



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**APLICACIÓN DEL KAHOOT COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA
PARA LA MEJORA DEL DOMINIO DE UNIDADES SINTÁCTICAS
DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

PRESENTADA POR

FIGRELLA CRISTINA PARDO CASTILLO

ASESOR

OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

LIMA – PERÚ

2019



CC BY-NC-SA

Reconocimiento – No comercial – Compartir igual

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

SECCIÓN DE POSGRADO

**APLICACIÓN DEL KAHOOT COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA
PARA LA MEJORA DEL DOMINIO DE UNIDADES SINTÁCTICAS
DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADO POR:
FIORELLA CRISTINA PARDO CASTILLO**

**ASESOR:
DR. OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA**

LIMA, PERÚ

2019

**APLICACIÓN DEL KAHOOT COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA
PARA LA MEJORA DEL DOMINIO DE UNIDADES SINTÁCTICAS
DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO:

ASESOR:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Vicente Justo Pastor Santiváñez Limas

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Alejandra Dulvina Romero Díaz

Dr. José Eufemio Lora Rodríguez

DEDICATORIA

A mi familia por brindarme siempre su amor y apoyo, en especial a mi amada madre Gladys, por ser siempre un ejemplo de mujer valiente, luchadora y perseverante. Mis logros siempre serán suyos también.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor Dr. Oscar Rubén Silva Neyra, por sus consejos y apoyo en esta tesis. A la Dra. Alejandra Romero Díaz, por su apoyo incondicional.

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	6
1.1. Antecedentes de la investigación	6
1.1.1. En el ámbito nacional	6
1.1.2. En el ámbito internacional	8
1.2. Bases teóricas	11
1.2.1. Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación	11
1.2.2. Herramientas sincrónicas y asincrónicas	13
1.2.3. Herramientas de gamificación para la motivación y el aprendizaje	13

1.2.4. Kahoot como recurso didáctico	15
1.2.5. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera	21
1.2.6. El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas y el Proyecto English Profile	22
1.2.7. La Gramática	25
1.2.8. La competencia gramatical	27
1.2.9. La Sintaxis	29
1.2.10. Las Unidades Sintácticas	30
1.3. Definición de términos básicos	36
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES	38
2.1. Formulación de hipótesis principal y derivadas	38
2.2. Variables y definición operacional	39
2.3. Operacionalización de Variable	39
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	43
3.1. Diseño metodológico	43
3.2. Diseño muestral	45
3.3. Técnicas de recolección de datos	46
3.3.1. Descripción de los instrumentos	46
3.3.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos	46
3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	48
3.5. Aspectos éticos	48
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	50
4.1 Resultados descriptivos en el grupo experimental	50
4.2 Resultados descriptivos en el grupo control	56
4.3 Pruebas de hipótesis	61

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	68
CONCLUSIONES	72
RECOMENDACIONES	74
FUENTES DE INFORMACIÓN	75
ANEXOS	81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Formación de Sintagmas	33
Tabla 2	Resultados de las pruebas de confiabilidad por medio del cálculo del coeficiente de confiabilidad KR-20	47
Tabla 3	Niveles y rangos usados para el análisis estadístico	48
Tabla 4	Tabla de frecuencias para la variable dependiente en el grupo experimental	50
Tabla 5	Tabla de frecuencias para la primera dimensión en el grupo experimental	51
Tabla 6	Tabla de frecuencias para la segunda dimensión en el grupo experimental	52
Tabla 7	Tabla de frecuencias para la tercera dimensión en el grupo experimental	53
Tabla 8	Tabla de frecuencias para la cuarta dimensión en el grupo experimental	54
Tabla 9	Tabla de frecuencias para la variable dependiente en el grupo control	55
Tabla 10	Tabla de frecuencias para la primera dimensión en el grupo control	56
Tabla 11	Tabla de frecuencias para la segunda dimensión en el grupo control	57
Tabla 12	Tabla de frecuencias para la tercera dimensión en el grupo control	58

Tabla 13	Tabla de frecuencias para la cuarta dimensión en el grupo control	60
Tabla 14	Revisión de la variable dependiente y sus dimensiones	61
Tabla 15	Resultados de las pruebas de normalidad: Shapiro-Wilk	62
Tabla 16	Resultados de las pruebas comparación para la hipótesis general	63
Tabla 17	Resultados de las pruebas comparación para la primera hipótesis específica	64
Tabla 18	Resultados de las pruebas comparación para la segunda hipótesis específica	65
Tabla 19	Resultados de las pruebas comparación para la tercera hipótesis específica	66
Tabla 20	Resultados de las pruebas comparación para la cuarta hipótesis específica	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Ilustraciones de Kahoot	20
Figura 2.	Los Niveles Comunes referencia	24
Figura 3.	British Council EQUALS Core Inventory of General English	24
Figura 4.	Los Niveles Comunes referencia	25
Figura 5.	Escalas de competencias lingüísticas del MCER	28
Figura 6.	Organización de la competencia gramatical	29
Figura 7.	Nivel de análisis sintáctico	31
Figura 8.	Barras Variable dependiente en el grupo experimental	51
Figura 9.	Barras Primera dimensión en el grupo experimental	52
Figura 10.	Barras Segunda dimensión en el grupo experimental	53
Figura 11.	Barras Tercera dimensión en el grupo experimental	54
Figura 12.	Barras Cuarta dimensión en el grupo experimental	55
Figura 13.	Barras Variable dependiente en el grupo control	56
Figura 14.	Barras para la primera dimensión en el grupo control	57
Figura 15.	Barras para la segunda dimensión en el grupo control	58
Figura 16.	Barras para la tercera dimensión en el grupo control	59
Figura 17.	Barras para la cuarta dimensión en el grupo control	60

RESUMEN

El objetivo de esta tesis fue determinar en qué medida la aplicación del Kahoot en las clases tradicionales del área de inglés mejora el dominio de unidades sintácticas del idioma. El experimento fue aplicado a los estudiantes del curso de Inglés VI, los cuales tienen un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia (intermedio-alto), de la Universidad San Ignacio de Loyola. Por las características de la investigación, ésta se efectuó a través de un enfoque cuantitativo y un diseño de investigación cuasi experimental aplicada en dos grupos: experimental y control. Cada grupo contaba con 25 estudiantes. El instrumento utilizado fue una evaluación para ambos grupos. El grupo experimental que estuvo expuesta a la práctica continua con el aplicativo Kahoot obtuvo una mejoría del dominio de las unidades sintácticas del idioma inglés. Por lo cual, se recomienda su aplicación para la práctica de estructuras gramaticales en las sesiones de clase.

Palabras claves: kahoot, unidades sintácticas, sintagmas, gramática, gamificación.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to determine how much the application of Kahoot in traditional English classes improves the master of syntactic phrases of the language. The experiment was applied to the students of San Ignacio de Loyola University, students of English VI who have a B2 level according to the Common European Framework of Reference. According to the characteristics of the research, this was a quantitative research and quasi-experimental thesis. It was applied to two groups: experimental and control. There were 25 students in each group. The instrument used was a pretest and posttest in both groups. The experimental group that was exposed to the use and practice with the application Kahoot got a huge improvement for the master of syntactic phrases in English. Therefore, it is recommended to use it in English classes in order to practice grammar structures.

Keywords: Kahoot, syntactic phrases, phrases, grammar, gamification.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en el lenguaje universal de la comunicación. De acuerdo a David Crystal, en su libro “A History of the English Language” (2006), aproximadamente 2 billones de personas hablan inglés alrededor del mundo, quizás como su primera lengua o como idioma extranjero. Por ello, si se necesita hablar con alguna persona alrededor del mundo, comúnmente se realiza a través de esta.

Pero, ¿Por qué es importante aprender inglés? Los estudiantes universitarios competentes deben estar capacitados para poder comunicarse en este idioma de manera hablada y escrita. Esta ventaja les ayuda a obtener un trabajo en una empresa multinacional, el acceso a mayor cantidad de información en internet, pues el 52% de las páginas web están en inglés (w3 Techs); y a postular a una beca de estudios en el extranjero.

Sin embargo, muchas universidades no se preocupan mucho de la importancia del aprendizaje de este idioma. Las universidades, además del contenido

curricular que puedan ofrecer, deberían de estar a la vanguardia con cursos de especialidad dictados en inglés y forzar a sus estudiantes a certificarse en el conocimiento competente del idioma inglés.

En Perú, gracias a la nueva ley universitaria, el dominio de una segunda lengua es requisito de graduación; es por ello, que los estudiantes deberían de rendir un examen internacional para que certifiquen su nivel de inglés. Para esto, es necesario que dominen, además de las cuatro habilidades, un conocimiento de una gramática sólida del idioma; es decir, capacidades gramaticales que incluyan unidades sintácticas competentes.

La competencia gramatical es el conocimiento de un idioma no materno, denominado competencia comunicativa por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001, MCER), incluye competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Según el MCER (2001), la competencia gramatical es parte de la competencia lingüística. A su vez, ésta es el dominio de normas morfológicas y sintácticas, que a su vez pueden dividirse en unidades de nivel lingüístico.

Para aprobar un examen internacional, los estudiantes deberían de tener dominio de éstas unidades sintácticas para que puedan resolver de una manera sencilla la parte gramatical del examen. Las unidades sintácticas son estructuras que contienen una o más palabras, pero no son oraciones completas, sin embargo, forman parte de una oración. Este conocimiento es importante para el éxito de aprobar un examen internacional, pues mayormente una de las partes esenciales del examen es "Use of English", en la cual el estudiante debe mostrar conocimiento gramatical sobre diferentes sintagmas como el nominal, verbal, adjetival y preposicional.

Actualmente, los estudiantes de pregrado son estudiantes del Milenio, o también llamados Millenials. Estos están rodeados de mucha información y muchos aparatos tecnológicos desde muy pequeños, es por eso que son ellos quienes muestran mayor conocimiento y dependencia de uso. Por eso, muchos docentes afrontan diariamente a este “uso envolvente” (Cuesta, 2013) del smartphone, pues muchos de ellos se distraen en el aula con facilidad. El Smartphone puede ser una fuente distractora en la atención de las clases (Gloria Mark, 2006) y es por ello, que los docentes deben encontrar una manera de cómo mantener a los estudiantes motivados y atentos, haciendo de la tecnología un aliado.

Por ello, hace unos años se crea una propuesta de gamificación interactiva para la consolidación del aprendizaje, no solamente en el área de inglés, pero también en todas las áreas: Kahoot, la cual es una plataforma tecnológica s motivadora para los estudiantes, pues los millenials están acostumbrados al uso del internet y del Smartphone. El docente, al utilizar el Kahoot, puede administrar pequeñas prácticas que pueden ser utilizadas como práctica o evaluación de los contenidos desarrollados en clase. Esto se da a tiempo real, y los estudiantes pueden responder las preguntas haciendo uso de sus smartphones, tablets o laptops. Los docentes universitarios están incorporando herramientas TICs a sus sesiones, y a la vez, ayudando a que sus estudiantes practiquen activamente los contenidos desarrollados en clase.

Se propone ante esto la siguiente hipótesis de investigación: ¿En qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Usil?

De esta interrogante general parte el objetivo de la investigación: Determinar en qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI (Nivel B2) de la Universidad de San Ignacio de Loyola.

En dicho contexto, luego de aplicar el experimento, se comprobó la hipótesis general: La aplicación del Kahoot influyó significativamente en el dominio de unidades sintácticas del inglés en estudiantes de Inglés VI de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Una de las limitaciones es que en nuestro país existen escasas investigaciones relacionadas a la competencia gramatical, y a su vez, con el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés. Por tanto, se revisaron, en su mayoría, fuentes extranjeras. Otra limitación para la aplicación de lo investigado consistió en la posible deserción de los estudiantes de los grupos experimentales, ya que la Universidad les brinda la opción de retiro de curso antes de terminar el semestre. Por ello, se vio en la necesidad de realizar el post- test antes de dicha fecha por algún posible retiro.

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, un diseño cuasi experimental por lo cual, se hizo una formación de un grupo de control y un grupo experimental naturalmente encontrados. Además, se tiene una muestra de 50 estudiantes matriculados en el semestre 2019-II, y divididos en dos bloques del curso de Inglés VI de la Universidad San Ignacio de Loyola.

En consecuencia, la presente investigación se dividió en los siguientes capítulos:

Capítulo I: Marco teórico, el cual está constituido por antecedentes analizados, las bases teóricas y las definiciones conceptuales pertinentes.

Capítulo II: Hipótesis y variables de la muestra, las hipótesis planteadas en esta investigación, las variables de estudio y su respectiva operacionalización.

El capítulo III: Metodología que muestra la perspectiva de la investigación y el diseño aplicado. Además, precisa la población objetivo y la muestra estudiada, las técnicas e instrumentos usados para la recolección de datos, las técnicas estadísticas para su estudio, y los aspectos éticos.

Capítulo IV: Resultados de la muestra, los cuales contienen las tablas y gráficos de los resultados obtenidos con su respectiva interpretación.

Capítulo V: Discusión que precisa una breve comparación entre los resultados de la presente investigación y los logrados en los antecedentes revisados, además de conclusiones y recomendaciones finales.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la Investigación

1.1.1. En el ámbito nacional

Para la siguiente investigación se realizaron consultas a diferentes fuentes de pares, tanto nacionales como internacionales, las cuales se relacionan con esta investigación. En ese sentido, se puede citar a Sanchez (2017), quien en su tesis para lograr el grado de Magister, en su tesis *El uso de la Webquest y su relación con el aprendizaje del Idioma inglés en los estudiantes del cuarto ciclo de la Facultad De Ingeniería de Sistemas de la Universidad Alas Peruanas, Sede Chosica, 2015* planteó como objetivo establecer el nivel de relación entre el uso del Webquest y el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios del cuarto ciclo.

Los resultados obtenidos fueron que el uso la Webquest se relaciona significativamente con el aprendizaje de dicha lengua en los estudiantes, esto es, que a niveles superiores de uso de las Webquest, el aprendizaje del inglés mejorará, siendo esta el 0.837 representando una correlación positiva

considerable. Además, obtuvo como resultado que el uso de las herramientas asincrónicas se vincula significativamente con el aprendizaje del inglés con un 0.849 correlación considerable. Mientras que el uso de las herramientas sincrónicas, al igual que las asincrónicas, se vinculan significativamente con la adquisición del idioma, pues obtuvo un 0.806 correlación positiva.

Solís (2019), en su tesis para lograr el grado de magister, *El uso del Kahoot y su contribución en la mejora de la habilidad de escritura del idioma inglés en estudiantes de pregrado del primer ciclo de una Universidad Privada de Lima* planteó como objetivo analizar la contribución del uso del aplicativo Kahoot en la mejora de la habilidad de escritura del idioma inglés en estudiantes universitarios. Solís tuvo una población de 200 estudiantes y usó un enfoque cuantitativo para su trabajo de investigación.

En cuanto a los resultados, Solís confirmó que los estudiantes poseen un alto entusiasmo en usar la tecnología mientras aprenden el idioma inglés y además, mejoraron la habilidad de escritura, pues los estudiantes obtuvieron resultados de sobresaliente y logrado con respecto a misma. Para ello, corroboró que mejora la sintaxis de la escritura, pues el 60% lograron un nivel de sobresaliente y logrado. Asimismo, mejora la habilidad de gramática, ya que el 75% lograron obtener resultados de sobresaliente y logrado. Finalmente, mejora con la habilidad de vocabulario, pues el 80% consiguió un resultado de sobresaliente y logrado.

Alvarez (2019), en su tesis para lograr el grado de magister *Relación entre las actitudes y la motivación hacia el Kahoot y el rendimiento académico de*

estudiantes de pregrado de una Universidad privada de Lima, tuvo como objetivo identificar la relación entre las actitudes y motivación hacia el Kahoot, y la relación que hay entre éstas y el rendimiento académico. El tipo de investigación fue correlacional y tuvo una población de 180 estudiantes de pregrado.

En cuanto a los resultados, se comprobó que la variable actitudes hacia el uso de Kahoot no se relaciona con la variable rendimiento académico, pues el puntaje fue de $r=0.042$, lo cual pudo ser por diversas causas como la dificultad del curso, el tipo de evaluación, etc. En cuanto a la relación entre la variable de actitudes hacia el uso de Kahoot y la motivación, existe una correlación, pues el resultado fue de $r=.870$. Esto significa que los estudiantes disfrutaban el uso de la herramienta, por tanto, incrementan su motivación.

1.1.2. En el ámbito internacional

Azar (2017), en su tesis para lograr el grado de magister, *Diseño de una estrategia didáctica en la utilización del smartphone como herramienta en el aula. Caso Kahoot* en la Facultad de Educación de la Universidad del Istmo planteó como objetivo reconocer el grado de efectividad que tiene el uso de Kahoot en las clases de los primeros ciclos de la Maestría en Educación Superior de Universidad del Istmo.

Los resultados de la mencionada investigación concluyeron que Kahoot es una herramienta muy poco usada entre los estudiantes y docentes de la Maestría de UNIS, pues 26 (87%) de los 30 encuestados utilizaban herramientas de tecnología de la información y comunicaciones (TIC), pero solo 2 de ellos (8%) utilizaban Kahoot, siendo Blackboard la herramienta TIC

más usada pues representaba el 92%. Además, no hay una seguridad garantizada de que se obtendrá la competencia para la utilización de las Tecnologías y la Comunicación por parte de los alumnos de la Maestría de Educación Universitaria de la Universidad del Istmo de Guatemala; ya que solo el 38% de los sondeados confirmó que sí lograrían dicha meta al culminar el programa.

Van Le (2018) en su tesis para lograr el grado de Doctor *Socia Media in learning English in Vietnam* tuvo como objetivo encontrar si un curso online suplementario y actividades en el internet podrían desarrollar competencias comunicativas, especialmente la producción oral y comprensión oral. El motivo de estudio fue también crear un ambiente que promueva el aprendizaje activo, y a la vez, desarrolle capacidades en el idioma inglés en los alumnos.

En cuanto a los resultados, la mayoría de los estudiantes tuvieron acceso a sus celulares o herramientas digitales para conectarse al internet y desarrollar independencia. Los estudiantes lograron una mejora significativa, pues a sus habilidades de comprensión auditiva, el 88% mejoraron en el post-test, incrementando de 6.59 a 9.94 en promedio. En cuanto a la producción oral, el 80% de los estudiantes mejoraron en el post-test. Mientras que dentro de la habilidad de producción de textos, el 30% de los estudiantes usaron mayor número de palabras, 82% escribieron textos más largos; por tanto, con el mismo tiempo brindado en el pre-test, la mayoría de los estudiantes fueron capaces de producir más palabras, y por tanto, adquirieron más fluidez en sus habilidades escritas.

Tasso (2017) en su tesis para lograr el grado de Doctor *Estudio comparativo de la competencia gramatical y metadiscursiva en la escritura en inglés en estudiantes españoles con niveles lingüísticos B2 y C1 del MCER* tuvo como objetivo identificar los elementos específicos que forman parte de la competencia gramatical y del metadiscurso de estudiantes españoles de lengua inglesa con niveles B2 y C1 del MCER, es decir, identificar el grado de dominio y los elementos de la competencia gramatical según el nivel lingüístico.

Los resultados relacionados al análisis de la competencia gramatical se organizaron por sintagmas y se comentaron elementos morfológicos y sintácticos. A nivel sintáctico, en el nivel B2, el Sintagma Nominal registró un grado de dominio del 62,45%, mientras que el mayor grado fue el dominio del Sintagma Adverbial donde los escritores de B2 demostraron un dominio del 97,89%. En el nivel C1, al igual que en el nivel B2, el Sintagma Adverbial tubo un mayor grado de dominio con un 99.25%; sin embargo, el grado menor de las competencias sintácticas no fue igual al nivel B2, pues en este nivel el menor grado se dio en el Dominio del Sintagma Verbal, cuya capacidad solo fue de un 55.05%.

1.2. Bases Teóricas

1.2.1. Tecnologías de Información y Comunicación en la Educación

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), según López (2013) son el conjunto de herramientas tecnológicas que construyen la sociedad de la comunicación e información, incluyendo la informática, el internet, la multimedia y los sistemas de telecomunicaciones por los cuales uno

distribuye el mensaje. Estas herramientas se complementan y están relacionadas entre sí.

Las TIC son un conjunto de herramientas, aplicaciones, metodologías y técnicas afiliadas a la digitalización de sonidos, imágenes y textos, los cuales se pueden manejar a tiempo real. (Gil, E., 2002)

En años recientes, las TIC se han vuelto elementos fundamentales para la interacción de las personas (Coll, 2004; Monereo & Pozo, 2007). Por tanto, las TIC han conseguido implantarse en la comunidad, y consecuentemente en el ámbito educativo.

Las personas desean trabajar y poder estudiar cuando lo deseen. Por ello, los cursos en línea, las plataformas educativas, las herramientas virtuales, las aplicaciones para dispositivos móviles, las redes, entre otros son tecnologías que ayudan al trabajo docente, la investigación y el aprendizaje (Adelsberger, Pawlowski & Sampson, 2008).

Parra (2012), sostiene que la escuela ha sido mayor influenciada, y por tanto, el maestro ha sido grandemente influenciado. Conforme a Díaz-Barriga (2013), la integración de las TIC se trata de una construcción didáctica y la consolidación de un aprendizaje significativo a la tecnología, es decir, el uso tecnológico a la educación.

Sin duda, estas novedosas tecnologías de la información y de la comunicación están podrían cambiar abismalmente la enseñanza y fortalecer la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, olvidando las metodologías tradicionales y abriendo camino a novedosas maneras de

aprender más ajustadas a los medios que tenemos hoy en día (Alba, Moreno y Ruiz, 2015). Sin embargo, este proceso de uso de las TIC no se puede llevar a cabo de manera rápida y por ser algo reciente que esté de moda (Clares y Gil, 2008). "Las TIC no son un fin en sí mismo, sino un medio que contribuye a la «creación de valor» y al avance en la sociedad de la información" (Barro, 2004: 77). En consecuencia, si no se obtiene la genera de valor por medio de las TIC, los docentes no serán prósperos en su trabajo.

En el 2012, Méndez sostiene que para el logro de un aprendizaje eficaz, los pasos de instauración de las TIC tener un boceto para el desarrollo de actividades, realizado con minuciosidad e ayudándose con experiencias de otros docentes de la misma área. Méndez (2012), juzga que lo importante se da en convertir la información en conocimiento, para que luego ésta se transforme en educación y finalmente en aprendizaje significativo; tomando provecho de los ambientes producidos por la incorporación de las TIC, los cuales incrementan notablemente el traslado de conocimientos y el crecimiento de actitudes y competencias

La educación y las TIC han creado un nuevo ambiente de aprendizaje donde los estudiantes están aptos para convertirse en los protagonistas de su propio aprendizaje, y en donde las tecnologías exigen modelos educativos y pedagógicos inéditos.

Actualmente, la educación exige una alfabetización electrónica, pues es una competencia fundamental en los estudiantes. (Suárez y Custodio, 2014).

1.2.2. Herramientas sincrónicas y asincrónicas

Flórez (2016), sostiene que las herramientas de comunicación sincrónicas poseen como propiedad primordial que el intercambio de información por internet de manera inmediata, es por ello que los sujetos deben de estar todos al mismo tiempo en la comunicación. Entre las principales podemos mencionar: el chat, la videoconferencia, la mensajería instantánea; *apps* tales como *quizziz*, *kahoot*, *mentimeter*, *poll everywhere*, etc.

Por otro lado, las herramientas de comunicación asincrónicas son las que en el emisor envía el anuncio y la respuesta del receptor no es inmediata (Flores, 2016). Quizás pueden transcurrir varios días para que el receptor emita una respuesta, por tanto, no existe simultaneidad en tiempo. Entre las principales se encuentran: el correo electrónico, la mensajería interna, los foros, los *wikis*, *blogs*, *webquests*, etc.

1.2.3. Herramientas de gamificación para la motivación y el aprendizaje

Los juegos siempre han estado presente a través de las sociedades en la historia, ya sea de diversas formas: juegos de mesa, cartas, juegos de dados, deportes, etc. En palabras de Huizinga (1984), el juego es una particularidad de los humanos. Muchos juegos tienen inicio en ritos religiosos de culturas primeras, lo que significa que el hombre tiene una preferencia natural por ellos, lo cual forma parte de la particularidad de un pueblo, parte de su cultura. Asimismo, se demuestra la relevancia que los juegos han obtenido y tienen actualmente en todas los pueblos del mundo, así como por su contribución a disfrutar la vida, y por el progreso en los vínculos sociales y en el aprendizaje (Sánchez Benítez, 2010).

Por otro lado, con la aparición de las computadoras y el internet, los juegos se convirtieron en un uso común, pues muchas personas nacidas luego de los 80s han jugado videojuegos. Sin embargo, entender el poder de motivación que estos traen es muy útil en el área de la educación.

En el año 2001, Prensky señala que los juegos son parte del diseño de educación fundamental para envolver a los estudiantes en su aprendizaje. Zarzycka-Piskorz (2016) sostiene que la educación basada en el juego construye una motivación intrínseca que motiva el compromiso de cada estudiante con su aprendizaje. El aprendizaje basado en el juego motiva el interés en el tema pues los estudiantes disfrutan mientras aprenden, y esto hace que se mantengan mayor motivados y atentos al tema. Para Suzanne (2013), la gamificación se tiene relevancia cuando existe un deseo para poder lograr el objetivo propuesto o esperado. Papastergiou (2009) sustenta que el enfoque de aprendizaje basado en el juego incrementa el interés, la creatividad y el aprendizaje activo en los estudiantes.

Asimismo, se conocen las preferencias de los estudiantes y el encanto que causa en ellos las TIC, por consiguiente, es indispensable que la comunidad educativa comience a adecuar la educación a la realidad del ambiente de los estudiantes para poder lograr en ellos un aprendizaje significativo, tomando ventaja de los estímulos que estos elementos causan (Guevara, 2015).

La inserción de dispositivos móviles y herramientas de gamificación ha logrado abrir nuevas posibilidades entre estudiantes y docentes. Prensky (2001) sostiene que los jóvenes hoy en día se hacen llamar “nativos

digitales”, esto es, que han nacido con el acceso a herramientas virtuales y han crecido circundados de videojuegos, rodeados de celulares, tablets y computadoras. Y, en consecuencia, es completamente evidente que la educación, desde una perspectiva tradicional, les parezca poco estimulante y en algunos casos, hasta aburrida (Guevara, 2015).

Los entornos virtuales han podido potenciar el trabajo colaborativo y la interacción entre los participantes, y por tanto, facilitar su aprendizaje (Rubia, Jorrín y Anguita, 2009). Por su parte, la UNESCO sostiene que el aprendizaje a través de un móvil ofrece más oportunidades para desarrollar competencias necesarias para un ambiente de sociedad productivo.

Kahoot es un juego basado en un sistema de respuestas que tiene relación con la teoría de motivación intrínseca de Thomas Malone (Malone, 1980). Esta teoría está compuesta por tres categorías: metas, fantasía y curiosidad; elementos que Kahoot posee en su aplicación. Además, en la educación superior, juegos como Kahoot son apropiados para diversas prácticas como conferencias, actividades en clase, tareas, tutorías, proyectos, discusiones, etc. (Dichev y Dicheva, 2017).

1.2.4 Kahoot como recurso didáctico

En los últimos años, la educación ha promovido novedosas herramientas participativas e interactivas, relacionadas con sistemas de respuesta grupal o personal, que benefician la participación de los estudiantes en el aula. Por ejemplo, a principios del siglo XXI aparecen los Clickers, una herramienta interactiva, pero difícil de poder manejar, ya que requieren de un software

determinado, como son los mandos y el captador de infrarrojos, para que cada estudiante pueda responder a las preguntas y para que las respuestas puedan registrarse.

En el 2013, el profesor de la Norwegian University Of Science And Technology, Alf Inge Wang, pudo desarrollar una aplicación que puso como nombre Kahoot, el cual no necesitaba de tanto material y tenía un funcionamiento muy similar a los Clickers. El docente la describe como una herramienta digital gratuita, creada para llevar el razonamiento de la gamificación a los salones. Ésta es una plataforma de aprendizaje mixto basado en el juego, la cual promueve la participación y la atención del estudiante a través de preguntas y respuestas creadas por el docente y proyectadas para que sus estudiantes respondan haciendo uso de sus dispositivos móviles, lo cual hace que ellos se sientan partícipes de un juego. Adicionalmente, la motivación en ellos se incrementa debido a la competencia que se genera por alcanzar el podio de ganadores. El docente permite que sus estudiantes puedan ser escuchados, y a su vez, estos puedan incrementar su creatividad.

Kapp (2012), sostiene que el juego tiene como fin atraer la atención de los estudiantes y fomentar el aprendizaje, para que así pudieran realizar ejercicios o resolver los problemas del curso de una manera lúdica, pues se motiva a los estudiantes a obtener el puntaje más alto. Por su carácter interactivo, Kahoot ha desarrollado un aprendizaje social, que también podría ser empleada como instrumento de evaluación (Alba, Moreno y Ruiz, 2015).

1.2.4.1. Orígenes del Kahoot

Kahoot es un sistema de respuestas en el salón basado en el juego – para colegios, institutos, universidades y empresas, y es el resultado de un proyecto iniciado por Johan Brand, Jamie Brooker and Morten Versvik en el 2006 en la Universidad de Norwegian de Ciencia y Tecnología (Wang, Øfsdahl y Mørch-Storstein, 2007). Kahoot fue lanzado en un modo privado en Marzo del 2013, sin embargo, fue en Setiembre del 2013 que el proyecto beta se dio a conocer públicamente.

Esta plataforma está basada en el juego y tiene como objetivo consolidar el aprendizaje para cualquier curso en cualquier idioma, y puede ser usado con diferentes tipos de aparatos electrónicos. Además de poder ser usado con todas las edades, la plataforma permite aumentar la interacción de docente-estudiante, sin importar el tamaño de la clase. La competencia es la clave, y los elementos de Kahoot brindan a los estudiantes un ambiente competitivo que promueve la motivación entre niños, jóvenes y adultos. En este sentido, Zarzycka-Piskorz (2016) sostiene que Kahoot es un juego online que promueve la cooperación y colaboración en el salón.

Wang y Lieberoth (2016), sostiene que Kahoot fue proyectado para ser un tipo de juego que pueda ajustarse en un aula de clases y que a su vez tuviera relación con la teoría de Tom Malone, el cual define ciertas instrucciones para lograr una motivación intrínseca. La teoría de Malone (1980) brinda tres características, las cuales logran que los

estudiantes puedan aprender de manera divertida: Desafío-Reto (metas con resultados), Fantasía (lograr cautivar a través de la fantasía), y la curiosidad (esto se da a través de audio y gráficos). Adicionalmente, es importante también agregar el juego social. Por consiguiente, aplicando el principio de la fantasía, el salón se convierte por un tiempo determinado en un programa de juegos, donde el docente es el presentador y los estudiantes, los competidores. A su vez, el desafío se trataría de responder a las preguntas correctamente con un límite de tiempo y competir con otros jugadores, ya sea individualmente o en pequeños grupos; finalmente, la curiosidad se lleva a cabo a través de los audios y gráficos. Miles de profesores y estudiantes de diversos países alrededor del mundo quienes han vivido esa experiencia, confirman que el concepto funciona de manera satisfactoria.

Actualmente, existen más de 2 billones de jugadores que utilizan Kahoot en más de 200 países desde el 2013; solo en el 2018 alcanzó 1 billón de jugadores nuevos. En la plataforma existen más de 60 millones de juegos para todas las asignaturas y en cualquier idioma.

1.2.4.2. Funcionamiento de Kahoot

Kahoot (<https://create.kahoot.it>) es una herramienta sin costo que ha logrado una gran acogida por su uso práctico y la posibilidad de crear dinámicas activas de trabajo en aula. Gracias a esta herramienta, el docente puede crear y/o cambiar encuestas, discusiones, cuestionarios. Además, los estudiantes pueden obtener feedback de

manera inmediata en tiempo real. Por ello, puede ser utilizado para los diversos momentos de una clase, ya sea como parte de la motivación, para revisión de una clase anterior, para practicar y consolidar el nuevo contenido, e incluso como instrumento de evaluación de una manera lúdica.

Los estudiantes no necesitan registrarse para poder acceder a la encuesta, pues solo necesitan el número PIN del juego para ingresar a un juego en específico y digitarlo a través de la página web <https://kahoot.it>, o luego de descargar la aplicación en sus smartphones. La actividad puede realizarse de manera individual o de manera grupal, donde los estudiantes solo usan un solo Smartphone por grupo. Una vez ingresado al juego, los estudiantes pueden elegir un nombre para su grupo (si están trabajando de manera grupal), esto les da un sentido de identificación y establecimiento de lazos con sus compañeros. Las preguntas se proyectan en el salón y los estudiantes utilizan su Smartphone o Tablet para responder las mismas en el tiempo establecido. Durante el juego existe una constante retroalimentación, pues mientras las preguntas van apareciendo, los estudiantes logran cierto puntaje condicionado a si respondieron acertadamente y el tiempo en el que lo hicieron. La competencia se da gracias a los puntajes acumulados y al podio que puede observarse, el cual cambia con el transcurso que las preguntas aparecen.

Para resumir, Kapp (2012) sostiene en *The Gamification of learning and instruction: "Gamification is using game-based mechanics,*

aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems" que Kahoot es una plataforma de aprendizaje mixto basado en el juego, el cual uno puede acceder de manera online y a través de los smartphones, lo cual permite diseñar cuestionarios de preguntas o encuestas, además, se puede colocar una imagen o insertar un vídeo en cada pregunta, y se puede tener entre dos y cuatro respuestas correctas en cada. Asimismo, se puede limitar el tiempo de respuesta a cada pregunta a criterio del docente. Kahoot permite tener el resultado de aprendizaje de los estudiantes en tiempo real.

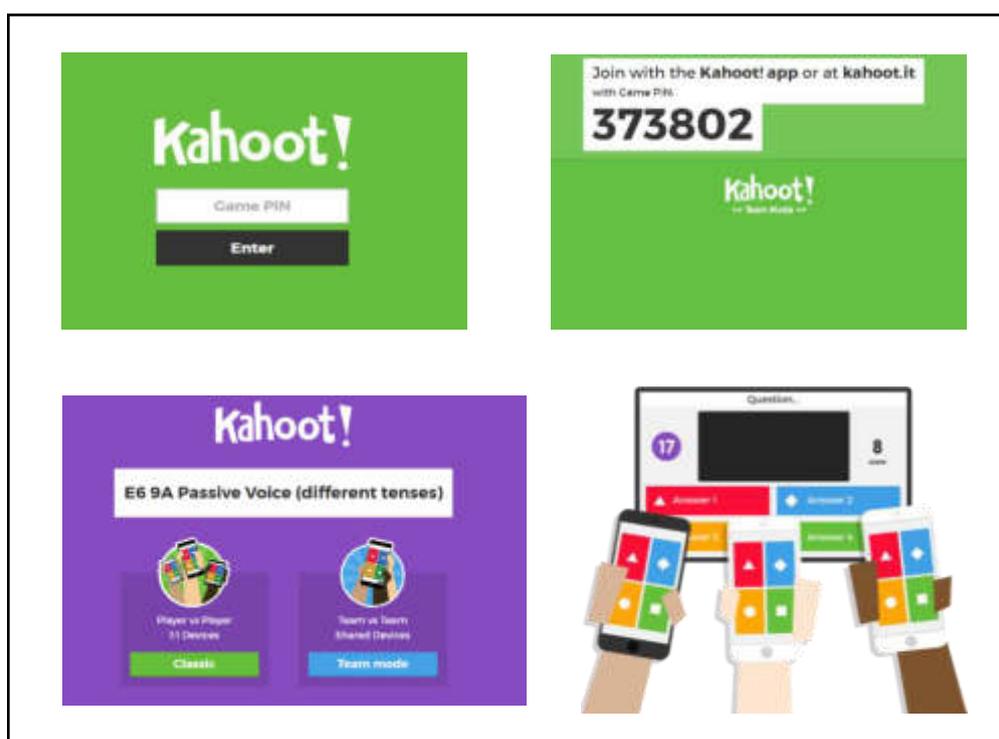


Figura 1. Ilustraciones de Kahoot.. Recuperado de <http://kahoot.com>

En comparación con otras herramientas similares como Socrative, Wuzzlet, Poll Everywhere, Kahoot tiene una mejor acogida entre los estudiantes gracias a sus colores llamativos, música competitiva y un diseño visual desenfadado.

1.2.5. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera

En la presente tesis se analizará el uso del kahoot sobre el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés por estudiantes peruanos con niveles B2 del MCER (2001). Por tanto, al tratarse de estudiantes peruanos, la lengua meta que están aprendiendo es el inglés, la cual se considera como lengua extranjera.

El idioma extranjero es un idioma distinto a la lengua materna, el cual no se usa en la vida diaria del estudiante y las actividades que realiza (Mei, 2008). Según Gass (2013), el término adquisición de segundas lenguas es la adquisición a una lengua diferente a la nativa y que es aprendida luego de que la lengua nativa haya sido adquirida.

El inglés es considerado como el idioma mayor usado, por ello, muchas instituciones lo integran al currículo. El Ministerio de Educación (2009), según el Diseño Curricular Nacional (DCN) sostiene que el inglés sirve para desenvolverse en situaciones en diversas maneras, además ayuda a desarrollar capacidades en cuanto a la comprensión de textos, contribuyendo con el desarrollo de actitudes y valores. El Ministerio reconoce las cuatro habilidades comunicativas para lograr el aprendizaje de un idioma: comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral.

La comprensión y expresión escrita se da cuando se interactúa con otras personas, esto se basa en expresar lo que uno piensa, así como sus emociones y sentimientos.

Bestard (1992) sostiene que en todo acto de comunicación participan necesariamente dos actividades: escuchar y hablar, por tanto, para poder

entablar comunicación, la comprensión oral es tan importante como la producción oral.

Según el Ministerio de Educación (2010), la comprensión de textos es darle significado a lo leído gracias a experiencias pasadas, ya que para comprender, analizar y ofrecer conclusiones es necesario una reconstrucción de ideas para poder lograr un aprendizaje significativo.

En la producción de textos, se trabaja el proceso de expresar ideas, sentimientos en el marco de una estructura planificada, según el DCN. Esto incentiva la creatividad y facilita el manejo adecuado de los códigos lingüísticos y no lingüísticos.

1.2.6. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el proyecto English Profile

El Marco Común Europeo de Referencia brinda una base para programas de aprendizaje de idiomas, manuales, exámenes, etc. en toda Europa. Además, define niveles de dominio de la lengua que permite comprobar el aprendizaje en cada fase (MCER, 2001). Estos niveles se adoptan en niveles amplios de A, B, C.

El Consejo de Europa (2002) sostiene que los descriptores en este marco pueden aplicarse a cualquier contexto de aprendizaje, por ello, tienen un enfoque pragmático centrado en lo que pueden hacer los estudiantes; sin embargo, no ofrecen información de los conocimientos lingüísticos que poseen por ser esto de un modo general adaptado a cualquier idioma extranjero. Por tanto, los elementos lingüísticos deben de tratarse fuera del

MCER por ser determinados para cada idioma. Sin embargo, el Consejo de Europa ha fomentado el desarrollo de descriptores de los niveles de referencia específicos, siendo la del inglés el proyecto English Profile (2017) por University of Cambridge: Cambridge ESOL, Cambridge University Press, the Computer Laboratory and the Research Center for English and Applied Linguistics, en colaboración con miembros del British Council, English UK and the University of Bedfordshire. El proyecto incluye el English Grammar Profile (2017), el cual brinda datos sobre qué estructuras gramaticales son necesarias en cada nivel de conocimiento de inglés con ejemplos extraídos del Cambridge Learner Corpus (2017). Este es el primer proyecto oficial en el que se incluyen determinadas estructuras léxico-gramaticales entre el nivel A1 y C1. A pesar que el English Grammar Profile (2017) incluye estructuras gramaticales, no incluye el análisis de las competencias sintácticas y formas de los diferentes sintagmas. Por ello, es necesario la revisión de otro documento creado antes de este: A core Inventory of General English (North, Ortega y Susan Sheehan, 2010).

En este documento se incluyen estructuras gramaticales relevantes en los niveles del MCER entre A1 y C1 (core points). El objetivo del documento es de relacionar la información de los niveles con los objetivos a alcanzar en cada nivel lingüístico. Cambridge ESO, City & Guilds y Trinity validaron dicha información y añadieron comentarios de los cuales deberían considerarse importantes. El documento organiza las características en: funciones, gramática, marcadores del discurso, vocabulario y temas. Sin embargo, carece de competencias sintácticas.



Figura 2. Los NIVELES Comunes referencia. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

	A1	A2	B1	B2	C1
Functions	Directions Describing habits and routines Giving personal information Greetings Telling the time Understanding and using numbers Understanding and using prices	Describing habits and routines Describing past experiences Describing people Describing places Describing things Obligation and necessity Requests Suggestions	Checking understanding Describing experiences and events Describing feelings and emotion Describing places Expressing opinions; language of agreeing and disagreeing Initiating and closing conversation Managing interaction (interrupting, changing topic, resuming or continuing)	Critiquing and reviewing Describing experiences Describing feelings and emotions Describing hopes and plans Developing an argument Encouraging and inviting another speaker to continue, come in Expressing abstract ideas Expressing agreement and disagreement Expressing opinions Expressing reaction, e.g. indifference Interacting informally, reacting, expressing interest, sympathy, surprise etc. Opinion, justification Speculating Taking the initiative in interaction Synthesizing, evaluating, giving info	Conceding a point Critiquing and reviewing constructively Defending a point of view persuasively Developing an argument systematically Emphasizing a point, feeling, issue Expressing attitudes and feelings precisely Expressing certainty, probability, doubt Expressing opinions tentatively, hedging Expressing reaction, e.g. indifference Expressing shades of opinion and certainty Responding to counterarguments Speculating and hypothesising about causes, consequences etc. Synthesizing, evaluating and glossing information
Grammar	Adjectives: common and demonstrative Adverbs of frequency Comparatives and superlatives Going to How much/how many and very - common uncountable nouns I'd like Imperatives (+/!) Intensifiers - very basic Modals: can/can't/could/couldn't Past simple of 'to be' Past Simple Possessive adjectives Possessive s Prepositions, common Prepositions of place Prepositions of time, including in/on/at Present continuous Present simple Pronouns: simple, personal Questions There is/are To be, including question-negatives Verb + ing/like/hate/love	Adjectives - comparative, - use of than and definite article Adjectives - superlative - use of definite article Adverbial phrases of time, place and frequency - including word order Adverbs of frequency Articles - with countable and uncountable nouns Countables and uncountables: much/many Future Time (will and going to) Gerunds Going to Imperatives Modals - can/could Modals - have to Modals - should Past continuous Past simple Phrasal verbs - common Possessives - use of 's, 's Prepositional phrases (place, time and movement) Prepositions of time: on/in/at Present continuous Present continuous for future Present perfect Questions Verb + ing/infinitive: like/want/would like Wh-questions in past Zero and 1st conditional	Adverbs Broader range of intensifiers such as too, enough Comparatives and superlatives Complex question tags Conditionals, 2nd and 3rd Connecting words expressing cause and effect, contrast etc. Future continuous Modals - must/can't deduction Modals - might, may will, probably Modals - should have/might have/etc Modals: must/have to Past continuous Past perfect Past simple Past tense responses Phrasal verbs, extended Present perfect continuous Present perfect/past simple Reported speech (range of tenses) Simple passive Wh- questions in the past Will and going to for prediction	Adjectives and adverbs Future continuous Future perfect Future perfect continuous Mixed conditionals Modals - can't have, needn't have Modals of deduction and speculation Narrative tenses Passives Past perfect Past perfect continuous Phrasal verbs, extended Relative clauses Reported speech Will and going to, for prediction Wish Would expressing habits, in the past	Futures (revision) Inversion with negative adverbials Mixed conditionals in past, present and future Modals in the past Narrative tenses for experience, incl. passive Passive forms, all Phrasal verbs, especially splitting Wish/if only regrets
Discourse Markers	Connecting words, and, but, because	Linkers: sequential - past time	Connecting words expressing cause and effect, contrast etc. Linkers: sequential past time	Connecting words expressing cause and effect, contrast etc. Discourse markers to structure formal speech Linkers: although, in spite of, despite Linkers: sequential - past time - subsequently	Linking devices, logical markers Markers to structure and signpost formal and informal speech and writing
Vocabulary	Food and drink Nationalities and countries Personal information Things in the town, shops and shopping Verbs - basic	Adjectives: personality, description, feelings Food and drink Things in the town, shops and shopping Travel and services	Collocation Colloquial language Things in the town, shops and shopping Travel and services	Collocation Colloquial language	Approximating (vague language) Collocation Colloquial language Differentiated use of vocabulary Eliminating false friends Formal and informal registers Idomatic expressions
Topics	Family life Hobbies and pastimes Holidays Leisure activities Shopping Work and jobs	Education Hobbies and pastimes Holidays Leisure activities Shopping Work and jobs	Books and literature Education Film Leisure activities Media News, lifestyles and current affairs	Arts Books and literature Education Film Media News, lifestyles and current affairs	Arts Books and literature Film Media News, lifestyles and current affairs Scientific developments Technical and legal language

Figura 3. British Council EQUALS Core Inventory of General English (2015). Inventario de competencias lingüísticas organizadas por niveles de North, Ortega y Sheehan. Recuperado de <https://englishagenda.britishcouncil.org/continuing-professionaldevelopment/cpd-teacher-trainers/british-council-equals-core-inventory-general-english>

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 4. Ilustración de Consejo de Europa (2002). Los Niveles Comunes referencia. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

1.2.7. La Gramática

La gramática es una parte fundamental en el proceso del lenguaje, ya sea de manera hablada o escrita. Por tanto, es imposible aprender un idioma de manera efectiva sin tener la gramática correcta del idioma, ya que ésta identifica formas gramaticales necesarias para perfilar el significado.

Según la RAE, la gramática forma parte de la lingüística, el cual estudia los elementos de una lengua, asimismo, la forma en que estos se combinan.

Para el Diccionario Oxford de Gramática Inglesa, la gramática es “the entire system of a language, including its syntax, morphology, semantics and phonology” (Chalker & Weiner, 1994, p. 177), es decir, el sistema del lenguaje que incluye sintaxis, semántica y fonología.

Cook (2001) sostiene que la gramática es el conjunto de “patterns and regularities which are used to convey meaning” (p.14). La competencia gramatical es un elemento primordial de cada sistema lingüístico, ya que se vincula con la pronunciación o el vocabulario. Además, es un área de estudio más fácil por su carácter sistemático. El término “gramática” también es usado en el sentido de las reglas de gramática de un libro o la aplicación de las reglas de cada persona.

Existen diferentes tipos de gramática: prescriptiva, tradicional y estructural. La gramática prescriptiva describe cómo una lengua debe ser usada; este tipo de gramática fue rechazada a partir de los años 60 pues, según Cook (1991), un estudiante de un idioma extranjero (L2) debe aprender a hablar de la misma manera que un hablante nativo, y no como teóricamente se usa, es decir adquirir un idioma. Por otra parte, la gramática tradicional, se encarga del estudio de oraciones categorizándolas en sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, etc; además, estudia cómo combinar dichos elementos. Finalmente, la gramática estructural se basa en la combinación de palabras para la formación de frases, y esta a su vez, de oraciones.

La gramática sintagmática nuclear, que fue introducida por Pollard y Sag (1987) como una teoría basada en la información de la sintáctica y la semántica, estas estructuras se relacionan a su más profunda estructura

conocida como “syntactic trees”- árboles sintácticos. El pionero de esta teoría fue Chomsky en su libro Estructuras Sintácticas (1957); en el cual sustenta que una oración consistirá en un sintagma nominal y un sintagma verbal; un sintagma nominal consistirá en un determinante y un sustantivo; el sintagma verbal, de un auxiliar y un verbo. Esto fue conocido como gramática transformacional (Chomsky 1965), la cual analizaba el lenguaje de manera explícita, sin tomar en cuenta los aspectos de función o aspectos de significado.

1.2.8. La competencia gramatical

La competencia gramatical es un componente importante para lograr una buena competencia comunicativa. Hymes (1974) sostiene que la gramática cumple un rol importante y que la competencia comunicativa es alcanzada a través de reglas de gramática y de su uso constante.

Por otro lado, Canale y Swain (1980) definen la competencia gramatical como la capacidad para usar la sintaxis y la semántica, es decir, poder usar el vocabulario, las reglas de fonética, la ortografía, la morfología y la estructura de la oración.

El MCER en el 2001 propone su propio modelo de competencia comunicativa, el cual está compuesta por tres competencias: lingüística, sociolingüística y pragmática. Entre las competencias lingüísticas se encuentran las destrezas fonológicas, léxicas y sintácticas. Según el MCER (2002), la competencia gramatical se define “el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos” (p.107). Para el MCER, la competencia lingüística se integra de competencia semántica, léxica

fonológica, ortoépica y ortográfica. El siguiente cuadro muestra las competencias lingüísticas que poseen los estudiantes en determinado nivel.

C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Figura 5. MCER (2002, p.17). Escalas de competencias lingüísticas del MCER.

La competencia gramatical es “el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos” (p.110) (MCER, 2002). La gramática determina la forma cómo se combinan unidades pequeñas para poder formar unidades lingüísticas mayores. Es decir, los sonidos se combinan y forman morfemas, éstos se combinan y forman palabras; la combinación de palabras da lugar a los sintagmas; los cuales al combinarse forman oraciones. Las reglas para que se den estas

combinaciones son la gramática. A continuación, se muestra los elementos, categorías, clases y procesos que componen la competencia gramatical:

elementos;	morfemas y alomorfaices y afijos palabras
categorías;	número, caso, género concreto/abstracto, contable/incontable transitivo/intransitivo, voz activa/voz pasiva tiempo pasado/presente/futuro aspecto perfectivo/imperfectivo
clases;	conjugaciones declinaciones clases abiertas de palabras: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, clases cerradas de palabras
estructuras;	palabras compuestas y complejas sintagmas: (nominal, verbal, etc.) cláusulas: (principal, subordinada, coordinada) oraciones: (simple, compuesta)
procesos	sustantivación por ejemplo: afijación flexión gradación transposición transformación régimen (sintáctico o semántico)

Figura 6. MCER (2002, p.17). Organización de la competencia gramatical (Contenido adaptado por Tasso del MCER).

1.2.9 La Sintaxis

La sintaxis es una rama de la gramática, la cual estudia las relaciones de las palabras que al combinarse, forman unidades superiores de significado. Además, estudia las reglas para la combinación de las mismas para la formación de sintagmas y oraciones.

Según la RAE, la sintaxis es la parte de la gramática que estudia la manera cómo expresan significados las palabras y los grupos que se forman, así como las relaciones que se construyen entre todas esas unidades.

La sintaxis es la parte de la gramática que estudia cómo se combinan las palabras y los significados que se obtienen luego de combinarlas. (Bosque y Gutierrez, 2009).

Martínez (1998), sostiene que la sintaxis forma parte de la lingüística, la cual estudia las estructuras de las oraciones. Por tanto, la sintaxis equivale a la ordenación.

Es la parte de la gramática que tiene reglas para organizar palabras y frases. Además, estudia el orden de las mismas siguiendo las reglas de sus relaciones en una oración (Hernández y Ortiz, 2002).

El MCER (2001), afirma que dentro de la competencia gramatical se debe diferenciar dos grandes componentes: la morfología y la sintaxis. La primera estudia la composición y derivación de las palabras, están constituidas por morfemas, unidades mínimas que poseen significado; los morfemas incluyen las raíces y los afijos. La sintaxis se ocupa de la estructura interna de la oración y cómo se combinan en función de categorías, clases, elementos, procesos, relaciones y estructuras generando oraciones. En otras palabras, “La capacidad de organizar oraciones que transmitan sentido es un aspecto fundamental de la competencia comunicativa” (MCER, 2001)

1.2.10. Las unidades Sintácticas

Las unidades sintácticas se muestran como una o un grupo de palabras unidas entre sí para mantener un sentido en la oración. Por tanto, está compuesta de palabras y morfemas.

En su libro *Lingüística, teoría y aplicaciones* (1998), Martínez sostiene que un sintagma es un conjunto de palabras que tiene coherencia desde un punto de vista sintáctico, fonológico y semántico. Por ejemplo:

- El cuarto de su primo está ordenado.

El cuarto de su primo es un sintagma, que al mismo tiempo contiene otro sintagma *de su primo*.

Un sintagma es la unidad mínima con capacidad para desempeñar una función sintáctica. Los sintagmas están conformados por un núcleo y por otros elementos que pueden modificar o complementar el núcleo. El núcleo es la palabra que da nombre al sintagma, por ello, es la más importante. Entre los más importante, los sintagmas, según la categoría gramatical dominante se pueden clasificar en: sintagma nominal, sintagma verbal, sintagma adjetival y sintagma preposicional.

Aspectos Sintácticos
<u>Organización de palabras</u> en forma de oraciones de acuerdo a las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones.
Nivel sub-oracional: relaciones entre los elementos que componen los sintagmas oracionales:
Sintagma nominal
Sintagma verbal
Sintagma adjetival
Sintagma preposicional
Sintagma Adverbial
Nivel oracional: relaciones entre los diferentes sintagmas que componen una oración

Figura 7. Nivel de análisis sintáctico (contenido adaptado del MCER, 2002)

Desde el punto de vista de la gramática estructural, la unidad de la sintaxis es el sintagma, que es la palabra o conjunto de ellas que se relacionan en función al núcleo. Por tanto, según su núcleo, existen varios tipos de sintagmas: nominal (sustantivo), verbal (verbo), adjetival (adjetivo) y adverbial (adverbio). (Bosque, 2009).

Lograr un dominio sintáctico del lenguaje demuestra un eficaz ordenamiento de las palabras en oraciones y textos, lo cual permite a la persona dar sentido a la oración (Acosta, 2007).

A continuación, se describirán los sintagmas oracionales que vamos a analizar en la presente investigación.

1.2.10.1 Sintagma Nominal

El sintagma nominal cumple como función principal la de sujeto, además, es el elemento fundamental para crear enunciados. (Bosque, 2009).

El sintagma nominal es la unidad funcional que tiene como núcleo a un sustantivo o equivalente. Por tanto, el sustantivo desempeña la función de núcleo del sintagma nominal. De la misma manera éste puede ser variado por otros elementos gramaticales como determinantes y complementos. Por tanto, el sintagma nominal puede tomar forma de otros tipos de sintagma:

Tabla 1. *Formación de Sintagmas*

Determinante (s)	Núcleo	Complemento (s)
Artículos	Sustantivo	Adjetivo
Demostrativos	Pronombre	Sintagma Adjetival
Posesivos		Sintagma
Cuantificadores		Aposicional
		Sintagma
		Preposicional

Por ejemplo:

The intelligent students went to school.

Det. Adj. Sust.

S.N.

Cabe resaltar que los sintagmas nominales complejos, es decir, aquellos que añadiendo palabras forman otro tipo de sintagma, son composiciones donde, en el idioma inglés, las palabras que modifican al núcleo están a la izquierda (premodificación); mientras que en los equivalentes en español están a la derecha (postmodificación).

1.2.10.2. Sintagma Verbal

El sintagma verbal es la unidad funcional que tiene por núcleo un verbo. Por tanto, debe estar principalmente formado por un verbo, el cual puede ser completado con complementos verbales y elementos adverbiales.

Chomsky (1995) afirma que el Sintagma Nominal está altamente dependiente en su significado de su complemento, el sintagma verbal (SV), con el que forma un predicado complejo del tipo:

María *played soccer*

El sintagma verbal tiene la simple función de predicado. (Bosque, 2009).

La única categoría que podría constituir al núcleo del sintagma verbal es el verbo, y éste a su vez, es imprescindible para constituir una oración. El verbo debe concordar en género y número con el núcleo del sintagma nominal. Además, el núcleo verbal (núcleo del predicado) puede ir acompañado por otros sintagmas: nominal, adjetival, adverbial, preposicional.

1.2.10.3. Sintagma Adjetival

Antón y Bermejo (2014), sostienen que «un adjetivo o sintagma adjetival acompaña al núcleo del sintagma nominal y lo califica añadiendo algún matiz de significado. Puede ir pospuesto o antepuesto al núcleo del sintagma nominal» (p.117). Además, el sintagma adjetival puede estar compuesto por uno o varios vocablos que tienen por núcleo al adjetivo, el cual podría estar acompañado de un modificador y/o complementos.

El adjetivo o sintagma adjetival es una construcción sintáctica cuyo núcleo es un adjetivo, el cual puede recibir modificadores y complementos, es decir, puede estar constituido por un adjetivo o

por una estructura compleja que abarque más de un elemento. (Alarcos, 2000).

En el 2012, Cáceres sostiene que «el sintagma adjetival funciona como complemento del nombre-sustantivo, [...] tiene un adjetivo como núcleo y [...] puede estar acompañado de complementos» (p.415). De esta manera, un adverbio puede ser encontrado antes del sintagma adjetival o adjetivo y funcionar como complemento de éste.

1.2.10.4. Sintagma Preposicional

Alarcos (2000), afirma que el sintagma preposicional es una «construcción sintáctica formada por una preposición y su término o complemento, conjunto sobre el que ocasionalmente inciden algunos modificadores» (p.187).

Cáceres (2012) sostiene que «no está clasificado por la naturaleza de su núcleo como los otros. Está constituido por un sintagma precedido de preposición» (p.415).

Por otro lado, Gaviño (2015) argumenta que «es una parte indeclinable de la oración, que se antepone a otras para guiarlas y conducir las al verdadero sentido de la relación, o respeto que tienen entre sí las cosas que significan» (p.365).

Sin embargo Pérez (2013) sostiene que «es un nexo, y como tal su uso implica la unión de dos elementos, uno regido y otro regente» (p.128). Por ello, las preposiciones pueden introducir un valor espacial, temporal u otro como el nocional.

1.3. Definición de términos básicos

Kahoot

Es una plataforma educativa, un sistema de respuestas en el aula basado en el juego, el cual puede ser usado para el aprendizaje de cualquier curso, en cualquier idioma y con todas las edades. Este juego promueve la motivación, cooperación y colaboración en el aula.

Gamificación

Es una técnica de aprendizaje que transfiere la mecánica de los juegos al ámbito educativo con el fin de mejorar resultados. Este modelo permite la motivación de los estudiantes, mientras desarrolla un mayor compromiso de las personas con su aprendizaje

Gramática

Es la conjunto de reglas o normas que rigen un idioma, el cual incluye la morfología y la sintaxis y la fonología.

Sintaxis

Es una parte de la lingüística que da razón de la estructura de las oraciones de una lengua. Sintaxis significa ordenación. (Martínez, 1998)

Unidades Sintácticas

Son los sintagmas de la oración, los cuales son una o un grupo de palabras que brindan sentido a la misma. Los sintagmas presentan coherencia desde el punto de vista sintáctico, semántico y fonológico.

Sintagma Nominal

Es una unidad sintáctica, es decir, una o un grupo de palabras que tiene como núcleo un nombre o sustantivo.

Sintagma Verbal

Es una unidad sintáctica, es decir, una o un grupo de palabras que tiene como núcleo un verbo. Este puede ser completado por complementos verbales o sintagmas nominales.

Sintagma Adjetival

Es una unidad sintáctica, es decir, una o un grupo de palabras que tiene como núcleo un adjetivo.

Sintagma Preposicional

Es una unidad sintáctica, es decir, una o un grupo de palabras que tiene como núcleo una preposición.

Idioma extranjero

Un idioma extranjero es uno diferente a la lengua materna, cual aprendizaje tiene muchos beneficios en el ámbito laboral, profesional y personal.

Nivel B2 en inglés

Es el nivel que, según el Marco común europeo, un estudiante logra cuando es un usuario independiente y puede comunicarse de manera fluida sin esfuerzo con hablantes nativos.

CAPÍTULO II. HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de hipótesis

2.1.1. Hipótesis General

La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola

2.1.2. Hipótesis Específicas

- La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas nominales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.
- La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas adjetivales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.

- La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas preposicionales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.
- La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas verbales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.

2.2. Variables y definición operacional

Variable Independiente:

La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica

Variable Dependiente:

Dominio de unidades sintácticas del idioma inglés

2.3. Operacionalización de variable

- Tratamiento de la variable independiente
- Aplicación del Kahoot como herramienta didáctica

Grupo Experimental

Variable	Proceso	DESARROLLO DE CONTENIDOS	Control	Instrumento
Presente con aplicación del Kahoot	Presentación	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes recogen saberes previos haciendo uso del Kahoot en grupos de 3. 		Ficha de seguimiento y control de desarrollo de contenido
		<ul style="list-style-type: none"> Se les presenta ejemplos significativos de situaciones usando un tipo de sintagma. 		
		<ul style="list-style-type: none"> Se presenta la gramática de la estructura con ayuda de los estudiantes 		
	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes mediante un juego arman oraciones utilizando las palabras dadas. 		
		<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes realizan ejemplos utilizando la estructura con las ilustraciones brindadas. 		
		<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes realizan ejercicios escritos para completar de manera correcta el sintagma. 		
		<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes refuerzan lo aprendido mediante una competencia utilizando la aplicación KAHOOT en pares. 		
	Producción	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes realizan un producto de manera oral o escrita utilizando el sintagma correcto. 		
		<ul style="list-style-type: none"> Se evalúa mediante una hoja de aplicación. 		
		<ul style="list-style-type: none"> De manera individual, los estudiantes realizan un test utilizando la plataforma KAHOOT. 		

Grupo Control

Variable	Proceso	DESARROLLO DE CONTENIDOS	Control	Instrumento
Ausente sin aplicación del Kahoot	Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Se les presenta ejemplos significativos de situaciones usando un tipo de sintagma. 		Ficha de seguimiento y control de desarrollo de contenido
		<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta la gramática de la estructura con ayuda de los estudiantes 		
	Práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes mediante un juego arman oraciones utilizando las palabras dadas. 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan ejemplos utilizando la estructura con las ilustraciones brindadas. 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan ejercicios escritos para completar de manera correcta el sintagma. 		
	Producción	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan un producto de manera oral o escrita utilizando el sintagma correcto. 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa mediante una hoja de aplicación. 		

TRATAMIENTO DE LA VARIABLE DEPENDIENTE

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	INSTRUMENTO
DOMINIO DE UNIDADES SINTÁCTICAS DEL IDIOMA INGLÉS	Sintagma Nominal	<ul style="list-style-type: none"> • Uso correcto de sustantivos contables y no contables. • Uso correcto de NEITHER OF, NONE OF, BOTH OF, ALL OF. • Uso de pronombres para la formación de Clausulas Relativas. 	Preguntas 1,2,3,4,5	Pueba de evaluación
	Sintagma Adjectival	<ul style="list-style-type: none"> • Uso correcto de SUCH A y SUCH con adjetivos. • Uso correcto de A LOT y MUCH para modificar la comparación de adjetivos. • Uso correcto de LITTLE y SLIGHTLY para modificar la comparación de adjetivos. • Uso correcto de adjetivos ED vs ING. 	Preguntas 6,7,8,9,10	
	Sintagma Preposicional	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de preposición después de un SADJ correctamente. • Uso de preposición después de un verbo correctamente. 	Preguntas 11,12, 13, 14, 15	
	Sintagma Verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Uso correcto de verbos seguidos por –ING vs TO-INFINITIVE. • Uso de correcto verbos seguidos por –ING vs TO-INFINITIVE con cambio de significado. • Uso tiempo verbal correctamente (Pasado Perfecto/Pasado Perfecto Continuo). • Uso correcto de “Used to”. 	Preguntas 16,17,18,19,20	

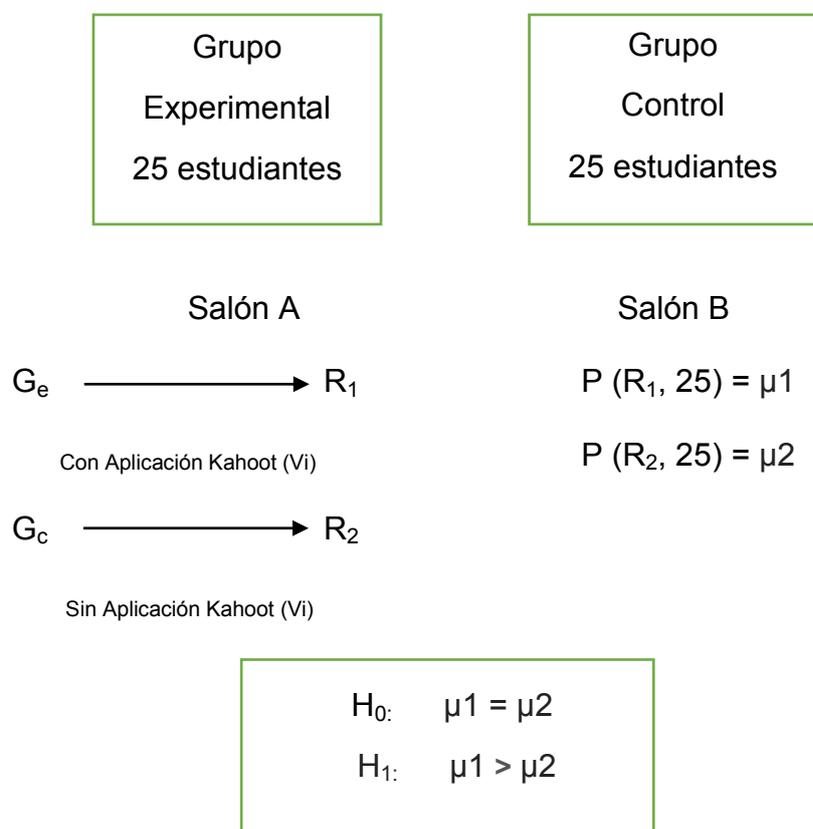
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño metodológico

Enfoque: Cuantitativo

Diseño: Experimental

Tipo: Cuasi experimental con dos grupos de estudio



Donde:

- G_c Grupo control
- G_e Grupo experimental
- R_1 Resultado del grupo control
- R_2 Resultado del grupo experimental
- P Promedio
- μ_1 Promedio G_c
- μ_2 Promedio G_e
- H_0 Hipótesis nula
- H_1 Hipótesis alterna

Por las características de la investigación, éste ha sido abordado desde un enfoque cuantitativo con un diseño de investigación cuasi experimental de tipo aplicada porque se desea mejorar en el aprendizaje del idioma inglés. Campbell & Stanley (1973) definen al diseño cuasi experimental “como una situación social en la que el investigador no puede crear los grupos experimentales pero sí puede introducir algo similar al diseño experimental en su programación de procedimientos para la recopilación de datos” (p. 70).

Al ser esta una investigación de tipo educativa, los grupos se encuentran ya formados desde un inicio (como aulas de clase) y por los cual existe un grupo experimental y un grupo control. Se trabajará en el segundo semestre del presente año en la Universidad San Ignacio de Loyola.

A ambos se les expondrá a un pretest y un postest. Se manipulará una de las variables (Variable Independiente), el cual habrá un efecto (Variable Dependiente). El cual es representado por el siguiente algoritmo:

3.2. Diseño muestral

Población

Para esta investigación se tomó en cuenta como población a los estudiantes del curso de Inglés VI de la Universidad San Ignacio de Loyola, matriculados en el semestre 2019-II.

Muestra

Para este estudio se tomó como muestra natural ya estructurado a los alumnos del Salón "A" como grupo experimental y Salón "B" como grupo aleatorio control de la Universidad San Ignacio de Loyola teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. El tiempo de duración del experimento fue la mitad de un semestre académico (8 semanas). La muestra fue de 50 educandos divididos de esta manera:

Ge	Gc
25 estudiantes	25 estudiantes

Los criterios de inclusión y exclusión de las unidades de la muestra que se han considerado son los siguientes:

- Edades comprendidas entre 18 y 25 años de edad
- Estudiantes con nivel de inglés B2 según el MCER
- Estudiantes que llevaron los cursos obligatorios de inglés en la Universidad desde Inglés I.

3.3. Técnicas de recolección de datos

3.3.1. Descripción de los instrumentos

Durante el presente trabajo, se tomó en cuenta dos instrumentos para la recolección de datos, uno por variable. Para la variable independiente, se utilizó una ficha de seguimiento y control de contenido. Esta ficha cumple el rol de controlar y verificar los resultados de la variable independiente.

Para la variable dependiente *Dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes universitarios*, se ha utilizado la técnica de la evaluación, por ello, se ha preparado un instrumento de evaluación, el cual es un examen de preguntas basado en la parte gramatical de un examen internacional de alternativa múltiple de nivel B2. El examen evaluará las cuatro dimensiones sobre 20 puntos. Éste es un instrumento que permite medir a la variable dependiente a través de dos evaluaciones: Pre test y Post test.

3.3.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos

El instrumento de evaluación fue validado y aprobado por tres docentes expertos, los cuales son especialistas de Educación con la especialidad de Inglés.

Adicionalmente, el test elaborado fue puesto bajo la prueba de confiabilidad de Kuder-Richardson (KR-20), debido a que los ítems que lo componen solo tuvieron como posibles valores al cero y uno; esta prueba fue realizada sobre los resultados recolectados en el grupo experimental, y considerando un valor de confiabilidad mínimo del 70% (0.70), para tener certeza de haber realizado una medición consistente. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 2

Resultados de las pruebas de confiabilidad por medio del cálculo del coeficiente de confiabilidad KR-20

Variable – dimensión	Valor de confiabilidad	Resultado
Variable dependiente		
Dominio de Unidades	0.9670	Confiable
Sintácticas del idioma inglés	(96.70%)	
Dimensión 01	0.7809	Confiable
Sintagma Nominal	(78.09%)	
Dimensión 02	0.9496	Confiable
Sintagma Adjetival	(94.96%)	
Dimensión 03	0.8452	Confiable
Sintagma Preposicional	(84.52%)	
Dimensión 04	0.9124	Confiable
Sintagma Verbal	(91.24%)	

De acuerdo con la tabla 2, los valores de confiabilidad calculados, tanto para la variable dependiente, como sus respectivas dimensiones, han sido superiores al mínimo aceptable (70%). Por tanto, fue posible aceptar que los datos recolectados facilitaron mediciones confiables, gracias a un alto nivel de consistencia.

3.4 Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información

Clasificación en base a la variable dependiente y sus dimensiones. El análisis de la descripción fue basado en los siguientes niveles:

Tabla 3.

Niveles y rangos usados para el análisis estadístico

Variable/Dimensión	Nivel	Rango
Variable dependiente:	Desaprobado	0-10
Dominio de unidades sintácticas	Aprobado Regular	11-14
	Aprobado Muy bien	15-18
	Aprobado Excelente	19-20
Dimensión:	Bajo	0-1
Sintagma Nominal	Medio	2-3
	Alto	4-5
	Dimensión:	Bajo
Sintagma Adjectival	Medio	2-3
	Alto	4-5
	Dimensión:	Bajo
Sintagma Preposicional	Medio	2-3
	Alto	4-5
	Dimensión:	Bajo
Sintagma Verbal	Medio	2-3
	Alto	4-5

Para el procesamiento de los datos y la aplicación de las pruebas estadísticas correspondientes se hizo uso del Software estadístico SPSS.

3.5. Aspectos éticos

La presente investigación cumple con los principios básicos de equidad de género, credo y raza. Se tuvo el consentimiento de los estudiantes y de la institución. De igual manera, se respetó la confidencialidad de los mismos, al

no publicar sus nombres. Además, no se dañará la imagen, autoestima y/o intimidad de los estudiantes de la institución.

Por otro lado, se respetó todo derecho de autor mediante la publicación de los autores para la elaboración del marco teórico y en las fuentes de información.

Finalmente, las actividades realizadas con la aplicación Kahoot responden a solucionar la problemática descrita al principio de la investigación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos en el grupo experimental

Variable dependiente: Dominio de unidades sintácticas del idioma inglés

Tabla 4

Tabla de frecuencias para la variable dependiente en el grupo experimental

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Desaprobado	25	100%	0	0%
Regular	0	0%	0	0%
Muy bien	0	0%	19	76%
Excelente	0	0%	6	24%

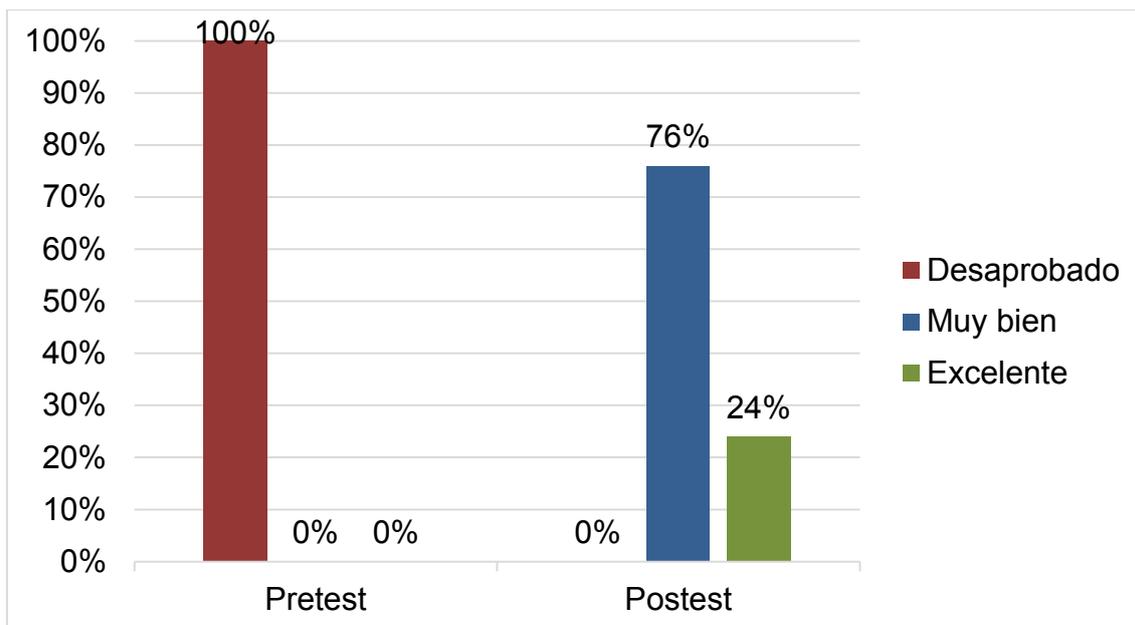


Figura 8. Gráfico de barras para la variable dependiente en el grupo experimental

De acuerdo con la tabla 4 y la figura 8, se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 100% de los estudiantes evaluados obtuvo calificaciones desaprobatorias respecto a su dominio de unidades sintácticas del idioma inglés.
- En el caso del postest, el 76% de los estudiantes evaluados obtuvo calificaciones muy buenas respecto a su dominio de unidades sintácticas del idioma inglés, mientras que el 24% obtuvo calificaciones excelentes.

Dimensión 1: Sintagma nominal

Tabla 5

Tabla de frecuencias para la primera dimensión en el grupo experimental

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	22	88%	0	0%
Medio	3	12%	4	16%
Alto	0	0%	21	84%

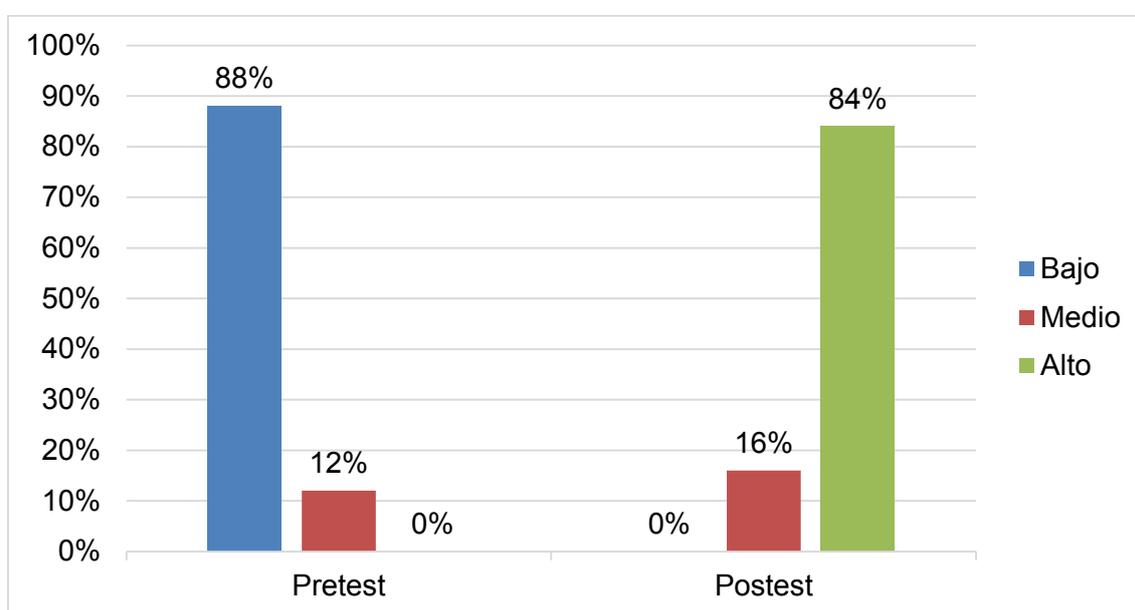


Figura 9. Gráfico de barras para la primera dimensión en el grupo experimental

De acuerdo con la tabla 5 y la figura 9 se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 88% de los estudiantes evaluados mostró niveles bajos respecto a su dominio de sintagmas nominales, mientras que el 12% mostró niveles medios.
- En el caso del postest, el 16% de los estudiantes evaluados mostró niveles medios respecto a su dominio de sintagmas nominales, mientras que el 84% mostró niveles altos.

Dimensión 2: Sintagma adjetival

Tabla 6

Tabla de frecuencias para la segunda dimensión en el grupo experimental

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	23	92%	0	0%
Medio	2	8%	1	4%
Alto	0	0%	24	96%

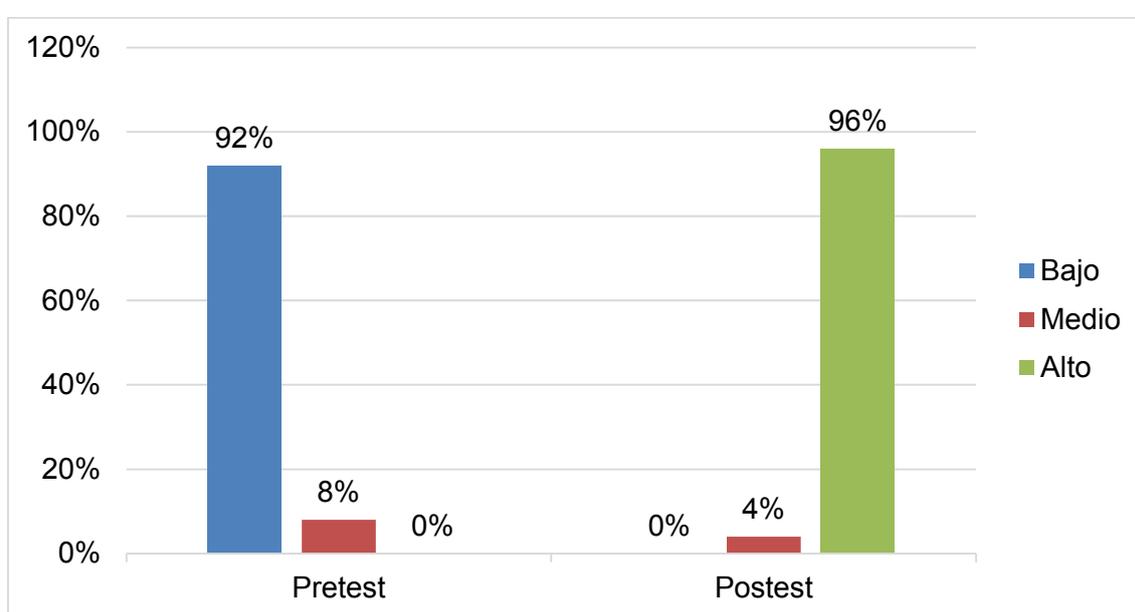


Figura 10. Gráfico de barras para la segunda dimensión en el grupo experimental

De acuerdo con la tabla 6 y la figura 10 se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 92% de los estudiantes evaluados mostró niveles bajos respecto a su dominio de sintagmas adjetivales, mientras que el 8% mostró niveles medios.
- En el caso del postest, el 4% de los estudiantes evaluados mostró niveles medios respecto a su dominio de sintagmas adjetivales, mientras que el 96% mostró niveles altos.

Dimensión 3: Sintagma preposicional

Tabla 7

Tabla de frecuencias para la tercera dimensión en el grupo experimental

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	20	80%	0	0%
Medio	5	20%	3	12%
Alto	0	0%	22	88%

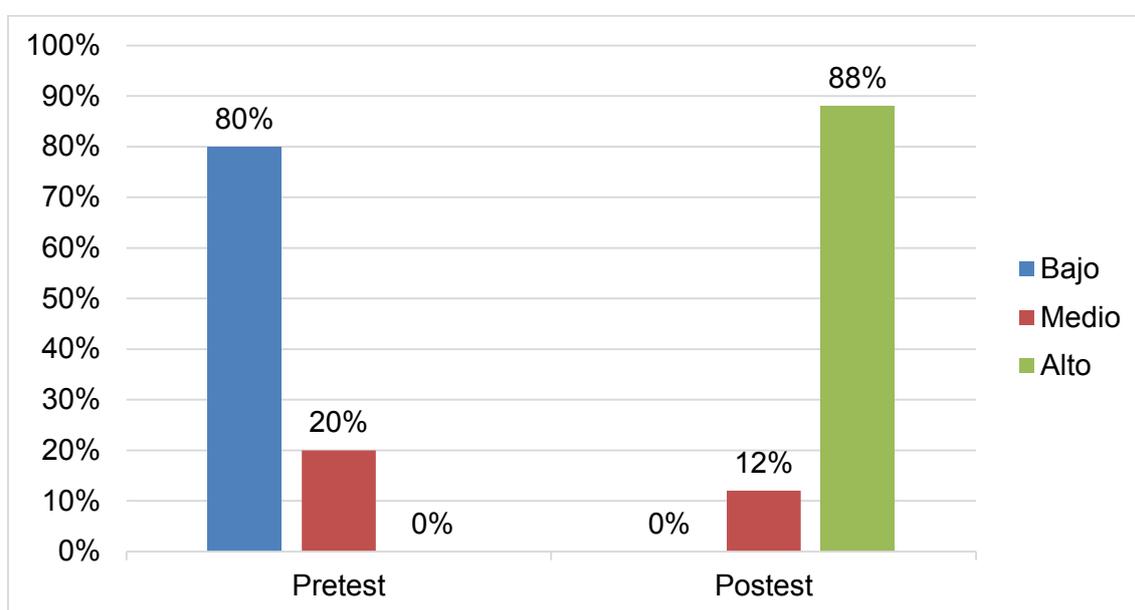


Figura 11. Gráfico de barras para la tercera dimensión en el grupo experimental

De acuerdo con la tabla 7 y la figura 11 se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 80% de los estudiantes evaluados mostró niveles bajos respecto a su dominio de sintagmas preposicionales, mientras que el 20% mostró niveles medios.
- En el caso del postest, el 12% de los estudiantes evaluados mostró niveles medios respecto a su dominio de sintagmas preposicionales, mientras que el 88% mostró niveles altos.

Dimensión 4: Sintagma verbal

Tabla 8

Tabla de frecuencias para la cuarta dimensión en el grupo experimental

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	23	92%	0	0%
Medio	2	8%	3	12%
Alto	0	0%	22	88%

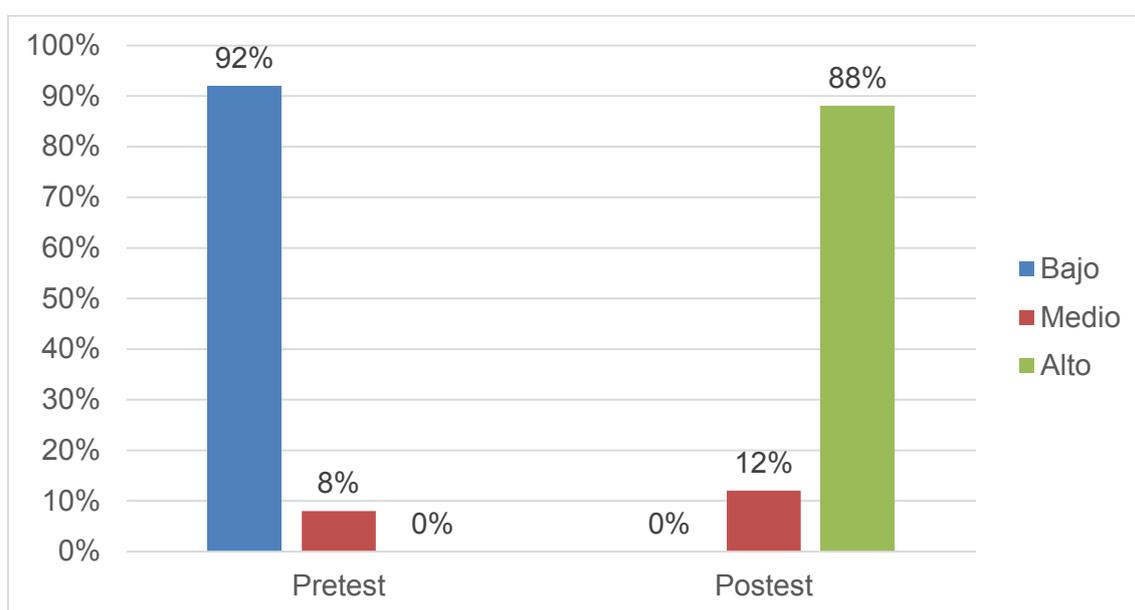


Figura 12. Gráfico de barras para la cuarta dimensión en el grupo experimental

De acuerdo con la tabla 8 y la figura 12 se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 92% de los estudiantes evaluados mostró niveles bajos respecto a su dominio de sintagmas verbales, mientras que el 8% mostró niveles medios.
- En el caso del postest, el 12% de los estudiantes evaluados mostró niveles medios respecto a su dominio de sintagmas verbales, mientras que el 88% mostró niveles altos.

4.2 Resultados descriptivos en el grupo control

Variable dependiente: Dominio de unidades sintácticas del idioma inglés

Tabla 9

Tabla de frecuencias para la variable dependiente en el grupo control

Nivel	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Desaprobado	25	100%	0	0%
Regular	0	0%	9	36%
Muy bien	0	0%	16	64%
Excelente	0	0%	0	0%

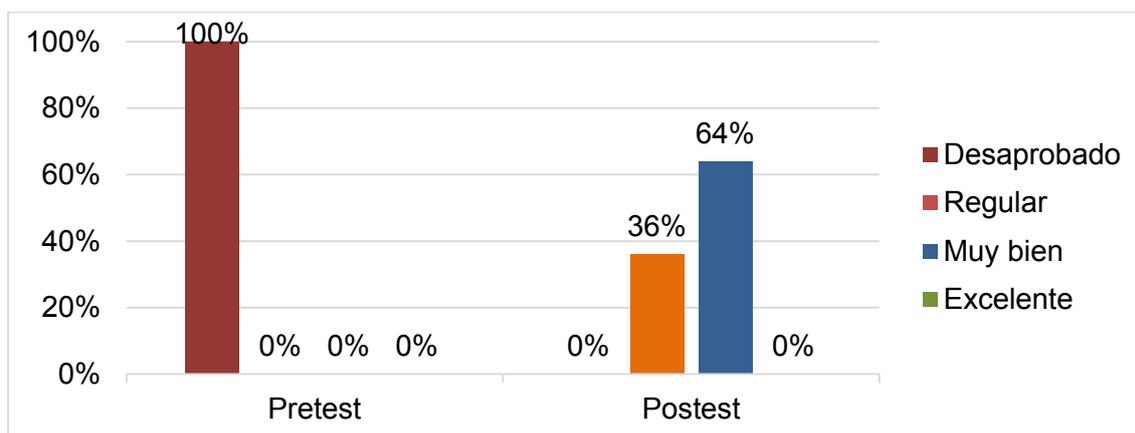


Figura 13. Gráfico de barras para la variable dependiente en el grupo control

De acuerdo con la tabla 9 y la figura 13, se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 100% de los estudiantes evaluados obtuvo calificaciones desaprobatorias respecto a su dominio de unidades sintácticas del idioma inglés.
- En el caso del posttest, el 36% de los estudiantes evaluados obtuvo calificaciones regulares respecto a su dominio de unidades sintácticas del idioma inglés, mientras que el 64% obtuvo calificaciones muy buenas.

Dimensión 1: Sintagma nominal

Tabla 10

Tabla de frecuencias para la primera dimensión en el grupo control

Nivel	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	21	84%	0	0%
Medio	4	16%	11	44%
Alto	0	0%	14	56%

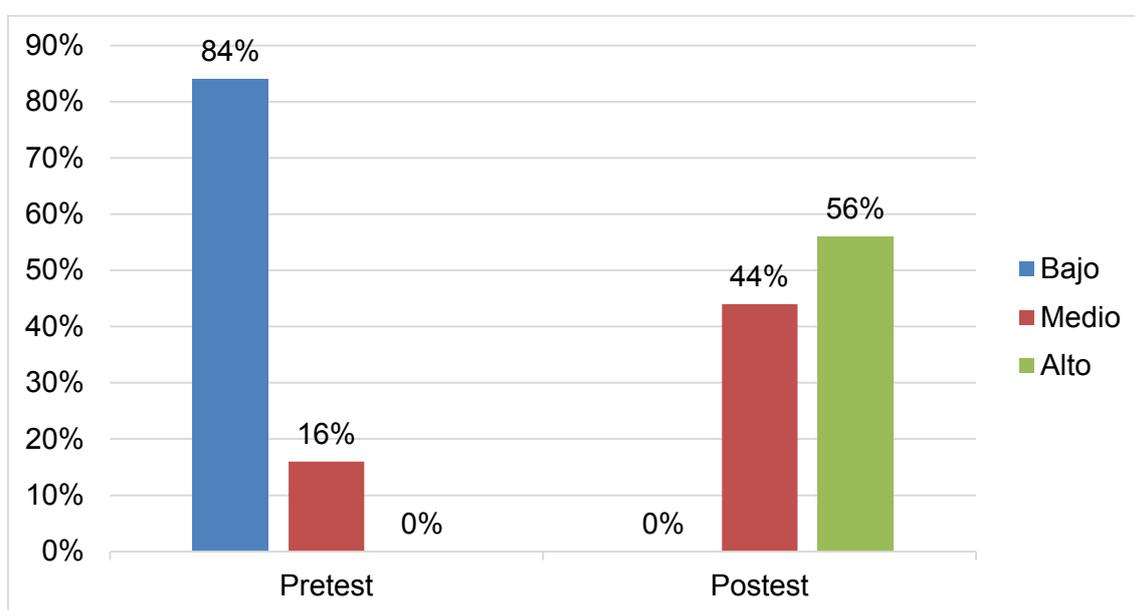


Figura 14. Gráfico de barras para la primera dimensión en el grupo control

De acuerdo con la tabla 10 y la figura 14 se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 84% de los estudiantes evaluados mostró niveles bajos respecto a su dominio de sintagmas nominales, mientras que el 16% mostró niveles medios.
- En el caso del posttest, el 44% de los estudiantes evaluados mostró niveles medios respecto a su dominio de sintagmas nominales, mientras que el 56% mostró niveles altos.

Dimensión 2: Sintagma adjetival

Tabla 11

Tabla de frecuencias para la segunda dimensión en el grupo control

Nivel	Pretest		Posttest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	21	84%	0	0%
Medio	4	16%	11	44%
Alto	0	0%	14	56%

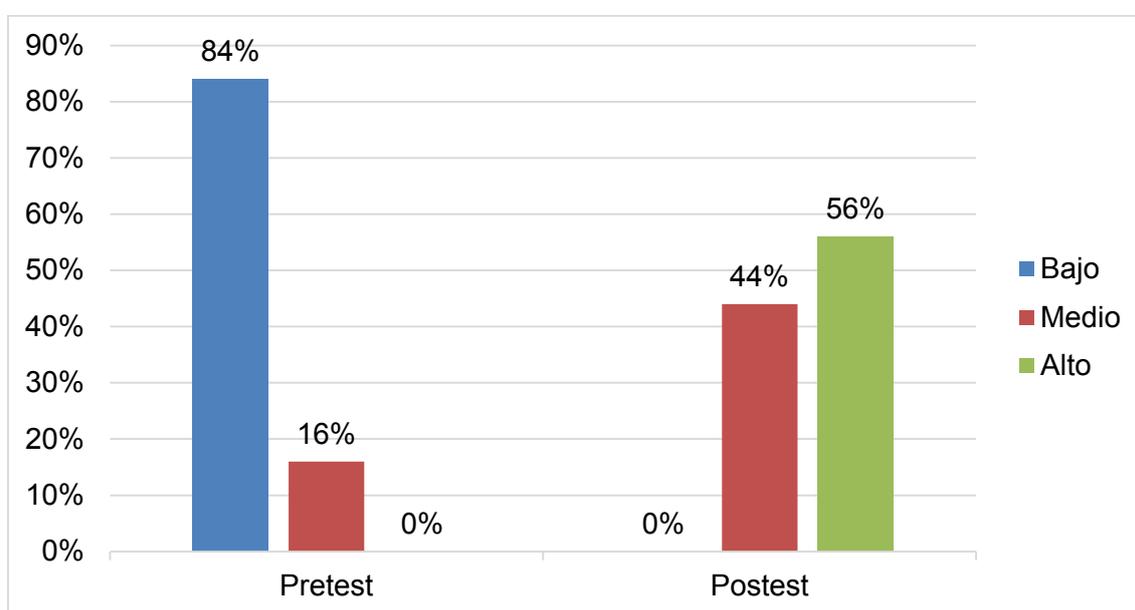


Figura 15. Gráfico de barras para la segunda dimensión en el grupo control

De acuerdo con la tabla 11 y la figura 15 se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 84% de los estudiantes evaluados mostró niveles bajos respecto a su dominio de sintagmas adjetivales, mientras que el 16% mostró niveles medios.
- En el caso del posttest, el 44% de los estudiantes evaluados mostró niveles medios respecto a su dominio de sintagmas adjetivales, mientras que el 56% mostró niveles altos.

Dimensión 3: Sintagma preposicional

Tabla 12

Tabla de frecuencias para la tercera dimensión en el grupo control

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	20	80%	0	0%
Medio	5	20%	9	36%
Alto	0	0%	16	64%

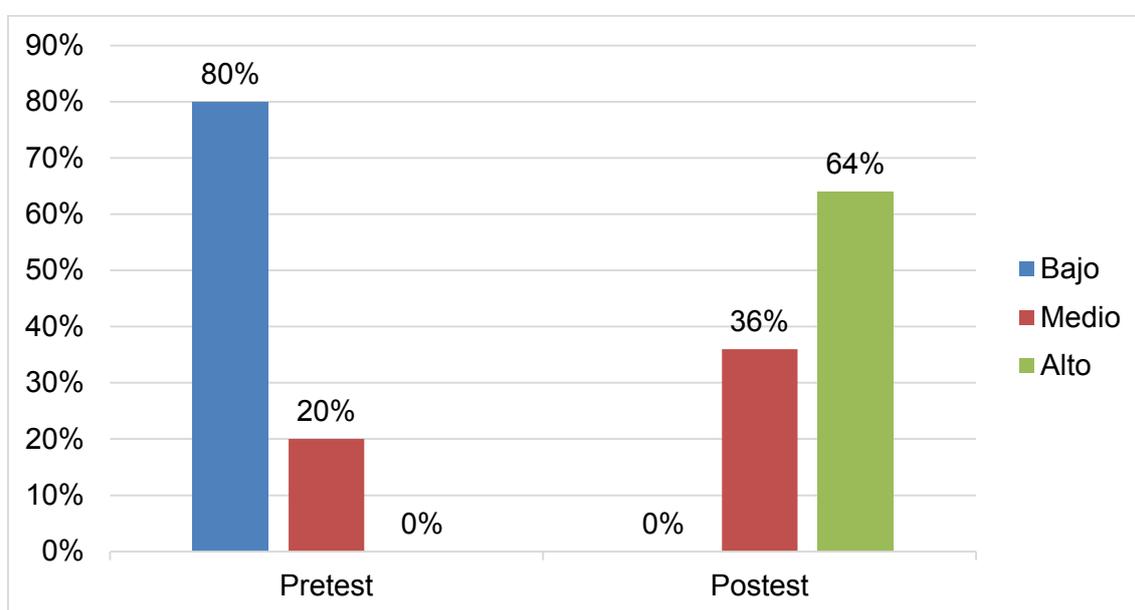


Figura 16. Gráfico de barras para la tercera dimensión en el grupo control

De acuerdo con la tabla 12 y la figura 16 se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 80% de los estudiantes evaluados mostró niveles bajos respecto a su dominio de sintagmas preposicionales, mientras que el 20% mostró niveles medios.
- En el caso del postest, el 36% de los estudiantes evaluados mostró niveles medios respecto a su dominio de sintagmas preposicionales, mientras que el 64% mostró niveles altos.

Dimensión 4: Sintagma verbal

Tabla 13

Tabla de frecuencias para la cuarta dimensión en el grupo control

Nivel	Pretest		Postest	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	16	64%	1	4%
Medio	9	36%	10	40%
Alto	0	0%	14	56%

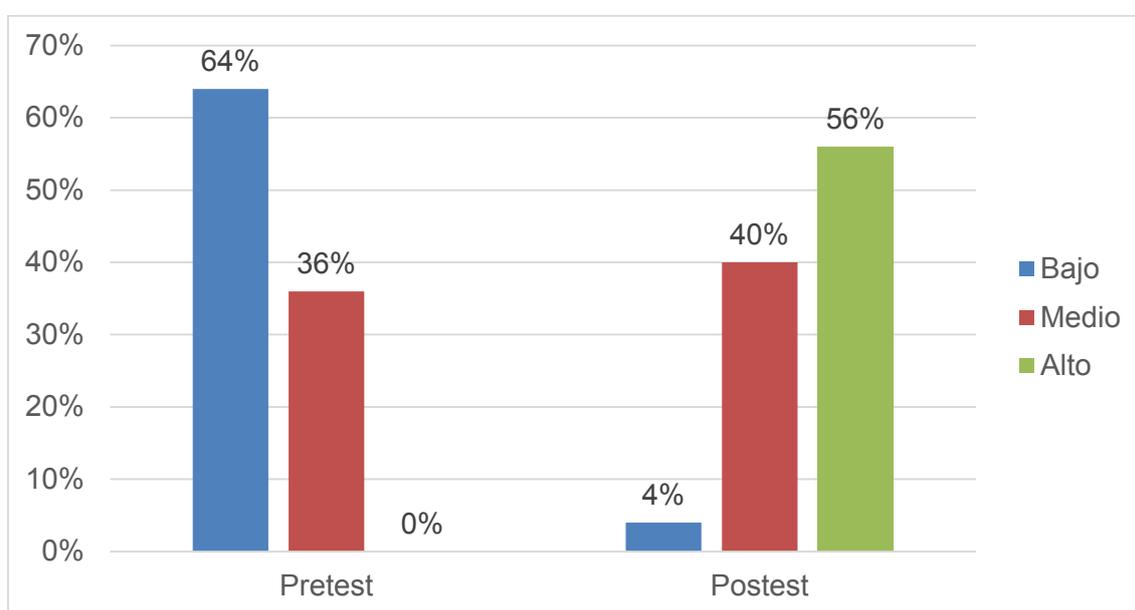


Figura 17. Gráfico de barras para la cuarta dimensión en el grupo control

De acuerdo con la tabla 13 y la figura 17 se aprecia lo siguiente:

- En el caso del pretest, el 64% de los estudiantes evaluados mostró niveles bajos respecto a su dominio de sintagmas verbales, mientras que el 36% mostró niveles medios.
- En el caso del postest, el 4% de los estudiantes evaluados mostró niveles bajos respecto a su dominio de sintagmas verbales, mientras que el 40% mostró niveles medios y el 56% mostró niveles altos.

4.3 Pruebas de hipótesis

Para la prueba de las hipótesis formuladas, fue necesario recurrir a pruebas estadísticas de comparación, las cuales fueron seleccionadas de acuerdo con el siguiente proceso:

Tabla 14

Revisión de la variable dependiente y sus dimensiones

Variable - dimensión	Tipo
Variable dependiente Dominio de unidades sintácticas del idioma inglés	Variable numérica
Primera dimensión Sintagma nominal	Dimensión numérica
Segunda dimensión Sintagma adjetival	Dimensión numérica
Tercera dimensión Sintagma preposicional	Dimensión numérica
Cuarta dimensión Sintagma verbal	Dimensión numérica

Como se aprecia en la tabla 14, la variable dependiente y sus dimensiones fueron de tipo numérico. Por tal motivo, fue necesario realizar pruebas de normalidad para decidir la selección de pruebas paramétricas o no paramétricas. Debido a que el grupo experimental y el grupo control tuvieron tamaños inferiores a 30 (25 estudiantes cada uno), se optó por realizar la Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk, considerando un valor de error inferior al 5% (0.05) para considerar distribuciones diferentes a la normal; esta prueba dio los siguientes resultados:

Tabla 15

Resultados de las pruebas de normalidad: Shapiro-Wilk

Variable - dimensión	Momento	Grupo	Valor de error	Tipo de distribución
Variable dependiente Dominio de unidades sintácticas del idioma inglés	Pretest	Experimental	0,015673	Diferente a la normal
		Control	0,314584	Semejante a la normal
	Posttest	Experimental	0,026728	Diferente a la normal
		Control	0,093171	Semejante a la normal
Primera dimensión Sintagma nominal	Pretest	Experimental	0,000056	Diferente a la normal
		Control	0,000127	Diferente a la normal
	Posttest	Experimental	0,000181	Diferente a la normal
		Control	0,006592	Diferente a la normal
Segunda dimensión Sintagma adjetival	Pretest	Experimental	6,1545E-8	Diferente a la normal
		Control	0,000003	Diferente a la normal
	Posttest	Experimental	5,4502E-7	Diferente a la normal
		Control	0,000058	Diferente a la normal
Tercera dimensión Sintagma preposicional	Pretest	Experimental	0,000204	Diferente a la normal
		Control	0,000007	Diferente a la normal
	Posttest	Experimental	0,000039	Diferente a la normal
		Control	0,000237	Diferente a la normal
Cuarta dimensión Sintagma verbal	Pretest	Experimental	5,5489E-7	Diferente a la normal
		Control	0,000065	Diferente a la normal
	Posttest	Experimental	0,000041	Diferente a la normal
		Control	0,003562	Diferente a la normal

Como se aprecia en la tabla 15, solamente dos casos aislados tuvieron casos de distribuciones semejantes a la normal. Por tal motivo, se optó por realizar pruebas de comparación no paramétricas, de acuerdo con los siguientes casos:

- Grupos relacionados: Prueba de Wilcoxon
- Grupos independientes: Prueba U Mann Whitney

Ambas pruebas fueron realizadas considerando un error inferior al 5% para confirmar diferencias significativas. Los resultados de las pruebas de hipótesis se muestran a continuación:

Prueba de la hipótesis general

La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Tabla 16

Resultados de las pruebas comparación para la hipótesis general

Variable	Prueba de comparación	Resultados comparados	Error calculado	Medias
Variable dependiente Dominio de unidades sintácticas del idioma inglés	Wilcoxon	Pretest del grupo experimental	0.000010	2.44
		Postest del grupo experimental		17.68
	U Mann Whitney	Postest del grupo experimental	9.7398E-8	17.68
		Postest del grupo control		14.75

De acuerdo con la tabla 16 se aprecia lo siguiente:

- En el caso de la Prueba de Wilcoxon, la cual comprobó los resultados del pretest y postest en el grupo experimental, el error calculado (0,000010) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest (17.68) fue superior a la del pretest (2.44). Por lo tanto, se confirman mejoras significativas en el grupo abordado.
- En el caso de la Prueba U Mann Whitney, la cual comprobó los resultados de los postest del grupo experimental y control, el error calculado (9,7398E-8) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest del grupo experimental (17.68) fue superior a la del grupo control (14.75). Por lo tanto, se confirma una superioridad significativa en el postest del grupo experimental.

En vista de los resultados descritos, se acepta la hipótesis formulada.

Prueba de la primera hipótesis específica

La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas nominales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Tabla 17

Resultados de las pruebas comparación para la primera hipótesis específica

Dimensión	Prueba de comparación	Resultados comparados	Error calculado	Medias
Primera dimensión Sintagma nominal	Wilcoxon	Pretest del grupo experimental	0,000009	0.88
		Postest del grupo experimental		4.24
	U Mann Whitney	Postest del grupo experimental	0,013803	4.24
		Postest del grupo control		3.64

De acuerdo con la tabla 17 se aprecia lo siguiente:

- En el caso de la Prueba de Wilcoxon, la cual comprobó los resultados del pretest y postest en el grupo experimental, el error calculado (0,000009) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest (4.24) fue superior a la del pretest (2.44). Por lo tanto, se confirman mejoras significativas en el grupo abordado.
- En el caso de la Prueba U Mann Whitney, la cual comprobó los resultados de los postest del grupo experimental y control, el error calculado (0,013803) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest del grupo experimental (4.24) fue superior a la del grupo control (3.64). Por lo tanto, se confirma una superioridad significativa en el postest del grupo experimental.

En vista de los resultados descritos, se acepta la hipótesis formulada.

Prueba de la segunda hipótesis específica

La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas adjetivales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Tabla 18

Resultados de las pruebas comparación para la segunda hipótesis específica

Dimensión	Prueba de comparación	Resultados comparados	Error calculado	Medias
Segunda dimensión Sintagma adjetival	Wilcoxon	Pretest del grupo experimental	0,000008	0.40
		Postest del grupo experimental		4.68
	U Mann Whitney	Postest del grupo experimental	0,000003	4.68
		Postest del grupo control		3.64

De acuerdo con la tabla 18 se aprecia lo siguiente:

- En el caso de la Prueba de Wilcoxon, la cual comprobó los resultados del pretest y postest en el grupo experimental, el error calculado (0.000008) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest (4.68) fue superior a la del pretest (0.40). Por lo tanto, se confirman mejoras significativas en el grupo abordado.
- En el caso de la Prueba U Mann Whitney, la cual comprobó los resultados de los postest del grupo experimental y control, el error calculado (0.000003) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest del grupo experimental (4.68) fue superior a la del grupo control (3.64). Por lo tanto, se confirma una superioridad significativa en el postest del grupo experimental.

En vista de los resultados descritos, se acepta la hipótesis formulada.

Prueba de la tercera hipótesis específica

La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas preposicionales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Tabla 19

Resultados de las pruebas comparación para la tercera hipótesis específica

Dimensión	Prueba de comparación	Resultados comparados	Error calculado	Medias
Tercera dimensión Sintagma preposicional	Wilcoxon	Pretest del grupo experimental	0,000009	0.80
		Postest del grupo experimental		4.40
	U Mann Whitney	Postest del grupo experimental	0,034457	4.40
		Postest del grupo control		3.92

De acuerdo con la tabla 19 se aprecia lo siguiente:

- En el caso de la Prueba de Wilcoxon, la cual comprobó los resultados del pretest y postest en el grupo experimental, el error calculado (0.000009) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest (4.40) fue superior a la del pretest (0.80). Por lo tanto, se confirman mejoras significativas en el grupo abordado.
- En el caso de la Prueba U Mann Whitney, la cual comprobó los resultados de los postest del grupo experimental y control, el error calculado (0,034457) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest del grupo experimental (4.40) fue superior a la del grupo control (3.92). Por lo tanto, se confirma una superioridad significativa en el postest del grupo experimental.

En vista de los resultados descritos, se acepta la hipótesis formulada.

Prueba de la cuarta hipótesis específica

La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas verbales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Tabla 20

Resultados de las pruebas comparación para la cuarta hipótesis específica

Dimensión	Prueba de comparación	Resultados comparados	Error calculado	Medias
Cuarta dimensión Sintagma verbal	Wilcoxon	Pretest del grupo experimental	0,000009	0.36
		Postest del grupo experimental		4.36
	U Mann Whitney	Postest del grupo experimental	0,001359	4.36
		Postest del grupo control		3.56

De acuerdo con la tabla 20 se aprecia lo siguiente:

- En el caso de la Prueba de Wilcoxon, la cual comprobó los resultados del pretest y postest en el grupo experimental, el error calculado (0.000009) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest (4.36) fue superior a la del pretest (0.36). Por lo tanto, se confirman mejoras significativas en el grupo abordado.
- En el caso de la Prueba U Mann Whitney, la cual comprobó los resultados de los postest del grupo experimental y control, el error calculado (0,001359) fue inferior al establecido (0.05); ello confirma que se dieron diferencias significativas entre estos resultados. Por otro lado, la media del postest del grupo experimental (4.36) fue superior a la del grupo control (3.56). Por lo tanto, se confirma una superioridad significativa en el postest del grupo experimental.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

Esta tesis tuvo como propósito determinar en qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes universitarios.

La investigación fue realizada con una población de 50 estudiantes. 25 estudiantes fueron considerados para el grupo experimental y los otros 25, para el grupo control. Los resultados alcanzados verifican que las hipótesis expuestas al inicio de la investigación fueron cumplidas.

Los resultados de las pruebas estadísticas permitieron diagnosticar que la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes universitarios. Los resultados fomentaron el siguiente debate respecto a sus cuatro dimensiones: sintagma nominal, sintagma adjetival, sintagma verbal y sintagma preposicional en relación a la aplicación del Kahoot. Es decir, los estudiantes mejoran significativamente el dominio de unidades sintácticas del inglés, y por consiguiente, la gramática. Se aplicó una prueba de evaluación en forma de

pretest y posttest a dos grupos de estudiantes del curso de Inglés VI, los cuales tiene un nivel B2 según el marco europeo. En el pretest, se apreció que el 100% de los estudiantes tanto del grupo experimental como del grupo control obtuvieron una calificación de desaprobado. En el posttest, se observó que el 100% de los estudiantes del grupo experimental obtuvieron calificaciones de aprobado muy buenas y/o excelentes frente a un 64% del grupo control. Los estudiantes del grupo experimental pudieron practicar diversas formas gramaticales dentro de las cuatro dimensiones haciendo uso del Kahoot en cada sesión, corregirse en parejas y autocorregirse.

Con respecto a los resultados finales, se observa que en el grupo control no existe ningún estudiante que haya obtenido un logro destacado, frente a un 24% del grupo experimental que sí estuvo expuesto a la práctica constante del Kahoot.

La prueba de Wilcoxon, realizada entre los resultados del pretest y posttest del grupo experimental con respecto a la hipótesis general señaló un valor de significancia igual a 0.000010, también inferior al mínimo establecido (0,05), lo que evidencia diferencias significativas entre estas pruebas. Asimismo, gracias a la prueba de U Mann Whitney, podemos observar una mejora significativa entre los dos salones, pues el grupo experimental logró una de media de 17.68, mientras que el grupo control obtuvo 14.75.

Por tanto, la presente investigación contribuyó con nuevos conocimientos a los ya presentados en otras investigaciones que aparecen en los antecedentes, es así que se cumple con la integración de nuevos aportes con los ya existentes. Cabe recordar que el presente trabajo de investigación ha tenido como objetivo general determinar si la aplicación mejoraba el dominio de unidades sintácticas, es decir,

la gramática del idioma inglés. El presente trabajo obtuvo validez interna, ya que se puede confiar en los resultados de la investigación; asimismo, una validez externa, es decir, puede considerarse válido en otros contextos educativos similares al estudio de la población.

Tasso (2017) en su investigación sobre competencia gramatical y metadiscursiva en la escritura en inglés en estudiantes españoles con niveles lingüísticos B2 se halló que los estudiantes pudieron lograr el 96,5% de dominio de los elementos sintácticos, es decir, los sintagmas, en una prueba escrita. Estos resultados son similares a los obtenidos en el presente estudio en relación al dominio de unidades sintácticas en nuestro grupo experimental, el cual obtuvo un 100% de dominio de la prueba, con notas aprobatorias muy buenas y/o excelentes. Nuestro aporte nuevo ha sido confirmar el uso de un aplicativo móvil, como en este caso, el Kahoot, nos ayuda en el proceso de dominio.

Sanchez (2017), en su tesis sobre uso del webquest y su relación con el aprendizaje de inglés verificó que el uso de herramientas asincrónicas y sincrónicas, se relaciona significativamente con el aprendizaje del inglés con un 0.806 correlación considerable. En el presente trabajo, se ratifica tal concepto; ya que Kahoot, al ser una herramienta sincrónica, es decir, de comunicación en tiempo real, mejora significativamente el dominio de unidades sintácticas, y por consiguiente, el aprendizaje del inglés. Nuestro aporte es verificar que Kahoot ayuda de manera efectiva al aprendizaje del inglés, especialmente en el área de la gramática.

Solis (2019), en su tesis sobre el uso del kahoot y su contribución en la mejora de la habilidad de escritura, verificó que el uso de esta aplicación mejora la habilidad

escrita del idioma inglés; para lo cual analizó el vocabulario, sintaxis y gramática. A diferencia de Solis, quien encontró que, en relación a la escritura, el 80% mejora el vocabulario, 75%, la gramática y 60% la sintaxis; en la presente tesis, se comprueba que el 100% del grupo control mejoró el dominio de la sintaxis con resultados de muy bueno y excelente. Nuestro aporte es verificar que es posible lograr una mejora significativa de la sintaxis, por tanto, en la gramática y vocabulario, haciendo uso del kahoot.

Alvarez (2019), en su tesis sobre actitudes y motivación hacia el Kahoot y el rendimiento académico, comprobó que no existe relación entre las actitudes hacia el Kahoot y el rendimiento académico, pues la el puntaje de esta relación fue de $r=0.042$. Sin embargo, en la presente investigación comprobamos el uso de esta aplicación mejora el dominio de unidades sintácticas, por tanto, la gramática, que a su vez mejoraría el rendimiento académico en esa área.

CONCLUSIONES

1. La aplicación de Kahoot como herramienta didáctica mejoró significativamente el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en los estudiantes del curso de Inglés VI (Nivel B2) de la Universidad San Ignacio de Loyola. Asimismo, la media del postest en el grupo experimental (17,68) fue mayor a la media del grupo control (14,75). Por lo tanto, se acepta la hipótesis 1, y se rechaza la hipótesis 0; se concluye que los estudiantes que hicieron uso de la aplicación Kahoot durante el semestre obtuvieron mejores resultados.
2. La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica influyó significativamente en el dominio sintagmas nominales del idioma inglés en los estudiantes de Inglés VI (Nivel B2) de la Universidad San Ignacio de Loyola. De igual manera, la media del postest en el grupo experimental (4,24) fue superior frente a la media del grupo control (3,64). Por lo que se concluye que el grupo experimental, con respecto al dominio de sintagmas

nominales, tuvo mejores resultados que el grupo control. Se acepta la hipótesis 1, y se rechaza la hipótesis 0.

3. La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica influyó significativamente en el dominio sintagmas adjetivales del idioma inglés en los estudiantes de Inglés VI (Nivel B2) de la Universidad San Ignacio de Loyola. Asimismo, la media del postest en el grupo experimental (4,68) fue superior a la media del grupo control (3,64). Por tanto, se acepta la hipótesis 1, y se rechaza la hipótesis 0.
4. La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica influyó significativamente en el dominio sintagmas preposicionales del idioma inglés en los estudiantes de Inglés VI (Nivel B2) de la Universidad San Ignacio de Loyola. Asimismo, la media del postest en el grupo experimental (4,40) fue superior a la media del grupo control (3,92). Por tanto, se acepta la hipótesis 1, y se rechaza la hipótesis 0. Se afirma que la aplicación del Kahoot en el grupo experimental ayudó en la mejora significativa del dominio de sintagmas preposicionales.
5. La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica sí influyó significativamente en el dominio sintagmas verbales del idioma inglés en los estudiantes de Inglés VI (Nivel B2) de la Universidad San Ignacio de Loyola. Lo cual se aprecia en los resultados obtenidos: la media del postest en el grupo experimental (4,36) es mayor que la del grupo control (3,56). Con lo cual, se acepta la hipótesis 1, y se rechaza la hipótesis 0.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda la aplicación del Kahoot durante una sesión de clase de inglés, ya sea para activar saberes previos, para la práctica de las estructuras o para como evaluación en cada clase.
2. Se recomienda que los docentes preparen las actividades con Kahoot según el formato de un examen internacional de acuerdo al nivel de los estudiantes. De esta manera, estarán mejor preparados para rendir alguno de ellos.
3. Se recomienda que los estudiantes elaboren un test en Kahoot para que puedan evaluarse entre ellos.
4. Se recomienda incentivar a los estudiantes el uso de diferentes herramientas sincrónicas y asincrónicas para la práctica de aprendizajes dentro y fuera del aula de clase.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Acosta, R. (2007). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela

Adelserger, H., Pawlowski, J. y Sampson, D. (2008) *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (2da Ed.) Springer, Berlin. Recuperado de <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-540-74155-8.pdf>

Alarcos, E. (2000). *Gramática de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Libros.

Alba, E., Moreno, L. y Ruiz, M. (2015). The Star System apps to bridge educational gaps: Kahoot!, Screencast y tableta gráfica. ABACUS- Educar para transformar: Aprendizaje experiencial, XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, 791-799. Recuperado de <http://abacus.universidad europea.es/handle/11268/4493>

Antón, S., y Bermejo, S. (2014). *Educación secundaria para adultos - Lengua castellana y literatura: Ámbito comunicación I*. Lerez, España: Editex

- Barro, A. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema universitario español*. Madrid, España: Crue
- Bestard, J. (1992). *La Didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid, España: Síntesis
- Bosque, I. y Gutierrez, J. (2009). *Fundamentos de la sintaxis formal*. Madrid, España: Ediciones Akal Masson S.A
- Cáceres, J. (2012). *Gramática descriptiva y funcional de la lengua española*. Lima, Perú: Printed Color E.I.R.L.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/31260438>
- Chalker, S., & Weiner, E. (1994). *Oxford Dictionary of English Grammar*. New York: Oxford University Press
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague, Paris: Mouton
- Chomsky, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Cook, V. (2001). Knowledge of writing. *International Review of Applied Linguistics*, 39 (1), 1-18. Recuperado de <https://www.degruyter.com/view/j/iral.2001.39.issue-1/iral.39.1.1>
- Crystal, D. (2006). *English worldwide. A History of the English Language*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press
- Cuesta, U. (2012). Uso “envolvente” del móvil en jóvenes: propuesta de un modelo de análisis. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, (18), 253 - 262. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/314590336_uso_ envolvente_del_movil_en_jovenes_propuesta_de_un_modelo_de_analisis](https://www.researchgate.net/publication/314590336_uso_envolvente_del_movil_en_jovenes_propuesta_de_un_modelo_de_analisis)

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9), 1-36.

Flórez, A., Rosales, Y. y Flórez, E. (2016). Internet como herramienta comunicativa asincrónica y sincrónica en los docentes de Química. CEDOTIC, 1(1). Recuperado de [http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php /CEDOTIC/article/view/1685/1589](http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1685/1589)

Gass, S. (2013). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.

Gaviño, V. (2015). *Términos gramaticales de la Real Academia Española*. Madrid, España: Visor Libros

Gil, E. (2002). Identidad y Nuevas Tecnologías. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/gil0902/gil0902.html>

Grimes, L. (2017). English Profile - English Grammar Profile. Recuperado de <http://www.englishprofile.org/english-grammar-profile>

Guevara, J (2015). Press Start, los videojuegos como recurso educativo: una propuesta de trabajo con Minecraft y Ciencias Sociales. Ar@cne, Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales, 200. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne/aracne-200.pdf>

Huizinga, J. (1984). *Homo ludens*. Madrid, España: Alianza

- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia, USA: University of Pennsylvania Press
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of learning and instruction*. San Francisco, USA: Ed. Pfeiffer.
- López, M. (2013). *Aprendizaje, Competencias y Tic: Aprendizaje basado en competencias*. México: Pearson
- Malone, T. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5 (4), 333-369. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0364021381800171>
- Mark, G. (2015). *Multitasking in the digital Age*. California, USA: Morgan & Claypool
- Martínez, E. (1998). *Lingüística teoría y aplicaciones*. Barcelona, España. Editorial Masson
- Mei, A. (mayo – agosto 2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*. 2 (51), 11- 23.
- Méndez, D. (2012). The experience of learning physics through the application of ICT. *Energy education science and technology Part B. Social and educational studies* (4), 674-679.
- Ministerio de Educación. (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima, Perú: MED.

- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers and Education*, 52(1), 1-12.
- Parra, C. (2012). TIC, conocimiento, educación y competencias tecnológicas en la formación de maestros. *Nómadas*, 36, 145-159.
- Pérez, W. (2013). *Manual práctico de gramática española: niveles básico e intermedio*. Madrid, España: Verbum
- Pollard, C. & Sag, I. (1987). *Information-based Syntax and Semantics, Volume 1: Fundamentals*. Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw Hill
- Rubia, B., Jorrín, I. y Anguita, R. (2009). *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. Tecnología educativa: la formación del profesorado de la era de Internet*. Málaga: Aljibe
- Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. Marco ELE, 11. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Suárez, N. y Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vínculos*, 11(1), 209-220.
- Suzanne, S. (2013). *4 ways to bring gamification of education to your classroom*. Recuperado de <http://blog.tophat.com/4-ways-to-gamify-learning-in-your-classroom/>

- Wang, A. y Lieberoth, A. (2015). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot! (Tesis Doctoral, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim - Noruega)
- Wang, A., Øfsdahl, T. & Mørch-Storstein, O. (Noviembre, 2007). Lecture Quiz - A Mobile Game Concept for Lectures. *Proceedings of the 11th IASTED on Software Engineering and Application*. 11, 305-310. Cambridge, USA.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
Problema General	Objetivo Principal	Hipótesis General
¿En qué medida la aplicación del Kahoot (uso del aplicativo Kahoot) como herramienta didáctica mejora el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola?	Determinar en qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola.	La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de unidades sintácticas del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas
<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de Sintagmas Nominales del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar en qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de Sintagmas Nominales del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola. 	<ul style="list-style-type: none"> La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas nominales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.
<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de Sintagmas Adjetivales del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar en qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de Sintagmas Adjetivales del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola 	<ul style="list-style-type: none"> La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas adjetivales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.
<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de Sintagmas Preposicionales del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar en qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de Sintagmas Preposicionales del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola. 	<ul style="list-style-type: none"> La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas verbales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.
<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de Sintagmas Verbales del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar en qué medida la aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora el dominio de Sintagmas Verbales del idioma inglés en estudiantes universitarios de Inglés VI de Universidad San Ignacio de Loyola. 	<ul style="list-style-type: none"> La aplicación del Kahoot como herramienta didáctica mejora significativamente el dominio de los sintagmas preposicionales del idioma inglés en estudiantes de nivel B2 de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Anexo 2. Documentos para la recolección de datos

FICHA DE SEGUIMIENTO Y CONTROL DE DESARROLLO DE CONTENIDO CON APLICACIÓN DE KAHOOT

Proceso	DESARROLLO DE CONTENIDOS	Realizado
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes recogen saberes previos haciendo uso del Kahoot en grupos de 3. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se les presenta ejemplos significativos de situaciones usando un tipo de sintagma. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta la gramática de la estructura con ayuda de los estudiantes 	
Práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes mediante un juego arman oraciones utilizando las palabras dadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan ejemplos utilizando la estructura con las ilustraciones brindadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • -Los estudiantes realizan ejercicios escritos para completar de manera correcta el sintagma. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes refuerzan lo aprendido mediante una competencia utilizando la aplicación Kahoot en pares. 	
Producción	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan un producto de manera oral o escrita utilizando el sintagma correcto. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa mediante una hoja de aplicación. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • De manera individual, los estudiantes realizan un test utilizando la plataforma Kahoot 	

FICHA DE SEGUIMIENTO Y CONTROL DE DESARROLLO DE CONTENIDO
SIN APLICACIÓN DE KAHOOT

Proceso	DESARROLLO DE CONTENIDOS	Realizado
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Se les presenta ejemplos significativos de situaciones usando un tipo de sintagma. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta la gramática de la estructura con ayuda de los estudiantes 	
Práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes mediante un juego arman oraciones utilizando las palabras dadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan ejemplos utilizando la estructura con las ilustraciones brindadas. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan ejercicios escritos para completar de manera correcta el sintagma. 	
Producción	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan un producto de manera oral o escrita utilizando el sintagma correcto. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa mediante una hoja de aplicación. 	

MODELO DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

DATOS INFORMATIVOS	
Asignatura	English VI
Ciclo	VI
Semestre	2019-2
Créditos	4
Horas	6
	Teóricas: 2 Prácticas:4
Fecha	Jueves, 19 de Setiembre
Docente	Fiorella Pardo Castillo

TITULO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

It shouldn't be allowed!

PROPÓSITO DE LA SESIÓN

Hablar sobre situaciones hipotéticas en el pasado usando el tercer condicional.

CAPACIDAD

- **Textualiza ideas empleando lenguaje escrito.**
- **Crea mensajes empleando el lenguaje oral.**

SECUENCIA DIDÁCTICA

Actividad de inicio

- Los estudiantes recogen saberes previos mediante un repaso del segundo condicional en grupos de 3 haciendo uso del Kahoot.

Actividades de desarrollo

- Se les presenta ejemplos significativos relacionados a su profesión usando el tercer condicional.
- Los estudiantes arman la gramática de la nueva estructura.
- Los estudiantes practican el tercer condicional en parejas con un juego de mesa.
- En pequeños grupos, los estudiantes arman oraciones de tercera condicional utilizando las palabras dadas de manera oral.

- Los estudiantes realizan ejercicios escritos del libro para completar correctamente los sintagmas en el tercer condicional.
- Los estudiantes refuerzan lo aprendido mediante una competencia utilizando Kahoot en pares.
- Los estudiantes preparan un diálogo y lo practican de manera oral haciendo uso correcto del tercer condicional. Algunos de ellos lo presentan en frente del aula.

Actividad de cierre

- De manera individual, los estudiantes realizan una evaluación utilizando Kahoot.

Extensión

- En pares, los estudiantes deberán crear un test en Kahoot y enviarlo a otra pareja para que puedan practicar en casa.

MATERIALES Y RECURSOS

Materiales:

- **Equipo multimedia**
- **Smartphone**
- **Pizarra**
- **Plumones**
- **Libro**
- **Hojas de aplicación**
- **Juego de mesa**
- **Dados y fichas**

Recursos digitales:

- Presentación

URL:

www.kahoot.it

Bibliografía:

Redstone C. & Cunningham G.(2013). *Face2Face Upper Intermediate Student Book*. (2a Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press

Lista de cotejo

INDICADOR: Utiliza recursos verbales y no verbales, así como expresiones necesarias para iniciar y terminar un diálogo con pronunciación correcta.

Nombres de los estudiantes	Utiliza recursos no verbales	Hace uso correcto del tercer condicional	Pronuncia de manera correcta
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

Logrado	En proceso	No logrado
✓	•	x

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

PRE TEST

1. I can't afford to buy the car because I have _____ money.
 - a) very Little
 - b) very few
 - c) a Little
 - d) few

2. I have got two aunts . _____of them lives near me.
 - a) Neither
 - b) All
 - c) Both
 - d) None

3. Kim, Samantha and Alice are friends. _____of them are English.
 - a) Both
 - b) Neither
 - c) No
 - d) All

4. What's the name of the man _____ lives in that house?
 - a) Who
 - b) Whose
 - c) Whom
 - d) Who's

5. That is the swimming pool. I used to go swimming there.
 - a) That is the swimming pool who I used to go swimming.
 - b) That is the swimming pool where I used to go swimming.
 - c) That is the swimming pool which I used to go swimming.
 - d) That is the swimming pool that I used to go swimming.

6. That was _____ amazing play! It was worth the money!
 - a) So
 - b) Such
 - c) Such a
 - d) Such an

7. How could you say _____ horrible things to your girlfriend?
 - a) So
 - b) Such
 - c) Such a
 - d) Such an

8. Ferrari (price = \$188,000). Skoda (price = \$ 26,211). A Ferrari is _____ than a Skoda.
- a) much more expensive
 - b) a little more high
 - c) a bit more
 - d) slightly
9. Casino Royale, 148 mins. Pirates of the Caribbean, 140 mins. Casino R is _____ than Pirates of the C.
- a) as not little longer
 - b) a whole lot longer
 - c) not much longer
 - d) a lot less longer
10. Wow! What an _____ coincidence! We wore the same thing!
- a) Amazing
 - b) Amazed
 - c) Amazes
 - d) Amaze
11. He promised _____ (give) me a raise!
- a) to give
 - b) give
 - c) giving
 - d) to giving
12. They stopped _____ (produce) these shoes in 1987!
- a) to produce
 - b) producing
 - c) to producing
 - d) produced
13. John _____ (go) out when I _____ (arrive) in the office.
- a) had gone / arrived
 - b) has gone / arrived
 - c) had gone / had arrived
 - d) went / had arrived
14. They _____ (talk) on the phone for twenty minutes when the bus stopped.
- a) had been talking
 - b) had talked
 - c) had been talked
 - d) had being talked

15. I _____ football when I was young. I'm too old and fat to play now.
- a) use to play
 - b) got used to play
 - c) used to play
 - d) used to playing
16. Crystal applied ____ the city police department. She wants to become a detective.
- a) about
 - b) up
 - c) to
 - d) into
17. My friends had a terrible argument. I can't believe that they argued ____ each other.
- a) at
 - b) from
 - c) for
 - d) with
18. It's pivotal to be able to rely _____ one's spouse.
- a) of
 - b) to
 - c) in
 - d) on
19. Tom's mum is very worried _____ his grades because he misses a lot of classes in school.
- a) about
 - b) for
 - c) to
 - d) with
20. The movie 'Catch Me if You can' is based _____ a true story.
- a) by
 - b) with
 - c) on
 - d) about

POST TEST

1. Please, check _____ shampoo we've got.
 - a) how many
 - b) how Little
 - c) how much
 - d) how some

2. Jill has got three suitcases. _____ of them are big.
 - a) Both
 - b) Neither
 - c) All
 - d) None of

3. Cathy has got two sisters. _____ of them is older than her.
 - a) Both
 - b) Neither
 - c) None
 - d) All

4. A hotel is a place _____ people stay when they're on holiday.
 - a) which
 - b) when
 - c) where
 - d) who

5. What's the name of the man _____ lives in that house?
 - a) Who
 - b) Whose
 - c) Whom
 - d) Who's

6. Linda is _____ funny person! She always makes me laugh.
 - a) So
 - b) Such
 - c) Such a
 - d) Such an

7. In _____ cosmopolitan cities you meet people from all over the world!
 - a) So
 - b) Such
 - c) Such a
 - d) Such an

8. Vienna (11 degrees Celsius). Venice (13 degrees Celsius). Venice is _____ than Vienna.
- a) slightly warmer
 - b) a whole lot warmer
 - c) by far warmer
 - d) a lot more warmer
9. Susan is 40 years old and her husband is 30. She is _____ than her husband.
- a) as much older
 - b) by far
 - c) not much older
 - d) much older
10. I'm tired! What an _____ day!
- a) exhaust
 - b) exhausts
 - c) exhausting
 - d) exhausted
11. The Elderly tend _____ up the volume when they listen to the radio.
- a) to turning
 - b) to turn
 - c) turning
 - d) turn
12. Ah yes, I remember _____ (look) into the stars and dreaming about the future when I was a child.
- a) to look
 - b) to looking
 - c) looked
 - d) looking
13. When they _____ (arrive), we _____ (already start) cooking.
- a) had arrived / had already started
 - b) arrived / had already started
 - c) had arrived / started
 - d) arrived / have already started
14. We _____ (drive) for three hours when we saw an accident.
- a) had been driving
 - b) had driven
 - c) had drived
 - d) had been driven

15. We _____ to the movies very often, but now we're there almost every night.
a) didn't used to go
b) didn't use to going
c) didn't use to go
d) didn't used to going
16. Juan apologized ____ starting the argument.
a) with
b) at
c) to
d) for
17. Do you agree _____ the travel plans?
a) with
b) for
c) to
d) about
18. This song makes me think _____ last summer.
a) of
b) about
c) with
d) in
19. After watching the horror movie 'Nightmare on Elm Street', I'm scared _____ falling asleep.
a) for
b) about
c) of
d) to
20. Austria is very famous _____ the classical music composer Mozart.
a) about
b) of
c) by
d) for

