



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Magíster en
Lingüística Aplicada

Atención a la forma en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su impacto en la precisión

Tesis para optar al grado de Magíster
en lingüística aplicada

CATERIN ALEJANDRA DÍAZ VARGAS
CONCEPCIÓN - CHILE
2016

Profesor Guía: Anita Ferreira Cabrera
Profesor Co-Guía: Carlos Contreras Aedo
Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Humanidades y Arte - Programa de Magíster en
Lingüística Aplicada

Atención a la forma en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su impacto en la precisión

Tesis para optar al grado de Magíster

CATERIN ALEJANDRA DÍAZ VARGAS
CONCEPCIÓN - CHILE
2016

Profesor Guía: Anita Ferreira Cabrera
Profesor Co-Guía: Carlos Contreras Aedo
Dpto. de Español, Facultad de Humanidades y Arte
Universidad de Concepción

© 2016 Caterin Alejandra Díaz Vargas

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Agradecimientos.

A todos quienes estuvieron de una u otra forma involucrados en esta investigación. En primer lugar al profesor Christian Pérez León, por su ayuda y buena disposición en la implementación de esta investigación. Al liceo Bicentenario de Los Ángeles, quienes me permitieron desarrollar este trabajo en sus aulas. También agradezco a mi profesor guía, Carlos Contreras Aedo por su paciencia y sus aportes a mi trabajo, además de haber hecho cada sesión de trabajo una instancia agradable.

También quisiera agradecer a mis familia y amigos, principalmente a mi compañero de vida, Felipe Orellana, quien me animó en todo momento, y a mi pequeño Bruno, por ser el motor que me anima cada día a seguir.

RESUMEN.

El objetivo de este estudio consiste en comparar la precisión gramatical en textos escritos por alumnos que han sido instruidos con foco en la forma implícito y alumnos instruidos con foco en la forma explícito, con el fin de descubrir si existen diferencias significativas causadas por el método utilizado para tratar la gramática. Estos alumnos cursan el segundo año de educación media. Para este propósito, se escogió dos grupos intactos de 35 estudiantes. Uno de los grupos fue instruido en la forma meta (presente perfecto) con explicitación de la gramática, mientras que el otro grupo fue instruido sin explicitación de las reglas gramaticales. La intervención realizada consistió en cuatro lecciones de noventa minutos, en las cuales se presentó a los estudiantes la forma meta. Adicionalmente, se aplicó un pre test, un post test inmediato y un post test diferido, los cuales fueron comparados para recoger los datos acerca de la actuación de los alumnos.

Los resultados de la investigación son consistentes con la literatura existente, apuntando hacia una mayor precisión por parte de los alumnos que reciben foco en la forma explícito.

Palabras clave: Foco en la forma, precisión lingüística, EFL.


ABSTRACT.

The aim of this study is to compare grammar accuracy in texts produced by students who have been instructed using implicit focus on form and students who have been instructed with explicit focus on form, in order to discover if there are significant differences caused by the method used to teach grammar. These students belong to second year high school. For this purpose, two groups of 35 students each were chosen. One of the groups was instructed on the target form (present perfect) with explicit focus on form, while the other group was instructed with implicit focus on form. The intervention carried out consisted of four lessons of ninety minutes each, in which the students were presented the target language. Moreover, a pretest, immediate posttest and delayed posttest were applied. These tests were compared in order to gather the data related to the performance of the students.

The results of the study are consistent with the existent literature, stablishing more accuracy on the students who are instructed with explicit focus on form.

Key words: Focus on form, Linguistic precision, EFL

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLA DE CONTENIDOS.....	vii
INDICE DE TABLAS.....	x i i
	
INTRODUCCIÓN.....	1
I. INVESTIGACIÓN PROPUESTA.....	4
1.1. Problemática a Abordar.....	4
1.2. Marco Teórico.....	6
1.2.1. Contexto.....	6
1.2.2. Críticas al enfoque comunicativo.....	7
1.2.3. Foco en la forma.....	8
1.2.4. Foco en la forma implícito y foco en la forma explícito.....	9
II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	14
2.1. Preguntas de Investigación.....	14
2.2. Hipótesis de Investigación.....	14
III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	16

3.1. Objetivo General.	16
3.2. Objetivos Específicos.	16
IV. METODOLOGÍA.....	17
4.1. Tipo de Investigación.	17
4.2. Participantes.....	17
4.3. Materiales.....	17
4.3.1. Clase 1:Life experiences.....	18
4.3.2. Clase 2: We are the champions.....	19
4.3.3. Clase 3: Movies and books.....	21
4.3.4. Clase 4: Celebrity life.....	23
4.4. Operacionalización del foco en la forma.....	25
4.5. Procedimiento e Instrumentos.....	27
V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	29
5.1 Notas obtenidas por cada grupo en cada una de las pruebas.....	29
5.1.1. Grupo control.....	29
5.1.2. Grupo experimental.....	31
5.2. Análisis estadístico de muestras relacionadas.....	33
5.2.1. Análisis de resultados dentro del grupo control.....	34
5.2.1.1. Comparación de pretest y post test inmediato.....	34
5.2.1.1.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.....	34
5.2.1.1.2. Paso 2: determinar α	36
5.2.1.1.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	37
5.2.1.1.4. Paso 4: lectura de P-valor.....	38

5.2.1.2. Prueba de Wilcoxon.....	40
5.2.1.2.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.....	40
5.2.1.2.2. Paso 2: determinar α	41
5.2.1.2.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	41
5.2.1.2.4. Paso 4: Lectura de P-valor y W-valor.....	42
5.2.1.2.5. Paso 5: decisión estadística.....	43
5.2.1.3. Comparación de post test inmediato y post test diferido.....	44
5.2.1.3.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.....	44
5.2.1.3.2. Paso 2: determinar α	45
5.2.1.3.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	45
5.2.1.3.4. Paso 4: lectura de P-valor y W-valor.....	46
5.2.1.3.5. Paso 5: decisión estadística.....	48
5.2.2. Análisis de resultados dentro del grupo experimental.....	48
5.2.2.1. Comparación pretest y post test inmediato	48
5.2.2.1.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.....	49
5.2.2.1.2. Paso 2: determinar α	50
5.2.2.1.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	50
5.2.2.1.4. Paso 4: lectura de P-valor y W-valor.....	51
5.2.2.1.5. Paso 5: decisión estadística.....	52
5.2.2.2. Comparación post test inmediato y post test diferido.....	53
5.2.2.2.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.....	53
5.2.2.2.2. Paso 2: determinar α	54

5.2.2.2.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	54
5.2.2.2.4. Paso 4: lectura de P-valor y W-valor.....	56
5.2.2.2.5. Paso 5: decisión estadística.....	57
5.3. Análisis estadístico de muestras independientes.....	57
5.3.1. Análisis de la prueba de posicionamiento.....	57
5.3.1.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.....	58
5.3.1.2. Paso 2: determinar α	59
5.3.1.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	59
5.3.1.4. Paso 4: Lectura de P-valor.....	61
5.3.1.5. Paso 5: decisión estadística.....	63
5.3.2. Análisis de pretests.....	65
5.3.2.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.....	65
5.3.2.2. Paso 2: determinar α	66
5.3.2.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	67
5.3.2.4. Paso 4: lectura de P-valor.....	68
5.3.2.5. Paso 5: decisión estadística.....	70
5.3.3. Análisis de post test inmediato.....	72
5.3.3.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.....	72
5.3.3.2. Paso 2: determinar α	73
5.3.3.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	73
5.3.3.4. Paso 4: lectura de P-valor.....	75
5.3.3.4.1. Prueba u de Mann-Whitney.....	76

5.3.3.4.1.1. Paso 1: planteamiento hipótesis.....	76
5.3.3.4.1.2. Paso 2: determinar α	78
5.3.3.4.1.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	78
5.3.3.4.1.4. Paso 4: lectura de P-valor y U-valor.....	79
5.3.3.4.1.5. Paso 5: decisión estadística.....	80
5.3.4. Análisis de post tests diferidos.....	80
5.3.4.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.....	81
5.3.4.2. Paso 2: determinar α	82
5.3.4.3. Paso 3: elección de la prueba estadística.....	82
5.3.4.4. Paso 4: lectura de P-valor y U-valor.....	83
5.3.4.5. Paso 5: decisión estadística.....	84
5.4. Discusión de los resultados.....	84
VI. REFLEXIONES FINALES.....	90
REFERENCIAS.....	93
ANEXOS.....	97
ANEXO 1: PRUEBA DE POSICIONAMIENTO.....	97
ANEXO 2: PRETEST.....	99
ANEXO 3: PLANIFICACIÓN CLASE 1.....	101
ANEXO 4: MATERIAL DE APOYO CLASE 1.....	102
ANEXO 5: GUÍA DE TRABAJO CLASE 1.....	103
ANEXO 6: PLANIFICACIÓN CLASE 2.....	105
ANEXO 7: MATERIAL DE APOYO CLASE 2.....	106
ANEXO 8: GUÍA DE TRABAJO CLASE 2.....	107
ANEXO 9: PLANIFICACIÓN CLASE 3.....	109
ANEXO 10: MATERIAL DE APOYO CLASE 3.....	110

ANEXO 11: JUEGO “GUILTY OR INNOCENT”.....	111
ANEXO 12: PLANIFICACIÓN CLASE 4.....	114
ANEXO 13: MATERIAL DE APOYO CLASE 4.....	115
ANEXO 14: POST TEST INMEDIATO.....	119
ANEXO 15: POST TEST DIFERIDO.....	121



INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Notas generales grupo control.....	30
Tabla 2. Notas generales grupo experimental.....	32
Tabla 3. Descriptivos pretest – post test inmediato grupo control.....	34
Tabla 4. Criterios para selección de prueba estadística pretest – post test inmediato grupo control.....	37
Tabla 5. Prueba de normalidad pretest – post test inmediato grupo control.....	38
Tabla 6. Normalidad notas pretest – post test inmediato grupo control.....	39
Tabla 7. Diferencia notas pretest – post test inmediato grupo control.....	40
Tabla 8. Criterios para selección de prueba estadística no paramétrica pretest – post test inmediato, grupo control.....	41
Tabla 9. Estadísticos de prueba, prueba de Wilcoxon. Pretest – post test inmediato grupo control.....	42
Tabla 10. Prueba de wilcoxon, pretest – post test inmediato grupo control.....	43
Tabla 11. Diferencia notas post test inmediato – post test diferido grupo control..	44
Tabla 12. Criterios para selección de prueba estadística no paramétrica, post test inmediato – post test diferido, grupo control.....	46
Tabla 13. Estadísticos de prueba, prueba de Wilcoxon post test inmediato – post test diferido, grupo control	47
Tabla 14. Prueba de Wilcoxon, post test inmediato – post test diferido, grupo control.....	47
Tabla 15. Diferencia notas pretest – post test inmediato, grupo experimental....	49
Tabla 16. Criterios para selección de prueba estadística no paramétrica, pretest –	

post test inmediato, grupo experimental.....	50
Tabla 17. Estadísticos de prueba, prueba de Wilcoxon pretest – post test inmediato, grupo experimental.....	51
Tabla 18. Prueba de Wilcoxon, pretest – post test inmediato grupo experimental.	52
Tabla 19. Diferencia de notas post test inmediato – post test diferido, grupo experimental.....	53
Tabla 20. Criterios para la selección de prueba estadística no paramétrica, post test inmediato – post test diferido, grupo experimental.....	55
Tabla 21. Estadísticos de prueba, prueba de Wilcoxon post test diferido – post test inmediato, grupo experimental.....	56
Tabla 22. Prueba de Wilcoxon post test diferido – post test inmediato, grupo experimental.....	56
Tabla 23. Descriptivos prueba de posicionamiento.....	58
Tabla 24. Criterios para la selección de prueba estadística paramétrica, prueba de posicionamiento.....	59
Tabla 25. Datos para prueba de normalidad Kolmogorov –Smirnov para muestras independientes. Prueba de posicionamiento grupo control – grupo experimental.	61
Tabla 26. Prueba de normalidad Kolmogorov –Smirnov para muestras independientes. Prueba de posicionamiento grupo control – grupo experimental.	61
Tabla 27. Prueba de Levene de calidad de varianzas. Prueba de posicionamiento grupo control – prueba de posicionamiento grupo experimental.....	62
Tabla 28. Igualdad de varianza prueba de posicionamiento grupo control – prueba de posicionamiento grupo experimental.....	63
Tabla 29. Prueba de significancia bilateral para muestras independientes. Prueba	

de posicionamiento.....	64
Tabla 30. Prueba t de Student para muestras independientes. Prueba de posicionamiento.....	64
Tabla 31. Descriptivos pretests.....	65
Tabla 32. Criterios para selección de prueba estadística paramétrica, pretests...	67
Tabla 33. Datos para prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes. Pretests.....	68
Tabla 34. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes. Pretests.....	68
Tabla 35. Prueba de Levene de calidad de varianzas. Pretests grupo control – grupo experimental.....	69
Tabla 36. Igualdad de varianzas. Pretests grupo control y experimental.....	70
Tabla 37. Prueba de significancia bilateral para muestras independientes. Pretests.....	70
Tabla 38. Prueba t de Student para muestras independientes, pretests.....	71
Tabla 39. Descriptivos post tests inmediatos.....	72
Tabla 40. Criterios para la selección de prueba estadística no paramétrica en estudio transversal.....	74
Tabla 41. Datos para prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes. Post tests inmediatos.....	75
Tabla 42. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes. Post tests inmediatos.....	76
Tabla 43. Notas post test inmediato por grupo. Tabulación cruzada.....	76
Tabla 44. Criterios para la selección de prueba estadística no paramétrica	

muestras independientes. Post test inmediato.....	78
Tabla 45. Estadísticos de prueba. Prueba u de Mann-Whitney. Post tests inmediatos.....	79
Tabla 46. Prueba u de Mann-Whitney. Post tests inmediatos.....	80
Tabla 47. Notas post test diferido por grupo. Tabulación cruzada.....	81
Tabla 48. Criterios para la selección de prueba estadística no paramétrica. Muestras independientes. Post test diferido.....	82
Tabla 49. Estadísticos de prueba. Prueba u de Mann-Whitney. Post tests diferidos.....	83
Tabla 50. Prueba u de Mann-Whitney. Post tests diferidos.....	83



Introducción

La presente investigación se centra en la enseñanza de la gramática en inglés a través del foco en la forma. El estudio aborda las distintas maneras de implementar el foco en la forma en clases de EFL; implícita y explícitamente, y se enfoca en las diferencias que ambos métodos de implementación del foco en la forma influyen en la precisión de los alumnos instruidos bajo ambos métodos.

La enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera juega un papel muy importante dentro de la realidad educacional, tanto en Chile como en diversos países que poseen el español como lengua materna. La enseñanza del idioma sin duda representa un proceso desafiante para los alumnos y para los profesores, quienes deben proveer a los estudiantes con distintas herramientas para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Dentro del desarrollo de la competencia comunicativa, un factor clave es cómo enseñar la gramática de la lengua, y si esta es o no necesaria. Long (1988) propone que la instrucción gramatical puede ser de dos tipos; foco en la forma y foco en las formas. Mientras que el foco en las formas abstrae el significado del uso, el foco en la forma es integrador, es decir, incluye tanto el uso y el significado de la estructura gramatical.

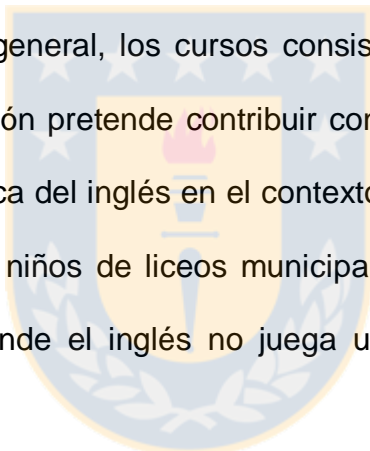
Diversos autores, tales como Andrews (2007) y Tutunis (2012) distinguen entre el foco en la forma implícito y el foco en la forma explícito. Mientras el foco en la forma implícito apunta a agregar atención a la forma, dentro de una tarea comunicativa, el foco en la forma explícito permite alejarse de la meta comunicativa con el propósito de discutir una característica lingüística (Doughty & Varela, 1998)

El objetivo principal de este estudio consiste en probar ambas formas de foco en la forma, con la finalidad de comprobar si el foco en la forma explícito produce mayor precisión gramatical por parte de los alumnos que han sido instruidos bajo esta metodología. Además de esto, se busca identificar si los resultados obtenidos se mantienen el tiempo. Para el logro de estos objetivos se escogió dos grupos de un liceo municipal de Los Ángeles, correspondientes a segundo año medio. Ambos grupos fueron instruidos utilizando distintas metodologías de foco en la forma; un grupo de manera implícita y el otro de manera explícita. Posteriormente, ambos grupos tomaron pruebas para medir su desempeño.

La primera parte de esta investigación incluye la problemática a abordar. Al mismo tiempo, se presenta el marco teórico en el cual se sustenta, el cual incluye diversas teorías y descubrimientos de autores especializados en el tema a tratar. Posteriormente, se presentan las preguntas de investigación e hipótesis de trabajo. En tercer lugar, se encuentran los objetivos de la investigación. En cuarto lugar se describe la metodología de trabajo, la cual incluye los procedimientos, instrumentos y participantes que tomaron parte en la consecución de los objetivos, comprobación de hipótesis y elaboración de respuestas para las preguntas de

investigación. Finalmente, se presentan los resultados de la investigación con base en los datos recogidos, la discusión de los hallazgos a la luz de la literatura existente, las proyecciones y las limitaciones de la investigación.

Para finalizar, es de vital importancia mencionar que esta investigación pretende ahondar en estudio e implementación del foco en la forma, más específicamente en el foco en la forma implícito y explícito, de modo de ver cómo estos dos tratamientos de la gramática afectan la precisión de los estudiantes. Adicionalmente, se espera que este trabajo apoye o refute los estudios ya existentes en esta materia, visto desde el punto de vista de la realidad educacional chilena, en la cual, por lo general, los cursos consisten entre 35 y 45 alumnos. Finalmente, esta investigación pretende contribuir con nuevas metodologías para el tratamiento de la gramática del inglés en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de liceos municipales, en los cuales no existe sistema de inmersión y donde el inglés no juega un papel fundamental en su educación.



I. INVESTIGACIÓN PROPUESTA

1.1. Problemática a abordar

La enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera juega un papel muy importante dentro de la realidad educacional, tanto en Chile como en diversos países que poseen el español como lengua materna. La enseñanza del idioma sin duda representa un proceso desafiante para los alumnos y para los profesores, quienes deben proveer a los estudiantes con distintas herramientas para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Con el fin de satisfacer las necesidades lingüísticas de los estudiantes, a lo largo de la historia han ido apareciendo e implementándose diversos enfoques y métodos de enseñanza, los cuales han evolucionado acorde al contexto en el cual se emplean y enfatizan distintas áreas de la lengua a través de sus metodologías. Algunos de estos métodos, mencionados en orden cronológico son el método tradicional o gramática traducción, el método directo, el método de lectura, el método audiolingual, el método audiovisual, el método situacional, el enfoque comunicativo, el enfoque cooperativo y el enfoque basado en tareas, entre otros. Todos estos métodos y enfoques han ido evolucionando y dando paso a nuevos

enfoques, los cuales toman las características más adecuadas de sus predecesores y añaden nuevas dependiendo de las necesidades lingüísticas de los estudiantes.

Dentro de los enfoques, un tema crucial ha sido cómo enseñar la gramática. Long (1988) distingue tres métodos, el foco en las formas, el foco en el significado y finalmente el foco en la forma. Mientras el foco en las formas y el foco en el significado son dos metodologías opuestas, en las cuales se excluye el significado y las características del código respectivamente, el foco en la forma es un enfoque integrador, en el cual el significado y las características del código son igualmente importantes. Sin embargo, existen dos enfoques al foco en la forma; el foco en la forma implícito y el foco en la forma explícito (Doughty & Varela, 1998). Mientras el foco en la forma implícito apunta a agregar atención a la forma, dentro de una tarea comunicativa, el foco en la forma explícito permite alejarse de la meta comunicativa con el propósito de discutir una característica lingüística (Doughty & Varela, 1998)

El presente estudio ha probado ser una forma problemática para los estudiantes. En este estudio, trataremos dicha forma lingüística utilizando ambos enfoques al foco en la forma, con el objetivo de ver cuál de estos enfoques es más adecuado para enseñar esta forma lingüística.

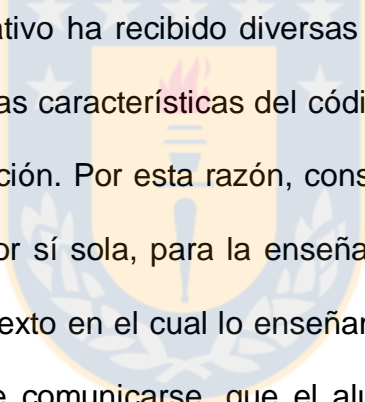
1.2. Marco teórico

1.2.1 Contexto

A lo largo de la historia, los profesores han ido adoptando diversos métodos y enfoques, a través de los cuales pretenden satisfacer las necesidades lingüísticas de sus estudiantes. En el siglo XVIII Valentín Meidinger propone el método tradicional o método gramática traducción, en el cual la oración aislada constituía la unidad básica de enseñanza y la traducción de textos era el objetivo principal, sin considerar la producción como parte del proceso de aprendizaje. A principios del siglo XX, Otto Jespersen introduce el método directo, el cual se enfocaba en la producción oral y la fonética. Durante esta época, también se da a conocer el enfoque cooperativo por John Dewey. Este enfoque prioriza el trabajo en equipo como esencial para el aprendizaje y el logro de todos los estudiantes. En los años 20 nace el enfoque de lectura, el cual se enfocaba en la comprensión lectora como medio de aprendizaje del idioma. A finales de los años 50 aparece el método audiolingual, el cual se basaba en la premisa de que el idioma es oral y no escrito, y por lo tanto actividades de comprensión auditiva y producción oral eran de mayor importancia que la comprensión y expresión escrita. Durante los años 60 se dio paso al método audiovisual de enseñanza, el cual consistía en distintos actos de habla (tales como saludar, decir la hora, despedirse) que eran interiorizados a través de estímulos visuales. Como producto de la evolución de estos métodos nace el enfoque situacional, el cual se basa en la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas para ello.

Este enfoque se centraba en aumentar el logro de todos los estudiantes a través de la construcción de mejores relaciones sociales en el aula por medio del trabajo en equipo. Hacia los años 70 aparece el enfoque comunicativo, el cual tiene como objetivo principal la comunicación, es decir, más allá de la precisión en el idioma se espera que el estudiante sea capaz de comunicar.

1.2.2 Críticas al enfoque comunicativo



El enfoque comunicativo ha recibido diversas críticas, debido a la poca o nula atención que presta a las características del código lingüístico, lo cual influye en la precisión en la producción. Por esta razón, consideramos que la enseñanza implícita no es suficiente, por sí sola, para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, dado que el contexto en el cual lo enseñamos y lo utilizamos requiere, además de la capacidad de comunicarse, que el alumno posea precisión en la lengua, ya que, al momento de evaluar, la precisión es uno de los factores claves para definir si se ha logrado o no aprendizaje. Rahimpour, Salimi y Farrokhi (2012) señalan que en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la enseñanza implícita de la gramática, por sí sola, no es completamente suficiente, dado que en este contexto se quiere promover entre los estudiantes altos niveles de precisión, lo cual es difícil de obtener si no hay atención a la forma explícita.

1.2.3 Foco en la forma

El foco en la forma consiste en el cambio de atención ocasional a características lingüísticas del código, gatillado por problemas reiterativos de comprensión o producción (Long y Robinson, 1995). Es importante mencionar la distinción entre foco en la forma y foco en las formas. Mientras el foco en la forma implica la atención a los elementos formales de la lengua integrando el uso y el significado, el foco en las formas presta atención limitada a los aspectos formales de la lengua, excluyendo el significado por completo (Long, 1988). Tal como señalan Doughty y Varela (1998) el foco en la forma posee doble requerimiento, ya que el foco debe ocurrir en conjunto con la interacción comunicativa y no debe interrumpirla.

Doughty y Williams (1995) argumentan que ni la instrucción basada en las formas ni la instrucción basada en el significado por si solas son suficientes para la adquisición completa, pero, sin embargo, cierto grado de foco en la forma puede ser apropiado en la mayoría de los casos. Del mismo modo, Gallup (2009) señala que en énfasis en cualquiera de los dos extremos impide la adquisición de la L2.

El foco en la forma ha probado ser muy beneficioso en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Doughty & Varela (1998) señalan que existen dos enfoques al foco en la forma; foco en la forma implícito y foco en la forma explícito. Mientras el foco en la forma implícito apunta a agregar atención a la forma, dentro de una tarea comunicativa, el foco en la forma explícito permite alejarse de la meta comunicativa con el propósito de discutir una característica lingüística (Doughty &

Varela, 1998), es decir, el foco en la forma explícito permite la explicitación de reglas gramaticales, dentro de un contexto comunicativo.

Existen diversos estudios que señalan la importancia de la atención a la forma en la instrucción formal. Un ejemplo de esto son Doughty y Williams (1998), quienes señalan que Cuando el aprendizaje está enfocado totalmente a la experiencia y el significado algunas características lingüísticas no se desarrollan. Así mismo, Lightbrown y Spada (1993) proponen que incluir el foco en la forma en la enseñanza tiene poderosa influencia sobre la aceleración del desarrollo de la lengua. Además, como señalan DeKeyser y Robinson (1995) “la enseñanza con atención a la forma explícita resulta en aprendizaje en un plazo significativamente más corto, sin que los alumnos instruidos implícitamente tengan alguna ventaja sobre ellos”. Debido a esto sugerimos que, en el contexto de este estudio, la focalización en la forma de manera explícita produciría mejores resultados en la precisión de los alumnos.

1.2.4 Foco en la forma implícito y foco en la forma explícito

Durante los últimos años ha habido bastante discusión en cuanto a la utilización del foco en la forma implícito y explícito. Existen estudios con diversos resultados, por lo cual se necesita más investigación en el área. Por una parte, hipótesis como la Adquisición Natural de Krashen (1981) postulan que los estudiantes solo aprenden una lengua a través de adquisición inconsciente. En

este punto es de gran importancia la distinción entre aprendizaje y adquisición. La adquisición ocurre inconscientemente, tal como un niño aprende su primera lengua, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente y voluntario, en el cual el estudiante busca aprender una nueva lengua. Según Krashen, sólo lo adquirido produce habla espontánea, mientras que lo aprendido conscientemente sólo actúa como un monitor para lo que se está produciendo.

Por otra parte, DeKeyser (1995) señala que el input comprensible es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2, pero no es lo único necesario; El foco en la forma explícito es muy útil en la instrucción formal.

Autores como Tütünis (2012) y Andrews (2007) determinan que se debe oscilar entre el foco en la forma implícito y el foco en la forma explícito dependiendo de las necesidades lingüísticas de los estudiantes y su nivel de proficiencia. Un estudio llevado a cabo por Andrews (2007) demuestra que el foco en la forma implícito y explícito son igualmente efectivos cuando se trata de reglas simples. Sin embargo, dicho estudio también demuestra que para las reglas más complejas el foco en la forma explícito produce diferencias significativas en cuanto a precisión.

El éxito de uno u otro tipo de foco en la forma depende de varios factores. Fotos (2002) señala que en el foco en la forma explícito el éxito depende de dos factores clave. El primero es que el profesor provea a los estudiantes de gran número de oportunidades comunicativas dentro del aula. El segundo factor corresponde a la recepción de muchas oportunidades de exposición a la lengua meta fuera del aula. En cuanto a la realidad chilena, el primer factor puede darse, dado que depende de cada profesor y su planificación de clase. Sin embargo, el

segundo factor es limitante, dado que Chile no es un país multicultural, es decir, es difícil encontrar oportunidades reales de utilizar la lengua fuera del aula de manera auténtica. Por otra parte, el éxito de clases con foco en la forma explícito también encuentra limitaciones en la realidad educacional chilena. Gallup (2009) señala que el foco en la forma es más difícil de implementar en clases grandes, dado que no se permite mucho feedback individual. Este es el caso en Chile, donde las aulas generalmente incluyen entre 30 y 45 alumnos, lo cual hace muy difícil al profesor proveer feedback individual. Adicionalmente, para que el foco en la forma sea efectivo, debe situarse en un contexto instruccional interactivo y significativo para el estudiante (Gallup, 2009).

El tratamiento que se le dé a la gramática dentro de una clase depende, como se menciona anteriormente, de las necesidades lingüísticas del estudiante, y además de lo que se pretende lograr con esto, es decir, si se quiere lograr fluidez sobre la precisión la atención en la forma explícita será mínima, mientras que si la precisión es la meta, la atención en la forma explícita es más adecuada.

En cuanto a la corrección de errores, diversos autores han expresado sus posturas. Lightbrown & Spada (1999) definen el feedback correctivo como una indicación del profesor a sus interlocutores de que el uso de la lengua meta es incorrecto. En el caso de la producción escrita, el feedback tiende a ser diferido, ya que el profesor no indica sus errores al estudiante en el momento en que se producen, a diferencia de lo que ocurre en la producción oral, donde el feedback es inmediato (Long, 1991). De acuerdo a Bitchener & Ferris (2012) es muy importante dar feedback correctivo a los alumnos, dado que esto contribuye al desarrollo de la interlengua. De acuerdo a Chandler (2003) la mejor manera de

corregir los errores de escritura de los alumnos es utilizar el feedback correctivo directo, es decir, proveer al alumno de la forma correcta, ya que sólo así el alumno tiene acceso a la información explícita necesaria para probar sus teorías de la lengua.

Es importante la congruencia entre lo que enseñamos y lo que queremos evaluar. Burgess y Etherington (2002) investigaron el foco en la forma en la enseñanza del inglés para propósitos académicos (EAP). A raíz de dicha investigación, los autores concluyeron que el foco en la forma explícito es particularmente apropiado en este tipo de enseñanza, dado que requiere altos niveles de precisión gramatical y efectividad comunicativa. En cuanto al aprendizaje de idiomas con propósitos académicos, Tütünis (2012) señala que el conocimiento declarativo acerca del idioma extranjero debe ser desarrollado sólo con propósitos académicos, dado que, a través de la enseñanza de la gramática explícita se debe desarrollar conocimiento implícito, no declarativo.

En otro estudio llevado a cabo en el año 2013, Nazari concluyó que en el caso de la enseñanza en adultos, el foco en la forma explícito tiende a ser más adecuado, dado que los estudiantes de este grupo etario se sienten más cómodos cuando conocen las reglas gramaticales. Según Nazari, un factor que influye en esto es el hecho de que los adultos pueden encontrarse acostumbrados a métodos tradicionales. Por otra parte, de acuerdo a Gallup (2009) el foco en la forma explícito no es aconsejable para alumnos de niveles principiantes. La forma se debe atender sólo después de que los estudiantes hayan adquirido las estructuras básicas y la habilidad de comunicarse.

En el caso de este estudio, los estudiantes corresponden al nivel 2 de

enseñanza media. En este nivel, la edad de los estudiantes bordean los 15 y 16 años. Este nivel corresponde al nivel A2 de CEFR. La forma lingüística a tratar en este estudio corresponde al presente perfecto, la cual es exigida como aprendida por el Ministerio de educación de Chile en el nivel 2 de educación media. La elección de dicha forma lingüística se debe a que, de acuerdo al profesor encargado de los grupos, los alumnos de segundo año medio reiterativamente cometen errores al producir la forma, lo cual afecta la precisión. Además, se llevó a cabo una revisión de pruebas anteriores y de anotaciones en el libro de clases, la cual demostró que el presente perfecto produce errores reiterativos y es una forma problemática para los estudiantes. Además, el presente perfecto es una forma tratable, ya que existen reglas gramaticales que lo explican. En consecuencia, se realizará una intervención lingüística en un grupo control sin atención explícita a la forma y en un grupo con atención explícita a la forma. Es importante mencionar que ambos grupos recibirán feedback correctivo directo, de modo que puedan notar sus errores. La intervención se llevará a cabo en cuatro sesiones, a través de las cuales se pretende poner de manifiesto las diferencias entre los resultados de ambos grupos.

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS DE TRABAJO

2.1. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta la perspectiva anterior se presentan tres preguntas.

- 1) ¿Existen diferencias en cuanto a precisión en la producción del presente perfecto entre los alumnos que son instruidos con foco en la forma implícito y aquellos que son instruidos con foco en la forma explícito?
- 2) ¿Influye la explicitación de las reglas gramaticales en los resultados obtenidos por uno u otro grupo?
- 3) ¿Son estos resultados sostenibles en el tiempo?

2.2. Hipótesis de investigación

H1: La atención a la forma explícita que se presta en clases a los errores reiterativos y generalizados de los estudiantes tiene un efecto positivo sobre la precisión morfosintáctica en la producción escrita del presente perfecto de

alumnos de segundo medio en inglés como lengua extranjera.

H0: La atención a la forma explícita que se presta en clases a los errores reiterativos y generalizados de los estudiantes no tiene un efecto positivo sobre la precisión morfosintáctica en la producción escrita del presente perfecto de alumnos de segundo medio en inglés como lengua extranjera.



III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.1 . Objetivo general

Comparar la precisión morfosintáctica en textos escritos por alumnos que han sido instruidos con foco en la forma explícito y alumnos que han sido instruidos con foco en la forma implícito.

3.2 . Objetivos específicos

1.- Aplicar tratamientos de la gramática distintos para cada grupo; unos con foco en la forma implícito y uno con foco en la forma explícito.

2.- Comparar los resultados obtenidos por ambos grupos en cuanto a precisión en el uso de la forma gramatical en cuestión.

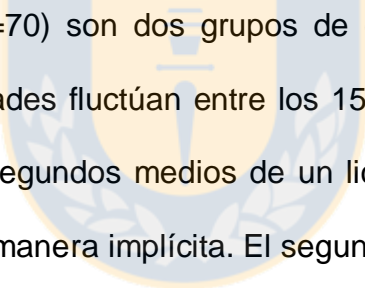
3.- Comparar los resultados obtenidos por ambos grupos a través del tiempo, con el fin de determinar si hay adquisición.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación

Para responder a las preguntas de investigación, lograr los objetivos y refutar o confirmar la hipótesis de trabajo, se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental, de carácter transversal.

4.2. Participantes



Los participantes (N=70) son dos grupos de estudiantes de inglés como lengua extranjera cuyas edades fluctúan entre los 15 y 16 años. El primer grupo corresponde a uno de los segundos medios de un liceo de Los Ángeles, el cual recibirá foco en la forma de manera implícita. El segundo grupo corresponde a otro de los segundos medios del mismo liceo. Este grupo será instruido con foco en la forma de manera explícita. Ambos grupos constan de 35 estudiantes, los cuales no han sido instruidos en la forma meta anteriormente.

4.3. Materiales

En cuanto a la intervención, cada una de las cuatro clases constó de noventa minutos, en los cuales la clase se desarrolló en tres fases: presentación de las formas en contexto, práctica y finalmente producción. El detalle de cada clase y

los tiempos se presenta a continuación.

4.3.1 Clase 1: Life experiences

Al principio de la clase se tomó un espacio de diez minutos para las tareas administrativas de la clase, tales como pasar la lista, justificación de los ausentes y darles tiempo a los alumnos para prepararse. Luego de estos diez minutos, comenzó la lección propiamente tal.

Durante la fase de presentación, la cual duró alrededor de diez minutos, el profesor presentó a los alumnos imágenes de distintos deportes extremos, y les pidió que los nombraran. Luego, el profesor le preguntó a los alumnos si habían practicado algunos de ellos, usando la estructura *Have you ever practiced...?* y dio ejemplos de cómo responder a esa pregunta, utilizando la estructura *I have practiced...* Finalmente, se les preguntó a los alumnos qué otras cosas extremas habían realizado. Para esta fase, el profesor utilizó más imágenes de deportes extremos, acompañados de la frase *Have you ever...?*

En la fase de práctica se les dio a los estudiantes un texto, en el cual se encontraban destacadas en negrita las apariciones del presente perfecto. Este texto, simulaba haber sido escrito por un anciano, quien contaba cómo había sido su vida, incluyendo cosas que había hecho y cosas que no había hecho al momento de escribir el texto. Luego de esto, los alumnos debieron responder preguntas acerca del texto. Para responder a estas preguntas, los alumnos debían utilizar el presente perfecto, explicando cómo había sido la vida del anciano, y qué cosas de las que él había hecho las habían hecho los alumnos también. Esta etapa

se realizó en alrededor de diez minutos.

Luego de esto, se les dio a los estudiantes del grupo control dos textos más, similares al primero, y en los cuales debían completar utilizando la forma correcta de los verbos dados. Estos textos también debían ser leídos para contestar preguntas, mientras que el grupo experimental recibió foco en la forma explícito. El profesor elicitó de los estudiantes los usos del presente perfecto y dio ejemplos de cada uno de ellos. Adicionalmente, el profesor escribió en la pizarra la estructura gramatical de este tiempo verbal. Esta etapa duró alrededor de treinta minutos, dada la gran cantidad de alumnos presentes en cada uno de los grupos.

La siguiente fase corresponde a la producción, y duró cerca de cuarenta minutos. Durante los primeros veinte minutos de esta fase, se les pidió a los alumnos que imaginaran que eran ancianos y que de ese modo escribieran la historia de su vida, incluyendo las cosas que habían hecho y las cosas que no habían hecho, además de sus sentimientos acerca de esto. Durante esta fase, el profesor se encargó de monitorear el trabajo de los alumnos. Durante los siguientes diez minutos, se les pidió a los alumnos que compartieran sus historias con el curso. Para esto, se intercambiaron los textos, de modo que cada uno leyó el texto de algún compañero. Finalmente, los últimos diez minutos de la clase fueron utilizados para recapitular lo aprendido en la lección, contestar dudas y recoger los textos escritos.

4.3.2 Clase 2: We are the champions

Al principio de la clase, nuevamente se destinó diez minutos para las tareas

administrativas. Para la fase de presentación, se les mostró a los estudiantes un video, en el cual se encontraba un mix de nueve canciones que incluían, entre otros tiempos verbales, el presente perfecto y los subtítulos correspondientes para cada una de las canciones. Luego de escucharlas, se les preguntó a los estudiantes qué tenían en común todas las canciones escuchadas. Esta fase completa duró alrededor de quince minutos, y las canciones incluídas en el video son *have you seen her?* – *The Chi-lites*, *have you ever seen the rain* – *credence Clearwater Revival*, *The time of my life* – *Bill Medley*, *Have you ever relly loved a woman?* – *Brian Adams*, *Have you ever?* – *Brandy*, *The impression that I get* – *Mighty Mighty Bosstones*, *I've just seen a face* - *The Beatles*, *All these things that I have done* – *The Killers*, *Lonesome Loser* – *Little River Band*

En la fase de práctica, se les dio a los estudiantes la letra incompleta de la canción *We are the champions* de *Queen* y se les preguntó si la conocían. Se les dio a los alumnos un tiempo breve para leer la letra de la canción y ver qué tipo de información debían escuchar. Luego, el profesor puso la canción mientras los estudiantes la completaban. Se dio tiempo para escuchar la canción tres veces en total, y luego se revisó las respuestas. Finalmente, se les pidió a los alumnos que contestaran tres preguntas acerca de la canción: ¿En qué eventos se escucha principalmente la canción? ¿Cuál es la idea principal de la canción? Y ¿qué crees que inspiró la canción? Luego de escuchar sus respuestas, se les mostró a los estudiantes las respuestas que el autor de la canción dio a esas mismas preguntas. Esta fase tomó alrededor de veinticinco minutos.

Para la fase de producción se destinó cuarenta minutos. Durante veinte minutos, se dio a los estudiantes la posibilidad de ir al sitio web

www.lyricstraining.com y completar la letra de dos canciones que también incluyen el presente perfecto, entre otras formas. Estas canciones son *The winner takes it all* de *Abba* y *I still haven't found what I'm looking for* de *U2*. Durante esta fase también se recordó al grupo experimental las reglas de formación del presente perfecto y sus usos, mientras que el grupo control completó una tercera canción, la cual corresponde a *haven't met you yet* de *Michael Buble*. Finalmente, se les pidió a los estudiantes que escribieran un párrafo, en el cual describieran qué habían hecho para ser exitosos en la vida, refiriéndose a deportes, estudios, familia, relaciones y talentos personales. Para la redacción de este texto se les dio quince minutos, en los cuales el profesor monitoreó el trabajo de los estudiantes.

Finalmente, los últimos cinco minutos restantes se utilizaron para la recapitulación de la lección y la recolección de los textos escritos.

4.3.3. Clase 3: Movies and books

Al igual que en las clases anteriores se destinaron los diez primeros minutos para las tareas administrativas de la clase. Luego de eso se comenzó con la fase de presentación.

Para esta fase se utilizaron alrededor de diez minutos, en los cuales se presentó a los alumnos imágenes de distintos libros y películas, y se les preguntó cuáles habían leído o visto y cuáles no. Para esto se utilizó la pregunta *Have you ever watched /read...?*

La siguiente fase corresponde a la práctica. Durante esta fase se les pidió a los estudiantes que hicieran una lista de cinco libros que hubiesen leído y cinco

películas que hubiesen visto. Luego se les pidió que completaran una tabla que consistía en cuatro columnas: libros que he leído, compañeros que han leído los mismos, películas que he visto y compañeros que han visto las mismas. Para poder completar esta tabla, los estudiantes debieron caminar por la sala de clases preguntando a sus compañeros *Have you watched ...? Y Have you read...?* Al final de la actividad el profesor les pidió a los alumnos que compartieran sus respuestas con el curso. Para completar ambas actividades se les dio a los alumnos alrededor de veinte minutos.

Luego de esto, se les presentó a los alumnos un video acerca de malas experiencias. En este video se muestra una conversación entre una pareja. En la conversación, la mujer le cuenta a su esposo que ha chocado el auto y que ha perdido la tarjeta de crédito. Después de ver el video, se les pidió a los alumnos que contestaran cuatro preguntas acerca del video, de manera escrita. Para responder a estas preguntas, los alumnos debían incluir qué había hecho la mujer, qué le había pasado a la tarjeta de crédito, qué le decía el hombre respecto a la situación y qué decidían hacer al final. Se les permitió a los estudiantes volver a ver el video, de modo que corroboraran sus respuestas. Para esta actividad se destinaron alrededor de diez minutos.

Finalmente, para la fase de producción se les pidió a los alumnos que escribieran un párrafo, en el cual describieran malas situaciones que les hubiesen ocurrido, como en el video, y que esperaran que no ocurran de nuevo. Para esta fase se contemplaron veinticinco minutos, dentro de los cuales el profesor recordó al grupo experimental las reglas de formación y uso del presente perfecto, dio ejemplos al grupo control y monitoreó el trabajo de los estudiantes.

Como última actividad de esta lección, se diseñó un juego, en el cual los estudiantes debían juzgar, basados en imágenes, si las mascotas que se presentarán eran inocentes o culpables de los cargos que se acusaban. Durante el juego, se les presentó a los alumnos la foto de una mascota, acompañada de sus cargos, los cuales estaban redactados utilizando el presente perfecto. Por ejemplo: **Name:** *Charlie* **Charges:** *Charlie has eaten icecream without permission.* Al final del juego, se incluyó cinco imágenes de mascotas que habían hecho cosas malas, acompañadas de la pregunta *What have these pets done?* Los estudiantes debieron escribir en sus cuadernos qué había hecho cada una de ellas. Para completar este juego se destinaron alrededor de diez minutos.

Los últimos cinco minutos de la clase fueron destinados a recapitular, contestar dudas y recolectar los textos producidos por los estudiantes.

4.3.4. Clase 4: Celebrity life

Al igual que en las clases anteriores, se consideraron los primeros 10 minutos para tareas administrativas. Luego de esto, se comenzó con la fase de presentación.

Durante la presentación se les mostró a los estudiantes imágenes de distintas celebridades reconocidas entre los adolescentes, tales como Lindsay Lohan, Justin Bieber, Paris Hilton, Robert Pattinson, Shakira y Taylor Lautner, y se les preguntó a los estudiantes si los conocían y por qué son famosos. Luego se les presentó de manera escrita a los estudiantes algunas cosas que cada uno de ellos ha hecho y algunas cosas que no han hecho. Para esta presentación se consideró

un tiempo de 10 minutos

Para la fase de práctica se llevó a cabo un juego por equipos. Se dividió la clase en tres grupos y se les dio a cada grupo un matamoscas de distinto color, representativo del grupo. Se pegó en la pizarra carteles con información correspondiente a once celebridades reconocidas por los adolescentes. Esta información corresponde a su trabajo y cosas que ha hecho para ser famoso, por ejemplo: *She is an actress. She has starred in several movies, such as Mr & Mrs Smith and Maleficient. She has been married to Brad Pitt for some years.* Luego de tener la información correspondiente a todas las celebridades, se les mostró a los estudiantes la imagen de cada uno de ellos. Cuando los estudiantes veían la imagen debían ir a la pizarra y golpear con el matamoscas la oración que describía a la celebridad en la imagen. El equipo que golpeará la mayor cantidad de celebridades correctamente ganó el juego. Para esta parte de la lección se dedicó alrededor de quince minutos.

La segunda parte de la fase de práctica también incluyó un juego, en el cual los estudiantes debían, en sus mismos equipos, describir celebridades. El juego consistió en seleccionar a un estudiante por grupo para que se sentara dándole la espalda a la pizarra. Se proyectó la imagen de una celebridad, la cual debía ser descrita por los alumnos que miraban hacia la pizarra utilizando la estructura *This celebrity has...* el estudiante que daba la espalda a la pizarra debía adivinar. Se dio un ejemplo a los estudiantes, al proyectar la imagen de Adam Sandler acompañada del texto *He has starred in many comedies, such as Click, 50 first dates, You don't mess with the Zohan and Grown ups. He has produced many of his movies too.* El grupo que adivinó correctamente la mayor cantidad de

celebridades ganó el juego.

Para llevar a cabo la fase de práctica, incluyendo ambos juegos, se dedicó un tiempo de treinta minutos, en los cuales el profesor recordó al grupo experimental las reglas de formación y uso del presente perfecto, y dio ejemplos al grupo control.

Finalmente, para la fase de práctica, se les pidió a los alumnos que describieran una celebridad que les gustara de manera escrita, incluyendo su profesión, cosas que han hecho para ser famosos y cosas que no han hecho. Para esta actividad se dio veinte minutos, en los cuales el profesor monitoreó el trabajo de los estudiantes. Los últimos cinco minutos de la clase fueron utilizados para recapitular la clase, recoger los textos producidos por los estudiantes y contestar dudas.

4.4. Operacionalización del foco en la forma

Con base en pruebas anteriores de los estudiantes y el juicio del profesor encargado de los grupos, se ha detectado que los alumnos generalmente cometen errores al producir el presente perfecto, especialmente en la utilización del verbo en participio después de have o has. Cuando dicho error aparecía era el momento de llegar al foco en la forma. Para lograr esto, el profesor pudo utilizar distintas estrategias, de modo que el estudiante notara su error, por ejemplo:

S: "I have eat three candies today"

T: You have EATEN three candies today

S: Yes, I have eaten three candies

Dado que el foco de esta investigación está en la producción escrita, el profesor trató los errores generalizados escribiendo los enunciados incorrectos en la pizarra, acompañados de su forma correcta. Por ejemplo:

I have be to Paris twice ✗

I have BEEN to Paris twice ✓

I watch that movie three times ✗

I HAVE watched that movie three times ✓

Del mismo modo, al finalizar cada clase, el profesor recolectó los textos escritos por los alumnos, basados en los temas de cada lección. El profesor entregó los textos corregidos a cada estudiante la siguiente clase, incluyendo el feedback correctivo directo.

De estas maneras el profesor pudo adentrarse en la explicación de las reglas gramaticales de manera explícita y en la elicitación de usos de la estructura gramatical, sin forzar la internalización de dichas reglas, incluyendo además la corrección de errores en cada uno de los grupos.

4.5. Procedimiento e instrumentos

El primer paso de la investigación consistió en tomar un test de posicionamiento a un grupo experimental y uno de control, los cuales fueron asignados aleatoriamente, para determinar si ambos grupos eran homogéneos. Luego se aplicó un pretest basado en la forma meta, con la finalidad de descubrir en qué condiciones se encontraba cada grupo antes de la intervención lingüística a aplicar. Luego del pretest, se comenzó la intervención, la cual consistió de cuatro clases de noventa minutos cada una.

Para ambos grupos se utilizó las mismas planificaciones y actividades, vistas en el punto anterior, con la diferencia de que el grupo experimental incluyó en cada lección un espacio de entre 25 y 30 minutos para atención en la forma explícita, es decir, explicación de las reglas gramaticales, mientras que el grupo control no se detuvo en los aspectos formales de la gramática. Para el grupo experimental, se explicitó de manera escrita y mediada por errores de los estudiantes la fórmula gramatical $S + \text{Have/Has} + V \text{ pp} + C$ para la forma afirmativa del presente perfecto. Del mismo modo, se explicitó la fórmula $S + \text{Have/Has} + \text{not} + V \text{ pp} + C$ para la forma negativa y la fórmula $\text{Have/Has} + S + V \text{ pp} + C?$ para la forma interrogativa. Además de la forma gramatical, se explicitó a los alumnos los distintos usos de la estructura en cuestión. Por otra parte, el grupo control trabajó la forma meta a través de drillings y ejemplos. En cuanto a la corrección de errores, ambos grupos recibieron feedback correctivo directo de manera diferida.

Luego de las cuatro clases planificadas se aplicó un post test, el cual sigue el mismo formato que el pretest. Al cabo de 3 semanas, se aplicó un post test diferido a ambos grupos, con la finalidad de determinar si los resultados obtenidos se mantenían en el tiempo.

Después de la aplicación, se llevó a cabo pruebas t de Student para muestras independientes para comparar los resultados de la prueba de posicionamiento y del pretest del grupo control con los resultados de la prueba de posicionamiento y del pre test del grupo experimental, con la finalidad de comprobar que ambos grupos poseían el mismo nivel de competencia comunicativa, y que ambos grupos se encontraban en iguales condiciones frente a la forma meta. Además, se llevó a cabo pruebas u de Mann-Whitney para comparar el post test inmediato y post test diferido del grupo control con el post test inmediato y post test diferido del grupo experimental. Adicionalmente, se realizaron pruebas t de Student para muestras relacionadas para comparar los resultados del pretest con los resultados del post test dentro de cada grupo, con la finalidad de determinar si existía alguna diferencia significativa entre los resultados obtenidos por cada grupo.

V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo se divide en cuatro partes. La primera parte corresponde a la presentación de las notas obtenidas por cada grupo en cada una de las pruebas aplicadas. La segunda parte corresponde al análisis estadístico de muestras relacionadas, es decir, comparación de los resultados obtenidos en cada una de las pruebas dentro de cada grupo. En la tercera parte se presenta el análisis estadístico de muestras independientes, es decir, la comparación de los resultados del grupo control con los resultados del grupo experimental. Finalmente, la cuarta parte incluye la discusión de los resultados con la teoría propuesta.

5.1 Notas obtenidas por cada grupo en cada una de las pruebas

Luego de tomar las cuatro pruebas anteriormente mencionadas, los resultados obtenidos son los siguientes.

5.1.1 Grupo control

Los resultados obtenidos por el grupo control son los siguientes.

Tabla 1. Notas generales grupo control.

Alumno	Prueba de posicionamiento	PreTest	Post test Inmediato	Post test Diferido
1	3,2	4,0	2,8	3,8
2	2,6	2,7	3,3	3,8
3	3,4	4,9	7,0	4,9
4	2,8	2,3	1,7	4,9
5	3,4	4,9	7,0	4,9
6	2,0	2,7	4,7	3,8
7	2,6	2,7	5,8	1,0
8	2,4	3,3	6,4	3,8
9	3,0	2,7	4,1	7,0
10	2,8	4,0	6,4	7,0
11	3,4	5,0	4,1	4,9
12	3,2	3,0	2,5	3,8
13	2,0	3,3	7,0	4,9
14	3,0	3,3	2,1	3,8
15	3,4	4,0	5,8	4,9
16	4,0	1,8	7,0	7,0
17	2,2	4,0	7,0	4,9
18	3,2	5,0	4,1	3,8
19	2,6	4,0	6,4	3,8
20	3,0	4,5	7,0	3,3

21	2,6	5,5	7,0	5,9
22	3,8	5,5	7,0	4,9
23	2,4	2,7	3,6	3,3
24	5,2	6,0	6,4	7,0
25	3,2	3,3	5,8	5,9
26	3,4	4,0	7,0	4,9
27	3,6	5,5	7,0	5,9
28	3,2	3,0	5,8	3,8
29	2,2	3,0	2,5	5,9
30	1,8	4,0	4,1	3,3
31	2,6	2,7	5,8	7,0
32	3,0	4,0	4,1	3,3
33	3,6	2,3	5,8	3,8
34	3,6	5,5	6,4	5,9
35	2,4	2,3	2,8	2,6

5.1.2 Grupo experimental

Los resultados obtenidos por el grupo experimental son los siguientes.

Tabla 2. Notas generales grupo experimental.

Alumno	Prueba de posicionamiento	PreTest	Post test Inmediato	Post test Diferido
36	2,2	3,8	7,0	3,8
37	4,6	2,0	7,0	4,9
38	3,8	6,5	7,0	7,0
39	2,6	3,7	5,3	3,8
40	2,8	3,8	7,0	4,9
41	2,8	3,8	7,0	3,8
42	2,2	2,7	5,8	4,9
43	3,4	2,3	5,8	4,9
44	2,6	3,3	7,0	3,8
45	3,0	2,7	7,0	3,8
46	3,0	3,8	7,0	3,8
47	3,2	3,8	7,0	3,3
48	3,0	1,3	7,0	4,9
49	3,6	6,0	7,0	4,9
50	3,7	2,7	7,0	3,8
51	1,8	3,0	7,0	3,8
52	2,8	3,8	7,0	3,8
53	3,0	3,3	6,7	4,9
54	2,0	2,3	7,0	3,8
55	3,6	6,0	7,0	5,9
56	3,6	2,7	7,0	3,8

57	3,0	3,0	6,4	4,9
58	2,8	5,5	5,8	3,8
59	2,9	4,0	6,4	3,8
60	3,6	6,5	7,0	7,0
61	3,6	3,7	7,0	3,3
62	2,4	4,5	7,0	4,9
63	2,6	4,0	7,0	3,8
64	3,4	5,5	6,4	4,9
65	3,0	3,3	3,2	4,9
66	3,6	5,0	7,0	4,9
67	3,4	4,5	5,8	3,3
68	2,4	4,5	7,0	4,9
69	2,6	5,0	6,4	4,9
70	3,0	2,0	2,5	4,9

5.2. Análisis estadístico de muestras relacionadas

En esta parte del capítulo se presenta el análisis de muestras relacionadas. Esto se refiere al análisis que se llevó a cabo dentro de cada grupo, con la finalidad de comprobar si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en el pretest, post test y post test diferido.

5.2.1. Análisis de resultados dentro del grupo control

5.2.1.1. Comparación pretest y post test inmediato

En esta sección se compararán los resultados obtenidos por el grupo control en el pretest, post test y post test diferido, con la finalidad de ver si existen diferencias significativas.

La prueba de hipótesis se realizará en cinco pasos, a través de los cuales se fijará la hipótesis del investigador, se determinará el porcentaje de error del estudio, se escogerá la prueba estadística, se comprobará la normalidad de los datos y se realizará la decisión estadística.

5.2.1.1.1. Paso 1: Planteamiento de hipótesis

Los datos obtenidos luego del análisis estadístico son los siguientes.

Tabla 3. Descriptivos pretest – post test inmediato grupo control

Descriptivos				
			Estadístico	Error estándar
Nota pretest	Media		3,754	,1909
	95% de intervalo de confianza para la	Límite inferior	3,366	

	media	Límite superior	4,142	
	Media recortada al 5%		3,738	
	Mediana		4,000	
	Varianza		1,275	
	Desviación estándar		1,1294	
	Mínimo		1,8	
	Máximo		6,0	
	Rango		4,2	
	Rango intercuartil		2,2	
	Asimetría		,317	,398
	Curtosis		-,960	,778
Nota post test inmediato	Media		5,237	,2930
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4,642	
		Límite superior	5,833	
	Media recortada al 5%		5,326	
	Mediana		5,800	
	Varianza		3,004	
	Desviación estándar		1,7333	
	Mínimo		1,7	
	Máximo		7,0	
	Rango		5,3	

	Rango intercuartil	2,9	
	Asimetría	-,602	,398
	Curtosis	-1,059	,778

Como se puede ver en la tabla anterior, la media de notas en el post test es más alta (5.237) que la media de notas en el pretest (3.754). Para comprobar si esta diferencia es significativa, redactaremos una hipótesis y una hipótesis nula.

H1: Existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes de someterse a la intervención lingüística (pre test) y los resultados obtenidos después de someterse a la intervención lingüística (post test).

H0: No existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes de someterse a la intervención lingüística (pre test) y los resultados obtenidos después de someterse a la intervención lingüística (post test).

5.2.1.1.2. Paso 2: determinar α

El segundo paso consiste en determinar el nivel α . El nivel α corresponde al porcentaje de error que puede llegar a poseer la prueba estadística, es decir, el margen de error. Generalmente en las ciencias sociales se utiliza el siguiente coeficiente α .

$$\text{Alfa} = 5\% = 0.05$$

5.2.1.1.3. Paso 3: Elección de la prueba estadística

El criterio para seleccionar la prueba estadística más apropiada se resume en el siguiente cuadro.

Tabla 4. Criterios para selección de prueba estadística. Pretest – post test inmediato grupo control.

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
Var. aleatoria		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija					
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X ² Bondad de ajuste Corrección de Yates Test exacto de Fisher	X ² homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independientes)
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskal-Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal Muestras relacionadas	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
	Más de dos medidas	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedman	Anova para medidas repetidas Intrasujetos

Debido a que el análisis dos medidas dentro de un mismo grupo, y se trata de un estudio longitudinal, las pruebas apropiadas serían Mc Nemar, Q de Cochran, Wilcoxon y T Student para muestras relacionadas. Sin embargo, como la variable a utilizar es numérica, es decir las notas obtenidas en cada prueba, el cuadro arroja que la prueba más adecuada es la T de Student para muestras relacionadas.

5.2.1.1.4. Paso 4: lectura de P-valor

Normalidad

En este paso se debe corroborar que la variable aleatoria (notas) se encuentra en una distribución normal. Para ello se puede utilizar dos pruebas. Primero, la prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras grandes, de más de treinta sujetos. Para grupos más pequeños se utiliza la prueba de Shapiro-Wilk. Dado que nuestro estudio comprende treinta y cinco sujetos en cada grupo, la prueba a utilizar será la de Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 5. Prueba de normalidad pretest – post test inmediato grupo control

Pruebas de normalidad			
	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Notas pretest	,142	35	,072
Notas post test inmediato	,227	35	,000

El criterio para determinar si la variable aleatoria se encuentra en distribución normal es el siguiente:

a.- Si P-Valor $\Rightarrow \alpha$ aceptar H_0 = los datos provienen de una distribución normal.

b.- Si P-valor $< \alpha$ aceptar H_1 = los datos no provienen de una distribución normal.

El análisis estadístico arroja los siguientes datos.

Tabla 6. Normalidad notas pretest – post test inmediato grupo control

Normalidad notas		
P-Valor (Pretest) = 0.072	>	$\alpha = 0.05$
P-Valor (post test) = 0.000	<	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: La variable calificación no se comporta normalmente en ambos grupos.		

Tal como se presenta en la tabla anterior, las notas del post test inmediato no se comportan normalmente. Esto quiere decir que la prueba t de Student es robusta. Lo que se puede hacer en este caso es eliminar los valores extremos, transformar los datos o utilizar una prueba estadística distinta.

Debido a que no se quiere alterar los datos obtenidos, no se modificará los datos ni se transformarán, sino que se utilizará una prueba estadística distinta. La

prueba no paramétrica alternativa a la prueba t de Student es la prueba de Wilcoxon.

5.2.1.2. Prueba de Wilcoxon

Para poder realizar el análisis estadístico no paramétrico completo es necesario comenzar el proceso de prueba de hipótesis desde el paso 1.

5.2.1.2.1 Paso 1: Planteamiento de hipótesis

Se desea comparar la diferencia de notas del grupo control antes y después de una intervención lingüística.

Tabla 7. Diferencia notas pretest – post test inmediato grupo control

	Notas		Diferencia
	Pretest	Post test	
Media	3.754	5.327	1.482
Desviación estándar	1.129	1.733	1.601
Varianza	1.275	3.00	2.56
Z (K-S)	0.142	0.227	0.092
P-Valor	0.072	0.000	0.200

H1: Existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes de someterse a la intervención lingüística (pre test) y los resultados obtenidos después de someterse a la intervención lingüística (post test).

H0: No existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes de someterse a la intervención lingüística (pre test) y los resultados obtenidos después de someterse a la intervención lingüística (post test).

5.2.1.2.2 Paso 2: determinar α

El segundo paso consiste en determinar el nivel α . El nivel α corresponde al porcentaje de error que puede llegar a poseer la prueba estadística, es decir, el margen de error. Generalmente en las ciencias sociales se utiliza el siguiente coeficiente α .

$$\text{Alfa} = 5\% = 0.05$$

5.2.1.2.3. Paso 3: elección de la prueba estadística

El criterio para seleccionar la prueba estadística más apropiada se resume en el siguiente cuadro.

Tabla 8. Criterios para selección de prueba estadística no paramétrica. Pretest – post test inmediato grupo control.

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
Var. aleatoria		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija					
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X ² Bondad de ajuste Corrección	X ² homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independien-)

		de Yates Test exacto de Fisher			tes)
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskall- Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
Muestras relacionadas	Más de dos medidas	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedma n	Anova para medidas repetidas Intrasujetos

Como se mencionó anteriormente, debido a que los datos no provienen de una distribución normal, se utilizará una prueba no paramétrica alternativa a la prueba t de Student. La prueba que corresponde realizar es la prueba de Wilcoxon.

5.2.1.2.4. Paso 4: lectura de P-valor y W-valor

El análisis estadístico arroja los siguientes datos

Tabla 9. Estadísticos de prueba. Prueba de Wilcoxon pretest – post test inmediato grupo control.

Estadísticos de prueba ^a	
	Nota post test inmediato – Nota pretest
Z	-4,089 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a.- Si P-Valor $\Rightarrow \alpha$ aceptar H_0 = No existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes de someterse a la intervención lingüística (pre test) y los resultados obtenidos después de someterse a la intervención lingüística (post test).

b.- Si P-Valor $< \alpha$ aceptar H_1 = Existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes de someterse a la intervención lingüística (pre test) y los resultados obtenidos después de someterse a la intervención lingüística (post test).

Tabla 10. Prueba de Wilcoxon. Pretest – post test inmediato grupo control.

Prueba de Wilcoxon			
W-Valor = 4.089	>		$\alpha = 0.05$
P-Valor = 0.000	<		$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: Existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos antes de someterse a la intervención lingüística (pre test) y los resultados obtenidos después de someterse a la intervención lingüística (post test).			

5.2.1.2.5. Paso 5: decisión estadística

a.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $\leq \alpha$, rechace H_0 (se acepta H_1)

b.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $> \alpha$, no rechace H_0 (se acepta H_0)

En conclusión, con base en el análisis estadístico realizado, podemos decir que, con un margen de error del 0,000043%, Los resultados obtenidos por el

grupo control en el post test inmediato son significativamente mayores que los resultados obtenidos por el mismo grupo en el pretest.

5.2.1.3 Comparación de post test inmediato y post test diferido

En esta sección se compararán las notas obtenidos por el grupo control en el post test inmediato con las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test diferido, con la finalidad de ver si los resultados obtenidos se mantienen en el tiempo.

5.2.1.3.1 Paso 1: planteamiento de hipótesis

Se desea comparar la diferencia de notas del grupo control en el post test inmediato y en el post test diferido.

Tabla 11. Diferencia notas post test inmediato – post test diferido grupo control.

	Notas		Diferencia
	Post test inmediato	Post test diferido	
Media	5.237	4.669	-0,568
Desviación estándar	1.733	1.414	1.863
Varianza	3.004	2.000	3.472
Z (K-S)	0.227	0.188	0.122
P-Valor	0.000	0.003	0.200

Con base en los datos de la tabla anterior, se puede distinguir que la media de las notas en el post test inmediato del grupo control (5.237) es más alta que la media de las notas del post test diferido (4.669) en el mismo grupo. De estos datos, se puede desprender la siguiente hipótesis:

H1: Las notas obtenidas por el grupo control en el post test inmediato son distintas y significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test diferido.

H0: Las notas obtenidas por el grupo control en el post test inmediato son distintas y significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test diferido.

5.2.1.3.2 Paso 2: determinar α

El coeficiente α a utilizar es el mismo a través de todo el estudio.

Alfa = 5% = 0.05

5.2.1.3.3 Paso 3: elección de la prueba estadística

Tal como se mencionó en el análisis anterior, la muestra correspondiente al post test inmediato no cumple con el criterio de normalidad, por lo tanto, no se puede realizar la prueba paramétrica t de Student. A raíz de esto, la prueba a realizar corresponde nuevamente a la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Tabla 12. Criterios para selección de prueba estadística no paramétrica. Post test inmediato

– post test diferido grupo control.

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
Var. aleatoria		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija					
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X ² Bondad de ajuste Corrección de Yates Test exacto de Fisher	X ² homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independientes)
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskal-Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal Muestras relacionadas	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
	Más de dos medidas	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedman	Anova para medidas repetidas Intrasujetos

5.2.1.3.4 Paso 4: lectura de P-valor y W-valor

El análisis estadístico arroja los siguientes datos:

Tabla 13. Estadísticos de prueba. Prueba de wilcoxon post test inmediato – post test diferido grupo control.

Estadísticos de prueba^a	
	Notas post test diferido – Notas post test inmediato
Z	-1,797 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,072

a.- Si P-Valor $\Rightarrow \alpha$ aceptar H0 = Las notas obtenidas por el grupo control en el post test inmediato no son distintas y significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test diferido

b.- Si P-Valor $< \alpha$ aceptar H1= Las notas obtenidas por el grupo control en el post test inmediato son distintas y significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test diferido

Tabla 14. Prueba de Wilcoxon post test inmediato – post test diferido grupo control.

Prueba de Wilcoxon		
W-Valor = -1.797	<	$\alpha = 0.05$
P-Valor = 0.072	>	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN:		
Las notas obtenidas por el grupo control en el post test inmediato son distintas y significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test diferido		

5.2.1.3.5 Paso 5: decisión estadística

a.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $\leq \alpha$, rechace H_0 (se acepta H_1)

b.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $> \alpha$, no rechace H_0 (se acepta H_0)

En conclusión, con base en el análisis estadístico realizado, podemos decir que las notas obtenidas por el grupo control en el post test inmediato son distintas y significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test diferido. En otras palabras, los resultados del análisis demuestran que las notas obtenidas en el post test diferido reflejan que el aprendizaje logrado por el grupo control a través del foco en la forma implícito no se mantiene en el tiempo.

5.2.2. Análisis de resultados dentro del grupo experimental

5.2.2.1. Comparación pretest y post test inmediato

En esta sección se compararán los resultados obtenidos por el grupo experimental en el pretest, post test y post test diferido, con la finalidad de ver si existen diferencias significativas.

La prueba de hipótesis se realizará en cinco pasos, a través de los cuales se fijará la hipótesis del investigador, se determinará el porcentaje de error del estudio, se escogerá la prueba estadística, se comprobará la normalidad de los datos y se realizará la decisión estadística

5.2.2.1.1 Paso 1: Planteamiento de hipótesis

Se desea comparar la diferencia de notas del grupo experimental en el pretest con las notas del mismo grupo en el post test inmediato. Para realizar este análisis se utilizarán los siguientes datos:

Tabla 15. Diferencia notas pretest – post test inmediato grupo experimental.

	Notas		Diferencia
	Pretest	Post test	
Media	3.837	6.500	2.662
Desviación estándar	1.312	1.030	1.485
Varianza	1.722	1.062	2.206
Z (K-S)	0.140	0.343	0.161
P-Valor	0.081	0.000	0.022

Con base en los datos de la tabla anterior, se puede distinguir que la media de las notas en el pretest del grupo experimental (3.837) es más baja que la media de las notas del post test inmediato (6.500) en el mismo grupo. De estos datos, se puede desprender la siguiente hipótesis:

H1: Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test inmediato son significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el pretest.

H0: Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test inmediato no son significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el pretest.

5.2.2.1.2 Paso 2: determinar α

El coeficiente α a utilizar es el mismo a través de todo el estudio.

Alfa = 5% = 0.05

5.2.2.1.3 Paso 3: elección de la prueba estadística

Tal como se refleja en la tabla presente en el planteamiento de hipótesis, la muestra correspondiente al post test inmediato no cumple con el criterio de normalidad, por lo tanto, no se puede realizar la prueba paramétrica t de Student. A raíz de esto, la prueba a realizar corresponde nuevamente a la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Tabla 16. Criterios para la selección de prueba estadística no paramétrica. Pretest – post test inmediato grupo experimental.

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
Var. aleatoria		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija					
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X ² Bondad de ajuste Corrección	X ² homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independien-)

		de Yates Test exacto de Fisher			tes)
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskall- Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
Muestras relacionadas	Más de dos medidas	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedma n	Anova para medidas repetidas Intrasujetos

5.2.2.1.4 Paso 4: lectura de P-valor y W-valor

El análisis estadístico arroja los siguientes datos:

Tabla 17. Estadísticos de prueba, prueba de Wilcoxon. Pretest – post test inmediato grupo experimental.

Estadísticos de prueba	
	Notas post test inmediato – Notas pretest
Z	-5,147
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a.- Si P-Valor => α aceptar H₀ = Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test inmediato no son significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el pretest.

b.- Si $P\text{-Valor} < \alpha$ aceptar H_1 = Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test inmediato son significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el pretest.

Tabla 18. Prueba de Wilcoxon. Pretest – post test inmediato grupo experimental.

Prueba de Wilcoxon		
W-Valor = -5.147	<	$\alpha = 0.05$
P-Valor = 0.000	<	$\alpha = 0.05$
<p>CONCLUSIÓN:</p> <p>Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test inmediato son significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el pretest.</p>		

5.2.2.1.5 Paso 5: decisión estadística

a.- Si la probabilidad obtenida $P\text{-Valor} \leq \alpha$, rechace H_0 (se acepta H_1)

b.- Si la probabilidad obtenida $P\text{-Valor} > \alpha$, no rechace H_0 (se acepta H_0)

En conclusión, con base en el análisis estadístico realizado, podemos decir que las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test inmediato son significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el pretest. Esto refleja que el tratamiento de la gramática foco en la forma explícito produce aprendizaje significativo en los estudiantes.

5.2.2.2. Comparación post test inmediato y post test diferido

En esta sección se compararán los resultados obtenidos por el grupo experimental en el post test inmediato con los resultados del mismo grupo en el post test diferido, con la finalidad de descubrir si los aprendizajes demostrados en el post test inmediato perduran en el tiempo.

Para realizar este análisis, seguiremos el mismo modelo de 5 pasos propuesto anteriormente, en el cual se fijará la hipótesis del investigador, se determinará el porcentaje de error del estudio, se escogerá la prueba estadística, se comprobará la normalidad de los datos y se realizará la decisión estadística.

5.2.2.2.1 Paso 1: planteamiento de hipótesis

Se desea comparar la diferencia de notas del grupo experimental en el post test inmediato con las notas del mismo grupo en el post test diferido. Para realizar este análisis se utilizarán los siguientes datos:

Tabla 19. Diferencia de notas post test inmediato – post test diferido grupo experimental.

	Notas		Diferencia
	Post test inmediato	Post test diferido	
Media	6.500	4.471	-2.028
Desviación estándar	1.030	0.907	1.409
Varianza	1.062	0.824	1.988
Z (K-S)	0.343	0.256	0.168
P-Valor	0.000	0.000	0.013

Con base en los datos de la tabla anterior, se puede distinguir que la media de las notas del grupo experimental en el post test diferido (4.471) es más baja que la media de las notas del mismo grupo en el post test inmediato (6.500) en el mismo grupo. De estos datos, se puede desprender la siguiente hipótesis:

H1: Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test diferido son significativamente más bajas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test inmediato.

H0: Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test diferido no son significativamente más bajas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test inmediato.

5.2.2.2 Paso 2: determinar α

El coeficiente α a utilizar es el mismo a través de todo el estudio.

Alfa = 5% = 0.05

5.2.2.3 Paso 3: elección de la prueba estadística

Tal como se refleja en la tabla presente en el planteamiento de hipótesis, los datos no cumplen con el criterio de normalidad, por lo tanto, no se puede realizar la prueba paramétrica t de Student. A raíz de esto, la prueba a realizar corresponde nuevamente a la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Tabla 20. Criterios para la selección de prueba estadística no paramétrica post test inmediato – post test diferido, grupo experimental.

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
Var. aleatoria		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija					
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X ² Bondad de ajuste Corrección de Yates Test exacto de Fisher	X ² homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independientes)
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskal-Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal Muestras relacionadas	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
	Más de dos medidas	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedman	Anova para medidas repetidas Intrasujetos

5.2.2.2.4 Paso 4: lectura de P-valor y W-valor

El análisis estadístico arroja los siguientes datos:

Tabla 21. Estadísticos de prueba. Prueba de Wilcoxon post test diferido – post test inmediato grupo experimental.

Estadísticos de prueba	
	Notas post test diferido – notas post test inmediato
Z	-4,574 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a.- Si P-Valor \Rightarrow α aceptar H_0 = Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test diferido no son significativamente más bajas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test inmediato.

b.- Si P-Valor $<$ α aceptar H_1 = Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test diferido son significativamente más bajas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test inmediato.

Tabla 22. Prueba de Wilcoxon post test diferido – post test inmediato grupo experimental.

Prueba de Wilcoxon		
W-Valor = -4.574	<	$\alpha = 0.05$
P-Valor = 0.000	<	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: Las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test diferido son significativamente más bajas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test inmediato		

5.2.2.2.5 Paso 5: decisión estadística

a.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $\leq \alpha$, rechace H_0 (se acepta H_1)

b.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $> \alpha$, no rechace H_0 (se acepta H_0)

En conclusión, con base en el análisis estadístico realizado, podemos decir que las notas obtenidas por el grupo experimental en el post test inmediato son significativamente más altas que las notas obtenidas por el mismo grupo en el post test diferido. Esto refleja que el aprendizaje logrado por los alumnos a través del foco en la forma explícito no se mantiene en el tiempo.

5.3. Análisis estadístico de muestras independientes

En esta parte del capítulo se presenta el análisis de muestras independientes. Esto se refiere al análisis que se llevó a cabo con la finalidad de comprobar si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por cada grupo en cada una de las pruebas tomadas.

5.3.1. Análisis de la prueba de posicionamiento

La prueba de hipótesis se realizará en cinco pasos, a través de los cuales se fijará la hipótesis del investigador, se determinará el porcentaje de error del estudio, se escogerá la prueba estadística, se comprobará la normalidad de los datos y se realizará la decisión estadística

5.3.1.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis

Como se observa en la tabla siguiente, el promedio de notas del grupo experimental (3.017) es más alto que el promedio de notas del grupo control (2.994).

Tabla 23. Descriptivos prueba de posicionamiento.

Descriptivos					
	Grupo		Estadístico	Error estándar	
Puntaje Prueba posicionamiento	Control	Media		2,994	,1132
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	2,764	
			Límite superior	3,224	
		Media recortada al 5%		2,962	
		Mediana		3,000	
		Varianza		,448	
		Desviación estándar		,6695	
		Mínimo		1,8	
		Máximo		5,2	
		Rango		3,4	
		Rango intercuartil		,8	
		Asimetría		,800	,398
		Curtosis		2,122	,778
		Experimental	Media		3,017
	95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	2,816	
			Límite superior	3,218	
	Media recortada al 5%		3,011		
	Mediana		3,000		
	Varianza		,341		
	Desviación estándar		,5843		
	Mínimo		1,8		
	Máximo		4,6		
	Rango		2,8		
Rango intercuartil		1,0			
Asimetría		,215	,398		

		Curtosis	,390	,778
--	--	----------	------	------

Para poder determinar si dicha diferencia es o no significativa, redactaremos una hipótesis y una hipótesis nula.

H1: Existe una diferencia significativa entre la media de notas del grupo control y la media de notas del grupo experimental

H0: No existe una diferencia significativa entre la media de notas del grupo control y la media de notas del grupo experimental.

5.3.1.2. Paso 2: determinar α

El segundo paso consiste en determinar el nivel α . El nivel α corresponde al porcentaje de error que puede llegar a poseer la prueba estadística, es decir, el margen de error. Generalmente en las ciencias sociales se utiliza el siguiente coeficiente α .

$$\text{Alfa} = 5\% = 0.05$$

5.3.1.3. Paso 3: elección de la prueba estadística

El criterio para seleccionar la prueba estadística más apropiada se resume en el siguiente cuadro.

Tabla 24. Criterio para la selección de prueba estadística paramétrica. Prueba de

posicionamiento.

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
Var. aleatoria		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija					
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X ² Bondad de ajuste Corrección de Yates Test exacto de Fisher	X ² homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independientes)
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskal-Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal Muestras relacionadas	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
	Más de dos medidas	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedman	Anova para medidas repetidas Intrasujetos

Debido a que el análisis de las pruebas de posicionamiento incluye dos grupos, y se trata de un estudio transversal, las pruebas apropiadas serían X² Bondad de ajuste, Corrección de yate, Test exacto de Fisher, X² homogeneidad, U Mann–Withney y T Student para muestras independientes. Sin embargo, como la variable a utilizar es numérica, es decir las notas de cada grupo, el cuadro arroja que la prueba más adecuada es la T de Student para muestras independientes.

5.3.1.4. Paso 4: lectura de P-valor

Normalidad

En este paso se debe corroborar que la variable aleatoria (notas) en ambos grupos se encuentra en una distribución normal. Para ello se puede utilizar dos pruebas. Primero, la prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras grandes, de más de treinta sujetos. Para grupos más pequeños se utiliza la prueba de Chapiro-Wilk. Dado que nuestro estudio comprende setenta sujetos, la prueba a utilizar será la de Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 25. Datos para prueba de normalidad Kolmogorov –Smirnov para muestras independientes. Prueba de posicionamiento grupo control – grupo experimental.

	Grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Notas Prueba posicionamiento	Control	,101	35	,200*
	Experimental	,140	35	,079

El criterio para determinar si la variable aleatoria se encuentra en distribución normal es el siguiente:

a.- Si P-Valor \Rightarrow α aceptar H_0 = los datos provienen de una distribución normal.

b.- Si P-Valor $<$ α aceptar H_1 = los datos no provienen de una distribución normal.

El análisis estadístico arroja los siguientes datos.

Tabla 26. Prueba de normalidad Kolmogorov –Smirnov para muestras independientes.

Prueba de posicionamiento grupo control – grupo experimental.

Normalidad <i>notas</i>		
P-Valor (G. Control) = 0.200	>	$\alpha = 0.05$
P-Valor (G. experimental) = 0.079	>	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: La variable calificación se comporta normalmente en ambos grupos.		

En este caso, como en ambos grupos el P-Valor es mayor que el coeficiente alfa, podemos afirmar que los datos provienen de una distribución normal.

Igualdad de varianza

En este paso se debe corroborar la igualdad de varianza de ambos grupos, es decir, se comprueba que las diferencias de notas que existen entre ambos grupos no son significativas. Para realizar este cálculo, se utiliza la prueba de Levene.

Tabla 27. Prueba de Levene de calidad de varianzas. Prueba de posicionamiento grupo control – prueba de posicionamiento grupo experimental.

Prueba de Levene de calidad de varianzas			
		F	Sig.
Puntaje Prueba posicionamiento	Se asumen varianzas iguales	,392	,534
	No se asumen varianzas iguales		

El criterio para corroborar la igualdad de varianza es el siguiente:

a.- Si P-Valor $\Rightarrow \alpha$ aceptar H_0 = las varianzas son iguales.

b.- Si P-Valor $< \alpha$ aceptar H_1 = Existe diferencia significativa entre las

varianzas.

El análisis estadístico arroja los siguientes datos.

Tabla 28. Igualdad de varianza prueba de posicionamiento grupo control – prueba de posicionamiento grupo experimental.

Igualdad de varianza		
P-Valor = 0.534	>	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: Las varianzas son iguales.		

Dado que el P-Valor es superior al índice α , podemos concluir que no existen diferencias significativas entre ambas varianzas, lo cual nos posibilita calcular la prueba T de Student.

5.3.1.5. Paso 5: decisión estadística

El P-valor refleja la significancia o valor de la prueba T de Student. El criterio para decidir el valor de la prueba es el siguiente:

- a.- Si la probabilidad obtenida $P\text{-Valor} \leq \alpha$, rechace H_0 (se acepta H_1)
- b.- Si la probabilidad obtenida $P\text{-Valor} > \alpha$, no rechace H_0 (se acepta H_0)

Los resultados obtenidos del análisis estadístico son los siguientes.

Tabla 29. Prueba de significancia bilateral para muestras independientes, prueba de posicionamiento

Prueba de muestras independientes							
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Notas Prueba posicionamiento	Se asumen varianzas iguales	,392	,534	-,152	68	,880	-,0229
	No se asumen varianzas iguales			-,152	66,780	,880	-,0229

Tabla 30. Prueba T de Student para muestras independientes, prueba de posicionamiento.

Prueba t de Student		
P-Valor = 0.880	>	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: No existe una diferencia significativa entre la media de notas del grupo control y la media de notas del grupo experimental		

Los resultados de la prueba T de Student evidencian que, aunque existe una diferencia entre la media de las notas de ambos grupos en la prueba de posicionamiento, esta diferencia no es significativa, lo cual significa que ambos grupos se encuentran en el mismo nivel de competencia comunicativa en la prueba de posicionamiento.

5.3.2. Análisis de pretest

Una vez analizada la prueba de posicionamiento, debemos analizar los resultados obtenidos en el pretest. Los resultados de este pretest nos indicarán si ambos grupos se encuentran en igualdad de condiciones frente a la forma meta. Una vez más comprobaremos si existe diferencia significativa en la media de las notas de ambos grupos.

5.3.2.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis

Como se observa en la tabla siguiente, el promedio de notas del grupo experimental (3.837) es más alto que el promedio de notas del grupo control (3.754).

Tabla 31. Descriptivos pretests.

Descriptivos					
	grupo		Estadístico	Error estándar	
Notas Pretest	Control	Media	3,754	,1909	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,366	
			Límite superior	4,142	
		Media recortada al 5%	3,738		
		Mediana	4,000		
		Varianza	1,275		
		Desviación estándar	1,1294		
		Mínimo	1,8		
		Máximo	6,0		
		Rango	4,2		
		Rango intercuartil	2,2		
		Asimetría	,317	,398	
		Curtosis	-,960	,778	
	Experi-	Media	3,837	,2218	

	mental	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3,386	
			Límite superior	4,288	
	Media recortada al 5%			3,813	
	Mediana			3,800	
	Varianza			1,722	
	Desviación estándar			1,3122	
	Mínimo			1,3	
	Máximo			6,5	
	Rango			5,2	
	Rango intercuartil			1,8	
	Asimetría			,382	,398
	Curtosis			-,358	,778

Para poder determinar si dicha diferencia es o no significativa, redactaremos una hipótesis y una hipótesis nula.

H1: Existe una diferencia significativa entre la media de notas del grupo control y la media de notas del grupo experimental

H0: No existe una diferencia significativa entre la media de notas del grupo control y la media de notas del grupo experimental

5.3.2.2. Paso 2: determinar α

El segundo paso consiste en determinar el nivel α . El nivel α corresponde al porcentaje de error que puede llegar a poseer la prueba estadística, es decir, el margen de error. Generalmente en las ciencias sociales se utiliza el siguiente coeficiente α .

$$\text{Alfa} = 5\% = 0.05$$

5.3.2.3. Paso 3: elección de la prueba estadística

Siguiendo el criterio descrito en el análisis de la prueba de posicionamiento, nuevamente la prueba estadística que corresponde realizar es la prueba T de Student para muestras independientes.

Tabla 32. Criterios para selección de prueba estadística paramétrica. Pretests

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
Var. aleatoria		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija					
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X ² Bondad de ajuste Corrección de Yates Test exacto de Fisher	X ² homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independientes)
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskal-Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal Muestras relacionadas	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
	Más de dos medidas	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedman	Anova para medidas repetidas Intrasujetos

5.3.2.4. Paso 4: lectura de P-valor

Normalidad

Como se mencionó anteriormente, debido al número de participantes de la muestra, la prueba de Kolmogorov-Smirnov es la prueba más adecuada para comprobar la normalidad de los datos.

Tabla 33. Datos para prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes. Pretests

	grupo	Kolmogorov-Smirnov		
		Estadístico	gl	Sig.
Notas Pretest	Control	,142	35	,072
	Experimental	,140	35	,081

El criterio para determinar si la variable aleatoria se encuentra en distribución normal es el siguiente:

a.- Si P-Valor \Rightarrow α aceptar H_0 = los datos provienen de una distribución normal.

b.- Si P-Valor $<$ α aceptar H_1 = los datos no provienen de una distribución normal.

El análisis estadístico arroja los siguientes datos.

Tabla 34. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes. Pretests.

Normalidad <i>notas</i>		
P-Valor (G. Control) = 0.072	>	α = 0.05
P-Valor (G. experimental) = 0.081	>	α = 0.05
CONCLUSIÓN: La variable calificación se comporta normalmente en ambos grupos.		

En este caso, como en ambos grupos el P-Valor es mayor que el coeficiente alfa, podemos afirmar que los datos provienen de una distribución normal.

Igualdad de varianza

En este paso se debe corroborar la igualdad de varianza de ambos grupos, es decir, se comprueba que las diferencias de notas que existen entre ambos grupos no son significativas. Para realizar este cálculo, se utiliza la prueba de Levene.

Tabla 35. Prueba de Levene de calidad de varianzas, pretests grupo control – grupo experimental.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas	
		F	Sig.
Notas Pretest	Se asumen varianzas iguales	,090	,765
	No se asumen varianzas iguales		

El criterio para corroborar la igualdad de varianza es el siguiente:

- a.- Si P-VALOR \Rightarrow α aceptar H_0 = las varianzas son iguales.
- b.- Si P-VALOR $<$ α aceptar H_1 = Existe diferencia significativa entre las varianzas.

El análisis estadístico arroja los siguientes datos.

Tabla 36. Igualdad de varianzas pretests grupo control y experimental.

Igualdad de varianza		
P-Valor = 0.765	>	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: Las varianzas son iguales.		

Dado que el P-Valor es superior al índice α , podemos concluir que no existen diferencias significativas entre ambas varianzas, lo cual nos posibilita calcular la prueba T de Student.

5.3.2.5. Paso 5: decisión estadística

El P-valor refleja la significancia o valor de la prueba T de Student.

Tabla 37. Prueba de significancia bilateral para muestras independientes. Pretests

Prueba de muestras independientes							
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Notas Pretest	Se asumen varianzas iguales	,090	,765	-,283	68	,778	-,0829
	No se asumen varianzas iguales			-,283	66,525	,778	-,0829

El criterio para decidir el valor de la prueba es el siguiente:

a.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $\leq \alpha$, rechace H_0 (se acepta H_1)

b.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $> \alpha$, no rechace H_0 (se acepta H_0)

Los resultados obtenidos del análisis estadístico son los siguientes.

Tabla 38. Prueba t de Student para muestras independientes. Pretests

Prueba t de Student		
P-Valor = 0.778	>	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: No existe una diferencia significativa entre la media de notas del grupo control y la media de notas del grupo experimental		

Los resultados de la prueba T de Student evidencian que, aunque existe una diferencia entre la media de las notas de ambos grupos en el pretest, esta diferencia no es significativa, lo cual significa que ambos grupos se encuentran en iguales condiciones con respecto a la forma meta.

Una vez analizadas ambas pruebas hemos concluido que ambos grupos son homogéneos, y que se encuentran en iguales condiciones frente a la forma meta. Habiendo comprobado esto, y luego de la aplicación de la intervención, en la cual se instruyó de maneras distintas a ambos grupos, podemos analizar los resultados obtenidos por cada grupo en el post test inmediato.

5.3.3. Análisis de post test inmediato

5.3.3.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis

Como se observa en la tabla siguiente, el promedio de notas del grupo experimental (6.500) es más alto que el promedio de notas del grupo control (5.237).

Tabla 39. Descriptivos post tests inmediatos.

Descriptivos					
	grupo		Estadístico	Error estándar	
Notas Post test inmediato	control	Media		5,237	,2930
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	4,642	
			Límite superior	5,833	
		Media recortada al 5%		5,326	
		Mediana		5,800	
		Varianza		3,004	
		Desviación estándar		1,7333	
		Mínimo		1,7	
		Máximo		7,0	
		Rango		5,3	
		Rango intercuartil		2,9	
		Asimetría		-,602	,398
		Curtosis		-1,059	,778
	Experimental	Media		6,500	,1742
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	6,146	
Límite superior			6,854		
Media recortada al 5%		6,678			
Mediana		7,000			

	Varianza	1,062	
	Desviación estándar	1,0307	
	Mínimo	2,5	
	Máximo	7,0	
	Rango	4,5	
	Rango intercuartil	,6	
	Asimetría	-2,853	,398
	Curtosis	8,503	,778

Para poder determinar si dicha diferencia es o no significativa, nuevamente redactaremos una hipótesis y una hipótesis nula.

H1: Existe una diferencia significativa entre la media de notas del grupo control y la media de notas del grupo experimental

H0: No existe una diferencia significativa entre la media de notas del grupo control y la media de notas del grupo experimental

5.3.3.2. Paso 2: determinar α

El segundo paso consiste en determinar el nivel α . El nivel α corresponde al porcentaje de error que puede llegar a poseer la prueba estadística, es decir, el margen de error. Generalmente en las ciencias sociales se utiliza el siguiente coeficiente α .

$$\text{Alfa} = 5\% = 0.05$$

5.3.3.3. Paso 3: elección de la prueba estadística

Siguiendo el criterio descrito anteriormente, la prueba estadística a realizarse debiese ser la prueba t de Student. Sin embargo, al realizar el análisis estadístico,

este arroja que los datos a analizar no provienen de una distribución normal. La distribución normal debe cumplir con dos parámetros, que son el promedio y la desviación estándar. Al no cumplirse estos parámetros, no se cumple con la normalidad, por lo cual no se puede realizar una prueba paramétrica. Debido a esto, la prueba estadística a realizar en este caso es, como muestra la siguiente tabla, la prueba U de Mann-Whitney.

En la prueba de Mann-Whitney, la hipótesis nula del contraste es que las dos muestras, de tamaño n_1 y n_2 , respectivamente, proceden de poblaciones continuas idénticas: $H_0: f_1(x) = f_2(x)$. La hipótesis alternativa puede ser unilateral o bilateral y únicamente supone que la tendencia central de una población difiere de la otra, pero no una diferencia de forma o de dispersión. Por esta razón esta prueba es el equivalente no paramétrico de la prueba t para la diferencia de dos medias cuando las muestras son independientes pero no puede suponerse la normalidad de las poblaciones de origen. (www.ub.edu)

Tabla 40. Criterios para la selección de prueba estadística no paramétrica en estudio transversal.

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
Var. aleatoria		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija					
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X^2 Bondad de ajuste Binomial	X^2 Bondad de ajuste	X^2 Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X^2 Bondad de ajuste Corrección de Yates Test exacto	X^2 homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independientes)

		de Fisher			
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskal-Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal Muestras relacionadas	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
	Más de dos medidas	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedman	Anova para medidas repetidas Intrasujetos

Es muy importante mencionar que, a diferencia de la prueba de posicionamiento y el pretest, el post test y el post test diferido no buscan demostrar igualdad de condiciones en los grupos. Por esta razón es válido utilizar la prueba estadística U de Mann-Whitney.

5.3.3.4. Paso 4: lectura de P-valor

Normalidad

Tabla 41. Datos para prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes. Post tests inmediatos.

Pruebas de normalidad				
	grupo	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Puntaje post test	control	,227	35	,000
	experimental	,343	35	,000

a.- Si P-VALOR \Rightarrow α aceptar H_0 = los datos provienen de una distribución normal.

b.- Si P-VALOR $<$ α aceptar H_1 = los datos no provienen de una distribución normal.

Tabla 42. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes. Post tests inmediatos.

Normalidad notas		
P-Valor (G. Control) = 0.000	<	$\alpha = 0.05$
P-Valor (G. experimental) = 0.000	<	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: La variable calificación no se comporta normalmente en ambos grupos.		

Como se mencionó en el paso anterior, los datos no provienen de una distribución normal, por lo cual se deberá realizar una prueba estadística distinta.

5.3.3.4.1. Prueba u de Mann-Whitney

Los pasos a seguir para el análisis utilizando la prueba de Mann-Whitney son los siguientes.

5.3.3.4.1.1. Paso 1: planteamiento hipótesis

Al igual que en la prueba T de Student, se plantea una hipótesis y una hipótesis nula.

Tabla 43. Notas post test inmediato por grupo. Tabulación cruzada.

Nota post test inmediato por grupo. tabulación cruzada					
			grupo		Total
			Control	Experimental	
Nota post test inmediato	1,7	Recuento	1	0	1
		% dentro de curso	2,9%	0,0%	1,4%
	2,1	Recuento	1	0	1

		% dentro de curso	2,9%	0,0%	1,4%
	2,5	Recuento	2	1	3
		% dentro de curso	5,7%	2,9%	4,3%
	2,8	Recuento	2	0	2
		% dentro de curso	5,7%	0,0%	2,9%
	3,2	Recuento	0	1	1
		% dentro de curso	0,0%	2,9%	1,4%
	3,3	Recuento	1	0	1
		% dentro de curso	2,9%	0,0%	1,4%
	3,6	Recuento	1	0	1
		% dentro de curso	2,9%	0,0%	1,4%
	4,1	Recuento	5	0	5
		% dentro de curso	14,3%	0,0%	7,1%
	4,7	Recuento	1	0	1
		% dentro de curso	2,9%	0,0%	1,4%
	5,3	Recuento	0	1	1
		% dentro de curso	0,0%	2,9%	1,4%
	5,8	Recuento	6	4	10
		% dentro de curso	17,1%	11,4%	14,3%
	6,4	Recuento	5	4	9
		% dentro de curso	14,3%	11,4%	12,9%
	6,7	Recuento	0	1	1
		% dentro de curso	0,0%	2,9%	1,4%
	7,0	Recuento	10	23	33
		% dentro de curso	28,6%	65,7%	47,1%
Total	Recuento		35	35	70
	% dentro de curso		100,0%	100,0%	100,0%

Basado en la tabla anterior, podemos desprender las siguientes hipótesis.

H1: Las notas obtenidas por el grupo experimental son diferentes y más altas que las obtenidas por el grupo control.

H0: Las notas obtenidas por el grupo experimental no son diferentes y no son más altas que las obtenidas por el grupo control.

5.3.3.4.1.2. Paso 2: determinar α

Al igual que para la prueba T Student, el coeficiente α será 5%.

$$\text{Alfa} = 5\% = 0.05$$

5.3.3.4.1.3. Paso 3: elección de la prueba estadística

La prueba a utilizar, como ya fue mencionado, es la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 44. Criterios para la selección de prueba estadística no paramétrica muestras independientes. Post test inmediato.

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
Var. aleatoria		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija					
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X ² Bondad de ajuste Corrección de Yates Test exacto	X ² homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independientes)

		de Fisher			
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskal-Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal Muestras relacionadas	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
	Más de dos medidas	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedman	Anova para medidas repetidas Intrasujetos

5.3.3.4.1.4. Paso 4: lectura de P-valor y U-valor

El análisis estadístico arroja los siguientes datos.

Tabla 45. Estadísticos de prueba, prueba u de Mann-Whitney. Post tests inmediatos.

Estadísticos de prueba	
	Notas Post test inmediato
U de Mann-Whitney	329,000
W de Wilcoxon	959,000
Z	-3,530
Sig. Asintótica (bilateral)	,000

a.- Si P-VALOR \Rightarrow α aceptar H_0 = Las notas obtenidas por el grupo experimental no son diferentes y no son más altas que las obtenidas por el grupo control.

b.- Si P-VALOR $<$ α aceptar H_1 = Las notas obtenidas por el grupo experimental son diferentes y más altas que las obtenidas por el grupo control.

Tabla 46. Prueba u de Mann-Whitney. Post tests inmediatos.

Prueba u de Mann-Whitney		
U-Valor = 329	>	$\alpha = 0.05$
P-Valor = 0.000	<	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN: Existe una diferencia significativa entre la media de notas del grupo control y la media de notas del grupo experimental		

5.3.3.4.1.5. Paso 5: decisión estadística

- a.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $\leq \alpha$, rechace H_0 (se acepta H_1)
- b.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $> \alpha$, no rechace H_0 (se acepta H_0)

Por lo tanto, a raíz de los datos obtenidos a través de la prueba u de Mann-Whitney, podemos afirmar que las notas obtenidas por el grupo experimental son significativamente más altas que las notas obtenidas por el grupo control.

5.3.4. Análisis de post test diferido

Luego de la aplicación del post test inmediato se tomó un periodo de tres semanas, en las cuales no se volvió a revisar la forma meta con los alumnos de ningún grupo. Al cabo de estas tres semanas se aplicó un post test inmediato con la finalidad de descubrir si los resultados se mantenían en el tiempo.

Para realizar este análisis también se utilizará la prueba U de Mann-Whitney, ya que como se mencionó anteriormente, en esta prueba no se busca descubrir la igualdad de condiciones en ambos grupos, sino medir sus diferencias.

5.3.4.1. Paso 1: planteamiento de hipótesis.

Los datos obtenidos de la aplicación del post test diferido son los siguientes.

Tabla 47. Notas post test diferido por grupo. Tabulación cruzada.

Nota post test diferido por grupo. Tabulación cruzada					
			Grupo		Total
			Control	Experimental	
Notas post test diferido	1,0	Recuento	1	0	1
		% dentro de curso	2,9%	0,0%	1,4%
	2,6	Recuento	1	0	1
		% dentro de curso	2,9%	0,0%	1,4%
	3,3	Recuento	4	3	7
		% dentro de curso	11,4%	8,6%	10,0%
	3,8	Recuento	10	14	24
		% dentro de curso	28,6%	40,0%	34,3%
	4,9	Recuento	9	15	24
		% dentro de curso	25,7%	42,9%	34,3%
	5,9	Recuento	5	1	6
		% dentro de curso	14,3%	2,9%	8,6%
	7,0	Recuento	5	2	7
		% dentro de curso	14,3%	5,7%	10,0%
Total		Recuento	35	35	70
		% dentro de curso	100,0%	100,0%	100,0 %

Basado en la tabla anterior, podemos desprender las siguientes hipótesis.

H1: Las notas obtenidas por el grupo experimental son diferentes y significativamente más bajas que las obtenidas por el grupo control.

H0: Las notas obtenidas por el grupo experimental no son diferentes y no son significativamente más bajas que las obtenidas por el grupo control.

5.3.4.2. Paso 2: determinar α

Al igual que para la prueba T Student, el coeficiente α será 5%.

Alfa = 5% = 0.05

5.3.4.3. Paso 3: elección de la prueba estadística

La prueba a utilizar, como ya fue mencionado, es la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 48. Criterios para la selección de prueba estadística no paramétrica. Muestras independientes. Post test diferido.

		Pruebas no paramétricas			Pruebas paramétricas
		Nominal dicotómica	Nominal politómica	Ordinal	Numérica
Var. Fija	Var. aleatoria				
Estudio transversal Muestras independientes	Un grupo	X ² Bondad de ajuste Binomial	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	T Student (una muestra)
	Dos grupos	X ² Bondad de ajuste Corrección de Yates Test exacto de Fisher	X ² homogeneidad	U Mann – Withney	T Student (muestras independientes)
	Más de dos grupos	X ² Bondad de ajuste	X ² Bondad de ajuste	H Kruskal-Wallis	ANOVA con un factor intersujetos
Estudio longitudinal Muestras relacionadas	Dos medidas	Mc Nemar	Q de Cochran	Wilcoxon	T Student (muestras relacionadas)
	Más de dos	Q de Cochran	Q de Cochran	Friedman	Anova para medidas

	medidas				repetidas Intrasujetos
--	---------	--	--	--	---------------------------

5.3.4.4. Paso 4: lectura de P-valor y U-valor

El análisis estadístico arroja los siguientes datos.

Tabla 49. Estadísticos de prueba. Prueba u de mann-Whitney post tests diferidos.

Estadísticos de prueba ^a	
	Nota post test diferido
U de Mann-Whitney	566,000
W de Wilcoxon	1196,000
Z	-,570
Sig. asintótica (bilateral)	,568

a.- Si P-VALOR \Rightarrow α aceptar H_0 = Las notas obtenidas por el grupo experimental no son diferentes y no son más altas que las obtenidas por el grupo control.

b.- Si P-VALOR $<$ α aceptar H_1 = Las notas obtenidas por el grupo experimental son diferentes y más altas que las obtenidas por el grupo control.

Tabla 50. Prueba u de Mann-Whitney. Post tests diferidos.

Prueba u de Mann-Whitney		
U-Valor = 566	>	$\alpha = 0.05$
P-Valor = 0,5	>	$\alpha = 0.05$
CONCLUSIÓN:		
Las notas obtenidas por el grupo experimental no son diferentes y no son significativamente más bajas que las obtenidas por el grupo control.		

5.3.4.5. Paso 5: decisión estadística

- a.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $\leq \alpha$, rechace H_0 (se acepta H_1)
- b.- Si la probabilidad obtenida P-Valor $> \alpha$, no rechace H_0 (se acepta H_0)

De acuerdo a lo obtenido en la prueba U de Mann-Whitney, Las notas obtenidas por el grupo experimental no son diferentes y no son significativamente más bajas que las obtenidas por el grupo control.

5.4. Discusión de los resultados

Durante esta investigación se intentó descubrir qué efecto tiene en la producción la utilización del foco en la forma explícito y el foco en la forma implícito durante la instrucción de los alumnos. Para este fin se probó ambas metodologías en dos grupos distintos, los cuales fueron en principio instruidos utilizando cada uno un tipo de foco en la forma y luego testeados utilizando un post test inmediato y un post test diferido, con la finalidad de descubrir si el aprendizaje logrado se mantenía en el tiempo. En dichos tests se pidió a los alumnos que completaran un dialogo entre dos amigos, en el contexto de una conversación por chat. En esta conversación se esperaba que los alumnos pudiesen completar utilizando la forma verbal correcta dependiendo del contexto; es decir, discriminar si el presente perfecto era la forma correcta o si se necesitaba otro tiempo verbal. Además, con la finalidad de descubrir si ambos grupos poseían las mismas competencias se aplicó un test de posicionamiento antes de comenzar

el estudio, seguido por un pretest, con el cual se probó si ambos grupos se encontraban en igualdad de condiciones frente a la forma meta.

Los resultados obtenidos en la prueba de posicionamiento arrojaron que ambos grupos se encontraban en el mismo nivel de competencia comunicativa, y los resultados obtenidos en el pretest reflejaron que ambos grupos se encontraban en iguales condiciones frente a la forma meta.

Al comparar el pretest con el post test inmediato dentro del grupo control la prueba de Wilcoxon arrojó que las notas obtenidas en el post test eran significativamente mayores que las obtenidas en el pretest, lo cual refleja que la utilización del foco en la forma implícito produjo aprendizaje. Del mismo modo, al comparar el post test inmediato con el post test diferido, la prueba de Wilcoxon demostró que las notas obtenidas en cada una de las pruebas eran significativamente distintas, siendo las notas del post test diferido significativamente más bajas que las del post test inmediato. Estos resultados demuestran que el aprendizaje obtenido a través del foco en la forma implícito no perduró en el tiempo.

En el grupo experimental los resultados fueron similares. Al comparar el pretest con el post test inmediato se evidenció a través de la prueba de Wilcoxon que el foco en la forma explícito produjo aprendizaje, dado que las notas obtenidas en el post test fueron significativamente más altas que las obtenidas en el pretest. Similar a lo ocurrido en el grupo control, en el grupo experimental la comparación entre el post test inmediato y el post test diferido, la prueba de Wilcoxon demostró

que las notas obtenidas en ambas pruebas eran significativamente distintas, siendo las del post test inmediato mucho más altas que las del post test diferido. Al igual que con el grupo control, en el grupo experimental el aprendizaje obtenido a través de la instrucción con foco en la forma explícito no se mantuvo en el tiempo.

Luego de comparar los resultados dentro de cada grupo, se compararon los resultados obtenidos por el grupo control con los resultados obtenidos del grupo experimental.

La comparación entre los post tests se realizó a través la prueba U de Mann Whitney. Esta prueba comprobó que el promedio de notas obtenido por el grupo control (5.2) era significativamente más baja que la nota obtenida por el grupo experimental (6.5). Esto nos demuestra que, en este caso, el foco en la forma explícito produjo mejores resultados que el foco en la forma implícito.

En cuanto a los post tests diferidos, la prueba estadística arrojó que ambos grupos no fueron distintos, y que las notas no presentan diferencias significativas. En otras palabras, en ninguno de los dos grupos el aprendizaje logrado a través de la instrucción con foco en la forma se mantuvo en el tiempo.

En resumen, en ambos grupos la diferencia entre el pretest y el post test inmediato es significativa, lo cual refleja que ambos métodos de foco en la forma producen aprendizaje. Sin embargo, en el grupo experimental los resultados son mucho más altos que en el grupo control, lo cual muestra que el foco en la forma explícito produce mejores resultados que el foco en la forma implícito utilizado en

el grupo control. Con estos datos podemos responder la primera y segunda pregunta de esta investigación; existen diferencias en cuanto a precisión en la producción del presente perfecto entre los alumnos que son instruidos con foco en la forma implícito y aquellos que son instruidos con foco en la forma explícito, y la explicitación de las reglas gramaticales influyó en los resultados obtenidos por uno y otro grupo.

Del mismo modo, en ambos grupos la diferencia entre el post test inmediato y el post test diferido es significativa, ya que en ambos grupos los resultados obtenidos en el post test inmediato (5.2 en el grupo control y 6.5 en el grupo experimental) son significativamente mayores que los obtenidos en el post test diferido (4.6 en el grupo control y 4.4 en el grupo experimental).

Aunque en el post test inmediato ambos grupos obtuvieron resultados significativamente distintos, siendo el del grupo experimental mucho más alto que el del grupo control, la diferencia entre los post tests diferidos no es significativa. Estos resultados revelan que en ambos grupos el aprendizaje logrado a través del foco en la forma no se mantuvo en el tiempo, con lo cual respondemos a la tercera pregunta de esta investigación.

En resumen, con todos los datos recogidos analizados podemos concluir que la hipótesis de trabajo se acepta, por lo tanto la atención a la forma explícita que se presta en clases a los errores reiterativos y generalizados de los estudiantes tiene un efecto positivo sobre la precisión morfosintáctica en la producción escrita del presente perfecto de alumnos de segundo medio en inglés

como lengua extranjera.

El hecho de que el grupo experimental haya obtenido mejores resultados en el corto plazo puede deberse a distintos factores. Uno de estos factores es lo señalado por Farrokhi, Salimi & Rahimpour (2012), quienes proponen que en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la enseñanza comunicativa por sí sola no es adecuada para promover altos niveles de precisión en los estudiantes, sino que es necesario explicitar las reglas de forma y uso. Del mismo modo, Baleghizadeh (2010) señala que es poco probable que la instrucción basada en el significado desprovista de cualquier atención en la forma produzca condiciones óptimas para el aprendizaje efectivo de una segunda lengua. Esto se debe en parte a que, como señala Nazari (2003) los alumnos tienden a sentirse más cómodos cuando conocen las reglas detrás de cada estructura gramatical. Otro de los factores que pudo haber influido en estos resultados es lo señalado por Fotos (2002), quien afirma que el éxito de la instrucción implícita depende, además de oportunidades comunicativas en el aula, de mucha exposición a la segunda lengua fuera de ella, lo cual no sucede en la realidad educacional chilena.

Otro hallazgo importante en esta investigación corresponde al hecho de que el aprendizaje logrado luego de la instrucción no se haya mantenido en el tiempo. Existen diversas situaciones que influyen en la obtención de buenos resultados a partir del foco en la forma. Gallup (2009) menciona una de estas dificultades, la cual está estrechamente relacionada con la realidad educacional chilena. El autor señala que el foco en la forma es más difícil de implementar en clases grandes ya

que no se permite mucho feedback individual. Otra razón que podría explicar por qué los tests no reflejaron aprendizaje sostenido en el tiempo es lo que Rutherford (1987) identifica como “metamorfosis lingüística”. Esta teoría compara el aprendizaje de una segunda lengua con el cultivo de un jardín. Al igual que en el jardín las flores no crecen todas a la vez, en el aprendizaje de una segunda lengua el estudiante no aprende una cosa perfectamente y de una vez, sino que se aprende un número de cosas simultánea e imperfectamente. En otras palabras y tal como señala Nunan (1998) el dominio de un estudiante de un ítem lingüístico particular es inestable, es decir aumenta y disminuye en diferentes momentos del proceso de aprendizaje.



VI. REFLEXIONES FINALES

Esta investigación se aplicó en dos grupos de 35 estudiantes cada uno, bordeando los 15 y 16 años de edad. A estas alturas de la educación formal, se espera que los alumnos ya tengan desarrolladas ciertas estructuras del inglés, lo cual facilita el aprendizaje de otras estructuras de manera implícita. Esta puede ser una de las razones para que el grupo control haya logrado aprendizaje a través de la instrucción implícita. Sin embargo, sería interesante investigar qué sucedería al intentar utilizar el foco en la forma implícito en estudiantes de menor edad y así probar en la realidad educacional chilena la teoría de Gallup (2007), quien señala que esta metodología puede no ser tan adecuada en etapas muy tempranas del desarrollo.

En este estudio se utilizó como forma meta el presente perfecto. En este sentido, resultaría importante de probar en nuestro contexto es la de Andrews (2007), en la cual se señala que existen reglas complejas para las cuales no sería tan apropiado utilizar el foco en la forma implícito.

Siguiendo las teorías de Nunan (1998) y Rutherford (1987) hubiese resultado atractivo también poder tomar un post test diferido adicional al final de la investigación, ya que considerando que el dominio de un estudiante de un ítem

lingüístico particular es inestable, es decir aumenta y disminuye en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, quizás se podría haber demostrado la existencia de aprendizaje sostenido en el tiempo. Sin embargo, esto no pudo realizarse durante esta investigación por motivos de tiempo, debido a que el año escolar ya estaba terminando al momento de tomar el post test diferido.

La longitud de los grupos testeados también es un factor decisivo en cuanto al aprendizaje a través del foco en la forma, de acuerdo a Gallup (2007). Para este estudio se tomaron dos grupos de 35 estudiantes cada uno, lo cual se considera un número grande. Sin embargo, dentro de la realidad educacional chilena existen grupos aún más grandes de hasta 45 alumnos y también grupos más pequeños. Sería interesante poder aplicar este estudio a grupos de estos tamaños, para ver en qué grado influye el tamaño de la muestra en la consecución de buenos resultados en cuanto a precisión.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se puede mencionar que este se aplicó en un liceo municipal, y que gran parte del año escolar los liceos municipales estuvieron en paro, debido a que los profesores se encontraban movilizados por la ley de carrera docente. Esto influyó en gran manera en la aplicación de la investigación, ya que se contó con el tiempo justo para poder aplicarla al final del año escolar, época en la cual la mayoría de las notas de los alumnos ya se encuentran registradas en los libros de clases, lo cual desmotiva a los estudiantes a querer trabajar cuando no existe una calificación de por medio.

Finalmente, esta investigación es un aporte a la especialidad en el sentido de que puede guiar a los profesores de inglés en cómo enseñar la gramática y

cómo implementar el foco en la forma en sus clases, con la finalidad de obtener mejores resultados, lo cual es uno de los mayores desafíos en la educación formal.



REFERENCIAS

Andrews, K. (2007) The Effects of Implicit and Explicit Instruction on Simple and Complex Grammatical Structures for Adult English Language Learners. *Teaching English as a second or foreign language*, 11. Obtenido en Junio de 2014, de <http://tesl-ej.org/ej42/a5.html>

Baleghizadeh, S. (2010) Focus on form in an EFL communicative classroom. *Novitas Royal (research on youth and language)*, 4, 119-128.

Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition*. New York: Routledge.

Burgess, J. & Etherington, S. (2002) Focus on grammatical form: explicit or implicit?. *System*, 433-458.

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, (3), 267-296.

DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42–63). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition (pp. 114-138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Doughty, C., & Williams, J. (1998). Issues and terminology. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition (pp. 1-11). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2008) The study of second language acquisition, 2nd edition. Oxford university press, oxford.

Farrokhi, F., Salimi, A., & Rahimpour, M. (2012) The Effect of Intensive and Extensive Focus on Form on EFL Learners' Written Accuracy. Theory and Practice in Language Studies, 2, 2277 - 2283. Obtenido en Junio de 2014, de <http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/viewFile/tpls021122772283/5829>

Fordyce, K (2014) The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL learners' use of epistemic stance. Applied linguistics, 35. Oxford university press.

Fotos, S. (2002). Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. En Hinkel, E & Fotos, S (Eds.), New perspectives on grammar teaching in second language classrooms (pp. 135-154). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gallup, A. (2009) Teaching grammar to adult English language learners: focus on form. CAELA network . Obtenido en Julio de 2014, de <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/teachinggrammar.html>

Lightbrown, P. & Spada, N. (1999). How Languages are Learned. The United Kingdom, UK: Oxford University Press.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). Foreign language research in cross-cultural perspective (pp. 39-52). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Long, M & Robinson, P (1998) Focus on form: Theory, research and practice. En Doughty, C & Williams, J. Focus on form in second language acquisition (pp. 15-41) Cambridge University Press.

Nazari, N. (2013) The Effect of Implicit and Explicit Grammar Instruction on Learners' Achievements in Receptive and Productive Modes. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 156-162. Obtenido en Junio de 2014, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813000529>

Nunan, D (1998) Teaching grammar in context. ELT Journal, 52. Oxford university press, Oxford.

Rutherford, W. (1987) Second language grammar: teaching and learning,

London: Longman.

Sheen, R. (2002) focus on form and focus on forms. *ELT Journal*. 56, Oxford university press, Oxford.

Sheen, R. (2003) Focus on form – a myth-in-the-making, *ELT Journal*. 57: 225-233.

Tütünis, B. (2012) Grammar in EFL pedagogy: To be or not to be: Explicit or implicit grammar instruction in EFL. *International journal of humanities and social science*, 2. Obtenido en Junio de 2014, de http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_5_March_2012/12.pdf



ANEXO 1: PRUEBA DE POSICIONAMIENTO

Test your English

Name: _____ Grade: _____

I.-For the questions below, choose the best sentence to complete the conversation.

1. Could you tell me your surname?

- a) Would you like me to spell it?
- b) Do you like my family name?
- c) How do I say that?

2. This plant looks dead.

- a) It's in the garden.
- b) It only needs some water.
- c) It's sleeping.

3. I hope it doesn't rain.

- a) Of course not.
- b) Will it be wet?
- c) So do I.

4. Are you going to come inside soon?

- a) For ever.
- b) Not long.
- c) In a minute.

5. Who gave you this book, Lucy?

- a) I bought it.
- b) For my birthday.
- c) My uncle was.

6. Shall we go out for pizza tonight?

- a) I know that.
- b) It's very good.
- c) I'm too tired.

7. Do you mind if I come too?

- a) That's fine!
- b) I'd like to.
- c) I don't know if I can.

8. There's someone at the door.

- a) Can I help you?
- b) Well, go and answer it then.
- c) He's busy at the moment.

9. How much butter do I need for this cake?

- a) I'd like one.
- b) I'll use some.
- c) I'm not sure.

10. How long are you here for?

- a) Since last week.
- b) Ten days ago.
- c) Till tomorrow.

11. Have you guys had enough to eat?

- a) That's all right.
- b) Is there any more rice?
- c) It's not the right time.

12. That's my coat over there.

- a) Will you take it off?
- b) No, you haven't!
- c) Here you are.

13. Let's go by bus.

- a) The train was expensive.
- b) We'll buy a ticket.
- c) It'll take too long.

14. Do you know my brother Charlie?

- a) Sorry, he's not here.
- b) I don't think I do.
- c) I know.

15. Would you like some ice in your drink or not?

- a) I hope so.
- b) Yes, I shall.
- c) I don't mind.

16. I hope I haven't you any trouble by changing the arrangements.

- a) put
- b) caused
- c) made
- d) done

17. The floor is wet: don't run or you might

- a) stoop
- b) spill
- c) slip
- d) spin

18. When you come to my house, your camera with you.

- a) take
- b) show
- c) fetch
- d) bring

19. Paul arrived at the shop as the manager was closing for the day.

- a) even
- b) just
- c) still
- d) right

20. I would to stay at home and relax for a change.

- a) rather
- b) better
- c) prefer
- d) enjoy

21. Is there of food for everyone?

- a) adequate
- b) enough
- c) sufficient
- d) plenty

22. Lily says she's happy at school but she's complaining.

- a) rarely
- b) sometimes
- c) always
- d) often

23. the step when you go in.

- a) Consider
- b) Mind
- c) Attend
- d) Look

24. stay the night if it's too difficult to get home.

- a) At all costs
- b) By all means
- c) In all
- d) On the whole

25. No Hannah is happy when you think how many prizes she has won recently.

- a) surprise
- b) problem
- c) question
- d) wonder








ANEXO 2: PRETEST

Pretest


Name: _____ grade: _____


I.- You went to a concert with your friends last night. Complete the conversation about your experience. Use the right form of the verbs in brackets

Best Friend    


 Hello! How are you today? How was the concert?

It _____ (be) awesome! I _____ a great time! (have)
a) Is – have b) was – have c) was - Had

 Cool! I Wish I _____ (be) there, but I _____ (have) to stay home
a) Was – Had b) Am – have c) Was - have

 Anyway, tell me more about the concert. _____ (be) that the first time the band _____ (perform) in the city?
a) Is – Performed b) Was – Performs c) Was - performed

No, they _____ (perform) here like 3 or 4 times
a) Performed b) Have performed c) perform

 Ohh, I _____ (not know). Have you _____ (be) to any other concerts before?
a) don't know b) didn't know c) won't know

Yes! I _____ (be) to 3 other concerts since last year. I _____ (be) to many in my life! 😊
a) Have been – have been b) was – was
c) Have been - was



Wow! You _____(be) so lucky! My parents _____(no) let me go out so much 😞
a)Were – didn't b)are – don't c)are - did

Why not? You _____(be) very responsible. You always _____(go) home early!
a)were – go b)were – will go c)are - go



I _____(know)! But they _____(be) very worried about me lately
a)Know – have been b)Knew – were c)know - were



What about your parents? _____(be) they always so cool to you? You _____(not miss) any concerts this year 😞
a)are-don't miss b)are-Haven't missed c)are-will not miss

That's because they _____(have) always _____(be) cool, they really trust me 😞
a)have-been b)had-be c)has-been



That's awesome 😊 Are you _____(go) to Paramore's concert next week?
a)going b)go c)went

Yes! I _____(be) there 😊 how about you? are you _____(go) to be there?
a)was-going b)will be-go c)will be-going



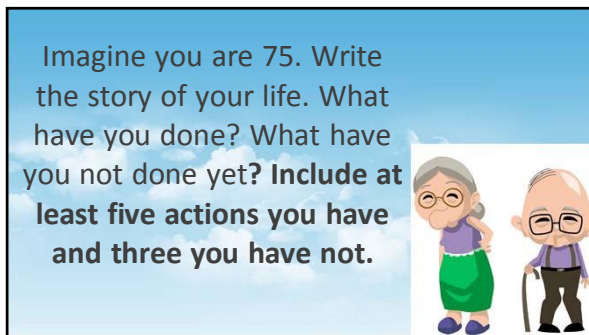
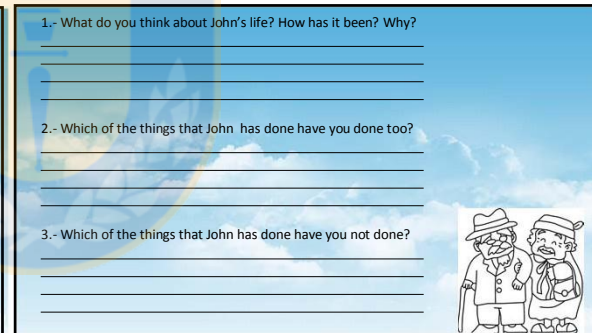
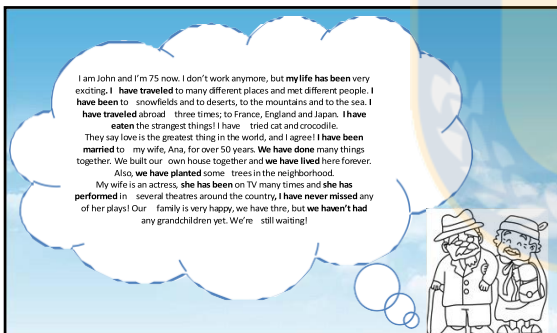
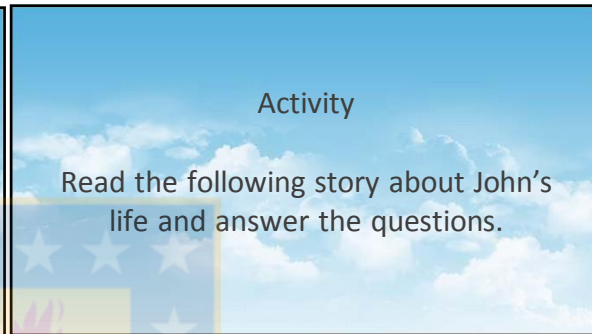
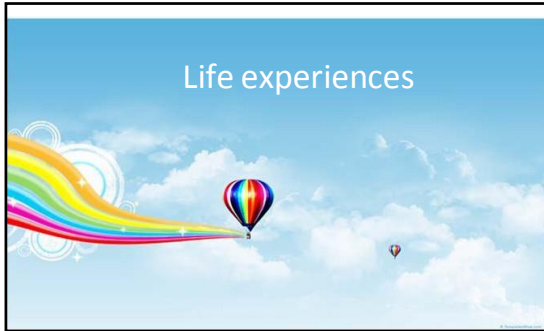
Sure! 😊 I _____(see) you there!
a)Will see b)saw c)see

Cool! I _____(see) you there then! 😊 I _____(be) waiting for you!
a)see –am b)will see-was c)will see-will be

ANEXO 3: PLANIFICACIÓN CLASE 1

Unidad: Life experiences	Nivel: 2º medio	Tiempo: 90 minutos	Número de clase: 1
Objetivo: at the end of the lesson, the student will be able to write about life experiences that can be repeated in the future.			
Etapas	Actividades	Materiales	
Presentation	<p>-Show the students images of different extreme sports and ask them to name them.</p> <p>-Ask the students which of those they have practiced and which ones not. Give examples so the students can use the form "I have surfed in Pichilemu"</p> <p>-Ask the students what other extreme things they have done.</p>	Presentación de powerpoint "lesson1: life experiences"	
Practice	<p>-Read a text about an old man telling about his life and answer the following questions: How do you think his life has been? Which of the things he has done have you done too?</p> <p>-Read more life stories (handout)</p>	Handout 1: Life experiences	
Production	<p>-Imagine that you are very old. Write the story of your life. What have you done? What have you not done yet? What do you want to do?</p> <p>-Share your stories with the group.</p>	Handout 1: Life experiences	

ANEXO 4: MATERIAL DE APOYO CLASE 1



ANEXO 5: GUÍA DE TRABAJO CLASE 1

LIFE EXPERIENCES.

Name: _____ Grade: _____

I.- Read the following text about John's Life and answer the questions. Pay special attention to the words in bold.

I am John and I'm 75 now. I don't work anymore, but **my life has been** very exciting. **I have traveled** to many different places and met different people. **I have been** to snowfields and to deserts, to the mountains and to the sea. **I have traveled** abroad three times; to France, England and Japan. **I have eaten** the strangest things! I have tried eat and crocodile.

They say love is the greatest thing in the world, and I agree! **I have been married** to my wife, Ana, for over 50 years. **We have done** many things together. We built our own house together and **we have lived** here forever. Also, **we have planted** some trees in the neighborhood.

My wife is an actress, **she has been** on TV many times and **she has performed** in several theatres around the country, **I have never missed** any of her plays! Our family is very happy, we have three sons but **we haven't had** any grandchildren yet. We're still waiting!

1.- What do you think about John's life? How has it been? Why?

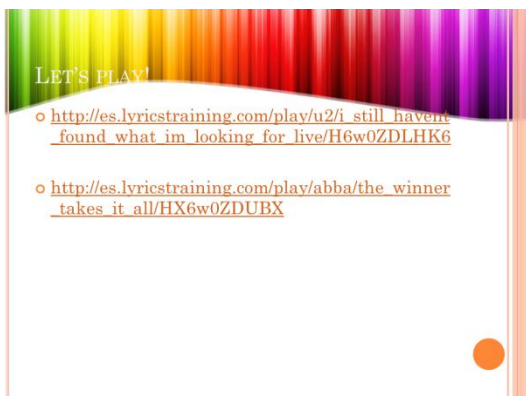
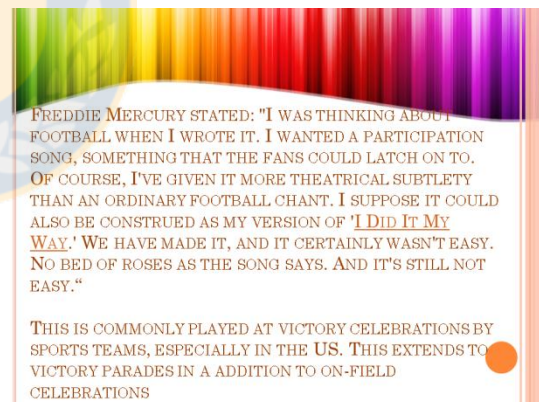
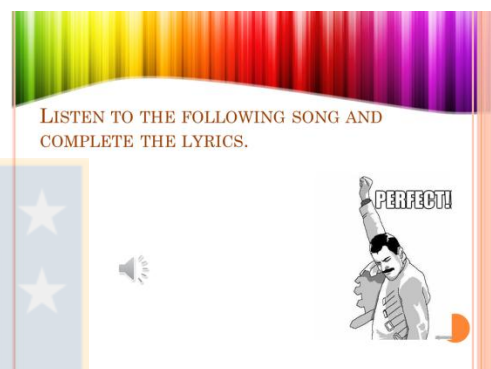
2.- Which of the things that John has done have you done too?



ANEXO 6: PLANIFICACIÓN CLASE 2

Unidad: Life experiences	Nivel: 2º medio	Tiempo: 90 minutos	Número de clase: 2
Objetivo: at the end of the lesson, the student will be able to write about things they have done to be successful			
Etapas	Actividades	Materiales	
Presentation	<p>-Show the students a video that includes a mix of songs in the present perfect, and ask the students if they know any of the songs.</p> <p>-Ask the students what the songs have in common (all of them talk about people's experiences)</p> <p>Songs: have you seen her? – The Chi-lites, have you ever seen the rain – credence Clearwater Revival, The time of my life – Bill Medley, Have you ever relly loved a woman? – Brian Adams, Have you ever? – Brandy, The impression that I get – Mighty Mighty Bosstones, I've just seen a face - The Beatles, All these things that I have done – The Killers, Lonesome Loser – Little River Band</p>	<p>Presentación de powerpoint "Lesson 2: we are the champions"</p> <p>Video "canciones present perfect" (incluído en ppt)</p>	
Practice	<p>-Give the students the incomplete lyrics of "we are the champions" by queen, and ask them to complete while listening</p> <p>-Ask the students to answer the questions in the ppt, and after that show them the facts about the song (included in ppt)</p> <p>-Let the students complete the lyrics of "I still haven't found what I'm looking for" by U2 y "the winner takes it all" by Abba.</p>	<p>Handout 2: we are the champions</p> <p>Lyricstraining.com</p>	
Production	<p>-Ask the students to write a paragraph about what they have done to be successful in life. Refer to sports, school, family, relationships and personal talents</p>	<p>Handout 2: we are the champions</p>	

ANEXO 7: MATERIAL DE APOYO CLASE 2



ANEXO 8: GUÍA DE TRABAJO CLASE 2

WE ARE THE CHAMPIONS

I've _____ my dues (laid/paid)
Time after time
I've _____ my sentence (done/gone)
But committed no crime
And bad _____ (mistakes/cakes)
I've made a few
I've _____ my share of sand (has/had)
Kicked in my face
But I've come through

But it's been no _____ of roses
(Tedd/bed)
No pleasure cruise
I consider it a challenge before
The whole human race
And I ain't gonna lose
And we mean to go on and on and on
and on

And we mean to go on and on and on
and on

We are the champions - my friends
And we'll keep on _____
(frightening/fighting)
Till the end
We are the champions
We are the champions
No time for _____ (losers/losers)
'Cause we are the champions of the
World

We are the champions - my friends
And we'll keep on _____
(frightening/fighting)
Till the end
We are the champions
We are the champions
No time for _____ (losers/losers)
'Cause we are the champions of the
World

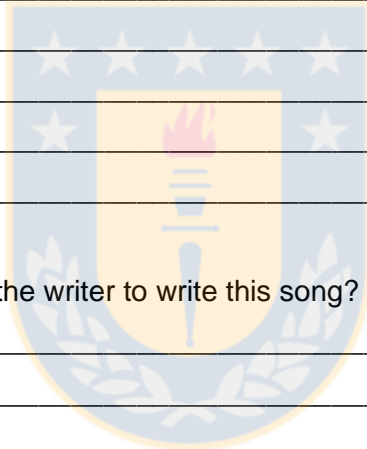
I've taken my _____ (bows/bowls)
And my curtain calls
You brought me _____ and fortune
(lame/fame)
And everything that goes with it
I thank you all

I.- Answer the following questions about the song

1.- In which occasions is this song typically played?

2.- What is the meaning of the song?

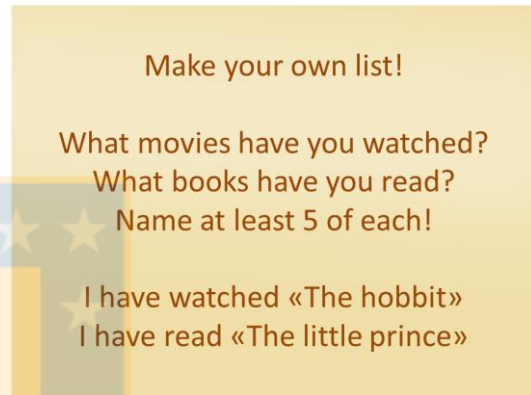
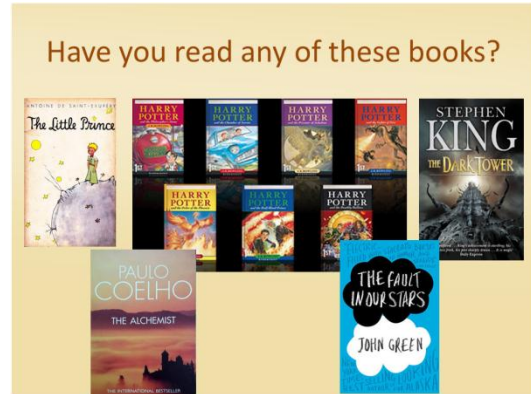
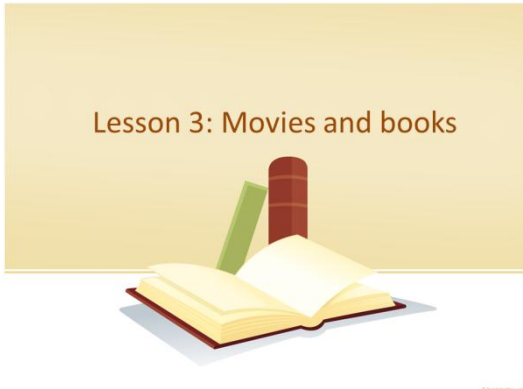
3.- What do you think inspired the writer to write this song?



ANEXO 9: PLANIFICACION CLASE 3

Unidad: Life experiences	Nivel: 2º medio	Tiempo: 90 minutos	Número de clase: 3
Objetivo: at the end of the lesson, the student will be able to write about bad things that have happened to them, but they expect not to happen again.			
Etapa	Actividades	Materiales	
Presentation	<p>-Show the students pictures of different movies and books and ask them if they know them.</p> <p>-Ask the students which of them they have read/watched and which ones not.</p>	Presentación de powerpoint “Lesson 3: movies and books”	
Practice	<p>-Have the students copy the chart “find someone who” (in ppt) and ask them to walk around the classroom asking their classmates “have you read X book?” “have you watched X film?” and answering “yes I have” and “no I haven’t”</p> <p>-Have the students watch the video about bad experiences (included in ppt) and answer the questions in ppt 3.</p>	Presentación de powerpoint “Lesson 3: movies and books”	
Production	<p>-Ask the students to write a paragraph about bad things that have happened to them (like in the video) but they expect to never happen again.</p> <p>-Play the game “guilty or innocent” with the students. Show students the pictures of the dogs and the charges they are accused of. Ask the students if they think the dogs are guilty or innocent</p>	<p>Presentación de powerpoint “Lesson 3: movies and books”</p> <p>Presentación de powerpoint “game: Guilty or innocent?”</p>	

ANEXO 10: MATERIAL DE APOYO CLASE 3



Activity!

Find someone who
Write down the 5 best movies that you have seen and 5 favorite books that you have read. Then walk around and find classmates who share the same experiences.

Movies I have seen	Friends who have seen the same movies	Books I have read	Friends that have read the same books

NOTE: When sharing your experiences make sure that every new conversation you start begins with: HAVE YOU...

Activity II

- Watch the following video and answer the questions

- 1.- What has the woman done to the car?
- 2.- What does the man say to her?
- 3.- What happened to the credit card?
- 4.- What does the man ask the woman?

- What has he woman done to the car?
- What does the man say to her?
- What has happened to the credit card?
- What does the man ask the woman?
- Have you ever lost or broken someone else's things?

Activity

- Write a short paragraph describing bad situations that have happened to you. Include about five things.

Example:

I have lost my wallet three times

ANEXO 11: JUEGO “GUILTY OR INNOCENT”

Guilty or innocent?

- Everybody loves dogs; they are loyal, fun and adorable, but sometimes they do bad things!
- Guess if these doggies have been good or if they have been bad!



Name: Jäger
Charges: Jäger has destroyed his new bed, which was made by his owner.

• Guilty or innocent?



• Guilty! Jäger has destroyed the new bed :c

Name: Charlie
Charges: Charlie has eaten icecream without permission.

Guilty or innocent?



• Guilty! Charlie has eaten all the ice cream!

Name: Tony
Charges: Tony has covered the floor with dirt.

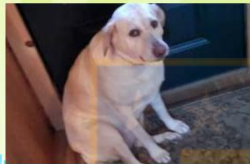


Guilty or innocent?



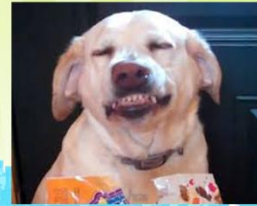
- Innocent! It was his brother, Cookie

Name: Denver
Charges: Denver has eaten the cat treats



Guilty or innocent?

- Guilty! Denver has eaten the kitty cat treats, and feels sorry about it.



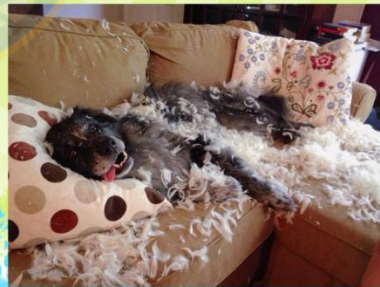
Name: Pepper
Charges: Pepper has unrolled the toilet paper.



Guilty!
Pepper has unrolled all the toilet paper!



What have the following dogs done?



ANEXO 12: PLANIFICACIÓN CLASE 4

Unidad: Life experiences	Nivel: 2º medio	Tiempo: 90 minutos	Número de clase: 4
Objetivo: at the end of the lesson, the student will be able to write a description of a celebrity they like, including the things they have done to be famous			
Etapa	Actividades	Materiales	
Presentation	<p>-Show the students pictures of different celebrities and ask them if they know them.</p> <p>-Tell the students what every celeb has done to be famous</p> <p>-Ask students who their favorite celebrity is and why</p>	Presentación de powerpoint “Lesson 4: Celebrities”	
Practice	<p>-fly swatter game. Divide the group into 3 teams and give each team a flyswatter. Stick different pictures of celebrities on the board and show the students sentences that describe each one of them. The first team to run to the board and swat the right celeb will get a point. Wrong celebs will take points.</p>	Presentación de powerpoint “Lesson 4: Celebrities” Flyswatters (3) Pictures of celebrities	
Production	<p>-Divide the class into groups of six. One of the students must sit facing the back of the room and the rest must look at the projector. The class will be shown a picture of a celebrity and they must describe them to the classmate facing the wall. They must not tell the name of the celeb, but the things they have done to be famous.</p> <p>-Ask the students to write a description of a famous person they like, including things they have done and things they have not done, and why they like them.</p>	Presentación de powerpoint “Lesson 4: Celebrities”	

ANEXO 13: MATERIAL DE APOYO CLASE 4



• He is an actor too. He has been famous for his TV series «Dr. House»

Love♡

• She is an actress. She has been famous for her movies, especially the «Harry Potter» Saga, in which she played Hermione Granger

Love♡

• This man has been a musician since he was a child. He has been famous for songs like «Grenade» and «Just the way you are»

Love♡

• This man has been the only black president in the United States. He is the current president.

Love♡

• This singer has changed a lot. She started as an actress in Disney Channel. She has been famous for songs like «7 things I hate about you» and «Wrecking ball»

Love♡

• She started as a Disney Channel actress too and she has turned into a very famous singer. She was Justin Bieber's girlfriend

Love♡

• She is a singer, who has had many boyfriends. She is famous for songs like «you belong with me» and «shake it off»

Love♡

• Singer. He has been extremely loved by girls since he became famous with his song «Baby»

Love♡

• He is a famous actor. He has starred in many movies, for example «Titanic» and «inception». He has not won any Oscars

Love♡

Guess the celeb!

Make groups of 5 or 6. choose a person to face the back of the room. The rest of the group will look at the picture shown and describe it. The person facing the wall must guess who the celebrity is.


Love♡

This man has starred in many comedies, such as click, 50 first dates, you don't mess with the Zohan, grown ups and Jack and Jill.

He has produced many of his movies too.



Love♡




He has starred in...


Love♡



Love♡



Love♡



Love♡



Love♡



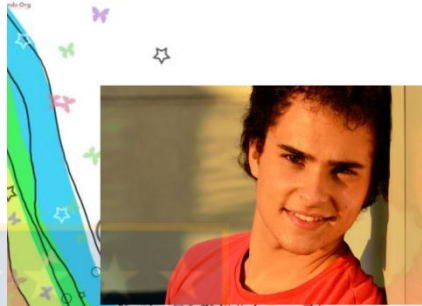
Love♡



Love♡



Love♡



Love♡



ANEXO 14: POST TEST INMEDIATO

Post test

Name: _____ grade: _____

I.- You went to the movies with your friends last night. Complete the conversation about your experience. Use the right form of the verbs in brackets.

Best Friend    

 Hey there! 😊 How was the movie?
_____ (you, have, stop)
crying already? 😊
a) Have you stopped b) you have stopped c) you have to stop

Haha, so funny! The movie was so emotional!
I bet you cried too!

 Yes 😊 But I _____ (already, stop) 😊 hahaha
a) will already stop b) have already stopped c) already stop

 _____ (you, watch) any other emotional movies lately?
a) are you watching b) you watch c) have you watched

Yes, I _____ (watch) "hachiko" two times this week. I love that story. I _____ (always, love) dog stories!
a) am watching - am always loving b) have watched - have always loved c) watch - always love

 I know that! _____ (you, watch) "fast and furious 7" yet?
a) you have watched b) have you watched c) you watch

No, I _____ (not watch) any of those films, I have never _____ (like) cars movies.
a) am not watching - been liking b) haven't watched - liked c) don't watch - don't like



Ohhh I see. I _____ (always, be) a fan of those movies!

- a) have always been b) am always c) always was

_____ (you, ever, drive) a car?
I am scared of speed! 😬

- a) you have ever b) are you ever driving c) have you ever driven



No, I _____ (not, drive) a car yet!
But I _____ (ride) my bike at the speed of light 😬

- a) haven't driven - have ridden b) don't drive - ride c) am not driving - am riding



What about you? Have you done anything extreme? 😬

Mmmmm, let me think... I _____ (arrive) late to class three times this month 😬

- a) arrived b) Have arrived c) am arriving



Hahaha! 😬 That is not extreme! I _____ (go) hang gliding twice!

- a) went b) will go c) have gone

That is sooooo cool! _____ (you, consider) inviting me? 😬

- a) are you considering b) have you considered c) you consider



Sure! 😬 Let's go this Saturday! 😬

Cool! I _____ (be) waiting for this moment all the year!!! 😬 Let me tell my mom





- a) have been b) am waiting c) am


ANEXO 15: POST TEST DIFERIDO


Post test diferido


Name: _____ grade: _____


I.- You went bowling with your friends last night. Complete the conversation about your experience. Use the right form of the verbs in brackets.


Best Friend    


 Hey there! 😊 _____ (you, have) fun bowling last night?
a) Did you have b) Have you c) you have


 A lot! I _____ (have) the time of my life, like in the song 😊
a) have b) has c) had

 Hahaha 😄 You _____ (always, be) so funny 😊
a) always be b) are always c) always were

 _____ (you, go) bowling a lot lately?
a) Did you go b) Have you gone c) you have gone

 Yes, I _____ (go) two times since last month
a) Have gone b) went c) gone

 Awesome!! You must be very good! You _____ (practice) a lot 😊
a) Will practice b) practicing c) have practiced

 Yes. What about you? _____ (you, go) bowling this week?
a) Have you gone b) you go c) you went



Yes, I have! I _____ (go) with my girlfriend last Saturday

- a) went
- b) have gone
- c) going

Cool! _____ (you, see) her this week?

- a) You see
- b) you saw
- c) have you seen



No, but I _____ (talk) to her on skype 😞

- a) Have talked
- b) talking
- c) am talk



What about you? _____ (you, talk) to Jenny? I know you like her! 😞

- a) You talk
- b) have you talked
- c) are you talking

I _____ (no, have) the chance... but I will soon! 😞

- a) Haven't had
- b) don't have
- c) haven't



Hahaha! 😊 good! I know you _____ (visit) her twice this week

- a) Have visited
- b) are visiting
- c) visit

Hahaha!! Now I know who _____ (be) following me 😊

- a) be
- b) has been
- c) is



Haha 😊 silly. I _____ (just, see) the time! Talk to you later!!

- a) Have just seen
- b) just see
- c) will just see

Ok! Talk to you later, take care! 😊