuestas reflejaron una incorrecta elección del tiempo verbal (ITIC) utilizando el “Presente Simple” o pasado participio de los verbos, en el Post-test este porcentaje se redujo a 5% donde solo permaneció el uso del pasado participio como respuestas.

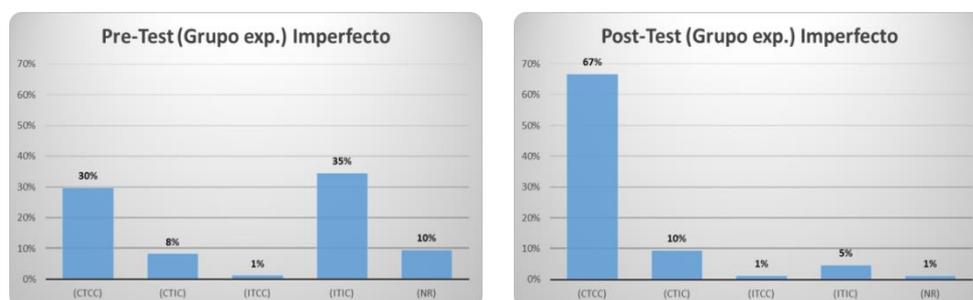


Gráfico 38: Resultado general de la primera parte del Pre y Post-test (Parte B) del grupo experimental

La *Parte C* del Pre-test se distinguió por el gran porcentaje de no respuestas (38% NR) donde los alumnos indicaron en letras el tiempo verbal (*Gráfico 39*). En el Post-test este porcentaje se redujo a 12%. Sin embargo, el mayor cambio positivo ocurrió en la categoría

CTCC, donde el porcentaje aumentó de 11% a 49%. Esto significa que al final de la investigación el alumno conjugó correctamente los verbos en “Pretérito Indefinido” y “Pretérito Imperfecto” e hizo una buena elección de los tiempos verbales, distinguiendo su uso en tres situaciones: una descripción, una única acción determinada por el tiempo y una acción repetida. Este resultado se debe a las actividades de procesamiento utilizadas en clase, donde la docente presentaba el *input* de manera escrita u oral para recalcar la conjugación pero también realizaba un debate con sus alumnos para que ellos pudieran argumentar por qué se había utilizado determinado tiempo verbal.

Sin embargo, pese a los cambios positivos en el Post-test se pudo identificar que el 13% de las respuestas presentó problemas en reconocer qué tiempo utilizar (ITCC) cuando se trataba de una acción repetida (“Caminé por las calles de Madrid muy triste y sola”) – problema que también se vio presente en el Pre-test – o una única acción determinada por el tiempo (“De pronto en la distancia *veía* a un hombre blanco...”). La elección de estos dos tiempos en contextos de descripción fueron mejor realizadas en comparación con el Pre-test. Esto es comprensible dado que en la penúltima clase los alumnos practicaron más con ambos tiempos verbales para describir a los personajes de una canción¹⁰.

El porcentaje en la categoría ITIC también se redujo, significativamente de 37% a 18%. En el Pre-test los alumnos utilizaron el presente simple o el pasado participio para responder a los ejercicios. En el Post-test los alumnos presentaron una generalización de la regla “-ar” al momento de conjugar los verbos regulares en “Pretérito Imperfecto”. Es decir, las actividades basadas en el procesamiento del *input* ayudaron en mayor medida a comprender los contextos de uso de estos dos tiempos del pasado pero con respecto a la conjugación de los verbos regulares sus efectos positivos fueron menores.

¹⁰ Ver anexo 4: Plan de clases



Gráfico 39: Resultado general de la primera parte del Pre y Post-test (Parte C) del grupo experimental

3.3.3.2. Segunda parte del examen de gramática

Al comparar los resultados obtenidos en el Pre y Post-test (*Parte D*) se puede observar un cambio positivo en los resultados dentro de los tres contextos presentados: Acción repetida (AR), acción determinada por el tiempo (ADT) y descripción (DC). Los contextos que obtuvieron un mayor aumento fueron: descripción (DC) y una acción repetida (AR), los cuales aumentaron 29% y 22%, respectivamente (*Gráfico 40*). Esto indica que al final de la investigación el alumno comprendió mejor el uso del “Pretérito Imperfecto” pudiendo argumentar, con sus propias palabras, la razón de su uso.

En el caso de una acción determinada por el tiempo (ADT) donde se debía explicar el uso del “Pretérito Indefinido”, el grupo experimental también mostró una mejora pero su aumento porcentual fue de tan solo 14% (*Gráfico 40*). Una explicación a esto puede deberse a que en clase se trabajó con actividades de procesamiento para explicar el uso del “Pretérito Indefinido” pero sin la presencia de marcadores de tiempo. Esta acción pudo haber dificultado la comprensión de su uso ya que el alumno está muy acostumbrado a relacionar este tiempo verbal con un marcador temporal.



Gráfico 40: Resultado general de la segunda parte del Pre y Post-test (Parte D) del grupo experimental

En el Pre-test en la elaboración de un pequeño párrafo (*Parte E*), se encontraron textos con grandes problemas de redacción como: ausencia de verbos (AV) o verbos sin conjugar (VSC) (*Tabla 53*). En el Post-test estos mismos alumnos decidieron no cumplir con la tarea o simplemente continuaron presentando los mismos errores (*Tabla 54*). Esto significa que las actividades de procesamiento del *input* no tuvieron un efecto positivo en estos alumnos debido a su bajo nivel de conocimiento lingüístico.

Por otro lado, la redacción en el Pre-test también se caracterizó por la presencia de textos en “Presente Simple” (SVP) y en “Pretérito Imperfecto” (SVI) (*Tabla 53*). Sin embargo, en el Post-test hubo alumnos que sí utilizaron, correctamente, el imperfecto y el indefinido de manera combinada (*Tabla 54*) aunque con ciertos problemas gramaticales tal y como se lee en el siguiente ejemplo: “Máxima nació en Argentina. Máxima conoció Willem en una fiesta. Máxima y Willem bailaron toda la noche y después comieron en un restaurante..”. Así también fue notorio la presencia de textos solo en “Pretérito Imperfecto” centrados en la descripción (ejemplo: “Cuando era pequeña Máxima vivía en Buenos Aires en Argentina”). Esto demuestra que las actividades en base a la gramática de procesamiento del *input* ayudó al grupo experimental a comprender mejor, sobre todo el uso del “Pretérito Imperfecto”.

Parte E - Grupo experimental			Pre-test
Correlación numérica	Descripción	Abreviatura	Observación
1			
2	No escribió	NE	-
3			
4	Solo verbos en imperfecto	SVI	Buena coherencia del párrafo y vocabulario pero pudo haber utilizado también el “Pretérito Indefinido”
5	Ausencia de verbos	AV	Sin coherencia, sin verbos, palabras sueltas
6	Solo verbos en presente	SVP	Sin coherencia, pobre vocabulario
7	Solo verbos en presente	SVP	Texto muy corto (dos oraciones), vocabulario muy básico
8	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto corto, centrado a describir a Máxima
9	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto muy corto (dos oraciones), vocabulario muy básico
10			
11	Verbos sin conjugar	VSC	Texto muy corto y simple
12	Ausencia de verbos	AV	Sin coherencia, sin verbos, palabras sueltas
13	Solo verbos en presente	SVP	Poca coherencia y uso de palabras en holandés
14	Solo verbos en imperfecto	SVI	Sin coherencia, texto muy corto y simple
15			
16	Solo verbos en presente	SVP	Poca coherencia y uso de palabras en holandés
17			
18	Solo verbos en presente	SVP	Con buena coherencia y vocabulario
19	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto corto, centrado a describir a Máxima

Tabla 53: Descripción de textos escritos por el grupo experimental en el Pre-test (Parte E)

Parte E- Grupo experimental			Post-test
Correlación numérica	Descripción	Abreviatura	Observación
1			
2	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto muy corto centrado en describir
3			
4	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Buena coherencia, con ciertos problemas de delecteo.
5	No escribió	NE	-
6	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto corto con buena coherencia y buen uso de los tiempos.
7	Solo verbos en imperfecto	SVI	Centrado en describir, algunos problemas al conjugar
8	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Buena coherencia, buen uso de los verbos
9	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto corto centrado en describir
10			
11	No escribió	NE	-
12	Ausencia de verbos	AV	Sin coherencia, sin verbos, palabras sueltas
13	Solo verbos en presente	SVP	Texto corto, solo en presente
14	Solo verbos en imperfecto	SVI	Texto corto centrado en describir
15			

16	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto corto pero coherente. Problemas de conjugación con verbos reflexivos (conocerse y casarse)
17			
18	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto corto pero coherente. Problemas de conjugación con verbos reflexivos (conocerse y casarse)
19	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto coherente, con algunos problemas de conjugación

Tabla 54: Descripción de textos escritos por el grupo experimental en el Post-test (Parte E)

3.3.4. Resultados del grupo control (Pre y Post-Test)

3.3.4.1. Primera parte del examen de gramática

Al comparar los resultados del Pre y Post-test (*Parte A*) es notable el aumento porcentual en la categoría CTCC de 29% a 39% lo cual significa que al final de la investigación el grupo control pudo identificar y conjugar mejor los verbos en “Pretérito Indefinido” (*Gráfico 41*). Sin embargo, paralelamente a este cambio positivo también se halló en el Post-test que el 42% (CTIC) de las respuestas a pesar que presentaron el tiempo verbal correcto, la conjugación de los verbos irregulares como “poner” y “despedir” estuvieron errados (*Gráfico 41*). Estos verbos, los cuales eran totalmente nuevos para los alumnos, fueron presentados y practicados en clase en base a la gramática tradicional con ejercicios para completar y en base a estos resultados es evidente que el efecto de esta gramática en al aprendizaje de los verbos irregulares fue a corto plazo.

Dentro de la categoría ITIC, se indentificó que el 11% de las respuestas en el Pre-test presentaron problemas gramaticales como: conjugación de los verbos en la persona errada y problemas de deletreo en la conjugación (*Gráfico 41*). En el Post-test, este porcentaje aumentó a 14% sobre todo por utilizar el “Presente Simple” en la conjugación – mayormente con los verbos irregulares – y por la conjugación verbal con la persona errada (*Gráfico 41*). Es decir, al final de la investigación la gramática tradicional no ayudó a superar ninguno de los problemas identificados en el Pre-test. Es muy probable que esto se deba porque en el examen los alumnos tuvieron que identificar la persona con

verbos reflexivos¹¹ lo cual les resultó más difícil por no haberlo practicado tanto en clase.



Gráfico 41: Resultado general de la segunda parte del Pre y Post-test (Parte A) del grupo control

En la *Parte B* tanto del Pre-test (56%) y Post-test (70%) se puede observar que el grupo control obtuvo su mayor porcentaje en la categoría CTCC (Gráfico 42). Esta categoría indica que el alumno no tiene problema alguno en reconocer el “Pretérito Imperfecto” y en conjugar los verbos dados. En la categoría CTIC donde se presentan problemas de conjugación, el porcentaje se redujo de 12% a 5% (Gráfico 42). En el Pre-test se identificaron problemas de: generalización de la regla “-er” al momento de conjugar todos los verbos regulares y confusión del “Pretérito Imperfecto” de los verbos “Ser” y “Estar”. En el Post-test este último problema quedó superado, sin embargo la generalización de la regla “-ar” permaneció. Probablemente esto se deba a la gran familiaridad fonológica que experimenta el alumno con este grupo de verbos dado que este problema fue también identificado en el grupo experimental.

¹¹ Ver anexo 1 y 2: Observar los exámenes Pre /Post-test (Parte A)

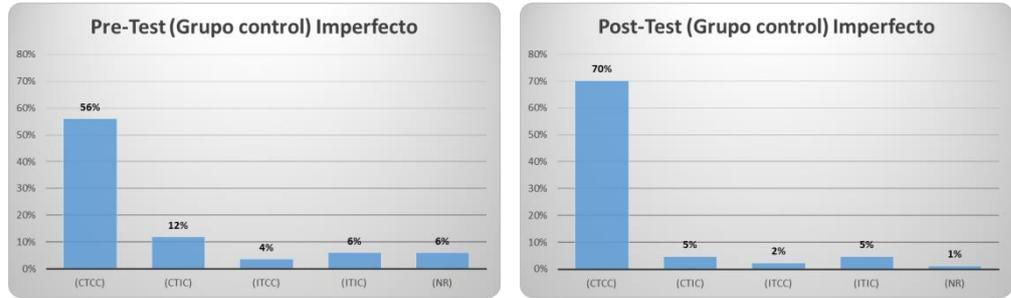


Gráfico 42: Resultado general de la segunda parte del Pre y Post-test (Parte B) del grupo control

En la *Parte C* del examen, donde el alumno debía utilizar tanto el “Pretérito Indefinido” como el “Pretérito Imperfecto” se puede observar que en el Pre-test se halló un porcentaje equitativo entre la cantidad de no respuestas (NR) y la cantidad de respuestas con una buena identificación del tiempo y conjugación (CTCC) (*Gráfico 43*). Esto indica que al inicio de la investigación había dos situaciones marcadas dentro del grupo control: por un lado un grupo de alumnos que dominaban ambos tiempos verbales, y por otro un grupo con serios problemas gramaticales. Los errores gramaticales detectados fueron: conjugación del verbo en la persona incorrecta y generalización de la regla de conjugación con los verbos en “-er”.

En el Post-test esta situación mejoró aumentando el porcentaje en la categoría CTCC de 39% a 51% (*Gráfico 43*). Esto indica que la gramática tradicional ayudó, en cierto modo, al alumno a reconocer el tiempo verbal y a automatizar su conjugación. Sin embargo, la cantidad de respuestas que señalan un uso del tiempo incorrecto (ITCC) también aumentó en el Post-test de 8% a 21% (*Gráfico 43*). Los contextos en que se utilizaron los tiempos de manera errónea fueron: una acción repetida (AR) y una acción determinada por el tiempo (ADT). La razón de esto puede deberse a que ninguno de estos contextos se encontró dentro del examen expresamente ligado a un marcador temporal, situación contraria con los ejercicios practicados en clase. Todo esto pudo haber confundido al alumno al momento de elegir un tiempo verbal.



Gráfico 43: Resultado general de la segunda parte del Pre y Post-test (Parte C) del grupo control

3.3.4.2. Segunda parte del examen de gramática

Con respecto a la comprensión del uso de los tiempos “Pretérito Indefinido” y “Pretérito Imperfecto” (*Parte D*) en el Pre-test se observó que el grupo control alcanzó el 93% en todos los contextos planteados: Acción repetida (AR), acción determinada por el tiempo (ADT) y descripción (DC) (*Gráfico 44*). En primera instancia se podría decir que esto fue posible gracias a que en el Pre-test se planteó la opción de respuestas múltiples. Sin embargo, en el Post-test el alumno también demostró conocer las reglas de ambos tiempos ya que al momento de responder a la pregunta abierta: “¿Por qué se ha utilizado el tiempo dado? (La traducción es mía)”, este escribió, literalmente, la regla gramatical, por ejemplo: “Bepaald moment” [momento determinado. La traducción es mía] respuesta dada para explicar el uso del “Pretérito Indefinido”.

Asimismo, también es necesario agregar que el tercer contexto planteado en el examen (DC) obtuvo el menor porcentaje debido a una falta de comprensión de la situación¹². El alumno al observar la presencia del “Pretérito Imperfecto” relacionó su uso, inmediatamente con una serie de acciones que aún estaban desarrollándose, cuando en realidad se estaba describiendo el clima. Esto podría indicar que las explicaciones dadas en las oraciones anteriores fueron simples

¹² Ver anexo 1 y 2: Observar los exámenes Pre /Post-test (*Parte D*)

reproducciones de reglas gramaticales sin una auténtica comprensión del uso gramatical.

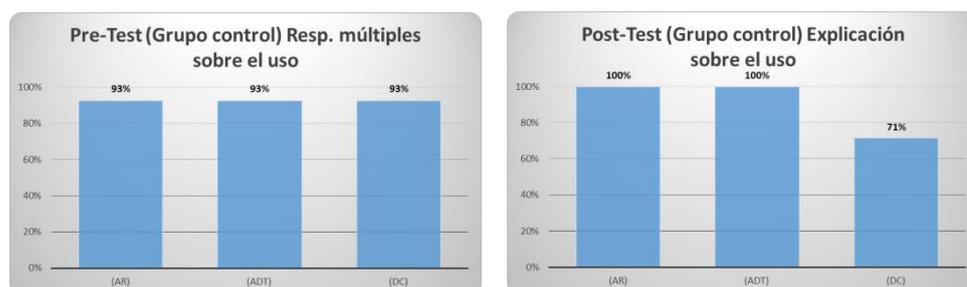


Gráfico 44: Resultado general de la segunda parte del Pre y Post-test (Parte D) del grupo control

Finalmente, en la *Parte E* del Pre-test del grupo control se observó un considerable número de alumnos que no redactaron ningún párrafo (NE) (*Tabla 55*). Esto significa que al inicio de la investigación casi la mitad del aula no se encontraba apto de utilizar el “Pretérito Indefinido” y “Pretérito Imperfecto”. Así también, la producción escrita del grupo control en el Pre-test se caracterizó por la elaboración de párrafos solo en presente (SVP), imperfecto (SVI) o indefinido (SVID) (*Tabla 55*). Todo esto fue interpretado como un indicador del bajo nivel del grupo al momento de utilizar correctamente ambos tiempos del pasado.

En el Post-test muchos de los alumnos que no habían escrito nada en el primer examen, redactaron un párrafo en el Post-test utilizando ambos tiempos verbales (VIID) (*Tabla 56*). Esto es una señal que al final de la investigación la gramática tradicional produjo un efecto positivo en estos alumnos, posiblemente, porque ellos ya contaban con una buena base gramatical, y sumado a esto los ejercicios centrados en la reproducción ayudaron a los alumnos a volver a recordar y a reforzar estos tiempos del pasado.

Así también, los párrafos del Post-test se caracterizaron por el correcto uso del imperfecto e indefinido de manera combinada (VIID)

aunque con algunos problemas de deletreo en la conjugación. El “Pretérito indefinido” (SVID) fue utilizado correctamente solo cuando iba acompañado con un marcado temporal, por ejemplo: “Máxima nació en Argentina a el año 1980. Máxima conoció Willem en 1994 en Holanda”. Sin embargo, cuando el “Pretérito Indefinido” era utilizado sin un marcador de tiempo, su función era confundida con la del “Pretérito Imperfecto”. Un ejemplo de esto es el siguiente: “Máxima conoció Willem en la playa en 1990. Ella llevó un bikini y el llevó un pantalón.”. En base a esto se puede concluir que la gramática tradicional ayudó al alumno a recodar y reforzar, durante toda la investigación, la conjugación de los verbos regulares, pero hay evidencias que los alumnos aún no distinguen del todo la función del “Pretérito Indefinido” y “Pretérito Imperfecto”.

Parte E - Grupo control			Pre-test
Correlación numérica	Descripción	Abreviatura	Observación
1	No <u>e</u> scribió	NE	-
2	No <u>e</u> scribió	NE	-
3	<u>S</u> olo <u>v</u> erbos en <u>p</u> resente	SVP	Una oración en presente
4			
5			
6	<u>S</u> olo <u>v</u> erbos en <u>i</u> ndefinido	SVID	Una oración en indefinido
7	<u>V</u> erbos en <u>i</u> mperfecto e <u>i</u> ndefinido	VIID	Texto corto pero usó correctamente el indefinido y el imperfecto
8	<u>S</u> olo <u>v</u> erbos en <u>p</u> resente	SVP	Texto muy corto en presente
9	No <u>e</u> scribió	NE	-
10	No <u>e</u> scribió	NE	-
11	No <u>e</u> scribió	NE	-
12	<u>S</u> olo <u>v</u> erbos en <u>i</u> mperfecto	SVI	Texto muy corto, conjugación incompleta
13			
14	<u>S</u> olo <u>v</u> erbos en <u>i</u> mperfecto	SVI	Sin coherencia, corto y muy simple
15			
16	<u>S</u> olo <u>v</u> erbos en <u>i</u> mperfecto	SVI	Texto muy corto, conjugación de la persona equivocada
17	No <u>e</u> scribió	NE	-
18	<u>V</u> erbos en <u>i</u> mperfecto e <u>i</u> ndefinido	VIID	Texto muy corto pero coherente
19			
20	No <u>e</u> scribió	NE	-

Tabla 55: Descripción de textos escritos por el grupo control en el Pre-test (Parte E)

Parte E- Grupo control			Post-test
Correlación numérica	Descripción	Abreviatura	Observaciones
1	No escribió	NE	-
2	Solo verbos en indefinido	SVID	Texto corto, al describir a Máxima utilizó el indefinido
3	Solo verbos en indefinido	SVID	Texto muy corto con algunos problemas en el uso de este tiempo (“Máxima tuvo 21 años.”)
4			
5			
6	Solo verbos en indefinido	SVID	Texto corto con marcadores de tiempo (año)
7			
8	Solo verbos en indefinido	SVID	Texto corto con marcadores de tiempo (año)
9	No escribió	NE	-
10	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto muy corto, con oraciones en ambos tiempos. Falta de vocabulario
11	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto corto pero coherente y buen uso de los verbos
12	Solo verbos en indefinido	SVID	Problemas en la conjugación de los verbos (en deletreo y conjugación de persona), marcador de tiempo (año)
13			
14	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto coherente. Buen uso de los tiempos aunque con pequeños problemas de conjugación y deletreo
15			
16	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto corto, poco coherente y con algunos errores en la conjugación
17	Verbos en imperfecto e indefinido	VIID	Texto coherente, buen uso de los verbos. Descripción y mención de acciones determinadas por el tiempo con fecha
18	Verbos en presente e indefinido	VPID	Texto corto, buen uso de los tiempos, algunos verbos en “Presente Simple”
19			
20	Verbos en presente e indefinido	VPID	Algunos verbos en “Presente Simple”, los verbos en indefinido mal conjugados. Pudo utilizar verbos en imperfecto y utilizó indefinido

Tabla 56: Descripción de textos escritos por el grupo control en el Post-test (Parte E)

Capítulo 4

Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación ha contado con dos grupos: un grupo control y otro experimental; los cuales recibieron 5 sesiones de clases por la autora de esta tesis. El grupo control trabajó con actividades basadas en la gramática tradicional y el grupo experimental en base a la gramática de procesamiento del *input*. A continuación se responden las dos preguntas centrales que fueron planteadas al inicio de esta investigación:

¿De qué manera la gramática de procesamiento del input permite mejorar el uso del “Preterito Indefinido” y “Preterito Imperfecto” en los alumnos de español VWO-5?

Según el modelo de la gramática de procesamiento del *input* propuesto por VanPatten, el sistema lingüístico del aprendiz puede ser influenciado poniendo un mayor énfasis en la manera en cómo este procesa el *input* dado (Cadierno, 2010). En las cinco intervenciones de esta investigación se le presentó al grupo experimental un *input* original a través de canciones y un *input* escrito a través de actividades basadas en la gramática de procesamiento¹³ para lograr que este identifique la terminación de los verbos en indefinido e imperfecto y para que pueda distinguir sus significados y usos.

Al final de la investigación fue notorio una mejora en el grupo experimental al momento de conjugar los verbos en ambos tiempos verbales. Las canciones, por sus estructuras sencillas y repetidas – tal y como afirma Cassany (1994) – ayudaron, sobre todo, a recordar la conjugación de los verbos irregulares en indefinido. Sin embargo, es necesario mencionar que el grupo control sobresalió un poco más al momento de conjugar los verbos regulares en ambos tiempos. Esto contradice en cierto modo a las investigaciones de VanPatten y Cadierno (1993a, 1993b, Cadierno 1995) donde se afirmó que la gramática de procesamiento tenía resultados positivos en actividades tanto de producción como de comprensión. Posiblemente, esta diferencia de resultados se deba al número limitado de intervenciones ejecutadas dentro de esta investigación así como también por el énfasis de las actividades de clase en interpretar los usos del imperfecto e indefinido.

¹³ Ver anexo 4: Plan de clases

Por otro lado, la gramática de procesamiento ayudó al grupo experimental a comprender el aspecto “perfectivo” y “aorístico” del imperfecto e indefinido, respectivamente, lo cual según Campilla (1998) es la principal diferencia semántica de estos dos tiempos verbales. Esta mejora del grupo experimental fue visible cuando explicó con sus propias palabras la presencia del imperfecto o indefinido dentro de una oración. El grupo control quien trabajó con la gramática tradicional solo se limitó a reproducir las reglas aprendidas de memoria, dándose a veces el caso en que estas no coincidían con la oración planteada.

Con respecto al uso de estos dos tiempos verbales en una producción escrita libre, la gramática de procesamiento tuvo ciertas limitaciones en el momento en que el alumno tuvo que emplear el indefinido y el imperfecto en dos contextos específicos: una acción repetida (AR) y una acción determinada por el tiempo (ADT). Es decir, las características presentadas por Campilla (1998) de acción concluida (indefinido) o acción en proceso (imperfecto) aunque pudieron ser explicadas por el grupo experimental no fueron del todo correctamente utilizadas. La razón de esto se debe a que la falta de equivalencia sintáctica en el sistema verbal holandés complicó este aprendizaje. Tanto el aspecto semántico y sintáctico del imperfecto fueron mejor comprendidos y utilizados en un contexto de descripción (DC).

Con todo esto dicho se podría decir que aunque se hallaron resultados positivos en el uso de la gramática de procesamiento, la hipótesis de investigación planteada en la introducción de este trabajo no resultó del todo verdadera, ya que los efectos de la gramática de procesamiento del input fueron limitados. Es decir, este método ayudó a mejorar la comprensión del aspecto semántico del “Pretérito Indefinido” y “Pretérito Imperfecto” explicando sus usos, pero al momento de emplear estos tiempos en una producción escrita libre sus efectos de comprensión se vieron limitados a solo uno (descripción) de los tres contextos enseñados en clase.

¿Cuál es la influencia de este método en la autodeterminación y motivación de los alumnos?

Según Deci y Ryan (1998) la autonomía, competencia y relación son tres necesidades básicas que todo docente debería de satisfacer durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el uso de un nuevo método (la gramática de

procesamiento del *input*) no contribuyó significativamente a fortalecer la autodeterminación del alumno. Esto fue visible en los resultados obtenidos en la encuesta *Leerlingvragenlijsten motivatie/zelfregulatie en autonomie-ondersteuning*¹⁴. Por lo tanto, la hipótesis planteada al inicio de la investigación queda descartada. La falta de oportunidad para tomar sus propias decisiones fue un elemento clave para dificultar el desarrollo de la autonomía. Esta situación fue hallada tanto antes como después de la investigación y podría deberse a que todas las actividades que se utilizaron en clase se encontraban previamente establecidas dentro de un material didáctico – o en el caso de la investigación dentro de un cuadernillo de ejercicios¹⁵. Por lo tanto, como una futura investigación se recomienda comparar los efectos de la gramática de procesamiento del *input* en la autodeterminación del alumno trabajando con dos grupos: uno utilizando un material didáctico y el otro sin ningún material; para después contrastar los resultados.

Con respecto al nivel de competencia, pese a que las actividades en base a la gramática de procesamiento eran nuevas para el alumno y se necesitó de una asesoría constante para el desarrollo de los ejercicios, el nivel de competencia del grupo experimental no presentó una variación significativa. Es más, los alumnos consideraron tener un rol un poco más activo en clase y se sintieron capaz de participar. Y aunque se trabajó en clase en grupos y se realizaron debates, el nivel de relación no resultó del todo fortalecida debido a que los alumnos sintieron que la docente no los conocía bien. Aquí es visible que hubiera sido mejor no incluir dentro de la encuesta preguntas relacionadas a la docente dado que esta era relativamente nueva para los participantes.

Sobre la motivación, Deci y Ryan (2005) establecen una relación directa entre este elemento con el nivel de autoregulación del aprendiz. Sin embargo, dentro de la investigación, esta relación no se hizo visible. Pues aunque el grupo experimental no mostró al final de la investigación una mejora significativa en su autodeterminación, este pudo experimentar, en cierta medida, un cambio significativo en su regulación identificada, la cual es la que más se asemeja a la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1990).

¹⁴ Ver anexo 3: Encuesta sobre la autodeterminación y motivación utilizada en el Pre y Post-test

¹⁵ Ver anexo 4: Plan de clases

Según Deci y Ryan (2000), un alumno experimenta una regulación identificada cuando comprende la importancia de las actividades y reconoce su valor implícito. Este tipo de regulación suele estar presente en alumnos con un alto sentido de competencia, tal y como sucedió con el grupo experimental. Gracias a la gramática de procesamiento las actividades resultaron ser más desafiantes para el alumno y a través de las canciones – con las cuales se abordaron elementos culturales de algunos países latinoamericanos – el alumno pudo percibir que aprendía cosas nuevas en clase. Con todo esto se afirma que la gramática de procesamiento sí tuvo una influencia positiva en la motivación del grupo experimental. El grupo control, quien trabajó bajo la gramática tradicional no mostró ningún cambio significativo en su motivación o autodeterminación.

Finalmente, es necesario mencionar que dado al número limitado de participantes por grupo en esta investigación, es necesario futuras investigaciones a mayor escala para corroborar los resultados aquí presentados.

Bibliografía

- Baks, J., Jetten, M. & Korebrits, L. (2008). Grammatica in gebruik. *Nederlands voor anderstaligen* (13^o ed.). Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
- Brandle, K. (2008). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to work*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. En Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, pp. 1-14. Tomado de: https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf
- Cassany, L. & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. En Hornillos, R. & Villanueva, J. (2013). La música un instrumento en la enseñanza de español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Liguorum*, 23, pp. 139-151.
- Castro, F. (2010). Grammatica in gebruik – Spaans (13^o ed.). Amsterdam/Antwerpen: Intertaal.
- Caro Oca, A. (2014). Elementos Narrativos en el videoclip: desde el nacimiento de la MTV a la era del Youtube (1981-2011). Tesis doctoral, Universidad de Sevilla. Tomado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/63957>
- Cheng, A. (2004). Processing Instruction and Spanish *ser* and *estar*: Forms with semantic aspectual values. En Gemma Santiago A. (2017). Los efectos de la instrucción de procesamiento con input/output enriquecido para el artículo en español. Universidad de Liubliana. Tomado de: <https://www.researchgate.net/publication/323153167>
- Deci, E & Ryan, R. (1990). A motivational Approach to Self: Integrating in Personality. In R. Dienstbier (Ed). *Nebraska Symposion on Motivation: Perspective on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. & Ryan, R. M.(2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychological Association Universidad de Rochester*. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Eliason, W. (1994). La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza. *Letras*, 25, pp. 155-169. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475989>
- Engen, J. (2016). La enseñanza del imperfecto e indefinido en español como lengua extranjera: métodos y retos. Noruega: Universitetet Itromsø. Tomado de: <https://munin.uit.no/handle/10037/9717>

- Farley, A. (2004). Processing Instruction and the Spanish Subjunctive : Is Explicit information needed? En Gemma Santiago A. (2017). Los efectos de la instrucción de procesamiento con input/output enriquecido para el artículo en español. Universidad de Liubliana. Tomado de: <https://www.researchgate.net/publication/323153167>
- Gas, M. S. (1997). Input, interaction and the second language learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (04), pp. 557-587. Doi: 10.1017/S0272263199004027
- Huertas Domínguez, E. (2016). Aplicaciones Didácticas del videoclip musical en el aula de ELE. España: UIMP. Tomado de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/>
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 67 (2), pp. 22 -32. Tomado de: <https://www.researchgate.net/publication/44724173>
- Ministerio de Educación Cultura y Depote. (2018). Países Bajos. Tomado de: www.mecd.gob.es
- Lee, J. & VanPatten, B. (1995). Making communicative language teaching happen. En Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, pp. 1-14. Tomado de: https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf
- Lopez, F. (2014). La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE: un modelo didáctico para el bachillerato Sueco. Suecia: Lund University. Tomado de: <http://portal.research.lu.se/ws/files/5406859/5038335.pdf>
- Rod, E. (2006). Current Issues in the Teaching Grammar: An SLA Perspective. *Tesol Quarterly*. 40(1) pp. 83-103. Tomado de: <https://www.jstor.org/stable/40264512>
- Ruiz García, R. (2005). De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín: La canción como contenido cultural en la clase de ELE. En Hornillos, R. & Villanueva, J. (2013). La música un instrumento en la enseñanza de español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Liguorum*, 23, pp. 139-151.
- Ruiz Campillo, J. (a2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste indefinido/imperfecto. *Mosaico*, 15, pp. 9-17. Tomado de: <http://www.academia.edu/5701315>
- Ruiz Campillo, J. (b1998). La enseñanza significativa del sistema verbal: un sistema operativo. Teis Doctoral. Universidad de Granada. Tomado de: Biblioteca RedELE <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Santamaría, R. (2000). Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. En Hornillos, R. & Villanueva, J. (2013). La música un instrumento en la enseñanza de español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías. *Porta Liguorum*, 23, pp. 139-151.

VanPatten, B. (1992). Second Language Acquisition Research and Foreign Language Teaching. En Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, pp. 1-14. Tomado de: https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993a). SLA as input processing: A role for instruction. En Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, pp. 1-14. Tomado de: https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993b). Explicit instruction and input processing. En Cadierno, T. (2010). El aprendizaje y enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, pp. 1-14. Tomado de: https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. Katholieke Universiteit Leuven: Wetenschappelijk Onderzoek Vlaanderen.

Anexo 1: Pre-Test

Parte 1

A. Gebruik de “Pretérito Indefinido” om de volgende zinnen af te maken.

1. Estoy muy molesta porque Juan no se..... (*despedir*) de mí antes de irse.
2. Aquella mujer se (*ir*) directamente a hablar con el director.
3. Antes de ir a la fiesta me (*soltar*) el cabello, me (*pintar*) los labios y me (*poner*) unos zapatos preciosos.
4. Manuel y Luis (*voltear*) a ver a su padre antes de irse

B. Gebruik de “Pretérito Imperfecto” om de volgende zinnen af te maken.

1. Juan(*querer*) ser un futbolista pero a su mamá no le (*gustar*) esa idea.
2. En aquella época no(*haber*) muchos canales de televisión.
3. Mi programa favorito (*ser*) “Hans”, un erizo de color rosa.
4. En el verano Luis (*ir*) a la playa con su familia.

C. Gebruik de “Pretérito Indefinido” en “Pretérito Imperfecto” waar deze het best passen om de volgende twee paragrafen af te maken. Let op: in beide paragrafen worden de “Imperfecto” en “Indefinido” gecombineerd.

José (*tener*) 16 años cuando (*llegar*) a Holanda por primera vez.
Holanda (*ser*) un país completamente diferente para él.

(Yo)..... (*caminar*) por la calles de Madrid muy triste y sola. De pronto en la distancia (*yo/ver*) a un hombre blanco y de pelo rubio. El hombre (*parecer*) un ángel.

Parte 2

D. Lees de volgende zinnen en kies de beste antwoord op de vraag.

1. La gente no me llamaba por mi nombre, ellos solo me decían “Lola”.

Waarom heb je de “Pretérito Imperfecto” gebruikt?:

- a) Omdat ik naar een situatie verwijs die vaker is gebeurd.
- b) Omdat de handeling een keer heeft plaatsgevonden.

2. Fui a su casa para hablar con él. Él abrió la puerta, me miró sorprendido sin decir nada...

Waarom heb je de “Pretérito Indefinido” gebruikt?:

- a) Omdat de gebeurtenissen niet beperkt door de tijd worden.
- b) Omdat het handelingen zijn die één keer hebben plaatsgevonden. Dus beperkt de tijd de handelingen.

3. Los pájaros cantaban, el sol brillaba, el aire fresco podía sentirlo en todo mi rostro...

Waarom heb je de “Pretérito Imperfecto”?

- a) Omdat de kern van mijn zin op een beschrijving focust.
- b) Omdat ik de tijdsperiode wil benadrukken.

E. Hieronder heb je een foto van Maxima en Willem Alexander. Schrijf een korte paragraaf (30 woorden) over hoe het leven van Maxima was voordat zij trouwde: waar zij is geboren, hoe zij was, wat ze deed, waar ze Willem heeft leren kennen, etc. Gebruik je creativiteit om deze korte paragraaf te schrijven en ook de “Pretérito Imperfecto” en de “Pretérito Indefinido” te gebruiken.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 2: Post-Test

Parte 1

A. Gebruik de “Pretérito Indefinido” om de volgende zinnen af te maken.

1. Estoy muy molesta porque Juan no se..... (*despedir*) de mí antes de irse.
2. Aquella mujer se (*ir*) directamente a hablar con el director.
3. Antes de ir a la fiesta me (*soltar*) el cabello, me (*pintar*) los labios y me (*poner*) unos zapatos preciosos.
4. Manuel y Luis (*voltear*) a ver a su padre antes de irse

B. Gebruik de “Pretérito Imperfecto” om de volgende zinnen af te maken.

1. Juan(*querer*) ser un futbolista pero a su mamá no le (*gustar*) esa idea.
2. En aquella época no(*haber*) muchos canales de televisión.
3. Mi programa favorito (*ser*) “Hans”, un erizo de color rosa.
4. En el verano Luis (*ir*) a la playa con su familia.

C. Gebruik de “Pretérito Indefinido” en “Pretérito Imperfecto” waar deze het best passen om de volgende twee paragrafen af te maken. Let op: in beide paragrafen worden de “Imperfecto” en “Indefinido” gecombineerd.

José (*tener*) 16 años cuando (*llegar*) a Holanda por primera vez.
Holanda (*ser*) un país completamente diferente para él.

(Yo)..... (*caminar*) por la calles de Madrid muy triste y sola. De pronto en la distancia (*yo/ver*) a un hombre blanco y de pelo rubio. El hombre (*parecer*) un ángel.

Parte 2

D. Lees de volgende zinnen en leg uit waarom de “Pretérito indefinido” of “Pretérito Imperfecto” wordt gebruikt.

1. La gente no me llamaba por mi nombre, ellos solo me decían “Lola”.

Waarom heb je de “Pretérito Imperfecto” gebruikt?:

.....
.....

2. Fui a su casa para hablar con él. Él abrió la puerta, me miró sorprendido sin decir nada...

Waarom heb je de “Pretérito Indefinido” gebruikt?:

.....
.....

3. Los pájaros cantaban, el sol brillaba, el aire fresco podía sentirlo en todo mi rostro...

Waarom heb je de “Pretérito Imperfecto”?

.....
.....

E. Hieronder heb je een foto van Máxima en Willem Alexander. Schrijf een korte paragraaf (30 woorden) over hoe het leven van Máxima was voordat zij trouwde: waar zij is geboren, hoe zij was, wat ze deed, waar ze Willem heeft leren kennen, etc. Gebruik je creativiteit om deze korte paragraaf te schrijven en ook de “Pretérito Imperfecto” en de “Pretérito Indefinido” te gebruiken.



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 3: Leerlingvragenlijsten motivatie/ zelfregulatie en autonomie-ondersteuning

(Het onderzoeksinstrument is gebaseerd op de leerlingvragenlijst van Claudy Oomen, UU, Onderwijsadvies & Training, update maart '18. NB: Scoren op Likert-schaal 1/5-punts)

Instructie: Lees de volgende stellingen en kies een cijfer die beter met je mening past.

- *helemaal niet waar (score=1)*
- *niet waar (score=2)*
- *neutraal (score=3)*
- *waar (score=4)*
- *helemaal waar (score=5)*

	Stellingen	1	2	3	4	5
1	Mijn mening wordt in de les gewaardeerd					
2	Ik krijg de mogelijkheid om zelfstandig problemen op te lossen					
3	Het is voor mij duidelijk wat de docent van mij verwacht in de les					
4	De docent kent me goed					
5	Wij hebben een leuke klas					
6	Ik heb veel ruimte in de les om zelf keuzes te maken					
7	De lesactiviteiten passen goed bij mijn niveau					
8	Ik voel me gewaardeerd door de docent en mijn klasgenoten					
9	Ik heb veel contact met mijn klasgenoten					
10	Ik heb voldoende vaardigheden om zelfstandig te werken					
11	Als ik een probleem in de les niet kan oplossen, probeer ik andere manieren te vinden om verder te werken					
12	Mijn docent moedigt me aan om vragen te stellen					

Waarom werk je tijdens de Spaanse les?

	Stellingen	1	2	3	4	5
1	Omdat ik me heel slecht over mijzelf zou voelen als ik niet mijn best doe					
2	Omdat ik Spaans leuk vind					
3	Omdat ik het belangrijk vind om het goed te kunnen					
4	Omdat dat van mij verwacht wordt					
5	Omdat ik nieuwe dingen wil leren					
6	Omdat ik erg trots op mijzelf zou zijn als ik het goed doe					
7	Omdat ik de activiteiten leuk vind					
8	Omdat ik wil dat de juf/meester aardige dingen over me zegt					

Anexo 4: Plan de clases por semana

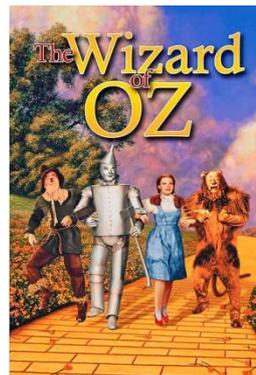
Semana 1: Clase 1

Objetivos

- Los alumnos reconocen los verbos en “Pretérito Imperfecto” dentro de una canción.
- Los alumnos distinguen los diferentes usos del “Pretérito Imperfecto” a través de ejercicios de interpretación.
- Los alumnos utilizan correctamente el “Pretérito Imperfecto” para referirse a algún hecho del pasado.

Actividades

1. Antes de escuchar la canción “*Aquellos años locos*”: En parejas
¿Reconoces algunas de estas imágenes?, ¿Qué tienen en común estas imágenes?



2. Durante la canción “Aquellos años locos”: Se forman grupos



Los alumnos escuchan atentamente la letra de la canción para poner en orden diferentes fragmentos (Anexo 1).

3. Después de escuchar la canción “Aquellos años locos”: Se comprueba el orden de la canción

4. Instrucción gramatical: “Pretérito Imperfecto”

- **Conjugación:** En base a la letra de la canción
 - ¿Qué verbos reconoces en imperfecto? Subraya 5 verbos como mínimo.
 - ¿Cuál es la persona de los siguientes verbos?
 - Tenías* tanta ilusión por ser mayor
 - Imitabas* a tus ídolos en el salón
 - Y unos rombos *decidían*
 - Esa bici que *querías*
- **Usos:** En base a la letra de la canción
 - Descripción: *Solo había dos canales en la televisión.*
 - Acción repetida: *Imitabas a tus ídolos.*
 - El tiempo no delimita la acción: *quería ser goleador en el 82'*

5. Actividades de procesamiento:

A. Lee las siguientes oraciones y elige cuando es una descripción, una acción repetida o cuando el tiempo no delimita la acción:

<i>Cuando Juan era niño...</i>	<i>Descripción</i>	<i>Acción repetida</i>	<i>El tiempo no delimita la acción</i>
veía muchas series en la televisión			
actuaba un tal Dath Vader en la película <i>Star Wars</i>			
quería ser un actor famoso			
tenía tanta ilusión por ser grande			
quería tener una bicicleta			

B. Lee las siguientes oraciones sobre Juan cuando era niño. ¿Coincide contigo alguna de estas oraciones?

<i>Cuando Juan era niño...</i>	<i>Coincide conmigo</i>	<i>No coincide conmigo</i>
1. quería ser mayor para tener más libertad.
2. soñaba con ser famoso.
3. le gustaba mucho ver la televisión.
4. hacía mucho deporte.
5. era muy alegre y soñador.
6. imitaba al Darth Vader de la película Star Wars.

Para dialogar: ¿Cómo eras tú?, ¿Tú querías lo mismo?, ¿te gustaban las mismas cosas?

C. En parejas: Escucha atentamente la lectura del profesor y completa las siguientes oraciones con la mayor información que puedas comprender.

1. Juan
2. En la época de Juan no había
3. De niño Juan quería ser

Texto para el profesor: Juan era un niño muy alegre y juguetón. A él le gustaba mucho ver series y películas en la televisión. En aquella época no había muchos canales pero él igual era feliz. Cuando Juan era niño quería ser un jugador de fútbol o tal vez un espía. A la mamá de Juan no le gustaba esa idea.

6. Actividad de producción

A. Completa la canción “Aquellos años locos” conjugando el verbo en el “Pretérito Imperfecto” donde sea necesario (Anexo 2). Seguidamente comprueba tus respuestas escuchando la canción.

B. Pon en orden las siguientes oraciones.

1. de niños / Samuel y Ana / comían / en la casa / de su abuela
.....
2. a la universidad / Luis Miguel y yo / juntos / íbamos
.....
3. trabajar / mi profesora / quería / con el nivel secundario / solamente
.....

4. escuela / en el centro / estaba / de la ciudad / nuestra

5. las películas / a mi / no / le gustaban / hermano

Semana 1: Clase 2

Objetivos

- Los alumnos comprenden la función del “Pretérito Indefinido” a través de ejercicios de interpretación.
- Los alumnos reconocen los verbos regulares e irregulares en el “Pretérito Indefinido” dentro de una canción.
- Los alumnos utilizan correctamente el “Pretérito Indefinido” para completar una serie oraciones.

Actividades

1. **Antes de escuchar la canción “Todos me miran”:** Observa el inicio de la canción sin audio y comenta con tu compañero las siguientes preguntas: (0:00-0:57)



- ¿Sobre qué crees que trata la canción?
- ¿Cuál es el problema?

2. **Durante la canción “Todos me miran”:**



Individual: Escucha atentamente la canción y anota las palabras cuyo significado conoces.

3. Después de escuchar la canción “Todos me miran”: En parejas



Compara tus apuntes con los de tu compañero(a): ¿Anotaron las mismas palabras?, ¿qué palabras no conocías de su lista?

4. Instrucción gramatical: “Pretérito Indefinido”

- Conjugación: En base a la letra de la canción
 - Lee el siguiente párrafo de la canción: ¿cuántos verbos en indefinido puedes encontrar?, ¿cuántos de ellos son irregulares?

“Todos me miran”

Tú me hiciste sentir que no valía
Y mis lágrimas cayeron a tus pies
Me miraba en el espejo y no me hallaba
Yo era sólo lo que tú querías ver

Y me solté el cabello, me vestí de reina
Me puse tacones, me pinté y era bella
Y caminé hacia la puerta, te escuché gritarme
Pero tus cadenas ya no pueden pararme
Y miré la noche y ya no era oscura, era de lentejuelas

- Usos: En base a la letra de la canción
 - Una acción: *Y caminé hacia la puerta, te escuché gritarme.*
 - Es más, podemos decir que es una acción delimitada por el tiempo.

5. Actividades de procesamiento

A. A continuación se presenta una serie de acciones que realizó Luis, el chico de la canción. Léelas cuidadosamente y ponlas en orden enumerándolas del 1-6. (En caso sea necesario se proyecta solamente el fragmento inicial del vídeo):

Cuidado: Una de las oraciones no coincide con el vídeo.

- Como el padre no comprendió a Luis, él decidió irse de la casa.
- Luis se puso de rodillas y le contó a su padre todos sus problemas personales.
.....
- Luis decidió hablar con su padre.
- Las lágrimas de Luis cayeron a los pies de su padre pero éste lo miró muy serio.
.....
- Luis volteó a ver a su padre antes de irse, sonrió, cruzó la puerta y se fue.

- Luis caminó hacia la puerta. Su padre lo miró seriamente y no dijo nada.
- El padre de Luis se sentó en el mueble para escucharlo.

Respuestas:

1. Luis decidió hablar con su padre.
2. Luis se puso de rodillas y le contó a su padre todos sus problemas personales.
3. Las lágrimas de Luis cayeron a los pies de su padre pero éste lo miró muy serio.
4. Como el padre no comprendió a Luis, él decidió irse de la casa.
5. Luis caminó hacia la puerta. Su padre lo miró seriamente y no dijo nada.
6. Luis volteó a ver a su padre antes de irse, sonrió, cruzó la puerta y se fue.

Oración que queda fuera: El padre de Luis se sentó en el mueble para escucharlo.

Mira la imagen: *¿Qué pasó con esa oración? , ¿por qué no es correcta?*



- B. En el vídeo de la canción “Todos me miran”, el chico Luis y la cantante Gloria Trevi se parecen mucho, aunque también hay diferencias. Escucha las oraciones que leerá el profesor y decide cual de esas acciones fueron realizadas por Luis y/o por Gloria Trevi.

	Luis	Gloria Trevi
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Oraciones que leerá el profesor en voz alta:

1. Se miró en el espejo llorando.
2. Se puso maquillaje cuando se miró en el espejo.
3. Cuando se fue de la casa, se fue feliz.
4. Se puso una peluca.
5. Se puso un vestido blanco.
6. Encontró a su esposo con otra mujer.

7. Todos la/le miraron cuando salió a la calle.
8. Volteó a ver a la persona que estaba detrás de ella.

6. Actividad de producción

A. Conjuga correctamente en el “Pretérito Indefinido” los verbos dados entre paréntesis.

1. No quiero hacer las compras hoy porque la semana pasada me (tocar) hacerlas.
2. Luis me (besar) y sin decir nada (comenzar) a correr.
3. Cuando (llegar) a la casa mis amigos me (sorprender) con una fiesta de bienvenida.
4. ¿..... (escuchar) las noticias ayer por la noche?
5. De pequeños nosotros nunca (viajar) al extranjero.

B. Completa las siguientes oraciones con los verbos dados dentro del casillero.

Poner	Ir	Encontrar
Mirar		Hacer (2x)

1. María a la fiesta de cumpleaños de su mejor amiga.
2. mis deberes de matemáticas tal y como había dicho la profesora.
3. Me unos zapatos muy lindos para ir a la fiesta.
4. Ellos me sentir muy incómoda con sus comentarios.
5. El lunes me con Pablo, pero creo que está molesto conmigo porque me muy molesto.

Semana 2: Clase 3

Objetivos

- Los alumnos distinguen las funciones del “Imperfecto” y el “Indefinido” en base a una canción.
- Los alumnos utilizan correctamente el “Imperfecto” y el “Indefinido” al momento de escribir un párrafo corto sobre el vídeo de la canción.

Actividades

1. **Antes de escuchar la canción “En el muelle de San Blas”:** Se brinda información sobre la canción: ¿Qué es un muelle?, ¿dónde queda San Blas?



2. **Durante la canción “En el muelle de San Blas”:**



Observa el vídeo y anota el mayor número de acciones que la mujer realizaba cada día

3. **Después de la canción “En el muelle de San Blas”:**

Lluvia de ideas: *¿Qué actividades realizaba la mujer?*

Para dialogar:

- ¿Reconoces a esta mujer?*
- ¿Quién crees que era esta mujer?*
- ¿Por qué estaba triste?*
- ¿Crees que la historia es real?*



4. **Actividades de procesamiento:**

A. Escucha las oraciones que leerá la docente, elige el tiempo verbal de la oración y quién realizó la acción.

1. Profesora: Se levantó, se puso su pantalón, se despidió de su amor y se fue, pero nunca regresó.

- Indefinido
- Imperfecto
- el hombre
- la mujer
- otras personas

2. Profesora: Se reían de ella, le decían loca porque siempre estaba con un vestido blanco.

- Indefinido
- Imperfecto
- el hombre
- la mujer
- otras personas

3. Profesora: Se levantaba todos los días para ir al muelle.

- Indefinido
- Imperfecto
- el hombre
- la mujer
- otras personas

4. Profesora: Pasó el tiempo, pero esa persona nunca regresó.

- Indefinido
- Imperfecto
- el hombre
- la mujer
- otras personas

5. Profesora: Miraba las fotos de su amor echada en la cama y pensaba en todos los momentos felices

..... Indefinido	.... el hombre
..... Imperfecto	..... la mujer
	..... otras personas

B. Lee las siguientes oraciones y decide si es verdadero o falso.

“En el muelle de San Blas”

Verdadero Falso

- | | | |
|---|-------|-------|
| 1. La mujer despidió a su amor dentro de su casa. | ..... | ..... |
| 2. El hombre se fue y prometió no regresar. | ..... | ..... |
| 3. La mujer lloró mucho cuando el hombre se fue. | ..... | ..... |
| 4. Ella llevaba el mismo vestido porque no tenía otro. | ..... | ..... |
| 5. Muchos años pasaron hasta que un día el novio regresó. | ..... | ..... |
| 6. La gente del pueblo no le decía nada por lástima. | ..... | ..... |
| 7. La mujer escribía muchas cartas a su novio. | ..... | ..... |
| 8. La gente del pueblo la intentó llevar al manicomio. | ..... | ..... |
| 9. La mujer no tenía ninguna foto de su novio. | ..... | ..... |
| 10. El vestido de la mujer era azul. | ..... | ..... |

En grupo: Se dividen las oraciones en grupo y se analiza cuál es la función del tiempo verbal: ¿es una descripción o una acción, una acción delimitada por el tiempo o no?

C. Lee las siguientes oraciones y elige la mejor opción para justificar el tiempo gramatical subrayado.

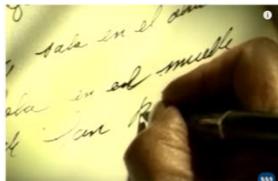
1. En el pueblo le decían la loca del muelle del San Blas.
 - a. Ik gebruik de “Imperfecto” omdat het een gebeurtenis is die heel vaak is voorgekomen.
 - b. Ik gebruik de “Imperfecto” omdat het een gebeurtenis is die op een specifiek moment heeft plaatsgevonden.
2. Una tarde de abril la intentaron trasladar al manicomio.
 - a. Ik gebruik de “Indefinido” omdat het een beschrijving is.
 - b. Ik gebruik de “Indefinido” omdat het een handeling is die door de tijd wordt beperkt (er is een begin en een eind).
3. Llevaba el mismo vestido por si él volviera no se fuera a equivocar.
 - a. Ik gebruik de “Imperfecto” omdat ik de vrouw beschrijf.
 - b. Ik gebruik de “Imperfecto” omdat ik de handeling bedoel die door de vrouw werd uitgevoerd.

4. Los cangrejos le mordían su ropa.
 - a. Ik gebruik de “Imperfecto” omdat ik een situatie beschrijf.
 - b. Ik gebruik de “Imperfecto” omdat ik een situatie bedoel die één keer is gebeurd.

5. Ella despidió a su amor y él se fue en un barco.
 - a. Ik gebruik de “Indefinido” omdat ik handelingen bedoel.
 - b. Ik gebruik de “Indefinido” omdat de handelingen een begin en een eind hebben.

Actividad de producción

- A. Escribe un pequeño párrafo (30 palabras) utilizando el “Imperfecto” y el “Indefinido” sobre la historia del vídeo “En el muelle de San Blas”. Puedes utilizar las siguientes imágenes como inspiración.



Había una vez una mujer que vivía cerca al muelle de San Blas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Semana 2: Clase 4

Objetivos

- Los alumnos comprenden la diferencia de uso entre el “Imperfecto” y el “Indefinido”.
- Los alumnos utilizan correctamente el “Imperfecto” y el “Indefinido” para crear sus propias oraciones contando la historia de la canción “Ella y él”.

Actividades

1. Antes de escuchar la canción “Ella y él”: ¿Qué sabemos de Cuba?



2. Durante la canción “Ella y él”: Lee las siguientes preguntas, escucha la canción con atención y responde:

- ¿De dónde era el hombre?
- Y la mujer, ¿de dónde era?
- ¿Quién era republicano?
- ¿El hombre odiaba a los cubanos?
- ¿La mujer podía hablar inglés?
- El hombre y la mujer se conocieron en *un bar/ en un cine/ en la playa*.
- ¿Cómo se llaman las siguientes personas?





- ¿Cómo se llama la mujer?
- Y el hombre, ¿cómo se llama?

3. Después de la canción “Ella y él”:

En parejas: Compara tus respuestas con las de tu compañero.



Para dialogar: ¿Qué significa para ti el siguiente párrafo de la canción “Ella y él”?

Él se guardó su bandera, ella olvidó los conflictos
Él encontró la manera de que el amor salga invicto
La tomó de la mano y se la llevó
Él Yanqui de la Cubana se enamoró

Nota: A través de las respuestas a las preguntas de la actividad 2 se refuerza el uso del “Imperfecto” y al analizar el significado del párrafo de la canción “Ella y él” se refuerza el uso del “Indefinido”.

4. Actividades de procesamiento:

A. Lee las siguientes oraciones y elige cuando se hace referencia a una descripción, a una acción/situación delimitada por el tiempo o no:

<i>Canción “Ella y él”</i>	<i>Descripción</i>	<i>Acción/situación no delimitada por el tiempo</i>	<i>Acción/situación delimitada por el tiempo</i>
Fidel Castro fue un dictador marxista cubano			
Teresa vivía en la Habana, Cuba			
John se fue de vacaciones a Cuba			
Teresa quería ser una artista famosa			
A John le gustaba el rock y beber champagne con fresas			
John se fue a un bar y ahí conoció a Teresa			
Teresa y John se enamoraron a primera vista			
John no hablaba nada de español			
John y Teresa se casaron y se fueron a vivir a Paris			

B. Pon en orden las siguientes oraciones enumerándolas del 1 -8. Todas estas oraciones describen cómo John y Teresa se conocieron:

- Después de casarse se fueron a vivir a Paris y fueron felices para siempre.
- John vivía en Nueva York y como tenía mucho estrés se fue de vacaciones.
- Después de llamar por teléfono, alistó su maleta y se fue a Cuba.
- Por la noche John decidió ir a un bar a tomar un vino y en ese bar conoció a Teresa.
- Él no hablaba nada de español y ella no sabía nada de inglés.
- Antes de ir de vacaciones decidió llamar a un hotel para reservar un cuarto.
- Pero aunque no hablaban el mismo idioma ellos se enamoraron y se casaron.
- Cuando llegó a Cuba el clima estaba muy bueno. Hacía mucho calor.

Respuestas:

1. *John vivía en Nueva York y como tenía mucho estrés se fue de vacaciones.*
2. *Antes de ir de vacaciones decidió llamar a un hotel para reservar un cuarto.*
3. *Después de llamar por teléfono, alistó su maleta y se fue a Cuba.*
4. *Cuando llegó a Cuba el clima estaba muy bueno. Hacía mucho calor.*
5. *Por la noche John decidió ir a un bar a tomar un vino y en ese bar conoció a Teresa.*
6. *Él no hablaba nada de español y ella no sabía nada de inglés.*
7. *Pero aunque no hablaban el mismo idioma ellos se enamoraron y se casaron.*
8. *Después de casarse se fueron a vivir a Paris y fueron felices para siempre.*

C. En parejas: Escucha atentamente la lectura del profesor y completa las siguientes oraciones con la mayor información que puedas comprender.

1. Teresa.....
2. Ella quería ser
3. Teresa conoció a su novio.....

Texto para el profesor: Teresa era una mujer joven y muy bonita. Ella vivía en Cuba junto con su familia. Su gran sueño era ser una artista famosa, conocida por el mundo entero, pero eso en Cuba era difícil. Una noche Teresa se fue a un bar para bailar un poco de Salsa y ahí conoció al amor de su vida.

5. Actividad de producción

A. En base a la historia de la canción “Ella y él”, escribe 5 oraciones que describan a Teresa y 5 oraciones que describan a John. Puedes utilizar los verbos que se encuentran dentro del recuadro como inspiración:

Beber	Vivir	Viajar	Soñar
Gustar	Ser	Ir	Conocerse
Hablar	Enamorarse	Casarse	



Teresa:

1.
2.
3.
4.
5.

John:

1.
2.
3.
4.
5.



Semana 3: Clase 5

Objetivo

- Los alumnos comprenden los usos del “Pretérito Imperfecto” y el “Pretérito Indefinido” y pueden explicar la presencia de estos tiempos verbales dentro de una serie oraciones.

Actividades

Lluvia de ideas: Mira las imágenes: *¿Qué recordamos de estas canciones, ¿Qué otras canciones de nuestras clases anteriores recuerdas?*

“Ella y él”



“En el muelle de San Blas”



En grupo: Los alumnos eligen una canción para después comentar en grupo sobre lo que recuerdan.

Actividad de procesamiento

- A. En grupo: Lee las siguientes oraciones y comenta con tus compañeros lo siguiente: ¿a qué canción te recuerda la oración?, ¿qué verbos reconoces dentro de la oración?, ¿por qué se ha utilizado el “Pretérito Imperfecto” o el “Pretérito Indefinido” en la oración?

Luis volteó a ver a su padre antes de irse, sonrió, cruzó la puerta y se fue.

Llevaba el mismo vestido por si él volviera no se fuera a equivocar.

La mujer escribía muchas cartas a su novio.

Se puso de rodillas y le contó a su padre todos sus problemas personales.

Él no hablaba nada de español y ella no sabía nada de inglés.

Cuando llegó a Cuba el clima estaba muy bueno. Hacía mucho calor.

Antes de ir de vacaciones decidió llamar a un hotel para reservar un cuarto.

Una tarde de abril la intentaron trasladar al manicomio.

Actuaba un tal Dath Vader en la película *Star Wars*.

Tenía tanta ilusión por ser grande.