

007713 2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN 39

PROFESIONALES V. D. T. 1988

DISTORSIONES EN EL USO DE MAKE Y DO: UNA GRAMATICA PEDAGOGICA DE SOLUCION

TRABAJO TERMINAL DEL SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

PRESENTA:

CAROLINA GUADALUPE MARTINEZ Y VELARDE

MEXICO, 1998

259249

TESIS CON FALLA DE ORICEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Con los deseos de aportar, crear y comprometerme inicié este trabajo y encontré un reto cautivante en la investigación, en el entusiasmo y hasta en el desánimo; pero finalmente se constituyó en la posibilidad de proponer algo tangible: Una Gramática Pedagógica de Solución. Doy las gracias a la UNAM, a la ENEP Acatlán, a mi familia y amigos.

Asimismo, quiero agradecer al conocimiento, colaboración, atinada opinión y crítica constructiva de mis asesoras las Maestras Araceli Rodríguez Tomp y Patricia Andrew Zurlinden, así como al cuerpo de ponentes del Seminario y a mis compañeras, ya que todas aportaron opiniones importantes que sirvieron para el desarrollo de este trabajo

Quiero agradecer *muy especialmente a mi hijo Jaime la gran ayuda, tiempo y paciencia que me brindó* para la elaboración física del trabajo y darle crédito por los diseños del "Presidente" y la "Robotina", además de enseñarme a usar la computadora (aparato del que todavía tengo mucho que aprender). A este respecto, también agradezco la ayuda de Nelia Machiavelo.

Por último, debo agradecer a la vida la oportunidad de alcanzar, una vez más, la meta que me había propuesto; era necesario cerrar este círculo que había dejado abierto y ninguno de los motivos que haya tenido justifican mi tardanza.

INDICE	Pag.
INTRODUCCION	I
CAPITULO I INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA	1
1.1. Definición de Gramática y Tipos de Gramáticas	1
1.2. Definición de Gramática Pedagógica	3
1.3. Enfoques Metodológicos para la Enseñanza de Lenguas	6
1.4. Teorías del Aprendizaje de la Gramática	8
1.5. Descripción de la Población	13
CAPITULO II DESCRIPCION LINGÜISTICA DE LOS VERBOS MAKE Y DO	15
2.1. Características de los Verbos Make y Do	15
2.2. Antecedentes Históricos de los Verbos Make y Do	17
2.3. Gramáticas para Hablantes Nativos y Gramáticas para Alumnos Extranjeros	17
2.4. Expresiones con Make y Do	18
2.5. Análisis Contrastivo	19
2.6. Make y Do en Libros de Texto para el Aprendizaje del Inglés	21
CAPITULO III MODELOS TEORICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA	23
3.1. Teoría Cognoscitiva para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera	23
3.2. Interlengua o Interlenguaje	26
3.3. La Significación de los Errores en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera	29
3.4. Modelos Pedagógicos para la Enseñanza de Lenguas	31
CAPITULO IV GRAMATICA PEDAGOGICA DE SOLUCION	38
4.1. Uso Especifico de los Verbos Make y Do	39
4.2. Análisis de las Habilidades de la Lengua	40

	Pag.
4.3. Actividades para el Aprendizaje del Uso de los Verbos Make y Do	43
4.4. Integración de las Habilidades	57
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	60
BIBLIOGRAFIA	63
APENDICE 1 Significados del Verbo Do	70
APENDICE 2 Significados del Verbo Make	71
APENDICE 3 Commonly Used Phrases with Do and Make	73

INTRODUCCION

Para el desarrollo de esta Gramática Pedagógica, primero fue necesario seleccionar un punto lingüístico que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje presente alguna dificultad o distorsión que genere cualquier tipo de problema por su uso inadecuado. Ya que uno de los objetivos de la Gramática Pedagógica es comprometer a los alumnos en actividades de solución de un problema particular, se escogió el uso de los verbos **Make y Do**, pues por lo observado en alumnos de lengua hispana (jóvenes y adultos), este uso no es fácil de inferirse sólo por medio de la práctica y la experiencia, por lo que es importante proponer una Gramática Pedagógica de Solución que corrija el problema o bien, que evite a los alumnos tener que solucionar el problema ocasionado por el uso equivoco de estos verbos.

El siguiente paso después de seleccionar el punto lingüístico a tratar, ha sido presentar un marco teórico donde se define a la "gramática" y se describen los diferentes tipos de gramáticas (científicas), que por su importancia apoyan a esta Gramática Pedagógica, ya que explican el funcionamiento de la lengua (elementos morfosintácticos y semánticos de los verbos **Make y Do**).

Para determinar el concepto de Gramática Pedagógica se presenta una compilación de los puntos de vista de diferentes lingüistas, prominentes en este campo. Como consecuencia se propone una definición que se adecua a las características señaladas por dichos lingüistas, que desde nuestro punto de vista, ofrece una visión clara de su composición y funcionamiento.

Se describen, también, los enfoques metodológicos más relevantes para la enseñanza de lenguas desde finales de siglo pasado hasta los finales de este siglo, para observar cómo se ha conducido la enseñanza a través del tiempo y lo que se puede aprovechar de estas experiencias.

Es importante, además, mencionar algunas de las teorías del aprendizaje de la gramática que nos parecen relevantes para determinar cómo aprenden nuestros alumnos y que se han integrado a esta Gramática Pedagógica. Para tal efecto, se seleccionaron: la Teoría de los Procesos de Adquisición Aprendizaje (Krashen, 1979-1982), la Teoría del Monitor (Krashen, 1975) y la Teoría del

Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1973). Con estas teorías tenemos una visión de cómo se aprende una lengua meta y la fundamentación cognoscitiva del aprendizaje de la gramática. Todo ello interesa a esta Gramática Pedagógica para solucionar el problema de alumnos jóvenes y adultos, mexicanos, de ambos sexos, que tienen un nivel intermedio e intermedio alto, pero a los que todavía se les dificulta el uso de los verbos **Make y Do**.

Para delimitar las causas que generan las distorsiones en el uso de estos verbos, se lleva a cabo la descripción lingüística para entender su función como verbos principales irregulares en el discurso de la lengua inglesa y se presenta un análisis contrastivo con ejemplos de expresiones comunes en inglés y sus respectivos significados en español. Además, se presenta el resultado de la investigación de los verbos **Make y Do**, en "Gramáticas" para hablantes nativos y en "Gramáticas" para alumnos extranjeros, así como en libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

A continuación se describe la Teoría Cognoscitiva relacionada con el aprendizaje de una lengua extranjera, en la que se basan los enfoques o modelos pedagógicos que son la pauta para nuestra propuesta de actividades, así como también se menciona el concepto de "interlengua" y lo que significan los "errores" en el aprendizaje de una lengua meta

A través de los siglos, la enseñanza de la gramática ha tomado una variedad de formas dependiendo, sobre todo, del objetivo de la instrucción. Por siglos los alumnos de lenguas han recibido explicaciones acerca del funcionamiento de la lengua que se está aprendiendo, seguidas por la práctica usando las reglas gramaticales y los paradigmas. En la actualidad es preocupación de lingüistas, psicolingüistas y profesores de lenguas, proponer una forma efectiva para enseñar la gramática. La instrucción gramatical ha cobrado importancia desde que se ha observado que por medio de los enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas (usados en las últimas décadas de este siglo), los alumnos continúan presentando deficiencias en el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera. Desde 1970, se han obtenido muchos puntos de vista sobre la adquisición de una segunda lengua, esto se debe al incremento en el número de investigadores que tienen especial interés en este campo. Aunque estamos lejos de entender completamente cómo la adquisición de una segunda lengua sucede, algunos

aspectos de esta adquisición son claros para la comunidad investigadora. Uno de tales aspectos implica el papel del “*input*” y la adquisición de la gramática. La hipótesis del *input* señala que los seres humanos adquieren la lengua solamente de una forma: por entender los mensajes o por recibir un “*input* comprensible” (Krashen, 1985) Todos los casos de un inicio exitoso en la adquisición de una segunda lengua se caracterizan por la disponibilidad de un “*input* comprensible” (Larsen-Freeman y Long, 1991). Es evidente que la adquisición de una lengua puede tomar lugar solamente cuando el alumno tiene acceso al “*input*” en la lengua meta. Este *input* puede presentarse en forma oral o escrita. En el caso de *input* oral, éste puede ocurrir en el contexto de la interacción (el alumno intenta platicar con un hablante nativo, con el profesor o con otro alumno) o en el contexto de discurso no recíproco (escuchar la radio o ver una película) (Ellis, 1994). Desde una perspectiva puramente psicolingüística, nos damos cuenta que lo que escuchan y ven los alumnos de lenguas puede no ser lo que están procesando. El *input* no entra simplemente al cerebro cuando el alumno es expuesto a él. Si esto fuera cierto, entonces la adquisición de la lengua sería casi instantánea, lo que está claro es que los alumnos filtran el *input*, poseen procesadores internos que actúan sobre el *input* y solamente una parte de él llega al sistema en desarrollo (interlengua) en cualquier tiempo dado. La parte del *input* que los alumnos procesan es llamado “*intake*” (término acuñado por Corder, 1967), lo que los alumnos hacen con el *input* durante la comprensión (proceso del que se deriva el *intake*) es llamado “procesamiento del *input*” y aquellos procesos que implican la incorporación del *intake* al sistema en desarrollo son los que se refieren a la acomodación y reestructuración. Nos podemos referir a un tercer conjunto de procesos, aquéllos que son usados por los alumnos para remitirse al sistema en desarrollo para crear el “*output*” o producción de la información de la lengua meta.

Los modelos o enfoques pedagógicos seleccionados para guiar la propuesta de actividades dirigidas a solucionar el problema generado por el uso equivoco de los verbos **Make** y **Do** o para facilitar el aprendizaje del uso correcto, son innovadores en la enseñanza de lenguas. El modelo de “Input Estructurado” y el modelo de “Output Estructurado” (VanPatten, 1995-1996) son los modelos adecuados para lograr que los alumnos corrijan o eviten el uso inadecuado de estos dos verbos

El siguiente paso de este trabajo es proponer una Gramática Pedagógica de Solución que por medio de las habilidades de la lengua nos permite diseñar las actividades (basadas en los modelos mencionados) dirigidas específicamente a evitar el uso equivoco de los verbos **Make** y **Do**.

Para tal efecto, se realiza un análisis de las habilidades de la lengua, receptivas y productivas (comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita). Estas habilidades requieren de una actividad mental y tienen un papel importante en la adquisición de una lengua, pues sin ellas no podríamos comunicarnos

Así pues, se presentan diez actividades dirigidas a promover y facilitar el uso de los verbos **Make** y **Do** al mismo tiempo que promueven las cuatro habilidades. Las actividades que por medio de las habilidades receptivas promueven el aprendizaje de este punto lingüístico, están basadas en el modelo de "Input Estructurado" y las actividades que por medio de las habilidades productivas con el mismo objetivo, están basadas en el modelo de "Output Estructurado".

Para finalizar, se proponen dos actividades que integran las cuatro habilidades de la lengua, ya que la atención sobre una habilidad conduce a practicar en otra. Estas actividades estimulan al alumno por su contenido significativo, además refuerzan el aprendizaje; los alumnos practican y producen el uso correcto de los verbos **Make** y **Do** que ha sido el objetivo primordial de esta Gramática Pedagógica.

Es así que la finalidad de la investigación realizada para llevar a cabo esta Gramática Pedagógica se debe a la necesidad de proponer una solución al problema derivado de las distorsiones en el uso de los verbos **Make** y **Do** y al que se enfrentan alumnos de habla hispana, jóvenes y adultos cuando aprenden la lengua inglesa. De esta forma, se pretende demostrar la utilidad y beneficios que se logran, por medio de una gramática pedagógica, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un punto lingüístico particular de la lengua meta, a pesar de los obstáculos que se hayan presentado, identificando, desde un punto de vista realista, la necesidad de mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en un país como México, donde se tienen pocas oportunidades de estar en contacto con la lengua inglesa fuera del salón de clase.

C A P I T U L O I

INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA

El lugar de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de una segunda o lengua extranjera ha sido motivo y materia de debate para la Lingüística Aplicada. Las opiniones varían desde las diferentes teorías lingüísticas hasta las relaciones entre teorías y gramáticas pedagógicas y las derivaciones de unas a otras. Además de la investigación sobre la adquisición de una lengua meta y de las preocupaciones psicolingüísticas sobre el aprendizaje de la gramática. El papel de una evidencia positiva y negativa se deriva de las relaciones entre el aprendizaje implícito y el explícito, de la memoria y del conocimiento, esto ha sido motivo de controversia para los estudiosos de la lengua. Un punto de vista fundamental es que la enseñanza de lenguas no tendrá avances significativos, más allá de aquéllos ya vistos, hasta que la mayoría de los profesores lleguen a estar convencidos de la importancia de la gramática y hasta que encuentren formas de emplearla más eficientemente.

Así pues, es propósito de este capítulo presentar un marco teórico para determinar el concepto de Gramática Pedagógica y su relación con las diferentes concepciones de gramáticas (científicas) para obtener una imagen clara de su composición, funcionamiento y uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua meta; así como de describir los principales enfoques metodológicos, las teorías sobre el aprendizaje de la gramática y la población a quien va dirigida esta Gramática Pedagógica.

1.1. Definición de Gramática y Tipos de Gramáticas

Definición.—Gramática es la ciencia o disciplina que estudia todos los elementos que constituyen una lengua con el propósito de describirlos, explicarlos y analizar su funcionamiento.

Hay muchas definiciones de “Gramática” según las diferentes corrientes lingüísticas y de las que sólo mencionaremos las que son de mayor utilidad para el desarrollo de nuestra Gramática Pedagógica.

Para Chomsky (1965) el término “Gramática” se refiere respectivamente: a) la representación interiorizada que el hablante nativo posee de la teoría de su lengua, b) la explicación que el lingüista hace de esto.

Galisson y Coste (1976) han hecho una compilación de diferentes definiciones. Gramática es:

- Descripción del funcionamiento general de una lengua.
- Descripción de la morfología y la sintaxis de una lengua.
- Disciplina que estudia las reglas de funcionamiento o de evolución de una lengua
- Conjunto de prescripciones normativas.
- Sistema formal descrito por el lingüista.
- Sistema interiorizado por el hablante-oyente de una lengua que le permite comprender o producir dicha lengua.

Una lengua tiene patrones y regulaciones que son usadas para expresar significado. Parte de la gramática es el orden de las palabras (sintaxis), otra parte son los cambios en las formas de las palabras (morfología), también hay que tomar en cuenta la pronunciación de las palabras (fonología) y el significado de las mismas (semántica).

Se asume que el conocimiento de la gramática es el área central del sistema de una lengua. Sin embargo, son importantes los otros componentes de la lengua, que se relacionan unos con otros a través de la gramática. La gramática es también el aspecto más distintivo de la lengua, tiene rasgos que son únicos.

Tipos de Gramáticas.- Se han seleccionado cuatro tipos diferentes de gramáticas que son representativas de los principales enfoques gramaticales. Gramática Prescriptiva, Gramática Tradicional, Gramática Estructural y Gramática como Conocimiento.

-Gramática Prescriptiva.- Es la que prescribe lo que la gente debería decir

-Gramática Tradicional.- Es la que analiza las oraciones para darle un nombre a cada parte de la oración y de las reglas que explican verbalmente cómo pueden ser combinadas.

-Gramática Estructural.- Es la basada en la estructura de la frase que muestra como algunas palabras van juntas en la oración. Describe la oración adecuando las partes en formas cada vez más complicadas.

-Gramática como Conocimiento.- Es el conocimiento de la lengua que el hablante posee, conocido como competencia lingüística o gramatical. Todos los hablantes tienen una representación mental de la gramática de su lengua aunque no puedan explicarlo claramente y no tengan la habilidad para describir la producción de la lengua en términos gramaticales.

1.2. Definición de Gramática Pedagógica

Definición.- Gramática Pedagógica es la disciplina que estudia los hechos de la lengua, los selecciona, organiza y presenta de tal forma que sean accesibles para su comprensión y aprendizaje

Pit Corder (1974), quien pertenece al Grupo de Edimburgo especializado en Linguística Aplicada (Allen, 1974; Widdowson, 1975 y especialmente Corder, 1974), prefiere reemplazar el término de "Gramática Pedagógica" por el término más adecuado de "Pedagogía de la Gramática"; que no sólo se aplica para el tratamiento "explícito de la gramática", sino para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe estimular y guiar al alumno a establecer la hipótesis de la lengua meta.

La presentación de los hechos de la lengua descritos en las gramáticas científicas los hacen inaccesibles para la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras, no pueden usarlos con prontitud para descubrir cómo funciona la lengua meta. En consecuencia, se propone que estos mismos hechos deberían ser organizados y presentados en una forma tal que los hiciera accesibles. Tal organización y presentación de los hechos lingüísticos es llamada "Gramática Pedagógica"

Hay dos preguntas en conexión con la gramática pedagógica: ¿Cuáles hechos deberían ser presentados en la gramática? y ¿Cómo deberían ser presentados? La primera es un problema lingüístico y la segunda es un problema pedagógico. La respuesta a la primera es fácil, aquellos hechos que sean verdaderos, los que antes y ahora, han sido validados por la investigación lingüística, para la segunda, la respuesta es encontrar las formas para organizar y presentar cualquiera y todos los hechos válidos para que el alumno pueda descubrir por sí mismo "una teoría de la lengua"

La Gramática Pedagógica se caracteriza por su enfoque de los hechos, no por la selección de hechos que se propone enseñar y este enfoque puede manifestarse en cualquiera de los procedimientos de

enseñanza, solamente uno de ellos es una colección de información descriptiva acerca de la lengua.

El Modelo de Corder propone: Todo aprendizaje de la gramática es una actividad cognoscitiva de solución de problemas del proceso de información que guía hacia el descubrimiento y uso productivo de las reglas. Este aprendizaje toma lugar en tres etapas: **1) Formación de la hipótesis;**
2) Comprobación o verificación; **3) Práctica,** que se refiere al uso de lo que ha sido aprendido correctamente.

Para Candlin (1974) la Gramática Pedagógica es por un lado, la fuente y base de materiales para la enseñanza de la lengua y *por el otro, las explicaciones pedagógicas.* Primero, se refiere brevemente al eclecticismo de las fuentes para desarrollar materiales de la enseñanza de la lengua, después al estatus o condición de las gramáticas pedagógicas y su relación con la competencia comunicativa (Widdowson, 1971), *por último se refiere al papel de la gramática pedagógica como base para la construcción de materiales de enseñanza de la lengua y la explicación en el salón de clase*

Allen y Van Buren (1971) hacen tres sugerencias para reconciliar las gramáticas formales y las prácticas: **1) Llevar a cabo una reconciliación entre la gramática de enseñanza y la gramática formal** escribiendo un texto de enseñanza transformacional (no es el modelo gramatical de Chomsky donde la Gramática Transformacional trata de incorporar el rigor de la Gramática Estructural y los puntos de vista de la Gramática Tradicional para ofrecer un modelo de gramática que sea el filtro entre estas gramáticas y el salón de clase). **2) Mantener una aguda distinción entre el modelo de competencia transformacional y el modelo de enseñanza de la estructura superficial con la esperanza de que las reglas fundamentales serán inferidas por el alumno sin tener que ser específicas** **3) Recurrir a un modelo de enseñanza ecléctico que retenga la estructura superficial como el modo básico de la presentación, pero incorporando los puntos de vista de la estructura profunda cada vez que esto pueda ser hecho sin recurrir a demasiadas reglas abstractas.** Por lo tanto, Allen y Van Buren argumentan por una opción ecléctica de enseñanza de la lengua y si aceptamos la necesidad de un filtro entre las gramáticas formales y el salón de clase, entonces, el papel de la Gramática Pedagógica es el de "intérprete" entre un número de gramáticas formales y los alumnos (y los materiales de enseñanza).

Chomsky (1966, en Candlin, 1974) atribuye un papel semejante a la Gramática Pedagógica cuando establece la distinción entre gramáticas formales y pedagógicas: “Una gramática describe y procura contar con la habilidad del hablante nativo para entender una oración arbitraria de su lengua y producir una oración apropiada en una ocasión dada. Entonces, una gramática pedagógica intenta proveer al alumno con esta habilidad y una gramática formal propone descubrir y exhibir los mecanismos que hacen este logro posible”. Por lo tanto, una gramática pedagógica es el medio que transmite la información lingüística e intenta que el alumno obtenga la habilidad de entender y producir la lengua meta, pero si eso sucede, el logro se debe a la gramática formal.

A la gramática pedagógica le concierne pues, las expresiones o la realización de la “competencia lingüística”, entonces, es necesario introducir la noción de la “competencia comunicativa” (Hymes, 1970; Campbell y Wales, 1970, Candlin, 1971-72). Hymes las llama las “reglas del uso” que abarcan los propósitos, roles y actitudes de los hablantes. En esencia, son las relaciones que están en la profundidad de la gramática, en los sistemas sociolingüísticos de selecciones disponibles para el usuario de la lengua, en diferentes transacciones y confrontaciones. Canale y Swain (1980) definen la competencia comunicativa como la capacidad para usar las habilidades gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas. Esta definición indica que es importante considerar la idea de la competencia comunicativa en su sentido más amplio.

Después de mencionar diferentes puntos de vista acerca de lo que es una gramática pedagógica, pudimos definir su concepto y las ventajas que como medio, auxiliar, filtro y otros, ofrece al aprendizaje de una lengua extranjera. Para sintetizar, la Gramática Pedagógica es una disciplina híbrida prácticamente orientada para trabajar en varios campos y así como los campos que contribuyen con ella, la gramática pedagógica no es estática, es decir, es flexible y cambiante; requiere de trabajo cuidadoso e interdisciplinario desarrollado en el tiempo necesario.

1.3. Enfoques Metodológicos para la Enseñanza de Lenguas

Lo mejor de la Gramática Pedagógica como disciplina híbrida, interdisciplinaria, es seleccionar las

vías más adecuadas para la enseñanza de la lengua meta. Para el efecto, se hará una breve descripción de los enfoques metodológicos más relevantes en este campo.

Poco antes del inicio de este siglo el método más usado para la enseñanza de la lengua era el llamado "Grammar-Translation Method" o Método Tradicional que intentaba dar una base firme para la construcción de la lengua por medio del estudio y memorización de las reglas gramaticales y la excepción de estas reglas. Este método asumió que la lengua era principalmente gráfica, el aprendizaje era deductivo. Las habilidades de leer y escribir eran preferentes sobre las de hablar y entender. La lectura y la escritura eran usadas con frecuencia solamente para disciplinar la mente, para desarrollar la memoria o para entrenar al individuo en el llamado "pensamiento lógico".

Como reacción en contra de este método surge el "Método Natural o Método Directo". Su principal objetivo es la comunicación y el proceso de aprendizaje es inductivo. En este método la atención y la importancia se depositan en las habilidades de hablar y entender, la pronunciación es aprendida por imitación y la gramática es aprendida por inducción; el alumno razona de casos particulares a conclusiones generales. El vocabulario es presentado a través de materiales visuales como fotografías, dibujos, objetos y gestos. Se asume que si un alumno es expuesto a este método por un largo período de tiempo, los hábitos propios de la lengua se desarrollarán junto con la habilidad para comunicarse con fluidez en la lengua extranjera.

Después de la Primera Guerra Mundial, muchos instructores y autores de libros de texto crearon un nuevo método, el cual incluiría las características más exitosas de los otros métodos, a éste le llamaron "Método Ecléctico o Completo", enfocado a la práctica oral, a la lectura en voz alta, a preguntas y respuestas y al uso de materiales audiovisuales, pero no insistió en la eliminación de la traducción. La habilidad de la lectura se convirtió en el principal objetivo.

Entre 1930 y 1940, el método más usado para la enseñanza de lenguas extranjeras era aún el Método Tradicional. En los 1950s, el Método Audio-lingual se puso de moda. La influencia de lingüistas generativistas quienes señalaron que "la lengua es discurso" y de algunos psicólogos educacionales, especialmente conductistas (estructuralistas), también ejercieron su influencia sobre este enfoque;

postularon que “el aprendizaje es el resultado de acondicionar” y que “la lengua es una serie de hábitos” que debe ser adquirida por aprendizaje intensivo. En consecuencia, las habilidades de hablar y entender fueron promovidas a través de uso intensivo de ejercicios de los patrones de la lengua y diálogos memorizados. La pronunciación era aprendida por imitación y la gramática era aprendida inductivamente, con muy pocas explicaciones gramaticales dadas en los primeros libros de texto de este enfoque.

Al final de 1950s, Chomsky y otros transformacionistas rechazaron los puntos básicos del enfoque estructuralista. Dieron más importancia al entendimiento de la estructura por el alumno que a la habilidad adquirida para usarla. “Si se provee al alumno con un buen control cognoscitivo de las estructuras de la lengua, su uso correcto se desarrollará automáticamente en situaciones significativas”. Esto sería la justificación para otro método para la enseñanza de la lengua extranjera, “Cognitive code-learning”.

Los psicólogos cognoscivistas no aceptan el punto de vista de los conductistas de que el aprendizaje es un contingente de fuerzas fuera del organismo. La psicología cognoscivista sostiene que el aprendizaje es un proceso mental, no mecánico; la mente es lo más importante en la adquisición de una nueva información. La teoría cognoscitiva hace hincapié en el discernimiento de situaciones y experiencias y la subsecuente organización del conocimiento. Carroll (1974) sugiere que los dos procesos, el cognoscitivo y el de formación de hábitos ocurren en la adquisición de cada lengua. Adolescentes y adultos usan ambos procesos en el aprendizaje de casi cualquier cosa. Con base en la teoría cognoscitiva surgen nuevas perspectivas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

De 1970 a 1980 surgen varios enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas, pero el más importante y el que ha prevalecido es el enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*, 1982). Este enfoque se caracteriza por el uso creativo de la lengua meta en situaciones reales; integra todas las habilidades como una entidad, promueve el discurso espontáneo y es tolerante con los errores de producción, la enseñanza es deductiva y se supone que el dominio del sistema lingüístico se logra a través de la comunicación y por medio de la solución de problemas que brinden un contenido

significativo. La enseñanza está centrada en el alumno y el profesor sólo la dirige y la guía.

Por medio de estos enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas, podemos observar que el aprendizaje ha oscilado de la enseñanza inductiva a la deductiva y viceversa. En consecuencia, los profesores pueden usar un enfoque inductivo o deductivo para promover el aprendizaje o preferentemente, una combinación de ambos. El enfoque inductivo para la enseñanza promueve el aprendizaje de conceptos y los procesos de formación de los mismos, que llegan a ser herramientas útiles para los alumnos en su búsqueda para descubrir nuevos aspectos de la lengua extranjera. Los alumnos, dirigidos por el profesor, categorizan e interpretan la información y aplican el conocimiento. El enfoque deductivo también promueve el aprendizaje de conceptos y sus procesos de formación, pero a diferencia del enfoque inductivo, el deductivo empieza con generalizaciones y reglas y después procede hacia ejemplos específicos. Por medio de este enfoque los alumnos aprenden las reglas de la lengua extranjera y las aplican en forma lógica.

Desde que el proceso de instrucción está evolucionando constantemente, los métodos para la enseñanza-aprendizaje deberían ser suficientemente flexibles para permitir libertad de alternativas y acciones, opciones de autodirección, constante revisión y reevaluación y ser suficientemente firmes y propositivos para brindar a los alumnos la guía y dirección necesarias para ayudarlos a alcanzar sus respectivas metas.

1.4. Teorías del Aprendizaje de la Gramática

Para determinar cómo aprenden nuestros alumnos (jóvenes y adultos) se seleccionaron las siguientes teorías: Teoría de los Procesos de Adquisición - Aprendizaje, Teoría del Monitor y Teoría del Aprendizaje Significativo.

Teoría de los Procesos de Adquisición - Aprendizaje (Krashen, 1979, 1982) .- Las nociones de "conocimiento explícito" y "conocimiento implícito" han ocurrido en varias formas tanto en la literatura como en la instrucción de la lengua y dentro de un contexto estrictamente orientado al aprendizaje "El conocimiento explícito denota una seguridad analítica consciente de las propiedades

formales de la lengua meta, mientras que el conocimiento implícito significa un sentimiento intuitivo por lo que es correcto y aceptable" (Bialystok, 1978).

La teoría desarrollada por Krashen (1979) incorpora las nociones de conocimiento explícito y conocimiento implícito, que él llama, respectivamente, "competencia aprendida" y "competencia adquirida". Se asume que el proceso de adquisición de la lengua es similar al proceso que los niños usan en la adquisición de la primera lengua y aun de la segunda. Requiere de una interacción significativa en la lengua meta (comunicación natural) en la cual los hablantes no están interesados con la forma de sus expresiones sino con los mensajes que transmiten y entienden. Para el efecto se declara que "los antecedentes distintivos de la lengua parecen representar un papel irreal cuando el alumno tiene que actuar (*performance*) espontáneamente sin enfocarse a la forma" (Krashen, 1979; Sharwood, 1979/1980)

También, se ha teorizado que existe un orden equitativamente estable de adquisición de estructuras en la adquisición de la lengua, es decir, que uno puede ver claramente las similitudes a través de los alumnos, cuáles estructuras tienden a ser adquiridas tempranamente y cuáles estructuras tienden a ser adquiridas tardíamente (Brown, 1978; Dulay y Burt, 1975).

Krashen sostiene que: 1) Los alumnos pueden solamente aprovechar el conocimiento aprendido después de una cierta edad, aproximadamente la pubertad (Krashen, 1979) 2) El conocimiento aprendido es normalmente y sólo accesible en un tiempo dado y enfocado a la forma 3) Algunos alumnos apenas (y algunos nunca) usan el conocimiento aprendido (Lawler y Selinker, 1971).

La distinción adquisición - aprendizaje no es nueva; Lawler y Selinker (1971) proponen que para la interiorización de las reglas uno puede "postular dos tipos distintos de estructuras cognoscitivas":

1) Aquellos mecanismos que guían la producción automática de la lengua (que es la actuación, *performance*), donde la velocidad y la espontaneidad son cruciales y el alumno no tiene tiempo para conscientemente aplicar los mecanismos lingüísticos. 2) Aquellos mecanismos que guían a descifrar o a solucionar un problema de la actuación. Corder (1967) también discute la distinción adquisición aprendizaje y la posibilidad de que la adquisición está disponible para el alumno adulto.

Krashen (1982) en una versión más reciente de su teoría, usa el término “adquisición” para referirse a la “destreza de la lengua” obtenida a través de procesos inconscientes en interacciones no estructuradas de la lengua fuera del salón de clase; y usa el término “aprendizaje” para referirse a las “habilidades de la lengua” obtenidas a través de procesos conscientes en el ambiente estructurado provisto por el salón de clase. Este modelo es significativo para la enseñanza en que no hay interacción entre los dos tipos de conocimiento. Si un alumno aprende una regla en una etapa, después, en otra etapa da evidencia de poder usarla rápidamente y sin reflexión. No podemos decir que el conocimiento aprendido ha sido transferido a conocimiento adquirido; más bien, que el alumno en el intervalo de tiempo adquirió la regla por otra ruta (intuitiva). Es decir, que durante el tiempo que ha estado expuesto a la lengua, el sistema de adquisición ha sido estimulado para construir la regla de la información de la lengua meta. Concluyendo, hay reglas que el alumno “aprende” (conscientemente) y reglas que el alumno “adquiere” (inconscientemente).

Teoría del Monitor (Krashen, 1975) .- La teoría de Monitor consiste en la hipótesis de que los adultos tienen dos sistemas independientes para desarrollar una habilidad en la segunda lengua, adquisición de la lengua inconsciente y aprendizaje de la lengua consciente y que estos sistemas están interrelacionados en una forma definida; la adquisición inconsciente es aparentemente más importante.

Los alumnos no necesitan tener una seguridad consciente de las reglas que poseen y pueden autocorregirse solamente en base de “sentir” la gramaticalidad (intuirla). Por otro lado, se asume que el proceso de aprendizaje consciente de la lengua es ayudado por la corrección del error y por la presentación de reglas explícitas (Krashen y Seliger, 1975). Es decir, que la corrección del error remite al alumno a la representación mental correcta de la generalización lingüística .

La declaración fundamental de la Teoría del Monitor es que el aprendizaje consciente está disponible para el alumno solamente como un monitor. En general, las expresiones se inician por medio del sistema de adquisición. Nuestra fluidez en la producción está basada en lo que “recogemos” a través de la comunicación activa. Nuestro conocimiento “formal” de la lengua meta, nuestro aprendizaje

consciente, podría ser usado para alterar el *output* (producción total) del sistema de adquisición, algunas veces antes o algunas veces después, la expresión gramatical es producida. Hacemos estos cambios para mejorar la precisión y el uso del monitor con frecuencia tiene este efecto.

Existen tres condiciones importantes para el uso del Monitor. La primera condición para lograr que el Monitor funcione exitosamente es: “el alumno debe tener tiempo”. En una conversación normal tanto el emisor como el receptor generalmente no tienen tiempo para meditar y aplicar conscientemente las reglas gramaticales, en este tipo de situaciones se observa poco a ningún efecto sobre el Monitor. Sin embargo, esta condición es necesaria, pero no es suficiente. Heidi Dulay y Marina Burt (1972) han señalado que un alumno podría tener tiempo, pero aún así el monitor no funcionaría si el alumno está completamente involucrado con el mensaje. Por lo tanto, existe una segunda condición: “el alumno debe estar enfocado a la forma” o precisión. Una tercera condición importante para el uso exitoso de Monitor es que “el alumno debe conocer la regla”, necesita tener la representación mental correcta de la regla para aplicarla correctamente.

En conclusión, es muy difícil aplicar el aprendizaje consciente para actuar exitosamente. Son raras las situaciones en que las tres condiciones son llevadas a cabo (la más obvia se puede encontrar en los exámenes de gramática). El modelo del Monitor nos permite la autocorrección usando el conocimiento adquirido de la lengua meta o nuestro “sentir” (intuir) la gramaticalidad. Esto es lo que hacen los hablantes nativos en el caso de errores en el discurso, pero éste no es el caso, lo importante es que el aprendizaje consciente solamente funciona como monitor.

La Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1973).- La distinción entre la enseñanza y el aprendizaje es el punto de partida de la teoría de Ausubel (1973), ya que se centra en el aprendizaje producido en el marco de una situación de interiorización o asimilación, a través de la instrucción. Además, se ocupa específicamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana. Por lo tanto, considera que toda situación de aprendizaje, sea escolar o no, puede analizarse de acuerdo con dos dimensiones: 1) El tipo de aprendizaje realizado por el alumno (codificar, transformar o retener

la información), que iría del aprendizaje memorístico o repetitivo al plenamente significativo. 2) La estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje

Ausubel muestra que, aunque la enseñanza y el aprendizaje interactúan, son relativamente independientes, es decir, que tanto el aprendizaje significativo como el memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza, la receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación

Para Ausubel, un aprendizaje es significativo cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak, Hanesian;1978). En el aprendizaje memorístico o por repetición los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, carecen de todo significado para la persona que aprende. En consecuencia, Ausubel señala que el aprendizaje de estructuras conceptuales implica la comprensión de las mismas y lo cual no puede alcanzarse sólo por procedimientos memorísticos o de asociación

En función de la naturaleza del conocimiento adquirido Ausubel, Novak y Hanesian (1978) distinguen tres tipos básicos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

1) El aprendizaje de representaciones resulta de conocer que “las palabras particulares representan y en consecuencia significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes”. 2) El aprendizaje de conceptos resulta de la designación mediante algún símbolo o signo de “objetos, eventos, situaciones o propiedades” que poseen atributos de criterios comunes. 3) El aprendizaje de proposiciones resulta de la relación entre “dos o más conceptos concatenados en una unidad semántica”. De acuerdo con Ausubel, la asimilación sería la forma predominante de adquirir conceptos y proposiciones, ya que es el proceso fundamental de la adquisición de significado y procede de lo general a lo particular

Para hacer un análisis ausubeliano de una situación de aprendizaje es necesario disponer tanto de la estructura lógica de la disciplina como de la estructura psicológica del alumno en esa misma área de conocimiento e introducir diferencias progresivas en las ideas del alumno, acompañadas ocasionalmente de algunas comparaciones y generalizaciones

La elaboración de una Gramática Pedagógica implica trabajo minucioso de selección de los medios adecuados para facilitar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Aprendizaje que debe estar centrado en el alumno, en sus necesidades específicas y en la manera en que aprende. Por medio de las premisas postuladas por Krashen y Ausubel, obtuvimos una visión clara de la forma de aprendizaje de nuestros alumnos (jóvenes y adultos) y la fundamentación cognoscitiva del aprendizaje de la gramática de la lengua para la propuesta pedagógica de solución del problema generado por las distorsiones en el uso de los verbos Make y Do.

1.5. Descripción de la Población

Alumnos: Está Gramática Pedagógica va dirigida a una población de cuarenta y cinco alumnos, de habla hispana, de nacionalidad mexicana, de ambos sexos, entre 25 y 45 años de edad. La mayoría son profesionistas titulados que han estudiado inglés de 500 a 600 horas aproximadamente. Actualmente, tienen un nivel de dominio de la lengua intermedio e intermedio alto y estudian seis horas a la semana (Red de Capacitación y Servicios Profesionales S A de C.V.). Son directores, subdirectores y jefes de departamento, de condición económica media y media alta. Unos necesitan dominar la lengua inglesa principalmente por los puestos que desempeñan en las empresas donde trabajan y otros, porque necesitan presentar exámenes de requisito en universidades en el extranjero (Estados Unidos, Canadá e Inglaterra), ya sean enviados por su empresa o por su cuenta. Dependiendo del área de su profesión algunos tienen que relacionarse en inglés (transacciones financieras, comerciales, comunicativas y otras); otros sólo tienen oportunidad de estar en contacto con la lengua en su clase de inglés. Generalmente, ninguno tiene tiempo de estudiar fuera del salón de clases (las clases son impartidas en sus respectivas empresas)

Profesores: Varios de los profesores son hablantes nativos y otros son mexicanos bilingües. Todos son profesores especializados en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (con licenciatura y algunos con maestría). Usan una metodología de enseñanza ecléctica, con programas diseñados de acuerdo con las necesidades específicas de los alumnos y por lo mismo usan diferentes textos además del texto, American Streamline, nivel intermedio, Oxford University Press

Para concluir, se presentaron diferentes tipos de gramáticas y distintos puntos de vista acerca de lo que debe ser una Gramática Pedagógica con el propósito de proponer una definición operacional. De acuerdo con esta definición, dicha gramática es el medio que facilita la enseñanza de cualquier punto lingüístico, lo que sugiere un enfoque consistente con las necesidades de los alumnos. Un aspecto de este enfoque sería representado por los esfuerzos para comprometer a los alumnos en trabajos de solución de problemas que requieran de una elaboración gradual de la gramática que sirva para incrementar la precisión en la identificación de rasgos relevantes del contexto. Por lo tanto, nuestra Gramática Pedagógica sustentada en las teorías sobre el aprendizaje de la gramática mencionadas en este capítulo, está dirigida a una población de jóvenes y adultos de habla hispana que necesitan aprender el uso correcto de los verbos **Make y Do** o bien, solucionar el problema generado por su uso equívoco.

CAPITULO II

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS VERBOS MAKE Y DO

Es necesario describir los elementos morfosintácticos y semánticos que caracterizan al par de verbos **Make** y **Do**. Al efecto, se presenta la definición gramatical de “verbo” para determinar su uso y función en el discurso de la lengua y la descripción lingüística de este par de verbos, con la finalidad de tomar en cuenta solamente la característica que interesa al desarrollo de esta Gramática Pedagógica. Es decir, su función como verbos principales y su uso semántico, ya que es importante señalar el problema generado por el uso equívoco de estos verbos. Por medio de un análisis contrastivo se espera identificar las causas que generan el problema para proponer las actividades que corrijan o eviten esta distorsión. Además se presenta el resultado de la investigación hecha en gramáticas y libros de texto para hablantes extranjeros acerca del tratamiento que se les da a los dos verbos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2.1. Características de los Verbos Make y Do

Definición Gramatical de Verbo.- (Fr. *verbe*; L. *verbum*, una palabra). Verbo es cualquier palabra que exprese acción, existencia o suceso; cualquier frase o construcción usada como verbo (Webster’s D. : 2029). Verbo es la parte variable de la oración que denota un fenómeno o acción, relativa a una persona y tiempo determinados. Por lo tanto, el verbo es una palabra que encierra toda una idea o juicio mental, pues no sólo expresa el fenómeno, sino que indica la persona que ejecuta o es afectada por el mismo, además de señalar el tiempo en que tal acción se produce (Revilla, 1979).

Características del Verbo Do.- El verbo Do tiene cinco formas diferente. Es usado en la lengua inglesa como verbo principal irregular (con significado) y también como auxiliar (sin significado).

Verbo Principal Do: Formas

	PRES.	PAS.
I/You	do	did
We / They		
He / She / It	does	
INFINITIVO e IMPERATIVO do		
PRES PARTICIPIO		doing
PAS PARTICIPIO		done

Verbo Auxiliar Do: Formas

Negativas		Interrogativas	
PRES.	PAS.	PRES.	PAS.
do not	did not	Do ..?	Did...?
don't			
does not	didn't	Does..?	
doesn't			

El verbo **Do** también es usado en “tag questions”, respuestas cortas y en donde se quiere evitar la repetición de otro verbo. Estas formas sólo pueden ser usadas en los tiempos simples (Chalker, 1990: 112,113).

La característica del verbo **Do** que es de interés para el desarrollo de nuestra Gramática Pedagógica, es la de verbo principal. Como tal, puede ser usado en cualquier tiempo, incluyendo los progresivos, los compuestos y la voz pasiva. El significado general del verbo **Do** tiene varios usos y algunas veces pueden ser confundidos con los usos del verbo **Make** (Swan, 1995: 152) Esto se debe a que ambos verbos tienen significados similares, pero no son sinónimos. Por lo tanto, no se puede usar uno en lugar del otro.

Definiciones del Verbo Do.- Las definiciones del significado o significados de este verbo se han obtenido del diccionario (Webster’s, 1983: 539) y se presentan con sus respectivos significados en español (ver apéndice 1) El significado general del verbo **Do** está conectado con “actividad”, ya sea definida o indefinida.

Características del Verbo Make.- El verbo **Make** tiene cuatro formas diferentes y es usado en inglés como verbo principal irregular (Charker, 1990:230).

Verbo principal **Make**. Formas

	PRESENTE	PASADO
I / You / We / They	make	made
He / She / It	makes	
INFINITIVO e IMPERATIVO		make
PARTICPIO PRESENTE		making
PARTICPIO PASADO		made

Definiciones del verbo Make.- Las definiciones del significado o significados del verbo **Make** también se obtuvieron del diccionario (Webster’s 1983.1088) y se presentan con sus respectivos significados en español (ver apéndice 2) El significado general de este verbo está conectado con “producción” o “creación”, de algo que no existía antes (se comparará con Do)

2.2. Antecedentes Históricos de los Verbos **Make** y **Do**

Los dos verbos provienen del inglés antiguo y han sufrido transformaciones de forma y por supuesto de uso, pero sus significados básicos permanecen sin cambio, aunque en el inglés moderno se han añadido nuevos significados idiomáticos.

El verbo **Do** considerado un verbo débil (weak verb) perdió su terminación o sufijo (desinencia) en su forma de infinitivo: DON \longrightarrow DO (OE \longrightarrow MnE) (Pyles, 1971:138)

El verbo **Make** también sufrió modificaciones en su forma. Proviene del anglosajón "macian" y "genaec" o "gemaca" que significan "make" y "fit, suitable", respectivamente y llegan al inglés de la Edad Media con otro cambio de forma "maken" o "makien", perdiendo también la terminación en su forma de infinitivo: MAKEN \longrightarrow MAKE (OE \longrightarrow MnE) (Webster's, 1983:1088)

El inglés antiguo (Old English Period, 450 a 1150) difiere considerablemente del inglés moderno en ortografía, pronunciación, vocabulario y gramática, aunque muchas de las características y una gran cantidad de palabras del inglés moderno se reconocen claramente en las formas del inglés antiguo.

Ejemplo: Ic eom munuc = I am monk (Soy monje)

Aproximadamente en 1650, el inglés adquirió su forma externa moderna y con la introducción de miles de palabras nuevas obtenidas de varias fuentes durante este período, se completó la mayoría del círculo de su vocabulario. (Webster's, 1983: IX):

2.3. "Gramáticas" para hablantes nativos y "Gramáticas" para alumnos extranjeros

En las gramáticas de inglés para hablantes nativos se encontró muy poca información acerca de los verbos **Make** y **Do**. Se refieren a ellos solamente como verbos irregulares, además de describir al verbo **Do** como auxiliar, a su función enfática y a su función en "tag questions"; pero al uso semántico de estos verbos no se hace ninguna mención en este tipo de gramáticas (Choy, 1994: Hudson, 1980; Lester, 1989, Levin, 1987, Mittins, 1979). Por lo que se deduce, que este uso no causa ningún problema a los hablantes nativos y que tal vez, si existe algún problema, sólo se localice en su uso como verbos irregulares (esto no es objeto de nuestra Gramática Pedagógica).

En las gramáticas de inglés para hablantes de otras lenguas, se menciona el uso semántico-pragmático de los verbos **Make** y **Do**, comparando sus significados fundamentales (“*act*” y “*construct*”) y se dice que el uso de estos verbos puede ser aprendido solamente por experiencia (Stannard, 1965: 176) y que ellos se usan frecuentemente en expresiones para las que no hay una regla gramatical que indique cuándo se debe usar uno u otro en el discurso de la lengua (Procter, 1981: 658). Por lo tanto, se asume que el alumno puede identificar el uso correcto de estos verbos a través de la práctica y de la experiencia adquirida al estar expuesto a la lengua (Chalker, 1990, Hornby, 1975; Procter, 1981; Quirk, 1980-1988; Shepherd, 1992; Spankie, 1982; Stannard, 1965; Swan, 1995).

2.4. Expresiones con **Make** y **Do**

Las expresiones que se han escogido, entre muchas, para formar parte de nuestra Gramática Pedagógica, son significativas del uso de los verbos **Make** y **Do** y representativas de su función en el discurso de la lengua inglesa. Asimismo, el problema derivado del uso equivoco de los verbos **Make** y **Do** se identifica en el uso de estas expresiones, ya que los alumnos de habla hispana no saben cuándo deben usar **Make** o cuándo usar **Do**. De hecho, la causa fundamental de este problema radica en la similitud de significados entre ambos verbos.

Algunas de las expresiones enlistadas a continuación se ejemplifican con sus correspondientes significados en español en el análisis contrastivo, que es el siguiente paso de este trabajo

<u>DO:</u>	activity	<u>MAKE:</u>	production, creation, etc.
	-homework	(a)	-cake, etc
	-housework : washing, cooking, etc	(a)	-phone call
	-one's duty	(a)	-mistake
	-one's best or worst	(an)	-offer, suggestion, etc
	-thing, something, nothing		-cars, furniture, clothes, etc.
	-problem, exam, etc		-bed, etc
(a)	-favour, service, etc.	(a)	-plan
	-work, job	(a)	-noise
	-good, bad		-money
(a)	-play, film, etc.	(a)	-promise
	-damage, harm, etc.	(a)	-decision
	-business		-angry, happy, etc.
	-distance		-speech, utterance, etc
	-justice	(a)	-traverse
	-performance	(an)	-appointment

2.5. Análisis Contrastivo

Para este análisis hay que tomar en cuenta que **Make** y **Do** son verbos con significados similares, pero generalmente no se puede usar uno en lugar del otro, no son sinónimos (MacLín, 1994:105). En la lengua inglesa tienen un uso específico, el cual causa confusión en alumnos de lengua hispana durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente porque en español el significado general de estos verbos corresponde a “hacer”. Algunas veces, dependiendo de la situación y del contexto del discurso, el significado de estos verbos difiere al de “hacer”, lo que hace más difícil su identificación y en consecuencia, también dificulta su uso correcto

Generalmente, las palabras que van después de estos verbos nos indican su uso y cuál de los dos verbos es el correcto (ver apéndice 3). Sin embargo, hay ocasiones en que estas palabras también pueden causar confusión por la intención de su significado. Por ejemplo, la palabra “problem” se puede usar con ambos verbos: “do a problem”, significa “solucionar un problema”, pero “make a problem”, significa “crear o provocar un problema”. En este caso la dificultad radica en el uso de los dos verbos con una misma palabra que cambia totalmente su significado en el discurso de la lengua. Los alumnos de lengua hispana al remitirse a su lengua materna no encuentran una explicación para este uso, en consecuencia no lo entienden con la suficiente claridad para que posteriormente puedan usar estos verbos correctamente. Algunas veces se usa **Do** en lugar de **Make** cuando, por ejemplo, se desea parecer casual: “What shall we eat?” “Well, I could do an omelette”, o cuando se dice “make a bed”, pero con frecuencia se habla acerca de “doing the beds”, cuando se refiere a ello como parte del trabajo de la casa. Ejemplo: He’s old enough to make his own bed. I’ll start on the vegetables as soon as I’ve done the beds. Este caso también puede confundir a los alumnos y dificulta el uso de estos verbos. Por lo tanto, el análisis contrastivo nos ayudará a identificar y delimitar el problema.

Para el análisis contrastivo se ejemplifican veinte usos de cada verbo en expresiones comunes en la lengua inglesa con sus correspondientes significados en español. Con este análisis se espera precisar las áreas de dificultad para los alumnos, además de identificar los contrastes y similitudes de significado entre ambos verbos y entre las dos lenguas (ver Cuadros A y B).

Cuadro A.-

Usos de Do:	Usos de Do en español:
1. He's doing his homework.	El está <u>haciendo</u> su tarea.
2. Please, do the washing.	Por favor, lava la ropa.
3. Do your best.	<u>Haz</u> tu mejor esfuerzo.
4. He did the problem.	El resolvió el problema
5. Dinner has been done for an hour	La cena está <u>hecha</u> hace una hora.
6. He did Hamlet.	El produjo Hamlet.
7. Our firm does business with Japan.	Nuestra firma <u>hace</u> negocios con Japón.
8. I did a lot of work this morning.	Tuve mucho trabajo esta mañana.
9. My mom does all the work in the house.	Mi mamá <u>hace</u> todo el trabajo de la casa.
10. Go and see what the children are doing.	Ve a ver que están <u>haciendo</u> los niños.
11. I get bored if I have nothing to do.	Me aburro si no tengo nada que <u>hacer</u> .
12. What can I do for you?	¿Qué puedo <u>hacer</u> por ti?
13. He did Horace into English.	El tradujo Horacio al inglés
14. The President did honor to the dead.	El presidente rindió honores a los muertos.
15. This will do me very well	Esto me quedará muy bien.
16. They did England in two months.	Ellos recorrieron Inglaterra en dos meses.
17. She did a very strange thing.	Ella <u>hizo</u> una cosa muy extraña.
18. He did Othello.	El representó Otelo.
19. He does well when treated well.	El se porta bien cuando lo tratan bien.
20. He does a mile in record time	El recorre una milla en tiempo record

Cuadro B.-

Usos de Make:	Usos de Make en español:
1. She's making a cake.	Ella está <u>haciendo</u> un pastel.
2. My brother made a model ship.	Mi hermano <u>hizo</u> un barco modelo
3. Her father made a great fortune	Su padre <u>hizo</u> una gran fortuna
4. I have to make an appointment with my dentist.	Tengo que <u>hacer</u> una cita con mi dentista.
5. Her boyfriend makes furniture.	Su novio fabrica muebles
6. Please, make your bed.	Por favor, tiende tu cama
7. He's making a bookshelf.	El está <u>haciendo</u> un librero.
8. Three and three make six.	Tres mas tres son seis.
9. People made him president.	La gente lo <u>hizo</u> presidente
10. They were made to return.	Fueron obligados a regresar.
11. She will make a good wife.	Ella llegará a ser una buena esposa.
12. This law was made last month.	Esta ley fue instituida el mes pasado.
13. What made this sudden change?	¿Qué produjo este cambio súbito?
14. General Motors makes cars.	La General Motors fabrica autos.
15. I make she's thirty years old	Calculo que élla tiene treinta años
16. May I make a phone call?	¿Puedo <u>hacer</u> una llamada?
17. You made me angry.	Me <u>hiciste</u> enojar
18. Make me an offer!	¡ <u>Hazme</u> una oferta!
19. What do you make of it?	¿Qué entiendes de ello?
20. They made the distance in five hours	Ellos recorrieron la distancia en cinco horas.

Por medio de este análisis, se observa que de los veinte usos presentados de cada verbo, el 45% corresponde a expresiones en español con “hacer” y el 55% se refiere a expresiones en español con diferentes verbos. Por lo tanto, se deduce que es difícil para los alumnos de lengua hispana seleccionar al verbo **Make** o al verbo **Do** al producir oraciones y deducir su significado en español cuando leen o escuchan expresiones con estos verbos. Son pocas las veces en que se puede identificar con seguridad el significado correcto.

En conclusión, el uso equívoco del par de verbos **Make** y **Do** es un problema de orden semántico que es necesario resolver o evitar en lo posible, por medio de una Gramática Pedagógica que facilite el aprendizaje del uso correcto de estos verbos, lo cual es el propósito de este trabajo.

2.6. **Make** y **Do** en Libros de Texto para el Aprendizaje del Inglés

En los libros de texto para alumnos extranjeros se reconoce que existe un problema en el aprendizaje del uso de los verbos **Make** y **Do** (así como de otros problemas similares con la misma categoría gramatical o con otras); pero se aborda muy superficialmente (Haines, 1991:77; Hartley & Viney, 1984: Unit 10; Jones, 1993: 64; Vicent, 1994: Unit 4; Naunton, 1991:71; Shepherd, 1991: 96).

En la mayoría de los textos únicamente se da una breve explicación acerca del uso específico de cada verbo. Para que este uso sea observable, se presentan unos cuantos ejemplos de uso frecuente y después una serie de ejercicios para completar ya sea con **Make** o con **Do**, asumiendo que así, el alumno podrá identificar el uso correcto. Si los ejercicios se parecen a los ejemplos dados, tal vez el alumno sea capaz de hacerlos correctamente; pero si estos ejercicios son diferentes a los ejemplos, entonces el alumno duda al escoger cuál de los dos verbos es el correcto y por supuesto, cuando el alumno tiene que producir por sí mismo, casi nunca está seguro, no sabe cuándo usar **Make** o **Do**.

Se asume, que por medio de la práctica, que es la única vía que brindan las gramáticas, los libros de texto y los profesores de inglés, para aprender el uso de los verbos **Make** y **Do**, el alumno será capaz de identificarlos y al mismo tiempo adquirir la seguridad para usarlos correctamente. Pero contrario a lo esperado, se ha observado que aun en niveles avanzados de aprendizaje del inglés como lengua

extranjera, los alumnos no saben cuándo, cómo y en qué situación usar el par de verbos **Make** y **Do** adecuadamente.

Así pues, es evidente que el problema existe y que éste es de orden semántico, pero no se le ha dado la suficiente importancia para evitar o solucionar la confusión que surge al usar estos verbos con significados similares y usos específicos. Por lo tanto no es fácil para alumnos de lengua hispana, usarlos sin equivocarse.

En este capítulo, se hizo la descripción lingüística de los verbos **Make** y **Do** con el propósito de explicar y describir su funcionamiento en el discurso de la lengua y de definir el uso que genera confusión en su aprendizaje, en alumnos de habla hispana, jóvenes y adultos.

También, se mencionó el antecedente histórico de estos verbos, para identificar las transformaciones de forma observadas a través del tiempo. Asimismo, se describió el tratamiento dado al par de verbos **Make** y **Do** en gramáticas para hablantes nativos y para hablantes extranjeros, así como en libros de texto para la enseñanza de inglés.

Por lo observado en las gramáticas para hablantes nativos, se deduce que no tienen ningún problema al usar los verbos **Make** y **Do**, pues sólo se describen como verbos irregulares, además de mencionar la función de **Do** como auxiliar. Las gramáticas y los libros de texto para alumnos extranjeros reconocen que el uso de estos verbos causa confusión por la similitud de sus significados y que su aprendizaje sólo se logra a través de la práctica y de la experiencia.

Para finalizar, se llevó a cabo un análisis contrastivo para evaluar el uso específico de **Make** y **Do**, el cual nos proporcionó la información necesaria acerca de las áreas que generan la confusión en su aprendizaje. Ahora, se tiene la certeza de que existe un problema de orden semántico provocado por la semejanza de significados entre ambos verbos y la dificultad para identificarlos en español.

Proponer un modelo pedagógico que sea la base para resolver o evitar este problema, es objeto del siguiente capítulo.

CAPITULO III

MODELOS TEORICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA

La continua controversia de la pedagogía de una lengua meta es si la gramática debería ser enseñada o no. Por un lado, están aquéllos que adoptan una posición “cero”, quienes mantienen que la enseñanza de la gramática tiene un efecto mínimo en la adquisición de la competencia lingüística de la segunda lengua. Krashen (1985), por ejemplo, argumenta que la adquisición solamente toma lugar cuando los alumnos son expuestos a un *input* que puedan comprender y donde el aprendizaje esté limitado por unas pocas reglas simples. Por otro lado, aquéllos que están en favor de la enseñanza de la gramática. White (1987) declara que algunas formas gramaticales no pueden ser adquiridas sólo basadas en un *input* comprensible y que la instrucción formal podría ser necesaria para asegurarse de que los alumnos obtengan la información que necesitan para adquirir estas formas.

En contraste con el desacuerdo sobre el papel de la enseñanza de la gramática, ahora se señala que los alumnos necesitan oportunidades para comprometerse en la comunicación basada en un intercambio de información. Se considera esencial que los alumnos deben participar en una variedad de tareas que los estimulen a negociar significado cuando surjan problemas de comunicación, tanto para asegurarse de que obtengan el *input* comprensible suficiente para la adquisición de la competencia lingüística (Long, 1983), como para ofrecerles las condiciones operativas reales necesitadas para desarrollar la clase de competencia estratégica para incrementar la fluidez

El propósito de este capítulo es demostrar que es posible integrar la enseñanza de la gramática con las oportunidades para comunicarse. Donde la comunicación implique un intercambio de información y se usen también los aspectos gramaticales (el uso de **Make y Do**), todo esto guiado por los modelos pedagógicos adecuados para lograr el objetivo de este trabajo.

3.1. Teoría Cognoscitiva para el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

La Teoría Cognoscitiva está basada en el trabajo de psicólogos y psicolingüistas. Representa la aplicación de un amplio trabajo de investigación sobre el aprendizaje de una segunda lengua. En consecuencia, el aprendizaje es visto, bajo este enfoque, como la adquisición de una habilidad

cognoscitiva compleja.

Aprender otra lengua es aprender una habilidad, ya que varios aspectos de dicha lengua deben ser practicados e integrados para lograr una producción comunicativa fluida. Esto requiere la automatización de subhabilidades y sus componentes.

Aprender es un proceso cognoscitivo debido a que involucra representaciones internas que regulan y guían la producción. En el caso de la adquisición de la lengua, estas representaciones están basadas en su sistema que incluye los procedimientos para seleccionar el vocabulario apropiado, las reglas gramaticales y las convenciones pragmáticas que gobiernan el uso de la misma.

Al mismo tiempo que la producción mejora, hay una constante reestructuración. Los alumnos simplifican, unifican y logran incrementar el control sobre sus representaciones internas. Estas dos nociones, automatización y reestructuración, son el centro de la Teoría Cognoscitiva (McLaughlin, 1990)

La adquisición de las habilidades en cualquier tarea de comunicación requiere de asesoría y coordinación de la información de los dominios perceptuales, cognoscitivos y sociales. El hablante debe comunicar el mensaje sin ambigüedad y debe aprender a obedecer un gran número de convenciones del discurso de la lengua. Debido a que los seres humanos son procesadores de capacidad limitada, tal tarea requiere de la integración de diferentes habilidades, cada una de las cuales ha sido practicada y convertida en rutina

Procesos Controlados y Automáticos.- Algunos investigadores (Hasher y Zacks, 1979; Posner y Snyder, 1975, Schneider y Shiffrin, 1977) han concebido las diferencias en la capacidad del procesamiento necesario para varias operaciones mentales en una forma dicotómica: se requiere de una cantidad relativamente grande de capacidad procesadora o se procede automáticamente y demanda poca energía para el procesamiento. Además, una vez que se grabó la información la capacidad de procesamiento podría llegar a ser, a través de la práctica, tan automática que demande relativamente poca energía para el proceso.

En su argumentación sobre el procesamiento de información, Shiffrin y Schneider describen a la memoria humana como a una gran colección de nodos que se convierten en un sistema interasociado complejamente a través del aprendizaje. Cada nodo es un grupo o conjunto de elementos de información. La mayoría de los nodos son inactivos o pasivos y en este estado, el sistema de interconexión de los mismos es llamado almacenamiento de largo plazo o memoria de largo plazo. Debido a alguna clase de estímulo externo, un número pequeño de estos nodos es activado y transferido al llamado almacenamiento de corto plazo o memoria de corto plazo.

Hay dos formas en que estos nodos llegan a ser activados. Shiffrin y Schneider llaman a estas formas del procesamiento de información: procesos controlados y automáticos. La primera forma del procesamiento de información, el proceso controlado, no es una respuesta aprendida, sino una activación temporal de los nodos en una secuencia. Esta activación está bajo un control de atención del sujeto y ya que la atención es requerida, tal secuencia sólo puede ser controlada al mismo tiempo y sin interferencia. Los procesos controlados son de capacidad limitada y requieren más tiempo para su activación, pero tienen la ventaja de ser relativamente fáciles de establecerse, alterarse y aplicarse a situaciones nuevas. Los procesos controlados regulan el flujo de información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. El aprendizaje necesita tiempo, pero una vez que los procesos automáticos se establecen en una etapa del desarrollo del procesamiento de información, los procesos controlados son libres de situarse en niveles más altos del procesamiento. Se asume que estos procesos controlados son la "escalinata" para lograr el procesamiento automático en donde el sujeto se puede mover hacia niveles más difíciles (Shiffrin y Schneider, 1977).

El proceso automático genera la activación de ciertos nodos en la memoria cada vez que los *inputs* apropiados se presentan. Esta activación es una respuesta aprendida que ha sido intensificada a través de un trazo consistente con el mismo *input* para el mismo patrón de activación por medio de muchas tentativas. Desde que un proceso automático utiliza un escenario relativamente permanente requiere de una cantidad apreciable de entrenamiento para desarrollarse totalmente. Una vez aprendido, el proceso automático ocurre rápidamente y es difícil suprimirlo o alterarlo.

En esta conceptualización, las tareas complejas de aprendizaje se caracterizan por tener una estructura jerárquica. Tales tareas se componen de subtareas y sus componentes. La ejecución de una parte de la tarea requiere de completar varios componentes más pequeños. Como Levet (1978) señaló, "hablar" es un ejemplo excelente de una tarea comunicativa de estructura jerárquica.

El desarrollo de cualquier habilidad cognoscitiva compleja conlleva a la intensificación de un escenario bien aprendido y así como los procesos controlados pueden ser liberados para nuevas tareas, de la misma forma, los recursos limitados pueden extenderse para cubrir un amplio rango de las demandas de la tarea. La noción de un proceso de capacidad libre (automático) ofrece la explicación para el mejoramiento de la producción

Reestructuración.- La integración de las habilidades ordenadas jerárquicamente requiere práctica. La producción repetida de los componentes de una tarea a través del procesamiento controlado guía a la disponibilidad de rutinas automatizadas. Pero hay más para aprender una habilidad cognoscitiva compleja que la automatización de subhabilidades. El alumno necesita organizar y estructurar la información que ha sido adquirida. Cuanto más aprendizaje ocurre, las representaciones cognoscitivas interiorizadas cambian y son reestructuradas. Este proceso de reestructuración genera operaciones que son diferentes de, pero complementarias a, aquellas originadas para lograr la automatización.

En concordancia con la Teoría Cognoscitiva, el aprendizaje de una segunda lengua, como cualquier otra habilidad cognoscitiva compleja, implica la integración gradual de subhabilidades, como los procesos controlados que predominan inicialmente y que después llegan a ser automáticos. Por lo tanto, en las primeras etapas del aprendizaje, el desarrollo de las habilidades es lento y la eliminación de los errores es gradual, el alumno intenta automatizar aspectos de la producción. Después en las siguientes etapas, hay una reestructuración constante, el alumno cambia o sustituye sus representaciones internas. La gradual interacción de subhabilidades que se inician como procesos controlados y que después se convierten en procesos automáticos a través de la práctica y del tiempo necesario, provocan que la producción comunicativa sea efectiva, espontánea y sin interferencia.

3.2. Interlengua o Interlenguaje

Selinker (1972) hizo dos observaciones que provienen de la investigación y de la experiencia de profesores de lenguas. Una se refiere al hecho obvio de que todo aprendizaje de una lengua no es consistente a través del tiempo y de los individuos; la otra se refiere a que todos los estudiantes de lenguas elaboran sus propias reglas, sobre todo, al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua meta

La primera observación implica que todos los estudiantes son diferentes y por lo tanto, aprenden cosas diferentes en tiempos diferentes. A este fenómeno se le llama "aprendizaje individual diferencial". La segunda observación es fácil de aceptar en el caso del niño que aprende la lengua; sin embargo, es difícil de aceptar en el caso de alumnos adultos. Por ejemplo, cuando el niño aprende inglés, inevitablemente escuchará a las personas que lo rodean añadir "d", "t" o "id", a los verbos cuando se refieren al pasado. Así, el niño dice "called", "watched", "walked", "goed" *, "gived" *, "bringed" *. En este caso simple, una regla morfológica ha sido "generalizada" más allá de los límites de las reglas que la mayoría de los adultos siguen; después el niño será capaz de modificarla y manejarla de acuerdo a los cánones del sistema de la lengua.

Asimismo, todos los estudiantes de lenguas modifican sus reglas personales para adecuarlas al amplio espectro de las reglas de la lengua meta. Algunas veces estas modificaciones son rápidas y directas y otras veces pueden ser muy lentas. A este proceso se le llama "construcción creativa" de las reglas de la lengua extranjera.

El resultado del proceso de construcción creativa es el desarrollo de la llamada "interlengua" (Richards, 1972, Selinker, 1972). La interlengua es un sistema lingüístico separado que resulta de los intentos que hace el alumno por producir las reglas de la lengua meta. Es la forma intermedia que contiene elementos de la lengua del alumno y elementos de la otra lengua (Selinker, 1972; Selinker y Lamendella, 1976)

Selinker (1972) argumentó que la interlengua (en adultos) resulta principalmente de cinco procesos

centrales que se producen por el aprendizaje de una lengua extranjera:

- ◆ **Transferencia lingüística:** algunos aspectos, reglas y subsistemas de la interlengua resultan de la transferencia de la primera lengua (lengua materna) a la lengua extranjera.
- ◆ **Transferencia de entrenamiento:** algunos elementos de la interlengua pueden resultar de aspectos específicos del proceso de entrenamiento usado para enseñar la lengua extranjera.
- ◆ **Estrategias de aprendizaje de la lengua meta:** algunos elementos de la interlengua pueden resultar de un enfoque específico del material enseñado.
- ◆ **Estrategias de comunicación de la lengua meta:** algunos elementos de la interlengua pueden resultar de las formas específicas en que los alumnos aprenden a comunicarse con hablantes nativos de la lengua meta.
- ◆ **Generalización del material lingüístico de la lengua meta:** algunos elementos de la interlengua pueden ser producto de la generalización de las reglas y de los aspectos semánticos de la lengua meta.

En cada caso, el proceso puede causar “fossilización”, en que los puntos lingüísticos, reglas y subsistemas de la interlengua se retengan y no se modifiquen para adecuarse al sistema de la lengua meta; no importando la edad del individuo o la cantidad de información y de explicación recibida. Selinker (1972) sostiene que tal fossilización resulta principalmente de la transferencia lingüística, aunque también puede resultar de los otros procesos.

Por lo tanto, el aprendizaje individual diferencial y la construcción creativa parecen ser procesos normales e inevitables que pueden explicar los hechos, al menos en parte, de que todas las lenguas cambian con el transcurso del tiempo y de que la gente muestra marcadas diferencias en su habilidad comunicativa, aun en su propia lengua. Además, ayuda a explicar muchos de los problemas que los alumnos tienen al aprender otra lengua (Tarone, Frauenfelder y Selinker, 1976; Corder, 1977; Littlewood, 1981; Tarone, 1982).

Para Bialystok y Sharwood Smith (1983) la interlengua es un sistema de componentes que contiene

valores específicos en dos dimensiones (conocimiento lingüístico y procedimientos de control), donde estos valores son relativamente menos avanzados con respecto a uno o a ambos de estos componentes comparados con la actuación (*performance*) del hablante nativo. En síntesis, la interlengua es un sistema lingüístico que no es igual al usado por el hablante nativo, pero no por ello es menos sistemático (en sentido estructural). En estos términos, podemos definir a la interlengua como a la producción sistemática de la lengua realizada por individuos que no han logrado los niveles suficientes de análisis del conocimiento lingüístico o del procesamiento de control para ser identificados totalmente con hablantes nativos de la lengua meta. Con la observación de todos estos factores, el término “interlengua” nos da una visión significativa del discurso de la lengua realizado por estudiantes de una lengua extranjera.

3.3. La Significación de los Errores en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera

Existen dos justificaciones para el estudio de los errores que se producen al aprender una lengua extranjera, la pedagógica y la teórica. La primera justifica la necesidad de conocer la naturaleza del error para poder erradicarlo y la segunda, justifica el análisis de los errores como parte del estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Hasta finales de los años sesenta, la teoría prevaleciente, era la conductista que aseguraba que el aprendizaje de una lengua era la adquisición de un conjunto de hábitos. En consecuencia, los errores eran el resultado de la persistencia de los hábitos de la lengua materna en la segunda lengua. La mayoría de los errores fueron denominados como “interferencia” y consecuentemente, una mayor parte de la lingüística aplicada se enfocó a comparar la lengua nativa del alumno con la lengua meta, para predecir o explicar la naturaleza de los errores.

Actualmente, esta conceptualización ha cambiado. Se ha observado que en la actuación (*performance*) del discurso de la lengua en adultos normales, se producen errores o lapsos de memoria continuamente, esto puede ser debido a condiciones psicológicas o físicas, tales como cansancio o una fuerte emoción. Sin embargo, esto no refleja el desconocimiento de nuestra propia lengua porque sabemos cuándo ocurren y podemos corregirlos. Asimismo, no es razonable esperar que el estudiante

no exhiba tales lapsos si está sujeto a condiciones semejantes, ya sea en su lengua nativa o en la lengua extranjera. Por lo tanto, es necesario hacer la distinción entre estos errores y aquéllos que revelan el conocimiento implícito de la lengua meta en una determinada etapa del aprendizaje, que llamaremos "competencia transicional".

Los errores de actuación (*performance*) se caracterizan por ser asistemáticos y los errores de competencia por ser sistemáticos. Así pues, es necesario referirnos a los errores de actuación como "equivocaciones" (*mistakes*), reservando el término de "error" para referirnos a los errores sistemáticos. Estos últimos nos permiten reconstruir el conocimiento de la lengua, es decir, la competencia transicional del alumno.

Las "equivocaciones" no son significativas para el proceso de aprendizaje de la lengua. Sin embargo, el problema radica en determinar cuándo es una equivocación o cuándo es un error, esta identificación no es tan fácil y requiere de un estudio mucho más sofisticado y de un análisis de errores que concuerde con ellos.

Los errores ofrecen evidencia del sistema de la lengua que el alumno está usando (que ha aprendido) en una etapa particular del aprendizaje (el alumno está usando un sistema, aunque todavía no sea el correcto)

Los errores son significativos de tres maneras diferentes. Primera para el profesor, muestran cómo ha progresado el aprendizaje, cuándo es necesario retomar un punto lingüístico para que se aprenda correctamente. Segunda para el investigador, ofrecen evidencia de cómo la lengua es aprendida o adquirida, qué estrategias o procedimientos emplea el alumno en su descubrimiento de la lengua. Tercera, tal vez la más importante, los errores son indispensables para el alumno como un recurso que usa para aprender. De esta forma el alumno comprueba su hipótesis acerca del funcionamiento del sistema de la lengua que está aprendiendo. Por consiguiente, la producción de errores es una estrategia empleada por los niños que adquieren su lengua materna y por aquéllos que aprenden una lengua extranjera.

Objeto de esta Gramática Pedagógica es facilitar el aprendizaje del uso correcto de los verbos **Make** y **Do**. Para tal efecto, identificar la índole del uso equivoco (que se señaló, es principalmente un problema de orden semántico) es fundamental para seleccionar el modelo pedagógico adecuado que sea la pauta que guíe las actividades enfocadas a que el alumno se dé cuenta de cómo usarlos sin equivocarse desde el inicio del aprendizaje o bien, para corregir las distorsiones ya existentes.

3.4. Modelos Pedagógicos para la Enseñanza de Lenguas

De la conceptualización cognoscitiva han surgido varios modelos pedagógicos que proponen mejorar y facilitar el aprendizaje de lenguas. Tres modelos nos parecen importantes como recursos viables para el aprendizaje de los aspectos lingüísticos de una lengua meta, en este caso el inglés. El modelo de “Tarea para Incrementar la Conciencia Gramatical”, el modelo de “Input Estructurado” y el modelo de “Output Estructurado”.

Modelo para Incrementar la Conciencia Gramatical.- Muchos investigadores (Long, 1988; Ellis, 1990; Schmidt, 1990-92) han examinado los procesos cognoscitivos y han señalado la distinción entre el conocimiento lingüístico (formas y reglas gramaticales) y la habilidad para usarlo. El primero se refiere al conocimiento “explícito” (Bialystok, 1981) o conocimiento “declarativo” (Anderson, 1985) Este es un conocimiento acerca de “algo”, por ejemplo, las reglas gramaticales, cuyo desarrollo es, indiscutiblemente, por medio de la instrucción formal. El segundo se refiere al conocimiento “implícito” (Bialystok, 1981) o conocimiento “procedimental” (Anderson, 1985). Este conocimiento es el “cómo hacer algo”, por ejemplo, cómo comunicarse en la lengua meta. Se ha sugerido que tal conocimiento lingüístico comunicativo se desarrolla por medio de las oportunidades de recibir un *input* significativo de la lengua meta (Long, 1983) para producir un *output* comprensible (Swain, 1985).

El término de “*consciousness raising*” usado por Rutherford y Sharwood Smith (1985), se refiere a incrementar la conciencia del alumno acerca de los aspectos lingüísticos particulares de una lengua meta; idea que se ha destacado recientemente por los estudios empíricos de VanPatten y Doughty

(1991), quienes declaran que “se debe incrementar la conciencia del alumno por medio de varios tratamientos”.

Siguiendo el concepto de incrementar la conciencia gramatical como un recurso pedagógico, Ellis (1990), presenta una visión de la adquisición de la lengua basada en la posición de que por medio de la instrucción formal, los alumnos llegan a estar seguros de los aspectos particulares de una lengua meta y forman representaciones explícitas de lo que se les está enseñando. De acuerdo con esta teoría, una vez que la conscientización de un aspecto particular se ha incrementado por la instrucción formal, el alumno retiene ese aspecto y lo reconoce en subsecuentes *inputs*. Se considera que estos hechos son requisitos necesarios para el procesamiento de la lengua ya que guían a la eventual adquisición del aspecto lingüístico.

Schmidt (1990) distingue entre la información percibida o “*input*” y la información que es notada por el alumno o “*intake*”. Basado en esta distinción, propone que el *intake* o darse cuenta de las formas lingüísticas, es el punto crítico para los subsecuentes procesamientos de las formas

En suma, Ellis (1990) presenta un argumento para la instrucción formal, como el tipo de actividad que sirve para incrementar la conciencia desarrollando la seguridad del alumno acerca de un aspecto gramatical y Schmidt (1990) sugiere que cuando los alumnos continúan observando el mismo aspecto lingüístico en *inputs* comunicativos subsecuentes, la adquisición de ese aspecto puede ocurrir.

Apoyo empírico para este punto se encuentra en el estudio hecho por Lightbown (1992) sobre la durabilidad de la instrucción (de las formas interrogativas del inglés). Ella señala que los alumnos que recibieron instrucción formal de las estructuras gramaticales ganan en destreza y precisión si han estado expuestos subsecuentemente a la lengua comunicativa (conteniendo las formas) y fueron motivados a adquirirlas para mejorar sus habilidades comunicativas.

Así pues, la “toma de conciencia” (*noticing o intake*) realiza una función de puente (une dos regiones adyacentes) entre el desarrollo del conocimiento explícito o declarativo de un aspecto lingüístico (que se incrementa por medio de la instrucción formal) y la eventual adquisición de ese aspecto (el

desarrollo del conocimiento implícito o procedimental). Este postulado discrepa con lo teorizado por Krashen (1982), en que el conocimiento explícito no puede ser transferido a conocimiento implícito; para él no existe esta función de interfase.

Fotos y Ellis (1991) han propuesto el uso de un tipo de actividad llamada “Tarea para Incrementar la Conciencia Gramatical”. Esta es una tarea comunicativa con un problema gramatical para ser resuelto en el contenido de la misma, interactivamente. Tal formato integra la instrucción gramatical con la provisión de oportunidades para el uso significativo de la lengua meta. El objetivo de esta tarea es incrementar la conciencia del alumno acerca de los aspectos gramaticales particulares por medio del desarrollo del conocimiento explícito. La técnica es presentar al alumno un *input* significativo comprensible que contenga el aspecto gramatical, que retendrá y reconocerá en *inputs* subsecuentes con la misma forma lingüística, para que eventualmente la adquiera y de esta forma la integre al sistema de la lengua. Finalmente, aparecerá en la producción del alumno (*output*).

Este modelo coincide con la Teoría Cognoscitiva, trata de incrementar el conocimiento explícito o declarativo por medio de la instrucción gramatical en un *input* significativo para que eventualmente por medio de subsecuentes *inputs* con los mismos aspectos gramaticales, se convierta en conocimiento implícito o “procedimental” (*procedural*) y proceda a la producción comunicativa en un *output* comprensible. La investigación presentada está basada en esta posición, por lo tanto, es necesario reconocer que “incrementar la conciencia” es un recurso pedagógico general que puede ser aplicado ampliamente a las diferentes áreas de la enseñanza de lenguas.

Modelo de Input Estructurado.- Hay una forma para incorporar la instrucción gramatical explícita en las clases sin sacrificar la comunicación o las actividades centradas en el alumno. Para describir este enfoque, primero es necesario explicar el papel del “*input*”.

El *input* contiene la información o mensaje que el alumno trata de entender. Aunque relacionados, la comprensión y el procesamiento del *input* no son el mismo fenómeno. Se puede definir a la comprensión como “hacer o crear significado del contenido informacional en el *input*”. Podemos

definir al procesamiento del *input* como: "hacer las conexiones forma-significado de la información gramatical con el propósito de construir un sistema lingüístico". Por un lado, hacer significado y hacer las conexiones forma-significado, son dos aspectos que compiten entre sí por la atención del alumno. Por otro lado, no es aconsejable separar el significado de las conexiones forma-significado, porque una vez más se reduciría el aprendizaje de la lengua a las actividades mecánicas. Los alumnos deben tener acceso a *inputs* significativos, comprensibles para que la adquisición de una lengua meta se lleve a cabo. De hecho, crear significado requiere que los alumnos tengan algún conocimiento de las relaciones forma-significado. Aquí surge la interrogante, cómo hacer que estas dos piezas del rompecabezas de la adquisición de la lengua puedan ir juntas. Los alumnos buscan formas para maximizar la cantidad de significado que puedan obtener e invierten en ello la mayor parte de su atención.

Basado en varios estudios de investigación sobre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de una lengua meta, VanPatten (1985, 90 y 95) ha desarrollado un conjunto de hipótesis acerca de la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de una segunda lengua. Estas hipótesis nos ayudan a entender la competencia entre la atención a la forma y la atención al significado e intentan explicar la negociación inherente en un sistema caracterizado por la capacidad de atención limitada del alumno.

Hipótesis de las Estrategias para el Procesamiento del Input.- Los alumnos procesan el *input* por el significado antes que procesarlo por la forma. Procesan las palabras de contenido en el *input* antes que ninguna otra cosa. Dirigen su atención a los puntos léxicos en su necesidad de entender. Algunas veces el contenido informacional es codificado gramatical y léxicamente cuando las formas pueden transmitir algún significado. Cuando el mismo significado es codificado tanto gramaticalmente como léxicamente, los alumnos pueden simplemente ignorar el punto gramatical; no es necesario para entender lo que alguien más está diciendo. Con poca o ninguna atención, los alumnos procesan la forma significativa en el contenido comunicativo.

Ahora, tenemos alguna idea de lo que los alumnos hacen con el *input* cuando se les pide que lo entiendan. Con este conocimiento, podemos empezar a desarrollar una clase nueva de instrucción

gramatical. Una que guíe y atraiga la atención del alumno cuando procese el *input*. La instrucción gramatical debería ocurrir en el nivel del procesamiento del *input*.

Este enfoque o modelo pedagógico de *input* estructurado es para la instrucción gramatical. Nos podríamos referir a todo este enfoque como la instrucción del procesamiento. El objetivo de esta instrucción es provocar la atención del alumno en la información gramatical y procesarla. Esto se puede lograr por medio de las actividades de procesamiento del *input*. En estas actividades, los aspectos particulares de la lengua se concentran en un conjunto estructurado en expresiones u oraciones en el *input*. Una actividad de *input* estructurado tiene las siguientes características

- ◆ La actividad requiere la atención del alumno concentrada en el punto gramatical mientras está enfocado al significado.
- ◆ No se les pide a los alumnos producir el punto gramatical, solamente procesarlo en el *input*.

La segunda característica es importante, se concentra en lograr la atención del alumno en la forma gramatical en el *input* para que la procese sin producirla por el momento. Esto no quiere decir que la producción de la forma no sea importante, sino que es un paso posterior a su procesamiento. Así pues, puede decirse que las actividades de *input* estructurado son manipuladas, comprensibles, en un *input* significativo, el material ideal para la adquisición de una lengua meta.

La mayoría de los libros de texto no contienen actividades de *input* estructurado, por lo tanto, es necesario presentar algunos de los principios que pueden guiar el desarrollo de dichas actividades:

- ◆ Presentar una cosa a la vez. La eficiencia máxima es lograda cuando una función y una forma son el foco de atención en cualquier tiempo dado.
- ◆ Mantener el significado en la mira. El *input* debe ser comprendido por su mensaje, así los alumnos pueden ver cómo la gramática ayuda a la comprensión de ese mensaje.
- ◆ Moverse de oraciones a discurso conectado. Es importante empezar con oraciones cortas. Oraciones cortas y aisladas dan tiempo al alumno para el procesamiento.
- ◆ Usar *input* oral y escrito. Usar cualquier combinación oral y escrita en una sola actividad es recomendable.

- ◆ Hacer que el alumno reaccione al *input*. Los alumnos no pueden ser recipientes pasivos de la lengua, deben responder en alguna forma: diciendo “si” o “no” , relacionando, ordenando, etc.
- ◆ Mantener en la mente las estrategias de procesamiento del alumno. Los alumnos deberían concentrar su atención en los puntos gramaticales relevantes y no sobre otros elementos de la oración.

Con estos principios se pueden crear infinidad de actividades de *input* estructurado explotando las estrategias de procesamiento del alumno.

Modelo de Output Estructurado.- Este modelo es paralelo al de “Input Estructurado”, pero aquí aparece el concepto de “acceso”, que se relaciona al uso productivo de la lengua. Este término es adoptado por Terrell (1986-1991), para referirse al proceso o a la habilidad para expresar un significado particular por medio de una forma gramatical particular. Con el procesamiento de la forma en el *input*, el “*intake*” gramatical se enriquece, dando como resultado que ésta se acomode y reestructure en el sistema en desarrollo. Por lo tanto, en el procesamiento del *output*, se tiene acceso a este sistema para producir la forma en un *output* comprensible. En suma, mientras que el procesamiento del *input* está relacionado con la adquisición de la forma o la estructura, el acceso está relacionado con la precisión y la fluidez del uso de esa forma en el *output*.

Las actividades de “Output Estructurado” tienen dos características principales: a) Implican que el alumno intercambie información desconocida previamente; b) Requieren que el alumno tenga acceso a la forma particular para expresar significado. Estas actividades comparten los mismos lineamientos para su construcción que las actividades de “Input Estructurado”, con la excepción obvia de que se refieren a la producción de la información en el *output* y no al procesamiento y adquisición de esa información en el *input*. El *output* estructurado sigue al *input* estructurado, que promueve las conexiones de forma-significado durante el procesamiento del *input*, así pues, el *intake* es creado para el sistema en desarrollo. Debido a que las actividades de *output* estructurado trabajan para remitirse al conocimiento lingüístico en desarrollo, deberían seguir a las actividades de *input* estructurado, más bien que precederlas, ya que ambos tipos de actividades se enfocan a la misma forma gramatical.

Para concluir, en este capítulo se ha descrito la Teoría Cognoscitiva que fundamenta el aprendizaje de lenguas en la investigación realizada por psicólogos y psicolingüistas. Se asume que aprender una lengua meta es un proceso cognoscitivo que conlleva representaciones internas que regulan y guían la producción seleccionando el vocabulario apropiado, las reglas gramaticales y las convenciones pragmáticas que gobiernan su uso. Basados en esta conceptualización cognoscitiva surgen diferentes modelos pedagógicos que proponen mejorar y facilitar el aprendizaje de lenguas.

Por lo que ofrecen los enfoques o modelos pedagógicos de “Input Estructurado” y “Output Estructurado”, propuestos por VanPatten, son la alternativa innovadora para la instrucción gramatical. Por lo tanto, son los modelos adecuados para guiar nuestra propuesta de actividades (objeto del próximo capítulo), enfocadas a facilitar el aprendizaje del uso de los verbos **Make y Do** y principalmente dirigidas a solucionar el problema generado por su uso equívoco.

C A P I T U L O I V

GRAMATICA PEDAGOGICA DE SOLUCION

En este capítulo, se presentan actividades enfocadas a facilitar el aprendizaje del uso de los verbos **Make** y **Do**. Para tal efecto, se han escogido los modelos o enfoques pedagógicos llamados: “Input Estructurado” y “Output Estructurado” que abarcan desde el procesamiento de la información gramatical en el *input* hasta la producción del *output* o recuperación de la información gramatical.

Como se mencionó anteriormente, el uso de los verbos **Make** y **Do** causa confusión, principalmente, por la similitud de significados y por su uso específico, ya que no se puede usar uno en el lugar del otro. Por lo tanto, la mayoría de los alumnos de habla hispana, se enfrentan a un problema de orden semántico

Objeto de este capítulo, es proponer actividades que por medio de las cuatro habilidades de la lengua (comprensión auditiva y de lectura y producción oral y escrita), guiadas por los mencionados modelos pedagógicos, mejoren y faciliten el aprendizaje del uso correcto de los verbos **Make** y **Do** o bien, ayuden a solucionar el problema generado por su uso equivoco.

Las habilidades receptivas están guiadas por el modelo de “Input Estructurado” que permite que el alumno perciba el punto lingüístico desde el *input* (significativo comprensible) y al mismo tiempo ejercite la comprensión auditiva o de lectura sin tener que producir la forma gramatical por medio de una actividad que promueva ambos procesos.

Las habilidades productivas están guiadas por el modelo de “Output Estructurado” (que debe seguir al de “Input Estructurado”) que permite que el alumno se remita a la información del punto lingüístico y lo produzca y al mismo tiempo ejercite la producción oral o escrita produciendo la forma gramatical correctamente por medio de una actividad que promueva también ambos procesos.

Por último, se integran las cuatro habilidades de la lengua en actividades significativas para los alumnos, promueven la comprensión, la producción y el uso correcto de los verbos **Make** y **Do**.

4.1. Uso Específico de los Verbos **Make** y **Do**

Las características que nos interesan para el diseño de las actividades dirigidas a facilitar el aprendizaje del uso correcto de los verbos **Make** y **Do** son las siguientes: los dos verbos son irregulares y por lo tanto tienen formas diferentes que corresponden a las diferentes conjugaciones (ver pag. 15), por supuesto, los alumnos tienen que aprenderlas para poder usar los verbos en todos los tiempos; pero esto no es lo más importante para el aprendizaje de su uso. La dificultad para aprender el uso correcto estriba algunas veces en la similitud de sus significados y otras veces, en la diferencia de los mismos. Los dos verbos no son sinónimos, por lo que no se puede usar uno en lugar del otro; tienen un uso específico en el discurso de la lengua inglesa, que al alumno de habla hispana le cuesta trabajo reconocer. Ejemplo: *Please, make a cake* = Por favor, haz un pastel.; *It's late, do your homework* = Es tarde, haz tu tarea. Estos ejemplos muestran que el significado en español de ambos verbos es "hacer". Generalmente, los profesores y los libros de texto dan este tipo de ejemplos para contrastar el uso de los dos verbos y se asume que así, los alumnos son capaces de identificarlo.

La mayoría de las gramáticas y libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera reconocen que el aprendizaje del uso de los verbos **Make** y **Do** causa confusión, principalmente, por sus significados similares y porque no hay una regla gramatical que indique cuándo se debe usar uno o cuándo el otro. Señalan que su aprendizaje sólo se logra a través de la práctica y de la experiencia adquirida al estar expuesto a la lengua.

Por lo tanto, es necesario adecuar nuestra Gramática Pedagógica para que proporcione al alumno las vías que faciliten este aprendizaje. La elaboración de actividades debe dirigirse a ofrecer al alumno esta práctica; pero por medio de ejercicios explícitos y significativos que lo estimulen a entender el uso específico de estos verbos para que eventualmente pueda usarlos adecuadamente en el menor tiempo posible, pues se ha observado que aun en niveles avanzados del aprendizaje del inglés, los alumnos no los usan correctamente.

Para tal efecto, se han seleccionado los modelos o enfoques pedagógicos descritos en el capítulo anterior, los modelos de "Input Estructurado" y de "Output Estructurado" (VanPatten, 1995), que

serán el lineamiento a seguir para la elaboración de las actividades didácticas que guiarán el aprendizaje del uso de los verbos **Make y Do** y ayudarán a resolver el problema generado por su uso equívoco.

4.2. Análisis de las Habilidades de la Lengua

El aprendizaje de una lengua implica diferentes habilidades cognoscitivas complejas que conllevan a representaciones internas del sistema de la misma. Asimismo, podemos decir, que existen cuatro habilidades que se integran al conocimiento lingüístico, que también requieren de una actividad mental y tienen un papel importante en la adquisición de una lengua, pues sin ellas no podríamos comunicarnos. Estas habilidades: comprensión auditiva y de lectura y producción oral y escrita son el medio de nuestra propuesta de actividades para facilitar el aprendizaje del uso de los verbos **Make y Do** o para solucionar el problema ocasionado por la confusión al usarlos.

Comprensión Auditiva.- Los alumnos emplean una variedad de estrategias en su intento por entender la lengua hablada y se concentran en la tarea de escuchar con diferentes actitudes y expectativas. Aunque algunos de estos factores personales podrían facilitar la comprensión, otros podrían inhibirla. Los alumnos pueden sentirse ansiosos e inseguros. Pueden estar preocupados por no responder de manera certera ante sus compañeros de clase. Pueden no tener práctica de escuchar a la gente o conversaciones grabadas en donde no escuchan el inglés estandar, sino que es representativo de la lengua hablada en la realidad (el hablante duda, repite, no termina las oraciones y éstas pueden ser incorrectas gramaticalmente, etc.), todo esto podría entorpecer la comprensión auditiva. A algunos alumnos se les facilita entender la lengua hablada y parecen ser más tolerantes cuando no entienden todo lo que escuchan, que a los que encuentran esto difícil; se pueden anticipar a lo que será dicho, inferen la información y escuchan selectivamente (Parrot, 1993) Por lo tanto, es necesario que los alumnos se acostumbren a escuchar la lengua hablada dentro de una comunicación real donde los registros e idiolectos difieren dependiendo del hablante o emisor al que se escucha.

Comprensión de Lectura.- La comprensión de lectura implica extraer significado de un texto. Dependiendo de los propósitos para comprender una lectura, diferentes subhabilidades pueden estar

involucradas en una "comprensión eficiente". Nosotros leemos con un objetivo que determina la clase y la cantidad de significado que buscamos. Los términos lectura receptiva, lectura intensiva, lectura superficial (skimming) y lectura escudriñadora (scanning), son algunas veces usados para describir las diferentes clases de estrategias de la lectura. Una comprensión de lectura efectiva implica una variedad de subhabilidades: a) Reconocer la función comunicativa de un texto. b) Obtener las ideas principales de un texto. c) Identificar detalles específicos. d) Distinguir las ideas principales de los detalles. e) Reconocer la actitud del escritor hacia el tema y hacia el lector. f) Inferir ideas e información no establecida explícitamente. g) Anticipar o predecir el contenido del texto por medio del título, dibujos, oraciones introductorias, etc. h) Reconocer palabras familiares. i) Usar el contexto para entender el significado de las palabras no familiares o desconocidas. Algunas de estas subhabilidades o estrategias pueden combinarse de acuerdo a la naturaleza del texto y al propósito de la lectura (Parrot, 1993).

Grabe (1991) sugiere varios lineamientos para la instrucción de la comprensión de lectura: 1) Debería enseñarse en un contexto centrado en el contenido e integrado a las habilidades. El contenido da al alumno la motivación y actividades propositivas; la integración de las habilidades refuerza el aprendizaje. 2) Debería usarse un laboratorio de lectura para ofrecer no sólo instrucción individualizada, sino también la práctica de las estrategias y de las habilidades. 3) Dar tiempo a la lectura en silencio ya que provoca la fluidez (automatización), la confianza y la apreciación de la lectura. 4) Deberían planearse las lecciones de lectura en un marco de prelectura y postlectura para ofrecer un antecedente de la misma; practicar las habilidades dentro del texto y comprometerse en la instrucción de la comprensión. 5) Debería darse prioridad a las estrategias con práctica continua. Estas dependen de los contextos educacionales, de las necesidades de los alumnos y de los objetivos de la enseñanza. 6) El trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo debería ser promovido por medio de discusiones sobre las lecturas, explorando diferentes soluciones para las actividades complejas. 7) Los alumnos necesitan leer extensivamente. La lectura en silencio durante períodos más largos proporciona vocabulario, seguridad estructural, desarrollo de la automatización, incrementa el conocimiento del mundo y mejora la comprensión. En suma, los alumnos aprenden a leer, leyendo.

Producción Oral.- Se dice que los hablantes tienen normalmente un propósito comunicativo y que los escuchas están interesados en descubrir cuál es éste. Entonces, los alumnos deben tener un objetivo específico para comunicarse en la lengua meta. En otras palabras, deberían usar la lengua de alguna manera para lograr ese objetivo y éste debería ser la parte más importante de la comunicación. Los alumnos deberían tener el deseo de comunicarse si están involucrados en una actividad comunicativa genuina que promueva el uso de la lengua. Si los alumnos tienen un propósito comunicativo, entonces, su atención se centra en el contenido de lo que se está diciendo y no en la forma de la lengua que se está usando. Sin embargo, tendrán que tratar con una gran variedad de la lengua (receptiva y productivamente), más bien que con una sola construcción gramatical. Así pues, la habilidad de la producción oral integra al emisor que produce el mensaje con un propósito comunicativo y al receptor, que codifica y comprende el mensaje para descubrir cuál es ese propósito.

Mientras que los alumnos estén comprometidos en una actividad comunicativa, los profesores no deberían intervenir. Se entiende por "intervenir", que se les diga a los alumnos que están cometiendo errores, que se insista por la precisión, que se les pida que repitan, etc. Esto inhibiría el propósito comunicativo de la actividad. Por supuesto, el profesor puede estar involucrado en la actividad como participante y también, escuchará y observará muy cuidadosamente para poder conducir la retroalimentación. Cuando los alumnos están involucrados en una actividad que no es comunicativa, como ejercicios de repetición, en donde se hace hincapié en la forma de la lengua, no en su contenido, el profesor con frecuencia interviene para corregir errores y para mejorar la precisión del uso de la lengua (Parrot, 1993).

Producción Escrita.- Una escritura efectiva implica la transferencia de un mensaje. El autor trata de que ese mensaje afecte al lector de alguna manera. Dependiendo del propósito preciso del escrito, éste puede mantener el interés de los lectores transfiriendo información clara, para divertirlos o para persuadirlos sobre un punto de vista particular. El escritor necesita imaginar que sus lectores están interesados en el tema e imagina las opiniones y actitudes que sobre ese tópico puedan tener. Para lograr el propósito del texto, el escritor hace conjeturas acerca de diferentes factores que deben estimular al lector para entender y asimilar el tema. Estos factores pueden ser: el uso de la lengua

(gramática y vocabulario), la organización retórica, la cohesión y la coherencia, entre otros. Estos últimos son parte central de todas las instancias del uso de la lengua o de cualquier clase de comunicación. Sin embargo, es en la producción escrita donde los alumnos de una lengua extranjera con frecuencia tienen problemas para llevar a cabo un escrito, independientemente de la clase que éste sea. La tarea de la producción escrita conlleva términos y conceptos que a los alumnos les pueden parecer difíciles y aún más, si el tema es desconocido para ellos.

En los últimos años, la atención se ha enfocado sobre el proceso de la producción escrita, se ha criticado que los profesores de lenguas esperan, algunas veces, que los alumnos produzcan textos escritos sin permitirles entrenarse en las etapas que son necesarias para producir buenos escritos. La naturaleza del "proceso" depende del propósito para escribir, de la extensión del texto, de la complejidad de las ideas y del tiempo disponible. Por lo tanto, hay que proporcionar al alumno el entrenamiento necesario para que aprenda a escribir en la lengua extranjera. Con cada tarea que asignamos a los alumnos, deberíamos considerar como hacerla lo más significativa posible tanto para el lector como para el escritor. El escritor pondrá más esfuerzo en un escrito que comunica sus propios intereses y opiniones y el lector, ciertamente será capaz de responder si está interesado en el contenido. El tema debería involucrar a ambos en la comunicación de un significado real.

Hay que tomar en cuenta, también, algunos factores que pueden ser considerados para evaluar un trabajo escrito: el uso correcto de la gramática, el rango y la complejidad de las estructuras usadas, el vocabulario usado, la ortografía, la puntuación, la organización de ideas, la propiedad del estilo, la relevancia del título y otros (Parrot, 1993; Raimes, 1983). Por lo tanto, el profesor debería escoger temas que sean significativos para los alumnos en donde su interés particular y su conocimiento del mundo les proporcionen ideas creativas y los estimulen a escribir en la lengua extranjera con corrección y usando todo el vocabulario disponible.

4.3. Actividades para el Aprendizaje del Uso de los Verbos Make y Do

Para diseñar actividades que promuevan la comprensión auditiva y de lectura, así como la producción oral y escrita, hay que tener en mente al alumno y sus necesidades específicas. A continuación

presentamos actividades que además de promover estas habilidades, están dirigidas a promover el aprendizaje del uso de los verbos **Make y Do**.

Actividad 1.- Basada en el modelo de “Input Estructurado”. Compresión Auditiva.

El profesor puede explicar brevemente el uso del verbo **Do**. Decirles a los alumnos que el propósito principal del uso de este verbo, es denotar actividad, ya sea definida o indefinida. Que deben concentrar su atención en las palabras que lo acompañan, pues por medio de ellas se puede identificar este uso. La actividad es un diálogo que el profesor puede leer tratando de actuar los dos personajes.

A young man is coming into the room.

Bill: Hi, honey. What are you doing ?

Sally: I'm doing my homework.

Bill: Would you like to go to the movies ?

Sally: I'm sorry. I can't.

Bill: Why not ?

Sally: I have a lot of work to do. When I finish my homework. I'm doing the washing and I'm doing the ironing too.

Bill: Well, let's go tomorrow.

Sally: Tomorrow ? Oh, darling! I'm very sorry but my mom went to Cuernavaca. She's coming back on Sunday so I have to do everything. Tomorrow, I'm going to do the shopping and afterwards I'm going to do the cooking. It sounds terrible, doesn't it? I don't have enough time to do anything else.

Bill: O.K. Take it easy. What about on Saturday ?

Sally: I want to go to the beauty parlor and get my hair done. It looks awful. In the afternoon I'd like to get some rest and do nothing. But let me see. I feel like going to the disco instead of going to the movies.

Bill: That's fine with me. Let's go to the disco then. Please, don't worry about the housework.

Sally: I hate doing the housework, but I'll try to do my best.

Bill: I'll call you tomorrow. Get some rest, honey.

Sally: Don't worry. I'll be fine. See you on Saturday at nine.

Bill kisses her and leaves the room. She continues doing her homework.

El profesor lee las instrucciones y las oraciones. Los alumnos sólo tienen que responder "sí" o "no" sin producir el punto lingüístico.

Answer **yes** or **no** about the following statements:

	Yes	No
1. When Bill arrived Sally was doing the washing.	_____	___√___
2. Tomorrow, Sally has to do the ironing and the shopping.	_____	___√___
3. She likes doing the housework.	_____	___√___
4. She's still doing her homework	___√___	_____

Actividad 2.- Basada en el mismo modelo. Comprensión Auditiva.

Grabación de una conversación entre dos hombres. El profesor puede repetirla las veces que considere necesario. Dará una breve explicación sobre el uso del verbo **Make**. Los alumnos también deben concentrar su atención en las palabras que acompañan a este verbo para identificar su uso y cuyo propósito principal es denotar creación de algo que no se había hecho antes

Last month two men were talking in one of the offices of NASA

A. Did you make the plans for the new spaceship ?

B. Yes, I made two, but now I have to make a decision. I don't know which one is the best

A: Let me see... I think this is incredible. By the way, remember we have to make an appointment with President Clinton.

B: I forgot. It makes me feel anxious

A. Don't get nervous. I think President Clinton's going to make us an offer.

B: Really? Do you think so?

A. Of course. He wants to make a deal with us.

B: Oh no! I don't want to make a commitment. I'm not sure of myself.

A: You're kidding or you're making an excuse.

B: If I accept that deal I'll make a mistake.

A: No, you're making a bad impression on me.

B: Please, don't make any problems for me. I've already got enough.

A: Let's make peace; it's stupid to argue.

B: Wait, we have to talk.

A: See you later.

El profesor pedirá a los alumnos que ordenen los siguientes enunciados de acuerdo a lo que escucharon. Estos pueden estar grabados o los puede leer el profesor.

1. One of the men doesn't want to make a commitment. _____ 4 _____
2. They have to make an appointment with President Clinton. _____ 2 _____
3. One of the men made a plan for a new spaceship. _____ 1 _____
4. President Clinton is going to make them an offer. _____ 3 _____

Actividad 3.- Basada en el mismo modelo. Comprensión Auditiva.

El profesor lee el siguiente párrafo acerca de las actividades diarias de Sally. Debe explicar a los alumnos que en esta actividad los usos de los verbos **Make** y **Do** están mezclados para que se den cuenta del contraste en sus significados y usos. Esta actividad promueve que los alumnos solamente perciban el uso de estos verbos pero sin producir el punto gramatical; las preguntas son de tipo afectivo, donde sólo tienen que responder afirmativa o negativamente.

Sally gets up at six o'clock. After taking a shower she makes her bed. Then she makes an omelette and some orange juice for her breakfast. Before going to work she does the laundry. At work, she does everything. She's an executive secretary and she has a lot of work to do. She makes decisions and all the arrangements in her office. When she returns home she does the housework and the cooking. She often makes a sandwich and some coffee for her dinner. She's always very tired so she goes to sleep early.

Los alumnos deben contestar "sí" o "no" a las siguientes preguntas acerca de sus actividades diarias.

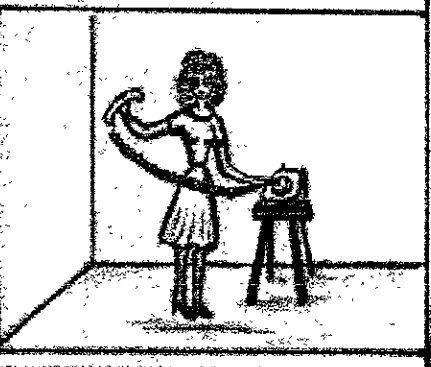
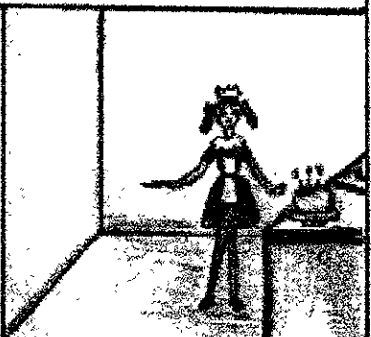
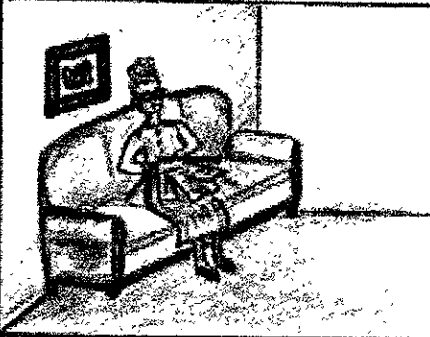
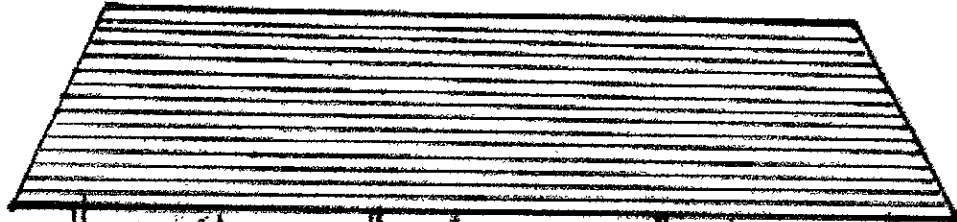
- | | | |
|--|-------|-------|
| 1 Do you make your bed every day ? | YES | NO |
| 2 Do you do the laundry ? | _____ | _____ |
| 3. Do you know how to make an omelette ? | _____ | _____ |
| 4. Do you do the housework ? | _____ | _____ |

Actividad 4.- Basada en el modelo de "Output Estructurado" Producción Oral. Esta actividad promueve la producción oral y el uso del verbo **Make**.

El profesor mostrará el cuadro con las imágenes para que los alumnos describan las acciones que están viendo en cada una. Las imágenes son acerca de una familia que está llevando a cabo diferentes actividades, los alumnos pueden darle un nombre a cada miembro de la familia. Después de que varios alumnos hablen acerca de las acciones de cada dibujo, el profesor divide al grupo en equipos; los alumnos deben nombrar a un jefe de equipo para que recabe la información y la presente al grupo. La actividad es dirigida para provocar que los alumnos tengan un propósito comunicativo al descubrir algo que no saben acerca de sus compañeros de clase. Por ejemplo, preguntarán quién tiende su cama y con qué frecuencia (una sola pregunta y una sola respuesta). Al final, los jefes de cada equipo informarán el resultado de su investigación, el cual mostrará cuántos alumnos tienden su cama y cuántos no. Para terminar se puede sacar una estadística, qué porcentaje del grupo realiza esta actividad.

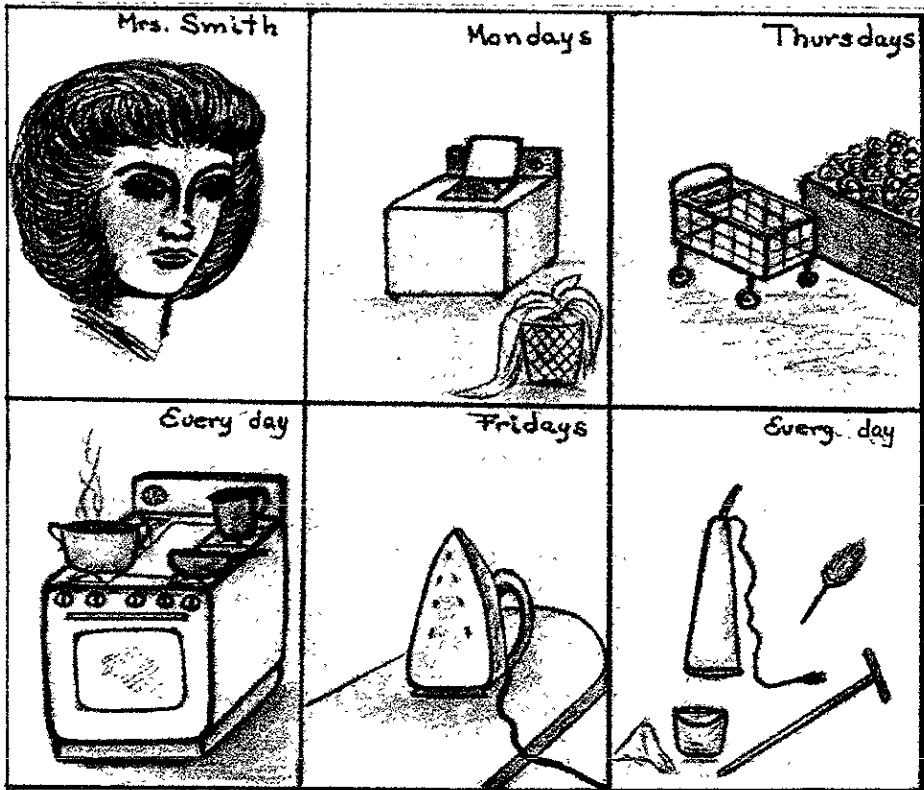
Respuestas:

1. The daughter's making her bed
2. The father's making a model plane.
3. The baby's making a lot of noise.
4. The grandmother's making a sweater.
5. The maid's making a cake.
6. The son's making a bookshelf.
- 7 The mother's making a phone call.



Actividad 5 - Basada en el mismo modelo Producción Oral. Promueve el uso del verbo Do.

El profesor mostrará los dibujos para que los alumnos describan las actividades diarias de la señora Smith. Después dividirá el grupo en equipos, pero no se nombrará a un jefe. En esta actividad cada miembro del equipo hablará de alguien de su familia que haga lo que vieron en los dibujos, primero con su equipo y después ante el grupo. El profesor puede anotar en el pizarrón las palabras "mamá", "tía", "abuela", "sirvienta", etc., e ir poniendo rayitas enfrente de cada palabra de acuerdo a lo que digan los alumnos. Al finalizar pueden ver quiénes de esas personas son las que llevan a cabo las actividades del hogar. También se puede sacar una estadística.



Respuestas: 1. Mrs. Smith does the laundry on Mondays.

4. She does the ironing on Fridays.

2. She does the shopping on Thursdays.

5. She does the cleaning every day.

3. She does the cooking every day.

Actividad 6.- Basada en el mismo modelo. Producción Oral. Promueve el uso de los verbos **Make** y **Do** para contrastarlos.

El profesor escribirá en el pizarrón diez palabras que sólo puedan usarse con **Make** o con **Do** pero sin decirles con cuál de los dos verbos se usan. Los alumnos trabajarán en parejas usando las palabras y los dos verbos (en preguntas y respuestas o contando algo). Para finalizar, podrán contar al grupo de qué hablaron y el profesor puede comprobar si usaron estos verbos correctamente.

Do: a favor, military service, something interesting, an exercise, the dishes.

Make: a mistake, a plan, friends, a bet, an appointment.

Actividad 7 .- Comprensión de Lectura. Basada en el modelo de "Input Estructurado".

Esta actividad promueve la comprensión de lectura y el uso del verbo **Make**. El profesor dará una copia de la lectura a cada alumno para que lean en silencio y después elaboren los ejercicios correspondientes (veinte minutos aproximadamente). Esta lectura es un texto auténtico, sin ninguna adaptación, solamente se le dió un título porque carecía de el (Bhasker, W. y Prabhu, N. , 1976). La lectura de este breve texto nos parece interesante para los alumnos ya que sugiere cómo hacer un buen resumen, además de promover el uso del verbo **Make**. Para esta lectura se sugieren dos actividades que se adecuan al modelo de "Input Estructurado" porque tienen la ventaja de no obligar al alumno a producir ni en forma escrita, ni en forma oral, sólo en seleccionar. Un ejercicio es de seleccionar entre falso o verdadero (*True or False Questions*) y el otro de escoger la alternativa correcta (*Multiple Choice Questions*). Con ambas actividades no sólo se comprueba sino también se ayuda a la comprensión de la lectura. Si la respuesta correcta es diferente a la que se dió, el alumno será capaz de verificar por sí mismo lo que no entendió y de remitirse nuevamente a la información para comprenderla.

HOW TO MAKE A GOOD SUMMARY

In order to summarize a given passage, we first have to make an analysis of what it contains. We have to find the main points and ideas, understand how the ideas illustrate the points concerned, and see how the points themselves are connected with one another. Without such an analysis, we cannot hope to make a good summary; but once we have such an analysis, we can make a summary of any length - a hundred words, two hundred words, and so on.

Suppose we want a 50-word summary of an essay. What can we put into it? For instance, there is the general statement in the first paragraph, and five rules, with examples. We have not got space for any of the examples. We cannot even state all the rules, since that would take more than fifty words. So let us just make the general statement and mention one or two rules, as examples of the kind of rules proposed. The author describes a few rules which can help people to avoid holding foolish opinions. Some of these are simple, for instance, making one's own observations before stating anything definitely. Others, however, are more difficult; for instance, imagining a debate with someone who believes in the opposite point of view. First, we should make an observation of facts, wherever possible. Secondly, we should see if a different opinion makes us angry; if so, we have reason to re-examine our own opinions. Thirdly, we should get to know other countries and other kinds of people. That will help us to avoid dogmatism. Fourthly, when we are unable to meet people with a different opinion, we can imagine a dialogue with them. Lastly, we should be careful of any opinion against our self-esteem.

Suppose now that we need a 100-word summary. What can we add to this? We can state all the five rules, in about a sentence each, but we still have no room for the examples. Suppose, next, that we have 200 words to write a summary in. What do we do? We select three or four of the examples (we still have no room for all of them) and include them in the appropriate places. Also, the rules have not been made very clear in the 100-word summary. They can be expanded a little more in a 200 - word summary.

Therefore, organise your material before you start writing; jot down a detailed plan. Then make a rough draft of the text itself and revise it as necessary. Now you can write a good summary, using these suggestions.

According to the passage mark true or false.

You can make a good summary.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. making the final draft by stating everything. | T | F |
| 2. identifying the main idea. | T | F |
| 3. making an analysis of the text | T | F |
| 4. just making the general statement. | T | F |

Respuestas: 1. F; 2. T; 3. T; 4. F.

According to the passage choose the correct answer.

- Making a rough draft means: _____
a) a polished work b) a finished work. c) an approximate work.
- Making one's own observation means: _____
a) the author's opinion. b) your own opinion. c) the others' opinion.
- To know other countries and other people means: _____
a) your previous knowledge about the theme of the text b) traveling around the world.
c) making new friends from different countries.
- Jot down a detailed plan means: _____
a) making a plan item by item. b) making a brief note of the most important items. c) making some observations on your own.

Respuestas: 1. C; 2. B; 3. A; 4. B.

Actividad 8.- Comprensión de Lectura. Basada en el mismo modelo.

Esta actividad promueve la comprensión de lectura y el uso de los verbos **Make** y **Do**. Esta lectura es un texto auténtico (Sure! Jan., 1995: 28). El profesor puede estimular a los alumnos acerca de este

texto cuyo título puede motivar a los alumnos a hacer varios comentarios antes de leerlo. El profesor puede dar el tiempo que crea necesario para su lectura y para resolver la actividad enfocada a comprobar la comprensión. Esta actividad es un ejercicio de relacionar (*Matching Activity*).

EXERCISE YOUR CREATIVITY

Do you want to be a scientist, a writer? What else? Whatever you want to be, it is very helpful to have your creativity well exercised. You may be the next Einstein, the next Leonardo da Vinci.

What is "creativity" ?

Yes, part of creativity is making new things, having original ideas For example, remodelling your bedroom so all the furniture is designed into one flexible block in a new material which can be moulded by hand only when there is an electric current passing through it...

Another part of creativity is making new combinations of existing things and old ideas For example, you go and buy existing furniture for your bedroom, and what you buy goes beautifully together.

Another part of creativity is using what exists in a very appropriate way. For example, you simply repaint your bedroom walls in an interesting combination of colours

Why not exercise your creativity now? Take a piece of paper and redesign in your bedroom in one or two or all three creative ways? What else? Rethinking the transport system of your nearest town or city; designing a new kind of family car; redesign your school, or how you are taught there, or a really fashionable uniform? How about creating ideas for three new sports for the Olympic Games, collecting four ideas for a new video game, a new computer programme, new clothes, a new dance?

As you move through your normal daily routine, ask yourself how the things you see and do could be different, could be better. Carry with you a little notebook and pencil. When you do any of this creative thinking, make some notes and drawings.

How does Creativity work?

By carrying and using the little notebook, you are giving yourself the positive message "Be more creative". Being more creative means making more connections between your experiences and your ideas. It means making both sides of your brain work together. The right side of your brain has no words, but can think in pictures, movements, music, rhythm. It can imagine new ideas, visualise them, see how the ideas could work. The left side of your brain puts the ideas into words, in practical, realistic, logical terms. Your left brain works well with the abstract, and the symbolic.

Einstein used his right brain to visualise the answers to mathematical problems. In a dream-like way the answers came as pictures. He then spent the next eleven years proving the answers correct step by step using his left brain

Leonardo da Vinci observed flying insects and birds analytically with his left brain, holistically and globally with his right brain. He sketched the general idea of a flying machine. With logic he analysed the vision into specific parts which worked together. In this way he designed the helicopter over five hundred years ago!

NOW IT'S YOUR TURN !

Match the statements under A with the statements under B. List B has some extra items

- | A | B |
|---------------------------------|---|
| 1. Creativity is making | () a) make both sides of your brain work together. |
| 2. Creativity | () b) repainting your bedroom walls. |
| 3. Do something | () c) is making new combinations. |
| 4. Being more creative means | () d) any of this creative work. |
| 5. You can do | () e) carrying and using a little notebook. |
| 6. The connections between | () f) new things. |
| your experiences and your ideas | () g) making more connections. |
| | () h) different, in a creative way |

Respuestas: a) (6), b) (); c) (2); d) (5); e) (); f) (1); g) (4); h) (3).

Esta actividad promueve el uso del verbo Make, también estimula a los alumnos a escribir algo interesante y significativo y enriquece su conocimiento del mundo

El profesor puede dar una breve explicación acerca de la Cumbre de las Américas o proporcionarla junto con las instrucciones para realizar el escrito

Summit of the Americas: The heads of state and government are going to participate in the 1998 Summit of the Americas in Santiago, Chile, desirous of furthering the broad objectives set forth in their Declaration of Principles (Partnership for Development and Prosperity: Democracy, Free Trade and Sustainable Development in the Americas) and mindful of the need for practical progress on the vital tasks of enhancing economic integration and free trade, improving the lives of their people, and protecting the natural environment for future generations, affirm their commitment to this Plan of Action.

You are the Mexican President. You have to attend the next Summit of the Americas. So you have to do many things before going to Chile Think about and plan your necessities for achieving the goal of your government according to the Summit of the Americas.

Write a hundred word -passage Use the following words in your writing: phone calls, appointments, speeches, connections, commitments, improvements, arrangements, deals, plans, changes

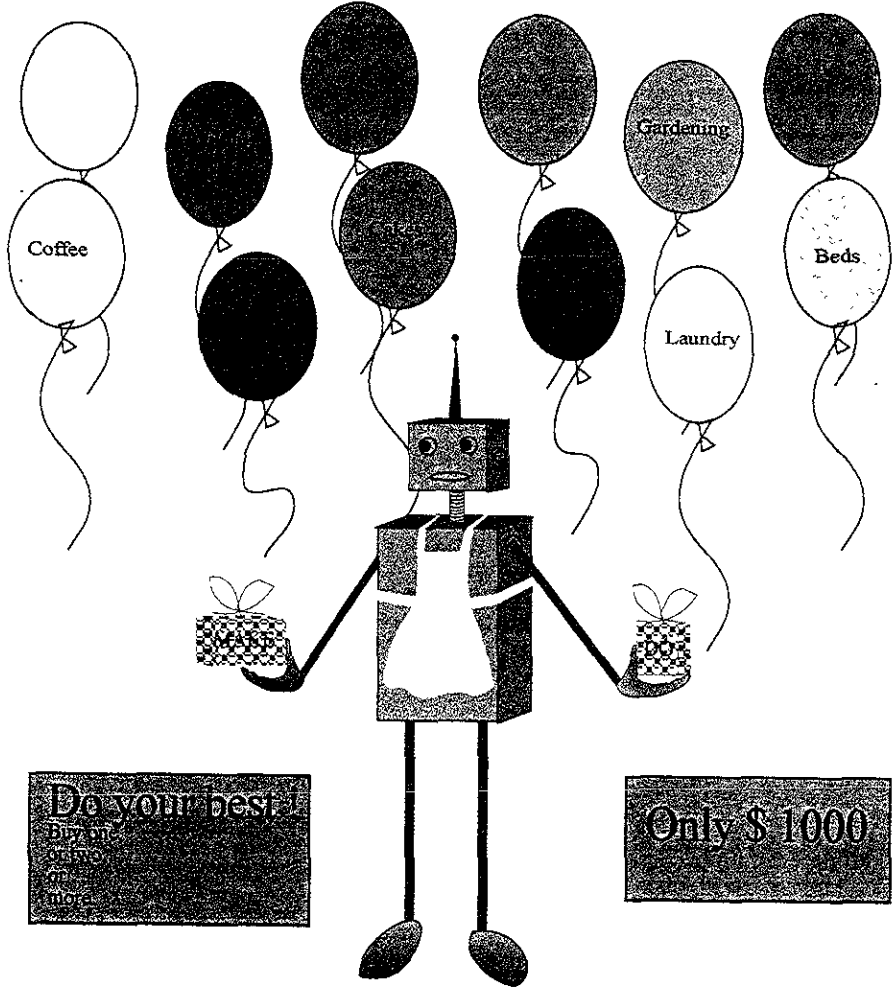
Good Luck!



Actividad 10.- Producción Escrita. Basada en el modelo de "Output Estructurado"

Your best assistant at your home, at your office, at your factory, everywhere

This efficient "Robotina" can do everything for you.



Label the empty balloons with words which can be used with the verbs **Make** or **Do** and draw arrows from the verb to each balloon.

You are a publisher. You are working for an important company which makes and sells robots. These robots can be programmed for doing everything. They are good helpers. So you have to make an advertisement for promoting them. Keep in mind the needs of people and the qualities of this robot. Be creative!

El profesor proporcionará a los alumnos el dibujo de la "Robotina" para que completen los globos con palabras que se puedan usar con **Make** o con **Do** después relacionen cada palabra escrita en los globos con su respectivo verbo. También tendrán que escribir un anuncio usando su creatividad, por supuesto, usando estos verbos.

4.4. Integración de las Habilidades

Hemos mencionado brevemente las cuatro habilidades de la lengua y está claro que en el salón de clases es responsabilidad del profesor que todas estas habilidades sean practicadas. Se ha hecho una división entre las habilidades receptivas y las productivas, esto sugiere que en alguna forma las habilidades están separadas y deberían ser tratadas como tales; un día el alumno se concentrará solamente en leer y otro, solamente en escribir. De hecho, esta postura es claramente ridícula por dos razones. Primera, es con frecuencia verdad que una habilidad no puede ser realizada sin otra. Es imposible hablar sin que alguien escuche, la gente rara vez escribe sin leer, aunque sólo se lea lo que se ha escrito. Segunda, la gente usa diferentes habilidades cuando trata con el mismo sujeto por toda clase de razones. Alguien que escucha una conferencia podría tomar notas y después hacer un reporte de la conferencia. La misma persona podría también describir la conferencia a amigos o a colegas y tal vez lee un artículo que sugirió el conferencista. En estos casos y en muchos más, la misma experiencia o tópico guían a usar diferentes habilidades y en nuestra enseñanza trataremos de reflejarlo. Cuando los alumnos practican la lectura, nosotros la usaremos como base para que practiquen otras habilidades. Es cierto, que algunas veces nuestras actividades se enfocarán sobre una habilidad en particular, pero después se integrarán con otra o con todas. El principio de la integración de las habilidades es "el foco sobre una habilidad conduce a practicar en otra" y aunque hay casos donde una habilidad es tratada individualmente, no se pierde el punto de vista sobre la importancia de la integración (Harmer, 1991).

Actividad 11.- Esta actividad promueve las cuatro habilidades y el uso de los verbos **Make y Do**.

El profesor repartirá cuatro cartas diferentes para que los alumnos las lean; después de leerlas, busquen entre sus compañeros (preguntas y respuestas) quiénes tienen el mismo amigo sin decir su nombre, cuando se hayan identificado se reúnen para escribir a ese amigo (pueden tomar la carta que recibieron como modelo), por último un alumno de cada grupo con el mismo amigo puede leer la carta que escribieron ante el grupo.

December 4, 1997

Dear friend,

I'm very sorry but I haven't written to you because I've had a lot of work to do. Now I'm working for a great company which makes computers. My boss is always traveling. He's the president of the company. I'm his assistant so I have to make all the arrangements in the office. I make long-distance calls, appointments, critical decisions, and so on. I do everything. I'm always very busy and very tired.

I've been remembering old times when we were together. We used to walk through Hyde Park and do the cooking afterwards; the difficult part was always that nobody wanted to do the dishes, so we had to make a deal, you'd do the dishes and I'd make the beds. I really miss those days.

Don't forget you made me a promise. You have to come for my birthday. Write to me immediately and let me know when you are arriving. Give my best regards to your family.

Your best good-looking friend,

Bob Brown

Actividad 12.- Integración de las Habilidades.- Promueve el uso de los verbos **Make y **Do**.**

El profesor dividirá al grupo en equipos, asignará a los alumnos de cada equipo, por parejas, diferentes roles, por ejemplo, los papeles de una ama de casa y su sirvienta. El ama de casa saldrá de vacaciones, por lo tanto le dará instrucciones verbales a la sirvienta de lo que tiene que hacer en su ausencia. Escribe las instrucciones en un papel y lo pega en el refrigerador para que la sirvienta las pueda leer y no se le olviden. Los alumnos "amas de casa" se reúnen y escriben las instrucciones, los alumnos "sirvientas" leen las instrucciones y hablan de lo que tendrán que hacer. De esta forma los alumnos practican las cuatro habilidades. El profesor puede asignar diferentes roles como el ejemplo a los demás equipos, en que un alumno da oralmente instrucciones a otro, ya sea que este alumno las escriba o que el otro sea el que tiene que escribirlas para que alguno más las lea y luego comenten entre varios las instrucciones recibidas. Finalmente, un alumno de cada equipo hablará acerca de las instrucciones recibidas para que los otros equipos adivinen cuál es el trabajo que desempeña. Esta actividad guía a los alumnos a usar los verbos **Make** y **Do** significativamente combinando las cuatro habilidades.

Para llevar a cabo esta propuesta de actividades, primero se hizo una breve descripción del uso de los verbos **Make** y **Do** y de su tratamiento en gramáticas y libros de texto para hablantes extranjeros (esto se mencionó ampliamente en el Capítulo II) y después se llevó a cabo un análisis de las habilidades de la lengua: comprensión auditiva y de lectura y producción oral y escrita, necesarias para cumplir nuestro objetivo.

Se presentaron diez actividades que promueven las cuatro habilidades y facilitan el aprendizaje del uso de los verbos **Make** y **Do**, también es una propuesta para corregir su uso equivoco. Estas actividades se basaron en los modelos o enfoques pedagógicos de VanPatten (1995-1996), "Input Estructurado" y "Output Estructurado" adecuados para este propósito (descritos en el Capítulo III). Por último, se integraron las cuatro habilidades en una propuesta de dos actividades que estimulan al alumno por su contenido significativo, además de reforzar el aprendizaje, los alumnos practican y producen el uso correcto de los verbos **Make** y **Do** que ha sido el objeto y propósito primordial de este trabajo

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Ha sido un reto estimulante y creativo la realización de esta Gramática Pedagógica. Uno de los objetivos de este trabajo es explorar la teoría, la investigación y las implicaciones de la instrucción enfocada a la enseñanza de lenguas. Con la ayuda de la opinión de diferentes investigadores de la lengua, ha sido posible determinar el concepto de Gramática Pedagógica. Es necesario tener una visión clara de su funcionamiento, composición y uso para proponer la solución al problema generado por la enseñanza inadecuada del uso de los verbos **Make y Do**.

La investigación realizada en “Gramáticas” para hablantes nativos y en “Gramáticas” para hablantes de otras lenguas, así como en libros de texto para la enseñanza del inglés, nos da la certeza, de que aun cuando se reconozca que existe un problema en el aprendizaje del uso de los verbos **Make y Do**, sobre todo para hablantes de lengua hispana, no se le da la suficiente importancia para pensar en algún método que inhiba o evite el problema. Se espera que el alumno infiera el uso correcto de estos verbos por medio de la práctica y la experiencia adquirida al estar expuesto a la lengua. El análisis contrastivo realizado con este par de verbos descubre la causa principal que genera el problema, la similitud de significados, esto quiere decir que nos enfrentamos a un problema de orden semántico. Aquí surge la pregunta: ¿Por qué no se ha buscado la manera de enseñar el uso específico de estos verbos sin confundir al alumno? Es necesario enseñar el uso correcto de este punto lingüístico y de otros similares que presentan el mismo problema semántico, desde el inicio del aprendizaje de la lengua inglesa. Con este propósito y por la frecuencia de su uso, se escogió a estos verbos para representar un problema que es común observar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Asimismo, los modelos o enfoques pedagógicos adecuados para lograr nuestro objetivo, son los propuestos por VanPatten. Estos modelos son la alternativa innovadora para guiar exitosamente la propuesta de solución a este problema particular.

El modelo de “Input Estructurado” considera la naturaleza del procesamiento del *input* e intenta alterar las estrategias de procesamiento del alumno, si éstas no trabajan en la forma esperada para

crear un *intake* óptimo. En suma, el procesamiento de la instrucción basada en el *input*, enfoque motivado lingüísticamente hacia el “foco en la forma”, concepción opuesta a la instrucción tradicional que hace hincapié sobre la enseñanza y la aplicación de las reglas durante las actividades de *output*. El propósito de la instrucción gramatical debe ser alterar el procesamiento del *input* y estimular la percepción de las conexiones forma-significado para que resulte un *intake* más rico gramaticalmente. Este giro debe ejercer un efecto positivo sobre la naturaleza del sistema en desarrollo, en donde la información gramatical se adecua y reestructura de manera precisa y sin ninguna distorsión. En consecuencia, la actuación (*performance*) del alumno debe ser la esperada, ya que al remitirse a la información almacenada en el sistema en desarrollo para producirla, ésta será la correcta.

Por lo mencionado anteriormente, los modelos de “Input Estructurado” y de “Output Estructurado” son los modelos o enfoques pedagógicos que guían las actividades propuestas para solucionar el problema ocasionado por el uso inadecuado de los verbos **Make** y **Do** y también para facilitar el aprendizaje de su uso.

Estas actividades son un ejemplo de lo que puede realizar el profesor para mejorar la enseñanza de este tipo de puntos lingüísticos para los que no hay una regla gramatical que indique cómo usarlos. Si la instrucción explícita se refiere a planear y a organizar la enseñanza con el objetivo de informar a los alumnos cómo funciona la lengua extranjera, entonces, es necesario que esta instrucción implique alguna clase de explicación y alguna clase de práctica, ya que mientras más explícita es la instrucción, más explícita es la información que se le brinda al alumno acerca de la lengua que está aprendiendo.

Es un momento interesante para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en términos de teoría se ha recorrido un largo camino para entender la naturaleza de la adquisición de una lengua meta desde los años sesenta, además tenemos un campo de investigación floreciente que explora todo lo relacionado con la enseñanza de lenguas y por primera vez se hacen sugerencias concretas para la *instrucción gramatical* apoyadas por la teoría y la investigación. Por lo tanto, es necesario que los profesores de lenguas se involucren en el estudio de nuevas teorías e investigaciones recientes y

también se comprometan a mejorar la instrucción gramatical aplicando modelos o enfoques pedagógicos como los usados en esta Gramática Pedagógica, para probarlos y evaluarlos y así comprobar su efectividad.

El reto de este trabajo ha sido proponer actividades que sirvan de modelo o ejemplo para los profesores de inglés que estén interesados en aplicar otras alternativas pedagógicas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta de actividades para solucionar un problema particular, el uso equívoco de los verbos **Make** y **Do**, puede ser la propuesta idónea para solucionar otros problemas similares sólo adaptando las actividades a otro punto lingüístico y esto depende de la creatividad e interés del profesor por explorar otros caminos de la enseñanza

Antes de concluir hay dos puntos que se deben considerar. El presente trabajo se ha dirigido principalmente a solucionar el problema ya mencionado y se ha intentado apoyar la propuesta de solución con la teoría y con la investigación. Asimismo, pretende atraer la atención sobre la importancia de la instrucción gramatical enfocada en el procesamiento del *input* o la instrucción explícita, "foco en la forma", que sin duda mejora la calidad de la enseñanza y sobre todo del aprendizaje.

Para concluir, sería propósito de otro trabajo, poner en práctica esta Gramática Pedagógica de Solución para evaluar y validar esta proposición haciendo los ajustes necesarios para su mejor funcionamiento. Sin embargo, no hay duda de que habiendo seguido los lineamientos de los modelos pedagógicos ya mencionados por medio de las habilidades de la lengua en actividades que estimulan el interés de los alumnos, aplicar esta propuesta sería todo un éxito.

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

- Alarcos, Emilio Estudios de Gramática Funcional de Español
Madrid: Ed. Gredos, 1984.
- Alcina, Juan Gramática Española
Barcelona: Seix y Barral, 1980.
- Alexander, L. J. Essay and Letter Writing
Hong Kong: Sheck Wah Tong Press, 1974.
- Bambas, Rudolph The English Language: Its Origin and History
Oklahoma: Oklahoma University Press, 1980
- Beristain, Helena Gramática Estructural de la Lengua Española
México, D.F.: UNAM, 1984.
- Bhasker, W. ; Prabhu, N. English through Reading
London: Macmillan, 1976.
- Bialystok, Ellen Communication Strategies: Pedagogical Analysis of Second Language Use
Cambridge: Basil Blackwell, 1990.
- Bolinger, Dwight Meaning and Form
London: Longman, 1977
- Bolton, David O. K. 4
Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Brown, Gillian Listening to Spoken English
London: Longman, 1990.
- Celce Murcia, M. The Grammar Book: An ESL/ EFL Teacher's Course
Rowley: Newbury House, 1983.
- Ciose, R.A. English as a Foreign Language
London Longman, 1975.
- Close, R A Reference Grammar for Students of English
London: Longman, 1975.

- Cook, Vivian Second Language Learning and Teaching
London: Edward Arnold Ed., 1991.
- Corder, S. P. Introducing Applied Linguistics
Harmondsworth: Penguin Press, 1973.
- Corder, S. P. Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics
Paris. AIMAD/ Didier, 1973.
- Corder, S. P. Error Analysis and Interlanguage
Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Chalker, Sylvia English Grammar, Word by Word
Hong Kong: Thomas Nelson Ltd., 1990.
- Choy, Penelope Basic Grammar and Usage in English
Orlando: Harcourt Brace, 1994.
- Dark, Allen Grammar Quiz Book of English as a Second Language
New Jersey: Prentice Hall, 1982.
- Ehnis Duhne, E. Pido la Palabra
México, D.F.: UNAM, 1989.
- Ellis, Rod Understanding Second Language Acquisition
Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Fotos, Sandra Communicating About Grammar: A Task-Based Approach
Tesol Quarterly, Vol. 25, No. 4, Winter, 1991, pp. 605-610.
- Fotos, Sandra Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through
Grammar Consciousness Raising Tasks
Tesol Quarterly, Vol. 28, No. 2, Summer, 1994, pp. 323-325.
- Garcerán, Hilda Guía del Idioma Español
Madrid: Ed. Anaya, 1971.
- Gass, S. y Selinker, L. Language Transfer in Language Teaching
Rowley: Newbury House, 1983

Tesol Quarterly, Vol. 25, No. 3, Autumn 1991, pp 396.

Haines, Simon

Challenge

Hong Kong: Nelson & Sons, 1991.

Harner, Jeremy

Coast to Coast

London: Longman, 1989.

Harner, Jeremy

The Practice of English Language Teaching

London: Longman, 1996.

Hartley, B.

Streamline: Destinations

Oxford: Oxford University Press, 1984.

Hornby, A. S.

Guide to Patterns and Usage in English

Oxford: Oxford University Press, 1975.

Huddleston, R.

An Introduction to English Transformational Syntax

London: Longman, 1976.

Hudson, R.

English Word Grammar

Cambridge: Basil Blackwell Ltd. , 1980

Jackson, H.

Analysing English: An Introduction to Descriptive Linguistics

Oxford: Pergamon Press, 1982.

Jespersen, O.

Growth and Structure of the English Language

Chicago: Chicago University Press, 1982.

Jones, Leo

Progress to Proficiency

Cambridge: Cambridge Universitu Press, 1993

Krashen, S.

Second Language Acquisition and Second Language Learning

Oxford: Pergamon Press, 1981.

Krashen, S

Principles and Practice in Second Language Acquisition

Oxford. Pergamon Press, 1982.

- Krashen, S. The Input Hypothesis
New York: Longman, 1985.
- Larsen Freeman, D. An Introduction to Second Language Acquisition Research
London: Longman, 1990.
- Lee, S. y Van Patten, B. Making Communicative Language Teaching Happen
New York: McGraw Hill, 1995.
- Leech, G. A Communicative Grammar of English
London: Longman, 1975.
- Legget, Glen Handbook for Writers
New Jersey Prentice Hall, 1988, 10a Ed.
- Lester, James A Writer's Handbook Style and Grammar
Orlando: Harcourt Brace Pb , 1989
- Levin, G. The Macmillan College Handbook
NewYork: Macmillan, 1987.
- Littlewood, W. Foreign and Second Language Learning
Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Long, M. H. Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching
Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- Low, Ona Proficiency in English Course
London: Edward Arnold, 1986.
- Machin, Ahce Reference Guide to English A Handbook of English as a Second Language
Washington: Rinehart & Winston, 1994.
- McLaughlin, B. Second Language Acquisition in Childhood
New York: John Wiley & Sons, 1978.
- McLaughlin, B. Theories of Second Language Learning
New York. Prentice Hall, 1987.

- Mitchell, Bruce A Guide to Old English
Oxford: Basil Blackwell Pb., 1992.
- Mittins, W. H. A Grammar of Modern English
London: Methuen & Co. , 1979.
- Naunton, J. Think: First Certificate
London Longman, 1991.
- Newmeyer, F. Grammatical Theory
Chicago: Chicago University Press, 1985.
- Nunan, David Designing Tasks for Communicative Classroom
Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Odlm, Terence Perspectives on Pedagogical Grammar
Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- O'Malley, J y Chamot A. Learning Strategies in Second Language Acquisition
Cambridge: Cambrdge University Press, 1990.
- Papalia, Anthony Learner-Centered Language Teaching: Methods and Materials
Rowley: Newbury House, 1976.
- Parrot, Martin Tasks for Language Teachers
Cambridge: Cambridge University Press, 1993
- Pozo, J. I. Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje
Madrid: Editorial Morata, 1987.
- Procter, Paul Longman Dictionary of Contemporary English
London: Longman, 1981.
- Pyles, Thomas The Origins and Development of the English Language
New York: Harcourt Brace Pb , 197.
- Quirk, Randolph A Grammar of Contemporary English
London Longman, 1980.

- Quirk, Randolph A Comprehensive Grammar of the English Grammar
New York: Longman, 1988.
- Raines, Anne Techniques in Teaching Writing
Oxford: Oxford University Press, 1983.
- Revilla, Santiago Gramática Española Moderna
Naucalpan: McGraw Hill de México, 1979.
- Richard, J. C. Error Analysis
Singapore: Longman, 1974.
- Roussel, Francine Comprehensive Grammar of English Language
London: Longman, 1991.
- Rutherford, W Second Language Grammar Teaching and Learning
London Longman, 1987.
- Seco, Rafael Manual de la Gramática Española
Madrid: Ed. Aguilar, 1989.
- Shepherd, John The Sourcebook
London: Longman, 1991.
- Shepherd, John Ways to Grammar
London: Mcmillan, 1992.
- Silberstein, Sandra Resources in Teaching Reading
Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Soars, John Headway
Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Spankie, G. M. English in Use
Hong Kong: Nelson Pb. , 1982.
- Stannard, W. A. Living English Structures
London: Longman, 1965.

Stockwell, Robert

The Grammatical Structures of English

Chicago: Chicago University Press, 1965.

Stockwell, Robert

The Major Syntactic Structures of English

Chicago: Chicago University Press, 1973.

Stern, H. H.

Fundamental Concepts of Language Teaching

Oxford: Oxford University Press, 1982.

Swan, Michael

Practical English Usage

Oxford: Oxford University Press, 1995.

Thomson, J. y Martinet, A.

A Practical English Grammar

Oxford: Oxford University Press, 1974, 2a. Ed.

Ur, Penny

Teaching Listening Comprehension

Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VanPatten, B.

Input Processing and Grammar Instruction in Second Language

Acquisition

New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

Vincent, Michael

Advanced Language Practice

Oxford: Heineman Pb. , 1994.

Webster, Noah

Webster's New Universal Unabridged Dictionary

New York: Simon & Schuster Pb. , 1983; Deluxe 2a. Ed

Widdowson, H. G.

Teaching Language as Communication

Oxford: Oxford University Press, 1978.

Williams, Eddie

Reading in the Language Classroom

London: Macmillan, 1984.

Winter, Eugene

Towards a Contextual Grammar of English

London: Allen & Unwin, 1982.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

APENDICE I.- Significados del Verbo Do

DO: v.t.; did pt. ; done, p.p.; doing, ppr. (Webster's, 1983:539).

1. To perform (an action, etc); carry out; fulfill: as, do a deed; do one's duty (= hacer, llevar a cabo).
2. To finish; bring to completion; as, dinner has been done for an hour. (= terminar, finalizar).
3. To cause; bring about: as, do your best (= inducir, hacer que suceda).
4. To deal with as is required; attend to: as, do the ironing; do one's nails, etc. (=hacer lo requerido, ayudar a).
- 5 To work out; solve: as, he did the problem (= resolver, terminar con éxito).
6. To produce (a play, etc.) : as, we did Hamlet (= producir).
7. To play a role of: as, I did Polonius (= actuar, representar).
8. To cover (distance): as, he does a mile in record time (hacer, recorrer).
- 9 To visit as a sightseer; tour: as, they did England in two months. (= viajar, pasear, visitar como turista).
10. To translate: as, he did Horace into English (= traducir)
- 11 To give; render: as, he did honor to the dead (= brindar, ofrecer, rendir)
12. To suit; be convenient: as, this will do me very well (= adecuado).
13. To cheat, swindle: as, you've been done (Collq) (= engañar, embromar).
14. To serve (a jail term; Collq) a) to get rid of; to dispose; b) to destroy, to kill (= servir, arreglar, destruir, matar).

Syn.: accomplish, achieve, execute, effect (= llevar a cabo , lograr, ejecutar, efectuar).

DO: v.i.

1. To behave; to conduct oneself: as, he does well (= comportarse).
2. To be active; work: as, do, don't talk (= ser activo, trabajar).
- 3 To finish; used in perfect tenses: as, have done with dreaming (= terminar).
4. To get along; fare as, mother and child are doing well (= llevarse bien).
5. To be adequate or suitable serve the purpose (= adecuado, servir al propósito).

APENDICE 2.- Significados del Verbo Make

MAKE: v.t ; made pt. , pp ; making, ppr. (Webster's, 1983:1088).

1. To bring into being; specifically; a) to form by shaping or putting parts or ingredients together, physically or mentally; to build, construct, fabricate, fashion, bring about; b) produce, create, compose, devise, formulate, etc. (= formar, construir, crear, formular, producir, arreglar).
2. To bring into a specified condition; a) to cause to become: as, they made him president; to cause to seem: as, this portrait makes her an old woman (hacer que alguien haga algo).
3. To prepare for use; to arrange: as, make the beds (= arreglar, tender, hacer).
4. To amount to, to add up to, to form as a total; to count; to constitute (= añadir, formar un total, constituir).
5. To turn out to be, to have or prove to have, the essential qualities. (= tener o probar tener las cualidades esenciales).
6. To set up; to establish (= establecer).
7. To get or acquire. To get by earning, etc. (= obtener, adquirir, etc.).
8. To cause the success of (= causar el éxito de).
9. To understand or regard as the meaning of (= entender) .
10. To estimate to be; to regard as (= estimar ser).
11. To do or perform, execute, accomplish; to engage in, to carry on. (hacer, ejecutar, llevar a cabo, comprometerse, etc.).
12. To deliver (a speech) or utter (remarks, etc.) (= dar un discurso, etc).
13. To cause or force to (= causar, obligar, forzar).
14. To go, travel, traverse: as, they made the distance in five hours. (= ir, viajar, hacer una travesía).

MAKE: v.i.

1. To start (to do something); as, she made to go (= empezar a hacer algo).
2. To go; proceed: as, he made for the door. To tend, extend or point (to, toward, etc.) (= ir, proceder, tender, extender, señalar, etc.)

3. To behave in a specified manner, with the following adjective: as, make bold, make merry, etc. (comportarse de una manera específica).
4. To cause something to be in a specified condition. as, make ready, make fast, etc (= causar que algo esté en una condición específica).
5. To increase in depth or volume; to rise or accumulate. as, tide, snow, water in a ship, etc. (= incrementar en profundidad o volumen; levantar o acumular).

APENDICE 3.- Commonly Used Phrases with Do and Make

The verb **Do** is used in the following phrases:

do an assignment. Please do all your assignments as neatly as possible.

do one's best. If you always try to do your best, you'll always do well.

do business with. Nobody likes to have to do business with dishonest people.

do a calculation. Would you like to do these calculations with my calculator.

do a chore. On Saturdays, he tries to do all his chores in the morning and run his errands in the afternoon.

do the cleaning (or the cooking, the washing, etc) When do you usually do the cleaning?

do a dance. The children are now going to do a dance. Let's watch.

do the dishes. I'm not going to do the dishes, I'm just going to put them in the sink and let them soak.

do a favor. Please do me a favor and don't tell this secret to anybody.

do one's hair. (usually in reference to women) Does your mother do her hair herself?

do one's homework. Do your homework every day, and you'll always do well in class.

do the hunting. A female lion does all the hunting; the male never does.

do a job. When he does a job, he almost always does it well.

do the laundry. A lot of people liked to do the laundry on Mondays.

do a problem. I'm trying to do these problems for my algebra class, and they're not easy.

Note To do a problem means to solve a problem, to make a problem means to create a problem: Please don't make so many problems for yourself.

do a puzzle. If you can do this puzzle, I'll give you a hundred dollars.

do a quiz. How long does it usually take you to do a quiz?

do research. How much pure research does your company do?

do something for someone. Her rich brother doesn't ever do anything for her.

do studying. I've got a lot of studying to do today. I can't waste a minute.

do one's work. Mr. Tracy, would you please do your work and stop complaining.

do taxes. He's looking for a good accountant to do his taxes.

Note: To make taxes means to create taxes.

The verb Make is used in the following phrases.

make an appointment. What's the best time for you to make an appointment?

make an arrangement. Who's responsible for making the final arrangements?

make a bed. My roommate knows how to make her bed, but she never does.

make believe, "pretend". Children like to make believe they are adults.

make a bet. Would you like to make a bet with me? I'll give you the odds.

make a cake. I'm having guests for dinner, so I'm making a cake.

make a call. How often do you make a long- distance call?

make a change. We'd like to make a few changes around here.

make change (for money). Our little boy doesn't know how to make change yet.

make a commitment. He refuses to make a commitment; he's not sure of himself.

make a comparison. Professor Smith often makes incorrect comparisons.

make a date (an appointment). How would you like to make a date with a movie star?

make a deal. Let's make a deal; if you wash the dishes, I'll dry.

make a decision. My boss and I have to make critical decisions every day

make a difference. Would you like to go out or stay home tonight? It doesn't really make a
difference.

make a discovery. Young children, who are explorers, make new discoveries every day.

make do, "manage with little available". We don't have much money; we'll just have to make do. .

make an error. Does your roommate make many errors when he speaks?

make an excuse. I hope my boss isn't there when I get to the office late; I don't want to make any
excuses.

make a face, "change the appearance of one's face". Jimmy, why did you make such an ugly face
when I asked you that question?

make a fool of. Don't let anybody make a fool of you.

make friends. It's often difficult to make friends in a large, strange city.

make friendships. On a trip we often make friendships that don't last very long.

make fun of. Children, don't make fun of people less fortunate than you.

make good. Jane Sills is a woman who's always made good her promises

make an impression. If you want to make a good impression at a job interview, don't chew gum

make an improvement. Many improvements have been made in our company recently.

make a list Barbara always makes a shopping list, but she always loses it.

make a living With inflation and high taxes, it isn't so easy to make a living these days.

make love (have sexual relations). The signs the anti-war marchers were carrying said, "Make love,
not war"

make a mistake. He's made many mistakes, but he's always learned from them.

make money. A lot of people are looking for a way to make money without working.

make a movie It can cost millions of dollars to make a movie.

make a noise Children, please don't make any noise, your father's resting.

make peace. Let's make peace; it's stupid to fight.

make a plan. Let's make plans for our vacation now; summer is coming soon.

make a plane (train, bus), "catch a plane". I'm in a big hurry to get to the airport; I've got to
make a plane to Chicago.

make a problem Please don't make any problems for me.

make progress. The class has been in session for only a few days, and the students have already
made a lot of progress.

make a promise (or resolution, or vow) They're always making promises, but they never keep
them.

make a speech. Nobody made any speeches last night after dinner, fortunately.

make a statement. Has the President made any statements about the scandal in the government?

make trouble Those boys are always making trouble, they're real troublemakers.

make a try. Don't give up yet, you'll hit the target. Make another try.

make a turn When you get to the intersection, make a left turn

make war. Those two countries are always making war with each other