

**Cuando la gramática no alcanza: del reconocimiento al uso del Present Simple en  
estudiantes de grado segundo**

Yarlenis Mariana Mendoza Carreño

Asesor

Karen Lorena Lucuara Castro

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés

2026

## Resumen

Este documento es el resultado del ejercicio de la investigación formativa, que se desarrolló para la opción de grado que se llevó a cabo en el Colegio Cardenal Sancha de Cúcuta, trabajando con estudiantes de grado segundo. El objetivo general fue fortalecer la comprensión funcional y la aplicación correcta del tiempo verbal Present Simple por medio de estrategias comunicativas contextualizadas, utilizando un enfoque cualitativo y el método de investigación acción en el aula, en el que se puso en juego la variable estrategias comunicativas contextualizadas, reconociendo sus efectos en la comprensión funcional y la aplicación correcta del tiempo verbal. A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que el cambio más relevante no se produjo en la desaparición del error, sino en la transformación de la relación de los estudiantes con el lenguaje: pasaron de una lógica de repetición dependiente del modelo hacia una participación más intencional, más arriesgada y cercana al uso comunicativo. Este hallazgo no ofrece una respuesta cerrada, sino que abre una inquietud mayor: tal vez el problema no sea que los estudiantes no aprendan las estructuras, sino que aún no se les ha enseñado a habitarlas con sentido.

***Palabras clave:*** Gramática, comunicación, mediación, contexto, aprendizaje.

### **Abstract**

This document is the result of a formative research project developed for the graduation option at Colegio Cardenal Sancha in Cúcuta, working with second-grade students. The overall objective was to strengthen the functional understanding and correct application of the Simple Present tense through contextualized communicative strategies. A qualitative approach and action research methodology were used in the classroom, examining the variables of contextualized communicative strategies and recognizing their effects on the functional understanding and correct application of the tense. This research concluded that the most significant change was not the disappearance of errors, but rather the transformation of the students' relationship with language: they shifted from a model-dependent, repetitive approach to more intentional, riskier participation, closer to communicative use. This finding does not offer a definitive answer, but rather raises a broader question: perhaps the problem is not that students are not learning the structures, but that they have not yet been taught to use them meaningfully.

***Keywords:*** Grammar, communication, mediation, context, learning.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	7
Caracterización .....	9
Planteamiento del Problema .....	11
Pregunta de Investigación.....	13
Objetivos.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Marcos de Referencia .....	15
Referentes Conceptuales.....	15
Referentes Teóricos .....	20
Referentes Técnicos .....	26
Referentes Legales .....	30
Referentes Éticos .....	34
Herramientas y Métodos.....	39
Enfoque y Tipo de Estudio .....	39
Unidad de Análisis.....	41
Técnicas para la Recolección de Datos.....	41
Categorías para el Análisis de Datos .....	43
Resultados.....	46

Acercamiento de la Población a la Variable .....	46
Experimentación .....	48
Identificación de Variaciones .....	50
Análisis y Discusión .....	53
Conclusiones y Recomendaciones .....	58
Referencias Bibliográficas .....	62
Apéndices.....	68

## Lista de Apéndices

<b>Apéndice A</b> <i>Muestras de Investigación</i> .....	68
--	----

## Introducción

En la enseñanza del inglés en los primeros años escolares, pocas cosas resultan tan engañosas como la aparente simplicidad de sus contenidos. El Present Simple, presentado con frecuencia como un tiempo verbal “básico”, suele enseñarse como si bastara con aprender una estructura y repetirla correctamente. Sin embargo, en el aula ocurre algo más profundo —y también más problemático—: los estudiantes pueden reconocer la forma, pero no necesariamente logran habitarla como lenguaje. Esta tensión plantea una pregunta que no siempre se formula de manera explícita en la práctica pedagógica: ¿qué significa realmente aprender una estructura lingüística si esta no logra convertirse en una herramienta para decir algo propio? En este punto, el problema deja de ser únicamente gramatical y se convierte en una cuestión pedagógica, e incluso epistemológica, sobre la forma en que el conocimiento se construye en la escuela.

En el contexto del grado segundo del Colegio Cardenal Sancha de Cúcuta, esta inquietud tomó forma concreta. Los estudiantes mostraban avances en la identificación estructural del Present Simple dentro de ejercicios guiados, pero evidenciaban dificultades cuando debían usarlo de manera autónoma, correcta y contextualizada en situaciones de la vida cotidiana. La brecha no estaba en la ausencia de contenido, sino en la distancia entre reconocer y usar, entre repetir y comprender. Este hallazgo dialoga con lo planteado por Hymes (1972) y Canale y Swain (1980), quienes advierten que la competencia comunicativa no se reduce al dominio de reglas, y con Larsen-Freeman (2003, 2014), quien insiste en que la gramática solo adquiere sentido cuando articula forma, significado y uso. Desde esta perspectiva, el problema que aquí se aborda no es menor ni aislado: revela una fisura en la forma en que el lenguaje se enseña y se aprende en el aula.

Frente a esta situación, la investigación se propuso como objetivo general fortalecer la comprensión funcional y la aplicación correcta del tiempo verbal *Present Simple* mediante estrategias comunicativas contextualizadas. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo y el método de investigación acción en el aula, asumiendo que comprender el problema implicaba también intervenirlo. La recolección de información se organizó en tres momentos — diagnóstico, experimentación e identificación de variaciones— utilizando observación directa, registros de campo, fichas de trabajo y un previo final. Este diseño no buscó medir cuánto sabían los estudiantes, sino comprender cómo se relacionaban con el contenido y cómo esa relación podía transformarse a partir de una mediación distinta.

El hallazgo más significativo de la investigación no fue la desaparición del error ni la consolidación inmediata de la estructura, sino un desplazamiento más sutil y, a la vez, más revelador: los estudiantes comenzaron a moverse de una gramática repetida hacia una gramática que empieza a tener sentido. La participación dejó de estar sostenida únicamente en la espera del modelo, y emergieron intentos de uso más intencionales, más cercanos a la experiencia y más abiertos al riesgo de equivocarse. Este resultado invita a leer el presente informe no como la demostración de un éxito lineal, sino como la exploración de una transformación en proceso: aquella que ocurre cuando la enseñanza deja de centrarse exclusivamente en la forma y comienza a preguntarse por el lugar del lenguaje en la vida del estudiante.

## Caracterización

El presente diagnóstico se centra en la descripción del contexto actual del grupo de grado segundo del Colegio Cardenal Sancha, ubicado en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander. La institución es de carácter privado y se encuentra en un entorno urbano correspondiente a estratos socioeconómicos 3 y 4. La población estudiantil pertenece, en su mayoría, a familias con formación profesional en diferentes áreas del sector educativo, administrativo y empresarial, lo que favorece un acompañamiento académico constante desde el hogar. Se evidencia participación activa de las familias en actividades institucionales, seguimiento permanente de tareas y apoyo en los procesos formativos. La institución dispone de recursos tecnológicos como computador, video beam y laboratorio de inglés, los cuales respaldan el desarrollo de las clases. La jornada escolar se desarrolla en horario de la mañana (media jornada).

La unidad de análisis está conformada por once estudiantes de grado segundo, con edades entre los 7 y 8 años, en un grupo mixto. El nivel académico general del curso es alto y no se evidencian dificultades significativas en procesos de lectoescritura ni en comprensión básica en lengua materna. Se identifica un estudiante con diagnóstico de déficit de atención y, de manera general, se presentan episodios ocasionales de dispersión propios de la edad, especialmente al finalizar algunas actividades. No obstante, estas situaciones no constituyen la problemática central del estudio, sino factores contextuales que pueden incidir en el ritmo de trabajo del aula. El ambiente disciplinar es respetuoso frente a las indicaciones docentes y se observa cohesión social positiva entre los compañeros, lo cual favorece el trabajo colaborativo.

En el área de inglés, específicamente en el trabajo del tiempo verbal Present Simple, se evidencia la situación problemática que orienta la presente investigación. Los estudiantes logran identificar la estructura gramatical cuando esta se presenta de manera guiada; sin embargo,

presentan dificultad en el reconocimiento de su uso en situaciones de la vida cotidiana y en la aplicación correcta de sus reglas gramaticales. Se observan vacíos en la conjugación verbal especialmente en la tercera persona y dificultades para emplear el tiempo verbal de manera autónoma en contextos comunicativos sencillos. La dificultad no se relaciona con procesos de lectura básica en lengua materna, sino con la comprensión funcional del tiempo verbal y su correcta aplicación normativa.

Entre los factores contextuales que inciden en el aprendizaje se encuentran la etapa evolutiva del grupo, caracterizada por periodos de atención limitados y necesidad de actividades dinámicas, así como la alta interacción social entre compañeros, que en ocasiones genera conversación paralela. Como factores favorables se destacan el acompañamiento familiar constante, la participación activa en actividades académicas desde el hogar, la disponibilidad de recursos tecnológicos institucionales y un ambiente físico adecuado para el número de estudiantes.

### **Planteamiento del Problema**

En el desarrollo del tiempo verbal Present Simple en grado segundo, los estudiantes han mostrado disposición frente al aprendizaje del inglés y avances en la identificación estructural del contenido. Participan activamente en ejercicios guiados, reconocen sujetos y verbos dentro de modelos previamente trabajados y logran reproducir ejemplos cuando estos se presentan de manera estructurada. Estas fortalezas evidencian que el grupo posee bases académicas sólidas y que la enseñanza implementada ha permitido un acercamiento inicial al componente gramatical del tiempo verbal.

No obstante, al analizar el proceso con mayor detenimiento, se observa que dichos avances se concentran principalmente en el reconocimiento formal de la estructura. Cuando se requiere que los estudiantes expliquen el uso del tiempo verbal en situaciones de la vida cotidiana o produzcan enunciados propios, se evidencian dificultades tanto en la comprensión de su función comunicativa como en la aplicación correcta de sus reglas gramaticales. Persisten errores en la concordancia sujeto-verbo, omisiones en la terminación correspondiente a la tercera persona y confusión en la identificación de acciones habituales. Esto indica que la mediación actual centrada en la explicación explícita y la práctica controlada ha sido efectiva para el reconocimiento estructural, pero insuficiente para integrar de manera sólida la relación entre forma, significado y uso.

Ante este panorama, surge el interés por incorporar una variable de mediación que complemente el enfoque estructural mediante estrategias comunicativas contextualizadas, acordes con la etapa evolutiva del grupo. Se parte de la hipótesis de que una mediación que articule el trabajo explícito de la regla con experiencias significativas de uso del lenguaje puede

contribuir a consolidar tanto la comprensión funcional del tiempo verbal como la aplicación correcta de sus reglas gramaticales en contextos cercanos a la realidad del estudiante.

En síntesis, la brecha identificada radica en la distancia entre el reconocimiento guiado del Present Simple y su uso autónomo, correcto y contextualizado en situaciones cotidianas. Esta situación representa un obstáculo pedagógico que limita la consolidación de la competencia comunicativa en lengua extranjera y evidencia la necesidad de profundizar en el análisis de estrategias de mediación que permitan integrar de manera efectiva el componente normativo y el componente funcional del aprendizaje.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo fortalecer la comprensión funcional y la aplicación correcta del tiempo verbal Present Simple por parte de estudiantes de grado segundo del Colegio Cardenal Sancha de Cúcuta a través de estrategias comunicativas contextualizadas durante el primer semestre del año 2026?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Fortalecer la comprensión funcional y la aplicación correcta del tiempo verbal Present Simple por parte de estudiantes de grado segundo del Colegio Cardenal Sancha de Cúcuta a través de estrategias comunicativas contextualizadas durante el primer semestre del año 2026.

### **Objetivos Específicos**

Explorar el nivel inicial de comprensión funcional y de aplicación correcta del tiempo verbal Present Simple en los estudiantes de grado segundo frente a situaciones comunicativas cotidianas.

Implementar estrategias comunicativas contextualizadas orientadas al fortalecimiento de la comprensión funcional y la aplicación correcta del tiempo verbal Present Simple en los estudiantes de grado segundo.

Reconocer las variaciones en la comprensión funcional y en la aplicación correcta del tiempo verbal Present Simple en los estudiantes de grado segundo tras la implementación de estrategias comunicativas contextualizadas.

## Marcos de Referencia

### Referentes Conceptuales

El andamiaje conceptual de esta investigación no puede construirse desde definiciones aisladas ni desde una acumulación de términos desarticulados. Dado que el problema identificado no se ubica en una dificultad general para aprender inglés, sino en la distancia entre el reconocimiento guiado del Present Simple y su uso autónomo, correcto y contextualizado, los conceptos que estructuran este estudio deben dialogar directamente con esa brecha. En ese sentido, los referentes conceptuales que orientan el análisis son: Present Simple, competencia comunicativa, comprensión funcional de la gramática, estrategias comunicativas contextualizadas y mediación pedagógica. Estos no operan como nociones paralelas, sino como categorías interdependientes que permiten comprender por qué un estudiante puede reconocer una estructura y, aun así, no lograr usarla con sentido en una situación comunicativa concreta.

El Present Simple suele presentarse en los niveles iniciales de enseñanza del inglés como un tiempo verbal “básico”; sin embargo, esa aparente simplicidad puede resultar engañosa. Desde la descripción gramatical del inglés, este tiempo verbal no solo expresa acciones habituales, rutinas o hechos generales, sino que organiza una determinada manera de representar la experiencia cotidiana en el discurso. Cambridge Dictionary (s. f.) señala que se utiliza para hablar de eventos regulares o habituales y de hechos considerados verdaderos o permanentes en el presente. Esto significa que su aprendizaje exige algo más que recordar una fórmula; exige comprender la relación entre estructura verbal, sentido temporal y contexto de uso. En el caso de esta investigación, la dificultad identificada en los estudiantes no se reduce a “no saber el tiempo verbal”, sino a no reconocer con suficiencia cuándo dicho tiempo resulta pertinente para

describir acciones de la vida cotidiana y cómo aplicarlo normativamente al construir enunciados propios.

Por ello, asumir el Present Simple únicamente como una estructura gramatical conduce a una comprensión empobrecida del problema. Cuando la enseñanza se limita a la identificación de patrones como subject + verb o a la memorización de terminaciones, el tiempo verbal corre el riesgo de convertirse en una pieza descontextualizada del sistema lingüístico. En cambio, comprenderlo conceptualmente implica reconocer que su función pedagógica, en este nivel, está vinculada con la posibilidad de nombrar rutinas, describir hábitos y expresar regularidades cercanas a la experiencia infantil. Esa tensión entre forma aprendida y uso no consolidado es precisamente la que atraviesa el presente estudio.

Por otro lado, la noción de competencia comunicativa introduce un desplazamiento decisivo: aprender una lengua no equivale solamente a dominar su gramática, sino a saber emplearla de manera pertinente en contextos concretos. Hymes (1972) cuestionó una visión reducida de la competencia lingüística y propuso que el uso del lenguaje debía entenderse también desde su adecuación social y situacional. Más adelante, Canale y Swain (1980) precisaron que la competencia comunicativa integra, entre otras, una dimensión gramatical y una dimensión sociolingüística, lo que impide separar radicalmente corrección formal y uso significativo. En otras palabras, una estructura no está verdaderamente aprendida si puede identificarse en una guía, pero no movilizarse en una situación comunicativa sencilla.

En esa perspectiva, la dificultad observada en los estudiantes de grado segundo adquiere una densidad mayor: no se trata únicamente de errores en la conjugación o de omisiones en la tercera persona, sino de una fisura entre el conocimiento estructural y la posibilidad de usar ese conocimiento para comunicar algo relevante. El problema, entonces, no puede leerse solo como

insuficiencia gramatical ni solo como falta de práctica oral; es una fractura en el proceso por el cual una forma lingüística pasa de ser reconocida a ser funcionalmente utilizada. De ahí que la competencia comunicativa no sea un concepto decorativo dentro del estudio, sino el horizonte desde el cual se entiende por qué el reconocimiento formal del *Present Simple* todavía no garantiza su apropiación.

Asimismo, la comprensión funcional de la gramática permite nombrar con mayor precisión la naturaleza de la brecha identificada. Larsen-Freeman (2003, 2014) ha cuestionado la enseñanza de la gramática como un inventario estático de reglas y ha insistido en que el conocimiento gramatical debe abordarse desde la articulación entre forma, significado y uso. En esa línea, la gramática deja de entenderse como un saber puramente declarativo y pasa a asumirse como un recurso para construir sentido en la comunicación. La relevancia de esta perspectiva es contundente en el presente trabajo: los estudiantes no se encuentran completamente ajenos al contenido, pues reconocen estructuras cuando son guiadas; el problema aparece cuando deben comprender para qué sirve esa estructura y cómo usarla correctamente en un contexto cercano.

Hablar de comprensión funcional implica, por tanto, rechazar una visión mecánica del error. Si un estudiante omite la terminación de la tercera persona o no logra usar el *Present Simple* al describir una rutina, el asunto no puede reducirse a una “falla de memorización”; más bien revela que la regla aún no ha sido integrada como forma con sentido. Por eso, en esta investigación, la aplicación correcta de la estructura y la comprensión de su función no se analizan como dimensiones separadas. Lo normativo y lo funcional se encuentran entrelazados: sin comprensión del uso, la regla se vuelve fórmula vacía; sin apropiación normativa, el intento comunicativo se vuelve inestable. Esa doble exigencia es la que justifica que el estudio no se

centre únicamente en “enseñar gramática”, sino en problematizar cómo se aprende cuando la forma no alcanza todavía a convertirse en uso.

En cuanto a las estrategias comunicativas contextualizadas parten del supuesto de que el aprendizaje de una lengua se fortalece cuando la estructura lingüística se inserta en situaciones reconocibles, significativas y comunicativamente plausibles. Littlewood (2014) sostiene que una enseñanza orientada a la comunicación exige revisar críticamente el lugar que ocupa la interacción significativa en el aula y evitar que la práctica formal sustituya el uso genuino del lenguaje. En una línea convergente, estudios recientes sobre contextualización gramatical han mostrado que la enseñanza descontextualizada tiende a debilitar el uso exitoso de la estructura, mientras que la contextualización favorece un mejor desempeño en tareas de producción (Jandildinov & Yersultanova, 2023/2024; Mustafa, 2024). Esto permite comprender que la variable seleccionada en esta investigación no es una decisión metodológica arbitraria, sino una respuesta conceptual a la insuficiencia detectada en la mediación actual.

No obstante, contextualizar no puede confundirse con “ambientar” superficialmente la clase ni con vestir la misma repetición estructural con imágenes más llamativas. Contextualizar, en sentido fuerte, implica situar el aprendizaje dentro de prácticas donde el uso del lenguaje tenga propósito, interlocutor, referencia y sentido para el estudiante. En el caso del Present Simple, esto remite a escenarios como rutinas diarias, hábitos familiares, actividades escolares y acciones recurrentes del entorno inmediato. La potencia de estas estrategias radica en que obligan a que la estructura deje de ser una secuencia abstracta y se convierta en una herramienta para decir algo sobre la propia experiencia. Allí se juega el tránsito que esta investigación intenta movilizar: pasar de la identificación guiada al uso contextualizado y normativamente más consistente.

Finalmente, el concepto de mediación pedagógica permite comprender que el problema identificado no puede descargarse ni sobre el estudiante ni sobre el contenido de manera aislada. La mediación remite al modo en que el docente organiza la relación entre sujeto, saber y experiencia de aprendizaje. En la literatura pedagógica reciente, se ha insistido en que dicha mediación no consiste únicamente en transmitir información, sino en diseñar condiciones para que el estudiante construya significados, participe activamente y transforme su relación con el conocimiento (Alzate-Ortiz & Castañeda-Patiño, 2020; Obando-Arias, 2021). Este concepto resulta decisivo porque desplaza la atención desde la simple pregunta por “qué enseñar” hacia una más compleja: “cómo hacer que una estructura lingüística sea comprendida, usada y resignificada en el aula”.

Desde esta óptica, la mediación pedagógica en el presente estudio no se cuestiona porque haya sido inexistente, sino porque ha privilegiado hasta ahora la explicación explícita de la regla y la práctica controlada, logrando reconocimiento estructural, pero no integración suficiente entre componente normativo y función comunicativa. La investigación se sitúa exactamente en ese punto: no pretende sustituir la enseñanza gramatical, sino reconfigurar su mediación mediante estrategias comunicativas contextualizadas. Lo que aquí se pone en discusión no es la validez de enseñar reglas, sino la insuficiencia de enseñarlas como si su sola explicitación bastara para producir uso. De allí que la mediación pedagógica aparezca como categoría conceptual central: es en ella donde se juega la posibilidad de que el Present Simple deje de ser un contenido reconocido y pase a convertirse en una herramienta de comunicación comprensible para el estudiante.

## Referentes Teóricos

El sustento teórico de esta investigación no puede limitarse a la afirmación general de que “es mejor enseñar el inglés de manera comunicativa”. Una formulación así sería insuficiente para explicar la brecha que ya fue identificada en la caracterización y profundizada en el planteamiento del problema: los estudiantes de grado segundo reconocen el Present Simple cuando la estructura es guiada, pero presentan dificultad para comprender su uso en situaciones cotidianas y para aplicar correctamente sus reglas gramaticales. Por ello, los referentes teóricos que se retoman a continuación no se seleccionan de forma dispersa, sino en función de tres ejes que atraviesan toda la investigación: la tensión entre forma y uso, la necesidad de una mediación contextualizada y la pertinencia de estrategias que permitan movilizar la comprensión funcional y la aplicación normativa del tiempo verbal.

En primer lugar, Littlewood (2014) replantea críticamente la enseñanza orientada a la comunicación y advierte que el problema no consiste en escoger entre gramática o comunicación, sino en comprender cómo ambas deben articularse dentro del aula. Su reflexión resulta decisiva para este estudio porque impide caer en una falsa dicotomía: no se trata de abandonar la enseñanza explícita del Present Simple, sino de reconocer que la mera identificación formal de la estructura no garantiza su uso comunicativo. Desde esta perspectiva, la dificultad observada en los estudiantes no puede leerse como una simple falla de memorización, sino como un indicio de que el componente gramatical aún no ha sido integrado en una práctica de lenguaje con sentido. Esa idea dialoga de manera directa con el objetivo general del estudio, pues justifica que la intervención busque fortalecer simultáneamente comprensión funcional y aplicación correcta, no una sola de estas dimensiones.

Asimismo, Butler (2011) muestra que la implementación del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas en contextos escolares ha estado atravesada por tensiones conceptuales, restricciones de aula y condicionantes institucionales. Su aporte es especialmente relevante porque desmonta la idea ingenua de que basta con “introducir actividades comunicativas” para transformar el aprendizaje. Butler sostiene que estas propuestas solo producen resultados consistentes cuando son adaptadas al contexto real de los estudiantes, a los recursos disponibles y a las dinámicas propias de cada entorno escolar. En relación con esta investigación, ese planteamiento obliga a entender que las estrategias comunicativas contextualizadas no pueden formularse como una imitación abstracta del enfoque comunicativo, sino como una mediación situada, coherente con la edad de los niños, con sus rutinas y con las posibilidades reales del aula de segundo grado del Colegio Cardenal Sancha.

De manera convergente, AlShareef (2024) analiza la aplicación del enfoque comunicativo en la evaluación de jóvenes aprendices de inglés y subraya que su implementación enfrenta desafíos específicos cuando las prácticas escolares siguen centradas en modelos tradicionales, tiempos limitados y tareas poco auténticas. Su estudio es importante para esta investigación porque evidencia que el problema no radica únicamente en “usar más comunicación” en clase, sino en diseñar tareas cuya estructura, propósito y nivel de interacción sean apropiados para la población infantil. Cuando esto no ocurre, la enseñanza comunicativa puede quedarse en el discurso mientras el aula sigue reproduciendo dinámicas centradas en repetición y control formal. Esta advertencia resulta pertinente para el presente trabajo, ya que la problemática detectada en torno al Present Simple no se resuelve con una simple variación metodológica superficial, sino con una mediación que vuelva comunicativamente significativo aquello que hasta ahora ha sido principalmente estructural.

En una línea más específica sobre gramática, Chiroque Chero (2022) examina las creencias de docentes de inglés acerca de la enseñanza gramatical dentro del enfoque comunicativo y muestra que persisten tensiones entre la necesidad de enseñar reglas de manera explícita y la aspiración de desarrollar capacidad comunicativa. El valor de este estudio para la presente investigación radica en que permite reconocer que la gramática no desaparece dentro del enfoque comunicativo; por el contrario, se resignifica. Esta precisión es fundamental porque el problema formulado en este proyecto no denuncia la presencia de la regla, sino la insuficiencia de una mediación que, al privilegiar el reconocimiento formal, no logra llevar a los estudiantes hacia un uso correcto y contextualizado del tiempo verbal. En ese sentido, el estudio de Chiroque Chero aporta una base importante para defender que el trabajo con el Present Simple requiere integración, no sustitución, entre explicitación normativa y experiencia comunicativa.

Por su parte, Carless (2003) estudia la implementación del enfoque por tareas en escuelas primarias y encuentra que su desarrollo depende de la interacción compleja entre creencias docentes, tiempo disponible, materiales, recursos y nivel lingüístico de los estudiantes. Esta investigación resulta particularmente valiosa porque introduce una advertencia metodológica de gran alcance: las innovaciones didácticas no fracasan necesariamente por debilidad conceptual, sino por no estar suficientemente ancladas en la realidad escolar. En el marco del presente estudio, esto obliga a pensar las estrategias comunicativas contextualizadas no como un conjunto idealizado de actividades, sino como una intervención viable dentro de un grupo pequeño, con estudiantes de 7 y 8 años, recursos institucionales concretos y un problema claramente delimitado en torno al Present Simple. La pertinencia del referente de Carless reside, justamente, en recordar que la contextualización también debe operar sobre la propia estrategia pedagógica.

En relación con propuestas de intervención que articulan estructura, interacción y desempeño, Chou (2021) desarrolla un enfoque integrado para fortalecer la habilidad oral y el uso de estrategias en estudiantes EFL mediante simulaciones de rol, discusión guiada y hojas de trabajo planificadas sobre temas cercanos a la experiencia del aprendiz. El hallazgo central de este estudio es que la producción mejora cuando el lenguaje se organiza alrededor de tareas con sentido y cuando el docente asume un rol mediador más que meramente transmisivo. Aunque su población corresponde a otro nivel educativo, el estudio aporta una clave teórica importante para esta investigación: la producción lingüística mejora cuando la forma gramatical se inserta en una situación que obliga a usarla con propósito. Ese principio dialoga directamente con el problema aquí formulado, pues la dificultad en el uso autónomo del *Present Simple* parece demandar precisamente una transición desde el ejercicio controlado hacia escenarios comunicativos más significativos.

En el caso de población infantil, Yolageldili y Arikan (2011) exploran la enseñanza de la gramática a jóvenes aprendices a través del juego y muestran que este recurso suele ser valorado por los docentes como una vía efectiva, aunque frecuentemente subutilizada. El aporte de este trabajo no se reduce a defender el juego como elemento motivacional; su relevancia teórica es más profunda, pues evidencia que los niños aprenden la gramática con mayor disposición cuando la actividad lingüística se articula con dinámicas acordes con su etapa evolutiva. Esta conclusión dialoga con la caracterización del grupo del presente estudio, donde ya se reconoció la necesidad de actividades dinámicas y la incidencia de la etapa evolutiva sobre la atención y el ritmo de trabajo. Por ello, este referente contribuye a sostener que una mediación contextualizada para enseñar el *Present Simple* no solo debe ser comunicativa, sino también ajustada al modo en que los niños de segundo grado se vinculan con la actividad escolar.

Desde una perspectiva más centrada en la gramática como acción, el estudio de Cabezas y colaboradores (2021) sobre grammaring y desempeño oral retoma la propuesta de Larsen-Freeman y resalta que la enseñanza gramatical resulta más productiva cuando combina atención a la forma con actividades comunicativas significativas. El aspecto más fecundo de este trabajo para la presente investigación es que desestabiliza una comprensión estática de la gramática: aprender una estructura no es solo reconocerla, sino usarla en contexto, con precisión y sentido. Esta idea resulta medular para el proyecto, porque la brecha diagnosticada en los estudiantes justamente revela una apropiación parcial del Present Simple: reconocen partes de la regla, pero todavía no logran usarla con autonomía y consistencia en situaciones cercanas a su cotidianidad. El estudio de Cabezas et al. permite, entonces, fundamentar teóricamente que el problema aquí investigado debe leerse como una dificultad en el paso de la gramática conocida a la gramática en uso.

En un plano similar, Tilahun (2022) examina tareas de toma de conciencia gramatical y reporta efectos positivos en la competencia relacionada con tiempos narrativos. Aunque el contenido trabajado no coincide exactamente con el Present Simple, el estudio ofrece una clave transferible: la enseñanza gramatical gana profundidad cuando el estudiante no solo reproduce una regla, sino que reflexiona sobre ella, la contrasta y la moviliza dentro de una tarea. Esta perspectiva cuestiona frontalmente la lógica de la repetición mecánica, pues muestra que la gramática requiere procesos de atención, descubrimiento y uso significativo. En el marco de esta investigación, ello refuerza la idea de que la variable de mediación no debe limitarse a “hacer actividades más entretenidas”, sino a propiciar experiencias donde la estructura verbal sea comprendida, usada y corregida desde situaciones concretas de comunicación.

A su vez, Watanapokakul (2024) propone un modelo de aprendizaje activo de la gramática que combina presentación, práctica, producción y una visión holística del aprendizaje activo. El estudio muestra efectos positivos en los resultados gramaticales y en la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje. Aunque el contexto es virtual y universitario, su aporte teórico es útil para la presente investigación porque pone en evidencia un principio didáctico mayor: la enseñanza de la gramática se debilita cuando el estudiante queda reducido a la recepción pasiva, pero se fortalece cuando se activa su participación en procesos de uso, producción y reflexión. Este hallazgo se articula con el problema ya formulado, en la medida en que el reconocimiento guiado del *Present Simple* parece no ser suficiente mientras no se generen oportunidades reales de intervención del estudiante sobre el lenguaje.

Finalmente, los estudios de Jandildinov y Yersultanova (2023) y de Mustafa (2024) refuerzan de manera directa la pertinencia de la variable seleccionada en esta investigación. Ambos trabajos se sitúan en el terreno de la enseñanza gramatical contextualizada y muestran que cuando la gramática es presentada en relación con tareas, textos o situaciones de uso, se favorece el desarrollo de la competencia gramatical y se reduce el carácter aislado del aprendizaje estructural. Lo decisivo aquí no es únicamente que “la contextualización funcione”, sino el motivo por el cual resulta necesaria: sin contexto, la estructura corre el riesgo de quedarse en reconocimiento formal; con contexto, la regla empieza a vincularse con significado y uso. Esta conclusión articula de forma directa con la pregunta y los objetivos del presente estudio, pues ofrece soporte teórico a la hipótesis según la cual las estrategias comunicativas contextualizadas pueden contribuir a fortalecer tanto la comprensión funcional como la aplicación correcta del *Present Simple* en estudiantes de grado segundo.

## Referentes Técnicos

La investigación educativa que se desarrolla en el contexto escolar no puede desligarse de los marcos técnicos que orientan las prácticas pedagógicas en el sistema educativo. Estos referentes no se limitan a establecer recomendaciones generales, sino que configuran criterios operativos que delimitan las expectativas de aprendizaje, los enfoques metodológicos y las competencias que deben desarrollarse en los estudiantes. En el caso particular de la enseñanza del inglés en educación básica primaria, estos lineamientos provienen principalmente del Ministerio de Educación Nacional (MEN), así como de marcos internacionales que han influido en las políticas educativas colombianas. Analizar estos documentos resulta esencial para comprender hasta qué punto la problemática identificada en el aprendizaje del Present Simple se relaciona con los desafíos que las propias orientaciones institucionales han señalado respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En primer lugar, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006) constituyen uno de los referentes técnicos fundamentales para orientar la enseñanza del inglés en Colombia. Este documento establece que el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela no consiste únicamente en adquirir conocimientos gramaticales, sino en desarrollar competencias comunicativas que permitan a los estudiantes interactuar en contextos significativos. Esta orientación plantea un desafío pedagógico importante: la gramática deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un recurso que posibilita la comunicación. Sin embargo, cuando esta directriz se observa a la luz del problema identificado en el presente estudio, surge una pregunta crítica inevitable: ¿hasta qué punto las prácticas de aula logran traducir este principio en experiencias reales de aprendizaje? La dificultad evidenciada en los estudiantes reconocer la estructura del Present Simple pero no

emplearla con autonomía ni comprender plenamente su función comunicativa parece revelar precisamente una tensión entre la intención del lineamiento técnico y su concreción en la práctica pedagógica. Es decir, el marco normativo promueve una enseñanza comunicativa, pero el proceso de aula puede seguir privilegiando el reconocimiento estructural sobre el uso significativo del lenguaje.

En coherencia con estos estándares, el Programa Nacional de Bilingüismo y los Derechos Básicos de Aprendizaje en Inglés - DBA (MEN, 2016) profundizan en la necesidad de promover aprendizajes que permitan a los estudiantes comprender y producir mensajes relacionados con su entorno inmediato. Para los primeros grados escolares, estos documentos enfatizan la importancia de que los estudiantes puedan describir rutinas, actividades cotidianas y acciones frecuentes. Desde esta perspectiva, el Present Simple se convierte en una estructura central para la construcción de significados relacionados con la vida diaria del estudiante. No obstante, estos lineamientos también sugieren que el aprendizaje de estas estructuras debe desarrollarse a través de experiencias que permitan su uso en contextos cercanos a la realidad del estudiante.

Esta afirmación adquiere un valor particular cuando se confronta con los hallazgos de la caracterización realizada en esta investigación. Si bien los estudiantes han sido expuestos a la estructura gramatical del tiempo verbal, la dificultad para emplearla en situaciones comunicativas cotidianas sugiere que el proceso de mediación pedagógica aún no logra consolidar el tránsito desde el reconocimiento formal hacia la comprensión funcional del lenguaje. En este punto, el referente técnico no solo orienta la práctica educativa, sino que también permite problematizar críticamente las condiciones bajo las cuales se está desarrollando el aprendizaje.

Por otra parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), ampliamente adoptado como referente internacional en la enseñanza de idiomas, ha influido de manera significativa en la formulación de políticas educativas relacionadas con el bilingüismo en Colombia. Este marco establece que el aprendizaje de una lengua implica el desarrollo integrado de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (Council of Europe, 2020). En otras palabras, conocer una estructura gramatical no es suficiente si el estudiante no logra utilizarla de manera adecuada dentro de una situación comunicativa específica. Desde esta perspectiva, el problema identificado en esta investigación adquiere una dimensión más profunda: la dificultad observada en el uso del Present Simple no puede entenderse únicamente como un error gramatical aislado, sino como un indicio de que la estructura aún no ha sido integrada dentro de una competencia comunicativa más amplia. Esto invita a cuestionar una concepción reducida del aprendizaje del idioma, en la cual el éxito pedagógico se mide por la capacidad de identificar o reproducir una estructura, sin considerar si el estudiante logra emplearla para construir significado dentro de un contexto comunicativo real.

En el ámbito internacional, organismos como Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO han enfatizado la necesidad de promover enfoques pedagógicos que favorezcan aprendizajes significativos y experiencias educativas centradas en el estudiante. En su informe sobre educación de calidad, UNESCO (2017) plantea que el aprendizaje efectivo se fortalece cuando los contenidos académicos se vinculan con situaciones relevantes para la vida del estudiante y cuando el proceso educativo promueve la participación activa en la construcción del conocimiento. Este principio resulta especialmente pertinente en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el aprendizaje se vuelve más significativo cuando el lenguaje se utiliza para expresar experiencias cercanas al contexto del

estudiante. Si se observa esta orientación a la luz de la problemática identificada en el presente estudio, se evidencia nuevamente una tensión pedagógica relevante: aunque los estudiantes han tenido acceso a la explicación de la estructura gramatical del Present Simple, la falta de conexión con situaciones comunicativas significativas parece limitar la apropiación funcional del tiempo verbal. En este sentido, el reto no consiste únicamente en enseñar la regla, sino en generar condiciones pedagógicas que permitan al estudiante comprender cuándo y para qué utilizarla.

De manera complementaria, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2018) ha destacado que los procesos de aprendizaje en la infancia deben reconocer las características cognitivas y sociales propias de esta etapa del desarrollo. En contextos educativos dirigidos a niños, el aprendizaje se fortalece cuando se promueven experiencias dinámicas, participativas y contextualizadas que permitan conectar el conocimiento con la experiencia cotidiana. Esta perspectiva adquiere una relevancia especial en el marco de la presente investigación, ya que el grupo de estudio está conformado por estudiantes de 7 y 8 años que se encuentran en una etapa en la que la comprensión del lenguaje se construye principalmente a partir de la interacción con situaciones concretas.

Desde esta mirada, la dificultad para emplear el Present Simple en contextos cotidianos no puede interpretarse únicamente como una debilidad gramatical, sino también como un indicio de que las experiencias de aprendizaje aún no logran vincular suficientemente la estructura lingüística con la realidad inmediata del estudiante.

En conjunto, estos referentes técnicos permiten comprender que la problemática abordada en esta investigación no se encuentra aislada del marco educativo más amplio en el que se desarrolla la enseñanza del inglés. Por el contrario, las orientaciones del MEN, del MCER y de organismos internacionales coinciden en señalar la importancia de articular el aprendizaje

gramatical con el uso comunicativo del lenguaje. Sin embargo, la persistencia de dificultades en el uso contextualizado del Present Simple sugiere que la traducción de estos lineamientos en la práctica pedagógica sigue siendo un desafío. En este sentido, la investigación no solo busca intervenir una dificultad puntual en el aprendizaje de un tiempo verbal, sino también explorar cómo una mediación pedagógica basada en estrategias comunicativas contextualizadas puede contribuir a cerrar la brecha existente entre el reconocimiento estructural del lenguaje y su uso significativo dentro del aula.

### **Referentes Legales**

La formulación y desarrollo de una investigación educativa dentro del contexto escolar exige situarse en el marco jurídico que regula tanto el derecho a la educación como la protección integral de la población estudiantil. Estos referentes no se limitan a establecer normas administrativas, sino que configuran el horizonte desde el cual se legitiman las prácticas pedagógicas y las intervenciones educativas en el aula. En este sentido, el problema que orienta la presente investigación la distancia entre el reconocimiento estructural del tiempo verbal *Present Simple* y su uso autónomo, correcto y contextualizado por parte de los estudiantes no puede analizarse únicamente como una dificultad didáctica. También debe entenderse como una cuestión que interpela directamente el cumplimiento del derecho a una educación de calidad, capaz de promover aprendizajes significativos y competencias comunicativas reales en los estudiantes.

En primer lugar, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 67 que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes de la cultura. Esta formulación constitucional introduce una reflexión que resulta central para el problema investigado. Si la

educación tiene como propósito el acceso al conocimiento y el desarrollo de capacidades para interactuar con el mundo, entonces la enseñanza de una lengua extranjera no puede limitarse al reconocimiento formal de estructuras lingüísticas. Debe permitir que el estudiante utilice el lenguaje como una herramienta para comprender y expresar su realidad. Desde esta perspectiva, la dificultad observada en los estudiantes de grado segundo identificar la estructura del Present Simple cuando es presentada de forma guiada, pero no emplearla con autonomía en situaciones cotidianas plantea una tensión pedagógica relevante. No basta con que el contenido esté presente en el currículo; es necesario que su aprendizaje se traduzca en capacidades comunicativas reales. En este sentido, la investigación se sitúa precisamente en ese punto de tensión entre el cumplimiento formal del contenido curricular y la materialización del derecho a un aprendizaje significativo.

En desarrollo de este principio constitucional, la Ley 115 de 1994 conocida como la Ley General de Educación establece que uno de los fines de la educación es el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del estudiante, así como el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas (Congreso de la República de Colombia, 1994). Este principio adquiere una relevancia particular en el contexto de la enseñanza del inglés. El artículo 21, referido a los objetivos de la educación básica primaria, plantea la necesidad de desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes comprender y utilizar el lenguaje como medio de comunicación.

Esta disposición legal introduce un criterio fundamental para analizar la problemática abordada en esta investigación. Si la finalidad del aprendizaje del lenguaje es la comunicación, entonces el éxito pedagógico no puede medirse únicamente por la capacidad del estudiante para reconocer estructuras gramaticales dentro de ejercicios guiados. Debe evaluarse también en

función de su capacidad para utilizar esas estructuras en contextos significativos. La dificultad identificada en el uso del *Present Simple* evidencia precisamente la existencia de una brecha entre estos dos niveles del aprendizaje. En consecuencia, la investigación se orienta a explorar alternativas pedagógicas que permitan transformar el conocimiento gramatical en una herramienta comunicativa funcional, en coherencia con los propósitos formativos establecidos por la legislación educativa.

De manera complementaria, el Decreto 1075 de 2015, que compila la normativa del sector educativo colombiano, reafirma la importancia de promover procesos educativos orientados al desarrollo de competencias y a la mejora continua de la calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Este decreto reconoce que la calidad educativa no puede reducirse a la cobertura del currículo o al cumplimiento de planes de estudio, sino que debe reflejarse en la capacidad del sistema educativo para generar aprendizajes pertinentes y significativos en los estudiantes. Esta consideración resulta especialmente pertinente cuando se analiza la problemática que da origen a la presente investigación. El hecho de que los estudiantes reconozcan la estructura del tiempo verbal, pero presenten dificultades para aplicarla en contextos comunicativos sugiere que el aprendizaje aún no ha alcanzado un nivel de apropiación funcional. En este sentido, la propuesta de introducir estrategias comunicativas contextualizadas no responde únicamente a una elección metodológica, sino que se alinea con el principio de calidad educativa establecido en la normativa colombiana, al buscar que el aprendizaje del idioma se traduzca en competencias comunicativas reales.

Por otra parte, el desarrollo de investigaciones educativas que involucran población infantil exige considerar los principios establecidos en la Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de Infancia y Adolescencia. Esta ley reconoce a los niños, niñas y adolescentes como

sujetos de derechos y establece que todas las acciones que los involucren deben orientarse por el principio del interés superior del menor (Congreso de la República de Colombia, 2006). Este principio tiene implicaciones directas para el desarrollo de la investigación en el aula. En primer lugar, exige que las intervenciones pedagógicas se diseñen de manera que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y respeten sus ritmos de aprendizaje. En segundo lugar, implica que los procesos investigativos no deben concebirse como experimentaciones ajenas al proceso educativo, sino como oportunidades para fortalecer las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de la presente investigación, la intervención propuesta busca precisamente mejorar las condiciones de aprendizaje del idioma inglés mediante estrategias que conecten el contenido lingüístico con experiencias cercanas a la realidad de los estudiantes. De esta manera, la investigación no solo responde a una inquietud académica, sino también al compromiso ético y legal de garantizar procesos educativos que favorezcan el desarrollo integral de los niños.

Asimismo, la Ley 1581 de 2012, relacionada con la protección de datos personales, establece las disposiciones que regulan el tratamiento de la información de carácter personal en Colombia (Congreso de la República de Colombia, 2012). En el contexto de la investigación educativa, esta normativa adquiere una importancia particular cuando los participantes son menores de edad. La recolección de información sobre el desempeño académico de los estudiantes, sus producciones lingüísticas o las observaciones realizadas durante el proceso de intervención debe realizarse garantizando la confidencialidad y el uso responsable de los datos. Esto implica que la información obtenida en el desarrollo del estudio debe ser tratada bajo criterios de anonimato y utilizarse exclusivamente con fines académicos y pedagógicos, protegiendo en todo momento la identidad y la integridad de los participantes.

En síntesis, los referentes legales permiten comprender que la investigación no se desarrolla únicamente dentro de un marco metodológico, sino también dentro de un marco jurídico que orienta y legitima las prácticas educativas en Colombia. La Constitución Política, la Ley General de Educación, el Decreto 1075 de 2015 y las normativas relacionadas con la protección de la infancia y de los datos personales establecen condiciones que garantizan el derecho a una educación de calidad y la protección integral de los estudiantes. En este contexto, la investigación adquiere un sentido que trasciende la intervención didáctica puntual sobre el aprendizaje del Present Simple. Se orienta a contribuir al fortalecimiento de prácticas pedagógicas que permitan materializar los principios de calidad, pertinencia y formación integral establecidos por el marco legal colombiano, reduciendo la brecha entre el conocimiento formal de la estructura lingüística y su uso significativo dentro de la experiencia comunicativa de los estudiantes.

### **Referentes Éticos**

Toda investigación educativa que se realiza en la escuela debería comenzar con una pregunta incómoda, pero necesaria: ¿con qué derecho se interviene en el proceso de aprendizaje de otros, especialmente cuando esos otros son niños? Esta pregunta no busca frenar la investigación, sino darle sentido. En el caso del presente estudio, esta inquietud se vuelve aún más relevante porque la investigación no se desarrolla en un espacio abstracto ni con participantes distantes, sino en un aula concreta, con estudiantes de segundo grado que están construyendo no solo aprendizajes lingüísticos, sino también confianza, seguridad y formas de relacionarse con el saber. Por eso, aquí la ética no puede aparecer al final como un requisito formal; debe atravesar toda la lógica del proyecto. Investigar, en este caso, no significa “probar

una estrategia” sobre un grupo, sino preguntarse si la forma en que se está enseñando realmente está ayudando a los estudiantes a aprender con sentido.

Desde esa perspectiva, el principio de respeto por las personas, desarrollado en el Informe Belmont (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979), adquiere una densidad particular en esta investigación. Respetar a los participantes no significa únicamente evitar el daño físico o pedir autorizaciones; significa, sobre todo, negarse a mirar al estudiante como objeto de intervención. Y esto es clave en el presente estudio. La dificultad identificada en la caracterización reconocer la estructura del Present Simple en ejercicios guiados, pero no lograr usarla de manera autónoma y contextualizada podría leerse de manera superficial como “un problema del estudiante”. Sin embargo, una lectura ética obliga a cuestionar esa salida fácil. ¿Y si el problema no estuviera, en primera instancia, en el niño, sino en la forma como el contenido se le ha mediado? ¿Y si la dificultad para usar el tiempo verbal no fuera un déficit individual, sino una señal de que la enseñanza ha privilegiado la forma sobre el sentido? Desde esta mirada, respetar al estudiante implica no convertir su dificultad en etiqueta, sino asumirla como una interpelación a la práctica pedagógica.

En ese mismo horizonte se sitúa el principio de beneficencia, también desarrollado en el Informe Belmont, según el cual toda investigación debe procurar beneficios reales para quienes participan y reducir al máximo cualquier posibilidad de afectación negativa (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979). Pero en educación este principio exige una reflexión más profunda: ¿qué cuenta realmente como beneficio? No basta con afirmar que una investigación “aporta al conocimiento” si ese conocimiento no mejora las condiciones concretas de aprendizaje de los estudiantes. En el

presente proyecto, el sentido ético de la investigación se sostiene precisamente en que surge de una necesidad pedagógica real: la brecha entre el reconocimiento estructural del *Present Simple* y su comprensión funcional y aplicación correcta. La intervención propuesta no introduce actividades por novedad metodológica ni por cumplir con una exigencia académica; intenta responder a una dificultad observada en el aula. Por eso, el beneficio esperado no es externo al proceso educativo: consiste en ofrecer a los estudiantes oportunidades más significativas para comprender el idioma como lenguaje en uso, y no solo como conjunto de reglas.

Ahora bien, hablar de beneficio también obliga a cuestionar otra cosa: ¿puede una investigación ser éticamente correcta si mejora a unos y deja intactos o invisibles a otros? Aquí entra el principio de justicia, que exige una distribución equitativa de las oportunidades y de los posibles beneficios de la investigación (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979). En el contexto de este estudio, este principio no puede asumirse de forma abstracta, porque la caracterización ya mostró que el grupo, aunque tiene un buen desempeño académico general, no es homogéneo: hay ritmos distintos, momentos de dispersión y un estudiante con diagnóstico de déficit de atención. Éticamente, esto obliga a preguntarse si la estrategia propuesta realmente acoge la diversidad del aula o si, por el contrario, corre el riesgo de favorecer solo a quienes ya responden bien a ciertas dinámicas. De ahí que las estrategias comunicativas contextualizadas no puedan diseñarse como una secuencia uniforme, sino como una mediación sensible a las diferencias reales del grupo. La justicia, en este caso, no consiste en tratar a todos exactamente igual, sino en crear condiciones para que todos puedan participar del aprendizaje de manera digna y significativa.

Otro aspecto ético fundamental es el consentimiento informado, especialmente porque esta investigación involucra población infantil. La American Educational Research Association

[AERA] (2018) insiste en que la investigación educativa debe desarrollarse desde relaciones transparentes con los participantes y con quienes legalmente los representan. Sin embargo, en contextos escolares, el consentimiento no debería reducirse a una firma o a un formato diligenciado. Hacerlo así sería convertir un acto de responsabilidad en un simple trámite. En una investigación como esta, el consentimiento debe entenderse como una práctica de confianza: las familias deben saber qué se está haciendo, por qué se está haciendo, cómo se trabajará con los estudiantes y qué uso tendrán los hallazgos. Pero, además, aunque los niños no otorguen formalmente el consentimiento legal, sí deben ser tratados como sujetos cuya participación merece ser comprendida, acompañada y cuidada. Esto implica que las actividades no pueden imponerse violentando sus ritmos, ni convertirse en espacios donde la dificultad lingüística se traduzca en vergüenza o exposición.

Ligado a ello aparece la confidencialidad, que en investigaciones escolares no es un asunto menor. Proteger la información no significa solo ocultar nombres; significa evitar que los datos producidos por la investigación se conviertan en nuevas formas de vulnerabilidad. En este estudio, los registros sobre el desempeño de los estudiantes en el uso del *Present Simple*, sus producciones orales o escritas y las observaciones del proceso no pueden ser usados para reforzar juicios sobre quién “puede” y quién “no puede”. Una ética verdaderamente educativa exige que la información producida por la investigación sirva para comprender mejor el aprendizaje, no para fijar identidades escolares sobre la base de una dificultad puntual. En este punto, la confidencialidad no protege solo datos; protege también la imagen que el estudiante construye de sí mismo frente al saber y frente al idioma.

Sin embargo, quizá la cuestión ética más profunda de esta investigación no está únicamente en los protocolos, sino en la posición del docente-investigador. Investigar el aula

siendo parte de ella implica una tensión inevitable: quien observa también enseña; quien analiza también interviene; quien produce conocimiento también tiene poder pedagógico. Esta doble condición obliga a una vigilancia ética permanente. El riesgo está en creer que por tratarse de una investigación con fines pedagógicos toda acción queda automáticamente justificada. Y no es así. La investigación solo se sostiene éticamente si el docente-investigador está dispuesto a dejarse cuestionar por lo que observa, a reconocer que la dificultad del estudiante puede ser también un límite de su propia mediación, y a aceptar que transformar la práctica no es un gesto de generosidad, sino una responsabilidad profesional. En el presente estudio, esta reflexión es central: la brecha entre reconocimiento guiado y uso autónomo del *Present Simple* no se aborda para “corregir” al estudiante, sino para revisar críticamente las condiciones de enseñanza que han producido esa distancia entre forma y sentido.

En síntesis, los referentes éticos de esta investigación no se reducen al cumplimiento de principios generales, aunque estos sean indispensables. Su verdadero sentido emerge cuando se conectan con la pregunta de investigación, con los objetivos planteados y con la realidad del grupo caracterizado. Investigar cómo fortalecer la comprensión funcional y la aplicación correcta del *Present Simple* no puede ser un ejercicio neutral, porque toca directamente la experiencia de aprendizaje de niños concretos. Por eso, la ética de este proyecto se juega en la manera como se entiende la dificultad, en cómo se diseñan las mediaciones, en cómo se resguarda la dignidad del estudiante y en cómo se asume la responsabilidad de intervenir pedagógicamente sin perder de vista que, antes que producir resultados, se está trabajando con personas en formación. Solo desde ahí la investigación deja de ser una práctica técnica y se convierte en un acto pedagógico verdaderamente responsable.

## Herramientas y Métodos

### Enfoque y Tipo de Estudio

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, entendido como una perspectiva que privilegia la comprensión de los fenómenos educativos desde su complejidad y contexto real. Desde la mirada de Martínez Miguélez (2006), este enfoque no se orienta a la medición de variables ni a la generalización de resultados, sino a la interpretación de los significados que los sujetos construyen en su interacción con el conocimiento y con las dinámicas propias del aula. En este sentido, el interés del estudio no radica en cuantificar el nivel de dominio del tiempo verbal Present Simple, sino en comprender cómo los estudiantes de grado segundo del Colegio Cardenal Sancha se relacionan con esta estructura, cómo la interpretan y por qué, a pesar de reconocerla en ejercicios guiados, presentan dificultades para usarla de manera autónoma, correcta y contextualizada.

La elección de este enfoque se fundamenta directamente en la naturaleza del problema identificado en la caracterización y profundizado en el planteamiento del problema. La dificultad observada en los estudiantes no puede explicarse únicamente como un conjunto de errores gramaticales aislados, sino como una brecha más compleja entre el reconocimiento estructural del tiempo verbal y su comprensión funcional en situaciones comunicativas cotidianas. Esta brecha se manifiesta en aspectos concretos del aula: participación activa en ejercicios controlados, pero inseguridad al producir enunciados propios; identificación de la regla, pero dificultad para aplicarla en contextos significativos; omisiones en la tercera persona y escasa claridad en el uso del tiempo verbal para describir rutinas. Comprender este fenómeno exige situarse en el contexto específico del grupo, considerar su etapa evolutiva, sus dinámicas de interacción y las formas de mediación pedagógica que han orientado el aprendizaje hasta el

momento. En este sentido, el enfoque cualitativo permite acceder a estos procesos en su complejidad, evitando reducir el problema a un resultado cuantificable que no daría cuenta de su profundidad.

En cuanto al tipo de estudio, la investigación se orienta desde el método de investigación acción en el aula, el cual se fundamenta en la necesidad de comprender y transformar la práctica pedagógica desde el propio contexto en el que se desarrolla. Este enfoque reconoce al docente como investigador de su práctica, capaz de identificar problemáticas reales, intervenirlas de manera intencionada y reflexionar sobre los efectos de dicha intervención. De acuerdo con Martínez Miguélez (2006), la investigación acción no se limita a describir una situación, sino que articula comprensión e intervención en un proceso cíclico que busca mejorar las condiciones de aprendizaje.

La pertinencia de este método en el presente estudio se sustenta en que la problemática identificada la dificultad en el uso autónomo y correcto del Present Simple emerge directamente en el aula de grado segundo y se relaciona con las formas de mediación pedagógica implementadas. La investigación no se desarrolla en un contexto externo ni simulado, sino en el escenario real donde los estudiantes interactúan, aprenden y construyen significado. En consecuencia, la propuesta de incorporar estrategias comunicativas contextualizadas no se plantea como una aplicación aislada de actividades, sino como una intervención pedagógica situada que busca movilizar la comprensión funcional del tiempo verbal y su aplicación normativa en situaciones cercanas a la experiencia de los estudiantes, tales como la descripción de rutinas diarias, actividades familiares y acciones habituales del entorno escolar.

Además, este método permite observar y analizar cómo los estudiantes responden a la mediación propuesta, cómo evolucionan en su relación con el tiempo verbal y qué cambios se

generan en su capacidad para utilizarlo de manera más autónoma y significativa. Así, la investigación no solo busca comprender por qué los estudiantes presentan dificultades en el uso del Present Simple, sino también generar transformaciones en la práctica pedagógica que contribuyan a superar dicha brecha.

En síntesis, el enfoque cualitativo y el método de investigación acción en el aula resultan pertinentes para este estudio en la medida en que permiten abordar el problema desde su contexto real, comprender los procesos de aprendizaje en los estudiantes de grado segundo y desarrollar una intervención pedagógica reflexiva orientada a fortalecer la comprensión funcional y la aplicación correcta del tiempo verbal Present Simple en situaciones comunicativas cotidianas.

### **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis está constituida por los estudiantes de grado segundo del Colegio Cardenal Sancha, ubicado en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander.

### **Técnicas para la Recolección de Datos**

La recolección de datos en la presente investigación se organiza en correspondencia directa con los objetivos específicos del estudio, de tal manera que cada técnica permita acceder a información pertinente sobre el proceso de comprensión funcional y aplicación correcta del tiempo verbal Present Simple en los estudiantes de grado segundo.

En relación con el primer objetivo, orientado a explorar el nivel inicial de comprensión funcional y aplicación del tiempo verbal en situaciones comunicativas cotidianas, se emplearán las técnicas de observación directa y conversación guiada. En un primer momento, se desarrollará una actividad inicial en la que los estudiantes describirán, de manera oral y gráfica, algunas de sus rutinas diarias (por ejemplo, actividades que realizan en la mañana o en el

colegio). Durante esta actividad, el docente realizará observación directa del desempeño de los estudiantes, registrando aspectos como el uso espontáneo del tiempo verbal, la presencia de errores en la conjugación y la capacidad para relacionar la estructura con situaciones reales. Posteriormente, se llevará a cabo una conversación guiada con el grupo, en la que se formularán preguntas sencillas orientadas a profundizar en la forma en que los estudiantes comprenden el uso del tiempo verbal en su vida cotidiana. Como producto de estas técnicas, se obtendrán registros de observación y producciones iniciales (orales y gráficas) que permitirán caracterizar el punto de partida del grupo frente al uso del Present Simple.

En cuanto al segundo objetivo, centrado en movilizar la comprensión funcional y la aplicación correcta del tiempo verbal a través de estrategias comunicativas contextualizadas, se empleará la técnica de registro de la intervención pedagógica. Durante la implementación de las actividades diseñadas (basadas en situaciones cotidianas como rutinas, hábitos familiares y actividades escolares), se realizará el registro sistemático de las sesiones mediante notas de campo y grabaciones en video de momentos específicos de la clase. Estas actividades incluirán dinámicas como juegos de roles, descripciones de rutinas y construcción de enunciados en contextos cercanos al estudiante. El propósito de esta técnica es documentar cómo los estudiantes interactúan con la estrategia, cómo utilizan el tiempo verbal en situaciones comunicativas y qué dificultades o avances se evidencian durante el proceso. Como producto de esta fase, se obtendrán registros audiovisuales y descripciones detalladas de las actividades, que permitirán analizar la manera en que la mediación pedagógica incide en el aprendizaje.

Finalmente, en relación con el tercer objetivo, orientado a reconocer las variaciones en la comprensión funcional y en la aplicación correcta del tiempo verbal después de la intervención, se emplearán las técnicas de producción final y conversación reflexiva. En esta fase, los

estudiantes desarrollarán una actividad similar a la inicial, en la que deberán describir sus rutinas diarias utilizando el Present Simple, tanto de manera oral como escrita. Esta producción permitirá establecer comparaciones con el desempeño inicial. Adicionalmente, se realizará una conversación reflexiva con el grupo, en la que se indagará sobre su percepción frente a las actividades desarrolladas, su comprensión del uso del tiempo verbal y las dificultades o facilidades que experimentaron durante el proceso. Como producto de estas técnicas, se obtendrán producciones finales y registros de las percepciones de los estudiantes, los cuales permitirán identificar cambios en el aprendizaje y en la apropiación del tiempo verbal.

En conjunto, estas técnicas permiten recoger información desde diferentes momentos del proceso investigativo inicio, intervención y cierre, favoreciendo una comprensión integral de cómo los estudiantes construyen el uso del Present Simple y cómo la mediación pedagógica incide en su aprendizaje.

### **Categorías para el Análisis de Datos**

El análisis de los datos en la presente investigación se orienta desde una perspectiva cualitativa, centrada en la interpretación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en relación con el uso del tiempo verbal Present Simple. En coherencia con los objetivos del estudio y con la naturaleza del problema identificado, se establecen como categorías de análisis la comprensión funcional del tiempo verbal, la aplicación correcta de la estructura gramatical y la mediación pedagógica a través de estrategias comunicativas contextualizadas. Estas categorías no se abordan de manera aislada, sino como dimensiones interrelacionadas que permiten comprender la brecha existente entre el reconocimiento estructural del contenido y su uso autónomo en situaciones comunicativas.

La primera categoría, comprensión funcional del tiempo verbal Present Simple, se orienta a analizar la capacidad de los estudiantes para reconocer el uso del tiempo verbal en contextos significativos y para relacionarlo con situaciones de su vida cotidiana. Esta categoría permite observar si el estudiante identifica cuándo utilizar el tiempo verbal para describir rutinas, hábitos o acciones recurrentes, más allá de la repetición de estructuras previamente modeladas. Su análisis se realizará a partir de las producciones orales y gráficas iniciales y finales, así como de las intervenciones realizadas durante las actividades comunicativas. Esta categoría resulta fundamental, ya que el problema identificado no se limita a la ausencia de conocimiento gramatical, sino a la dificultad para otorgar sentido al uso del tiempo verbal dentro de un contexto comunicativo.

La segunda categoría, aplicación correcta del tiempo verbal Present Simple, se centra en el uso normativo de la estructura gramatical en las producciones de los estudiantes. Aquí se analizarán aspectos como la concordancia sujeto-verbo, el uso adecuado de las terminaciones en tercera persona y la construcción correcta de enunciados simples en situaciones comunicativas. Esta categoría permite identificar no solo la presencia de errores, sino también los avances en la precisión gramatical a lo largo del proceso. Su análisis se realizará mediante la comparación entre las producciones iniciales y finales de los estudiantes, así como a partir de los registros obtenidos durante la implementación de las estrategias. En este sentido, esta categoría se articula directamente con la anterior, en la medida en que la aplicación normativa no puede desligarse de la comprensión del uso.

La tercera categoría, mediación pedagógica a través de estrategias comunicativas contextualizadas, se orienta a analizar el papel de la intervención didáctica en el proceso de aprendizaje. Esta categoría permite comprender cómo las actividades diseñadas, basadas en

situaciones cotidianas del estudiante, inciden en la forma en que los niños interactúan con el tiempo verbal, participan en las dinámicas de clase y construyen significado en torno al lenguaje. Su análisis se realizará a partir de los registros de observación, notas de campo y grabaciones de las sesiones de clase, permitiendo identificar cómo los estudiantes responden a la mediación, qué tipos de interacciones se generan y de qué manera estas contribuyen o limitan el proceso de aprendizaje.

Estas categorías permiten abordar el fenómeno de estudio desde una perspectiva integral, en la que se articulan el componente funcional, el componente normativo y la mediación pedagógica. A partir de su análisis, será posible identificar no solo si se presentan cambios en el uso del tiempo verbal, sino también comprender cómo se producen dichos cambios y qué condiciones pedagógicas los favorecen. De esta manera, las categorías establecidas permiten extraer conclusiones significativas en relación con la efectividad de las estrategias comunicativas contextualizadas para fortalecer la comprensión funcional y la aplicación correcta del *Present Simple* en estudiantes de grado segundo.

## **Resultados**

Los hallazgos de la investigación se organizan en correspondencia con los objetivos específicos del estudio y permiten reconstruir el proceso vivido por los estudiantes de grado segundo en su aproximación al Present Simple, en la interacción con las estrategias comunicativas contextualizadas y en las transformaciones observadas tras su implementación. Más que mostrar un cambio lineal o absoluto, los resultados permiten comprender un proceso de desplazamiento gradual: de una relación insegura y dependiente del modelo hacia una aproximación más intencional, más participativa y, en ciertos casos, más funcional del tiempo verbal. Este desplazamiento no elimina por completo las dificultades, pero sí permite reinterpretarlas: ya no aparecen solo como errores de estructura, sino como señales de un proceso de apropiación todavía en construcción.

### **Acercamiento de la Población a la Variable**

El acercamiento inicial de la población a la variable estuvo marcado por una tensión evidente entre disposición escolar y fragilidad comunicativa. En el diagnóstico inicial, los estudiantes no se mostraron abiertamente reacios a la actividad, pero sí cautelosos, inseguros y altamente dependientes de indicaciones explícitas. Más que una participación espontánea, se evidenció una expectativa constante de validación, tanto por parte del docente como de los compañeros, lo cual sugiere que el grupo no partía de una confianza real para producir lenguaje propio, sino de una lógica de respuesta guiada y confirmada externamente. En las preguntas abiertas vinculadas con la vida cotidiana, varios estudiantes evitaron construir enunciados sin un modelo previo, y en algunos casos los silencios prolongados revelaron no solo vacíos gramaticales, sino también una relación todavía frágil con el acto mismo de usar el idioma para

decir algo propio. Esa actitud fue visible desde el primer encuentro y quedó registrada tanto en el diario de campo como en el diagnóstico inicial.

Los resultados del diagnóstico confirman que el grupo no partía de un desconocimiento absoluto del Present Simple, sino de una comprensión fragmentada, sostenida en estructuras memorizadas y en un repertorio verbal reducido. Los estudiantes lograban reconocer algunas formas verbales cuando aparecían en ejercicios guiados o en enunciados ya construidos, pero presentaban dificultades significativas cuando debían explicar el uso del tiempo verbal en situaciones de la vida cotidiana o producir enunciados propios. Uno de los hallazgos más reveladores fue precisamente esa dependencia de un léxico restringido: ante situaciones nuevas, varios estudiantes intentaban forzar el uso de verbos ya conocidos, incluso cuando no correspondían al contexto. Esto indica que el conocimiento previo estaba más cerca de la repetición que de la comprensión, y que el lenguaje aún no operaba como recurso flexible de significación. A esto se sumaban errores frecuentes en la concordancia sujeto-verbo, particularmente en la tercera persona, y una comprensión débil del valor habitual del tiempo verbal, pues algunos estudiantes completaban oraciones correctamente sin comprender del todo que estas remitían a acciones repetitivas o cotidianas.

Desde esta fase inicial ya podía advertirse algo importante para la interpretación del problema: la dificultad no era únicamente gramatical. Si bien los errores estructurales estaban presentes, el obstáculo más profundo parecía situarse en la relación entre lenguaje y sentido. Es decir, los estudiantes podían operar relativamente bien cuando la tarea consistía en reconocer o modificar una forma dada, pero esa seguridad disminuía en cuanto la estructura debía ponerse en juego dentro de una situación significativa. Esto confirma que la brecha inicialmente formulada en el proyecto —entre reconocimiento estructural y uso autónomo, correcto y contextualizado—

no era una construcción teórica impuesta desde fuera, sino una realidad observable en la experiencia concreta del aula. La variable seleccionada, estrategias comunicativas contextualizadas, no apareció entonces como una innovación arbitraria, sino como una respuesta pedagógica a una necesidad real: ayudar a que el idioma dejara de ser forma aislada y empezara a operar como lenguaje en uso.

### **Experimentación**

La fase de experimentación mostró que la variable no produjo un cambio inmediato en la precisión gramatical, pero sí alteró de manera significativa la relación del grupo con el aprendizaje del idioma. Desde el segundo encuentro, cuando la introducción del *Present Simple* se realizó a partir de acciones cotidianas representadas mediante gestos y movimientos, se evidenció un cambio importante en la disposición del grupo. Los estudiantes participaron con mayor apertura cuando la exigencia inicial no fue escribir o producir estructuras completas, sino comprender a través de la observación, la imitación y la acción. Este hallazgo es relevante porque muestra que la variable no impactó primero la corrección, sino la disponibilidad para entrar en relación con el contenido. Sin embargo, también dejó ver un matiz fundamental: el aumento en la participación no significaba todavía comprensión profunda, pues varios estudiantes imitaban sin necesariamente interiorizar el significado. La experimentación comenzó, entonces, abriendo una puerta: no resolvió el problema, pero sí modificó el terreno sobre el que este se trabajaba.

A medida que avanzó la secuencia, la intervención permitió observar una diferenciación progresiva en el grupo. En los encuentros dedicados a la estructura básica con *I* y *You*, los estudiantes lograron repetir estructuras simples con mayor seguridad, y algunos comenzaron a intentar enunciados propios, aunque todavía con una fuerte dependencia del modelo docente. Ese

tránsito, aunque parcial, ya era significativo: implicaba que algunos estudiantes empezaban a moverse del reconocimiento hacia la producción. No obstante, la introducción de la tercera persona reveló con claridad el punto de mayor tensión del proceso. En esa sesión descendió la seguridad del grupo, aparecieron omisiones en la terminación verbal y se hizo visible una confusión generalizada frente al cambio estructural. Varios estudiantes utilizaron la misma forma verbal para todos los sujetos, y fue necesario ralentizar la clase para reforzar constantemente mediante ejemplos y repetición guiada. Lo importante aquí no es solo constatar la dificultad, sino reconocer lo que esta deja ver: cuando la estructura exigió mayor nivel de articulación entre regla y uso, emergieron los límites del aprendizaje previo. La experimentación no ocultó esa fragilidad; al contrario, la hizo más visible.

Las fichas aplicadas durante la intervención permiten profundizar esta lectura. La Ficha 1 confirmó que algunos estudiantes reconocían la necesidad de modificar el verbo en tercera persona en ejercicios mecánicos, pero cuando debían considerar simultáneamente sujeto, verbo y contexto, la dificultad aumentaba notablemente. En las formas negativas e interrogativas se observaron confusiones con auxiliares como *do*, *does*, *don't* y *doesn't*, lo que indica que la regla aún no estaba interiorizada como sistema de relaciones, sino como fragmentos aislados de conocimiento. La Ficha 2 mostró un avance interesante: los apoyos visuales ayudaron a comprender mejor los adverbios de frecuencia, especialmente en los extremos de la escala como *always* y *never*, y comenzaron a favorecer la conexión entre el tiempo verbal y la experiencia cotidiana. Sin embargo, también quedó claro que el apoyo visual, por sí solo, no garantizaba apropiación funcional, ya que algunos estudiantes respondían a partir de la imagen sin leer con detenimiento la oración. Esto revela que la contextualización visual facilita el acceso inicial, pero no sustituye la necesidad de comprensión lingüística más profunda.

El momento más revelador de la experimentación fue la Ficha 3, porque allí la dinámica dejó de centrarse en el reconocimiento y exigió producción oral y escrita en torno a preguntas de frecuencia y situaciones de la vida cotidiana. En esta fase apareció con más claridad la intención comunicativa. Tres estudiantes destacaron por su iniciativa para buscar nuevas palabras, combinar estructuras y ampliar sus respuestas; un segundo grupo de seis estudiantes, incluido el estudiante con déficit de atención, logró sostener la interacción pese a no alcanzar una precisión gramatical plena; y dos estudiantes continuaron mostrando mayor dificultad y dependencia del acompañamiento docente. Este resultado obliga a una lectura cuidadosa: la intervención no produjo homogeneidad, pero sí generó movimiento. El avance más significativo no estuvo en la desaparición del error, sino en que más estudiantes comenzaron a arriesgarse a usar el idioma para comunicar algo propio. En investigación educativa esto no es un dato menor, porque muestra que la mediación comienza a desplazar el foco desde la respuesta correcta hacia la producción con sentido.

### **Identificación de Variaciones**

Las variaciones observadas tras la implementación de la variable no pueden interpretarse como una superación total del problema inicial, pero sí como una transformación parcial y significativa de la forma en que los estudiantes se relacionan con el *Present Simple*. En comparación con el diagnóstico inicial, el previo final evidenció mayor familiaridad con las estructuras trabajadas, mayor tranquilidad frente al tipo de actividad propuesta y una reducción del nivel de ansiedad observado en el primer encuentro. Los estudiantes se enfrentaron al previo con más seguridad y lograron resolver mejor los ejercicios de selección y completar oraciones, lo que indica un fortalecimiento del reconocimiento estructural. No obstante, esta mejora no se distribuyó de manera uniforme ni debe interpretarse de forma triunfalista: los mejores resultados

continuaron concentrándose en las tareas de reconocimiento, mientras que las actividades que exigían integrar contexto, sujeto y forma verbal siguieron siendo las más complejas. Esta tensión muestra que sí hubo avance, pero también que la brecha entre forma y uso no quedó completamente cerrada.

Comparativamente, el grupo mostró una evolución clara en tres planos. En primer lugar, aumentó la disposición a participar y a intentar producir lenguaje, incluso cuando no había plena seguridad. Esto es importante porque al inicio predominaba la espera del modelo y la búsqueda de validación externa, mientras que hacia el final se observa mayor iniciativa, especialmente en los estudiantes que participaron en actividades interactivas y de producción. En segundo lugar, hubo avances en la comprensión de ciertos componentes del sistema, como el reconocimiento de la tercera persona y la familiaridad con los adverbios de frecuencia. En tercer lugar, se consolidó una mayor relación entre el contenido lingüístico y situaciones de la vida cotidiana, lo que permite afirmar que la variable sí contribuyó a mover el aprendizaje hacia escenarios más funcionales. Sin embargo, el análisis comparativo también deja ver límites claros: persistieron errores en la concordancia sujeto-verbo, en la aplicación de la tercera persona y en la identificación del valor habitual del tiempo verbal. Es decir, el proceso avanzó, pero no alcanzó una consolidación plena de la relación entre forma, significado y uso.

Esta persistencia del error no debe leerse como fracaso de la intervención, sino como evidencia de la complejidad del aprendizaje gramatical cuando se busca articularlo con la competencia comunicativa. Los datos permiten sostener que las estrategias comunicativas contextualizadas favorecieron un desplazamiento real: del reconocimiento mecánico hacia una comprensión más cercana al uso, y de la pasividad inicial hacia una participación más intencional. Pero también dejan una advertencia pedagógica importante: cuando el aprendizaje

ha estado previamente sostenido en la repetición y en la explicación explícita de reglas, el tránsito hacia una apropiación funcional no ocurre de manera inmediata. Requiere tiempo, continuidad y mediaciones insistentes que no abandonen la estructura, pero que tampoco la reduzcan a una fórmula. En ese sentido, el resultado más profundo de la investigación quizá no sea demostrar que los estudiantes “aprendieron” el *Present Simple* de forma plena, sino mostrar que comenzaron a entrar en otra relación con él: menos dependiente del modelo, más ligada a la experiencia y más abierta al uso comunicativo, aunque todavía marcada por inestabilidades normativas.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la variable produjo variaciones visibles en la disposición, en la comprensión funcional inicial y en la familiaridad estructural del grupo, aunque no resolvió completamente las dificultades asociadas con la precisión gramatical y la autonomía plena en el uso. Esta conclusión es importante porque evita una lectura simplista del proceso: ni se trató de un cambio total, ni de una permanencia intacta del problema. Lo que se evidencia es un movimiento pedagógico significativo, en el que la mediación contextualizada ayudó a fisurar la lógica del reconocimiento aislado y abrió posibilidades más reales para que el idioma empezara a ser vivido como lenguaje con sentido. Esa es, precisamente, la variación más relevante que deja la investigación.

### **Análisis y Discusión**

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la investigación no solo hizo visible una dificultad en el aprendizaje del Present Simple, sino que permitió comprender la naturaleza de dicha dificultad. En coherencia con los objetivos propuestos, el análisis muestra que los estudiantes no partían de un desconocimiento absoluto del tiempo verbal, sino de una relación fragmentada con él, caracterizada por el reconocimiento estructural, pero no por su uso autónomo, correcto y contextualizado. En este sentido, la discusión no puede reducirse a verificar si hubo mejora o no en el desempeño, sino que exige interpretar cómo la variable incorporada las estrategias comunicativas contextualizadas incidió en la movilización del aspecto ontológico definido en la investigación: la comprensión funcional y la aplicación correcta del Present Simple. Desde esta perspectiva, el análisis se centra en las tensiones, avances y persistencias que atravesaron el proceso, poniéndolos en diálogo con los referentes teóricos ya trabajados.

En el acercamiento inicial de la población a la variable se evidenció una relación marcada por la cautela, la inseguridad y la dependencia del modelo docente. Los estudiantes participaban cuando la estructura estaba dada, pero mostraban vacíos cuando debían construir enunciados propios o explicar el uso del tiempo verbal en situaciones de la vida cotidiana. Este hallazgo confirma que el problema no se situaba únicamente en la regla gramatical, sino en la dificultad para articularla con un sentido comunicativo. En esa línea, lo observado coincide con lo planteado por Hymes (1972) y Canale y Swain (1980), en cuanto a que el dominio de una lengua no puede reducirse al reconocimiento de sus formas, sino que implica la capacidad de usarlas de manera pertinente en contextos concretos. Lo que el diagnóstico dejó al descubierto fue, precisamente, una ruptura entre conocimiento formal y posibilidad de uso. Más que estudiantes

que “no sabían” el *Present Simple*, se encontraron estudiantes cuya relación con ese contenido estaba sostenida en la repetición y no en la comprensión del para qué y del cuándo usarlo.

Durante la fase de experimentación, la variable produjo un efecto que fue, en primer lugar, pedagógico y relacional antes que normativo. La participación aumentó cuando el contenido se presentó mediante acciones cotidianas, juegos de roles, preguntas vinculadas con la experiencia infantil y actividades de interacción. Esto resulta coherente con lo expuesto por Littlewood (2014), quien insiste en que la enseñanza comunicativa no supone abandonar la gramática, sino integrarla dentro de prácticas con sentido. Asimismo, dialoga con Butler (2011), quien advierte que las propuestas comunicativas no funcionan por su sola denominación metodológica, sino cuando se sitúan en el contexto real de los estudiantes. En esta investigación, las estrategias comunicativas contextualizadas no tuvieron impacto porque fueran novedosas en sí mismas, sino porque conectaron el contenido con la vida cotidiana del grupo. No obstante, los datos también mostraron que esta mayor apertura no equivalía automáticamente a comprensión profunda. La participación más activa no eliminó las dudas estructurales, especialmente en la tercera persona, lo que permite sostener que la contextualización abrió una vía de acceso al contenido, pero no resolvió por sí sola la complejidad del aprendizaje gramatical.

Los cambios observados en el aspecto ontológico permiten reconocer que sí hubo una transformación en la manera en que los estudiantes se relacionaron con el *Present Simple*, aunque dicha transformación no fue homogénea ni absoluta. En el plano de la comprensión funcional, varios estudiantes comenzaron a vincular el tiempo verbal con rutinas, acciones habituales y experiencias de su entorno, lo que representa un avance frente al diagnóstico inicial, donde predominaba la repetición de modelos sin mayor construcción de sentido. En el plano de la aplicación correcta, se evidenció una mayor familiaridad con ciertas estructuras, pero

persistieron errores en la concordancia sujeto-verbo, especialmente en la tercera persona. Esta doble situación confirma lo planteado por Larsen-Freeman (2003, 2014): la gramática no puede entenderse como un inventario de reglas separado del significado y del uso. Los resultados muestran que cuando la estructura empieza a entrar en contacto con situaciones comunicativas significativas, la comprensión se fortalece; sin embargo, la precisión normativa no se consolida de manera inmediata. Esto sugiere que la comprensión funcional y la aplicación correcta no son procesos paralelos, sino dimensiones interdependientes que avanzan con ritmos distintos.

Al comparar estos hallazgos con estudios previos trabajados en el marco teórico, se encuentran coincidencias significativas, pero también matices que enriquecen la comprensión del fenómeno. Los resultados convergen con lo señalado por Yolageldili y Arikan (2011), quienes muestran que los niños responden de manera más favorable a la gramática cuando esta se articula con dinámicas activas y ajustadas a su etapa evolutiva. Igualmente, coinciden con Chou (2021), en la medida en que la producción lingüística mostró mayor apertura cuando se desarrolló a partir de tareas con sentido y no exclusivamente desde ejercicios mecánicos.

En la misma línea, el estudio de Cabezas et al. (2021) permite interpretar que el tránsito de la gramática reconocida a la gramática usada no ocurre por simple exposición, sino por medio de experiencias donde la estructura se convierte en acción comunicativa. Sin embargo, los resultados de esta investigación también confirman la advertencia metodológica de Carless (2003): las innovaciones didácticas no eliminan automáticamente las dificultades, porque su efectividad depende de las condiciones reales del aula, del tiempo disponible y del modo en que la propuesta se sostenga en el proceso pedagógico. En consecuencia, los hallazgos de este estudio no contradicen las investigaciones previas, pero sí las complejizan, al mostrar que la contextualización no produce cambios lineales, sino desplazamientos graduales y parciales.

A pesar de estos avances, el estudio presenta limitaciones que deben ser reconocidas críticamente. En primer lugar, se trabajó con un grupo reducido de once estudiantes, lo cual permitió una lectura detallada del proceso, pero limita la posibilidad de extrapolar los hallazgos a otros contextos. En segundo lugar, el tiempo de intervención fue breve frente a la complejidad del aspecto ontológico que se pretendía movilizar. La comprensión funcional y la aplicación correcta del *Present Simple* no son logros que se consoliden de manera inmediata, especialmente cuando los estudiantes venían de una mediación centrada en la repetición estructural. En tercer lugar, las dinámicas propias del aula —como la diversidad de ritmos, la presencia de un estudiante con déficit de atención y la necesidad constante de acompañamiento docente— incidieron en el desarrollo del proceso. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero sí obligan a situarlos con honestidad metodológica y a reconocer que los resultados deben entenderse como comprensiones construidas en un contexto específico.

Desde el punto de vista práctico, los hallazgos tienen implicaciones pedagógicas importantes. En primer lugar, cuestionan la suficiencia de las prácticas centradas exclusivamente en la explicación de reglas y en la repetición de estructuras, especialmente en los primeros grados, donde el aprendizaje del lenguaje requiere mediaciones más próximas a la experiencia, a la interacción y al sentido. En segundo lugar, muestran que la enseñanza del inglés en primaria no debería separar la gramática de la comunicación, sino articular ambas dimensiones desde situaciones reconocibles para el estudiante. En tercer lugar, evidencian que el error no debe interpretarse únicamente como signo de fracaso, sino como parte de un proceso de apropiación que puede enriquecerse mediante mediaciones más significativas. En este sentido, la investigación aporta elementos para repensar las secuencias didácticas del área de inglés, de

modo que el Present Simple deje de aparecer como una fórmula a memorizar y se convierta progresivamente en una herramienta para nombrar la experiencia cotidiana.

En conclusión, el análisis permite sostener que la intervención no cerró por completo la brecha entre el reconocimiento estructural del Present Simple y su uso autónomo, correcto y contextualizado, pero sí generó un desplazamiento pedagógicamente relevante en la relación de los estudiantes con el tiempo verbal. Más que una superación total del problema, se evidenció el comienzo de una transformación: del reconocimiento aislado hacia una comprensión más cercana al uso, de la dependencia del modelo hacia una producción más intencional, y de la pasividad inicial hacia una participación más abierta al riesgo comunicativo. Estos hallazgos abren nuevas preguntas de investigación: ¿qué ocurriría si este tipo de mediación se sostuviera durante un periodo más prolongado?, ¿cómo evolucionaría la precisión normativa si la contextualización se acompañara de ciclos más sistemáticos de retroalimentación?, ¿qué variaciones emergerían al trabajar otras estructuras gramaticales desde una lógica semejante? Futuras investigaciones podrían profundizar en estas preguntas y ampliar el análisis sobre la relación entre mediación pedagógica, competencia comunicativa y construcción de sentido en la enseñanza del inglés en educación básica.

## Conclusiones y Recomendaciones

La investigación permitió reconocer que la dificultad de los estudiantes de grado segundo frente al *Present Simple* no se encontraba en una ausencia total de conocimiento, sino en una apropiación todavía fragmentada del tiempo verbal. Los estudiantes lograban identificar estructuras cuando estas eran presentadas de forma guiada, pero mostraban inseguridad al producir enunciados propios, explicar el uso del tiempo verbal en situaciones cotidianas o aplicar correctamente sus reglas gramaticales. En este sentido, los objetivos planteados fueron abordados de manera coherente: se exploró el punto de partida del grupo, se implementaron estrategias comunicativas contextualizadas y se reconocieron variaciones posteriores en la relación de los estudiantes con el contenido.

Los hallazgos permiten responder a la pregunta de investigación señalando que dichas estrategias sí contribuyeron a fortalecer la comprensión funcional del *Present Simple*, especialmente al vincularlo con rutinas, acciones habituales y experiencias cercanas al estudiante. Sin embargo, también mostraron que la aplicación correcta de la estructura gramatical requiere un proceso más sostenido, pues persistieron dificultades en la tercera persona, en la concordancia sujeto-verbo y en el uso autónomo de ciertas formas.

La movilización del aspecto ontológico —comprensión funcional y aplicación correcta del *Present Simple*— se evidenció como un proceso gradual, no lineal y profundamente condicionado por la mediación pedagógica. Al inicio, los estudiantes parecían relacionarse con el tiempo verbal desde una lógica de repetición: esperaban el modelo, buscaban aprobación y evitaban arriesgarse a producir lenguaje propio. Durante la intervención, especialmente en las actividades que involucraron rutinas, gestos, interacción y preguntas relacionadas con su vida cotidiana, comenzó a aparecer una relación distinta con el idioma. Algunos estudiantes pasaron

de completar estructuras a intentar comunicar ideas; otros, aunque con errores, empezaron a sostener interacciones sencillas. Esto muestra que el avance más significativo no fue únicamente gramatical, sino también comunicativo y actitudinal. La comprensión funcional empezó a formarse cuando el tiempo verbal dejó de ser una fórmula y comenzó a tener relación con lo que los niños hacen, viven y pueden expresar. No obstante, la aplicación normativa avanzó con mayor lentitud, lo cual confirma que comprender el uso de una estructura no implica dominarla inmediatamente en todos sus componentes formales.

Las estrategias comunicativas contextualizadas tuvieron un impacto importante en la manera como los estudiantes se acercaron al aprendizaje del inglés. Su mayor aporte fue transformar el ambiente de participación: los estudiantes se mostraron más dispuestos, menos ansiosos y más abiertos a intentar usar el idioma. Las actividades que partieron de acciones cotidianas, juegos de roles, preguntas de frecuencia y situaciones familiares permitieron que el Present Simple adquiriera mayor sentido dentro del aula. Sin embargo, el impacto de la variable no fue homogéneo. Mientras tres estudiantes mostraron avances notables en iniciativa, ampliación de respuestas y búsqueda de vocabulario, un grupo intermedio logró participar activamente con apoyo, y dos estudiantes continuaron presentando dificultades más marcadas. Esto permite concluir que la variable fue efectiva para abrir posibilidades de comunicación y fortalecer la relación entre lenguaje y experiencia, pero no fue suficiente por sí sola para consolidar completamente la precisión gramatical. La estrategia contextualizada favoreció el sentido; la norma, en cambio, requiere mayor tiempo, retroalimentación constante y práctica progresiva.

Los resultados de esta investigación aportan a la comprensión de la enseñanza gramatical en primaria al mostrar que el aprendizaje de una estructura como el Present Simple no puede

reducirse a reconocer reglas ni completar ejercicios correctamente. El estudio evidencia que la gramática cobra valor pedagógico cuando se vincula con situaciones significativas para el estudiante, pero también advierte que la contextualización no produce transformaciones inmediatas ni absolutas. Su aporte principal está en mostrar que el cambio ocurre como desplazamiento: de la dependencia del modelo hacia una producción más intencional, de la repetición hacia la búsqueda de sentido, y del reconocimiento aislado hacia una comprensión más cercana al uso. Metodológicamente, la investigación acción en el aula permitió mirar la práctica docente no como un escenario neutro, sino como un espacio que también debe ser interrogado. En este sentido, el estudio abre nuevas preguntas sobre el tiempo necesario para consolidar aprendizajes gramaticales funcionales, la importancia de la retroalimentación formativa y la posibilidad de aplicar estrategias semejantes en otros contenidos del inglés escolar.

Se recomienda que la enseñanza del Present Simple en grado segundo continúe incorporando estrategias comunicativas contextualizadas, pero no como actividades aisladas o decorativas, sino como parte de una secuencia didáctica sostenida. Las rutinas diarias, los hábitos familiares, las acciones escolares y las experiencias cercanas al niño deben convertirse en escenarios para usar el idioma con propósito. No obstante, estos espacios comunicativos deben acompañarse de momentos explícitos de reflexión gramatical, especialmente sobre la tercera persona, la concordancia sujeto-verbo y el uso de auxiliares. La investigación mostró que los estudiantes participan más cuando el lenguaje tiene sentido, pero también que necesitan acompañamiento para organizar correctamente ese lenguaje. Por ello, se recomienda equilibrar juego, interacción, producción y retroalimentación, evitando tanto la repetición mecánica como una comunicación sin orientación normativa.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar el tiempo de intervención, pues los hallazgos muestran que la comprensión funcional puede empezar a movilizarse en pocas sesiones, pero la aplicación correcta requiere mayor continuidad. También sería pertinente incorporar una variable complementaria centrada en la retroalimentación formativa, de manera que los estudiantes no solo usen el idioma en contextos significativos, sino que también reciban orientación constante para mejorar la precisión de sus producciones. Asimismo, podrían explorarse recursos tecnológicos interactivos, diarios visuales de rutinas o portafolios de producción oral y escrita, con el fin de observar con mayor detalle la evolución del aprendizaje. Finalmente, sería valioso aplicar esta propuesta en otros grados o con otros tiempos verbales para analizar si la relación entre contextualización, comprensión funcional y precisión gramatical se comporta de manera similar.

### Referencias Bibliográficas

- AlShareef, S. N. A. (2024). Applying the communicative approach in assessing EFL young learners. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 14–27.  
<http://dx.doi.org/10.32601/ejal.10102>
- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424.  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-42582020000100411](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000100411)
- American Educational Research Association. (2018). *Ethical standards of the American Educational Research Association*. AERA.
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 31, 36–57.  
<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/implementation-of-communicative-and-taskbased-language-teaching-in-the-asiapacific-region/0F5168304508389D5F8BC06EE5C04FE1>
- Cabezas, E. D. A., et al. (2021). Grammmaring, its effects on oral performance among EFL learners. *English Language Teaching*, v14 n10 p130-142  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1318579>
- Cambridge Dictionary. (s. f.). *Present simple (I work)*. Cambridge University Press.  
<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/present-simple-i-work>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.  
<https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

- Carless, D. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools. *System*, 31(4), 485–500. [https://web.edu.hku.hk/f/staff/412/2003\\_Factors-in-the-implementation-of-task-based-teaching-in-primary-schools.pdf](https://web.edu.hku.hk/f/staff/412/2003_Factors-in-the-implementation-of-task-based-teaching-in-primary-schools.pdf)
- Chiroque Chero, C. A. (2022). EFL teachers' beliefs about grammar teaching within the communicative approach. *MEXTESOL Journal*, 46(3).  
[https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=46372](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46372)
- Chou, M.-H. (2021). An integrated approach to developing and assessing EFL students' speaking ability and strategy use. *Language Education & Assessment*, 4(1), 19–37.  
<https://doi.org/10.29140/lea.v4n1.428>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*.  
Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero de 1994  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-406829\\_recurso\\_9.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-406829_recurso_9.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre  
[https://www.funcionpublica.gov.co/dafpIndexerBGN/norma/index?find=FindNext&query=&filtroTipoDocumento=Ley&filtroNumero=1098&filtroAnio=&filtroEntidad=Nivel+Nacional&filtroTema=&filtroSubtema=VALOR\\_REEMPLAZAR&bloquearFiltroTipoDocumento=&bloquearFiltroNumero=&bloquearFiltroAnio=&bloquearFiltroEntidad=&bloquearFiltroTema=&bloquearFiltroSubtema=&ordenarPor=FECHA\\_EXPEDICION](https://www.funcionpublica.gov.co/dafpIndexerBGN/norma/index?find=FindNext&query=&filtroTipoDocumento=Ley&filtroNumero=1098&filtroAnio=&filtroEntidad=Nivel+Nacional&filtroTema=&filtroSubtema=VALOR_REEMPLAZAR&bloquearFiltroTipoDocumento=&bloquearFiltroNumero=&bloquearFiltroAnio=&bloquearFiltroEntidad=&bloquearFiltroTema=&bloquearFiltroSubtema=&ordenarPor=FECHA_EXPEDICION)

Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012. Ley de protección de datos personales*. Diario Oficial 48587 de octubre 18 de 2012.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages:*

*Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.

[https://www.academia.edu/91228427/Council\\_of\\_Europe\\_2020\\_Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Languages\\_Learning\\_Teaching\\_Assessment\\_Companion\\_Volume\\_Strasbourg\\_Council\\_of\\_Europe\\_Publishing\\_Authors\\_B\\_North\\_E\\_Piccardo\\_T\\_Goodier](https://www.academia.edu/91228427/Council_of_Europe_2020_Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages_Learning_Teaching_Assessment_Companion_Volume_Strasbourg_Council_of_Europe_Publishing_Authors_B_North_E_Piccardo_T_Goodier)

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.),

*Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin. [https://www.homes.uni-](https://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf)

[bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf](https://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf)

Jandildinov, M. K., & Yersultanova, G. T. (2023). The role of contextualization in teaching

grammar. *Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің*

*ХАБАРШЫСЫ. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы*, 145(4), 86-100.

<https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-86-100>

Jandildinov, M. K., & Yersultanova, G. T. (2023). The role of contextualization in teaching

grammar. *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy.*

*Psychology. Sociology Series*, 145(4), 86–100.

[https://www.researchgate.net/publication/378804304\\_The\\_role\\_of\\_contextualization\\_in\\_teaching\\_grammar](https://www.researchgate.net/publication/378804304_The_role_of_contextualization_in_teaching_grammar)

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle.

<https://woucentral.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/larsen-freeman.pdf>

- Larsen-Freeman, D. (2014). Teaching grammar. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). National Geographic Learning. <https://englishforbeachpurposes.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/larsen-freeman-2014-teaching-grammar.pdf>
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000134>
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349-362. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000134>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-115174_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial No. 49.523 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguas Extranjeras: Inglés*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Mustafa, P. O. (2024). The effects of contextualized grammar teaching on developing writing skills and grammatical competence. *Zanco Journal of Humanity Sciences*, Vol 28. Págs. 456-467. <https://zancojournal.su.edu.krd/index.php/JAHS/article/view/1278>

- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25951677/>
- Obando-Arias, M. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la musicalización de contenidos curriculares. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-19. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000200383&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000200383&script=sci_abstract&tlng=es)
- Swan, M. (2016). *Practical English usage* (4th ed.). Oxford University Press. <https://fresh-teacher.github.io/s4/Practical-English-Usage%20by%20Michael%20swan.pdf>
- Tilahun, S. (2022). Using grammar consciousness-raising tasks to enhance learners' tense competence. *Cogent Education*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1379301>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. [https://stairwaytosdg.eu/images/UNESCO\\_Education\\_for\\_Sustainable\\_Development\\_Goals\\_ENG.pdf](https://stairwaytosdg.eu/images/UNESCO_Education_for_Sustainable_Development_Goals_ENG.pdf)
- UNICEF. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>
- Watanapokakul, S. (2024). Enhancing active grammar learning in a synchronous online EFL undergraduate classroom: Development and assessment of the LPCR online instructional model. *rEFLECTIONS*, 31(3), 990–1022. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1459913.pdf>

Yolageldili, G., & Arikan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219–229.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527862.pdf>

## Apéndices

### Apéndice A

#### *Muestras de Investigación*

<https://drive.google.com/drive/folders/1KgZINwWfJAsRThBL8zMyqeCHfzawkWVI?usp=sharing>