

007823



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ACATLAN
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
98 MAR 11 AM 11:50

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

"PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA
PARA TRES VERBOS IRREGULARES EN INGLES
(TAKE, BUY, PUT) DIRIGIDA A ALUMNOS
HISPANO-HABLANTES"

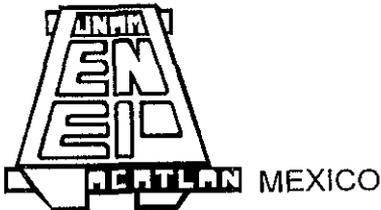
TRABAJO TERMINAL
DEL SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
GRAMATICA PEDAGOGICA
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

PRESENTA:

MARIA ISABEL MENDOZA MARTINEZ

ASESORA

LIC. KATHRYN L. KOVACIK TALICKA



1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

25 92 78



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.

*Para mis papás, Susana y Manuel, por su apoyo.
Para mis hermanas y hermanos, por su paciencia.
Para Lupita y Mónica, por su amistad y entusiasmo.
Para Kathy, por su valiosa ayuda.
Para César, por ser mi principal motivación.*

ÍNDICE

	<i>Página</i>
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA	6
1.1 Definición de gramática.	6
1.1.1 Tipos de gramáticas	
1.1.2 Componentes de una gramática pedagógica	
1.2. Enseñanza explícita e implícita de la gramática	11
1.2.1 Competencia comunicativa y enseñanza de la gramática	
1.3 Adquisición-aprendizaje de la gramática	13
1.3.1 Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	
1.3.2 Diseño de ejercicios y procesos mentales	
1.4 Descripción de la población	16
1.4.1 Institución	
1.4.2 Estudiantes	
1.4.3 Profesor	
CAPÍTULO 2. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA	19
2.1 Sistema lingüístico de los verbos irregulares	20
2.1.1 Definición	
2.1.2 Historia	
2.1.3. Enfoque sobre verbos irregulares en gramáticas de L1	
2.1.4. <i>Enfoque sobre verbos irregulares en gramáticas de L2</i>	
2.2. Análisis contrastivo entre verbos irregulares en español e inglés	24
2.3. Enfoque de los verbos irregulares en pasado y participio en textos y materiales de apoyo	28
CAPÍTULO 3. MODELOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	32
3.1. Teoría cognoscitiva	32
3.2. Interlenguaje	35
3.3. Análisis de error	36
3.4 Modelos de toma de conciencia	37
3.5 Procesamiento de <i>input</i>	39

CAPÍTULO 4: DISEÑO DE EJERCICIOS	42
4.1. Explicación del punto gramatical sobre verbos irregulares	43
4.1.1. Pasado	
4.1.2. Participio	
4.2. Ejercicio del modelo <i>Lexical Approach</i> de toma de conciencia enfocado a la comprensión de lectura	47
4.3. Comprensión auditiva	49
4.3.1. Ejercicio de procesamiento de <i>input</i> de opción binaria de tipo referencial para comprensión auditiva	
4.3.2. Ejercicio de procesamiento de <i>input</i> de opción binaria de tipo afectivo para comprensión auditiva	
4.4. Producción oral	53
4.4.1. Ejercicio de encuesta de <i>output</i> estructurado de tipo afectivo	
4.4.2. Ejercicio de acción binaria de <i>output</i> estructurado de tipo referencial	
4.4.3. Ejercicio para completar información de <i>output</i> estructurado de tipo afectivo	
4.5. Comprensión de lectura	57
4.5.1. Ejercicio binario de <i>input</i> estructurado de tipo referencial	
4.5.2. Ejercicio de relación de columnas de <i>input</i> estructurado de tipo referencial	
4.6. Producción escrita	61
4.6.1. Ejercicio de <i>output</i> reestructurado de tipo referencial	
4.6.2. Ejercicio de <i>output</i> estructurado de tipo referencial	
4.7. Integración de habilidades	67
4.7.1. Ejercicio de integración de habilidades (producción oral, escrita y comprensión auditiva) de tipo comunicativo	
4.7.2. Ejercicio de integración de habilidades (comprensión de lectura y auditiva, producción oral y escrita) de tipo comunicativo	
CONCLUSIÓN	76
APÉNDICES	78
Apéndice 1: Irregular verb classes (Quirk)	78
Apéndice 2: Verbs, Irregular (Machin)	89
Apéndice 3: Irregular verbs chart (Nunan)	92
BIBLIOGRAFÍA	93

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la “*Propuesta de una gramática pedagógica para tres verbos irregulares en inglés (take, buy, put) dirigida a alumnos hispano-hablantes*”, es facilitar el aprendizaje de los verbos irregulares que se emplean con frecuencia en el idioma inglés. Este problema se manifiesta en el momento en que el alumno tiene que utilizar las diversas formas de tiempo (presente, pasado, participio) de este tipo de verbos, ya que tener que decidir entre utilizar una u otra forma de tiempo puede producirle una confusión, debido a que el alumno no tiene un concepto claro de su uso o forma. Esta situación se complica aún más cuando las personas que aprenden una segunda lengua empiezan a estudiar el participio sin manejar correctamente las formas del pasado

Por esta razón, el presente trabajo busca establecer los fundamentos que ayudarán en la elaboración y elección de ejercicios destinados a apoyar a aquellos alumnos que enfrentan este problema y que consideran el aprendizaje de una lengua como una tarea difícil y poco significativa. Al tomar en cuenta que el número de verbos irregulares en inglés es muy extenso, se decidió enfocar el presente trabajo en sólo tres de ellos (*take, buy, put*) debido a que son representativos de los cambios que se dan en todos los verbos irregulares, esto es, son verbos que tienen tres cambios (son diferentes en la forma base, pasado y participio: *take, took, taken*), dos cambios (la forma base es diferente al pasado y participio *buy, bought, bought*) o ningún cambio (la forma base, pasado y participio son iguales: *put, put, put*). Por lo mismo, se busca que el tratamiento que se le dé a estos tres verbos, sirva de modelo para aplicarlo al resto de los verbos irregulares. Para tal fin, esta propuesta se desarrolla en cuatro capítulos que a continuación se explican.

En el primero de ellos se establecen los conceptos fundamentales de la gramática pedagógica, su relación con otro tipo de gramáticas, y la manera en que se ha manifestado en la enseñanza formal. Asimismo, se estudia la teoría de aprendizaje cognoscitivo de Ausubel y la del monitor, adquisición y aprendizaje de Krashen. Por último se hace una descripción del tipo de población a la que esta gramática pedagógica se va a dirigir.

En el segundo capítulo se hace una descripción lingüística de los verbos irregulares en inglés, así como un análisis contrastivo de los mismos en L1 y L2. Asimismo, se estudia la manera en que tales verbos han sido abordados siguiendo las corrientes lingüísticas descritas en el capítulo anterior en diferentes textos destinados a nativo-hablantes y alumnos de inglés como lengua extranjera.

En el capítulo tres, se estudian conceptos de enseñanza de la lengua basados en teorías cognoscitivas, en donde el interlenguaje y el análisis de errores tienen un papel relevante en el reconocimiento de cambio de estructuras de conocimiento del alumno. Asimismo, se estudia la teoría de Lee y Van Patten sobre procesamiento de *input* y *output* estructurado y los modelos de toma de conciencia, que se utilizan para llamar la atención del alumno sobre un punto gramatical específico.

Por último, el cuarto capítulo se basa en las diferentes teorías de aprendizaje revisadas a través de los capítulos anteriores, así como el análisis lingüístico del punto gramatical que nos ocupa, de tal manera que esta información se aplica en la elaboración de diversos ejercicios que abarcan las cuatro habilidades de la lengua (comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita) y a su integración. Estos ejercicios están diseñados con el fin de facilitar al alumno el aprendizaje de los tres verbos irregulares objeto de nuestro estudio (*take, buy, put*), mediante el desarrollo de la presente gramática pedagógica.

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este primer capítulo se abordan los conceptos tan importantes como el de *Gramática*, *gramática descriptiva* (GD) y *gramática de aprendizaje* (GA) entre otras; las cuales tienen una estrecha relación con nuestro objeto de estudio, la *gramática pedagógica* (GP). Se analizarán las maneras en que se ha enseñado la gramática, mediante la explicación consciente o no de sus reglas, esto es, de manera deductiva o inductiva respectivamente. Tomando en cuenta que esta propuesta se centra en el aprendizaje en el salón de clases (en un marco de enseñanza formal), se hace especial hincapié en las teorías de aprendizaje significativo de Ausubel, así como en los conceptos de enseñanza y de aprendizaje (teoría del monitor) de Krashen. Por último, se describe detalladamente el tipo de población seleccionada para aplicar la presente GP.

1.1. DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA

Para Smith y Wilson (Pauline M. R. Dickins. 627), la gramática se define como las reglas lingüísticas que se combinan entre sí para formar un sistema, el cual proporciona una descripción explícita y exhaustiva de cada oración que forma la lengua. Por otra parte, P. Dickins y E. Woods, (Dickins 623) se refieren a ella como el medio disponible que nos indica un número de elementos importantes para la interpretación apropiada y exacta de los enunciados. Estos elementos son: la relación entre los participantes en una interacción, el tema que se va a discutir, el tiempo del evento, el modo de los enunciados y la actitud adoptada por el hablante. Para Close (Dickins. 627), la gramática en inglés es principalmente un sistema de sintaxis que decide el orden y los patrones con los que se ordenan las palabras en oraciones. En base a estas definiciones, y para efecto de esta propuesta, se manejará el

término de gramática como el sistema interiorizado por el hablante-oyente de una lengua, que le permite comprender y producir las frases en esa lengua. (Galison R. y Coste)

1.1.1. TIPOS DE GRAMÁTICAS

El término “Gramática Pedagógica” (GP) generalmente denota los tipos de análisis gramaticales e instrucciones diseñadas con base en las necesidades de los estudiantes de una segunda lengua. Este análisis e instrucción serían difíciles de comprender si no se tiene noción de cómo la GP se relaciona con otras concepciones de gramática, sobre todo con la descriptiva y la de aprendizaje. Para entender la naturaleza de tales relaciones, se deben conocer las características principales de estos tres tipos de gramáticas: descriptiva, de aprendizaje y pedagógica, y sobre todo, determinar cuál es el papel específico de ésta última con respecto a las otras dos.

a) Gramática Descriptiva

Para los lingüistas, una “gramática descriptiva de la lengua” considera no sólo la sintaxis y la morfología, sino también la fonética, la fonología, y la semántica además del léxico (vocabulario). Por lo tanto, se considera la base lingüística que proporciona la información sobre las reglas o estructuras gramaticales específicas que el maestro enseñará mediante una instrucción formal en el salón de clase. Cabe aclarar, sin embargo, que los planteamientos realizados por los lingüistas no son lo suficientemente comprensibles para proporcionarlos directamente a los estudiantes. Por esta razón, la relación de las gramáticas descriptiva y pedagógica es directa, ya que ésta última se encarga de tomar los elementos de esa base lingüística para presentarlos a los estudiantes de una manera más accesible.

b) Gramática de Aprendizaje.

La gramática de aprendizaje es el conocimiento de la lengua que el estudiante posee, es su competencia gramatical. Selinker (Terence Odlin 5) utiliza el término *Interlenguaje* para describir el desarrollo de esta competencia en los individuos. Esta competencia gramatical varía entre un hablante nativo y alguien que no lo es, ya que el primero conoce las reglas sin una explicación formal (implícitamente), mientras que el no-nativo construye sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua en contexto de instrucción formal. En este sentido, la GP permite superar los problemas que surgen en la competencia lingüística del estudiante, y en base a ello, proporciona ejercicios para resolverlos

c) Gramática Pedagógica

Quizá el trabajo que nos da una idea más clara de la GP es el de Shardwood Smith (Odlin 119), que distingue dos tipos de descripción de lenguas orientadas pedagógicamente y que se conocen como “*concentrada*” y “*extensa*”. La primera son expresiones u observaciones exclusivas sobre las necesidades lingüísticas del estudiante (GA) La segunda proporciona información gramatical que se ajusta a las exigencias de situaciones determinadas de aprendizaje (GD) La aplicación del principio de Smith da como resultado un aprendizaje en cuatro etapas que consiste en el conocimiento experimental del estudiante, su manifestación como funciones y nociones, la comparación de éstas con las de su lengua nativa y la aplicación de estas formas y funciones en la lengua meta Este autor aclara que la GP tiene como fin la competencia gramatical de la lengua meta, por lo tanto, es el medio para llegar a un fin y no el fin en sí mismo. Christopher N Candlin (72), por su parte, sugiere que el término de GP se puede entender, por un lado, como una fuente y base para el diseño de materiales de una lengua y, por el otro, como una serie de explicaciones pedagógicas

1.1 2 COMPONENTES DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

De acuerdo con William Rutherford (1980. 171-181), las consideraciones gramaticales en lo que a enseñanza de lenguas se refiere y que se han manifestado a través de los años, se componen de:

- ♦ Base
- ♦ Selección
- ♦ Aplicación

♦ Base Son los conceptos lingüísticos o psicolingüísticos que han sido propuestos como marcos pedagógicos para la presentación del material gramatical. En relación a esto, las preguntas que nos deben interesar no deben enfocarse únicamente en si la lengua sigue o no un patrón gramatical, sino que deben ser de un orden más específico, para que de esta manera se proporcione una información más útil y accesible para el estudiante en el momento de elaborar una GP. A continuación se enlistan una serie de cuestionamientos propuestos por Rutherford (1980) para establecer estos conceptos lingüísticos:

- a) ¿Se pueden establecer estas reglas para propósitos pedagógicos?
- b) ¿De qué tipos de reglas estamos hablando?
- c) ¿Qué tanto de lo que pasa en la lengua se puede tomar en cuenta para llegar a tales reglas?
- d) ¿El enseñarlas podría tener algún efecto positivo considerable en la enseñanza?
- e) ¿Qué significa realmente “enseñar una regla”?
- f) ¿Se pueden elaborar y aplicar otro tipo de ejercicios (GP) a la enseñanza del sistema gramatical aparte de los ya conocidos?

♦ Selección: El hecho de establecer las bases de la gramática pedagógica no define automáticamente la elección exacta de los puntos gramaticales a tratar. Para llevar a cabo esta selección, se debe investigar sobre los aspectos que se van a presentar (problemas lingüísticos). En base a lo anterior, se puede decir que esos hechos deben ser verdaderos y significativos. Cabe señalar que un número de estudios en años recientes han demostrado que ciertas secuencias de estructuras en inglés son adquiridas por estudiantes extranjeros en el mismo orden, independientemente de los métodos de enseñanza, diseño de programa o lengua materna (Rutherford, 1980: 177). En cuanto al segundo cuestionamiento, se debe aclarar que la GP se relaciona no solamente con la gramaticalidad y la aceptabilidad de los enunciados, entendiéndose éstos como una cadena bien formada de palabras de acuerdo a una base gramatical, sino también con expresiones (*utterances*) que se consideran unidades de discurso caracterizadas por su empleo en la comunicación, por lo que sus requerimientos son aún más problemáticos que los existentes en la gramática lingüística. Es por esta razón que no existe un sólo método que indique la mejor forma de presentar estos hechos lingüísticos, por lo que la GP debe tomar en cuenta las investigaciones que sobre ello se realicen para posteriormente analizarlos.

♦ Aplicación: Es la utilización de la información gramatical en un contexto pedagógico. Se destaca el hecho de que los esfuerzos para transmitir esta información al estudiante son más bien esfuerzos conscientes para influir sobre sus estrategias de aprendizaje. Esto es, al hacer uso de esta información mediante ejercicios, el estudiante se esfuerza en hacer las selecciones sintácticas adecuadas. La participación del maestro es esencial cuando el alumno aplica estos conocimientos, ya que actúa como monitor al confirmar o no la aceptabilidad de la elección del estudiante, es decir, la corrige si es necesario.

1.2. ENSEÑANZA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA DE LA GRAMÁTICA.

El maestro al enseñar el *conocimiento explícito* hace que el alumno obtenga un conocimiento analítico y consciente de las propiedades formales de la lengua meta, es decir, que las deduzca. El estudiante puede hacer uso de aplicaciones conscientes de las reglas para practicar tanto fuera como dentro de la clase y comunicarse en la lengua meta a un nivel más alto de destreza, aunque sin la velocidad y espontaneidad asociada con la noción de “fluidez” (*fluency*). Por otro lado, el *conocimiento implícito* está relacionado con un sentimiento intuitivo de lo que es correcto y aceptable (Bialystok, 1979. 35), es decir, los conocimientos fueron adquiridos de forma inductiva en un plano inconsciente del alumno.

La importancia que se le ha otorgado a estos conocimientos depende de cada método o enfoque gramatical. A continuación se analizará el papel de estos conocimientos en los métodos y enfoques más representativos y utilizados en la enseñanza de lenguas.

Método de traducción gramatical: Este método era utilizado con el propósito de ayudar al estudiante a leer y apreciar la literatura de una lengua extranjera mediante la traducción, lo que ayudaba de alguna manera a que el estudiante fuera consciente de la estructura gramatical de su propio idioma. El conocimiento era explícito, y por lo tanto, la aplicación deductiva de reglas gramaticales, eran parte esencial de este método.

Método directo. El objetivo de este método es saber utilizar una lengua extranjera para comunicarse. A diferencia del método anterior, no se permite la traducción. Se le da más importancia a la práctica oral que a la escrita, por lo que se motiva al alumno a hablar tanto como sea posible. La gramática se enseña de manera inductiva, esto es, no hay reglas gramaticales explícitas.

Método audio-lingual: En este método, la lengua aparece dentro de un contexto de la manera más natural posible. Se considera que el proceso de aprendizaje es de formación de hábitos, por lo que se evitan los errores y se estimula la repetición. Uno de sus principios básicos, es que al aprender una segunda lengua se debe hacer de la misma manera en que se adquirió la lengua materna, por lo que la enseñanza de la gramática es implícita e inductiva

Enfoque comunicativo. Este método se basa en el principio de que la lengua se utiliza para llevar a cabo diferentes funciones, tales como discutir, persuadir y prometer, entre otras, dentro de un contexto social. El hecho de dar más importancia al evento comunicativo, hace que la enseñanza de la gramática sea implícita, y, por ende, inductiva. Por otra parte, debido a que la lengua se considera como un vehículo para la comunicación y no sólo como un objeto de estudio, el conocimiento explícito es un aspecto más de la competencia comunicativa, encontrándose subordinado a la función, el contexto situacional y los papeles de los interlocutores

1.2.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Desde una perspectiva histórica, es un hecho que tanto la gramática como la comunicación han sido considerados como dos aspectos independientes de la lengua y no como elementos integrados, necesarios para el uso efectivo de la misma. Actualmente, sin embargo, la mayoría de los ejercicios aplicados en el salón de clases son diseñados principalmente para fomentar la interacción entre los estudiantes y las funciones gramaticales pasan a un segundo término. Es aquí donde se desarrolla la competencia comunicativa del estudiante, la cual abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla según lo requiera una situación determinada (Michael Canale: 69). En otros términos, competencia comunicativa se determina como la interacción de la gramática (lo que es formalmente posible), la psicolingüística (lo que es factible en términos de proceso de información

humana), lo sociocultural (lo que es el significado social o valor de una expresión en un contexto determinado) y la probabilística (lo que realmente ocurre) de los sistemas de competencia. En este sentido, el papel de la GP deberá apoyar no sólo el conocimiento de la competencia lingüística (que es el conocimiento de la lengua), sino también la manera en que se utilizará este conocimiento en diversas funciones comunicativas.

1.3 ADQUISICIÓN - APRENDIZAJE DE UNA LENGUA Y TEORÍA DEL MONITOR

El hecho de que un alumno analice una lengua conscientemente, se considera como una habilidad que surge a través de la instrucción formal en el salón de clase. Sin embargo, también se toma en cuenta el hecho de que el promover esta conciencia no necesariamente implica la utilización de la lengua meta de manera irreflexiva y espontánea. En este sentido, se debe reconocer el modelo de Stephen Krashen (1982: 15-27) en el que incorpora las nociones de competencia adquirida y aprendida. Las distinciones que éste autor hace entre una y otra se pueden enunciar de la siguiente manera:

- *Adquisición*: Es similar a la adquisición de la lengua materna de un niño. La lengua se utiliza en situaciones reales, es inconsciente y utiliza conocimiento implícito. La atención se centra en el significado y no en la forma.
- *Aprendizaje*. Surge mediante un conocimiento explícito y consciente en un contexto formal. Le da más importancia a la forma que al significado, es decir, a diferencia de la adquisición, se concentra en la forma más que en el contenido.

Además, este autor sostiene que el aprendizaje tiene una función limitada en la ejecución de la lengua, ya que sólo funciona como *monitor*, esto es, corrige de manera consciente las expresiones y ayuda a darles un estilo. Sin embargo, para hacer un uso adecuado de éste, se deben tomar en cuenta las siguientes condiciones:

- ◇ Tiempo. Se debe contar con suficiente tiempo para lograr el uso consciente de la lengua. De lo contrario, puede haber interferencia en la comunicación.
- ◇ Enfoque de la forma. El alumno debe estar consciente sobre la existencia de las reglas y cuáles son .
- ◇ Aplicación de la regla. El estudiante debe saber cómo utilizarla.

Cabe señalar que para Krashen no hay una “interfase” entre ambos tipos de conocimiento, ya que si un estudiante *aprende* una regla a cierto nivel y posteriormente la utiliza rápidamente y sin reflexión, el aprendizaje pasa de un nivel a otro; lo que no se considera adquisición, ya que para Krashen existe una distinción muy clara entre las reglas que el alumno aprende y las que adquiere.

1.3.1 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

D Ausubel (209-221) establece que un aprendizaje es significativo cuando el conocimiento nuevo se relaciona con experiencias anteriores del estudiante, no solamente en un plano lógico-estructural, sino también en un plano cultural y afectivo. Para que tal situación se lleve a cabo, la información nueva se debe presentar de modo explícito dentro de un contexto de instrucción formal. Además de esta situación, se deben cumplir con ciertas condiciones para que este aprendizaje se lleve a cabo de manera exitosa. Tales condiciones deben ser:

- a) Una organización *estructurada*, progresiva y significativa del conocimiento nuevo para que éste se pueda relacionar con el conocimiento preexistente de manera no arbitraria.
- b) Una predisposición favorable por parte del estudiante, ya que para comprender se requiere un esfuerzo y, por lo tanto, debe haber un motivo para realizarlo.
- c) Una serie de conceptos anteriores para que se puede efectuar una actividad *estructurante*, esto es, que a nivel mental los estudiantes puedan relacionar el nuevo material con el anterior y asimismo, se preparen mentalmente para recibir información posterior relacionada con el conocimiento ya aprendido.

Al satisfacer estas condiciones, y de acuerdo con Ausubel, Novack y Hanesian (Ausubel 215), el aprendizaje significativo se puede dar en tres niveles, en los que el mayor grado de participación del proceso mental del estudiante, determina si estos niveles requiere de operaciones de bajo nivel (el proceso mental del estudiante es pasivo), o de alto nivel (el proceso mental del estudiante es activo, por lo tanto productivo) A continuación se enumeran los tres niveles descritos por los autores.

- a) De representaciones: Se refiere a la adquisición del vocabulario. En este punto el alumno actúa más bien de manera pasiva al únicamente recibir y repetir información. Las operaciones que requiere son de bajo nivel.
- b) De conceptos: Se relaciona con hechos o eventos que poseen características de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo. Las operaciones de este nivel serían intermedias entre el punto anterior y el que a continuación se nombra.
- c) De proposiciones: Se relaciona con pensamientos más elaborados y abstractos que requieren de operaciones de nivel más alto.

1.3.2 DISEÑO DE EJERCICIOS Y PROCESOS MENTALES

Al diseñar los ejercicios de la presente GP, se deben tomar en cuenta los estudios de Politzer y McGroarte (Dickins: 626), en los que se establecen ciertas variables que pueden ser de utilidad para los profesores al diseñar y aplicar los ejercicios de esta GP. Entre estas ideas, se pueden citar las siguientes

- Bajos niveles de competencia lingüística no son compatibles con altos niveles de competencia comunicativa
- Un alto grado de competencia lingüística no garantiza un alto grado de competencia comunicativa
- Diferentes niveles de competencia comunicativa son posibles al mismo nivel de competencia lingüística

1.4. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

En este apartado se describirán el tipo de de población y los factores de instrucción formal con los que se relaciona, para que de esta manera se elaboren los ejercicios, sustentados además en las teorías antes mencionadas. Esta población se definirá tomando en cuenta tres aspectos esenciales que forman parte de ella: institución, alumnos y profesor.

1.4.1 INSTITUCIÓN

El lugar donde se llevará a cabo la aplicación de esta propuesta, es una escuela privada incorporada a la UNAM. El tipo de curso de inglés que se estudia en los tres grados (4to., 5to. y 6to. de preparatoria) es obligatorio y seriado. La duración de dicho curso es de cinco periodos de 18 horas/clase cada uno aproximadamente, lo que nos da un total de 90 horas divididas en tres horas

semanales. El nivel escolar en el que se concentrará el siguiente trabajo, será el cuarto año de preparatoria.

1.4.2. ESTUDIANTES

En esta institución no hay una homogeneidad en cuanto al nivel social de los estudiantes, ya que se puede observar que éste varía entre los niveles medio alto, medio y medio bajo (éstos últimos son estudiantes que no lograron obtener un lugar en los planteles de la UNAM, por lo que esta institución les otorga una media beca o beca completa según sea el caso). La edad de los estudiantes fluctúa entre 15 y 17 años, y pertenecen tanto al sexo masculino como al femenino (50 y 50 por ciento aproximadamente) En cuanto a su nivel de conocimiento previo del idioma, éste varía de acuerdo con las escuelas de procedencia. Esto es, en cuarto año se pueden encontrar desde principiantes verdaderos y falsos, que son la mayoría, hasta los que han estudiado desde la pre-primaria en escuelas bilingües, por lo que tienen una elevada competencia lingüística de la L2. Cabe hacer notar, sin embargo, que los grupos no se dividen por nivel, por lo que se pueden encontrar estudiantes de nivel avanzado junto con principiantes verdaderos. El contacto que estos estudiantes tienen con la lengua, varía de acuerdo con los intereses particulares e incluso el entorno social en el que cada uno de ellos se desenvuelve. Por lo mismo, algunos han tenido contacto con el idioma a través de los medios de comunicación e incluso se pueden encontrar individuos que han tenido la oportunidad de viajar al extranjero Sin embargo, la mayor parte de ellos no tienen contacto con la lengua más que en el salón de clases. En cuanto a sus hábitos de estudio, se debe tomar en cuenta que siendo adolescentes, y no teniendo una disciplina previa, es difícil que se sometan a una disciplina de hábitos de estudios, en otras palabras, no hay una constancia en el estudio, y únicamente le dedican más tiempo a la materia en época de exámenes.

1.4.3. PROFESOR

El enfoque que utiliza es comunicativo, por lo que se le da prioridad a la comunicación oral y a la habilidad auditiva que a la lectura y escritura. Sin embargo, la gramática también se estudia de manera explícita y deductiva de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. El material básico es el libro "*Interchange I*", tanto el libro de texto como el de trabajo, aunque también se utiliza material de apoyo de otros textos del mismo nivel.

A lo largo de este capítulo, encontramos que la función de la gramática pedagógica es servir de enlace entre dos tipos de gramática que por sí solas difícilmente tendrían un contacto directo (gramática descriptiva y gramática de aprendizaje). En cuanto a esta última, es importante recalcar el hecho de que se requiere por lo menos un alumno que presente algún problema lingüístico para que, mediante la GP, se busque la mejor manera de resolver este problema mediante la enseñanza, a través de baterías de ejercicios para que el estudiante lo supere. No hay que perder de vista, sin embargo, que estos ejercicios deben ser tanto *estructurados* como *estructurantes*, ya que de acuerdo con Ausubel, la mejor manera de que el estudiante aprenda es proporcionándole información *significativa*. Por esta razón, se debe tener muy en cuenta los gustos, los intereses e inquietudes de los adolescentes a los que se dirigirá esta propuesta. En este capítulo no sólo ha establecido las concepciones teóricas esenciales en que se basa la "*Propuestas de una gramática pedagógica de tres verbos irregulares en inglés (take, buy, put) para alumnos hispano-hablantes*", y se ha descrito el público a quien va dirigida.

CAPÍTULO 2.

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

Como se estudió en el capítulo anterior, una gramática pedagógica (GP) debe sustentarse en una teoría psicolingüística y sobre todo en el análisis de los problemas en el aprendizaje de una segunda lengua, para que a través de la GP, se seleccionen las opciones más adecuadas para resolverlos. En este sentido, se debe reconocer que uno de los principales obstáculos para la mayoría de los estudiantes, es el reconocimiento y uso de los verbos irregulares en inglés. Debido a ello, el objetivo del presente trabajo es crear una propuesta de una GP para tres verbos irregulares en inglés (take, buy, put) dirigida a alumnos hispanohablantes. Para lograr dicho objetivo, en este capítulo se llevará a cabo la descripción lingüística a nivel morfológico -tanto en gramáticas para hablantes nativos (L1), así como para estudiantes extranjeros (L2)- de estos tres verbos en inglés, pero que también servirá de apoyo para otros verbos irregulares en esta segunda lengua. Asimismo, se realizará un análisis contrastivo de los verbos irregulares en inglés con sus similares en español para comparar su funcionamiento y forma en ambas lenguas, y con ello, tener un fundamento para estudiar el trato que se le ha dado a este punto lingüístico en textos dirigidos a alumnos de inglés como L2.

Debido a que cada corriente gramatical otorga diferentes connotaciones a las partes lingüísticas que conforman el sistema de una lengua, es importante que se haga referencia a tres tipos de gramática que por su importancia y uso han influido en la enseñanza de lenguas. Entre ellas se encuentra la Gramática Tradicional que prescribe el uso “correcto” de la lengua e interpreta una oración de acuerdo a su significado, uso y forma, y cuya aportación más significativa son sus términos que siguen siendo útiles en la actualidad. Por otra parte, la Gramática Descriptiva postula que las lenguas tienen una serie de patrones únicos, y que para transmitir significado, utilizan palabras de contenido y de función, orden de palabras y patrones de entonación. Por último, la Gramática

Generativa describe todas las oraciones posibles y explica cómo los hablantes nativos forman o “generan” oraciones. Debido a que el enfoque del presente trabajo se centra en un análisis morfológico de los verbos antes mencionados, la gramática que servirá de apoyo para realizar tal estudio será la Gramática Descriptiva

2.1 SISTEMA LINGÜÍSTICO DE VERBOS IRREGULARES

2.1.1. DEFINICIÓN

Diversos autores como Flor Aarts (34), Alice Maclin (363), Jean Praninskas (111) y Randolph Quirk (1972: 109) concuerdan en que los verbos irregulares son aquellos a los que no se les añaden *-d* o *-ed* para formar el pasado o participio, sino que cambian radicalmente. Quirk además establece otros dos parámetros que distinguen a este tipo de verbos, ya que señala que poseen una diferencia en su vocal base lo que se conoce como “gradación” o “ablaut”: *find, found, found / choose, chose, chosen*. Además, sostiene que los verbos irregulares tienen una variante de formas, por lo que se requiere enlistar la base (V), el pasado (V-ed1) y el participio (V-ed2), las cuales tradicionalmente son conocidas como las “partes principales” de un verbo

2.1.2 HISTORIA

La morfología del verbo en inglés ha cambiado muy poco en los últimos miles de años. Las dos clases de verbos en inglés antiguo se denominan “*débiles*”, que actualmente se conocen como “verbos regulares”, y “*fuertes*”, en donde el pasado y participio se forman a través de gradación. Cabe hacer notar, sin embargo, que muchos verbos fuertes en el inglés antiguo se han perdido o se han convertido en verbos débiles. Por otra parte, una de las características principales del inglés antiguo era la existencia de dos aspectos en pasado para singular y plural, lo cual se perdió al haber una generalización en el inglés medio (Thomas Pyles: 330).

	Inglés Antiguo	Inglés Moderno
Base:	ridan, bitan	ride, bite
Pasado singular	rad, bat	rode, bit
Pasado plural	ridon, biton	∅
Participio	riden, biten	ridden, bitten

Se debe tomar en cuenta, sin embargo, que aunque los verbos irregulares en inglés datan de tiempos antiguos, son los más comunes y, por lo mismo, presentan problemas tanto para los hablantes de L1 como para los de L2

2.1 3. ENFOQUE SOBRE VERBOS IRREGULARES EN GRAMÁTICAS DE L1

La manera en que se aborda este punto gramatical para nativo-hablantes varía de acuerdo a los autores. Se tiene, por ejemplo, la gramática de Gerald Levin en donde no se hace referencia alguna a este tipo de verbos. Por otra parte, Frederic Crews (188) señala que uno de los problemas más difíciles en la formación de tiempos verbales es seleccionar el pasado y participio correctos de los verbos irregulares, aunque no provee una lista que indique cuáles serían éstos. Esta idea es compartida por Bambas (74) quien explica que aún cuando los hablantes nativos utilizan los verbos irregulares cotidianamente, algunos se muestran inseguros al emplear la forma apropiada de algunos verbos ya que, por ejemplo, llegan a utilizar “sunk” y “swum” como pasado. Cabe señalar, sin embargo, que estos autores no hacen un estudio más profundo de la forma y la dificultad en el uso que éstos representan para los hablantes de L1. Gleason (146-149), por otra parte, va más allá al realizar un análisis más detallado de los verbos irregulares en inglés. Considera a los verbos en general como un paradigma de los que se puede extraer el conjunto de morfemas que lo forman. Tomando en cuenta las partes principales de un verbos, estos morfemas pueden ser:

Tema verbal	(Base)	
Tema verbal	-D1	(Pasado)
Tema verbal	-D2	(Participio)

El pasado y participio (-D1 y -D2) tienen numerosos alomorfos en lo que se refiere a los verbos irregulares, lo que se puede observar en la siguiente clasificación, que muestra las variaciones en los grupos de los verbos que conciernen a este trabajo (*take, buy, put*) así como la cantidad de diferentes verbos que por afinidad morfológica se incluyen en los mismos grupos:

1. (-D1) y (-D2) = ∅ en diecinueve verbos:

bet, burst, cast, cost, cut, hit, hurt, let, put, quit, rid, set, shed, shut, spit, split, spread, thrust, wet

/ pōōt pōōt pōōt / put put put

2 (-D1) y (-D2) = ôt en seis verbos

bring, buy, catch, fight, teach, think

/ bi bôt bôt / buy bought bought

3. (-D1) = /u (ey)/ y (-D2) = / in / en tres verbos:

forsake, shake, take

/téik tuk téykm/ take took taken

Como se puede observar, el tratamiento de los verbos irregulares en las gramáticas de L1 difiere en cuanto a la importancia que cada una le da a este tipo de verbos, pues mientras que en una ni siquiera se nombra, otras sí lo hacen, pero - a excepción de Gleason- sin hacer un estudio detallado al respecto.

2.1.4. ENFOQUE SOBRE LOS VERBOS IRREGULARES EN GRAMÁTICAS DE L2

Crews (189) puntualiza que uno de los problemas más serios en la formación del tiempo verbal (*tense*) es conocer el pasado y participio correcto de los verbos irregulares. Debido a ello, es importante analizar la manera en que este punto se ha manejado a través de diferentes gramáticas de L2: Quirk (110) de manera similar a Gleason, hace una clasificación basado en su pronunciación (Apéndice 1) Maclin (363-367) realiza una clasificación basada en la ortografía (Apéndice 2) Aarts (34) por otra parte, los divide de acuerdo al número de cambios que ocurren:

	Base	-ed1	-ed2
Todos iguales	put	put	put
Todos diferentes	take	took	taken
Dos cambios	buy	bought	bought
Base = -ed2	run	ran	run

Cabe mencionar que algunos autores como C Washington (70-72), A. Martinet (290-294) y Betty Schampfer (17-19), únicamente dan una lista de verbos irregulares en orden alfabético

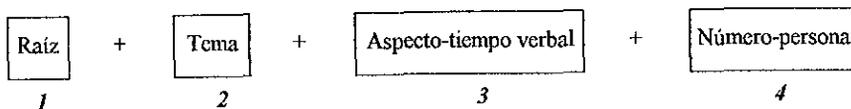
Por último, es importante tomar en cuenta la opinión de Knepler (105) quien advierte sobre la dificultad que implica el hecho de que aún cuando existe una noción general del tiempo en todas las lenguas (ayer, hoy, mañana) pueden existir diferencias sintácticas y por lo tanto, morfológicas para referirse a éste. Esto es, una lengua podría no tener un “tiempo verbal” (*tense*) para expresar un período de tiempo (en el japonés, por ejemplo, no existe la noción ni la sintaxis que existe en inglés para “present perfect”). En base a esta idea, se puede afirmar que el problema de los verbos irregulares no se encuentra en la función de los tiempos verbales, ya que en español e inglés éstos existen para referirse al mismo aspecto de tiempo (pasado y antepresente que sería el equivalente de “present perfect” en inglés). Si nos concentramos en los verbos objetos de esta gramática pedagógica

que son *take*, *buy* y *put* (tomando éstos como modelos para el resto de los verbos irregulares), nos daremos cuenta de que el estudiante de inglés como L2 suele generalizar las características morfológicas de los verbos regulares al agregarles *-ed* (*taked*, *buyed*, *putted*), ya que para él, el hecho de aprender términos tan disímiles en pasado y participio representa una gran dificultad, sobre todo cuando no tiene un uso constante ni significativo de los verbos irregulares en general.

2.2 ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE VERBOS IRREGULARES EN ESPAÑOL E INGLÉS

En español, al igual que en inglés, existen los verbos irregulares definidos por Franch Alcina (767) como “los que se apartaban de alguna manera de los paradigmas fijados por la tres conjugaciones (*ar*, *er*, *ir*).”

Para un análisis más profundo de esta definición, nos basaremos en el estudio de Robert P Stockwell (105-129) en el que nos muestra los elementos que pueden conformar al verbo, ya sea irregular o no, en español



La raíz es el verbo en sí. El tema depende de la raíz en infinitivo en donde se pueden observar tres clases: *ar*, *er*, *ir*. El aspecto-tiempo verbal se refiere a si es una acción terminada (*canté*) o no (*cantando*). Por último, señala el número de personas que realizan la acción. Sin embargo, cabe hacer notar que no necesariamente todos los verbos tendrán todos los elementos, ya que esto dependerá de la morfología de los tiempos verbales. Así, por ejemplo, tenemos el análisis de “*hablaremos*” y “*hablé*” cuya diferencia de los elementos que los conforman se muestra a continuación

1	+	2	+	3	+	4
habl		a		re		mos
habl		∅		é		∅

En cuanto a las irregularidades de los verbos en español, se pueden considerar aquéllos con irregularidades en la raíz, que son los verbos que tienen más de una irregularidad básica, aunque tengan los mismos términos.

Infinitivo	1	+	2	+	2	+	4	+
Volver	volv		c		∅		mos	
	vuelv		c		∅		∅	

Asimismo, también se toman en cuenta los verbos con irregularidades tanto en la raíz (aunque la mayoría también tienen variantes en la vocal del tema), así como en los sufijos. Tomemos como ejemplo el caso del verbo "poner" ("put" en inglés):

Infinitivo	Presente	Pasado	Participio
poner	pongo	pusc	puesto

Como se puede observar, existen ciertos rasgos comunes en ambos idiomas, los cuales se enlistan de la siguiente manera.

- Están conformados por raíz y afijo.
- Hay cambios en la raíz de los verbos irregulares.

- Expresan categorías similares de aspecto y tiempo verbales.
- Ambos tienen patrones de conjugación regulares e irregulares, en los que la mayoría son regulares, sin embargo, los verbos más comunes son los irregulares.
- Las formas irregulares en ambos idiomas se identifican por su pasado y participio.

A pesar de estas similitudes, las discrepancias son aún más notorias, entre las que se pueden tomar en cuenta los elementos estructurales de la forma, así como el patrón de inflexión (Stockwell: 122)

	(1) Raíz +	(2) Tema +	(3) Aspecto-tiempo +	(4) Número-persona +
Español	√	√	√	√
Inglés	√	∅	√	∅

En cuanto a la inflexión, las formas de ésta en los verbos irregulares en inglés toman lugar, por lo menos en parte, al modificar la raíz de la forma básica. Esta modificación puede ser de cambio de vocal, cambio de consonante, o ambas a las que se les puede añadir o no un sufijo:

Dos formas

Tres formas

Cambios	<u>Dos formas</u>			<u>Tres formas</u>		
	Base	Pasado	Participio	Base	Pasado	Participio
Vocal	come	came	come	begin	began	begun
Consonante	make	made	made	∅	∅	∅
Vocal y consonante	buy	bought	bought	take	took	taken

Otra diferencia entre ambos idiomas, es el número de verbos irregulares que existen en ambos. Mientras que en inglés existen cerca de 200 verbos con uno, dos o sin cambios, en español se pueden encontrar aproximadamente 900, de los cuales no más de 100 representan irregularidades de raíz-añijo. Sin embargo, cabe hacer notar que si nos concentramos en los verbos más comunes, el inglés utiliza de 50 a 60 verbos, mientras que en español serían de 25 a 30 (Stockwell 126)

Por último, otra marcada diferencia entre ambos idiomas, es el número de formas con conforman el patrón básico de conjugación. Mientras que en español el número de conjugaciones se puede elevar a 48, en inglés la cantidad más alta es de ocho (Stockwell:123), que corresponde al verbo "to be" (be, am, is, are, been, being, was, were), el cual se estima es el verbo más irregular de todos en inglés. El siguiente cuadro muestra un análisis comparativo entre la conjugación en inglés y sus posibles equivalencias en español:

Inglés	Español						
<i>buy</i>	comprar	compro	compre	compraré	compraría	comprara	comprase
	comprad	compras	compres	comprarás	comprarias	compraras	comprases
		compra	compremos	comprará	compraría- mos	compráramos	comprásemos
		compramos	compréis	compraremos	compraréis	comprárais	compráseis
		compráis	compren	compraréis	comprarian	compraran	comprasen
		compran		comprarán			
	34 conjugaciones						
<i>buys</i>		compra	compre	comprara			
	3 conjugaciones						
<i>bought</i>		compraba	compré			comprara	comprase
		comprabas	compraste			compraras	comprases
		comprá- bamos	compró			compráramos	comprásemos
		comprábais	compra- mos			comprárais	compráseis
		compraban	comprás- teis	compraron		compraran	comprasen
	21 conjugaciones						
<i>bought</i>	comprado	Una conjugación					
<i>buying</i>	comprando	Una conjugación					

Al hacer un análisis de las conjugaciones de uno de los verbos de los que se trata la presente GP, cabe indicar que aunque *buy* se toma en cuenta como un verbo irregular en inglés. Su equivalente en español, “comprar” es regular al igual que “tomar” (*take*), por lo que el único verbo que coincide en ser irregular en ambas lenguas, es “poner” (*put*)

Como se puede observar, aparentemente el sistema verbal inglés es más sencillo que el español, debido a la gran cantidad de conjugaciones que conforman este último. Sin embargo, es importante reflexionar en el hecho de que alumno hispanohablante ha *adquirido* el conocimiento de éstas. En cuanto al inglés, aún siendo pocas conjugaciones, el alumno debe *aprenderlas*, lo que no siempre es fácil debido a que se enfrenta -al igual que su maestro/a- a las dificultades de falta de tiempo y cumplimiento de un programa que se imponen en el aula.

2.3. ENFOQUE DE LOS VERBOS IRREGULARES EN PASADO Y PARTICIPIO EN TEXTOS Y MATERIALES DE APOYO

El análisis de los parámetros morfológicos estudiados en los apartados anteriores, sirven como fundamento para un estudio más detallado del tratamiento que se les da a los verbos irregulares tanto en libros de texto como en material didáctico de apoyo. Para tal efecto, se investigaron 15 libros en total, de los cuales 6 eran libros para el estudiante, 1 libro del maestro, y 9 materiales didácticos de apoyo, lo cual arrojó los siguientes resultados.

Textos

- Básicos - Se encontraron 4, de los cuales todos manejan el pasado, más no el participio
- Intermedios - Se analizaron 2, los cuales no separan el pasado del participio, por lo que se entiende que los alumnos deben ya manejar estos tiempos en este nivel. En estos libros de texto,

incluso, no se provee una lista de verbos.

El tipo de ejercicios son estructurales de bajo nivel de dificultad. Sin embargo, también hay ejercicios comunicativos que incluyen juegos en algunos casos así como el uso de verbos irregulares en lecturas, principalmente a nivel intermedio

En cuanto a listas de verbos irregulares, únicamente uno de los libros intermedios no tiene, mientras que el otro libro del mismo nivel da una lista con los verbos más comunes en orden alfabético al igual dos textos básicos. Solamente dos libros de este mismo nivel dan una lista de cinco verbos específicos, aproximadamente, que se requieren para trabajar esa unidad

En lo referente a la gramática explícita, los cuatro libros básicos que empiezan a manejar el tiempo pasado dan una explicación muy breve sobre el tipo de verbos de nuestro estudio. En cuanto a los libros intermedios, ninguno de ellos da una explicación morfológica, y su aprendizaje es implícito, pues se supone que el alumno los aprendió en el nivel inmediato anterior

Material didáctico de apoyo

En cuanto a material didáctico de apoyo, el manejo difiere significativamente con respecto al anterior. En este caso se realizó el siguiente estudio de acuerdo a los niveles para los que se utilizan:

- Básico.- Solamente se encontró un libro de éste tipo. Cabe hacer notar que la totalidad de sus ejercicios se enfocan a nivel sintáctico-estructural, y los ejercicios son de bajo nivel de dificultad. Provee una lista de los verbos irregulares más comunes en orden alfabético y sugiere que la mejor manera de aprenderlos es mediante la memorización

- Intermedios.- Aunque los textos de Adrian Doff y Mario Rinvolucri (1984) se pueden utilizar también en el nivel básico, se prefirió dejarlos en el nivel intermedio, debido a que el tipo de actividades que involucran requiere un conocimiento más extenso de vocabulario. De ocho libros de apoyo en este nivel, 4 de ellos no cuentan con ningún tipo de lista de verbos y la otra mitad cuenta con esta lista en orden alfabético. Los ejercicios que se encuentran en este material son de alto nivel, ya que el alumno no permanece pasivo. Se localizó, inclusive, un ejercicio de “cloze” en el libro de Leo Jones (1993: 52). Este mismo material es el único que utiliza verbos irregulares de uso poco común

Por último, cabe señalar que la mayoría de este tipo de material utiliza indistintamente el pasado y participio (incluso combinado con algún otro tiempo verbal) aparte de que en ninguno de ellos se dispone de una gramática explícita, lo que sugiere la práctica de un alto nivel de conocimiento sobre forma y aspecto

El aprendizaje de los verbos irregulares conlleva no solamente un conocimiento de uso, sino también de forma que, desafortunadamente, no siempre se logra a pesar de que su morfología no es tan complicada, y que en cuanto a número, son muy pocos en relación a la cantidad de verbos regulares. Esto se debe, entre otros factores, a la falta de tiempo, presión de los programas de estudio, pero sobre todo, a la manera en que se han enseñando (y se siguen enseñando) tales verbos, la cual no necesariamente ha sido la más significativa para el estudiante en la mayoría de los casos. Si a esta situación se le agrega el hecho -según los mismos textos y programas- de que los alumnos ya los manejan adecuadamente en el nivel básico, lo que es cierto en relativamente pocas ocasiones, entonces tendremos que en vez de avanzar en el aprendizaje, el estudiante se siente frustrado al no poder utilizar este tipo de verbos en estructuras nuevas (2do condicional, por ejemplo), lo que trae

como consecuencia una pérdida de energía y tiempo tanto para maestros como para alumnos. Por esta razón, se debe buscar y seleccionar los modelos teóricos de gramática que mejor se adapten al aprendizaje y uso de los verbos irregulares, específicamente de *take*, *buy* y *put*, lo cual se llevará a cabo en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3.

MODELOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

En este capítulo se aborda la *teoría cognoscitiva* en la que se analiza el proceso interno que se lleva a cabo al recibir estímulos externos y, de esta manera, tener una noción de cómo la información recibida por el alumno se puede traducir en aprendizaje, en este caso, de una L2. Asimismo, se hace alusión al *interlenguaje y análisis de errores* como parte de este proceso cognoscitivo y a la información que éstos puedan aportar para el desarrollo de una GP. También se hace una breve descripción de tres modelos de toma de conciencia cuyos lineamientos se fundamentan en esta teoría y de los cuales se escogerá el más apropiado al punto gramatical analizado en este trabajo (verbos irregulares *buy, take, put*). Una vez explicados estos ejercicios, se menciona la propuesta de VanPatten sobre *procesamiento de input* que facilita el tratamiento de la información recibida por el alumno. Por último, se describen los tipos de ejercicios prácticos que sustenten la teoría antes mencionada.

3.1. TEORÍA COGNOSCITIVA

El concepto de teoría cognoscitiva es relativamente nuevo, por lo que su campo de estudio aún es vasto. B. McLaughlin (1983) considera que el aprendizaje es un proceso *cognoscitivo*, debido a que involucra representaciones internas que regulan y guían la ejecución. En el caso de una L2, el aprenderla conlleva a aprender una *habilidad cognoscitiva compleja* (J. M. O'Malley, A. Chamot: 1990), ya que se deben integrar y practicar diversos aspectos de una tarea en esa lengua para ejecutarla con fluidez. Las tareas complejas se caracterizan por tener una estructura jerárquica, lo que significa que existen sub-habilidades que están integradas por varios componentes más pequeños

El alumno necesita organizar y estructurar la información que ha sido adquirida, ya que si aparece un nuevo cúmulo de ésta, ocurre una reestructuración. Para que dicha reestructuración se lleve a cabo, la información se almacena en la memoria de largo plazo (MLP), la cual está formada por una serie de nódulos que contienen elementos de información inter-asociados complejamente y que se encuentran inactivos en la memoria. Cuando aparece algún estímulo externo, se activa una cantidad pequeña de estos nódulos que retienen poca información por un breve período de tiempo, a esta activación se le conoce como memoria a corto plazo. El hecho de que el aprendizaje sea una habilidad compleja, requiere de un gran número de nodos inter-asociados que se activan a través de la memoria a corto plazo a través de dos tipos de procesos de información. Por una parte, existe el proceso de control, en donde se efectúa una activación temporal de los nódulos, requiere de más tiempo y tiene la ventaja de que se puede manipular para aplicarla a nuevas situaciones. Por otra parte, se tiene el proceso automático, en el cual la información de los nódulos se activa rápidamente y se logra a través de la práctica constante, una vez aprendido, es difícil de suprimir o alterar, ya que se encuentra en la memoria a largo plazo. (McLaughlin:135)

Por esta razón, al haber algún estímulo comprensible, los nodos de la memoria a largo plazo se activan a través de la memoria a corto plazo. Una vez activados, surge una reestructuración que modifica el sistema interno de quien aprende. Para que dicha reestructuración tenga lugar, requiere de dos tipos de conocimiento: declarativo (*declarative knowledge*) y de procedimientos (*procedural knowledge*). Al respecto, Faerch y Kasper (McLaughlin:145) señalan la siguiente distinción: por una parte, se tienen las reglas internalizadas y los segmentos memorizados constituyen el “qué” del sistema del estudiante -esto es, la “información estática” en la memoria- lo que se considera como *conocimiento declarativo*. En contraste, el *conocimiento de procedimientos* -o “información dinámica”- consiste en conocer el “cómo” los alumnos acumulan, automatizan reglas y

reestructuran sus representaciones internas para alcanzar la lengua meta. Asimismo, O'Malley y Chamot (69-73) señalan que mientras que el conocimiento declarativo se puede adquirir rápidamente, el de procedimientos se adquiere gradualmente y a través de práctica continua.

Estos dos tipos de conocimiento son esenciales para el desarrollo de una habilidad cognoscitiva compleja. En el caso del aprendizaje de una L2, Anderson describe tres etapas en la adquisición de este tipo de habilidad (O'Malley, Chamot:25):

- 1) Cognoscitiva. Se le proporciona información al alumno, por lo que el tipo de conocimiento es declarativo. En L2 consiste en las reglas formales de la lengua. El alumno se compromete con una actividad mental consciente para encontrar significado en la nueva lengua. Cabe señalar, sin embargo, que no todas las reglas se enseñan en el salón de clase, ya que los alumnos las utilizan cuando se requiere comprensión o producción de una lengua. La atención intensiva en esta etapa explica el por qué muchos alumnos pasan por un período de silencio.
- 2) Asociativa. Se detectan y eliminan gradualmente los errores. Asimismo, se refuerza la relación entre los componentes de la habilidad para aprender una L2. Básicamente el conocimiento declarativo se convierte en el conocimiento de procedimientos.
- 3) Autónoma. Se afina la realización de la habilidad y prácticamente es automática. La L2 se maneja de manera similar a la L1. Al llegar a este punto, frecuentemente se olvidan las reglas formales de L2 aprendidas en la etapa 1. La persona que aprende ha llegado a reestructurar su conocimiento interno.

Como se puede observar a través de estas etapas, el tener el conocimiento declarativo de una lengua (sintaxis, semántica y fonología) no es condición suficiente para saber cómo utilizar una lengua funcionalmente, ya que para lograrlo se requiere el conocimiento de procedimientos. Los métodos de instrucción (Instructional approaches) necesitan proporcionar actividades comunicativas que enfoquen la lengua como una habilidad en vez de como un objeto de estudio.

3.2. INTERLENGUAJE

Los hablantes nativos y los alumnos de una segunda lengua difieren en tener cada uno un conjunto diferente de variables y categorías gramaticales. De acuerdo a Bialystok (1985:104) la relación que une a la primera y segunda lengua se debe a que es el mismo proceso que subyace en la primera y que tiene implicaciones en la adquisición de la segunda. Este proceso puede generar información observable del interlenguaje sin necesidad de algún otro mecanismo interno. El interlenguaje, por lo tanto, involucra la representación mental y organizada de la información de la lengua meta así como los procedimientos para recuperar efectivamente este conocimiento en situaciones apropiadas. Asimismo muestra la habilidad que tiene el usuario de una lengua, la cual difiere de un alumno a un nativo-hablante debido a las *representaciones lingüísticas*, a los *procesos para acceder al conocimiento* o a *ambas* circunstancias. Por otra parte, la adquisición de una segunda lengua y el desarrollo de formas más avanzadas de interlenguaje, se pueden explicar en términos de una adquisición de *nuevos elementos lingüísticos*, así como de *nuevos procesos para recuperar la información* del conocimiento, o *ambos*.

En cuanto a la variabilidad del interlenguaje, existen fundamentalmente dos tipos. Uno de ellos refleja el cambio de conocimiento lingüístico en el que el alumno desarrolla representaciones extensivas de la lengua meta, por lo que esta variante se conoce como cognoscitiva o *diacrónica*, ya

que se desarrolla en un tiempo relativamente largo. Por otra parte, existe también la variabilidad *sincrónica*, que a diferencia de la anterior, ocurre en un momento determinado o de control y muestra las restricciones de procesamiento que operan en el conocimiento del sistema del alumno y que afectan su competencia gramatical o pragmática.

Por todo lo anterior, se puede mencionar que el interlenguaje señala el comportamiento del alumno y, por lo tanto, no es una forma de lenguaje, ni una habilidad (o inhabilidad) especial. Es más bien un sistema de componentes que poseen valores específicos en las dos dimensiones del conocimiento (declarativo y de procedimientos) en donde estos valores son relativamente menos avanzados con respecto a uno o ambos componentes de un nativo-hablante y que nos ayuda a determinar los puntos problemáticos del alumno con respecto a la lengua meta. En base a esto, el interlenguaje se puede considerar como una guía para el análisis de errores.

3.3 ANÁLISIS DE ERROR

Como se estableció en el apartado anterior, el desarrollo del conocimiento declarativo y de procedimientos con sus respectivas variables de la lengua meta, marca la diferencia entre un alumno y un nativo-hablante. Por esta razón, se puede señalar que el objetivo del análisis de error es hacer un estudio comparativo entre la naturaleza del interlenguaje del alumno y su lengua meta. Cabe aclarar, sin embargo, que este estudio no proporciona una evidencia exacta y directa de la cantidad de conocimiento del sistema lingüístico, pero sí explica la manera en que el alumno está procesando la información, hasta el punto de saber la formación de reglas que éste aún no ha internalizado, y por lo tanto, necesita aprender. Los errores son, entonces, el resultado de un conocimiento parcial en un período de tiempo relativo en el que ocurre una reestructuración en los nodos de información del

alumno, que se hace evidente a través del interlenguaje. Esta información es un apoyo para la selección e incorporación de elementos en un programa de estudio (syllabus).

La clasificación de los tipos de errores es muy vasta, ya que se pueden tomar en cuenta una gran diversidad de causales. Para efecto de la presente investigación, se hará una descripción del tipo de errores que conciernen de manera directa al punto gramatical objeto de nuestro estudio: la dificultad en el aprendizaje y uso de tres verbos irregulares (take, buy, put). El tipo de error más evidente es la sobregeneralización de la terminación “ed” para señalar el pasado y participio en los verbos irregulares, por lo que podemos ver formas tales como **taked* (took, taken), **buyed* (bought, bought) o **putted* (put, put). Asimismo, puede existir un error de selección al utilizar pasado en vez de participio o viceversa * (She hasn't took a shower yet), * (Yesterday, we taken the wrong bus to go downtown). El reconocer estos errores en el punto que nos ocupa, nos da pie para buscar el o los modelos de toma de conciencia que más se adapten y de esta manera prevenir que aparezcan en un futuro en la producción del alumno (fossilización).

3.4 MODELOS DE TOMA DE CONCIENCIA.

El hablar del aprendizaje de una lengua como una *habilidad cognoscitiva compleja* en donde se busca llegar a una etapa autónoma y por ende, a un conocimiento de procedimiento de la lengua meta, conlleva a buscar modelos que den más relevancia al *proceso cognoscitivo* y no únicamente a la fase final (de procedimientos), lo que ha sido característico del actual modelo educativo. Para tal efecto, los modelos de toma de conciencia son el primer paso de tal proceso, ya que están basados precisamente en la teoría cognoscitiva y realizan una función de interfase, es decir, son los que proporcionan la información acerca de la forma y significado del objeto de estudio, y unen el aprendizaje (conocimiento explícito) y la adquisición (conocimiento implícito) a través de la

instrucción formal. Es por eso que los ejercicios basados en el modelo de toma de conciencia deben proveer al alumno de un conocimiento declarativo (consciente), que es el paso previo a la aplicación de las actividades de procesamiento de *input*

Para efecto del presente trabajo, se tomaron en cuenta tres modelos *Garden Path Technique* (Tomasello, M.), *Lexical Approach* (Little, D) y *Grammar Consciousness Raising Task* (Fotos, S) En el primer modelo, *Garden Path*, se induce al alumno a cometer errores de transferencia (se basa en su conocimiento previo de L1) y sobregeneralización. Se crea una discrepancia entre las hipótesis que el alumno produce y el sistema lingüístico modulado por el maestro; se identifican los errores y posteriormente se corrigen y se da retroalimentación. El modelo de *Lexical Approach* busca la necesidad de crear una forma lingüística mediante comunicación y léxico; cuando aparece esta necesidad, se da la regla. Postula que hay una conexión entre el procesamiento y almacenamiento de léxico en L1 y L2. El alumno conoce y maneja las palabras por vínculos semánticos y se fomenta la comunicación. Por último, en el modelo de *Grammar Consciousness Raising*, el alumno va a deducir la regla a través de intercambio de información y negociación del significado. En este modelo no se guía al error, y las actividades gramaticales crean conciencia.

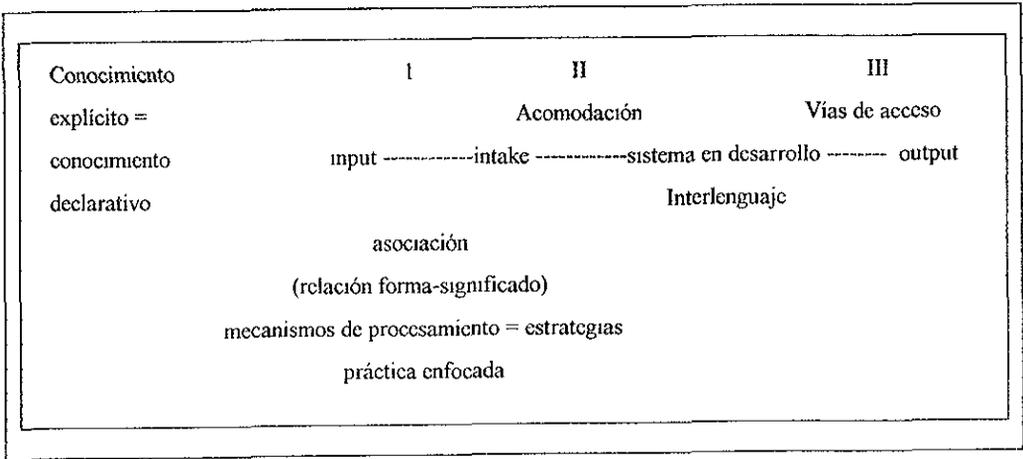
Con base en el análisis de las características de los tres modelos anteriores y a la naturaleza del punto a tratar en la presente investigación relacionada al aspecto morfológico en pasado y participio de tres verbos irregulares (*take, buy, put*), se considera que el modelo de toma de conciencia más adecuado para tal efecto es el *Lexical Approach* debido a que los verbos son una parte esencial de la estructura sintáctica que explica el por qué su identificación como palabra acelera la elaboración esquemática de una historia, además, si se tiene un buen manejo de éstos, el resto de la morfología puede no representar mayores problemas. Por último, y la razón más importante, los alumnos

enfrentan uno de los problemas más persistentes al utilizarlos morfológicamente en pasado y participio

De acuerdo a los puntos antes mencionados, el objetivo del modelo anterior es proporcionar al alumno el *conocimiento declarativo* del punto a tratar en el presente trabajo y, posterior a ello, aplicar la propuesta de Bill VanPatten con el fin de que esta información llegue a convertirse en *conocimiento de procedimientos* a través del procesamiento de *input*.

3.5 PROCESAMIENTO DE *INPUT*

Al recibir el conocimiento explícito y con ello todas las muestras de información *comprensible* de la lengua meta (*input*), el alumno tomará conciencia del objeto de estudio, lo que le facilitará que ciertos elementos de esa información se integren a su sistema (*intake*). Al tener la comprensión de esos elementos, el alumno establecerá las relaciones adecuadas de forma-significado reforzadas mediante actividades (*input estructurado*) que se enfoquen, sin que el alumno tenga que producir, en el objeto de estudio. Al integrar estas relaciones a su sistema, reestructurará su conocimiento declarativo, lo que de algún modo se reflejará en su interlenguaje. Este procesamiento de *input*, *intake* y reestructuración tiene lugar en la etapa asociativa que Anderson (1985) señala como la etapa en que se realiza las hipótesis sobre la lengua meta y que es previa a la etapa de automatización, lo cual se demuestra en el siguiente diagrama:



(Lee, J, VanPatten. B 227)

Como se comentó anteriormente, las relaciones forma-significado serán apoyadas mediante el *input* estructurado que se fijará únicamente en la forma lingüística. Para tales ejercicios de apoyo, VanPatten (97) sugiere ciertos principios para facilitar tales actividades:

- a) Enseñar una cosa a la vez, esto es, un solo rasgo.
- b) Mantener el enfoque en la forma mediante un significado ligado a la forma que se estudia.
- c) Pasar de oraciones que contengan la forma a estudiar a muestras de discurso.
- d) Utilizar *input* oral y escrito
- e) Hacer que el alumno haga algo con el *input*
- f) Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

Siguiendo estos principios, se pueden realizar diversos ejercicios de *input* estructurado, tales como opciones binarias (*true-false* / *yes-no*, por ejemplo), relacionar columnas (completar oraciones,

causa-consecuencia), completar información (proporcionar información que falte en un enunciado, no como producción, sino para demostrar que la está procesando), opción múltiple (a, b, c) o encuesta (*find someone who ..*)

Cabe mencionar que todas estas actividades pueden ser de referencia en donde se requiere de respuestas precisas o afectivas, que toman en cuenta la experiencia personal del alumno y en donde las respuestas dependen más bien de él.

Por último, cabe hacer notar que también se pueden realizar ejercicios de *output* estructurado, los cuales siguen los mismos lineamientos que los de *input* estructurado, y que deben ser efectivos y afectivos, por lo que surge interacción entre los alumnos

A través de este capítulo se analizó que el aprendizaje de un idioma es una habilidad compleja que requiere un intenso esfuerzo cognoscitivo para que el conocimiento se pueda reestructurar y así dar paso a nueva información para que este proceso continúe. No obstante, se necesita que los ejercicios que se apliquen sean *estructurantes* (ver capítulo 1) esto es, que el nivel de conocimiento del alumno pueda relacionar el nuevo conocimiento con el anterior. Para ello, es importante concientizar al alumno sobre el punto gramatical a tratar en esta GP (verbos irregulares *take, buy, put*) mediante un ejercicio de toma de conciencia de *Lexical Approach*, y posteriormente de procesamiento de *input*, de los cuales no se espera una producción por parte de los alumnos, sino una *comprensión* que facilite a los alumnos el proceso de aprendizaje; no así en los ejercicios de procesamiento de *output* en los cuales se espera que la producción de los alumnos se enfoque principalmente en el punto gramatical que se explicitó en el aula. Por esta razón, en el próximo capítulo se llevará a cabo la realización de los ejemplos prácticos que ilustren este tipo ejercicios.

CAPÍTULO 4.

DISEÑO DE EJERCICIOS

En este capítulo se dará una explicación gramatical sobre el punto que nos ocupa (pasado y participio de tres verbos irregulares. *take, buy, put*) dirigida a maestros. Asimismo, se aplicará tanto el modelo de *Lexical Approach* como el de procesamiento de *input*, en tareas que abarcarán tanto las habilidades receptoras como lo son la comprensión auditiva y de lectura (*listening and reading*) así como las productivas que se refieren a expresión oral y escritura (*speaking and writing*)

Como se estudió en el capítulo 2 del presente trabajo, una de las fallas más notables en el aprendizaje de los verbos irregulares no sólo es de uso, sino de conocimiento de forma que se debe, en muchos casos, al hecho de que su enseñanza no es precisamente significativa para el alumno. Por lo mismo, se debe tomar en cuenta que los verbos son una parte esencial de un idioma, y el hecho de identificarlos y manejarlos correctamente puede tener como consecuencia que el resto de una estructura morfosintáctica no represente mayor problema. Por tal motivo, se seleccionó el modelo de *Lexical Approach* como el más idóneo para el punto que nos ocupa, ya que tiene su fundamento en el reconocimiento de que el área más grande en el aprendizaje de una lengua son las palabras y sus propiedades, y por lo tanto, la GP debe ser inseparable de la enseñanza-aprendizaje de vocabulario. Para tal efecto, este modelo alienta el trabajo en equipo en donde se toma en cuenta el componente léxico previo del alumno, así como su conocimiento del mundo, lo que permite aportar información al trabajo en conjunto. Además de la interacción entre los alumnos, se deben utilizar *preferentemente* fuentes auténticas de la lengua meta (texto, audio, video) de las cuales se extraen palabras de contenido y se crea la necesidad de utilizarlas para estudiar sus significados. Los alumnos las

oralmente. Posteriormente comparan su producción con el contenido de la fuente auténtica. Cabe hacer notar, sin embargo, que el ejercicio de *Lexical Approach* que aquí se muestra se adaptó con el fin de crear la necesidad en el alumno de utilizar específicamente los tres verbos (*take, buy, put*) que son el objetivo del presente trabajo.

En cuanto al procesamiento de *input* y *output*, se seguirán los mismos parámetros y se elegirán dos opciones de los diversos tipos de actividades presentadas en el punto 3.5 del capítulo anterior.

4 | EXPLICACIÓN DEL PUNTO GRAMATICAL SOBRE VERBOS IRREGULARES

Posterior al análisis de diversos textos realizado en el capítulo 2, se llegó a la conclusión de que lo más plausible es enseñar el pasado y participio tomando en cuenta este orden y de manera independiente. Por esta razón, nos enfocaremos primeramente en la explicación de los verbos que aquí nos ocupa (*take, buy, put*) en pasado simple, posteriormente en participio y por último la relación entre ambos aspectos. Cabe hacer notar que estos verbos no se estudian de manera aislada y que su análisis se hace en base a la similitud fonética y morfológica que tengan con otros verbos irregulares, por lo que se da una visión general de este tipo de verbos.

Como se estudió en el capítulo dos, los verbos irregulares son aquellos a los que no se les añade *-d* o *-ed* para formar el pasado o participio. Como no tienen una terminación única, se pueden tomar en cuenta dos características fonéticas para clasificarlos en ambos tiempos, las cuales son: el sonido de la consonante final y el sonido de la vocal antes de la o las consonantes finales. Teniendo estos puntos como referencia, se observa entonces que los verbos en pasado se dividirán en siete grupos

4 1 1 PASADO

Grupo 1. El pasado simple tiene un sonido final de *-t* o *-d* y el sonido vocal antes de la consonante vocal no cambia:

Base	Pasado	Base	Pasado	Base	Pasado
burn	burnt (o burned)	build	built	have	had
learn	learnt (o learned)	bend	bent	make	made
smell	smelt (o smelled)	lend	lent	pay	paid
		spend	spent		

Grupo 2. El pasado simple tiene un sonido final de *-t* o *-d*, y tiene un cambio en el sonido vocal anterior a él:

Base	Pasado	Base	Pasado	Base	Pasado	Base	Pasado
feel	felt	bring	brought	sell	sold	hear	heard
keep	kept	buy	bought	tell	told	say	said
leave	left	catch	caught			lose	lost
mean	meant	teach	taught				
sleep	slept	think	thought				

Grupo 3 El pasado simple es igual a la base.

Base	Pasado	Base	Pasado
cost	cost	put	put
cut	cut	shut	shut
hit	hit	set	set
		spread	spread

Grupo 4. El pasado simple y la base tienen el mismo sonido final de la consonante, pero la vocal anterior a esta consonante cambia:

Base	Pasado	Base	Pasado	Base	Pasado	Base	Pasado
hold	held	dig	dug	sit	sat	fight	fought
meet	met	win	won	light	lit		
read	read	find	found	get	got	stand	stood
lead	led			shine	shone	understand	understood

Grupo 5 Igual que el grupo 4. La diferencia aparece posteriormente al incorporar el participio:

Base	Pasado	Base	Pasado	Base	Pasado	Base	Pasado
break	broke	grow	grew	drive	drove	take	took
choose	chose	know	knew	ride	rode	shake	shook
speak	spoke	throw	threw	rise	rose	fall	fell
steal	stole	draw	drew	write	wrote	beat	beat
wake	woke	fly	flew	forget	forgot	wear	wore
give	gave			hide	hid		
see	saw			bite	bit		
eat	ate						

Grupo 6 Similar a grupo 4. La diferencia se presenta posteriormente en el participio:

Base	Pasado	Base	Pasado	Base	Pasado
drink	drank	begin	began	come	came
sink	sank	swim	swam	become	became
ring	rang			run	ran
sing	sang				

Grupo 7. Verbos muy irregulares

Base	Pasado
do	did
go	went
be	was / were

4.1.2 PARTICIPIO

Los verbos irregulares en participio constan de dos características.

- a) El pasado y participio tienen la misma forma, lo que se puede observar en los grupos 1, 2, 3 y 4.
- b) El pasado y participio tienen formas distintas, como a continuación se observa en los grupos 5 y 6

Grupo 5 Igual que el grupo 4 (El pasado simple, el participio y la base tienen el mismo sonido final de la consonante, pero la vocal anterior a esta consonante cambia)

Base	Pasado	Participio	Base	Pasado	Participio
break	broke	broken	grow	grew	grown
choose	chose	chosen	know	knew	known
speak	spoke	spoken	throw	threw	thrown
steal	stole	stolen	draw	drew	drawn
wake	woke	woken	fly	flew	flown
give	gave	given			
see	saw	seen			
eat	ate	eaten			

Base	Pasado	Participio	Base	Pasado	Participio
drive	drove	driven	take	took	taken
ride	rode	riden	shake	shook	shaken
rise	rose	risen	fall	fell	fallen
write	wrote	written	beat	beat	beaten
forget	forgot	forgotten	wear	wore	worn
hide	hid	hidden			
bite	bit	bitten			

Grupo 6. Similar a grupo 4.

Base	Pasado	Participio	Base	Pasado	Participio	Base	Pasado	Participio
drink	drank	drunk	begin	began	begun	come	came	come
sink	sank	sunk	swim	swam	swum	become	became	become
ring	rang	rung	run	ran	run			
sing	sang	sung						

Grupo 7. Verbos muy irregulares

Base	Pasado	Participio
do	did	done
go	went	gone
be	was / were	been

Cabe puntualizar que en este trabajo los verbos en participio se utilizarán en *present perfect* o antepresente, por lo que se debe poner énfasis en la relación de éstos con los auxiliares *have/has*.

En estos cuadros se enlistan la mayor parte de los verbos más comunes y se hace la clasificación de tal forma que el alumno pueda relacionar los verbos en pasado y participio, tanto por su morfología como por su fonética. Sin embargo, es preferible que paulatinamente se utilicen los verbos que se requieran de acuerdo a los ejercicios, y no dar listas para que se los aprendan, además de que la manera que éstos se utilicen en las actividades proporcionadas sea significativa para evitar, de esta manera, información innecesaria para el alumno

4.2 EJERCICIO DEL MODELO *LEXICAL APPROACH* DE TOMA DE CONCIENCIA ENFOCADO A LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Objetivo. Crear la necesidad en el alumno de conocer el significado y forma de una serie de verbos en pasado.

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Comentar sobre la secuencia lógica que tienen las acciones, es decir, que algunas deben suceder antes que otras (para poder oír la radio antes hay que encenderlo, por ejemplo)

Dividir al grupo en equipos de tres o cuatro miembros cada uno. Cada equipo recibe una serie de tarjetas, en cada una hay una oración que describe una de las actividades de algún personaje. Sin embargo, las oraciones no están en orden. Se les pide a los alumnos que en equipo ordenen cada grupo de oraciones, siguiendo una secuencia lógica de acciones

Set 1.

- a) He went to school
- b) He got up
- c) He ate breakfast

Set 3.

- a) He bought a roll of film for his camera
- b) He took a picture of the football team.
- c) He put the film into his camera

Set 5.

- a) He went to bed
- b) He took a shower
- c) He took off his clothes.

Set 2.

- a) He said goodbye to his friend
- b) He had a conversation with his friend
- c) He said hello to his friend

Set 4.

- a) He ran to the river.
- b) He swam to the other side of the river
- c) He jumped into the river

Ejemplos de tarjetas.

He went to school

He jumped into the river

4.3. COMPRENSIÓN AUDITIVA

Los ejercicios que a continuación se presentan corresponden a la habilidad de comprensión auditiva. En esta habilidad no se espera una producción inmediata de parte del alumno, sino la comprensión del contenido auditivo -auténtico o no-, por lo que se considera una habilidad receptiva. Cabe hacer notar, sin embargo, que éste término (“receptiva”), es relativo, ya que al no haber una respuesta observable e inmediata por parte del alumno, no significa que no exista una participación activa. Esto es; para que éste comprenda lo que escucha necesita de un complejo proceso cognoscitivo. Asimismo la comprensión auditiva requiere, como parte importante para su desarrollo, que el alumno tenga interés o un propósito para comprender lo que escucha. Para tal efecto, los alumnos pueden hacer uso de diversas estrategias para compensar la relativa desventaja de no seguir el mismo ritmo de la fuente de producción auditiva.

Entre estas estrategias se encuentran la predicción (se basa en las expectativas sobre el contenido de lo que van a escuchar y las cuales se modifican conforme reciben más información), la extracción de datos específicos (la atención se centra en ciertos segmentos de información), la obtención de las ideas principales, la extracción de información detallada, el reconocimiento de funciones y patrones de discurso (en otras palabras, reconocer los marcadores y frases utilizadas por los nativo-hablantes para estructurar su discurso), así como la deducción de significado mediante el contexto. (Harmer, 1996:183-184).

4.3.1. EJERCICIO DE PROCESAMIENTO DE *INPUT* DE OPCIÓN BINARIA DE TIPO REFERENCIAL PARA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Objetivo: El alumno reconocerá la forma fonética de *take*, *buy* y *put*, entre otros verbos, en pasado y lo relacionará con su significado mediante apoyos visuales

Instrucciones para el maestro:

Warm up. Preguntar si conocen al personaje famoso sobre el que se trata este ejercicio y hacer hipótesis sobre sus posibles actividades.

Posterior a ello, entregar a cada uno de los alumnos las hojas que contienen 5 pares de dibujos que muestran al mismo personaje ejecutando diferentes acciones y pedir que los observen. A continuación, leer una pequeña introducción sobre el contexto en que se desarrolla la acción y posterior a ello cinco oraciones las cuales se repetirán dos veces. El alumno tiene que marcar la letra del dibujo de cada que describe la acción que escucha. Por último, revisar las respuestas a nivel grupal.

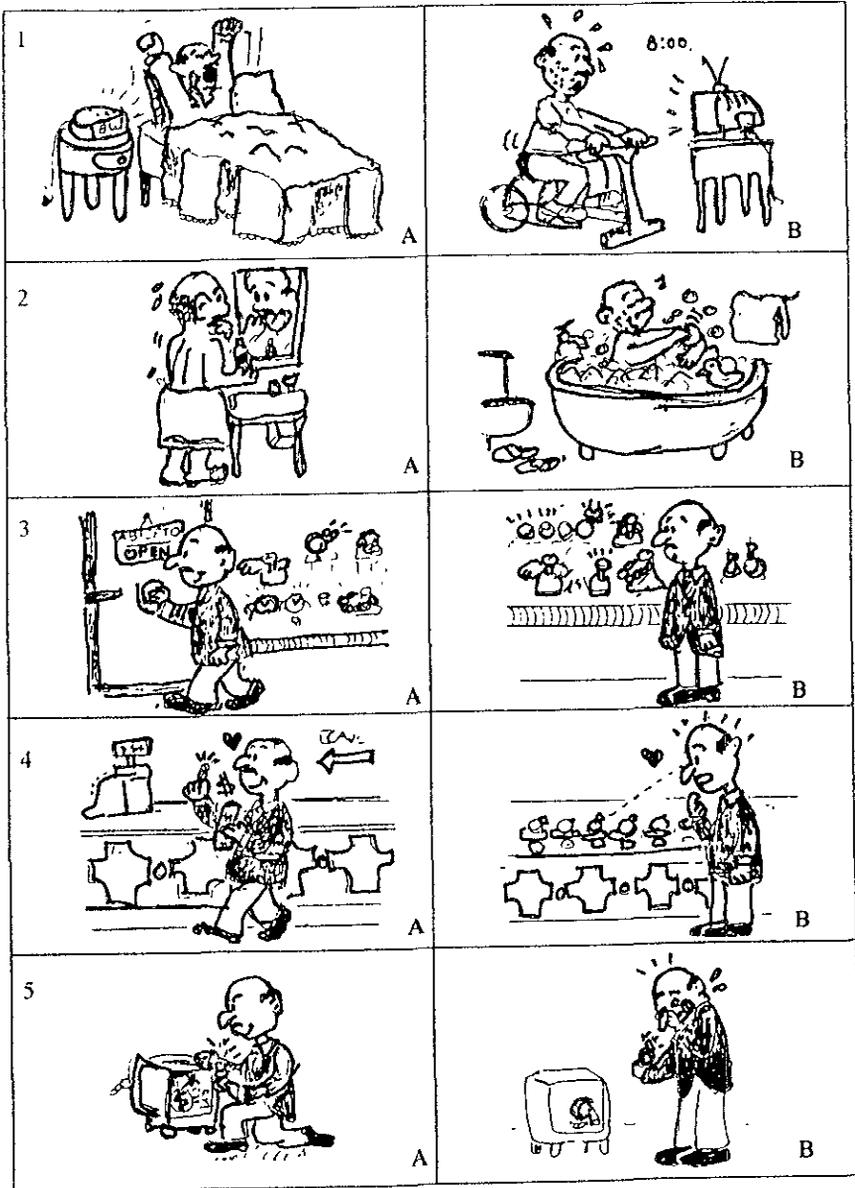
Tapescript

Hello. This is detective James Bond. Yesterday morning I saw Charley Smith. This is the report of his activities.

ANSWERS

- | | |
|---|-------------|
| <i>1. He woke up at 8 00</i> | <i>1 A</i> |
| <i>2. He took a bath</i> | <i>2 B</i> |
| <i>3. He went into a jewelry store</i> | <i>3. A</i> |
| <i>4. He bought a diamond ring.</i> | <i>4 A</i> |
| <i>5. He put the diamond ring in a safe deposit box.</i> | <i>5 A</i> |

Listen to James Bond's report about Charley Smith. Mark the letter that describes his action.



4.3.2. EJERCICIO DE PROCESAMIENTO DE *INPUT* DE OPCIÓN BINARIA DE TIPO AFECTIVO PARA COMPRENSIÓN AUDITIVA

Objetivos: El alumno escuchará una serie de preguntas en pasado y antepresente, en las que se le requerirá que contesten “cierto o falso” (*true / false*) de acuerdo a su información personal.

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Comentar con los alumnos las actividades que han hecho a últimas fechas, así como las actividades de las personas cercanas a ellos. Posteriormente comentarlas entre el grupo.

Comentar a los alumnos que se les va a decir una serie de seis oraciones sobre diferentes actividades.

El alumno debe elegir la opción (T / F) que conteste su propia información. Por ser un ejercicio de tipo afectivo, no requiere de clave de respuestas.

Tapescript.

1. *You bought a subway ticket this morning.*
2. *Your friends have put a lot of effort into doing their homework*
3. *You took a “microbús” to get to school today*
4. *You put on weight last month.*
5. *Your sister has taken a trip to Cancún*
6. *You have bought tickets to go to concerts*

<i>T</i>	<i>F</i>

4.4. PRODUCCIÓN ORAL

La comunicación es parte esencial de la naturaleza del ser humano. Ésta se puede llevar a cabo mediante la interacción oral entre uno o más individuos. Para tal efecto, es esencial que el alumno tenga el *deseo* o la *necesidad* de compartir información, ya que una u otra situación lo conllevan a tomar decisiones para crear un mensaje que pueda dirigirse a uno o más oyentes. Asimismo, es importante tener un *propósito* para comunicarse oralmente. Esto es, los hablantes envían mensajes porque desean obtener un resultado de lo que dicen, y para ello, debe existir una *selección* de patrones y registros de la lengua, así como de la entonación y la acentuación como parte de la comunicación; ya que a través de estos elementos se pueden demostrar diferentes actitudes por parte de los interlocutores, y como consecuencia, una variación de respuestas en los receptores (Harmer 1996:46-47).

4.4.1 EJERCICIO DE ENCUESTA DE *OUTPUT* ESTRUCTURADO DE TIPO AFECTIVO

Objetivo: El alumno buscará a diferentes personas de acuerdo con las características requeridas en cada oración.

Instrucciones para el maestro:

Proporcionar por escrito a los alumnos una serie de oraciones. Los alumnos tendrán que buscar a las personas que llenen la o las característica(s) requeridas en estas oraciones. Por ser un ejercicio de tipo afectivo, no se requiere de clave de respuestas.

Find someone who...

- *has bought a CD recently.* _____

- *has put her/his book under her/his chair.* _____

- has taken a shower twice in one day _____

- has put on weight _____

- has bought a present for his/her best friend in the last two weeks _____

- has taken care of her/his little brothers /sisters/ friends _____

El alumno "A" debe hacer la pregunta utilizando la forma completa del antepresente o *present perfect* y a su vez el alumno "B" debe responder afirmativa o negativamente

A: Have you **bought** a CD lately?

B. Yes, I have

A Have you **taken** care of your sister?

B No, I haven't.

Al encontrar a la persona que reúna alguna característica, el alumno "A" continúa preguntando a otras. Una misma persona no puede registrarse en todas las oraciones.

4.4.2 EJERCICIO DE OPCIÓN BINARIA DE *OUTPUT* ESTRUCTURADO DE TIPO REFERENCIAL.

Objetivo: El alumno expresará de manera oral una serie de oraciones en las que se combinan pasado y antepresente (*Present Perfect*).

Instrucciones para el maestro.

Se divide el grupo en parejas y a cada una se le proporciona una serie de oraciones tanto en antepresente como en pasado. Uno de los integrantes de la pareja dicta cuatro oraciones. El otro miembro de la pareja tiene que reconocer uno u otro tiempo verbal de acuerdo a la estructura dictada.

por su compañero y marcar la respuesta correcta. Después se intercambian los papeles y se da otra serie de oraciones.

Student A:

1. *She **bought** many things at the mall.*
2. *They **have put** a lot of effort into doing that task.*
3. *We **took** the train to travel through Europe.*
4. *My parents **put off** their trip to Canada.*

Student B:

1. *She **has taken** that trip a lot of times.*
2. *I **took** the book that was on the table.*
3. *Televisa **has bought** many radio and TV stations.*
4. *We **put** some money away to buy a new house.*

Student's directions: Listen to the sentences your classmate will say. Select whether each sentence you hear is in past or present perfect. Circle the correct answer.

Student A:

1. a) past b) present perfect
2. a) past b) present perfect
3. a) past b) present perfect
4. a) past b) present perfect

Student B:

1. a) past b) present perfect
2. a) past b) present perfect
3. a) past b) present perfect
4. a) past b) present perfect

Answers:

Student A: 1. Past 2. Present perfect 3. Past 4 Past

Student B: 1. Present perfect 2 Past 3. Present perfect 4 Past

4.4.3. EJERCICIO PARA COMPLETAR INFORMACIÓN DE *OUTPUT* ESTRUCTURADO DE TIPO AFECTIVO.

Objetivo:

El alumno anotará la información requerida de acuerdo con su experiencia personal

Instrucciones para el maestro:

Warm up: El maestro comenta sobre las diversas actividades que se pueden tener los fines de semana

Asimismo les comenta a los alumnos sobre las actividades que tuvo la semana pasada. Les pide a los alumnos que traten de recordar lo que ellos hicieron, así como lo que hicieron las personas cercanas a ellos.

Se divide al grupo en grupos de máximo cinco integrantes en donde cada uno tiene que decir al resto las actividades que tuvo el fin de semana pasado, así como las de sus amigos o familiares. Se les pide que utilicen específicamente los verbos *bought*, *put* y *took*. Al ser un ejercicio de tipo referencial no hay respuestas correctas, por lo que no se requiere clave de respuestas

4.5. COMPRENSIÓN DE LECTURA

Aunque la habilidad de comprensión de lectura se ha considerado como “pasiva” o “receptiva”, actualmente diversos autores como Goodman (1967) y Smith (1971), conceden a esta habilidad una perspectiva *psicolinguística*, que la enfoca como un activo proceso cognoscitivo que involucra dos tipos de actividades. La primera se refiere a la *identificación* de palabras (y presumiblemente de formas gramaticales) de manera rápida y automática, lo que desde el punto de vista psicolinguístico se conoce como “operaciones de bajo nivel”; en cuanto a la segunda actividad, la *comprensión e interpretación* de un texto, requiere de funciones cognoscitivas más complejas, que se identifican como “operaciones de alto nivel”. Para acceder a ambas funciones, se requiere de una *interacción* simultánea entre el texto, que es el que provee el conocimiento de la forma en todos niveles: palabras, oración y discurso (*bottom up*); y el conocimiento previo del lector, en donde éste utiliza su experiencia e información anteriores para hacer predicciones sobre el texto (*top down*). El desarrollo y la práctica de ambos procesos tienen como consecuencia que el interlocutor determine sus propias metas y estrategias y, por lo tanto, se convierta en un ser independiente para resolver los problemas que una lectura en particular pueda representar (*interactive processing*).

4.5.1. EJERCICIO BINARIO DE *INPUT* ESTRUCTURADO DE TIPO REFERENCIAL

Objetivo:

El alumno identificará información verdadera o falsa en base a la información de un texto

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Comentar sobre la familia y los miembros que la componen, el hecho de que aún cuando hay armonía, también es posible que surjan diferencias entre ellos. Se les explica a los alumnos que el texto que a continuación leerán se refiere precisamente a esas diferencias.

Se proporciona a los alumnos la lectura y se les pide que en base a ésta contesten las preguntas de “falso” (F) o verdadero (T) que se encuentran a continuación. Posteriormente las respuestas se comparan a nivel grupal.

MY ADOPTED DAUGHTER THOUGHT SHE WAS SECOND BEST

I prided myself on loving both my girls equally, until the day Sherri took me to task.

I couldn't believe what my 16-year old daughter, Sherri, was screaming at me: "You always take Jennifer's side! She's your favorite- because she's your *real* daughter. She's not adopted, like me!"

I glanced at my two daughters, Jennifer and Sherri, and I remembered when they grew up together. Jim and I had been married for 12 years with no children. At first, we developed our careers and although we loved traveling, this seemed less exciting than having a family, so we bought a house in a Chicago suburb to live in. Jim put his arm around me on the day we moved in and pointed to a second-floor bedroom and then he said: "Isn't it just perfect for a baby?"

As we decided to have one, I went off the pill and we got ready to have our baby. Only nothing happened. We saw doctors and followed their instructions, but there weren't any results. Finally, after we tried all the possibilities to have a baby, we decided to adopt one, so I started calling adoption agencies. Six months later, a young mother had picked us to adopt her baby. In this way, Sherri became a member of our family.

Shortly after this, something unexpected happened: I got pregnant and Jennifer was born. Sherri knew about this situation when she grew up, even though we did not show any preference for either of them. Although they were not the best of friends, they got along. The real problem began when they became teenagers. Sherri, our adopted daughter, was unhappy because she thought we did not love her.

Read the text and mark the following sentences T (true) or F (false).

1. The term "took me to task" in the first line means something positive according to the text
T / F
2. Sherri thought her mother took Jennifer's side because Jennifer was younger.
T / F
3. Jim and his wife bought a house because they wanted to travel
T / F
4. Jim put his arm around his wife because he was thinking about his future family.
T / F
5. Jennifer was born after the couple adopted Sherri
T / F

Answers 1. F 2. F 3. F 4. T 5. T

Taken and adapted from.

Good Housekeeping Magazine, Vol. 214, No. 3, March 1992. 30-36

4.5 2. EJERCICIO DE RELACIÓN DE COLUMNAS DE *INPUT* ESTRUCTURADO DE TIPO REFERENCIAL

Objetivo.

El alumno asociará las ideas expuestas en dos columnas en base a la información obtenida de un texto

Instrucciones para el maestro:

Warm up. Se les preguntará a los alumnos si hay gemelos o trillizos en su familia y se comentará sobre casos poco comunes de cuatrillizos y quintillizos

Se les comenta a los alumnos que precisamente el tema de la lectura se refiere a unas famosas quintillizas. Posteriormente, se les proporciona a los alumnos este texto y se les pide que relacionen las columnas de acuerdo a la información del texto Después de un tiempo razonable (15 minutos aproximadamente) se revisan las respuestas a nivel grupal

IDENTICAL SISTERS

They arrived in the gloom of the Great Depression and became stars. Thousands of people bought tickets to see all five identical baby girls. From 1934 to 1943 a park in a rural area in Ontario was the home of Émilie, Marie, Cécile, Yvonne and Annete Dionne, born to a poor French-Canadian farmer, John, and his wife, Elzire. Now, 61 years later, the three surviving Dionne quintuplets (Émilie died at 20 and Marie at 35) have voluntarily put themselves on display in a book, *Family Secrets*, accusing their father of economically abusing them. The abuse took place, they say, after their father regained custody of the girls from the provincial government. Although the government of Ontario claimed it was removing the children from the family to better care for them, it put the five girls on show until they were 9. Quint mania brought an estimated \$500 million in tourism into Ontario, and a trust fund was established for the quints' endorsement earnings

Family Secrets written by Cécile, Yvonne and Annette was released in Canada in French but an English edition is planned.

Read the text and match the information in columns A and B according to the text. Write the correct letter on the line.

- | | |
|-----------------------------|--|
| a The public | _____ put the quintuplets on show until they were 9. |
| b. John and Elzire | _____ voluntarily put themselves on display in a book. |
| c. Cecil, Yvonne and Annete | _____ were the girls' parents. |
| d The provincial government | _____ took place when John got the custody of the girls. |
| e The abuse | _____ bought tickets to see the quints. |

ANSWERS: d, c, b, e, a

Taken and adapted from:

People, Vol 44, No. 16, October 1995:176-177.

4.6. PRODUCCIÓN ESCRITA

En la habilidad de producción escrita, se espera una actividad cognoscitiva de alto nivel por parte del alumno que en sí misma ayuda no solamente a comunicar ideas, sino a aprender. Esto es, la escritura no es una extensión “natural” del aprendizaje oral de la lengua, sino que es una habilidad que requiere de especial atención en la enseñanza de una L2. En referencia a ésta última, se puede señalar que el propósito al elaborar un escrito, es que el alumno comunique sus ideas de manera efectiva, fluida y clara. Para ello, sin embargo, éste debe enfrentarse a una serie de requerimientos y procesos cognoscitivos y tomar decisiones en base a ellos para lograr tal propósito. Entre estos requerimientos, podemos citar el contenido (relevancia, claridad, originalidad, lógica), el proceso de escritura (obtener ideas, la manera de iniciar, bosquejos, revisión), destinatarios, propósito, elección de palabras (vocabulario, expresiones idiomáticas, tono), organización (párrafos, tema, cohesión, unidad), mecánica (caligrafía, ortografía, puntuación), así como gramática y sintaxis. (Raines, 1983:5) Como se puede observar, esta habilidad involucra no sólo el conocimiento del idioma extranjero, sino que va más allá al permitir que el alumno se arriesgue a expresar sus pensamientos de manera *creativa* al escoger, organizar y poner en práctica su propio conocimiento, sobre todo si la escritura tiene un objetivo bien definido y lectores interesados en conocerlo.

4.6.1 EJERCICIO DE *OUTPUT* ESTRUCTURADO DE TIPO REFERENCIAL.

Objetivo El alumno describirá las actividades de un personaje en pasado simple

Instrucciones para el maestro.

Warm up. El maestro preguntará si alguien lleva un diario o si conoce a alguna persona que lo haga.

Se comentará sobre las razones que la gente tiene para tenerlo o no.

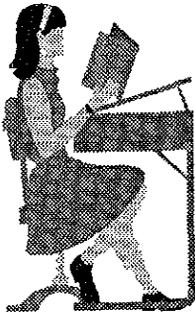
A cada alumno se le dará una hoja con información sobre el personaje. El maestro leerá junto con los alumnos las instrucciones en donde se les pide que describan, de manera individual, las actividades en pasado de un personaje. Una vez concluida la descripción, los alumnos los compararán en parejas. Por último, el maestro recogerá estas descripciones para corregirlas.

(Pasar a la siguiente hoja)

Activity 1.

Lisa has a diary. Last week she was very busy and she forgot to write down her weekend activities.

Could you help her? Here you have some notes Lisa wrote



	Notes
SATURDAY	<u>morning</u> wake up late
	<u>afternoon</u> go shopping/buy a present for my friend
	<u>evening</u> put on a wonderful dress go to a party
SUNDAY	<u>morning</u> go to the zoo take pictures buy a lot of candy
	<u>afternoon</u> take a nap put off doing homework
	<u>evening</u> be tired go to bed early

You can begin with this:



Date: _____

Dear Diary,

I was very busy last weekend. On
Saturday _____

As you can see, I was very tired,
so I went to bed early.

Love,

LISA S.

4.6.2. EJERCICIO DE *OUTPUT* ESTRUCTURADO DE TIPO REFERENCIAL.

Objetivo: El alumno escribirá dos breves composiciones en antepresente siguiendo una guía.

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Se les preguntará a los alumnos qué es para ellos seguir una dieta y si les gusta hacerla o no.

Posteriormente, se le da a cada alumno una hoja en donde hay dos opiniones diferentes sobre el tema de la dieta. En ambos casos el alumno, individualmente, escribe la opinión de las personas, aunque la primera parte es más guiada que la segunda. Una vez que hayan terminado las composiciones los alumnos las compararán entre ellos y el maestro corregirá los errores en clase.

PART 1.

Miss Babcock is on a diet. She has to follow certain steps to lose weight, but she hasn't done anything. Read what she is thinking and find out the things she has failed to do. Write them on the line next to the drawings.

It's terrible to be on a diet! I haven't  _____

I haven't  _____ .I feel terrible about that!!

I haven't even  _____ !!

I certainly have  _____ on weight!!

ANSWER:

It's terrible to be on a diet! I haven't bought any vegetables. I haven't gone to the gym. I feel terrible about that!! I haven't even taken my diet pills!! I certainly have put on weight!!!

PART 2

Miss Fine is on a diet too. She has to follow exactly the same steps as Miss Babock. However, she has done everything. Write down the things she has done. Take Miss Babock's thought as a model.



It's not so bad to be on a diet. _____

_____ on weight!!!

POSSIBLE ANSWER:

It's not so bad to be on a diet! I have bought (a lot of) vegetables. I have gone to the gym. I feel wonderful about that!! I have taken my diet pills. I certainly haven't put on weight!!!

4.7. INTEGRACIÓN DE HABILIDADES

Aunque sería fácil practicar y concentrarse en una sola habilidad, en realidad es difícil separar las habilidades productivas (escritura y oral) de las receptoras (auditiva, lectura) pues generalmente tienen una relación muy cercana entre sí. Al producir un escrito, por ejemplo, alguien más que no necesariamente debe ser el maestro, leerá lo que estamos escribiendo, o al hablar generalmente hay alguien que escucha lo que estamos expresando; esto es, buscamos que efectivamente haya un propósito y significado al utilizar el idioma y que con ello se dé lugar a la expresión de ideas (comunicación). En la verdadera comunicación se necesita de un emisor y, por lo tanto, de un receptor, para que de esta manera se conjuguen las habilidades de manera estrecha. Como lo puntualiza David Nunan (1989:52) en la vida real, así como en el salón de clase, la mayoría de las tareas complejas involucran más de una macro-habilidad. Estas habilidades se deben integrar cuando sea posible, aunque esto no significa que no se pueda enfocar en una o dos de ellas. Lo ideal, como lo señala tal autor (:19) es que el maestro, mediante la presentación actividades, permita a los alumnos asumir diferentes papeles que van desde constructores, colaboradores, así como recolectores de información.

4.7.1. EJERCICIO DE INTEGRACIÓN DE HABILIDADES (PRODUCCIÓN ORAL, ESCRITA Y COMPRENSIÓN AUDITIVA) DE TIPO COMUNICATIVO

Objetivo:

Los alumnos describirán de manera oral unos cuadros y en base a éstos, crearán una historia escrita.

Instrucciones para el maestro:

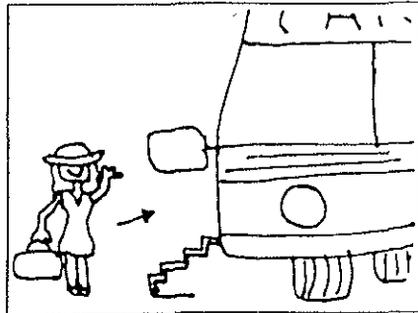
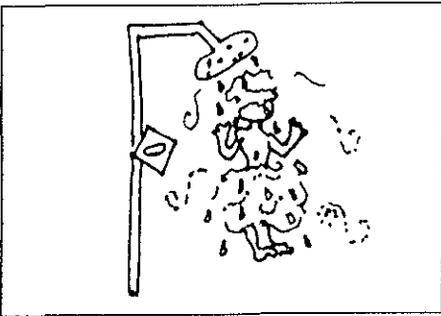
Warm up: Se hablarán de personas famosas y se les preguntará a los alumnos sobre las personas a las que ellos admiran y si les gustaría saber lo que hacen normalmente. Relacionado a ello, se comentará sobre los fotógrafos o “cazadores de estrellas” y el tipo de trabajo que llevan a cabo.

Se dividirá la clase en equipos de cuatro personas. A cada equipo le tocará investigar las actividades de un personaje famoso, de tal manera que cada equipo se centre en un personaje diferente al de los demás. A cada integrante se le entrega dos cuadros mostrando diferentes actividades del personaje que le tocó a su equipo. Cada uno de los miembros describe de manera oral lo que tiene en su cuadro hasta que todos hayan terminado. Posteriormente y en base a la información recabada, todos los miembros del equipo se disponen a hacer un reporte escrito con todas las actividades del personaje famoso que les tocó. Por último se vuelven hacer los equipos mezclando a los integrantes de los equipos anteriores (en un mismo equipo quien haya hecho reporte de un cantante junto con el que haya hecho el reporte del presidente, por ejemplo). Ya una vez integrados, cada uno de los participantes presenta su reporte oral al resto del grupo.

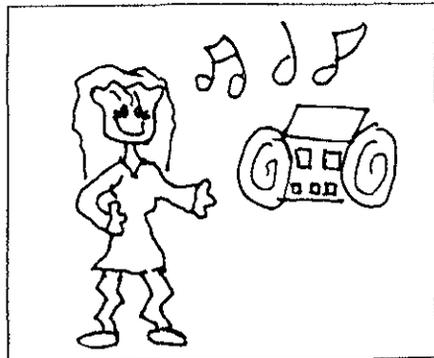
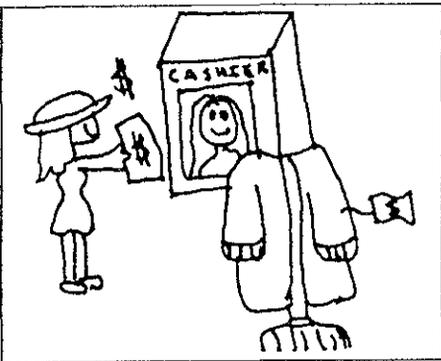
Activity 1

You are a "star hunter". You like to take pictures of famous people. You already have two pictures of Thalia, a popular singer, but you want to know more about her. You met other "star hunters" who have different pictures of the same person, so you are going to comment about what she DID last month.

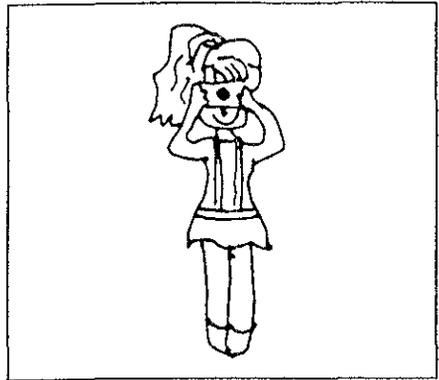
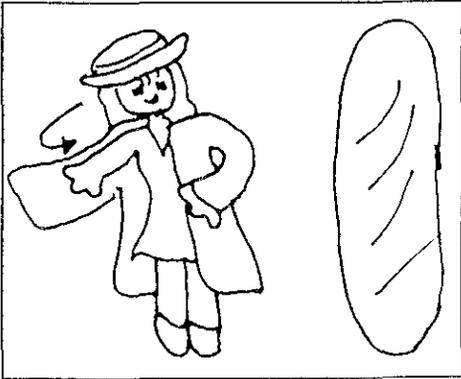
Student A.



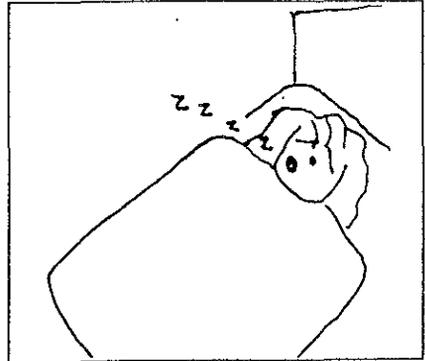
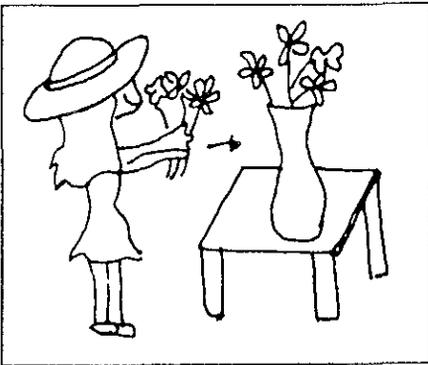
Student B.



Student C.



Student D



Possible answers:

A: She took a shower. / She took a bus to Cancun.

B: She bought a fur coat. / She danced at a private party.

C: She put on her coat. / She took pictures.

D: She put flowers in a vase. / She slept all night long.

Activity 2

A magazine asked your team to send a written report about Thalia. With your group, write down a story of her past activities based on what each one of you commented. Try to be as creative as possible. Write a title for your story.

_____ (title)

Activity 3

Your report was so successful that you are invited to a TV program along with other guests. You are going to talk about the story you and your previous team wrote. You are going to listen to the story of other members of your new team. You can ask questions about what you hear.

4.7.2 EJERCICIO DE INTEGRACIÓN DE HABILIDADES (COMPRENSIÓN DE LECTURA Y AUDITIVA, PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA) DE TIPO COMUNICATIVO

Objetivo

Los alumnos elaborarán una historia escrita a partir de una conversación

Warm up

Se comentará el trabajo de los investigadores privados y si a alguien le gustaría ejercer esa profesión, así como las razones por lo que lo harían o no.

Se divide al grupo en parejas, en donde cada miembro va a tener una serie de preguntas y respuestas de las cuales la otra parte la tiene su compañero. Para hacer la conversación cada uno tiene que leer la parte que tiene y en base a preguntas y respuestas, integrar la conversación completa. Una vez integrada ésta se hará un reporte escrito. Posteriormente las parejas se integrarán a otras, de tal manera que se formen equipos de cuatro personas. Se intercambiarán las versiones escritas para que cada pareja lea la versión de la otra. Acto seguido, se le hace una serie de preguntas al nuevo equipo de tal manera que en base a comentarios y sugerencias, imaginen la razón de la investigación y cómo va a finalizar la historia, y mediante una breve exposición oral la presentan ante los otros equipos. Por último, se les pide a los alumnos que entreguen por escrito su versión final al profesor para su corrección. Esto último se puede dejar de tarea.

Activity 1

You work in a private detective's office. You are investigating Mr. Lupin, a very well-known businessman. You have some information about him, but you need more, so you have to share it with a partner at your office. Match your questions and answers according to what your partner tells you. Do not look at his/her sentences!

Detective X.:

Yes He took one last month. He has gone there many times

Well, what has Mr. Lupin done recently?

Really? He put an expensive house up for sale? He bought a cheap one? That's suspicious!!

Yes, he bought a very cheap house in Acapulco

Detective Y:

Acapulco? Has he taken a flight to go there?

Oh, I almost forgot! He has put his big new house up for sale in Mexico City.

Why do you think that?

He's worked at his office. What do you know? Has he bought anything?

Answers:

X: Well, what has Mr. Lupin done recently?

Y: He's worked at his office. What do you know? Has he bought anything?

X: Yes, he bought a very cheap house in Acapulco

Y: Acapulco? Has he taken a flight to go there?

X: Yes, he took one last month. He has gone there three times.

Y: Oh, I almost forgot! He has put his big new house up for sale in Mexico City.

X: Really? He put an expensive house up for sale? He bought a cheap one? That's suspicious!

Activity 2

Now that you have shared your information, give a written report to your boss. Work with your partner.

REPORT ON MR. LUPIN

Activity 3.

In groups of four, comment and write down the possible answers to the following questions:

- Why did you investigate Mr Lupin?
- Why has he put a big house up for sale in México?
- Why has he bought a cheap house in Acapulco?
- What's the outcome?

En este capítulo, se aplicó la información presentada a través de los capítulos I, II y III en los que se estudiaron desde los fundamentos de la gramática pedagógica, pasando por el estudio del punto lingüístico aquí a tratar (tres verbos irregulares: *take*, *buy*, *put*) tanto en L1 como en L2, hasta las teorías de los modelos de toma de conciencia y de *input* y *output* estructurado, basada esta última en la de Van Patten. Cabe hacer notar, como lo puntualiza este autor, que los ejercicios deben tener un propósito y un significado para los alumnos, por lo que se elaboraron ejercicios que siguieran estos lineamientos. Las actividades que aquí se presentaron van desde el ejercicio de toma de conciencia - *Lexical approach*-, pasando por los de *input* estructurado aplicado a las habilidades receptivas (sobre todo en comprensión auditiva en donde la importancia radica en el reconocimiento de la forma), hasta aquéllos en donde no sólo se reconoce la estructura, sino se utiliza dentro de un discurso más complejo. Este tipo de ejercicios se enfocaron básicamente a los de producción e integración de habilidades, a los cuales se les dió un enfoque de tipo comunicativo, pues se buscó que los alumnos se expresaran y recibieran ideas con un propósito definido.

CONCLUSIÓN

A través del presente trabajo, *Propuesta de una gramática pedagógica para tres verbos irregulares en inglés (take, buy, put) dirigido a alumnos hispano-hablantes*, se estudió la importancia de la gramática pedagógica (GP) en un marco de instrucción formal, en el que ésta surge como mediadora entre la información lingüística desarrollada por los investigadores y los problemas que los alumnos de una segunda lengua tienen que resolver. Esta gramática, por lo tanto, determina el “cómo” y el “qué” se va a enseñar en el salón de clase. Sin embargo, no basta con saber los segmentos de la lengua que se incluyen en un programa, si dicho conocimiento no se sustenta en una base teórica de aprendizaje que señale el proceso que el alumno experimenta. Por ello, es necesario que se establezca el objetivo de buscar alternativas que faciliten la integración de estos segmentos al conocimiento de quien aprende

En este sentido, es importante remitirse a la teoría de Ausubel, que se centra en el *aprendizaje significativo* y donde la información proporcionada al alumno, además de resultarle significativa (es decir, que le genere una respuesta de tipo afectivo o le transmita un contenido sociocultural) sea capaz de reestructurar su esquema de conocimiento previo, y así dar paso a nuevos conocimientos

Al tomar en cuenta que la lengua es una serie de habilidades complejas, que por lo tanto requiere de un complicado proceso cognoscitivo, el papel de la GP es, entonces, hacer que esas habilidades sean *estructurantes* (capaces de integrarse al conocimiento del alumno) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se puede hacer hincapié en los lineamientos de Bill VanPatten sobre el procesamiento de *input* y *output* estructurado, que busca esta reestructuración desde las bases de aprendizaje de una lengua, para así facilitar la incorporación de nuevos elementos en el sistema

lingüístico del alumno. De acuerdo a estas teorías, se puede decir que el papel del alumno es más activo de lo que se piensa, pues aún las habilidades conocidas como “pasivas” o “receptivas” requieren de una intensa actividad de parte de quien aprende, aún cuando no sean observables. Por lo tanto, la teoría cognoscitiva junto con el análisis lingüístico del punto gramatical mencionado en la propuesta, dan la pauta para aplicar la GP mediante ejercicios que faciliten la comprensión de la forma y uso de los tres verbos mencionados. Cabe aclarar, sin embargo, que estos ejercicios deben modificarse después de ser evaluados por la experiencia

1.2.2.

El estudio que se realizó en esta propuesta sobre gramática pedagógica, permite concluir la importancia que ésta tiene en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, existe relativamente poca información acerca de su conocimiento y uso generalizado, a pesar de la importancia que reviste para el mejoramiento y actualización de programas de estudio. Sirva la presente como un estímulo para incrementar el conocimiento de este importante campo en la enseñanza de lenguas.

Irregular verb classes

3.64

The 200-odd irregular English verbs can be classified on the basis of criteria derived from these characteristics. Since it is impractical to account for both pronunciation and spelling together, only pronunciation will be considered in setting up the classes of irregular verbs. The criteria to be used are the following:

- (a) V-*ed* identity: V-*ed*₁ = V-*ed*₂, eg: *met*
- (b) suffixation in V-*ed*₁ and/or V-*ed*₂, including not only alveolar suffixes (*dreamt*) but also nasal suffixes (*shaken*)
- (c) vowel identity: the base vowel is kept unchanged in the other principal parts, eg: *put*

Table 3:3 shows that these three criteria divide irregular verbs into seven classes:

Class 1 has three pluses, which indicates that a verb like BURN is very close to a regular verb. The only difference is that *burned* has an irregular variant *burnt* with a voiceless suffix after a voiced sound.

Table 3:3

IRREGULAR VERB CLASSES

CLASS	EXAMPLE	V- <i>ed</i> IDENTITY	SUFFIXATION	VOWEL IDENTITY
Class 1 (3.65)	BURN	+	+	+
Class 2 (3.66)	BRING	+	+	-
Class 3 (3.67)	CUT	+	-	+
Class 4 (3.68)	MLET	+	-	-
Class 5 (3.69)	MOW	±	+	±
Class 6 (3.70)	KNOW	-	+	±
Class 7 (3.71)	SWIM	-	-	-

Class 2 has no vowel identity, eg: *teach* ~ *taught*. Many of the verbs in these two classes manifest some differences between BrE and AmE. For example, in Class 1a (3.65), AmE prefers the regular /d/ variants and BrE the /t/ variants of *burned*/*burnt*, *learned*/*learnt*, etc. Similarly, in Class 2, AmE favours the regular *dreamed* and BrE the irregular *dreamt* with vowel change and voiceless suffix.

Class 3 has all principal parts identical (as in *hit*).

Class 4 has V-*ed* identical with change of base vowel without suffixation (*strike* ~ *struck*).

Class 5 has a past suffix in -*ed* and two past participle suffixes, one alveolar and the other nasal (*sawed* and *sawn*). Most verbs have vowel identity.

Class 6 has three different principal parts, usually with a nasal V-*ed*₂ suffix (*break* ~ *broke* ~ *broken*).

Class 7 is the class of irregular verbs that is the most irregular: V-*ed*₁ and V-*ed*₂ are different; there is no suffixation but change of the base vowel (*come* ~ *came* ~ *gone*). Most remote of all is *go* ~ *went* ~ *gone* which has an altogether different V-*ed*₁ root.

Although we will not further define the differences among the verbs of each class, the verbs will be grouped together as (a), (b), (c), etc for mnemonic reasons. Parentheses, for example (*dwelled*), are used around less common forms. 'R' denotes the existence also of regular variants.

Note

[a] The variation between /d/ and /t/ in Classes 1 and 2 applies to verbal uses; AmE has, for example, *burnt toast*, *burnt amber*. *All the burnt wood* would mean 'wood with a burnt appearance', *all the burned wood* would mean 'wood that has been consumed'.

[b] The following list contains most of the irregular verbs in present-day English, but is not meant to be exhaustive. For example, it does not include very unusual or archaic verbs like *gird*, or verbs with irregular forms that have very restricted use and hence are better dealt with in the dictionary, for example *proven* for *proved*, as in *a proven record* and *not proven* (used as a legal term); *shaven* in adjectival uses (*a shaven chin*) but otherwise regularly *shaved* (*He has shaved*).

Apéndice 1.

Tomado de
Quirk, Randolph, Greenbaum,
Sydney, 1972.

A Grammar of Contemporary
English, Harlow Longman

Class 1 (*burn*, etc)

Characteristics:

V-ed₁ is identical with *V-ed₂*

Suffixation is used but voicing is variable

Vowel identity in all the parts

V	V-ed	COMMENTS
1a <i>burn</i>	{ <i>burnt</i> { <i>burned</i> (R)	For Class 1a verbs, the regular /d/-form is especially AmE and the /t/-form especially BrE
<i>dwelt</i>	{ <i>dwelt</i> { <i>(dwellled)</i> (R)	
<i>learn</i>	{ <i>learnt</i> { <i>learned</i> (R)	<i>a learned /td/ man</i> (adj)
<i>smell</i>	{ <i>smelt</i> { <i>smelled</i> (R)	
<i>spell</i>	{ <i>spelt</i> { <i>spelled</i> (R)	
<i>spill</i>	{ <i>spilt</i> { <i>spilled</i> (R)	
<i>spoil</i>	{ <i>spoilt</i> { <i>spoiled</i> (R)	
1b <i>bend</i>	<i>bent</i>	Also <i>unbent</i>
<i>build</i>	<i>built</i>	
<i>lend</i>	<i>lent</i>	
<i>rend</i>	<i>rent</i>	restricted use
<i>send</i>	<i>sent</i>	
<i>spend</i>	<i>spent</i>	
1c <i>have</i>	<i>had</i>	-s form: <i>has</i>
<i>make</i>	<i>made</i>	

Note

There is a tendency to associate -t forms in Class 1a more with *V-ed₂* than with *V-ed₁*, and with *V-ed₁* when there is least implication of duration:

He *spelt* it/has *spelt* it like this on only one occasion.

Class 2 (*bring*, etc)

Characteristics:

V-*ed*₁ is identical with V-*ed*₂

Suffixation is used but voicing is variable

Change of base vowel

V	V- <i>ed</i>	COMMENTS
2a <i>bereave</i>	{ <i>bereft</i> (<i>bereaved</i>) (R)	V- <i>ed</i> ₂ <i>bereaved</i> usually = 'left desolate'
<i>cleave</i>	<i>cleft</i>	Also V- <i>ed</i> ₁ = <i>clove</i> and V- <i>ed</i> ₂ = <i>cloven</i>
<i>creep</i>	<i>crept</i>	
<i>deal</i>	<i>dealt</i> [ɛ]	
<i>dream</i>	{ <i>dreamt</i> [ɛ] (<i>dreamed</i> [ɪ]) (R)	especially BrE especially AmE
<i>feel</i>	<i>felt</i>	
<i>flee</i>	<i>fled</i>	
<i>keep</i>	<i>kept</i>	
<i>kneel</i>	{ <i>knelt</i> (<i>kneeled</i>) (R)	R especially AmE especially BrE
<i>lean</i>	{ <i>leant</i> [ɛ] (<i>leaned</i> [ɪ]) (R)	especially AmE
<i>leap</i>	{ <i>leapt</i> [ɛ] (<i>leaped</i> [ɪ]) (R)	especially AmE
<i>leave</i>	<i>left</i>	
<i>mean</i>	<i>meant</i> [ɛ]	
<i>sleep</i>	<i>slept</i>	
<i>sweep</i>	<i>swept</i>	
<i>weep</i>	<i>wept</i>	
2b <i>beseech</i>	<i>besought</i>	restricted use
<i>bring</i>	<i>brought</i>	
<i>buy</i>	<i>bought</i>	
<i>catch</i>	<i>caught</i>	
<i>seek</i>	<i>sought</i>	
<i>teach</i>	<i>taught</i>	
<i>think</i>	<i>thought</i>	
2c <i>lose</i> [u]	<i>lost</i>	
2d <i>sell</i>	<i>sold</i> [ɔʊ]	
<i>tell</i>	<i>told</i> [ɔʊ]	
2e <i>hear</i>	<i>heard</i> [ɜ(r)]	
2f <i>say</i> [eɪ]	<i>said</i> [e]	-s form: <i>says</i> [e]

Class 3 (*cut*, etc)

Characteristics:

- All three parts V, V-*ed*₁, and V-*ed*₂ are identical
- No suffix or change of the base vowel

V and V- <i>ed</i>	COMMENTS
<i>bet</i>	Also in BrE: <i>betted</i> (R)
<i>bid</i> (Also V- <i>ed</i> ₁ = <i>bade</i> , V- <i>ed</i> ₂ = <i>bidden</i>)	Also <i>overbid</i> , <i>underbid</i> , etc
<i>burst</i>	
<i>cast</i>	Also <i>broadcast</i> , <i>forecast</i> (both sometimes also R)
<i>cost</i>	<i>cost</i> (trans) is R = 'estimate the cost of'
<i>cut</i>	
<i>hit</i>	
<i>hurt</i>	
<i>knit</i>	Usually R: <i>knitted</i>
<i>let</i>	
<i>put</i>	
<i>quit</i>	Also R: <i>quitted</i>
<i>rid</i>	Also R: <i>ridded</i>
<i>set</i>	Also <i>upset</i>
<i>shed</i>	R = 'put in a shed'
<i>shit</i>	Not in polite use
<i>shut</i>	
<i>slit</i>	
<i>split</i>	
<i>spread</i> [e]	
<i>sweat</i> [e]	Also R: <i>sweated</i>
<i>thrust</i>	
<i>wed</i>	Also R: <i>wedded</i>
<i>wet</i>	Also R: <i>wetted</i>

Class 4 (*meet*, etc)

Characteristics:

V-*ed*₁ is identical with V-*ed*₂

No suffixation

Change of base vowel

	V	V- <i>ed</i>	COMMENTS
4a	<i>bleed</i>	<i>bled</i>	
	<i>breed</i>	<i>bred</i>	
	<i>feed</i>	<i>fed</i>	Also <i>overfeed</i> , etc
	<i>hold</i>	<i>held</i>	Also <i>behold</i> , <i>uphold</i> , <i>withhold</i> , etc
	<i>lead</i>	<i>led</i>	Also <i>mislead</i>
	<i>meet</i>	<i>met</i>	
	<i>read</i> [i]	<i>read</i> [e]	
	<i>speed</i>	<i>sped</i>	Also R: <i>speeded</i>
4b	<i>cling</i>	<i>clung</i>	
	<i>dig</i>	<i>dug</i>	
	<i>fling</i>	<i>fung</i>	
	<i>hang</i>	<i>hung</i>	Also <i>overhang</i> . Also R (<i>hanged</i>) when = 'put to death'
	<i>sling</i>	<i>slung</i>	
	<i>slink</i>	<i>slunk</i>	
	<i>spin</i>	<i>spun</i>	Archaic <i>span</i> as V- <i>ed</i> ₁
	<i>stick</i>	<i>stuck</i>	
	<i>sting</i>	<i>stung</i>	
	<i>strike</i>	<i>struck</i>	Literal = 'hit'; for metaphorical <i>strike</i> see Class 6 Ca
	<i>string</i>	<i>strung</i>	
	<i>swing</i>	<i>swung</i>	
	<i>win</i>	<i>won</i>	
<i>wring</i>	<i>wrung</i>		
4c	<i>bind</i>	<i>bound</i>	Also <i>unbind</i>
	<i>find</i>	<i>found</i>	
	<i>grind</i>	<i>ground</i>	
	<i>wind</i>	<i>wound</i>	Also <i>rewind</i> , <i>unwind</i>
4d	<i>light</i>	{ <i>lit</i>	
	<i>slide</i>	{ <i>lighted</i> (R) <i>slid</i>	
4c	<i>sit</i>	<i>sat</i>	
	<i>spit</i>	<i>spat</i>	AmE also V- <i>ed</i> = <i>spit</i>
4f	<i>get</i>	<i>got</i>	AmE also <i>gotten</i> for V- <i>ed</i> ₂ in certain senses of the word, eg 'acquire', 'cause', 'come'
	<i>shine</i>	<i>shone</i>	Also R when = 'polish' (especially AmE)
	<i>shoot</i>	<i>shot</i>	Also <i>overshoot</i>
4g	<i>fight</i>	<i>fought</i>	
4h	<i>stand</i>	<i>stood</i>	Also <i>misunderstand</i> , <i>understand</i> , <i>withstand</i> , etc
4i	<i>stride</i>	<i>strode</i>	V- <i>ed</i> ₂ <i>strid(den)</i> rare; also <i>bestride</i>

Class 5 (*mow*, etc)

Characteristics:

V-*ed*₂ has two suffixes, one alveolar which is identical with V-*ed*₁,
the other nasal

No change of the base vowel for V-*ed*₁

V	V- <i>ed</i> ₁	V- <i>ed</i> ₂	COMMENTS
<i>hew</i>	<i>hewed</i>	{ <i>hewn</i> <i>hewed</i> (R)	
<i>mow</i>	<i>mowed</i>	{ <i>mown</i> <i>mowed</i> (R)	
<i>saw</i>	<i>sawed</i>	{ <i>sawn</i> <i>sawed</i> (R)	
<i>sew</i> /ou/	<i>sewed</i>	{ <i>sewn</i> <i>sewed</i> (R)	
<i>shear</i>	<i>sheared</i>	{ <i>shorn</i> <i>sheared</i> (R)	
<i>show</i>	<i>showed</i>	{ <i>shown</i> {(showed) (R)	Sometimes spelled <i>shew</i> , <i>shewed</i> , <i>shewn</i>
<i>sow</i> /oo/	<i>sowed</i>	{ <i>sown</i> <i>sowed</i> (R)	
<i>strew</i> /u/	<i>strewed</i>	{ <i>strewn</i> <i>strewed</i> (R)	
<i>swell</i>	<i>swelled</i>	{ <i>swollen</i> <i>swelled</i> (R)	a swollen head (person is ill) a swelled head (person is conceited)

Class 6 (*know*, etc)

Characteristics:

V-*ed*₁ and V-*ed*₂ are different. In all but two verbs, the latter has a
nasal suffix

There is a range of base vowel changes and the verbs have been
ordered according to vowel patterning:

in A, V-*ed*₁ and V-*ed*₂ have the same vowel

in B, V and V-*ed*₂ have the same vowel

in C, all three parts have different vowels

in D, all three parts have the same vowel

in E, V-*ed*₁ and V-*ed*₂ have different vowels

V	V- <i>ed</i> ₁	V- <i>ed</i> ₂	COMMENTS	
6Aa	<i>break</i>	<i>broke</i>	<i>broken</i>	
	<i>choose</i>	<i>chose</i>	<i>chosen</i>	
	<i>freeze</i>	<i>froze</i>	<i>frozen</i>	
	<i>speak</i>	<i>spoke</i>	<i>spoken</i>	
	<i>steal</i>	<i>stole</i>	<i>stolen</i>	
	(a)wake(n)	{(a)woke {(a)wak(en)ed (R)	{(a)woken {(a)wak(en)ed (R)	wake usually Class 6: woke ~ woken; awaken usually R
	<i>weave</i>	<i>wove</i>	<i>woven</i>	
6Ab	<i>bear</i>	<i>bore</i>	<i>borne</i>	She has <i>borne</i> six children (But: He was <i>born</i> in 1955)
	<i>swear</i>	<i>swore</i>	<i>sworn</i>	Also <i>forbear</i>
	<i>tear</i>	<i>tore</i>	<i>torn</i>	Also <i>forswear</i>
	<i>wear</i>	<i>wore</i>	<i>worn</i>	

Class 7 (*swim*, etc)

Characteristics:

V-*ed*₁ and V-*ed*₂ are different

No suffixation

Change of base vowel

	V	V- <i>ed</i> ₁	V- <i>ed</i> ₂	COMMENTS
7a	<i>begin</i>	<i>began</i>	<i>begun</i>	
	<i>drink</i>	<i>drank</i>	<i>drunk</i>	<i>drunken</i> , adj
	<i>ring</i>	<i>rang</i>	<i>rung</i>	
	<i>shrink</i>	{ <i>shrank</i> <i>shrunk</i> }	<i>shrunk</i>	<i>shrunk</i> en, adj
	<i>sing</i>	<i>sang</i>	<i>sung</i>	
	<i>sink</i>	<i>sank</i>	<i>sunk</i>	<i>sunken</i> , adj
	<i>sprung</i>	<i>sprang</i>	<i>sprung</i>	V- <i>ed</i> ₁ also <i>sprung</i> in AmE
	<i>stink</i>	<i>stank</i>	<i>stunk</i>	Occasionally V- <i>ed</i> ₁ = <i>stunk</i>
	<i>swim</i>	<i>swam</i>	<i>swum</i>	
7b	<i>come</i>	<i>came</i>	<i>come</i>	Also <i>become</i> , <i>overcome</i>
	<i>run</i>	<i>ran</i>	<i>run</i>	Also <i>overrun</i>
7c	<i>go</i>	<i>went</i>	<i>gone</i>	Also <i>undergo</i>

Irregular verbs: alphabetical order

<i>verb</i>	<i>class</i>	<i>page</i>	<i>verb</i>	<i>class</i>	<i>page</i>
ARISE	6Ca	118	BRING	2b	113
AWAKE	6Aa	117	BROADCAST	3	114
BE	aux	80	BUILD	1b	112
BEAR	6Ab	117	BURN	1a	112
BEAT	6D	118	BURST	3	114
BECOME	7b	119	BUY	2b	113
BEFALL	6Be	118	CAN	aux	97
BEGET	6Ad	117	CAST	3	114
BEGIN	7a	119	CATCH	2b	113
BEHOLD	4a	115	CHIDE	6Ac	117
BEND	1b	112	CHOOSE	6Aa	117
BEREAVE	2a	113	CLEAVE	2a	113
BESIEGE	2b	113	CLING	4b	115
BESTRIDE	4i	116	COME	7b	119
BET	3	114	COST	3	114
BID	3	114	CRFLP	2a	113
BIND	4c	115	CUT	3	114
BITE	6Ac	117	DEAL	2a	113
BLEED	4a	115	DIG	4b	115
BLOW	6Ba	117	DIVE	6E	118
BREAK	6Aa	117	DO	6Cc	118
BREID	4a	115	DRAW	6Bd	117

<i>verb</i>	<i>class</i>	<i>page</i>	<i>verb</i>	<i>class</i>	<i>page</i>
DREAM	2a	113	LEAVE	2a	113
DRINK	7a	119	LEND	1b	112
DRIVE	6Ca	118	LET	3	114
DWELL	1a	112	LIE	6Ae	117
EAT	6Bf	118	LIGHT	4d	115
FALL	6Bc	118	LOSE	2c	113
FELD	4a	115	MAKE	1c	112
FEEL	2a	113	MAY	aux	98
FIGHT	4g	116	MEAN	2a	113
FIND	4c	115	MEET	4a	115
FLEE	2a	113	MISLEAD	4a	115
FLING	4b	115	MISTAKE	6Bb	117
FLY	6Cb	118	MISUNDERSTAND	4h	116
FORBEAR	6Ab	117	MOW	5	116
FORBID	6Bc	117	OUTDO	6Cc	118
FORCAST	3	114	OUTGROW	6Ba	117
FORGET	6Ad	117	OVERBID	3	114
FORGIVE	6Bc	117	OVERCOME	7b	119
FORSAKE	6Bb	117	OVERDO	6Cc	118
FREEZE	6Aa	117	OVERFEED	4a	115
GET	4f	115	OVERRIDE	6Ca	118
GIVE	6Bc	117	OVERRUN	7b	119
GO	7c	119	OVERTAKE	6Bb	117
GRIND	4c	115	PUT	3	114
GROW	6Ba	117	QUIT	3	114
HANG	4b	115	READ	4a	115
HAVE	1c	112	REND	1b	112
HEAR	2c	113	REWIND	4c	115
HEW	5	116	RID	3	114
HIDE	6Ac	117	RIDE	6Ca	118
HIT	3	114	RING	7a	119
HOLD	4a	115	RISE	6Ca	118
HURT	3	114	RUN	7b	119
KLIP	2a	113	SAW	5	116
KNEEL	2a	113	SAY	2f	113
KNIT	3	114	SEE	6Bg	118
KNOW	6Ba	117	SEK	2b	113
LEAD	4a	115	SELL	2d	113
LEAN	2a	113	SEND	1b	112
LEAP	2a	113	SLT	3	114
LFARN	1a	112	SEW	5	116

<i>verb</i>	<i>class</i>	<i>page</i>	<i>verb</i>	<i>class</i>	<i>page</i>
SHAKE	6Bb	117	STRING	4b	115
SHALL	aux	99	STRIVE	6Ca	118
SHEAR	5	116	SWIAR	6Ab	117
SHED	3	114	SWIAR	3	114
SHINE	4f	115	SWEEP	2a	113
SHIR	3	114	SWILL	5	116
SHOOT	4f	115	SWIM	7a	119
SHOW	5	116	SWING	4b	115
SHRINK	7a	119	TAKE	6Bb	117
SHUT	3	114	TACH	2b	113
SING	7a	119	TAR	6Ab	117
SINK	7a	119	TILL	2d	113
SIT	4c	115	THINK	2b	113
SLAY	6Bh	118	THRIVE	6E	118
SLIP	2a	113	THROW	6Ba	117
SLIDE	4d	115	THRUST	3	114
SLING	4b	115	TRAD	6Ad	117
SLINK	4b	115	UNBIND	1b	112
SLIT	3	114	UNBIND	4c	115
SMELL	1a	112	UNDRIBD	3	114
SMITE	6Ca	118	UNDRGO	7c	119
SOW	5	116	UNDERSTAND	4h	116
SPEAK	6Aa	117	UNDRTAKE	6Bb	117
SPECT	4a	115	UNDO	6Cc	118
SPELL	1a	112	UNWIND	4c	115
SPLND	1b	112	UPHOLD	4a	115
SPILL	1a	112	UPSLL	3	114
SPIN	4b	115	WAKL	6Aa	117
SPIT	4c	115	WEAR	6Ab	117
SPLIT	3	114	WEAR	6Aa	117
SPOIL	1a	112	WAVL	3	114
SPRFD	3	114	WID	3	114
SPRING	7a	119	WITP	2a	113
STAND	4h	116	WLI	3	114
STIAL	6Aa	117	WILL	aux	100
STICK	4b	115	WIN	4b	115
STING	4b	115	WIND	4c	115
STINK	7a	119	WITHDRAW	6Bd	117
STRAW	5	116	WITHHOLD	4a	115
STRIDE	4i	116	WITHSTAND	4h	116
STRIKE	4b/	115	WRING	4b	115
	6Ca	118	WRITE	6Ca	118

Verbs, Irregular

Many of the most common verbs in English are irregular; that is, their past and past participle forms are not made by adding *-ed* to the present form. Most irregular verb forms were regular forms hundreds of years ago.

GROUP 1: SPELLING

Irregular verbs in which the past participle ends in *-n* or *-ne* usually have different forms for the past and the past participle. (Exceptions in this list are *shine*, *spin*, and *win*.) Most of the *-ne* verbs have a spelling change in the vowel from the past to the past participle, also. Verbs in this list that do not have this change in spelling are marked (1).

SIMPLE PRESENT	PAST	PAST PARTICIPLE
be	was/were	been
bear	bore	born (1)
bear (forbear)	bore	borne (1)
beat	beat	beaten (1)
begin	began	begun
bite	bit	bitten (1)
blow	blew	blown
break	broke	broken (1)
choose	chose	chosen (1)
do	did	done
draw	drew	drawn
drive	drove	driven
fall	fell	fallen
fly	flew	flown
forget	forgot	forgot, forgotten (1)
forgive	forgave	forgiven
freeze	froze	frozen (1)
get	got	got, gotten (1)
give	gave	given
go	went	gone
grow	grew	grown
hide	hid	hidden (1)
know	knew	known
lie (2)	lay	lain
ride	rode	ridden
rise	rose	risen
run	ran	run
see	saw	seen
shake	shook	shaken
shine (2)	shone	shone (1)
speak	spoke	spoken (1)
spin	spun	spun (1)
steal	stole	stolen (1)
strike	struck	stricken (3)
swear	swore	sworn (1)
take	took	taken
tear	tore	torn (1)
throw	threw	thrown
wear	wore	worn (1)
weave	wove	woven
win	won	won (1)
write	wrote	written

Appendix 2.

Tomado de:
Maclain, Alicc. 1994.
Reference Guide to
English, Washington D. C.:
Holt, Rinehart and
Winston

- (1) The vowel(s) is (are) the same in the past and past participle.
- (2) A regular verb with the same simple present has a different meaning. (see **Confusing choices**)
- (3) Another irregular past participle with the same simple present has a different meaning. (see **Confusing choices**)

GROUP II

Irregular verbs in which the past participle ends in *-t* have the same forms for the past and the past participle.

SIMPLE PRESENT	PAST	PAST PARTICIPLE
bend	bent	bent
bring	brought	brought
build	built	built
buy	bought	bought
catch	caught	caught
deal	dealt	dealt
feel	felt	felt
fight	fought	fought
keep	kept	kept
kneel	knelt	knelt
leave	left	left
lend	lent	lent
lose	lost	lost
mean	meant	meant
meet	met	met
seek	sought	sought
send	sent	sent
sit	sat	sat
shoot	shot	shot
sleep	slept	slept
spend	spent	spent
sweep	swept	swept
teach	taught	taught
think	thought	thought

GROUP III

Irregular verbs in which the past participle ends in *-d* have the same form for the past and the past participle.

SIMPLE PRESENT	PAST	PAST PARTICIPLE
bind	bound	bound
bleed	bled	bled
breed	bred	bred
feed	fed	fed
find	found	found
grind	ground	ground
have	had	had
hear	heard	heard
hold	held	held
lay	laid	laid
lead	led	led
make	made	made
pay	paid	paid
say	said	said
sell	sold	sold
slide	slid	slid
stand	stood	stood
tell	told	told
understand	understood	understood
wind (1)	wound	wound

- (1) A regular verb with the same spelling in the simple present has a different meaning.

GROUP V

These irregular verbs have only one form for the present, the past, and the past participle. Notice that all of them end in *-d* or *-t*.

bet	cut	put	shed	spread
bid (1)	fit	quit	shut	thrust
burst	hit	read (2)	slit	wet (3)
cast	hurt	rid	spit	
cost	let	set	split	

- (1) Another irregular verb with the same simple present has a different meaning.
 (2) All three forms are spelled the same, but the past and past participle are pronounced differently (rhymes with *lead*, *led*, *led*).
 (3) Regular forms are sometimes used.

GROUP IV

Irregular verbs in this group have a vowel change from the simple present to the past and past participle, which are usually the same form. This vowel change is clear in both pronunciation and spelling.

	SIMPLE PRESENT	PAST	PAST PARTICIPLE
	cling	clung	clung
	come	came	come
NOTE:	<i>welcome</i> is regular	<i>welcomed</i>	<i>welcomed</i>
	dig	dug	dug
	fling	flung	flung
	hang (1)	hung	hung
	ring	rang	rung
	shrink	shrank (2)	shrank
	sing	sang	sung
	spring	sprung (2)	sprung
	stick	stuck	stuck
	sting	stung	stung
	stink	stunk (2)	stunk
	strike (3)	struck	struck
	string	strung	strung
	swim	swam	swum
	swing	swung	swung
	wake	woke, waked	woke, waked

- (1) A regular verb with the same simple present spelling has a different meaning.
- (2) An alternate form with *a* is sometimes used in the past only; *shrank*, *sprang*, and *stank*.
- (3) Another irregular verb with the same simple present has a different meaning and a past participle (see *Confusing choices*)

Irregular Verb Chart

SIMPLE FORM ►	PAST FORM ►	PAST PARTICIPLE	Significado	SIMPLE FORM ►	PAST FORM ►	PAST PARTICIPLE	Significado
arise	arose	arisen	surgir	let	let	let	dejar
be	was	been	ser/estar	light	lit	lit	encender/prender
begin	began	begun	empezar	lose	lost	lost	perder
bite	bitten	bitten	morder	make	made	made	hacer
blow	blew	blown	soplar	mean	meant	meant	significar
break	broke	broken	rumper	meet	met	met	encontrarse con
bring	brought	brought	traer	pay	paid	paid	pagar
build	built	built	construir	put	put	put	poner/colocar
buy	bought	bought	comprar	read	read	read	leer
catch	caught	caught	atrapar	ride	rode	ridden	montar
choose	chose	chosen	escoger	ring	rang	rung	sonar
cost	cost	cost	costar	ran	ran	run	correr
cut	cut	cut	cortar	said	said	said	decir
do	did	done	hacer	saw	saw	seen	ver
draw	drew	drawn	dibujar	sold	sold	sold	vender
drink	drank	drunk	beber	sent	sent	sent	enviar
drive	drove	driven	manejar	shot	shot	shot	disparar
eat	ate	eaten	comer	showed	showed	shown	mostrar
fall	fell	fallen	caer	shut	shut	shut	cerrar
feed	fed	fed	alimentar	sing	sang	sung	cantar
feel	felt	felt	sentir	sank	sank	sunk	hundir
fight	fought	fought	pelear	sat	sat	sat	sentar
found	found	found	encontrar	sleep	sleep	sleep	dormir
fly	flew	flown	volar	spoke	spoke	spoken	hablar
forget	forgot	forgotten	olvidar	stood	stood	stood	pararse
get	got	gotten	conseguir	swam	swam	swum	nadar
give	gave	given	dar	took	took	taken	tomar
go	went	gone	ir	taught	taught	taught	enseñar
grow	grew	grown	crecer	told	told	told	decir
have	had	had	tener	thought	thought	thought	pensar
hear	heard	heard	oír	threw	threw	thrown	lanzar
hold	held	held	sujetar	understood	understood	understood	entender
keep	kept	kept	mantener	wake	wake	woken	despertar
know	knew	known	conocer	worn	worn	worn	usar
learn	learned	learned	aprender	won	won	won	ganar
leave	left	left	abandonar	wrote	wrote	written	escribir

Apéndice 3.

Tomado de:

Nunan, David. 1995. Atlas. Boston: Heinle & Heinle.

BIBLIOGRAFÍA

- AARTS, Flor, Aarts J. 1982. English Syntactic Structures Oxford Pergamon Press.
- ALARCOS, Llorach Emilio 1984. Estudios de gramática funcional de español. Madrid Gredos
- ALCINA Franch, José Manuel 1980 Gramática española. Barcelona. Seix Barral
- ALLEN, J.P.B., y Corder S.P. 1975 "Pedagogic Grammar" en Edinburgh Course in Applied Linguistic. Oxford, Oxford University Press. Vol III.
- AUSUBEL, D. 1989. "Teoría del Aprendizaje Significativo", en Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Pozo, J.F. Madrid. Morota Eds.
- BAMBAS, Rudolph C. 1980. The English Language Its origin and History Oklahoma. University of Oklahoma Press.
- BELLO, Andrés 1978. Gramática de la lengua española Madrid. EDA
- BERISTAIN, Helena. 1984 Gramática estructural de la lengua española México UNAM
- BIALYSTOK, E. 1990. "Language Acquisition and Language Processing" en Communication Strategies: Psychological Analysis of Second Language Use Cambridge. Basil Blackwell
- BIALYSTOK, E 1990 "How Cognitive Theory Applies to Second Language Adquisition" en Learning Strategies in Second Language Adquisition
- BIALYSTOK, E. 1979 "Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency" en Rutherford, W 1987 Second Language Grammar: Teaching and Learning London Longman
- BIALYSTOK, E., y Sharwood Smith, M. 1985 "Interlanguage is not a state of mind · An evaluation of the construct for second language acquisition" en Applied Linguistics Vol 6 n° 2 .
- BROWN, G 1990 "Teaching Listening Comprehension" en Listening to Spoken English. London Longman
- CADIerno, T. 1992. Explicit Instruction in grammar A Comparison of input based instruction in second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation, The University of Illinois at Urbana-Champaign
- CANALE, M., y Swain. 1980 "Some Theories of Communicative Competence." en Applied Linguistics. Vol I N° 1 Oxford, Oxford University Press
- CANDLIN, C.N 1974. "The Status of Pedagogical Grammars" en S.P. Corder The Background to Teaching Roulet

- CELCE-MURCIA, M y Larsen-Freeman, D. 1983. The Grammar Book. Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- CLOSE, R 1975 A Reference Grammar for Students of English. London, Longman
- COOK, V 1991. "Learning different types of grammar" en Second Language Learning and Language Teaching London. Edward Arnold.
- CORDER, S.P 1967. "The Significance of Learner's Errors" en Error Analysis and Interlanguage. Vol. 5 IRAL .
- CORDER, S P 1973 "Selection 3: The Study of Learner's Language Error Analysis" en Introducing Applied Linguistics Hammondsworth, Middlesex: Penguin.
- CORDER, S P, y Roulet, E. 1974. "Pedagogical Grammars or The Pedagogy of Grammar?" en Linguistic Insight in Applied Linguistics. Paris. Didier
- CORDER, S P, y Roulet, E 1974." Linguistic Inside" en Applied Linguistics Paris. Didier
- CREWS, Frederick 1974. The Random House Handbook. New York Random House.
- CHALKER, S 1990 Word by Word. Edimburgo Nelson.
- CHAMOT, Anna, Baker de G Joan, et al 1991 Intercom 2000 Boston Heinle & Heinle.
- Diccionario enciclopédico universal 1972. Barcelona CREDSA
- DICKINS, R, y Woods, E 1988. "Some Criteria for Development of Communicative Grammar Task" en TESOL QUARTERLY VOL. 22 N° 4.
- DIRVEN, R 1990 "Pedagogical Grammar" Fotocopias CELE-UNAM
- DIXON, Robert. 1994 Graded Exercises en English. New Jersey Prentice Hall Regents
- DOFF, Adrina. 1990 Teach English. Glasgow. Cambridge University Press
- ELLIS, R. 1987 "Variability in Interlanguage" en Understanding Second Language Acquisition. Oxford Oxford University Press.
- FOTOS, S 1991 "Communicating About Grammar. A Task-Based Approach" en TESOL QUARTERLY 24/4
- FOTOS, S. 1994 "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness Raising Task" en TESOL QUARTERLY 28/2
- GALISON R Coste 1976 Dictionary de Didactique des langues. Paris. Hachette
- GLEASON, H A. 1961 An Introduction to Descriptive Linguistics. New York. Holt Rinehart Winston.
- GRABE, W. 1991 "Current Development in Second Language Reading Research." en TESOL QUARTERLY, 25 (3).
- GRAVES, K, Rein, D 1990. East West 1 Basic Oxford. Oxford University Press

- HARMER, J. Maybin, D. 1989 Coast to Coast London Longman.
- HARMER, JEREMY. 1996. The Practice of English Language Teaching. New York. Longman.
- HARSH, W. 1968 "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar" en English Teaching Forum July-August University of California
- HOLLOWAY, C. Joy, García M., et al 1994. Outlook for English México ENEP Acatlán.
- "Identical sisters" People. Vol 44, 16, October 1995
- JONES, Leo 1992. Communicative Grammar Practice Victoria. Cambridge University Press
- JONES, Leo. 1993. Progress to Proficiency. Cambridge. Cambridge University Press
- JESPERSEN, O 1982. Growth and Structure of the English Language Oxford. The University Chicago Press.
- KNEPLER M. 1990. Grammar with a Purpose. New York MacMillan Publishing Co
- KRAMSH, C 1984. "Modelo interactivo de la situación de comunicación " en Interaction et Discurs dans la Classe de Langue Francia Hatier Credif
- KRASHEN, S 1981 Second Language Acquisition and Second Language Learning Pergamon Press
- LARSEN-FREEMAN, D , y Long M.H 1990 An Introduction to Second Language Acquisition Research Essex. Longman
- LEE, J. VanPatten, B. 1995. "Grammar Instruction as Structured Input" and "Structured Output A Focus on form in Language Production" en Making Communicative Language Teaching Happen. New York. MacGraw Hill.
- LEE, J. y VanPatten. B 1995. en Making Communicative Language Teaching Happen New York. MacGraw Hill.
- LEECH, G , Svartvik, J 1975. A Communicative Grammar of English Essex Longman
- LEVIN, Gerald. 1987. The McMillan College Handbook. New York. McMillan
- LITTLE, D 1994. "Words and their Properties Arguments for Lexical Approach to pedagogical grammar" en Odlin (ed) Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. Cambridge University Press.
- MACLIN, A 1994. Reference Guide to English Washington D C Holt, Rinehart and Winston.
- MARTINET, A V , Thompson, D 1983 A Practical English Grammar Oxford Oxford University Press.
- McLAUGHLIN, B 1987. "Cognitive Theory" en Theories of Second Language Learning. New York Prentice Hall.

- MENDOZA, V. 1991 "El Papel de la Gramática Pedagógica en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera Una Propuesta Metodológica" Estado de México. Tesis
- MURPHY, R. 1987 English Grammar In Use. Cambridge Cambridge University Press.
- "My Problem. My adopted daughter thought she was second best" Good Housekeeping Magazine, Vol. 214, 3, March 1992
- NAUNTON, J. 1991. Think First Certificate. London Longman
- NUNAN, A J 1983. A Practical English Grammar. Oxford. Oxford University Press.
- NUNAN, D. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1995. Atlas I. Boston Heinle & Heinle.
- ODLIN, T. 1994. "The Introspective Hierarchy: A comparison of intuitions of linguists teachers and learners" en Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. Cambridge University Press
- ODLIN, T 1994 "What is Pedagogical Grammar" en Perspectives on Pedagogical Grammar Cambridge. Cambridge University Press
- O'MALLEY, JM, y Chamot, AV 1990 "A Cognitive Theory of Learning" en Learning Strategies in Second Language Acquisition Cambridge Cambridge University Press.
- PALMER, Frank 1980. Grammar. Middlesex Penguin Book.
- PARROT, M. 1993. "Materials designed to develop Comprehension Skills" en Tasks for Language Teachers. Cambridge. Cambridge University Press
- PIENEMAN, M 1980 "Psychological Constraints on the Teachability of Languages" en Applied Linguistics Vol I Oxford Oxford University Press
- PRANINSKAS, Jean 1975 Rapid Review of English Grammar. New Jersey Prentice Hall
- PYLES, Thomas, Algeo, John 1968. English: An Introduction to Language. London Longman
- QUIRK, R., Greenbaum, S. 1985. A Comprehensive Grammar of the English Language. London. Longman
- QUIRK, R., Greenbaum, S., Leech, G., y Svartvik, J 1972. A Grammar of Contemporary English London. Longman
- RAIMES, A 1983. Techniques in Teaching Writing. Oxford Oxford University Press
- RAIMES, A 1991. "Out of the Woods. Traditions in the Teaching of Writing." en TESOL QUARTERLY, 25 (3)
- REAL Academia Española. 1982. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid Espasa Calpe

- RINVOLUCRI, M. 1991 Grammar Games Cambridge Cambridge University Press
- RUTHERFORD, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" en Applied Linguistics. London Oxford University Press.
- RUTHERFORD, W 1987. "Gramatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective" en Second Language Grammar. Teaching and Learning London Longman
- RUTHERFORD, W 1987 "What is Pedagogical Grammar" en Second Language Grammar: Teaching and Learning London. Longman.
- SELINKER, L 1974 "Interlanguage" en Richards, J C (ed) Error Analysis Singapore Longman.
- SHRAMPFER A. Betty 1989. Understanding and Using English Grammar. New Jersey Prentice Hall Regents.
- SILBERSTEIN, S 1994 Techniques and Resources in Teaching Reading Oxford. Oxford University Press
- SMITH, SHARWOOD M 1981. "Consciousness Raising and the Second Language Learner" en Applied Linguistics. Vol. II No 2.
- STOCKWELL, P Robert, Bowen Donald J. 1965 The Grammatical Structures of English and Spanish Chicago. University Chicago Press.
- SWAN, M. 1995 Practical English Usage. Oxford. Oxford University Press
- TOMASELLO, M., y Herron, C 1989. "Feedback for language transfer errors. The Garden Path Technique" en Studies in Second Language Acquisition. Vol II
- UR, P 1984 "Planning Exercises" en Teaching Listening Comprehension Cambridge Cambridge University Press.
- VAN PATTEN B 1995. "Grammar Instruction as Structured Input" en Making Communicative Language Teaching Happen. New York. MacGraw Hill
- WASHINGTON, Pollock C. 1982 Communicate What you Mean New Jersey. Prentice Hall.
- WILCOX, P Patricia 1980. Changing Times, Changing Tenses Washington United States Information Agency.