



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
“ACATLÁN”



Propuesta de diseño de actividades didácticas complementarias para la práctica de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de un gerundio o un infinitivo, dirigida a los estudiantes de la materia de Inglés Remedial IV del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México

SEMINARIO TALLER
EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
P R E S E N T A :
DANIELINA MORALES VILLAMOUR

ASESORA: LIC. GABRIELA HUERTA VIRUEGA

ACATLÁN, EDO. DE MÉXICO FEBRERO DE 2005

m341732



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.



*A mis padres y hermanos con amor, respeto y gratitud.
Por haber estado conmigo al pié del cañón desde el principio ...*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Daniellina Morales
Willamour

FECHA: Marzo 04, 2005

FIRMA: Daniellina Morales Willamour

A Dios nuestro Señor por darme la vida y permitirme nacer en un hogar en dónde me brindaron los valores, el amor y la fuerza necesaria para cumplir todas mis metas.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser mi casa y mi alma mater, por haberme brindado mi formación humana y académica.

A Rosa María Villamour por ser el motor de mi vida, mi más grande apoyo, mi máximo orgullo, mi más grande admiradora y mi más dura crítica. Gracias por ser ese manantial de paz, sabiduría y amor. Gracias mamita porque sabes que este trabajo también es tuyo, fruto de más de 15 años de trabajo de ambas.

¡Te adoro mamá!

A Daniel Morales (q.e.p.d) por ser la inspiración de éste y todos mis sueños. Por ser el ángel que vigila cada paso que doy y la luz que me acompaña diariamente.

¡Gracias papito, te adoro!

A Aldo y Gerardo Morales por el apoyo brindado a través de todos estos años, por cuidarme y guiarme siempre. Por ser la alegría de mi infancia, mi orgullo y mis mejores amigos. ¡Los quiero mucho hermanos!

A Carlos Márquez, mi adorado esposo, por darme la fuerza y la confianza para poder cumplir ésta y todas las metas que nos proponíamos juntos. Gracias por apoyarme y tomarme de la mano en este camino que comenzamos. ¡Te amo mi vida!

A la Lic. Gabriela Huerta, mi asesora, por su eterna paciencia y sus sabios consejos. Gracias por ayudarme a que este difícil trayecto se hiciera más llevadero y gracias también por exigirme cada vez ser mejor... A Gaby Huerta, mi hermanita mayor, mil gracias por compartir tanto conmigo en estos 11 años de hermosa amistad.

¡Te quiero y te admiro!

A mi sínodo las licenciadas Ana Ma. Martínez, Marcela García y Ma. Rosario Hernández. Así como a la maestra Elvia Franco. Mil gracias por haberme dado la oportunidad de crecer como profesional y por haber compartido conmigo su experiencia y conocimientos.

A mis grandes maestras, de quien aprendí tanto y que marcaron mi perfil profesional: Socorro Reyes (q.e.p.d), Claudia Otake, Ángeles Rodríguez, Nidia Ojeda, Félix Mendoza, Rosalía Vázquez, Kathy Kovacik, Joy Halloway y Pat Andrews.

A mi amiga y maestra Leticia Juárez.

Al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México y a la Mtra. Martha Thompson por creer en mí y brindarme la oportunidad de crecer profesionalmente y por apoyarme en la realización de esta tesis.

A mis compañeros y amigos: Ariadnita, Raquelito Gudiño, Rachael Rafael, Violeta, Sammy, Queta, Fer, Bere, Alice, Silvia, Dorita, Héctor y a mis hermanitas de seminario Rosy y Guela. Gracias a todos por su alegría y su ayuda incondicional, por tanta angustia y emoción compartida. ¡Los quiero!

A mis queridos amigos: Caroline y Adrienne Wiltz, Lizbeth Martínez, Laura Rodríguez, David Ruiz, Jeniffer Gutiérrez. Ximena y Paula Aguilar.

A las familias: Martínez Villamour, Castro Villamour, Padilla Villamour, Villamour Cáceres y Márquez Hernández por todo el amor y apoyo de siempre.

A todos mis queridos alumnos con los que he tenido la suerte de compartir y aprender tanto a través de estos casi 10 años de trayectoria en esta preciosa carrera: la docencia.

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México	3
1.1.1 Plan de estudios del ITESM CEM	5
1.1.2 Inglés Remedial IV	5
1.1.2.1 Programa de Inglés Remedial IV	7
1.1.2.2 Libro de texto	8
1.1.3 Población	9
1.1.3.1 Planta docente	9
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil	10
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	13
2.1 Descripción de los verbos seguidos por las formas gerundio e infinitivo	13
2.1.1 Descripción de las formas gerundio e infinitivo en el idioma inglés	13
2.1.1.1 Formas <i>-ing</i>	14
2.1.1.2 Forma verbal en infinitivo	17
2.1.1.3 Verbos seguidos por un gerundio o un infinitivo simple con cambio en su significado	18
2.1.2 Descripción de las formas gerundio e infinitivo en el idioma español	20
2.1.2.1 Gerundio	21
2.1.2.2 Forma verbal en infinitivo	22
2.1.3 Análisis contrastivo	24
2.1.4 Tratamiento pedagógico	28
2.2 Teoría de aprendizaje	31

	página
2.2.1 Teoría cognoscitiva	32
2.2.1.1 Constructivismo	34
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias de aprendizaje	37
2.2.2 Interlenguaje	39
2.2.3 Análisis de errores	43
2.3 Teoría de enseñanza	46
2.3.1 Enfoque comunicativo	46
2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita	48
2.3.3 Modelos de enseñanza	50
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado	50
2.3.3.2 <i>Output</i> estructurado	52
2.4 Diseño de materiales	54
CAPÍTULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE MATERIALES	56
3.1 Contexto	56
3.2 Conceptos y descripción gramatical	56
3.3 Aspectos psicolingüísticos	57
3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades	57
3.4.1 Comprensión auditiva	58
3.4.2 Comprensión de lectura	59
3.4.3 Producción oral	60
3.4.4 Producción escrita	62
3.4.5 Habilidades integradas	63
3.5 Evaluación con base en los objetivos	63
3.5.1 Objetivo general de actividades de <i>input</i> estructurado	63
3.5.2 Objetivo particular de las actividades referenciales de <i>input</i> estructurado	64

	página
3.5.2.1 Objetivos específicos de las actividades referenciales de <i>input</i> estructurado	64
3.5.3 Objetivo general de las actividades de <i>output</i> estructurado	65
3.5.3.1 Objetivos particulares de las actividades afectivas de <i>output</i> estructurado	65
3.5.3.2 Objetivos particulares de las actividades referenciales de <i>output</i> estructurado	65
3.5.3.3 Objetivos específicos de las actividades afectivas y referenciales de <i>output</i> estructurado	65
3.5.4 Objetivo general de las actividades de habilidades integradas	66
3.6 Recomendaciones pedagógicas	66
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	68
4.1 Manual para el profesor	68
4.2 Manual para el estudiante	68
4.2.1 Comprensión auditiva	68
4.2.2 Comprensión de lectura	69
4.2.3 Producción oral	69
4.2.4 Producción escrita	69
4.2.5 Habilidades integradas	70
CONCLUSIONES	124
BIBLIOGRAFÍA	126
Índice de cuadros	
Cuadro 1. Contenidos de la materia Inglés Remedial IV	8
Cuadro 2. Formas <i>-ing</i>	14

	página
Cuadro 3. Verbos que pueden ser seguidos por un gerundio o infinitivo	16
Cuadro 4. Funciones del infinitivo	17
Cuadro 5. Verboides	21
Cuadro 6. Familias gramaticales a las que pertenecen las formas gerundio e infinitivo en inglés y en español	25
Cuadro 7. Terminación del gerundio en inglés y su traducción al español	25
Cuadro 8. Función del gerundio en inglés y en español	26
Cuadro 9. Función del infinitivo en inglés y en español	26
Cuadro 10. Diferencias del verbo remember / recordar	27
Cuadro 11. Diferencias del verbo forget / olvidar	27
Cuadro 12. Diferencias del verbo stop / dejar de o detenerse para	27
Cuadro 13. Diferencias del verbo regret / arrepentirse o lamentar	28
Cuadro 14. Análisis del tratamiento pedagógico	29
Cuadro 15. Estrategias de aprendizaje	38
Cuadro 16. Estrategias cognoscitivas	39
Cuadro 17. Hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del <i>input</i> y la adquisición de la segunda lengua	53

INTRODUCCIÓN

En el aula de clases del idioma inglés, como lengua extranjera, se han observado problemas concernientes a la estructura gramatical. Algunos de estos problemas, tienen origen en la comparación frecuente que los alumnos realizan entre la lengua que están aprendiendo (inglés) y su lengua materna (español). En ocasiones esta comparación se realiza como una estrategia de aprendizaje. Sin embargo, no siempre es posible encontrar el referente entre el punto gramatical que se estudia con un equivalente en la lengua materna. Esta investigación se concentra en el uso de los verbos *forget*, *regret*, *stop* y *remember* seguidos de un gerundio o un infinitivo, la importancia de este tema radica en que la diferencia a nivel semántico es absoluta. En consecuencia, si no se usa la estructura gramatical adecuada, gerundio o infinitivo, se transmite un mensaje equivocado.

En el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Estado de México (CEM) se imparte la materia Inglés Remedial IV, dentro del plan de estudios del área de Profesional y Graduados. En esta materia dentro del libro de texto, en la unidad 31 titulada *Gerunds and infinitives*, en la sección de notas gramaticales se menciona la posibilidad de usar los verbos *forget*, *regret*, *stop* y *remember* ya sea con la forma del gerundio o del infinitivo, aclarando que existen diferencias a nivel semántico pero sin dar mayor explicación. Dada la naturaleza del libro de texto y del curso en general, se hace un gran énfasis en el dominio gramatical de la lengua inglesa, sin embargo muchas veces la información, el tiempo destinado de clase así como los ejercicios de práctica contenidos en el libro son muy limitados para que los alumnos logren asimilar completamente el uso de cada tema gramatical.

Este trabajo de investigación pretende comprobar que existe un problema entre los alumnos que cursan la materia Inglés Remedial IV para interiorizar el uso gramatical y semántico de los verbos antes mencionados. La propuesta de la creación de un banco

de actividades refuerza la práctica del tema gramatical en cuestión. Dadas las dificultades que los alumnos enfrentan al aprender el uso del verbo cuando este puede ir en gerundio y/o infinitivo, la elaboración de materiales de apoyo que se propone en este trabajo de investigación incluye una serie de ejercicios que contemplan las cuatro habilidades de la lengua extranjera y la integración de estas para promover la práctica de este tema dentro del salón de clase.

Dentro de esta investigación se utilizan conceptos tales como, lengua extranjera que se le denominará de aquí en adelante LE, lengua materna llamada L1. Es importante mencionar que al estudio de una lengua extranjera se le denomina como aprendizaje de una lengua extranjera.

En el capítulo I se encuentra la contextualización de esta investigación, así mismo se encuentra los apartados referentes a la descripción de la institución, el programa de la materia, el libro de texto, así como la población y el perfil del profesor.

En el capítulo II se localiza el marco teórico donde se establece la descripción del punto lingüístico a estudiar y el tratamiento pedagógico que se le ha dado a éste. Las teorías de enseñanza y aprendizaje son descritas en este capítulo, así como el modelo elegido para el diseño de los materiales propuestos en esta investigación.

En el capítulo III se retoman las características del contexto educativo. Las estructuras gramaticales se delimitan, también se explica la forma en la que los alumnos ordenan la información adquirida en términos de las habilidades lingüísticas. Del mismo modo, el lector encontrará las recomendaciones pedagógicas sugeridas.

Por último, en el capítulo IV el lector puede consultar la batería de ejercicios y las instrucciones que debe seguir el profesor para utilizar de manera efectiva el diseño de materiales.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN

En este capítulo se describe el escenario donde se lleva a cabo esta investigación, incluyendo la Institución, el plan de estudios, el programa de la materia Inglés Remedial IV, así como la población estudiantil y docente.

1.1 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México

En la actualidad la instrucción formal (ya sea presencial o a distancia) es fundamental para el desarrollo tanto de los individuos como de las naciones, ya que de ésta dependen las probabilidades de éxito en el mundo laboral. La instrucción media superior y superior perfila a los estudiantes en los profesionistas que llegarán a ser, es por eso que es de vital importancia elegir la institución que se considere que brindará al alumno la formación profesional competitiva que se desea.

El ITESM es una Institución educativa que desde 1943 brinda instrucción preparatoria y profesional, así como estudios de postgrado, educación continua y realiza investigación en diferentes ámbitos. Así mismo, el ITESM tiene presencia internacional a través de la Universidad Virtual, es decir, su sistema de educación a distancia. La Misión de esta Institución educativa comprende "formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad social, en lo económico y en lo político que sean competitivas internacionalmente" (Misión del Sistema Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1996). El ITESM cuenta con 33 Campi dentro de la República Mexicana. Esta investigación se concentra en el CEM.

El CEM fue concebido en el año de 1974, entonces era conocido como Unidad Estado de México y cambió su nombre por Campus en 1985. En la actualidad el ITESM

CEM brinda instrucción media superior en las siguientes modalidades: Preparatoria TEC (abreviación de Tecnológico de Monterrey), Preparatoria Bilingüe, Preparatoria Bicultural, Preparatoria Interdisciplinaria y Bachillerato Internacional. Así mismo, esta Institución imparte trece licenciaturas y siete ingenierías en tres diferentes modalidades: Modalidad Internacional, Modalidad Emprendedora y Modalidad Experiencia Profesional.

Las licenciaturas que se imparten en el ITESM CEM son las siguientes: Administración de Empresas, Administración Financiera, Ciencias de la Comunicación, Comercio Internacional, Contaduría Pública y Finanzas, Derecho, Diseño Industrial, Economía, Mercadotecnia, Psicología Organizacional, Relaciones Internacionales, Sistemas de Computación Administrativa y Arquitectura. Las ingenierías son: Electrónica y Comunicaciones, Industrial y de Sistemas, Mecánico Administrador, Mecánico Electricista, Mecatrónica, Sistemas Computacionales y Sistemas Electrónicos.

El ITESM CEM cuenta con un Departamento de Idiomas que pertenece a la División Preparatoria dentro del organigrama directivo. Sin embargo, este Departamento se encuentra subdividido en Idiomas Preparatoria e Idiomas Profesional.

Dentro del Departamento de Idiomas Profesional se imparten:

- a) cursos no curriculares de diversos idiomas (alemán, chino mandarín, francés, inglés, italiano, japonés y portugués) tanto para comunidad externa como comunidad interna.
- b) cursos curriculares exclusivamente del idioma inglés para la División de Profesional y Graduados.

Dentro del Campus, existen dos laboratorios de idiomas multimedia, uno en preparatoria y uno en profesional, equipados con computadoras, consolas y audífonos en cada una de las cuarenta cabinas.

Esta investigación se enfoca en el área de educación superior que en el ITESM CEM se conoce como División de Profesional y Graduados, dentro del Departamento de Idiomas de esta División, particularmente, en el curso curricular Inglés Remedial IV.

A continuación se describe el plan de estudios del ITESM CEM y el de la materia de Inglés Remedial IV.

1.1.1 Plan de estudios del ITESM CEM

El plan de estudios de una institución constituye la estructura que apoya la visión de cada entidad educativa con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje.

El ITESM CEM, en su Misión, concibe al alumno como pieza clave en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que juega un papel preponderantemente activo como principal constructor de su aprendizaje. Así mismo los valores universales son de gran importancia para la formación de los alumnos como personas.

Por lo anterior, en los planes de estudio del Tecnológico de Monterrey se considera que se deben apoyar las actividades de aprendizaje con tecnología apropiada de vanguardia, lo cual le brinda a esta Institución la oportunidad de mantenerse al día de acuerdo con los estándares internacionales de calidad en la educación.

En el ITESM existen dos tipos de modalidades para impartir las asignaturas curriculares tanto en preparatoria y profesional como en postgrado: Modalidad de Curso Rediseñado y Modalidad Presencial. La Modalidad de Curso Rediseñado se puede llevar a cabo a través de dos plataformas tecnológicas: *Blackboard* y *Web Tec*.

Las plataformas tecnológicas consisten en utilizar la tecnología electrónica para hacer más eficaz la comunicación electrónica entre profesor-alumno, así como para facilitar la obtención de información en la Internet y fomentar el ahorro de papel; en resumen es una extensión virtual del salón de clase. Es importante aclarar que todas las clases (incluyendo las del área de inglés) de preparatoria, profesional o postgrado que se imparten a través de las plataformas tecnológicas no excluyen la cátedra presencial del profesor, sólo se utilizan como un apoyo tecnológico.

1.1.2 Inglés Remedial IV

Dentro del plan de estudios de las materias curriculares que pertenecen al Departamento de Idiomas de Profesional y Graduados se consideran cinco asignaturas

de carácter remedial: Inglés Remedial del I al V y tres de carácter oficial: Inglés Avanzado A, B y C.

Es indispensable para el alumno que se incorpora como nuevo ingreso a la División de Profesional y Graduados presente, como requisito de ingreso el Examen de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL, siglas que pertenecen a su nombre en inglés).

El examen TOEFL es una prueba que mide el conocimiento en general que se tiene acerca del uso correcto de la lengua inglesa en su registro formal y estándar. Este examen está auspiciado por el gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica, y su principal función es certificar a los aspirantes que deseen cursar algún estudio universitario o de postgrado en alguna de las universidades en Estados Unidos o Canadá.

Existen dos versiones del TOEFL: la institucional y la oficial. Esta última versión sirve para los propósitos anteriormente mencionados. Por otro lado, la versión institucional es válida únicamente para intenciones particulares. En el caso del ITESM, la versión institucional sirve como examen de colocación o como examen de indicador de progreso en el dominio de la lengua inglesa.

La materia de Inglés Remedial se imparte a todos aquellos alumnos que al presentar su examen de ingreso a la Universidad no logran un puntaje igual o superior de 500 puntos en el examen TOEFL. De acuerdo con su puntaje, los estudiantes son colocados en Inglés Remedial I al V. Los cursos Remediales son para alumnos universitarios y las clases se imparten en el área de Licenciatura. Al aprobar las materias Remediales, los alumnos pueden cursar Inglés Avanzado A, B y C. Todas las materias de inglés se imparten en un 98% bajo la Modalidad de Curso Rediseñando en las plataformas tecnológicas *Blackboard* y *Web Tec*.

Los alumnos que obtienen un puntaje entre 430 y 450 puntos en el examen TOEFL deben cursar la asignatura Inglés Remedial IV. Esta materia se cursa en un total de 17 semanas, cinco horas de clase por semana, las cuales se dosifican en una hora diaria. Existen tres periodos de evaluación y un periodo de evaluación final. Cabe hacer mención que, durante el tercer parcial, los alumnos de Inglés Remedial IV a Inglés

Avanzado C deben tomar el examen TOEFL, esta vez no como examen de colocación, sino como un examen indicador del avance académico que han logrado de semestre a semestre.

Las calificaciones dentro del sistema de evaluación se expresan en una escala del cero al 100. Los rubros de evaluación para cada uno de los tres periodos de evaluación son los siguientes: 70% examen parcial, 10% exámenes rápidos (*quizzes*), 10% examen oral y 10% trabajo en el laboratorio virtual Ellis ®.

Este laboratorio virtual es un sistema *software* de aprendizaje del idioma inglés en multimedia. Existen tres niveles: *Intro*, *Middle* y *Senior Master*. Los alumnos de Inglés Remedial IV trabajan con el último nivel, el cual comprende catorce unidades, de las cuales sólo se cubren de la primera a la sexta unidad, ya que de las unidades siete a la catorce se estudian en Inglés Remedial V. Los alumnos instalan el programa Ellis ® en sus computadoras personales y deben trabajar en él tres horas a la semana para obtener el 10% de cada calificación parcial. La calificación final se obtiene de la siguiente manera: 60% del promedio de los tres parciales, 20% un examen final, 15% del examen TOEFL (si se obtiene un puntaje entre 450 y 470) y 5% del examen oral final.

1.1.2.1 Programa de Inglés Remedial IV

El objetivo general de la materia de Inglés Remedial IV es que los alumnos alcancen un nivel intermedio de la lengua inglesa en las cuatro habilidades de la lengua extranjera: producción oral y escrita, y comprensión auditiva y de lectura. Sin embargo, se hace gran énfasis en el dominio de la gramática inglesa. De acuerdo con la Misión del ITESM, gran parte del curso se apoya en el aprendizaje colaborativo.

En la tabla 1 se muestran los contenidos del curso, desglosados por semanas (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Contenidos de la materia Inglés Remedial IV

Unidad	Contenidos	Semana
	ADJETIVOS Y ADVERBIOS	
22	Adjetivos y adverbios.	1
23	Adjetivos: superiores e inferiores y de igualdad.	1
24	Adjetivos: superlativos.	2
25	Adverbios: de igualdad, comparativos y superlativos.	3 y 4
	GERUNDIOS E INFINITIVOS	
26	Gerundios: sujetos y objetos.	5
27	Gerundios después de una preposición.	5
28	Infinitivos después de ciertos verbos.	6
29	Infinitivos de propósito.	7
30	Infinitivos con <i>too</i> y <i>enough</i> .	7
31	Gerundios e infinitivos.	8 y 9
	AUXILIARES	
32	Preferencia: <i>would rather, would prefer</i> .	10
33	Necesidad: <i>have (got) to, don't have to, must, must not, can't</i> .	10
34	Expectativa: <i>Be supposed to</i> .	11
35	Posibilidad en el futuro: <i>may, might, could</i> .	11
36	Asumir: <i>must, have (got) to, may, might, could, can't</i> .	12 y 13
	SUSTANTIVOS Y ARTÍCULOS	
37	Sustantivos y cuantificadores.	14
38	Artículos: indefinidos y definidos.	15

1.1.2.2 Libro de texto

El libro de texto que llevan los alumnos en esta materia es *Focus on grammar intermediate* de Fuchs, *et al* (2000), publicación que se ajusta a la visión que el ITESM

CEM tiene con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se basa en los principios del constructivismo, y en todas las unidades del libro existe por lo menos una actividad que promueve el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en tareas.

El libro de texto está dividido en dos volúmenes (A y B), con un total de 38 unidades en ambos volúmenes. El primer volumen (de la unidad 1 a la 21) se utiliza para la materia Inglés Remedial III, el volumen B (de la unidad 22 a la 38) corresponde a Inglés Remedial IV. Cada unidad se relaciona gramaticalmente con la siguiente y cada una de ellas trata sólo un tema gramatical en particular; así mismo, las unidades son temáticas.

Este libro de texto promueve el desarrollo y la práctica de las cuatro habilidades en la lengua meta, ya que cada unidad contiene al menos un ejercicio de comprensión auditiva, uno de expresión escrita y otro de expresión oral. El énfasis en la gramática es importante.

1.1.3 Población

A continuación se describen las características tanto del profesor como del alumno, para que el lector tenga más claro el perfil de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta investigación.

1.1.3.1 Planta docente

Los profesores del ITESM CEM constituyen una parte fundamental en la labor del Instituto, ya que deben comprometerse a fomentar en los alumnos los valores, actitudes y habilidades que el Tecnológico de Monterrey promueve, tales como la cultura de trabajo y la honestidad. Deben representar para el cuerpo estudiantil un modelo de un líder emprendedor, conciente de las necesidades que demanda este país y comprometido con el desarrollo sostenible de su comunidad.

El profesor de inglés en el ITESM CEM debe contar por lo menos con un *Teacher's Diploma* expedido por algún instituto reconocido; sin embargo, es preferible que tenga un grado académico mínimo de Licenciatura. Otro requisito para impartir esta asignatura es que el profesor obtenga un puntaje de al menos 600 puntos en el examen TOEFL.

Dentro del Departamento de Idiomas de esta Institución, existen un total de 55 profesores de inglés, 23 de ellos trabajan en el área de Profesional y Graduados y el resto imparte clase en el área de preparatoria. De los 23 profesores que imparten cátedra en la Universidad, diez cuentan con Maestría, el resto de ellos cuentan con un título de Licenciatura o son pasantes. Únicamente cuatro profesores son egresados de la Licenciatura de Enseñanza de Inglés.

Para el ITESM CEM es sumamente importante la formación y actualización académica de los profesores dentro de su área, por lo que les ofrece capacitación continua a través del Departamento de Plan de Vida y Carrera. Este Departamento ofrece un programa de actualización docente llamado Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHD). El objetivo general de este Programa es fortalecer la capacidad de los profesores para utilizar una variedad de métodos y recursos didácticos, de modo que promuevan en los alumnos la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades.

1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

Los alumnos de ITESM CEM del área de Profesional y Graduados se encuentran en un rango de edad de entre los 17 y los 28 años y su estrato social oscila entre la clase media y media alta. La gran mayoría de los alumnos son mexicanos; sin embargo, debido a que la Institución tiene convenios con varias universidades alrededor del mundo, existen muchos alumnos extranjeros matriculados en preparatoria, profesional y postgrado.

El perfil del alumno del ITESM apela a un joven emprendedor con actitudes y valores tales como la honestidad y la responsabilidad, que se comprometa con el desarrollo de su país en los ámbitos político y socioeconómico.

Los alumnos que cursan la asignatura de Inglés Remedial IV provienen de todas las carreras que ofrece el Campus, el semestre en el que se encuentren puede variar. Los grupos son heterogéneos en términos de edades e intereses comunes. El único factor que comparten estos estudiantes es que se encuentran ubicados en el mismo nivel de inglés y deben cursar esta materia que tiene carácter de obligatoria.

El perfil del alumno de un curso del idioma inglés difiere ampliamente de aquel alumno que debe cursar una materia obligatoria dentro de su plan de estudios. Generalmente el primero desea aprender el idioma por motivos personales, es decir, tiene una actitud positiva ante el idioma, la clase y generalmente hacia el maestro.

En contraste, el alumno que no eligió cursar el idioma inglés como una asignatura generalmente no tiene una actitud participativa en clase. Algunos de los jóvenes que cursan Inglés Remedial IV tienen una actitud un poco apática hacia la materia por diversos factores como: el horario, el libro de texto o el número de horas de clase a la semana.

La mayor parte de esta población ha tenido contacto con la lengua extranjera desde la educación preescolar, un mínimo porcentaje desde la secundaria; este contacto ha sido a través de la instrucción formal. Muchos otros han visitado países angloparlantes en calidad de turistas, no obstante no son lo suficientemente fluidos o no cuentan con la precisión gramatical que se requiere para alcanzar los estándares de dominio de la lengua que requieren por parte de esta Institución.

Hasta el momento se describió a la Institución con el fin de proveer al lector de un panorama contextual acerca de la entidad educativa en donde se lleva a cabo esta investigación. Así mismo se describió el plan de estudios y el programa de la asignatura Inglés Remedial IV. Por último se establecieron las características tanto de la población estudiantil como la docente. Con estas bases contextuales, se describe en el siguiente

capítulo el punto lingüístico que se detecta como factor problemático en el proceso de aprendizaje dentro del programa de la materia.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se presenta la descripción de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo, tanto en el idioma inglés como en el español. Posteriormente, se establece el análisis contrastivo entre ambas lenguas. De igual manera, se analiza el tratamiento pedagógico que en diversas fuentes se le da al tema gramatical en cuestión.

Así mismo, se describen las teorías de aprendizaje en general y de aprendizaje de una segunda lengua así como la teoría de enseñanza que sustentan este trabajo de investigación, de igual modo el modelo que se ha seleccionado para el diseño de las actividades que se proponen.

2.1 Descripción de los verbos seguidos por las formas gerundio e infinitivo

El uso de las formas gerundio e infinitivo llega a ser un problema los alumnos de inglés como una LE ya que algunos verbos como: *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de alguna de estas formas tienen diferencias semánticas en la producción de oraciones. Así mismo, el profesor carece de actividades específicas para la enseñanza de este tema en particular por lo que en este apartado se establece el uso correcto, tanto en inglés como en español, de los verbos mencionados seguidos por un gerundio o un infinitivo.

2.1.1 Descripción de las formas gerundio e infinitivo en el idioma inglés

Hablar una lengua extranjera implica desarrollar diversas habilidades de comprensión y producción. Sin embargo, la clave fundamental para aprender un idioma extranjero es el comprender, observar y utilizar las reglas gramaticales por las que ésta se rige.

En esta investigación se describe el aspecto gramatical y semántico de los verbos *forget*, *remember*, *stop* y *regret* cuando son seguidos de una forma en gerundio o infinitivo. En primera instancia se procederá a definir los conceptos de gerundio e infinitivo en el idioma inglés, empezando con el primero.

2.1.1.1 Formas *-ing*

De acuerdo con Swan (1995), las formas *-ing* no se relacionan únicamente con los verbos progresivos, los cuales expresan que la acción está en marcha en el momento en que se habla (Hadlich, 1971: 92). Las formas *-ing* también pueden ser adjetivos, adverbios o sustantivos. Algunas gramáticas como Swan (1995) dividen a las formas *-ing* como gerundios y participios (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Formas *-ing*

Gerundios	Participios
<i>Smoking is bad for you.</i>	Tiempos progresivos: <i>You're smoking too much.</i>
	Adjetivos participios: <i>There was a smoking cigarette end in the ashtray.</i>
	Adverbios: <i>She walked out of the room smoking.</i>

(Swan 1995: 277)

Los tiempos progresivos, los adjetivos participios y adverbios son llamados formas del presente participio. Algunas gramáticas no están de acuerdo con este término ya que los tiempos progresivos no ocurren únicamente en presente, sino también en pasado y futuro continuo.

- *I am reading a great novel.*
- *I was reading a great novel, when you called me.*
- *I will be reading a novel during my vacation.*

El gerundio es una forma *-ing*, la cual tiene forma de verbo pero funciona como un sustantivo. Algunas otras fuentes como *The Oxford Companion to the English Language* (1992) se refieren al gerundio como un sustantivo verbal. A nivel sintáctico, donde sea posible colocar un sustantivo se puede poner un gerundio. Por ejemplo:

<u>Sustantivo</u>	<u>Gerundio</u>
<i>Tennis is relaxing.</i>	<i>Playing tennis is relaxing.</i>
<i>I like tennis very much.</i>	<i>I like playing tennis very much.</i>

El gerundio puede usarse de las siguientes maneras:

- a) Sujeto, objeto o complemento de una oración (Swan, 1995). Al funcionar como sujeto el gerundio debe ir al principio de la oración (***Jogging** is good exercise*), como objeto debe ser usado después de ciertos verbos como por ejemplo: *admit, avoid, consider, deny, enjoy, feel like, miss, suggest* (*I enjoy **jogging***), y como complemento (*My favorite activity is **jogging***). Dentro de este uso existen diferentes formas verbales en las que el gerundio se encuentra.

- Gerundio con su propio objeto. Como forma sustantiva de un verbo el gerundio puede llevar su propio objeto.

***Drinking alcoholic beverages** is bad for you.*

sujeto objeto completo

- Determinantes y posesivos con gerundio. Adjetivos determinantes como *mí, su, el* y *éste*, pueden acompañar al gerundio.

*Does my **smoking** annoy you?. **The opening** of Parliament.*

- Pronombres de objeto antes del gerundio. Cabe señalar que en un registro informal de la lengua se utiliza el pronombre de objeto (*me*) en lugar del posesivo (*my*).

*They don't mind me **going**.*

- Pronombre sujeto *it* antes del gerundio. En esta forma se utiliza el pronombre sujeto *it* como sujeto preparatorio o sujeto del gerundio.

*It was nice **meeting** you.*

- b) Gerundio después de sustantivos y adjetivos.

*I am good at **playing** soccer.*

- c) Gerundio después de preposiciones.

*They are talking about **getting** married in the beach.*

- d) Gerundio después de ciertos verbos. Como se mencionó en el inciso a), el gerundio se usa antes de algunos verbos. Existen algunos verbos que no aceptan ninguna otra forma verbal que no sea el gerundio. Algunos otros verbos que aceptan un gerundio, también aceptan la forma de infinitivo (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Verbos que pueden ser seguidos por un gerundio o infinitivo

Algunos verbos seguidos sólo por gerundio			Algunos verbos seguidos por gerundio o infinitivo		
<i>admit</i>	<i>avoid</i>	<i>consider</i>	<i>advise</i>	<i>allow</i>	<i>begin</i>
<i>deny</i>	<i>dislike</i>	<i>enjoy</i>	<i>continue</i>	<i>forbid</i>	<i>forget</i>
<i>feel like</i>	<i>forget</i>	<i>give up</i>	<i>go</i>	<i>hate</i>	<i>like</i>
<i>(can't) help</i>	<i>imagine</i>	<i>keep (on)</i>	<i>love</i>	<i>prefer</i>	<i>propose</i>
<i>mind</i>	<i>miss</i>	<i>postpone</i>	<i>regret</i>	<i>remember</i>	<i>start</i>
<i>(can't) stand</i>	<i>suggest</i>	<i>understand</i>	<i>stop</i>	<i>try</i>	<i>watch</i>

(Swan 1995: 280)

Este trabajo de investigación se enfoca en la última función del gerundio, es decir, en aquellos verbos que pueden ser seguidos por un gerundio o un infinitivo, particularmente en los verbos: *remember*, *forget*, *stop* y *regret*. En el caso de estos verbos que pueden ser seguidos indistintamente de una forma de gerundio o infinitivo, es importante tener en cuenta que con ellos existe diferencia en la connotación del mensaje que se quiere transmitir.

Una vez establecidas las diferentes formas y funciones del gerundio, se presentará la forma verbal infinitivo.

2.1.1.2 Forma verbal en infinitivo

Para entender la noción de que clase de usos y funciones tiene el infinitivo se deben establecer los conceptos de verbos finitos y no finitos. Los verbos finitos son aquellos que pueden ser conjugados. Por el contrario, los verbos no finitos, como el infinitivo, no indican el tiempo en el que las acciones o eventos son realizados. La mayoría de las veces se refieren a acciones o eventos de una manera más general, muy parecida a los gerundios (Swan, 1995). De hecho, la palabra infinitivo viene del latín *infinitivus*, que quiere decir ilimitado.

El infinitivo existe en las siguientes formas verbales: simple (sin anteponer la partícula *to*), progresivo, perfecto, pasivo, dividido (*split*) y anteponiendo la partícula *to*. (Swan y Walter, 1997) (ver ejemplos en el cuadro 4).

Cuadro 4. Funciones del infinitivo

	Infinitivo <i>to</i>	Infinitivo simple
<i>To</i>	<i>I want to meet the manager.</i>	
Simple		<i>I might go on vacation.</i>
Progresivo	<i>It's nice to be sitting here.</i>	<i>You must be joking.</i>
Perfecto	<i>I'm glad to have seen here.</i>	<i>She could have told us.</i>
Pasivo	<i>She likes to be liked.</i>	<i>It will be posted today.</i>
Dividido	<i>He knows how to actually enjoy himself.</i>	

(Swan y Walter, 1997: 138)

El infinitivo simple es comúnmente usado después de los verbos modales y el auxiliar *do* (*He **might go** to the party*). El infinitivo *to* es más comúnmente usado y tiene cuatro diferentes funciones.

- a) Infinitivo como sujeto.

***To meet** you was a great pleasure.*

- b) Infinitivo como objeto de complemento verbal.

*He asked her **to go** out on a date.*

- c) Después de una palabra interrogativa (*wh- question*).

*I don't know what **to wear** for the party.*

- d) Función semántica adverbial.

***To set** the alarm, press four digits.*

Una vez que se ha establecido el concepto del infinitivo, así como sus diferentes funciones, a continuación se describen los verbos que pueden ir seguidos por esta forma o por el infinitivo los cuales tiene diferentes significado en cada caso.

2.1.1.3 Verbos seguidos por un gerundio o un infinitivo simple con cambio en su significado

Como se mencionó anteriormente existen algunos verbos que sólo pueden anteceder al gerundio y algunos otros que pueden acompañarlo a él o al infinitivo. No obstante, con algunos verbos si existe un cambio a nivel semántico cuando anteceden a una de estas dos formas gramaticales.

Celce Murcia y Larsen–Freeman (1999) se refieren a la diferencia entre la forma del gerundio y el infinitivo en general. Los gerundios se refieren a acciones vívidas y reales que fueron completadas en el pasado, las cuales representan que las acciones sí sucedieron.

*Sandy enjoyed **going** to the movies.*

(Sandy sí asistió al cine.)

Por el contrario, al usar un infinitivo, las acciones se refieren a eventos no completados ya sea en el presente o en el pasado.

*Sandy wanted **to go** to the movies.*

(Sandy quería ir al cine, pero esto no sucedió.)

Los verbos *remember*, *forget*, *stop* y *regret* son un claro ejemplo de estas diferencias semánticas y además, estos son los verbos que se presentan en el libro de texto que los alumnos de Inglés Remedial IV usan en clase, por lo que son el enfoque central de esta investigación. Es por eso, que a continuación se brinda una explicación

gramatical y semántica de acuerdo con el Diccionario Moderno Larousse Inglés-Español (1983) de cada uno de ellos.

✓ **Remember**

El verbo *remember* significa en español recordar, acordarse de. Cuando a este verbo le sigue un gerundio significa recordar algo que sucedió. *Carlos remember going to the bank*, significa que Carlos recordó haber ido al banco. Es decir, primero fue al banco y después recordó el hecho (acción realizada en el pasado). Por el contrario, *Carlos remembers to go to the bank*, se refiere al hecho de que el sujeto recuerda que tiene que ir al banco (acción no llevada a cabo aún).

✓ **Forget**

El equivalente en español para este verbo es olvidar, olvidarse de. Cuando esta acción va seguida de un gerundio significa olvidar que algo ya se llevó a cabo. *Carlos forgot going to the bank*, significa que Carlos olvidó haber ido al banco, es decir primero fue al banco pero tiempo después no recuerda que esto ya sucedió. Justamente lo contrario sucede en *Carlos forgot to go to the bank*, ya que a Carlos se le olvidó que debía ir al banco. Es decir es una acción que no se ha llevado a cabo.

✓ **Stop**

El equivalente más cercano en el idioma español para este verbo es dejar de o detenerse para. En el ejemplo, *Carlos stopped going to that bank*, en el que el verbo *stop* es seguido por un gerundio, el mensaje que se expresa es que Carlos ya no va más a aquel banco (quizá porque ya no le guste). En contraste, *Carlos stopped to go to the bank*, Carlos se encontraba realizando otra actividad pero se detuvo para dirigirse al banco.

✓ **Regret**

También en este caso, al usar gerundio o infinitivo la connotación semántica es muy diferente. *Regret* + gerundio significa arrepentirse de que algo haya sucedido,

mientras que *regret* + infinitivo significa, lamentar o sentir (se refiere al anuncio de malas noticias por venir). En los siguientes ejemplos se pueden apreciar las diferencias: *Carlos regrets going to that new bank*, Carlos se arrepiente de haber ido a ese banco, es decir, desearía no haber ido. En el ejemplo: *Sandra regrets to tell Carlos that she won't go to his party*, ella lamenta informarle a Carlos que no podrá ir a su fiesta, es decir le comunica una mala noticia.

Los verbos antes descritos no son los únicos que presentan cambios a nivel semántico dependiendo de la forma gramatical que se utilice después de estos. Sin embargo, son los que se detectan que presentan mayor problema para los alumnos que cursan la materia de Inglés Remedial IV en el ITESM CEM.

En seguida, se presentará la descripción lingüística de las formas gerundio e infinitivo en la L1 de estos alumnos, es decir el idioma español.

2.1.2 Descripción de las formas gerundio e infinitivo en el idioma español

En el idioma español, el concepto de verboide se refiere a las formas nominales o impersonales del verbo (Alcina y Blecua, 1994). Es necesario aclarar que una forma no personal del verbo se refiere a la forma que toma el verbo cuando deja de actuar como el verbo principal en una oración, es decir cuando tiene funciones distintas (Seco, 1996). Así mismo, Gili (1985) considera los verboides como formas impersonales ya que por sí mismas no indican ninguna de las seis personas (tres del singular y tres del plural), a diferencia de los modos indicativo, imperativo y subjuntivo.

Sin embargo, algunas otras fuentes como Bello (1975) los separan del verbo y los subdividen como clases especiales del sustantivo, el adjetivo y el adverbio. Dentro de esta categoría se encuentran los conceptos fundamentales en los cuales se basa este estudio: el infinitivo, el gerundio (ver cuadro 5).

Una vez establecido el panorama general acerca de lo que son los verboides (infinitivo y gerundio) se procede a explicarlos en su forma y función de acuerdo con la gramática española.

Cuadro 5. Verboides

Verboide Función	Infinitivo (-ar, -er, -ir)	Gerundio (-ando, -iendo)
Verbo	¿ Pedir yo perdón?	...y él, esperando allá
Adverbio		Salió corriendo
Adjetivo		Échalo en agua hirviendo
Sustantivo	El eterno ir y venir	

(Revilla de Cos, 1984: 122)

2.1.2.1 Gerundio

De acuerdo con Alcina y Blecua (1994), el gerundio es una de las formas no personales del verbo más controvertidas debido a que existen desacuerdos entre los gramáticos en cuanto a su uso y su forma. Su forma es invariable y se expresa con las terminaciones: **-ando**, **-iendo**. Generalmente su función se asocia con el adverbio, no obstante también puede funcionar como verbo y como adjetivo (Revilla de Cos, 1984).

Cuando se usa como complemento verbal el gerundio puede expresar simultaneidad o duración (coexistencia).

Hablaba **comiando**. (simultaneidad)

Continúa **lloviendo**. (duración)

El gerundio tiene dos formas, la simple (cantando) y la compuesta (habiendo cantado). La primera se usa para expresar anterioridad inmediata, es decir coincidencia temporal (Gili, 1985).

Ejemplo: **Caminando** a mi casa, me encontré a Juan.

La forma compuesta se forma con el auxiliar haber, es decir, **habiendo** al presentarse junto al participio (González, 1985).

Ejemplo: **Habiendo** recibido noticias tuyas, nos tranquilizamos.

El gerundio nunca puede expresar posterioridad, consecuencia o efecto. De acuerdo con Gili (1985), este verboide desempeña otras funciones que en seguida se describen.

1. Gerundio como adverbio

Gili, al igual que Bello (1975) coincide en que una las funciones principales del gerundio es la de adverbio de modo. Describe cómo suceden las acciones y generalmente se coloca después de ellas.

Jorge salió **corriendo**.

2. Gerundio referido al sujeto

En esta función el gerundio tiene un carácter explicativo debido a que describe al sujeto enunciando una acción secundaria que este realiza.

La madre, **viendo** que su hijo partía, corrió a alcanzarlo.

En seguida se nombran la forma y función de otra estructura que pertenece a los verboides: el infinitivo.

2.1.2.2 Forma verbal en infinitivo

Su forma se representa en las terminaciones **-ar, -er, -ir** (ejemplos: cantar, comer, vivir). El infinitivo carece de tiempo, género y número, siempre es masculino y singular. Su función es muy similar a la del sustantivo (el verbo usado como nombre) ya que su significante es prácticamente el mismo (Bello, 1975).

Necesito **comer**. (infinitivo)= Necesito **comida**. (sustantivo)

Debido a esta similitud, el infinitivo puede llevar artículo definido (el) al igual que un sustantivo.

El **comer** sano es importante. = La **comida** casera es mejor.

Sin embargo, éste no es su único objetivo debido a que posee diferentes funciones dentro de la oración. A continuación se señalan y ejemplifican algunas de ellas (Bello, 1975).

a) Infinitivo como sujeto.

Sujeto no implícito: **Beber** agua es sano.

- b) Infinitivo como objeto.
Trató de **entenderlo**.
- c) Infinitivo como objeto directo.
Quiero **cantar** esta canción.
- d) Infinitivo como objeto indirecto.
El no le da importancia a **comer** sano.
- e) Adyacente circunstancial.
No por mucho **madrugar**, amanece más temprano.
- f) Adyacente sustantivo.
Tengo ganas de **jugar**.
- g) Adyacente adjetivo.
Este problema es fácil de **resolver**.
- h) Adyacente adverbial.
Se lo advirtieron antes de **empezar**.

Anteriormente, se mencionó la incapacidad del infinitivo de denotar tiempo, y esto se debe a que al acompañar al verbo principal de la oración puede expresar los tiempos presentes, pasado y futuro, pero esta capacidad no la posee por sí mismo.

Presente: Lo veo **salir**.

Pasado: Lo vi **salir**.

Futuro: Lo veré **salir**.

Es importante mencionar que el infinitivo ofrece una forma simple y una compuesta. Algunos ejemplos de la forma simple del infinitivo sirven para dar nombre al verbo, por ejemplo: bailar, comer, partir. La forma compuesta denota anterioridad. El verbo **haber** es la forma de anterioridad del infinitivo el cual, junto con el participio forma los tiempos compuestos.

Ejemplo: Fue un gusto **haberte** conocido.

En conclusión, el infinitivo es un sustantivo verbal masculino que puede acompañar a los verbos para expresar tiempo y anterioridad (Alcina y Blecua, 1994).

Una vez establecida la descripción tanto en el idioma inglés como en español de los puntos lingüísticos en los que se basa esta investigación, se procede a establecer el

análisis contrastivo de estas formas gramaticales en ambas lenguas para identificar sus diferencias y similitudes. Consecuentemente, será posible determinar las probables razones por las que estos temas gramaticales causan conflicto a los hispanohablantes que tratan de aprender inglés como lengua extranjera.

2.1.3 Análisis contrastivo

De acuerdo con Lado (1988), el análisis contrastivo se refiere a la acción de describir por lo menos dos lenguas diferentes, la lengua materna (L1) y una lengua extranjera (LE), las cuales deben ser comparadas para poder ubicar las similitudes y diferencias que comparten. Estas similitudes y diferencias pueden presentarse a nivel morfológico, sintáctico, semántico, léxico, pragmático e, incluso, cultural.

En el apartado anterior se presentó la descripción lingüística de las formas *-ing* y el infinitivo en el idioma inglés, así como su más cercano equivalente en el idioma español, los verboides. Es necesario establecer las similitudes y diferencias encontradas entre ambas estructuras al contrastar su forma y función tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna.

Para empezar es necesario comparar de dónde vienen las formas del gerundio y el infinitivo en ambos idiomas. En inglés, el gerundio (al igual que el participio) pertenece a la familia de las formas *-ing*. En contraste, éste pertenece en español a las formas conocidas como verboides. Por otra parte el infinitivo en la gramática inglesa es un verbo no finito, en cambio en español, éste también pertenece a la familia de los verboides (ver cuadro 6).

Es importante establecer las diferencias y similitudes de las formas y funciones que tienen cada una de éstas estructuras en ambas lenguas.

El gerundio suele ser una de las estructuras gramaticales en la que es más difícil comprender las diferencias que existen tanto en su forma como en sus funciones al compararlos del idioma inglés con el español.

En cuanto a su aspecto morfológico, en el idioma inglés su única terminación es *-ing*, por el contrario en español sus terminaciones son: *-ando*, *-iendo*. Sin embargo la

traducción de la terminación *-ing* al español puede ser: *-ar, -er, -ir* (ver cuadro 7). La terminación del gerundio en inglés corresponde a la del infinitivo en español.

Cuadro 6. Familias gramaticales a las que pertenecen las formas gerundio e infinitivo en inglés y en español

Idioma \ Forma	Inglés	Español
Infinitivo	Verbo no finito	Verboide
Gerundio	Forma <i>-ing</i>	Verboide

Cuadro 7. Terminación del gerundio en inglés y su traducción al español

Inglés	Traducción en español
<i>Drinking alcoholic beverages is bad for you.</i>	Tomar bebidas alcohólicas te hace daño.

De acuerdo con su función gramatical, el gerundio en la lengua inglesa tiene como principal objetivo servir como sustantivo. No obstante, en el idioma inglés, el gerundio forma parte de las formas *-ing*, las cuales también actúan como: parte de los tiempos progresivos, adjetivos y adverbios. El gerundio en el idioma español se utiliza como forma progresiva del verbo, forma no personal del mismo, como adverbio y algunas veces como adjetivo (ver cuadro 8).

El infinitivo en el idioma inglés es una forma verbal que no expresa alguna acción que se lleve a cabo en algún momento específico (presente, pasado o futuro), más bien lo enuncia de forma general. Esta función es muy similar al desempeño que tiene el gerundio en el idioma inglés y se considera que éste es el problema fundamental que enfrentan los alumnos al aprender esta estructura (ver cuadro 9).

El tema que da origen a esta investigación se refiere al uso de los verbos *forget, remember, stop* y *regret* cuando son seguidos de una forma en gerundio o infinitivo. Como se comentó en el apartado anterior existen diferencias a nivel semántico al usar

cada una de estas formas. Sin embargo, sí existen similitudes ya que el uso equivalente de estos verbos seguidos por el infinitivo (excepto en el verbo *regret*) corresponde a la forma del infinitivo en español, es decir, si son estructuras equivalentes (ver cuadros 10, 11, 12 y 13).

Cuadro 8. Función del gerundio en inglés y en español

Idioma / Funciona como...	Inglés	Español
Verbo	-	Hablando se entiende la gente.
Sustantivo	<i>Speaking a foreign language is important.</i>	-
Adjetivo	<i>Tennis is a relaxing sport.</i>	Échalo en agua hirviendo .
Adverbio	<i>She walked out of the room smoking.</i>	Salió del cuarto fumando .

Cuadro 9. Función del infinitivo en inglés y en español

Idioma / Funciona como...	Inglés	Español
Verbo	<i>I want to tell you the truth.</i>	Quiero ir al cine.
Sustantivo	<i>To meet you was a great pleasure.</i>	Tengo ganas de jugar .
Adjetivo	-	Es fácil de resolver .
Adverbio	<i>To set the alarm, press four digits.</i>	Se lo advirtieron antes de empezar .

La complejidad para discriminar el significado de los verbos *forget* y *remember* del inglés al español cuando éstos son seguidos por un gerundio o un infinitivo es

mayor. Esto se debe a que en español es más claro ya que estos verbos al ser seguidos por cada una de estas formas indican un tiempo verbal diferente y por lo tanto cambia el sentido de la oración.

Cuadro 10. Diferencias del verbo **remember / recordar**

Forma	Inglés	Forma	Español
Gerundio	<i>Carlos <u>remembers</u> going to the bank.</i>	Infinitivo Anterior	Carlos <u>recuerda</u> haber ido al banco.
Infinitivo	<i>Carlos <u>remembers</u> to go to the bank every Friday.</i>	Infinitivo	Carlos <u>recuerda</u> ir al banco todos los viernes.

Cuadro 11. Diferencias del verbo **forget / olvidar**

Forma	Inglés	Forma	Español
Gerundio	<i>Carlos <u>forgot</u> going to the bank.</i>	Infinitivo Anterior	Carlos <u>olvidó</u> haber ido al banco
Infinitivo	<i>Carlos <u>forgot</u> to go to the bank.</i>	Infinitivo	Carlos <u>olvidó</u> que tenía que ir al banco.

Cuadro 12. Diferencias del verbo **stop / dejar de o detenerse para**

Forma	Inglés	Forma	Español
Gerundio	<i>Carlos <u>stop</u> going to that bank.</i>	Infinitivo	Carlos <u>dejó de</u> ir a aquel banco.
Infinitivo	<i>Carlos <u>stop</u> to go to the bank.</i>	Infinitivo	Carlos <u>se detuvo</u> para ir al banco.

Cuadro 13. Diferencias del verbo *regret* / *arrepentirse* o *lamentar*

Forma	Inglés	Forma	Español
Gerundio	<i>Carlos regrets going to that new bank.</i>	Infinitivo Anterior	Carlos <u>se arrepiente</u> de haber ido a aquel banco nuevo.
Infinitivo	<i>Carlos regrets to tell Sandy she has to go back to the bank.</i>	Infinitivo	Carlos <u>lamenta</u> informarle a Sandy que debe regresar al banco.

Por el contrario, los verbos *stop* y *regret*, si poseen equivalentes diferentes en español cuando son usados con estas dos formas. Es decir, en el caso del verbo *stop* su traducción es diferente si le sigue un gerundio o un infinitivo, cuando la estructura es *stop* + gerundio su traducción en español es: dejar (de hacer algo). En contraste, cuando le sigue un infinitivo la traducción es: detenerse (para hacer algo). Esto mismo sucede con el verbo *regret*, cuando le sigue el gerundio significa arrepentirse y cuando le sigue el infinitivo su significado es lamentar algo que sucede o está por suceder.

Como conclusión, se identifica como problema fundamental para el aprendizaje de éstas estructuras, el hecho de que el gerundio en inglés encuentra su equivalente en la forma del infinitivo y el infinitivo anterior en español. Debido a lo anterior, los alumnos que cursan la materia de Inglés Remedial IV no encuentran un referente igual o parecido a las formas y funciones de los gerundios e infinitivos del idioma inglés al idioma español.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

A continuación se presenta la descripción del tratamiento pedagógico que diversas fuentes le dan a este tema en particular. Las fuentes se analizan bajo los siguientes rubros: tema gramatical, se aborda o no el punto gramatical como se presenta en la investigación, existen explicaciones gramaticales o no, habilidades a las que van dirigidas las actividades y tipos de ejercicios. Estas publicaciones se ordenan cronológicamente (ver cuadro 14).

Cuadro 14. Análisis del tratamiento pedagógico

Libro	Autor Año	Pág	Tema	E. G	Punto Lingüístico	Habilidades			Tipos de Ejercicios				
						C. A	C. L	P. E	P. O	O. M	P. A	A. E	C. E
<i>Interactions II</i> Capítulo 11 Partes 1, 2, 3	Werner, Patricia. 1977	298 307	Gerundios después de preposición. Verbos seguidos de un gerundio. Gerundio vs. Infinitivo Verbos: <i>remember, try, quit & stop</i> .	sí	sí	no	sí	sí	sí	no	sí	no	sí
<i>East west 2</i> Unidad 4	Graves, Kathleen. 1989	25	Verbos seguidos de un gerundio.	no	no	sí	no	sí	no	no	sí	no	sí
<i>Focus on proficiency</i> Unidad 6	O'Connell, Sue. 1995	97 109	Gerundios: sustantivos, adjetivos, verbos	sí	no	no	sí	sí	no	sí	no	no	sí
<i>Blue print 2</i> Unidad 3	Abbs, Brian. 1996	8	Verbos seguidos de un gerundio.	no	no	sí	no	no	sí	no	no	no	sí
<i>Think first certificate</i> Unidad 14	Naunton, John 1997	164	Gerundios vs. infinitivos	no	sí	no	sí	sí	sí	sí	no	sí	sí
<i>Transitions I</i> Unidad 2 Unidad 3	Lee, Linda. 1998	7 13	Verbos seguidos de un gerundio. Gerundios como sujeto.	sí no	no no	sí sí	sí no	sí no	sí no	no no	sí sí	no no	sí sí

Libro	Año	Pág	Tema	E. G	Punto Lingüístico	Habilidades			Tipos de Ejercicios				
						C. A	C. L	P. E	P. O	O. M	P. A	A. E	C. E
<i>Transitions I</i> Unidad 2 Unidad 3	Lee, Linda. 1998	7 13	Verbos seguidos de un gerundio. Gerundios como sujeto.	sí no	no no	sí no	sí no	sí	sí	no	sí	no	sí
<i>True colors</i> Unidad 9	Maurer, Jay. 1998	110 119	Verbos seguidos de un gerundio	sí	no	sí	sí	sí	sí	sí	no	no	sí
<i>Focus on advanced English</i> Unidades 4 y 10	O'Connell, Sue. 1999	58- 59 175	Gerundio vs infinitivo Gerundios después de preposición. Verbos seguidos de un gerundio.	sí	sí	no	no	sí	no	no	sí	sí	sí
<i>*Focus on grammar</i> Unidad 31	Fuchs, Marjorie. 2000	143	Gerundios e infinitivos*	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
<i>American headway 3</i> Unidad 4	Soars, Liz. 2003	26	Gerundios como sujetos	sí	no	no	no	sí	no	no	no	no	sí

Acotaciones habilidades		Acotaciones tipo de ejercicios	
E. G	Explicación gramatical.	O. M	Opción múltiple.
C. A	Comprensión auditiva.	P. A	Pregunta abierta
C. L	Comprensión de lectura.	A. E	Análisis del error
P. E	Producción escrita.	C. E	Completar el espacio
P. O	Producción oral.		

*Libro de texto usado en el curso de Inglés Remedial IV.

Como se puede apreciar en el cuadro 14 se analizaron diez libros de texto que existen en el mercado desde hace más de dos décadas, los resultados demuestran el poco énfasis que hacen estas publicaciones pedagógicas en el tema gramatical en el cual se concentra la investigación: la diferencia semántica entre usar ciertos verbos seguidos del gerundio o el infinitivo. Dicho énfasis se refiere a la poca o nula explicación gramatical inductiva que se encuentra en estos libros respecto a este tema. Así mismo, los ejercicios de práctica y reforzamiento son escasos de modo que a los estudiantes les es insuficiente esta información para poder comprender estas estructuras. Se encontró que la mayoría de estos libros no ofrecen explicaciones gramaticales a fondo, al menos que sean libros especializados en preparación para algún tipo de examen oficial (como por ejemplo: *First Certificate, Proficiency*) o que en sus títulos enuncien que son libros que tienen como objetivo que los alumnos sean precisos en el manejo de la gramática inglesa (*Interactions II. A Communicative Grammar, 1977*).

En el caso del análisis del libro de texto (*Focus on grammar, 2000*) que utiliza la población elegida, se encontró que pese a que cubría todos los rubros especificados, no profundiza en los cuadros gramaticales. Es decir, la información en este libro no es suficiente ya que únicamente cuenta con un pequeño recuadro, dentro de las notas gramaticales, correspondiente a aquellos verbos que pueden ser usados con el gerundio o el infinitivo pero cuyo significado cambia con cada uno de ellos. Asimismo, solamente existe un ejercicio de reforzamiento relacionado con este punto lingüístico.

Debido a esta situación, el objetivo de esta investigación es presentar una propuesta de actividades didácticas que sean complementarias al uso del libro de texto y a la cátedra.

En el siguiente apartado se describen las teorías de aprendizaje y enseñanza que sirven de base para respaldar la forma en la que se aprecia el proceso con el que los alumnos aprenden una lengua extranjera. Esta exposición del proceso de aprendizaje tiene como fin sustentar la elaboración de actividades didácticas que complementen aquellas presentadas en el libro de texto con el fin de ayudar a los alumnos a comprender el punto lingüístico de esta investigación.

2.2 Teoría de aprendizaje

Para poder comprender los procesos que tienen lugar en la mente de los seres humanos al aprender una lengua extranjera a continuación se define el término aprendizaje y posteriormente se describen las principales teorías de dicho proceso, las cuales permanecen como punto de referencia para explicar este complejo acontecimiento. Así mismo, se mencionan las estrategias de aprendizaje que los alumnos usan para adquirir el conocimiento. Finalmente, se explican los conceptos de interlenguaje y análisis de errores.

Existen dos grandes corrientes dentro de la psicología educativa, las cuales definen la manera en la que los seres vivos aprenden. Estas son las teorías conductista y cognoscitiva. La primera concibe al aprendizaje como un cambio de conducta en el individuo; dicho cambio debe ser observable y sujeto a ser medido para poder dar constancia de éste. La teoría conductista considera al aprendiente como un sujeto pasivo.

Por su parte la teoría cognoscitiva está basada en el trabajo de la psicología, dentro de este contexto se define el aprendizaje en general así como el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta teoría percibe al aprendiente como un individuo pensante y activo dentro del salón de clase, el cual cuenta con conocimiento previo y es capaz de asimilar nuevas estructuras de conocimiento (Pozo, 1994). La línea de esta investigación se basa en estos principios.

Existen diversas definiciones del término aprendizaje de acuerdo con el enfoque histórico-social. La Real Academia de la Lengua Española menciona que aprender significa: "adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia" (<http://www.rae.es/>). Evidentemente esta es una definición muy amplia para un concepto tan complejo, por lo tanto dicho concepto deberá abordarse bajo los estándares de la teoría cognoscitiva la cual se explica con mayor detalle en el siguiente apartado.

2.2.1 Teoría cognoscitiva

McLaughlin (1987: 133) define al aprendizaje como un proceso cognoscitivo ya que éste requiere de "representaciones internas que regulan y guían la actuación de alumno". Es importante mencionar que esta investigación se centra en el aprendizaje de una lengua extranjera. El aprender una LE, de acuerdo con este mismo autor, es la adquisición de habilidades cognoscitivas complejas.

De acuerdo con algunos investigadores como Román (1999) y Díaz Barriga (2000), los procesos cognoscitivos se refieren a las capacidades, destrezas y habilidades del ser humano al aprender. Anderson (1983, en O'Malley y Chamot, 1990), explica que las habilidades cognoscitivas son la capacidad de desarrollar diversos procesos mentales.

En el caso del aprendizaje de una LE, se requiere usar procesos cognoscitivos tales como la selección de vocabulario, reglas gramaticales, así como una serie de premisas que rigen el uso de la lengua. Karmiloff-Smith (1986, en McLaughlin, 1987) considera que para poder llevar esto a cabo, el ser humano debe ser capaz de tener control sobre sus representaciones internas. McLaughlin concibe estas acciones bajo dos nociones: automatización y reestructuración.

La automatización se refiere al proceso en el que la nueva información ya se mecanizó mediante la práctica continua, originando un nuevo aprendizaje almacenado en la memoria a largo plazo. Por otro lado, durante la reestructuración el individuo debe organizar y acomodar la información que se está adquiriendo en las estructuras mentales previamente almacenadas en la memoria. A medida que el sujeto aprende cada vez más, sus esquemas cognoscitivos están en constante transformación.

Shiffrin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1987) consideran que la memoria está conformada por una gran conexión de "nodos" en el cerebro humano. Los nodos son segmentos de información interrelacionada que se activan gracias a la presencia de un estímulo externo adecuado. La memoria se clasifica en dos tipos:

a) La memoria a corto plazo, algunas veces también llamada memoria de trabajo, es de capacidad limitada, en ella se llevan a cabo los procesos de control y la información generalmente se encuentra en un estado activo.

Los procesos de control son actividades transitorias que están bajo el control del sujeto, mismos que ocurren durante el periodo de práctica, previo a la automatización. Es decir, durante los procesos controlados el individuo se encuentra monitoreando cada uno de los pasos que se requieren para llevar a cabo alguna acción.

McLaughlin señala que la importancia de los procesos controlados radica en que, con el tiempo y la práctica, éstos ligan el conocimiento de la memoria a corto plazo con el de la memoria a largo plazo. Lo anterior es sumamente importante ya que son los procesos controlados los que sirven de base para llegar a los procesamientos automatizados y así avanzar a nuevos y más complejos niveles de aprendizaje.

b) En la memoria a largo plazo se llevan a cabo los procesos automáticos y, al ser de capacidad ilimitada, es necesario emplear estrategias para recuperar eficazmente la información almacenada en ella.

Otros autores como Weinten y Mayer (1986, en O'Malley y Chamot, 1990) mencionan que la nueva información se adquiere en cuatro etapas diferentes:

- **Selección.** En esta etapa se hace referencia a la atención que el aprendiente pone en información específica.
- **Adquisición.** En esta segunda etapa el aprendiente construye los nuevos esquemas cognoscitivos al relacionarlos con las ideas que se encuentran en la memoria de trabajo (o de corto plazo) a la memoria de largo plazo.
- **Construcción:** Aquí, se determina cómo el aprendiente construye los nuevos esquemas cognoscitivos al relacionarlos con las ideas que se encuentran en la memoria de trabajo.
- **Integración:** En la última etapa el sujeto busca el conocimiento previo almacenado en la memoria de largo plazo y lo transfiere a la memoria de trabajo para poderlo utilizar.

Las primeras dos etapas se refieren a **cuánto** ha aprendido el sujeto, mientras que las últimas determinan **qué** se ha aprendido y **cómo** se ha organizado.

Anderson (1983, en O'Malley y Chamot, 1990) menciona que el conocimiento se representa en la memoria de dos maneras:

- 1) El **conocimiento declarativo** se refiere a las definiciones, hechos o reglas que el aprendiente sabe, en este caso, de la lengua extranjera. Es decir **qué** se sabe acerca de la lengua. Este tipo de conocimiento no es siempre verbal.
- 2) El **conocimiento procedimental**, se refiere al **cómo** el individuo aplica las reglas que son consideradas como conocimiento declarativo en la resolución de problemas.

Faerch y Kasper (en McLaughlin, 1987) señalan que las estrategias de aprendizaje más que ayudar al alumno a adquirir el conocimiento procedimental con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, lo auxilian en cómo usarlo. Apoyándose en este trabajo, Ellis (1985) realiza una categorización respecto a las estrategias que los aprendientes de una LE utilizan para facilitar su aprendizaje. Las estrategias son las siguientes: de aprendizaje, de producción y de comunicación. Algunas de ellas se describen en el siguiente apartado.

2.2.1.1 Constructivismo

El constructivismo es una corriente que habla acerca de cómo aprenden los seres humanos y encuentra sus bases teóricas en la teoría cognoscitiva.

Tovar (2001) considera que el individuo se desarrolla en diferentes contextos: el cognitivo, el social y el afectivo. El ser humano no sólo es producto del ambiente ni de sus disposiciones internas, sino de la **interacción** entre él y su realidad. Es así como el constructivismo se refiere a la construcción que el individuo hace de su realidad, la cual no es una copia fiel de ésta, más bien una **interpretación subjetiva** de la misma basada en el conocimiento previo del sujeto. Klinger y Vadillo (2000) mencionan dos variantes del constructivismo: el biológico y el social.

El constructivismo biológico se enfoca en cómo interpreta y regula el conocimiento el aprendiente. En contraste, el constructivismo social se enfoca en el

aprendizaje recíproco, es decir, que el alumno además de sus procesos aprende en gran medida por ayuda de otras personas, como compañeros de clase y el profesor.

La postura de Klinger y Vadillo es mediadora, ya que tanto el constructivismo biológico deja de lado el factor socio-cultural como el constructivismo social reduce la importancia del individuo. Por lo tanto, se debe considerar al constructivismo como un auxiliar en el proceso de aprendizaje, en el que los procesos cognoscitivos del alumno son tan importantes como las experiencias que él adquiere del medio socio-cultural donde se desarrolla.

Como se mencionó con anterioridad, una pieza clave dentro del constructivismo es que el alumno cuenta con conocimientos previos. Por ello es importante considerar el aprendizaje significativo, término acuñado por Ausubel.

Ausubel (2003) explica que el proceso de aprendizaje en el salón de clases se presenta en dos dimensiones: el aprendizaje repetición-aprendizaje significativo y la dimensión recepción-descubrimiento.

El aprendizaje por repetición es memorístico y arbitrario, es decir, los conocimientos nuevos no se relacionan con la información almacenada previamente en la estructura mental del individuo. En el pasado, se asumía que el aprendizaje por recepción se daba por repetición debido a que se basaba en una enseñanza explícita. En contraste, sólo el aprendizaje por descubrimiento era considerado significativo. Sin embargo, dichas aseveraciones se descartan debido a que el aprendizaje por recepción no es necesariamente por repetición, ni aquel por descubrimiento significativo, "todo depende de las condiciones en las que ocurra el aprendizaje" (Ausubel, 2003: 37).

El aprendizaje significativo surge cuando el alumno construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este puede ser por descubrimiento o recepción. En el aprendizaje significativo, los alumnos al recibir nueva información en el salón de clases pueden acomodar ésta en esquemas de información ya existentes en su mente. Esta relación o asociación no debe ser arbitraria, debe presentarse al alumno de una manera organizada, pero él no debe relacionarla "al pie de la letra" (Pozo, 1994: 211).

El aprendizaje por recepción se refiere al hecho de presentarle al alumno el nuevo material de una manera organizada, de modo que él lo reciba, estructure y relacione con material previamente asimilado. Lo anterior con el fin de poder recordarlo y ocuparlo posteriormente como base para un aprendizaje nuevo (Ausubel, 2003).

Por otro lado, en el aprendizaje por descubrimiento el alumno actúa de manera independiente, es decir, sin necesidad que se le presente el material por aprender explícitamente él debe ser capaz de deducirlo antes de que este aprendizaje se convierta en significativo para él. Es decir, antes de que se incorpore a sus esquemas mentales. Pese a que los dos tipos de aprendizajes pueden ser significativos, Ausubel (1961) señala que la principal diferencia entre ambos se refiere a "sus principales funciones en el desarrollo y el funcionamiento intelectual" (Ausubel, 2003: 35-36).

Ausubel basa su teoría del aprendizaje significativo en las ideas de Piaget, quien expone los conceptos de asimilación, acomodación y equilibrio. Piaget (1970, en Pozo 1994: 178) define a la asimilación como "la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo de las personas". Es decir, explica cómo un conocimiento nuevo se acomoda en las estructuras cognoscitivas ya existentes de las que habla Ausubel. Cuando un nuevo conocimiento se adquiere por parte del alumno, las estructuras cognoscitivas se desequilibran al recibir esta nueva información, la cual debe ser acomodada en un esquema ya existente.

Por otro lado, el término acomodación se refiere a la adaptación como "la modificación causada por los elementos que se asimilan" (Pozo, 1994: 180). En el intervalo de ambos procesos, asimilación y acomodación, se sufre un equilibrio. Sin embargo este equilibrio no siempre sucede de manera automática o sin ocasionar conflicto, de hecho el romper esquemas existentes en el aprendiente y ponerlo en conflicto es un signo de que el aprendizaje se está llevando a cabo.

Pozo coincide con las definiciones de aprendizaje brindadas por los autores mencionados al concebir el aprendizaje como reestructuración, es decir que "de una estructura simple surge una más compleja" (Pozo, 1994: 159).

El desarrollo cognoscitivo del alumno no se puede apartar del contexto sociocultural ya que el hombre es producto de los factores sociales y culturales, ya que

él no es un ente asilado. Tovar (2001) señala que Vygotsky considera que la educación debe fomentar el desarrollo socio-cultural e integral del alumno, ya que esto le proporciona las herramientas para modificar su entorno físico y social. Vygotsky considera que el lenguaje es un claro signo de interacción social por parte del ser humano ya que transforma sus factores psicológicos.

Vygotsky acuñó el concepto de la zona de desarrollo próximo, la cual se refiere al nivel de desarrollo cognoscitivo real (espontáneo y autónomo) en el que el alumno se encuentra y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar debido al apoyo de otra persona. Este desarrollo potencial se refiere a mostrarle al alumno tareas que requieran conocimientos que aún no sabe, pero que está por descubrir. De modo que al presentarse este conflicto cognoscitivo, el aprendiente, con ayuda de su conocimiento previo y el apoyo de otros, logra incorporar a sus estructuras los conocimientos necesarios para resolver la tarea.

Una vez que se ha establecido el concepto de aprendizaje y se puntualizó que se lleva a cabo a través de diferentes procesos, es importante mencionar que para que el individuo pueda aprender requiere utilizar ciertas estrategias que le facilitan este proceso.

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias de aprendizaje

El constructivismo también se considera aprender a aprender ya que de la reflexión del medio y sus experiencias previas, el alumno realiza procesos cognoscitivos internos con los que edifica su aprendizaje. De acuerdo con Oxford (1990), el concepto de estrategias de aprendizaje se refiere a los medios o acciones empleadas por los alumnos para aprender de una manera más rápida y eficaz, la cual le permite adquirir, almacenar y utilizar la información presentada en clase. Por otro lado, Ellis (2003) considera a las estrategias de aprendizaje como técnicas orientadas a resolver problemas específicos al aprender una lengua extranjera. Oxford clasifica estas herramientas o acciones para

facilitar el aprendizaje en seis tipos de estrategias de aprendizaje divididas en dos grandes grupos: las directas y las indirectas (ver cuadro 15).

Cuadro 15. Estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje	Estrategias directas	1. Estrategias memorísticas 2. Estrategias cognoscitivas 3. Estrategias de compensación
	Estrategias indirectas	1. Estrategias metacognitivas 2. Estrategias afectivas 3. Estrategias sociales

(Oxford, 1990).

Oxford (1990) concibe a las estrategias de aprendizaje como directas cuando éstas son usadas para enfrentarse con nuevos conocimientos, mientras que las indirectas se relacionan con el manejo del conocimiento en general. A pesar de esta división, considera que ambas se complementan, de tal modo que los aprendientes pueden hacer uso de varias de ellas simultáneamente.

Esta misma autora menciona que las tácticas son las herramientas específicas que ayudan a alcanzar el éxito de las estrategias, es necesario tener en mente que éstas son las acciones concretas que los alumnos llevan a cabo para usar las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990: 7).

Ellis (2003) considera que las estrategias funcionan generalmente de manera conciente en los alumnos, sin embargo no siempre es así. El profesor puede ayudar a sus alumnos a descubrir cuáles son las estrategias a las que ellos recurren al enfrentar algún problema, de modo que se vuelvan más independientes y responsables de su propio aprendizaje.

Para lograr el objetivo principal de este trabajo de investigación se pretende fomentar en la población elegida el uso de las estrategias cognoscitivas y sus tácticas específicas (ver cuadro 16).

Cuadro 16. Estrategias cognoscitivas

Estrategias Cognoscitivas	Práctica	Repetir, practicar sonidos, reconocer y utilizar formulas y patrones, recombinar, practicar
	Recibir y emitir mensajes	Entender de manera rápida. Utilizar fuentes para recibir y emitir mensajes.
	Analizar y razonar	Razonar deductivamente, analizar expresiones, análisis contrastivo, traducir y transferir.
	Crear estructuras para producir <i>input</i> y <i>output</i>	Tomar notas, resumir, resaltar.

Se espera que los alumnos, en particular, sean capaces de reconocer y utilizar fórmulas y patrones de la lengua extranjera. Además deben razonar de manera deductiva. De igual modo, se espera que los alumnos sean capaces de contrastar cómo funciona el punto gramatical a estudiar tanto en la lengua materna (español) como en la lengua extranjera (inglés).

Es importante el presentar este enfoque acerca de cómo los individuos aprenden de modo que el tan complejo proceso de enseñanza-aprendizaje pueda considerarse de una manera más precisa y plausible.

Hasta el momento se ha descrito el proceso de aprendizaje en general y el procesamiento de la información. Del mismo modo, se ha dado una introducción acerca del aprendizaje de una lengua extranjera (LE), que se considera como un proceso cognitivo. Así mismo, se han definido las estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizan para hacer su aprendizaje de la LE más efectivo. A continuación, se presenta un concepto clave para el aprendizaje de una LE: el interlenguaje.

2.2.2 Interlenguaje

Las dos principales teorías acerca de cómo aprenden los seres humanos, el conductismo y el cognoscitismo también se refieren al área de enseñanza de lenguas extranjeras.

La teoría conductista considera al aprendizaje de una LE como resultado de la formación de hábitos, es decir de una cadena de estímulos y respuestas. Esto es, los alumnos al repetir constantemente un modelo correcto del lenguaje (estímulo), lo producirán finalmente con precisión (respuesta).

Como el conductismo sólo se interesa por medir conductas observables, que en este caso es la producción, no toma en cuenta los procesos internos que suceden en el alumno antes de la producción. Estos procesos internos son conocidos como "la caja negra". Sin embargo de acuerdo con Ellis (2003), el aprendizaje no es únicamente responder a un estímulo externo, los procesos cognoscitivos del alumno son fundamentales. La teoría mentalista se basa en los principios de la teoría cognoscitiva, y su objetivo es explicar cómo los factores mentales construyen el aprendizaje. Esta teoría que nació a principios de los años setentas, postula que sólo los seres humanos son capaces de adquirir el lenguaje, gracias a un dispositivo innato con el cual nacen: el "aparato de adquisición del lenguaje" -*language acquisition device (LAD)*-. La información que el ser humano recibe por parte del exterior no es lo más importante ya que ésta sólo actúa como detonador del LAD. Un concepto nuevo surgió de esta teoría, el interlenguaje.

Selinker (1972, en Ellis, 2003), acuñó una definición para interlenguaje la cual se refiere al sistema lingüístico independiente, el cual se localiza en algún punto entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera. Este sistema no es el mismo de la L1 ni tampoco el de la LE, es por eso que se considera como un sistema independiente. El interlenguaje está basado en varias premisas, la principal se refiere a la construcción interna del alumno acerca de reglas lingüísticas tanto para la comprensión como para la producción. Selinker se refiere a estas reglas como gramática interna, la cual puede ser influenciada tanto por factores internos como externos, como lo es la información (*input*) recibida del exterior. Esta gramática interna está en constante reestructuración ya que el aprendiente continuamente añade o sustrae reglas de su sistema. Sin embargo, esta gramática puede llegar a fosilizarse.

Como se mencionó anteriormente, el interlenguaje se encuentra en un punto entre la L1 y la LE, no se sabe con certeza ya que éste sucede dentro de la "caja negra"

del alumno. Ellis (2003) señala que el alumno al recibir información, la procesa en dos etapas. El *input* o información es trasladado a la memoria de corto plazo, a esta fase se le llama *intake*. Se considera que en la fase en la que el *intake* se convierte en conocimiento adquirido de la LE se localiza el interlenguaje.

El contexto social no afecta los procesos internos del aprendizaje, pero si tiene un efecto indirecto en la comunicación que se trata de entablar. Consecuentemente, es necesario poner atención al discurso del aprendiente para poder observar el desarrollo de su interlenguaje.

La teoría conductista no considera los procesos internos, la teoría mentalista deja de lado los factores externos. Como una alternativa a estas dos corrientes surge la teoría interaccionista. Esta teoría señala que existen diferencias entre el discurso de un alumno de LE y un hablante nativo de ésta, por lo cual el aprendizaje requiere de interacción. Los hablantes nativos al comunicarse con un aprendiente suelen modificar su discurso para facilitarle a éste la comprensión, a este evento se le llama *foreigner talk*. El nativohablante de la LE puede modificarlo de manera gramaticalmente correcta o incorrecta. En el primer caso, los hablantes disminuyen la velocidad del discurso y evitan utilizar estructuras lingüísticas complejas. En el segundo caso, emplean estructuras incorrectas a nivel gramatical para facilitar la comprensión, sin embargo esto suele implicar falta de respeto hacia el individuo que aprende la LE.

Otro ejemplo de interacción, es la negociación de significado, la cual se refiere a la corrección que el interlocutor hace al hablante para poder compensar de este modo la falta de comprensión. Debido a esto, autores como Krashen consideran que para que el aprendizaje de una LE suceda debe basarse en lo que él llama *comprhensible input* o información que el alumno pueda comprender.

La psicolingüística "es el estudio de las estructuras mentales y los procesos que involucran la adquisición y el uso del lenguaje" (Ellis, 2003: 51). Los avances de la psicolingüística sustentan la investigación del aprendizaje de una lengua extranjera, dos puntos trascendentales en este campo son la transferencia y las estrategias de comunicación. Ellis (2003) señala que el alumno de una LE puede desarrollar su interlenguaje al hacer uso de los dos puntos anteriores.

Bialystock y Smith (1985) hablan del fenómeno de la variabilidad en el interlenguaje, la cual se refiere a las oscilaciones de los aprendientes entre usar diversas formas en su discurso, no solo lingüísticas sino también sociolingüísticas y pedagógicas. Existen dos clases de variabilidad: la cognoscitiva o diacrónica y la de control o sincrónica.

La variabilidad cognoscitiva se refleja en el cambio del conocimiento de la lengua conforme pasa el tiempo y este cambio va en dirección de acercar más el discurso del aprendiente de una LE al de un nativohablante. Debido a que esta variabilidad toma lugar en una amplia escala de tiempo se considera diacrónica. Por el contrario, la variabilidad de control o sincrónica se localiza en un punto exacto en el tiempo y no se refiere a la cantidad de conocimiento que el sujeto ha acumulado, más bien a las condiciones psicolingüísticas en las que él demuestra su conocimiento. Este tipo de variabilidad afecta tanto a la competencia lingüística como a la pragmática debido a que los procesos controlados no saben qué forma es apropiada para usarse en ciertos contextos. Sin embargo, este tipo de variabilidad no es exclusiva de los aprendientes de una LE, incluso nativohablantes suelen encontrarse en esta disyuntiva ya que se refiere al uso pragmático de la lengua que va más allá del conocimiento de reglas gramaticales.

Ambos tipos de variabilidad impactan en el interlenguaje ya que afectan la construcción de oraciones tanto gramaticalmente correctas como su uso en un contexto adecuado. El profesor de una LE debe estar consciente de qué tipo de variabilidad presentan sus alumnos, de este modo será capaz de localizar su interlenguaje en términos lingüísticos y pragmáticos.

El interlenguaje es un sistema en constante desarrollo, el alumno de una LE también adquiere conocimiento a través de la comunicación. En algunas ocasiones enfrenta problemas de este tipo al no poder expresar lo que desea. No obstante, el alumno puede hacer uso de las estrategias de comunicación que le ayudan a resolver estas dificultades. Algunas de las habilidades a las que se recurre son: evadir, sustituir, parafrasear o tomar prestadas formas lingüísticas. Es decir, si el aprendiente encuentra muy difícil de utilizar cierto aspecto lingüístico prefiere **evitar** su uso y lo **sustituye** por uno que no le ocasione problemas. De igual manera, si no conoce la palabra en la

lengua extranjera que necesita para comunicarse, puede **parafrasear** el significado de dicha palabra, o incluso **tomar prestado** un vocablo de su L1. Este tipo de estrategias, con excepción de los préstamos de su L1, también pueden ser usadas por los hablantes nativos de la LE.

Autores como Faerch y Kasper (en McLaughlin, 1987) han tratado de sustentar estas estrategias en un modelo psicolingüístico y diseñaron el Modelo de Producción del Discurso. Este modelo ocurre en dos fases: planeación y ejecución. Las estrategias de comunicación se encuentran dentro de la primera fase ya que sólo planean como sobreponerse ante la falla en la comunicación, pero siempre planean e incluso pueden cambiar de estrategia antes de ejecutarla. Sin embargo, Selikner (1972, en Ellis, 2003), considera que estas estrategias se encuentran en uno de los procesos que ocasionan que los alumnos cometan errores. Inclusive, es necesario determinar si estas estrategias de comunicación tienen efecto o no en el aprendizaje de la LE, pero aún no hay evidencia alguna.

Debido a que las tendencias actuales del aprendizaje se enfocan en el aprendiente para entender cómo aprende y qué sucede durante este proceso, los errores que comete en el transcurso de la adquisición de la LE son fundamentales para localizar la etapa de desarrollo en la que se encuentra el sujeto.

2.2.3 Análisis de errores

En el aula de clase del idioma inglés como una lengua extranjera se observan muchos problemas concernientes a las estructuras gramaticales que, a pesar de ser detectados en los niveles básicos, continúan hasta los niveles intermedios y avanzados. Muchos de estos problemas persisten en todos los niveles. Posiblemente se deban a la comparación inevitable que los alumnos hacen acerca de cómo funciona la lengua extranjera que están aprendiendo, en este caso el idioma inglés, con respecto a su lengua materna, en este caso el español. Algunas veces los alumnos emplean estas comparaciones como una estrategia de aprendizaje. Sin embargo, algunas veces no encuentran referente en

su lengua materna, es decir, el punto gramatical que se estudia, no existe como tal o es diferente en el idioma español.

Las nuevas tendencias de las teorías de aprendizaje de una LE ya no consideran a los errores como un factor negativo, sino como una ayuda para los aprendientes. Es necesario para el docente de lenguas extranjeras saber identificar, describir y tratar de explicar los errores que cometen los aprendientes durante este proceso. El análisis de errores pretende ayudar al sujeto a aprender de sus errores.

En primera instancia es importante mencionar que, de acuerdo con Ellis (2003), existen dos tipos de faltas que los alumnos pueden cometer: el **error** (*error*) y **falla** (*mistake*). En el primer caso los aprendientes utilizan formas gramaticalmente incorrectas debido al desconocimiento de la regla apropiada. En contraste, la falla consiste en el uso incorrecto de alguna regla gramatical durante su actuación lingüística, no porque la desconozcan sino por un lapsó momentáneo en el cual no les es posible manifestar lo que saben. Es evidente que el docente debe centrar su atención en los errores más que en las faltas, sin embargo es fundamental distinguir que tipo de falta comenten sus alumnos en el salón de clases. Consecuentemente, el profesor debe estar alerta a la consistencia en la actuación de los aprendientes para diferenciar entre errores y fallas. Una vez que el instructor haya identificado que los estudiantes cometen errores y no fallas, éstos deben ser descritos y clasificados ya que esto lo habilita para diagnosticar los problemas de aprendizaje que sus alumnos puedan presentar en cualquier etapa del desarrollo de aprendizaje.

Ellis (2003) propone clasificar los errores en errores de índole gramatical y de construcción. Por ejemplo la conjugación errónea de algún verbo corresponde a la primera categoría, mientras que la **omisión**, la **elección incorrecta** o el **orden erróneo** de algún aspecto gramatical son errores de construcción.

Una vez clasificados los errores, sigue la más difícil tarea para el docente: tratar de explicarlos. Los errores son sistemáticos, hasta cierto punto predecibles e incluso algunos de ellos universales, al menos para aquellos alumnos que comparten la misma L1. Errores como la **sobregeneralización** y la **transferencia** son claros ejemplos de

esta premisa. Al ser el aprendizaje de una LE sistemático, éste se encuentra en continuo desarrollo. Al ganar más confianza en sí mismo, el alumno realiza hipótesis con relación a cómo funciona el sistema de la lengua extranjera y crea sus propias reglas respecto a ésta.

La sobregeneralización toma lugar cuando el estudiante aprende exitosamente una regla y pretende usarla en todos los casos. Por ejemplo, en el idioma inglés la terminación de los verbos regulares en tiempo pasado es "-ed" (*invte – invited*), más no sucede lo mismo con los verbos irregulares (*go – went*). Los alumnos sobregeneralizan la regla y agregan la terminación regular del pasado a los verbos irregulares: *go – goed*.

Los errores de transferencia se relacionan con la influencia que tiene la L1 del alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera. La transferencia se refiere a la influencia de la L1 al aprender una LE, existe transferencia positiva y negativa que también es llamada interferencia. Cuando los alumnos transfieren estructuras similares de su L1 a la LE y les sirve de ayuda, se considera transferencia positiva. Sin embargo, esto puede generar el sobre uso de esta estrategia y llevar al alumno a cometer errores, esto es la interferencia. Otro término acuñado por Selinker (1972, en Ellis, 2003) es el de **fosilización**, el cual se refiere al fenómeno que presentan los alumnos en el cual se deja de aprender la norma correcta de la LE, pese a la constante exposición a ésta y los intentos por parte del alumno por aprenderla.

En este trabajo de investigación, se detecta que los alumnos que cursan la materia de Inglés Remedial IV, al aprender el uso de los verbos *stop, regret, forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo, cometen errores de interferencia. Debido a que la forma del gerundio en inglés termina en *-ing*, los estudiantes suelen considerar erróneamente que tiene la misma función y forma que en español (-ando, -iendo). Esto los lleva a cometer errores como la **elección incorrecta** o el **orden erróneo** de la forma y función del gerundio e infinitivo en idioma inglés.

En esta sección se detallaron las posturas de aprendizaje más trascendentes para este trabajo de investigación, a continuación como complemento a la misma se analizan las teorías de enseñanza de una lengua extranjera.

2.3 Teoría de enseñanza

El presente apartado se concentra en la enseñanza de una lengua extranjera. Se definen: el enfoque comunicativo, la enseñanza implícita y explícita, así como los modelos de enseñanza que se han seleccionado para la elaboración de las actividades didácticas propuestas en el presente trabajo terminal.

2.3.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge al final de los años sesenta como una respuesta alternativa al enfoque situacional en la enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo con Richards y Rodgers (1992), el enfoque situacional considera que es posible predecir el lenguaje que el estudiante utiliza al enfrentarse a situaciones discursivas específicas, seleccionadas deliberadamente por el diseñador del sílabo. En contraste, el enfoque comunicativo considera que el lenguaje que el alumno utiliza en el acto discursivo no siempre se puede pronosticar ya que los diálogos que entabla no son memorizados.

La enseñanza de una LE dentro del enfoque comunicativo, va más allá de la integración de la enseñanza de la gramática y las funciones de la lengua. La meta principal de este enfoque es promover la competencia comunicativa.

La **competencia comunicativa** se refiere al conocimiento de las reglas de comunicación, es decir, el uso que el alumno hace del conocimiento que posee acerca de la lengua extranjera en situaciones de comunicación real. De acuerdo con Canale (1990), la competencia comunicativa consta de cuatro componentes principales:

La **competencia gramatical** se concentra en el dominio del sistema lingüístico, lo que se sabe acerca de la LE, tal como: la fonética, fonología, sintaxis, lexicología, ortografía y semántica. El alumno requiere tener el conocimiento y la habilidad de entender y expresar, de manera correcta, el significado literal de las emisiones producidas por su interlocutor.

La **competencia sociolingüística** comprende tanto las reglas socioculturales como las discursivas. Esta competencia implica que el alumno utilice la lengua

adecuadamente de acuerdo con el contexto en el que sucede la comunicación, es decir, el propósito de la comunicación, quiénes participan en ella, y bajo qué normas sociales y culturales sucede esta interacción comunicativa.

La **competencia discursiva** consiste en la habilidad de saber combinar formas gramaticales y significados, de tal modo que se pueda elaborar un texto oral o escrito uniforme. Estos textos pueden presentarse en diversos géneros (por ejemplo el narrativo, argumentativo o científico). Se puede lograr un texto uniforme al lograr la cohesión en la forma y la coherencia en el significado. La cohesión se refiere al orden en el que las formas deben ser estructuradas (sintaxis). Por otro lado, la coherencia representa el sentido que toman las formas estructuradas en la oración, el significado debe ser claro, preciso y lógico.

La **competencia estratégica** se refiere a la habilidad de utilizar las estrategias de comunicación, las cuales pueden ser verbales o no verbales. Dichas estrategias pueden ser usadas para compensar las posibles fallas que ocurran durante la comunicación o para suplir la falta de alguna otra competencia dentro de la competencia comunicativa. De igual manera, la competencia estratégica puede ser usada para hacer que la comunicación sea más efectiva.

Finocchiaro y Brumfit (1983, en Richards y Rodgers, 1992) resumen, de una manera general, las principales características del enfoque comunicativo, de las cuales sobresalen las siguientes observaciones:

- Aprender una lengua es aprender a comunicarse.
- El significado se enfatiza por encima de la forma.
- Utilizar la lengua de manera efectiva y apropiada, de acuerdo con el contexto.
- Se espera una actitud más activa por parte del alumno.
- Promueve en los alumnos la formulación de hipótesis.
- La motivación debe surgir de manera intrínseca por parte del alumno.
- La competencia comunicativa es la meta substancial.
- La fluidez, una pronunciación comprensible y un grado aceptable de precisión gramatical se incluyen dentro de esta meta.

Larsen-Freeman (1986) señala que durante el proceso de comunicación el alumno no sólo lleva a cabo ciertas funciones (argumentar o persuadir), sino también es importante considerar que el discurso puede suceder dentro de diversos contextos sociales. Con respecto a la gramática, el conocimiento de formas y estructuras lingüísticas no lo es todo; el aprendiente de una LE debe saber cómo utilizar este conocimiento al momento de interactuar con su interlocutor.

Dentro del enfoque comunicativo de enseñanza, el sílabo, el rol del alumno, del profesor y los materiales son redefinidos. El sílabo se concentra en el estudiante y sus necesidades. El alumno es visto como comunicador y es el principal responsable de su aprendizaje. El profesor tiene la función de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, aclarar las dudas que puedan surgir entre ellos, monitorear su desempeño y coordina las actividades presentadas en la clase. El material debe inducir a la comunicación, las actividades propuestas deben propiciar que el alumno tenga la elección de utilizar las formas y funciones que él considere apropiadas durante el acto comunicativo.

En conclusión, el enfoque comunicativo se centra en el alumno y sus necesidades de comunicación, es decir, el propósito de enseñar una LE es promover en los estudiantes el desarrollo del conocimiento y la habilidad de utilizarlo en situaciones de comunicación real. En el siguiente apartado se describe la manera en la que se enseña la gramática de la LE dentro del salón de clases, ésta puede ser de manera implícita o explícita. Se describen ambos tipos de enseñanza, así como sus repercusiones en el salón de clases.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

A lo largo del tiempo, dentro del campo de enseñanza de lenguas, se ha cuestionado si la enseñanza de la gramática de la LE debe hacerse de manera explícita o implícita. Como observamos en el apartado anterior, la meta principal del enfoque comunicativo es que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa, dentro de la cual se encuentra la competencia gramatical. Por lo tanto, el papel que juega el conocimiento

de las formas gramaticales es tan importante como la habilidad de usarlas en situaciones de comunicación real.

Higgs y Clifford (1982) manifiestan la importancia de la enseñanza explícita ya que al aprender la gramática de manera implícita se corre el riesgo de fosilizar los errores cometidos por los estudiantes. Por lo tanto, este tipo de instrucción provee al alumno de explicaciones detalladas acerca de cómo funciona el sistema gramatical de la LE. La enseñanza explícita es un proceso activo durante el que el alumno centra su atención de manera conciente en las estructuras gramaticales presentadas. No obstante, Canale y Swain (1988, en Tsai- Yu Chen, 1995) señalan que la habilidad de demostrar el conocimiento gramatical no implica necesariamente que éste se pueda utilizar en la comunicación.

Algunos investigadores que pertenecen al enfoque comunicativo como Krahsen (1983) favorecen la enseñanza implícita de la gramática pues consideran que la gramática debe presentarse a través de actividades de comunicación en las cuales se ponga atención al contenido más que a la forma. Es decir, se espera que el alumno adquiera el conocimiento de la gramática por medio de la sola exposición a la LE. La enseñanza implícita manifiesta la importancia de no perder de vista que la gramática interactúa con el significado ya que como la comunicación tiene una función social, los alumnos deben ser capaces de comprender la gramática que está intrínsecamente conectada al contexto.

Para esta investigación se concluye que la enseñanza de la gramática implícita y explícita deben complementarse porque no es posible ignorar la estructura gramatical que sirve de marco para el significado de las emisiones que el alumno produce. La gramática debe ser usada como una herramienta que ayude al alumno en la comprensión del sistema lingüístico y en la creación de habilidades comunicativas en la LE. Es decir, la enseñanza de la gramática debe integrar el significado, forma y función para que el alumno sea capaz de obtener la competencia comunicativa de la LE.

En el siguiente apartado se describen los modelos para el diseño de las actividades que se han seleccionado para elaborar las actividades de esta investigación.

2.3.3 Modelos de enseñanza

Con el propósito de escoger los modelos que rigen la elaboración de las actividades, se revisaron las características de los modelos de *input* y *output* estructurado, *garden path*, campos semánticos, toma de conciencia y tareas, de los cuales se eligieron los modelos de *input* y *output* estructurado, cuyas características se describen a continuación.

2.3.3.1 *Input* estructurado

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995), las tendencias actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras deben tener como principal objetivo enlazar las estructuras gramaticales con el significado. Estos mismos autores argumentan que es posible incorporar la enseñanza explícita de la gramática dentro del salón de clases sin sacrificar el sentido comunicativo, a través de la presentación de actividades centradas en el alumno.

Para que el estudiante pueda aprender el uso de formas gramaticales específicas es recomendable presentarle la información de una manera organizada y de forma explícita. Toda la información que recibe el alumno por parte del profesor y del medio ambiente es conocida como *input* (Ellis, 2001), sin embargo el alumno sólo presta atención a parte de la información que se le presenta (*intake*), con la cual desarrolla el sistema lingüístico de la lengua extranjera que, a su vez le sirve para producirla (*output*). Lee y VanPatten (1995) manifiestan que las clases tradicionales de gramática se enfocan más en el producto que en fomentar el desarrollo lingüístico de la lengua extranjera en los alumnos. Estos autores consideran que, para que los estudiantes desarrollen representaciones internas acerca de cómo funciona la gramática de la LE, el *input* debe conllevar al alumno a la adquisición del significado junto con la estructura gramatical que está estudiando. Los autores acuñaron el nombre de *input* estructurado para este tipo de información que reciben los estudiantes. Lee y VanPatten (1995) establecen una serie de hipótesis sobre las estrategias de aprendizaje, las cuales se describen en el cuadro 17.

Estas hipótesis muestran la manera en que el estudiante presta atención a la forma y al significado. Los lineamientos que se siguen para la elaboración de las actividades de *input* estructurados de acuerdo con Lee y VanPatten (1995: 104-108) son los siguientes.

- Presentar una estructura gramatical a la vez.
El presentar una sola estructura gramatical a la vez, maximiza la atención por parte del alumno. Al existir menos estructuras a las cuales debe prestar atención, es más fácil para él comprender la regla gramatical de la estructura presentada.
- Mantener el énfasis en el significado.
Es necesario presentar las actividades en un marco contextual de modo que los alumnos vean la gramática como el medio que conlleva el mensaje.
- Progresar de oraciones a un discurso en contexto.
Es esencial comenzar con oraciones, de preferencia cortas, de modo que no se pierda la forma gramatical que se quiera enfatizar. A medida que el alumno avance en su conocimiento gramatical se le debe ir presentando actividades que enlacen las oraciones en un discurso, siempre dentro de un contexto.
- Usar *input* oral y escrito.
Se debe proporcionar a los estudiantes *input* que puedan oír así como el que puedan leer.
- El alumno debe realizar alguna actividad con el *input*.
El alumno debe hacer algo con el *input*; sin embargo, las actividades de *input* estructurado no tienen como fin el que los alumnos produzcan la lengua extranjera.
- Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.
Es necesario que las actividades con *input* estructurado tomen en consideración las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Las actividades de *input* estructurado pueden ser afectivas o referenciales.

Las actividades afectivas apelan a una respuesta personal por parte del alumno. En las actividades referenciales el alumno tiene que emitir una respuesta concreta con respecto al *input* presentado. Se recomienda comenzar con actividades referenciales.

Los tipos de actividades de *input* estructurado pueden ser clasificados de la siguiente manera:

- a) Complementación de información.
- b) Opciones binarias.
- c) Relación de columnas.
- d) Selección de alternativas.

Una vez analizadas las características del modelo de *input* estructurado se procede a describir el modelo de output estructurado el cual también sentará las bases para la elaboración de las actividades didácticas que se proponen en este trabajo de investigación.

2.3.3.2 Output estructurado

Lee y VanPatten (1995) manifiestan que el *input* es necesario para ayudar al alumno a crear el sistema lingüístico de la LE, pero no es suficiente para desarrollar la habilidad de utilizarlo en un contexto comunicativo. Por lo anterior, estos autores proponen actividades de *output* estructurado, posteriores a las de *input* estructurado.

El profesor puede manipular las actividades orientadas al output, para que el alumno practique una sola forma gramatical a la vez, haciendo énfasis en el significado que conlleva dicha forma. El alumno debe acceder a una estructura gramatical de la cual tenga conocimiento previo. El profesor de la LE debe llevar una secuencia en sus actividades de modo que comience con enunciados para finalizar con un discurso en contexto. El *output* estructurado puede ser oral o escrito y tiene como meta principal la comunicación. Las características para la elaboración de las actividades de *output* estructurado, son prácticamente las mismas que las de *input* estructurado.

Cuadro 17. Hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de la segunda lengua

Hipótesis	Estrategias de procesamiento
H ¹	El alumno procesa el <i>input</i> para obtener el significado antes que para obtener la forma.
H ¹ (a)	Inicialmente, el estudiante procesa las palabras de contenido en el <i>input</i> .
H ¹ (b)	El alumno procesa las partidas léxicas antes que las gramaticales para obtener la información semántica (por ejemplo, la morfología que incluye inflexiones de verbos, sustantivos o adjetivos y se refiere a la propia forma del aspecto gramatical).
H ¹ (c)	El estudiante procesa la morfología más significativa antes que la menos o no significativa.
H ²	El alumno procesa la forma que no es significativa cuando la atención que se requiere para entender el contenido informativo o comunicativo es mínima.
H ³	El alumno tiende a procesar cadenas de <i>input</i> como agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, asignando el estatus de agente o sujeto a la primera frase nominal que encuentre.
H ⁴	El estudiante procesa frases y patrones recurrentes como partes completas no analizadas, especialmente si las propiedades fonológicas ayudan a delimitar esas frases o patrones (ejemplo: contornos melódicos, patrones de entonación, etc.)

(Franco, 2003:47 con base en VanPatten, 1985b, 1990, 1995, y en Lee y VanPatten 1995: 96-97)

En este trabajo de investigación se consideran las actividades de *input* estructurado para la elaboración de las actividades de comprensión auditiva y de lectura. Por otro lado, las actividades de *output* estructurado se consideran para elaborar las actividades de producción oral y escrita. La elección de ambos modelos se debe a que uno de los objetivos principales del programa de la materia de Inglés Remedial IV es que los alumnos reconozcan las estructuras gramaticales y las puedan usar dentro de un contexto comunicativo.

En el siguiente apartado se revisan los modelos para el diseño de materiales, con el objeto de especificar los lineamientos que se siguen en el diseño de actividades didácticas.

2.4 Diseño de materiales

Después de haber analizado los modelos de diseño de materiales de Graves (1997), García (2004) y Nobblit (1972, en Stern, 1983: 175), se decidió optar por el modelo de Nobblit. Sin embargo, se toman en consideración algunos conceptos de las otras autoras para establecer los conceptos básicos acerca del desarrollo de las actividades.

Graves (1997) sugiere que el proceso del desarrollo de un currículo se subdivide en varios componentes y subprocesos, de modo que esta compleja tarea pueda concebirse de una manera más organizada. De acuerdo con la misma autora estos componentes deben actuar en conjunto como una herramienta para el profesor para comprender y dirigir el desarrollo de las actividades. Así mismo, García (2004) comenta que las actividades son el nexo entre los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que estas conducirán a un resultado que se pueda medir con respecto al aprendizaje de los alumnos en función de la enseñanza impartida en el salón de clases.

De acuerdo con Nobblit (1972, en Stern, 1983: 175), los puntos básicos que deben incluirse en la planeación de un diseño de actividades son:

- a) Contexto educativo.
- b) Conceptos e información gramatical descriptivos y contrastivos.
- c) Aspectos psicolingüísticos.
- d) Ordenamiento de la información en términos de habilidades.
- e) Procedimientos de evaluación con base en los objetivos.

De acuerdo con Nobblit, los puntos anteriores abarcan los aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y educativos que deben considerarse en el diseño de materiales. Con base en ellos, en el siguiente capítulo se establecen los lineamientos para la elaboración de las actividades.

Para el diseño de las actividades que integran esta propuesta se siguen los lineamientos propuestos Nobblit. Es decir, con respecto al contexto educativo el lector es necesario que el lector se refiera al primer capítulo. La descripción lingüística en español y en inglés el punto gramatical en cuestión se encuentra en los apartados 2.1 y 2.2, así como el análisis contrastivo está ubicado en el apartado 2.3 de este trabajo de

investigación. Nobblit menciona que es importante considerar los aspectos psicolingüísticos, por lo que se retoman en los apartados 2.5 y 2.6. Por último, en el tercer capítulo se desarrollan los últimos dos incisos propuestos por el mismo autor.

El objetivo de este apartado es familiarizar al lector con los procesos y modelos de enseñanza de una LE en el salón de clases, por lo tanto se cubren los aspectos descritos a continuación. Los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado mismos que se ajustan a las necesidades de los alumnos que cursan la materia de Inglés Remedial IV del ITESM CEM. Dichos modelos de enseñanza concuerdan con las ideas postuladas por el enfoque comunicativo ya que el principal objetivo de este enfoque es desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos.

Dentro de la competencia comunicativa se encuentra la competencia gramatical, es decir la habilidad de integrar el uso correcto del sistema lingüístico de la LE. Con estas bases se analizaron las ventajas y desventajas de la instrucción explícita e implícita de la gramática de la LE dentro del salón de clases. Finalmente se señalaron los lineamientos para la elaboración del diseño de actividades didácticas el cual es el objetivo principal de este trabajo de investigación.

En el siguiente capítulo se manifiestan los pasos a seguir para elaborar el diseño de actividades didácticas.

CAPÍTULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Para el diseño de las actividades que integran esta propuesta se siguen los lineamientos que señala Nobblit (1972, en Stern, 1983: 175), los cuales son: el contexto, los conceptos, la descripción gramatical con base en una descripción lingüística y un análisis contrastivo. Así mismo, se mencionan los aspectos psicolingüísticos, se explica el procesamiento de la información que hacen los aprendientes de una LE en términos de habilidades lingüísticas. Se determina la forma de evaluación con base en los objetivos que deben cubrirse en el aprendizaje de la estructura gramatical elegida en esta investigación. Por último, se mencionan las recomendaciones pedagógicas que sirven de base para las actividades que se diseñan en el capítulo IV.

3.1 Contexto

Con respecto al contexto educativo es necesario que el lector se refiera al primer capítulo en donde se describe la población en la cual se identificó el objeto de estudio y a la cual se le aplicará el tratamiento pedagógico. Así mismo, se presenta la Institución a la cual pertenece la población elegida.

Otros aspectos importantes que el lector podrá encontrar en este apartado son la descripción del programa de la materia y del libro de texto que utiliza la población.

3.2 Conceptos y descripción gramatical

La información acerca de la descripción lingüística tanto en español como en inglés de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo, tanto en el idioma inglés como en el español se encuentran en el apartado

2.1, así como el análisis contrastivo está ubicado en el apartado 2.1.3 de este trabajo de investigación.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

En los apartados 2.2 y 2.3 se describen las teorías de aprendizaje y de enseñanza respectivamente. En el apartado 2.2 se mencionan las principales teorías de aprendizaje y en el apartado 2.2.1 se establece la teoría cognoscitiva del aprendizaje como base conceptual del trabajo de investigación. Por otro lado, en el apartado 2.3 se concentra en la enseñanza de la LE y se definen el enfoque comunicativo, la enseñanza implícita y explícita, así como los modelos de enseñanza que se seleccionaron para la elaboración de las actividades didácticas propuestas en el presente trabajo terminal.

En el siguiente apartado se manifiestan los pasos a seguir para elaborar el diseño de actividades didácticas.

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

De acuerdo con Nunan (1999) en la elaboración de materiales para la enseñanza de una LE es necesario considerar las especificaciones que guían la elaboración de los conceptos que se espera que los alumnos aprendan dentro del salón de clases. Estas especificaciones toman la forma de lo que Nunan llama las cuatro macro-habilidades lingüísticas que los alumnos deben desarrollar en la LE.

1. Comprensión auditiva
2. Comprensión de lectura
3. Producción oral
4. Producción escrita

Este mismo autor, comenta que es necesario promover que estas macro-habilidades interactúen de manera natural, ya sea dentro del salón de clases como en la vida real, ya que la gran mayoría de las veces se hace uso de más de una macro habilidad a la vez. Cada una de las cuatro macro habilidades a su vez se componen de

sub-habilidades. En este apartado se describen cada una de las cuatro macro-habilidades y sus sub-componentes.

3.4.1 Comprensión auditiva

De acuerdo con Nunan (1999) dentro de las cuatro macro-habilidades la producción oral sea tal vez la que se encuentre más sobrestimada, ya que la meta principal a la que aspiran los alumnos es hablar la LE. Sin embargo, antes de ser capaz de producirla, el alumno debe reconocer el *input* auditivo en primera instancia, por lo cual es necesario que los alumnos desarrollen primero la comprensión auditiva. En esta etapa los alumnos comienzan a darse cuenta de cómo es que funciona el sistema lingüístico de la LE. Brown (2001) menciona que a través de la audición se interioriza la información lingüística, sin la cual no es posible producir la LE.

Nord (1981, en Wilcox, en Celce-Murcia, 2001) señala que la audición es vital ya que ésta habilita la producción. Este mismo autor menciona que mientras es posible comprender sin necesidad de hablar, es imposible hablar sin comprender. Es por esto, que la autora considera que esta macro-habilidad involucra procesos interactivos que llevan a la obtención del significado.

Anderson y Lynch (1988, en Nunan, 1999) distinguen entre dos tipos de comprensión auditiva: la recíproca y la no recíproca. La comprensión auditiva recíproca es bidireccional, el hablante tiene la oportunidad de interactuar con el receptor. Por otro lado, la comprensión auditiva no recíproca es unidireccional, no hay interacción entre emisor-receptor, tal como en escuchar un programa de radio.

Nunan, también menciona que la comprensión auditiva no apela solamente a manejar el sistema lingüístico ya que existen habilidades extra lingüísticas que hay que tomar en cuenta tales como, tener un propósito para escuchar, habilidades socioculturales y el conocimiento previo.

Richards (1987, en Nunan, 1999) menciona que existen dos tipos de interacción en la comprensión auditiva: conversacional y académica. La primera se refiere a la

percepción de un discurso informal. La comprensión auditiva académica se refiere a comprender conferencias u otro tipo de contextos académicos.

En conclusión, de acuerdo con Anderson y Lynch (1988, en Nunan, 1999: 23) la comprensión auditiva ideal debe cubrir los siguientes puntos:

- a) identificar las señales orales,
- b) segmentar el mensaje en palabras,
- c) discernir la sintaxis de los enunciados, y
- d) (en la audición interactiva) formular una respuesta adecuada.

Se concluye que la macro-habilidad de comprensión auditiva es una de las más complejas y así mismo la primera en desarrollarse, esta se vincula con las otras macro-habilidades y en la integración de todas se encuentra el dominio en la actuación de una LE. A continuación se define la segunda macro-habilidad de comprensión, la comprensión de lectura.

3.4.2 Comprensión de lectura

Dentro de la comprensión de lectura se dan los procesos deductivos e inductivos. Desde el punto de vista deductivo, de acuerdo con Nunan (1999), la comprensión de lectura se refiere a la decodificación de los símbolos escritos para así poder obtener el significado. Por otro lado, si esta macro-habilidad se considera de manera inductiva se piensa que es necesario obtener el significado para entender la estructura del sistema lingüístico. De acuerdo con Stanovich (1980, en Nunan, 1999) ambos procedimientos son necesarios e incluso se complementan en el aprendizaje de la comprensión de lectura en la LE.

Desde el punto deductivo, los conocimientos previos del alumno son fundamentales para poder procesar la lectura en la LE. El conocimiento previo se almacena en estructuras mentales, llamadas "esquemas" o "esquemata" (Nunan 1999: 33). La "teoría del esquema" sostiene que el comprender un texto es un proceso interactivo entre lo que el lector ya sabe y lo que escribe el autor. Esta teoría va más

allá de la decodificación o el conocimiento gramatical, ya que el lector relaciona sus conocimientos previos acerca del tema con el texto.

Las habilidades necesarias para poder comprender un texto escrito de acuerdo con Brosnan *et al.* (1986, en Nunan 1999: 35) son las siguientes:

- a) reconocer y entender las estructuras,
- b) reconocer y entender las palabras y frases claves,
- c) leer rápidamente para obtener la idea general (*skimming*),
- d) identificar los puntos principales del texto, y
- e) leer a detalle (*scanning*).

En el siguiente apartado se analiza la primera macro-habilidad de producción: la producción oral.

3.4.3 Producción oral

De acuerdo con Brown (2001) la comprensión auditiva y la producción oral se encuentran ligadas dentro del salón de clases desde el punto de vista comunicativo. Ambas macro-habilidades interactúan al entablar una conversación o al participar en una ronda preguntas y respuestas después de una conferencia.

La producción oral ha cobrado una gran importancia en el campo de la enseñanza de lenguas ya que, de acuerdo con Brown, los seres humanos tienden a considerar a esta macro-habilidad como el mejor indicador de dominio de una LE. Para establecer la descripción de la producción oral a continuación se analizan los siguientes puntos: la naturaleza de la lengua, las funciones de ésta y las destrezas que implica la producción oral.

Brown y Yule (1983, en Nunan, 1999) distinguen entre el lenguaje hablado y escrito. La lengua escrita se caracteriza por componerse de frases bien formadas integradas en párrafos estructurados. En contraste la lengua hablada se forma de enunciados cortos, algunas veces fragmentados; con repeticiones, interrupciones traslapaciones y diferentes pronunciaciones.

De acuerdo con estos mismos autores, existen dos funciones de la lengua: transaccional e interactiva. La función transaccional se encarga de transmitir información, por otro lado la interactiva tiene como principal función mantener las relaciones sociales. Dentro de esta función se encuentran las habilidades perceptivo-motoras e interactivas (Bygate, 1987, en Nunan, 1999). Las perceptivo-motoras están relacionadas con el uso correcto de los sonidos y estructuras de la lengua. Por otro lado, las interactivas se refieren a la utilización de las habilidades perceptivo-motoras con el objeto de comunicarse.

Nunan (1999) considera necesario establecer las destrezas a desarrollar en la producción oral, éstas se desarrollan en el monólogo y el diálogo. El monólogo consiste en exponer una presentación oral ininterrumpidamente. El diálogo, es la relación entre dos o más hablantes con objeto transaccional o interactivo (Nunan 1999: 27).

Nunan resume las habilidades que se deben desarrollar para lograr una producción oral efectiva de la siguiente manera:

- a) habilidad para articular los componentes fonológicos de la lengua de forma que sea posible la comprensión,
- b) dominio de las particularidades de la acentuación, el ritmo, la entonación,
- c) fluidez (en un nivel aceptable),
- d) habilidades transaccionales e interpersonales,
- e) habilidad para tomar turnos,
- f) habilidad para desenvolverse en la interacción,
- g) habilidad de negociación de significado,
- h) habilidad de saber escuchar en una conversación,
- i) habilidad de conocer y negociar el propósito de una conversación, y
- j) utilizar fórmulas y marcadores de la conversación que sean apropiados.

(Nunan, 1999: 33)

La macro-habilidad de producción oral es posiblemente la más estimada de las cuatro macro-habilidades, se relaciona principalmente con la comprensión auditiva y

juntas desarrollan una de las habilidades primordiales de la lengua, la comunicación oral. A continuación se define la segunda macro-habilidad de producción, la producción escrita.

3.4.4 Producción escrita

De acuerdo con Nunan la producción escrita es la macro-habilidad más difícil de dominar independientemente de que ésta se lleve a cabo en una L1 o LE. Esto se refleja en la L1, ya que en primera instancia se comprende la lengua, después se es capaz de producirla de manera oral para después poder leerla y finalmente escribirla.

White (1981, en Nunan, 1999) señala que el escribir no es una habilidad natural, se requiere de una enseñanza explícita para poder llevarla a cabo. Bell y Burnaby (1984, en Nunan, 1999) consideran que el escribir es una habilidad cognitiva compleja, ya que el individuo debe controlar diferentes variables al mismo tiempo, tales como: el control del contenido, el formato, la estructura gramatical, el vocabulario y la ortografía. White también menciona que la diferencia principal entre la lengua hablada y escrita es la permanencia a través del tiempo de ésta última.

En resumen, las sub-habilidades a desarrollar en esta macro-habilidad son las siguientes (Zamel, 1982, en Nunan, 1999):

- a) realizar los procesos de lectura inductivos y deductivos,
- b) relacionar los contenidos del texto con el propio conocimiento previo, e
- c) identificar tanto las funciones retóricas como funcionales en un texto.

Una vez que se han descrito las cuatro macro-habilidades es necesario señalar la importancia de la integración de ellas en las actividades que se realizan dentro del salón de clases de la LE.

3.4.5 Habilidades integradas

Oxford (2001) señala que la unión de las cuatro macro-habilidades de la LE junto con otras áreas de conocimiento relacionadas con el aprendizaje de ésta, tales como: el vocabulario, la ortografía, la sintaxis, el significado y el uso correcto llevan a la óptima comunicación en una LE. La autora señala que esta unión de macro-habilidades debe llevarse a cabo en la instrucción formal y a este evento se le conoce como enfoque de habilidades integradas.

De acuerdo con Oxford (2001), la ventaja de este enfoque es que representa un reto para el alumno al ser expuesto al lenguaje real. Se le considera lenguaje real en términos de interacción, al compartir con más personas.

Otros autores como Nunan (1999) no consideran totalmente inadecuado tratar las macro-habilidades por separado, considera que siempre que sea posible deben integrarse pero no excluye la necesidad de centrarse en una o dos excluyendo a las demás. Nunan, considera que las macro-habilidades deben integrarse en función del trabajo en clase, las necesidades del alumno y el programa.

3.5 Evaluación con base en los objetivos

Para poder determinar la eficacia de las actividades en términos de evaluación, en este apartado se establecen los objetivos de aprendizaje.

3.5.1 Objetivo general de actividades de *input* estructurado

Las actividades de *input* estructurado tienen como objetivo que los alumnos de Inglés Remedial IV reconozcan, identifiquen e internalicen el uso de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

Debido a que las actividades de *input* estructurado se enfocan en el reconocimiento de la estructura gramatical, las habilidades a las que se dirigen estas

actividades son la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. Estas actividades se dividen en referenciales y afectivas.

3.5.2 Objetivo particular de las actividades referenciales de *input* estructurado

El alumno será capaz de establecer la relación entre las referencias y las oraciones que contienen los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* ya sean seguidos de un gerundio o un infinitivo, la atención del alumno se fijará tanto en la forma como en el significado. En este tipo de actividades sólo existe una respuesta correcta la cual puede inferirse a través de imágenes, frases, palabras o tablas. Las actividades referenciales se clasifican en: opción única, selección de alternativas y relación de columnas. A continuación se describen los objetivos de cada una de ellas.

3.5.2.1 Objetivos específicos de las actividades referenciales de *input* estructurado

➤ Actividades de opción binaria

El alumno discriminará la veracidad de las dos opciones presentadas de modo que pueda elegir la respuesta correcta.

➤ Actividades de selección de alternativas

El alumno identificará la respuesta correcta entre las diversas opciones presentadas.

➤ Actividades de relación de columnas

El alumno analizará la información que se presenta en ambas columnas para así poder determinar la relación correspondiente.

3.5.3 Objetivo general de las actividades de *output* estructurado

Las actividades de *output* estructurado tiene como objetivo que los alumnos que cursan la materia de Inglés Remedial IV sean capaces de producir de manera oral y escrita el uso de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

3.5.3.1 Objetivos particulares de las actividades afectivas de *output* estructurado

El alumno expresará de forma abierta sus opiniones basándose en su propio conocimiento de mundo para emitir juicios personales en los que utilice los verbos: *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

3.5.3.2 Objetivos particulares de las actividades referenciales de *output* estructurado

El alumno producirá de forma oral y escrita oraciones en las que utilice los verbos: *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

3.5.3.3 Objetivos específicos de las actividades afectivas y referenciales de *output* estructurado

- Actividades de complementación de respuestas
El alumno será capaz de completar una oración al basarse en la información presentada o en sus conocimientos previos.

- Actividades de selección de alternativas
El alumno completará enunciados con la respuesta correcta escogiendo entre las diversas opciones presentadas.

3.5.4 Objetivo general de las actividades de habilidades integradas

Los alumnos que cursan la materia de Inglés Remedial IV serán capaces de usar los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo en actividades donde se integren dos o más habilidades lingüísticas.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

En este apartado se establecen las recomendaciones pedagógicas por parte de la autora hacia el profesor que utilice el manual de actividades para practicar el uso de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

Es importante mencionar que el profesor interesado en trabajar con el manual de actividades que se presenta en el siguiente apartado debe referirse al capítulo II de este trabajo de investigación. Esto se debe a que ésta parte teórica es el soporte filosófico de esta elaboración de actividades. Es ampliamente recomendable que el profesor de inglés como LE brinde una previa y breve explicación gramatical del punto lingüístico que se pretende poner en práctica en esta investigación. Así mismo, se sugiere que se preste especial atención a aquellos aspectos que puedan resultar más complicados para los alumnos, ya sea porque la diferencia respecto al uso de estos es muy diferente entre la L1 y la LE.

El diseño de actividades para la práctica del uso de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo se divide en dos tipos de modelos de elaboración: actividades de *input* y *output* estructurado. Es aconsejable que los alumnos lleven a cabo en primera instancia las actividades de *input* estructurado y posteriormente las de *output* estructurado, pues es vital promover la internalización de dicha estructuras antes de producirla.

En este capítulo se establecieron los lineamientos, señalados por Nobblit (1972, en Stern, 1983: 175), que se siguen para el diseño de las actividades para practicar los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en

infinitivo. Dentro de estos lineamientos se mencionaron: el contexto educativo, los conceptos y la descripción gramatical, los aspectos psicolingüísticos así como los objetivos que deben cumplirse con la implementación del diseño de materiales. Finalmente, se manifestaron las recomendaciones pedagógicas que se proponen que se lleven a cabo como réplica de este trabajo terminal.

Una vez descrita la propuesta de actividades, el lector puede consultar el diseño de las mismas en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

Para utilizar de manera eficaz el diseño de actividades para practicar los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo se presentan a continuación las indicaciones a seguir. Estas actividades se basan en el modelo de *input* y *output* estructurado y se dividen en: manual para el profesor y manual para el estudiante. A continuación se detallan cada una de estas secciones.

4.1 Manual para el profesor

En esta sección se encuentran las instrucciones sugeridas para utilizar las actividades de manera efectiva. Los planes de clase mencionan el tipo de actividad, la habilidad en la que se centra ésta, el tipo de interacción entre los estudiantes, el procedimiento a seguir, los materiales requeridos, el tiempo estimado y finalmente la clave de respuestas (ver página 71).

4.2 Manual para el estudiante

En este apartado se encuentra el manual de actividades para el estudiante (ver página 96) las cuales se encuentran ordenadas en actividades de *input* y *output* estructurado. Dentro de las actividades de *input* estructurado se encuentran las actividades de comprensión auditiva y de lectura. Por otro lado, en las actividades de *output* estructurado se encuentran las actividades de producción oral y escrita.

4.2.1 Comprensión auditiva

En esta sección del manual se encuentran las actividades de la número uno a la cuatro

las cuales siguen el modelo de *input* estructurado. Éstas se enfocan en lograr en el alumno el reconocimiento en un texto oral de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

4.2.2 Comprensión de lectura

En esta sección del manual se encuentran las actividades de la número cinco a las ocho las cuales siguen el modelo de *input* estructurado. Éstas se enfocan en lograr en el alumno el reconocimiento en un texto escrito de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

4.2.3 Producción oral

En esta sección del manual se encuentran las actividades de la número nueve a la doce de *output* estructurado que se enfocan en lograr en el alumno la producción de manera oral de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

4.2.4 Producción escrita

En esta sección del manual se encuentran las actividades de la número trece a la dieciséis de *output* estructurado que se enfocan en lograr en el alumno la producción de manera escrita de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

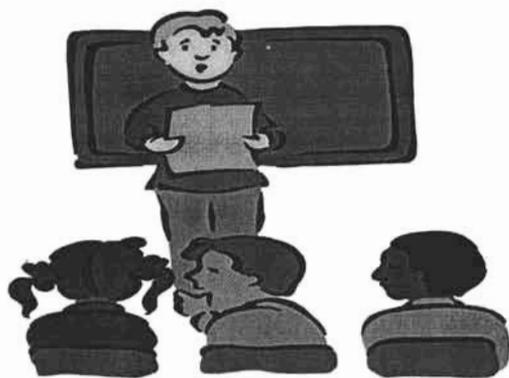
4.2.4 Habilidades integradas

En esta sección del manual se encuentran las actividades de la número 17 a la 20 de *input* y *output* estructurado que se enfocan en lograr en el alumno tanto la comprensión

como la producción de manera oral y escrita de los verbos *stop*, *regret*, *forget* y *remember* seguidos de una forma verbal en gerundio o en infinitivo.

Una vez establecidas las secciones que se encontraran en el diseño de actividades, se presentan el manual del profesor y del estudiante.

Manual para el profesor



ACTIVIDAD 1	
Nombre de la actividad	<i>To do's</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria.
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con 10 reactivos y veinte imágenes. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán seleccionar la imagen que corresponda a la oración que escuchen en la cinta. ✓ Comenzará la actividad al reproducir la cinta o leerá en inglés la transcripción del audio (la cual se encuentra en la página 72), de modo que los alumnos escuchen el texto. ✓ Proporcionará las respuestas correctas.
Material	Fotocopias, casete y grabadora
Tiempo estimado	7 –10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS				
1. b	2. a	3. a	4. a	5. a
6. b	7. a	8. b	9. b	10. a

Actividad 1**To do's transcript**

Instructions: Listen to the text and put a check (☑) on the picture that corresponds to what you have heard. The first one is already done for you.

1. Linda **forgot to turn** off the radio.
2. Rafael **forgot to call** her mom.
3. Lizbeth **forgot to take** her umbrella.
4. Karen **forgot to read** her computer manual.
5. Laura **forgot to feed** her pet.
6. Mónica **remembered to set** her alarm clock.
7. Berenice **remembered to send** her mail.
8. Aldo **remembered to turn off** his cell before taking his class.
9. Rosy **remembered to buy** flowers for her mom.
10. Jenny **remembered to walk** her dog.

ACTIVIDAD 2	
Nombre de la actividad	<i>Short conversations!</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de selección de alternativas.
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con diez reactivos y diez imágenes. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán escribir el número de cada conversación que escuchen junto a la imagen que corresponda. ✓ Comenzará la actividad al reproducir la cinta o leerá en inglés la transcripción del audio (la cual se encuentra en la página 75), de modo que los alumnos escuchen el texto. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias, casete o transcripción y grabadora
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS									
a) 3	b) 4	c) 2	d) 9	e) 5	f) 1	g) 10	h) 8	i) 7	j) 6

ACTIVIDAD 2**Short conversations! transcript**

Instructions: Listen to the conversations and write the number of each conversation next to the appropriate picture. The first one is already done for you.

Conversation #1

A: Hey Angel! Where were you?
We missed you this afternoon.
B: Oh no! The meeting!
I forgot to go to the meeting.

Conversation #2

A: Do you always study at home?
B: Not really. I can't focus in there,
because I usually stop to watch
TV.

Conversation #3

A: Professor Juárez. Did you want to
see me?
B: Yes, Norman. I've got bad news,
I regret to inform you that you
failed the last quiz.

Conversation #4

A: Bye mom I'll be back at 10:00 pm
B: Ok Abby, please remember to
lock the door.

Conversation #5

A: Remember to feed the cat!
B: Yes mom. I'll do it!

Conversation #6

A: Look Carlos, there's a gas station
over there! Can we stop to get
some gas?
B: Of course honey!

Conversation #7

A: Mr. López?
B: Yes, I am.
A: Oh... I regret to tell you that your
application was not accepted.

Conversation #8

A: Why are we coming back?
B: I forgot to take my umbrella with
me and it might rain.

Conversation #9

A: Class please remember to meet
me at the laboratory tomorrow
morning.

Conversation #10

A: It's really hot! I'm thirsty, I can't
jog anymore.
B: Let's stop to buy some ice cream.

ACTIVIDAD 3	
Nombre de la actividad	<i>Careless Sandy</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial binaria.
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con 5 reactivos y diez imágenes. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán seleccionar la imagen que corresponda al escuchar los enunciados que se mencionan relacionados con la historia que escucharán. ✓ Comenzará la actividad al reproducir la cinta o leerá en inglés la transcripción del audio (la cual se encuentra en la página 77), de modo que los alumnos escuchen el texto. ✓ Reproducirá la cinta o leerá la transcripción una vez más. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias, casete o transcripción y grabadora
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS				
1. a	2. b	3. a	4. b	5. a

Actividad 3

Careless Sandy transcript

Instructions: Listen to Sandy telling her friend Martha what happened to her that morning. Then listen again and check (☑) the picture that corresponds to the statements you will hear.

Martha: Hey Sandy! How's it going?

Sandy: Awful!

Martha: What happened?

Sandy: I had a horrible day! On my way to work I realized I forgot to put gas on my car.

Martha: Then?

Sandy: When I stopped to put some gas, I realized I forgot to bring some money with me, so I couldn't pay.

Martha: Don't worry I can lend you some cash.

Sandy: Oh thank you so much, but... I regret to inform you that I'll pay next month on November 23rd.

Martha: That's ok!

Sandy: Opps! It's really late I forgot to pick up my kids from school!

Statements 1-5

1. Sandy realized she **forgot to put gas** on her car.
2. Sandy **stopped to put gas** on her car.
3. Sandy realized she **forgot to bring her purse** with her.
4. Sandy **regretted to inform Martha she will pay her on November 23rd**.
5. Sandy **forgot to pick up** her kids from school.

ACTIVIDAD 4	
Nombre de la actividad	<i>Love quarrels</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial binaria.
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con ocho reactivos y dieciséis imágenes. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que ellos sepan que deberán seleccionar la imagen que represente a los enunciados que escucharán. ✓ Comenzará la actividad al reproducir la cinta o leerá en inglés la transcripción del audio (la cual se encuentra en la página 79), de modo que los alumnos escuchen el texto. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias, casete o transcripción y grabadora
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS							
1) b	2) a	3) a	4) b	5) a	6) a	7) b	8) b

Actividad 4**Love quarrels transcript**

Marco and Jasmine are a young couple, they love each other very much. However, sometimes they have little fights. Today is one of those days.

Instructions: *Listen to the following statements and put a check (☑) on the picture that best describes each statement. The first one is already done for you.*

- 1. Marco stopped talking to Jasmine.*
- 2. Marco regretted telling Jasmine he liked dancing.*
- 3. Marco remembered seeing that romantic movie before.*
- 4. Jasmine regretted buying Marco that horrible t-shirt.*
- 5. Marco remembered meeting Jasmine on the beach.*
- 6. Jasmine remembered kissing Marco for the first time at a party.*
- 7. Jasmine forgot calling Marco, so she called him again.*
- 8. Marco regretted fighting with Jasmine.*

ESTA TESIS NO SALI
DE LA BIBLIOTECA

ACTIVIDAD 5	
Nombre de la actividad	<i>World spins!</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de relación de columnas.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con ocho enunciados y ocho imágenes. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán relacionar cada enunciado con la imagen que corresponda. ✓ Pedirá a los alumnos que inicien la actividad de manera individual. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS							
1. d	2. g	3. e	4. a	5. h	6. c	7. f	8. b

ACTIVIDAD 6	
Nombre de la actividad	<i>They had a busy day!</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de relación de columnas.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con nueve enunciados y nueve imágenes. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán relacionar cada imagen con el enunciado que le corresponda al anotar la letra de cada imagen junta a cada enunciado. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad y anotará las respuestas en el pizarrón.
Material	Fotocopias y pizarrón
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS								
1. I	2. B	3. F	4. H	5. A	6. C	7. D	8. E	9. G

ACTIVIDAD 7	
Nombre de la actividad	<i>The toad and the princess</i>
Tipo de actividad	Input estructurado. Referencial binaria.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con diez enunciados y veinte imágenes. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán seleccionar la imagen que corresponda a cada enunciado. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad y anotará las respuestas en el pizarrón.
Material	Fotocopias y pizarrón
Tiempo estimado	7-14 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS									
1. a	2. a	3. b	4. a	5. b	6. b	7. b	8. a	9. b	10. a

ACTIVIDAD 8	
Nombre de la actividad	<i>Forgetful Félix</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial binaria.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con un texto corto y ocho enunciados relacionados con el texto. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán seleccionar la columna de "sí" o "no" junto a cada enunciado de acuerdo con la información obtenida en el texto. ✓ Revisará las posibles palabras desconocidas con los alumnos. ✓ Revisará con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS							
<i>1. yes</i>	<i>2. yes</i>	<i>3. yes</i>	<i>4. no</i>	<i>5. yes</i>	<i>6. no</i>	<i>7. yes</i>	<i>8. no</i>

ACTIVIDAD 9	
Nombre de la actividad	<i>I had a hectic day!</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agrupará la clase en pares y proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con seis imágenes para el estudiante A y el estudiante B. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y modelará el tipo de conversación que los alumnos deberán entablar, en la cual los alumnos basados en las imágenes en la hoja de trabajo comenten lo que recordaron y lo que olvidaron hacer. ✓ Corroborará que los alumnos están llevando la actividad de acuerdo con las instrucciones y monitoreará la actuación de los alumnos ✓ Ayudará a los alumnos a resolver las posibles preguntas de vocabulario que tengan.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS SUGERIDAS	
*Las respuestas de este ejercicio pueden variar. A continuación se muestran algunas respuestas probables a manera de ejemplo:	
STUDENT A 1. <i>I remembered doing the laundry, but I forgot to make my bed.</i> 2. <i>I remembered to go to the doctor, but I forgot to take the medicine.</i>	STUDENT B 1. <i>I remembered to check my mail, but I forgot to do my homework.</i> 2. <i>I remembered to call my mom, but I forgot to buy her a present.</i>

ACTIVIDAD 10	
Nombre de la actividad	<i>Photo album</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agrupará la clase en pares y proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con seis fotografías. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y modelará el tipo de conversación que los alumnos deberán entablar, en la cual los alumnos basados en las fotografías en la hoja de trabajo comenten lo que recuerdan respecto a sus propias vidas al ver dichas fotografías. ✓ Corroborará que los alumnos están llevando la actividad de acuerdo con las instrucciones y monitoreará la actuación de los alumnos ✓ Ayudará a los alumnos a resolver las posibles preguntas de vocabulario que tengan.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS SUGERIDAS

*Las respuestas de este ejercicio pueden variar. A continuación se muestran algunas respuestas probables a manera de ejemplo:

I remember doing my homework with my dad.

I remember playing soccer with my neighbors.

ACTIVIDAD 11	
Nombre de la actividad	<i>Childhood memories</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agrupará la clase en pares y proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo dividida en dos apartados <i>I remembered</i> y <i>I stopped</i> con varias imágenes infantiles. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y modelará el tipo de conversación que los alumnos deberán entablar, en la cual los alumnos basados en las imágenes en la hoja de trabajo comenten lo que recuerdan haber hecho cuando eran niños y lo que han dejado de hacer. ✓ Corroborará que los alumnos están llevando la actividad de acuerdo con las instrucciones y monitoreará la actuación de los alumnos. ✓ Ayudará a los alumnos a resolver las posibles preguntas de vocabulario que tengan.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

*Las respuestas de este ejercicio pueden variar. A continuación se muestran algunas respuestas probables a manera de ejemplo:

I remembered going to many parties when I was a kid.

I stopped playing with dolls when I was 10.

ACTIVIDAD 12	
Nombre de la actividad	<i>Taking a little break</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con nueve imágenes relacionadas con actividades que ejemplifican lo que se realiza con el fin de tomar un descanso. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y modelará el tipo de conversación que los alumnos deberán entablar, en la cual los alumnos basados en las imágenes en la hoja de trabajo comenten las actividades que realizan al dejar de hacer algo para poder a relajarse. ✓ Corroborará que los alumnos están llevando la actividad de acuerdo con las instrucciones y monitorear la actuación de los alumnos. ✓ Ayudará a los alumnos a resolver las posibles preguntas de vocabulario que tengan.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

*Las respuestas de este ejercicio pueden variar. A continuación se muestran algunas respuestas probables a manera de ejemplo:

Whenever I'm doing my homework, I usually stop to have a snack.

Whenever I'm studying, I usually stop to take a nap.

ACTIVIDAD 13	
Nombre de la actividad	<i>Do's and don'ts about your wedding!</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial, complementación de información.
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con una caja que contiene nueve palabras con las cuales deberán llenar en los espacios en ocho enunciados. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán completar los enunciados con las palabras que se encuentran en la caja. ✓ Pedirá a los alumnos que inicien la actividad de manera individual. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Remember to polish your <u>engagement ring</u> before that special day! 2. Remember to throw your <u>bouquet</u> to your single friends! 3. Remember to kiss your <u>husband!</u> 4. Stop to cut the <u>wedding cake!</u> 5. Stop to take a picture with your <u>family!</u> 6. Stop to make a <u>toast</u> to your new life! 7. Forget to wear too much <u>make up!</u> 8. Forget to wear <u>high hills</u> shoes!

ACTIVIDAD 14	
Nombre de la actividad	<i>What happened?</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial de complementación de información.
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con diez enunciados y diez imágenes y una caja que contiene diez palabras con las cuales deberán llenar en los espacios de los enunciados. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán completar los enunciados con las palabras que se encuentran en la caja. ✓ Pedirá a los alumnos que inicien la actividad de manera individual. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Alejandro <i>stopped smoking</i> a week ago. 2. Josué <i>stopped running</i> because he injured his knee. 3. Mary <i>stopped talking</i> to Mario. 4. Laura <i>remembered going</i> to London when she was 10 years old. 5. David <i>remembered being</i> a good student in primary school. 6. Sandra <i>regretted having</i> a fight with her boyfriend . 7. Anna <i>regretted seeing</i> that horrible movie . 8. Juan <i>forgot locking</i> the door from inside, so he had to climb the wall. . 9. Brenda <i>forgot meeting</i> Carolina years ago . 10. Luis <i>regretted telling</i> her girlfriend he liked modern art. 	

ACTIVIDAD 15	
Nombre de la actividad	<i>Regrets and give up's</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial de complementación de información.
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con diez enunciados y diez imágenes y una caja que contiene diez palabras con las cuales deberán llenar en los espacios de los enunciados. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán completar los enunciados con las palabras que se encuentran en la caja. ✓ Pedirá a los alumnos que inicien la actividad de manera individual. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Luis regretted eating too much pizza.</i> 2. <i>Alfredo regretted drinking beer.</i> 3. <i>Javier regretted braking up with Dessy.</i> 4. <i>Randy regretted painting his house in yellow.</i> 5. <i>Martha regretted hiring Claudia.</i> 6. <i>Carlos stopped smoking.</i> 7. <i>Antonio stopped fighting with Edgar.</i> 8. <i>José Luis stopped playing tennis because he hurt his back.</i> 9. <i>Sammy stopped eating fast food. Now he's on a diet.</i> 10. <i>Daniel stopped being messy.</i>

ACTIVIDAD 16	
Nombre de la actividad	<i>More childhood memories</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial de complementación de información.
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con ocho enunciados y ocho imágenes. ✓ Leerá las instrucciones que se encuentran en la hoja de trabajo del alumno y corroborará que los alumnos sepan que deberán completar los enunciados con las palabras que se encuentran en paréntesis. ✓ Pedirá a los alumnos que inicien la actividad de manera individual. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ana <i>remembered playing</i> with dolls when she was five. 2. Ana <i>remembered watering</i> the plants all the time. 3. Ana <i>remembered watching</i> cartoons after school. 4. Ana <i>forgot wearing</i> a bunny costume in kindergarten. 5. Ana <i>forgot having</i> a beautiful teddy bear. 6. Ana <i>regretted throwing</i> her toys away. 7. Ana <i>regretted moving</i> to other neighborhood. 8. Ana <i>stopped talking</i> to her old friends.

ACTIVIDAD 17	
Nombre de la actividad	<i>Bad news!</i>
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado. Referencial de relación de columnas y complementación de información.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura y producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con cinco imágenes y cinco oraciones que los alumnos deberán completar con las palabras que se encuentran entre las imágenes y las oraciones. ✓ Leerá las instrucciones a los alumnos de modo que pueda corroborar que ellos sepan que deben llenar en los espacios con las palabras en paréntesis. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

1. *I regret to inform you that there has been an accident at the **factory**.*
2. *I regret to inform you that I will have to **operate** on you.*
3. *I regret to inform you that you're not going to win the **lottery**.*
4. *I regret to inform you that you are **fired**.*
5. *I regret to inform you that your **application** has not been accepted.*

ACTIVIDAD 18	
Nombre de la actividad	<i>Find someone who...</i>
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado. Afectiva de colección de información.
Habilidad practicada	Habilidades integradas
Tipo de interacción	Grupal
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con ocho enunciados respecto a actividades que puedan dejar de realizarse o de las que se puedan arrepentir de haberlas hecho. ✓ Leerá las instrucciones a los alumnos de modo que pueda corroborar que ellos sepan que deben ponerse de pie y preguntarles a sus compañeros las cuestiones descritas en su hoja de trabajo y anotar el nombre de la persona que conteste que sí. ✓ Pedirá al grupo se ponga de pie y comiencen a entrevistar a sus compañeros de clase. ✓ Corroborará que los alumnos están llevando la actividad de acuerdo con las instrucciones y monitoreará la actuación de los alumnos. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas obtenidas en esta actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-14 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

*Las respuestas de este ejercicio pueden variar. A continuación se muestran algunas respuestas probables a manera de ejemplo:

A: Have you ever stopped buying in street markets?

B: Yes, I have.

ACTIVIDAD 19	
Nombre de la actividad	<i>Gerado's busy day!</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial de colección de información.
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo para el alumno A y el alumno B con una tabla compuesta de cuatro columnas y diez enunciados ✓ Agrupará a los alumnos en pares. ✓ Leerá las instrucciones a los alumnos de modo que pueda corroborar que ellos sepan que deben compartir la información que poseen en cada tabla de modo que puedan completar y unificar la tabla que cada uno de ellos tiene. ✓ Revisará junto con los alumnos las respuestas correctas para esta actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	7-10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS				
	<i>FORGOT</i>	<i>REMEMBERED</i>	<i>STOPPED</i>	<i>REGRETED</i>
<i>1. To make his bed.</i>	●			
<i>2. To take out the trash.</i>		●		
<i>3. To do his homework.</i>	●			
<i>4. To watch TV.</i>			●	
<i>5. To buy some groceries.</i>		●		
<i>6. To miss Aldo's party.</i>				●
<i>7. To cancel his dentist's appointment.</i>				●
<i>8. To call his girlfriend.</i>	●			
<i>9. To take his cell phone with him.</i>	●			
<i>10. To withdraw some money.</i>			●	

ACTIVIDAD 20	
Nombre de la actividad	<i>Wheel of fortune</i>
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado. Referencia de complementación de información.
Habilidad practicada	Habilidades integradas
Tipo de interacción	Grupal
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agrupará a los alumnos en pares. ✓ Proporcionará a cada par una hoja de trabajo con un tablero en el cual se encuentran enunciados. ✓ Proporcionará a cada par un dado. ✓ Leerá las instrucciones a los alumnos de modo que pueda corroborar que ellos sepan que deben lanzar el dado y avanzar a la casilla asignada y contestar la pregunta que les corresponda. ✓ Corroborará que los alumnos están llevando la actividad de acuerdo con las instrucciones y monitoreará la actuación de los alumnos.
Material	Fotocopias enmicadas y dado
Tiempo estimado	7-14 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

*Las respuestas de este ejercicio pueden variar. A continuación se muestran algunas respuestas probables a manera de ejemplo:

(Student A throws the dice and he gets a three and reads...)

Student A: "You forgot to feed your pet. What else did you forget to do?"

(Student A answers): I forgot to call my girlfriend.

Manual para el alumno



Activity 1

1/2



To do's

Instructions: Listen to the text and put a check (☑) on the picture that corresponds to what you have heard. The first one is already done for you.

1.



A



B



2.



A



B



3.



A



B



4.



A



B



5.



A



B



Activity 1

2/2



6.



A



B

7.



A



B

8.



A



B

9.



A



B

10.



A



B

Activity 2

Short conversations!

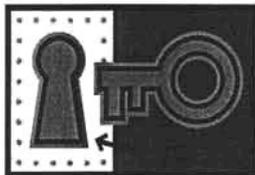


Instructions: Listen to the conversations and write the number of each conversation next to the appropriate picture. The first one is already done for you.

a. _____



b. _____



c. _____



d. _____



e. _____

f. 1

g. _____



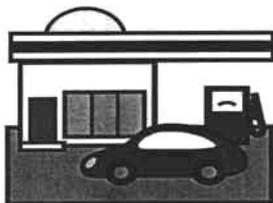
h. _____



i. _____



j. _____



Activity 3

Careless Sandy

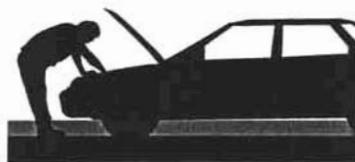


Instructions: Listen to Sandy telling her friend Martha what happened to her that morning. Then listen again and check (☑) the picture that corresponds to the statements you will hear. The first one is already done for you.

1.



A



B



2.



A



B



3.



A



B



4.



A



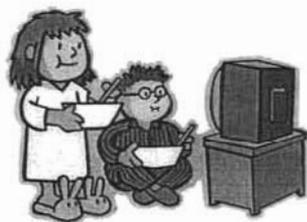
B



5.



A



B



Activity 4

Love quarrels ♥

1/2



Instructions: Listen to the following statements and put a check (☑) on the picture that best describes each statement. The first one is already done for you.

1



A



B



2



A



B



3



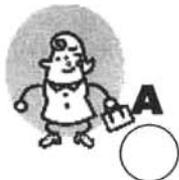
A



B



4



A



B



Activity 4

Love quarrels ♥

2/2



5



A



B



6



A



B



7



A



B



8



A



B



Activity 5

World spins!



Instructions: Read the following statements and match them with their corresponding picture. The first one is already done for you.

1. Valeria **forgot to do** her Math homework.



(A)

2. John **forgot to feed** his cat.



(B)

3. Oscar **stopped to read** the newspaper.



(C)

4. Max **stopped to call** her parents.



(D)

5. José **remembered to take** the
3:00 pm bus.



(E)

6. Liz **remembered to bring** the salad
to the party.



(F)

7. Aldo and Luis **regretted to inform** John
that his project will be cancelled.



(G)

8. Irma **regretted to be** late to work.



(H)

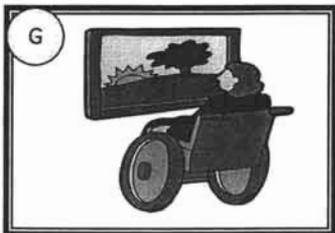
Activity 6

THEY HAD A BUSY DAY!



Instructions: Match the following sentences (1-9) with their corresponding picture (A-I). The first one is already done for you.

- I 1. Melissa stopped to withdraw some money.
- ___ 2. Brenda stopped to have lunch.
- ___ 3. Jonathan forgot to hand in his English homework on time.
- ___ 4. Aldo forgot to pick up his mother at the supermarket.
- ___ 5. Rosy remembered to fix dinner for her children.
- ___ 6. Pamela remembered to wash her dog.
- ___ 7. Abby regretted to inform Luis that the wedding was cancelled.
- ___ 8. Dr. Lee regretted to inform Luis that his father's condition is getting worse.
- ___ 9. Laura stopped to watch the sunset.



Activity 7

The toad and the princess

1/2



Annabelle is a young princess who dreams about meeting the man of her dreams. Once, she was sitting by a pond when she realized there was a talking-toad right in front of her.

Instructions: Read the following statements about "The toad and the princess" story and circle the picture that corresponds to each statement. The first one is already done.

1. The toad **stopped jumping** and talked to Annabelle.



2. Annabelle **stopped walking** to listen to the toad.



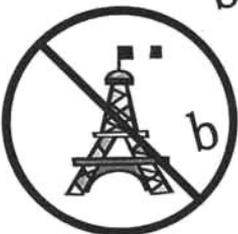
3. The toad **remembered being** a charming prince.



4. The toad **remembered living** in a castle.



5. The toad **forgot coming** from France.



Activity 7

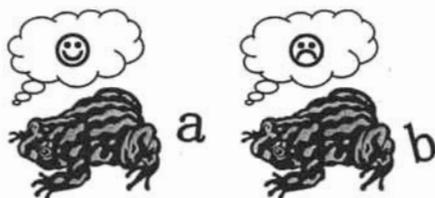
2/2



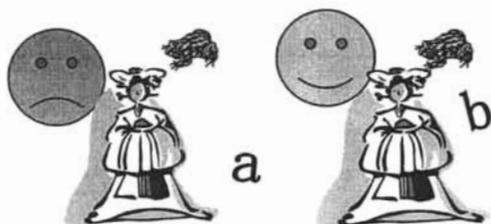
6. Annabelle **forgot meeting** the toad-prince when they both were children.



7. The toad **regretted telling** Annabelle the truth.



8. Annabelle **regretted being** rude to the toad.



9. The toad **stopped talking** to Annabelle.



10. Annabelle **remembered kissing the toad** was remedy to break the curse.



Activity 8**Forgetful Félix** 😊

Félix is a 20-year-old college student, he is from Querétaro so he started to live alone when he moved to the Mexico City. Living alone is not as easy as Félix thought it would be, there are many things that he has to take care of. Unfortunately, he's very forgetful.

Instructions: Read Félix's story and decide if each statement corresponds or not to the statements. If the statement corresponds to what you read on the text put a check (☑) in the "yes" column, if not check the "no" column. The first one, is already done as an example.

Hi I'm Félix Fernández, I study IME at the TEC CEM. I've just moved here from Querétaro and I'm getting used to living alone here. I just stopped calling my family everyday, I miss them, but I have to learn to be alone. It has been hard because I'm not used to do the housework and pay the bills. I'm really forgetful, the other day I forgot paying the electricity bill, so I paid it twice. That's why I didn't have enough money to pay my cleaning lady, so she stopped helping me with the housework. My apartment is a mess now. My books and old magazines are on the floor, for this reason I stopped buying magazines. I remember being more organized in Querétaro. Sometimes I regret moving to the city, but there's nothing I can do now. Anyway, my grades are not that bad, however I remember studying harder in the past. but I have to do something about myself, I don't want to forget important things that I have to do, so I'm taking memory pills. However, I don't think they're working very well... today I took my pills twice, I forgot taking them this morning...

	Yes	No
	😊	☹️
1. Félix stopped calling her family.	☑	☐
2. Félix forgot paying the electricity.	☐	☐
3. Félix's cleaning lady stopped doing the housework.	☐	☐
4. Félix stopped buying newspapers.	☐	☐
5. Félix remembered being more organized in Querétaro.	☐	☐
6. Félix regretted moving to Querétaro.	☐	☐
7. Félix remembered studying harder in the past.	☐	☐
8. Félix forgot taking his cough pills on time.	☐	☐

Activity 9

I had a hectic day!

1/2

**Student A worksheet**

Instructions: Using the pictures work with a partner and talk about the things that you remembered to do and the things that you forgot to do last week. Follow the example.

I remembered to do the math homework, but I forgot to do the book report.

**Student A**

Activity 9

I had a hectic day!

2/2



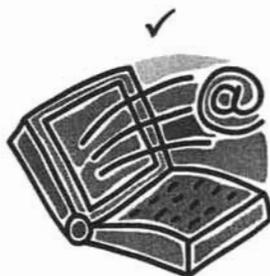
Student B worksheet

Instructions: Using the pictures work with a partner and talk about the things that you remembered to do and the things that you forgot to do last week. Follow the example.

I remembered to do the math homework, but I forgot to do the book report



Student B



Activity 10

Photo album



Instructions: Look at the following pictures, what do they remind you of? Work with a partner and talk about your own memories. Follow the example.



I remember going to the beach with my family.

I remember having a good time with my cousins.



Activity 11

Childhood memories



Instructions: Look at the following pictures and try to recall a memory and try to think about all those things you have forgotten and the ones you regret doing. Look at the examples given.

I remember...

I remember being good at soccer when I was a kid.



I stopped...

I stopped reading comic books when I was 10.



Activity 12

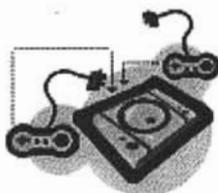
Taking a little break



Instructions: Think about what you do when you stopped doing something in order to have a break. Share your ideas with a partner as it is done in the example.



Whenever I'm working or studying
I usually stop to read the newspaper for a while.



Activity 13

Do's and don'ts about your wedding!

Instructions: Choose the words from the box and fill in the blanks in order to complete the following sentences. The first one is already done for you.

husband	family	wedding cake
make up	toast	bouquet
engagement ring	wedding dress	high heels

Do's ✓

0. Remember to have your wedding dress ready two months before the ceremony!
1. Remember to polish your _____ before that special day!
2. Remember to throw your _____ to your single friends!
3. Remember to kiss your _____ !



4. Stop to cut the _____ !
5. Stop to take a picture with your _____ !
6. Stop to make a _____ to your new life!

*Don'ts* ✗

7. Forget to wear too much _____ !
8. Forget to wear _____ shoes!



Activity 14

What happened?

1/2



Instructions: Choose a phrase from the box to complete the following sentences. The sentences have to match the picture to the left. The first one is done for you.

forgot meeting	remembered going	regretted having	stopped smoking	stopped talking
forgot locking	remembered being	regretted seeing	stopped jogging	regretted telling



1. Alejandro stopped smoking a week ago.



2. Josué _____ because he injured his knee.



3. Mary _____ to Mario.



4. Laura _____ to London when she was 10 years old.



5. David _____ a good student in primary school.

Activity 14

2/2



forgot meeting	remembered going	regretted having	stopped smoking	stopped talking
forgot locking	remembered being	regretted seeing	stopped jogging	regretted telling



6. Sandra _____ a fight
with her boyfriend.



7. Anna _____ that horrible movie.



8. Juan _____ the door from inside,
so he had to climb the wall.



9. Brenda _____ Carolina years ago.



10. Luis _____ his girlfriend
he liked modern art.

Activity 15

Regrets and give up's

1/2



Instructions: Fill in the blanks with the appropriate word from the box as it was done in the example.

brake up

paint

eat

hire

drink

REGRETS

1. Luis regretted eating too much pizza.



2. Alfredo regretted _____ beer.



3. Javier regretted _____ Dessy.



4. Randy regretted _____ her house in yellow.



5. Martha regretted _____ Claudia.



Activity 15

2/2



GIVE UP'S

be	play	smoke	eat	fight
----	------	------------------	-----	-------

6. Carlos stopped smoking.



7. Antonio stopped _____ with Edgar.



8. José Luis stopped _____ tennis because
he hurt his back.



9. Sammy stopped _____ fast food.
He's on a diet now!



10. Daniel stopped _____ messy.



Activity 16

More childhood memories



Today is Ana Karen's 20 birthday!

Instructions: Complete the following sentences with the words in parentheses. You will need to transform the words as it is done in the example.



1. Ana **remembered playing** with dolls when she was five.
(remember / play)



2. Ana _____ the plants all the time.
(remember / water)



3. Ana _____ cartoons after school.
(remember / watch)



4. Ana _____ a bunny costume in kindergarten.
(forget / wear)



5. Ana _____ a beautiful teddy bear.
(forget / have)



6. Ana _____ her favorite toys away.
(regret / throw)



7. Ana _____ to another neighborhood.
(regret / move)



8. Ana _____ to her old friends.
(stop / talking)



Activity 17

Bad news!

Instructions: Look at the picture and match the word that is related to each of them. Then fill in the blanks with the correct word to complete the following sentences. The first one is already done for you.

A)



(operate)

I regret to inform you that there has been an accident at the factory.

B)



(lottery)

I regret to inform you that I will have to _____ on you.

C)



(fired)

I regret to inform you that you're not going to win the _____.

D)



(factory)

I regret to inform you that you are _____.

E)



(application)

I regret to inform you that your _____ has not been accepted.

Activity 18**Find someone who...**

You are going to interview some of your classmates to find people who have done the things on the following list. If one of your classmates says they have write his/her name on the chart. Look at the example.



A: *Have you ever stopped smoking?*

B: *Yes, I have.*



Have you ever...?	Who?
stopped smoking?	<i>Juan</i>
stopped buying in street markets?	
stopped drinking coffee?	
stopped working for a while?	
regretted confessing a secret?	
regretted buying something?	
regretted braking up with a girlfriend / boyfriend?	
regretted seeing a movie?	

Activity 19

Gerardo's busy day!

1/2

**Student "A" worksheet**

Instructions: Gerardo is a very busy student, he's got a part time job so he's always busy. These are some of the things he had to today. Work in pairs (A and B). Ask your partner questions about Gerardo's busy day in order to complete the chart. Fill in the circle completely (●) to complete the information that was missing.

	FORGOT	REMEMBERED	STOPPED	REGRETED
1. To make his bed.	●			
2. To take out the trash.		●		
3. To do his homework.				
4. To watch TV.				
5. To buy some groceries.		●		
6. To miss Aldo's party.				
7. To cancel his dentist's appointment.				
8. To call his girlfriend.	●			
9. To take his cell phone with him.				
10. To withdraw some money.			●	

Activity 19

Gerardo's busy day!

2/2

**Student "B" worksheet**

Instructions: Gerardo is a very busy student, he's got a part time job so he's always busy. These are some of the things he had to today. Work in pairs (A and B). Ask your partner questions about Gerardo's busy day in order to complete the chart. Fill in the circle completely (●) to complete the information that was missing.

	FORGOT	REMEMBERED	STOPPED	REGRETED
1. To make his bed.				
2. To take out the trash.				
3. To do his homework.	●			
4. To watch TV.			●	
5. To buy some groceries.				
6. To miss Aldo's party.				●
7. To cancel his dentist's appointment.				●
8. To call his girlfriend.				
9. To take his cell phone with him.	●			
10. To withdraw some money.				

Activity 20

Wheel of fortune



Instructions: In pairs play the following board game, throw the dice  and read aloud each statement. Follow the instructions that are in each blocks. The first person in arriving to the finish wins!

 <p>1</p>	<p>2</p> <p>You just stopped to help with the housework.. Good! Go 2 spaces forward.</p>	<p>3</p> <p>You forgot to feed your pet ☹️ What else did you forget to do?</p>	<p>4</p> <p>You remember to call your best friend on her birthday! Go 1 space forward.</p>	<p>5</p> <p>You forgot to by him a present! stay here for two turns</p>
<p>6</p> <p>I regret to inform you that you have to go two spaces back.</p>	<p>7</p> <p>You forgot to meet your boyfriend at the movie theatre Stay here for a turn.</p>	<p>8</p> <p>Day off! Go ahead 3 blocks</p>	<p>9</p> <p>You stopped to go to the language lab to practice _____.</p>	<p>10</p> <p>Complete the following sentence: I remembered _____ this morning.</p>
<p>11</p> <p>You remember to go over your notes before the exam. Good! Go ahead 2 blocks</p>	<p>12</p> <p>I regret to inform you that you have to go back to block 9!</p>	<p>13</p> <p>You forgot to hand in your term paper! Make up an excuse.</p>	<p>14</p> <p>You stopped to have lunch! Mime lunchtime!</p>	<p>15</p> <p>I regret to inform you that you have to go back to the start.</p> 
<p>16</p> <p>Rainy day! Stay here for a turn!</p> 	<p>17</p> <p>You remembered to take the 3:00 pm bus. What else do you remember to do?</p>	<p>18</p> <p>I regret to inform you that you have to miss a turn.</p>	<p>19</p> <p>Complete the following sentence: I forgot _____.</p>	<p>FINISH! 20</p> 

CONCLUSIONES

En este último apartado se describen, en términos de capítulos, los pasos que se siguieron en este trabajo terminal para poder llevar a cabo la elaboración del manual de actividades para el uso de los verbos *forget*, *regret*, *stop* y *remember* seguidos de una forma de gerundio o infinitivo. A continuación se menciona cada etapa.

En el primer capítulo de este trabajo de investigación se describió la institución y la población para la que va dirigida el diseño de las actividades elaboradas en esta investigación.

En el segundo capítulo se analizó y describió el uso de los verbos *forget*, *regret*, *stop* y *remember* cuando van seguidos de una forma verbal de gerundio o infinitivo, tanto en el idioma inglés como en español. Así mismo se realizó el análisis contrastivo en ambos idiomas, inglés y español. En este mismo capítulo en los apartados 2.2 y 2.3 se describieron las principales teorías de aprendizaje y de enseñanza las cuales sirvieron de base filosófica para esta investigación. Finalmente, este capítulo presentó en el apartado 2.3.3 los modelos de enseñanza que sirvieron de guía para la elaboración del manual de actividades.

En el tercer capítulo se establecieron los lineamientos que marcaron la norma de la elaboración de las actividades. Así mismo, se definieron las habilidades lingüísticas que practicarán los alumnos al llevar a cabo las actividades. Posteriormente, se manifestaron los objetivos que se deberán cubrir en la aplicación del manual de actividades. Por último se mencionan las recomendaciones pedagógicas que debe seguir el profesor que planea utilizar las actividades elaboradas.

En el cuarto y último capítulo se presentan las actividades divididas en el manual para el profesor y el manual para el alumno. En el manual para el profesor se puntualizó el procedimiento que él deberá llevar a cabo para maximizar la eficacia de las actividades sugeridas. En el manual para el alumno se ubicaron las actividades

sugeridas empezando por aquellas que promueven las habilidades receptivas y finalmente las habilidades productivas.

Se sugiere para futuras investigaciones la aplicación de este manual de actividades en alumnos del idioma inglés como lengua extranjera de nivel intermedio. De igual manera, se recomienda establecer la medida en que se cumplen los objetivos de evaluación con base en las actividades sugeridas y se reporten los resultados en futuras investigaciones. Cualquier mejora para este manual de actividades resultaría en beneficio no sólo de esta investigación sino del deber cotidiano que enfrenta el egresado LEI o cualquier profesor de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, Brian. 1996. *Blueprint two*. España: Longman.
- Ausubel, et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo* (15ª ed). México: Ed. Trillas.
- Alicina, Juan y Blecua, José M. 1994. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Bello, Andrés. 1975. *Gramática de la lengua castellana diseñada al uso de los americanos*. México: Editorial Nacional.
- Bialystok, Ellen y Shanwood Smith, Michael. 1985. *Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition* en *Applied linguistics*. Vol. 6 No. 2.
- Brown, H. Douglas. 1994. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cadierno-López, Teresa. 1992. *Explicit instruction grammar: a comparison of input based and output based instruction in second language acquisition*. Tesis doctoral. Urbana: Universidad de Illinois.
- Celce Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1999. *The grammar book*. E.U.A: Heinle & Heinle.
- Díaz Barriga, F. et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Ellis, Rod. 2003. *Second language acquisition* (8a. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, Sandra. 1994. *Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks*. TESOL Quarterly. Vol. 14: 386-407.
- Fotos, Sandra. 1993. "Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction". en *Applied Linguistics*. Vol. 14. 386-407.

- Franco García, Elvia. (en prensa). *La adquisición del vocabulario y los campos semánticos. Actas del IV foro de enseñanza e investigación en lenguas y culturas extranjeras*. México: UAM Iztapalapa.
- Fuchs, Marjorie, et al. 2000. *Focus on grammar an intermediate course for reference and practice*. Nueva York: Longman.
- García Córdoba, Fernando. 1998. *La tesis y el trabajo de tesis*. México: Spanta.
- García-Pelayo, Ramón. 1983. *Diccionario Larousse Grolier inglés-español*. México: Editorial Cumbre.
- Gili Gaya, Samuel. 1985. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- González, Peña Carlos. 1985. *Manual de gramática castellana*. México: Editorial Patria.
- Graves, Kathleen. 1989. *East west 2*. E.U.A: Oxford American English.
- Graves, Kathleen. 1997. *Teachers as course developers* (3a. ed). Cambridge: CUP
- Halliday, M. A. K. 1989. *Cohesion in English*. Londres: Rougar Hason.
- Higgs, T. V. y Clifford, R. 1982. "The push toward communication" en T. V. Higgs (Ed.). *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*. Lincolnwood, IL; National Textbook Co.
- Holloway, Joy y Keyes, Susan. 1989. *Outlook for English 1*. México: ENEP Acatlán.
- Holloway, Joy, García, Marcela y Koeman, Nicolette. 1994. *Outlook for English 3*. México: ENEP Acatlán.
- Holloway, Joy. 1997. *Outlook for English 4*. México: ENEP Acatlán.
- Harmer, Jeremy. 2001. *The practice of English language teaching*. China: Oxford University Press.
- Hernández, Sampieri, Roberto, et al. 2001. *Metodología de investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana de México.
- Hough, John y Duncan, James. 1970. *Teaching: description and analysis*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Klinger, C. y Vadillo, G. 2000. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw-Hill.

- Knepler, Myrna. 1990. *Grammar with a purpose*. Massachusetts: Macmillan.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. *Making communicative language teaching happen*. New York: Mc Graw Hill.
- Lado, Robert. 1988. *Teaching English across cultures: An introduction for teachers of English to speakers of other languages*. México: Mc Graw-Hill.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Teaching and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 1997. *Grammar dimensions*. 2da. edición. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Lee, Linda. 1998. *Transitions 1*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Leech, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1994. *A communicative grammar of English*. Singapore: Longman.
- Maurer, Jay y Schoenberg, Irene. 1998. *True colors*. E.U.A: Longman.
- McLaughlin, B. 1987. "Cognitive theory" en *Theories of second language learning*. New York, USA: Prentice Hall.
- Morris L. Bigge. 1994. *Teorías del aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Misión del Sistema Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*. 1996. México: Centro de Efectividad Institucional del Sistema Tecnológico de Monterrey.
- Muñoz Razo, Carlos. 1998. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Naunton, John. 1996. *Think first certificate*. España: Logman
- Nelson, Annabelle. 2001. *Técnicas de diseño curricular*. México: Limusa.
- Nunan, David. 1994. *Syllabus design*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- O'Connell, Sue. 1995. *Focus on proficiency*. Singapore: Nelson.

- O'Connell, Sue. 1995. *Focus on advanced English*. España: Logman.
- Pozo, J. I. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid: Ediciones Morata.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston Mass: Heinke and Heinle Publishers.
- Revilla de Cos, Santiago. 1984, *Gramática española moderna*. México: Mc Graw-Hill.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 1992. "Communicative language teaching" en *Approaches and methods in language teaching* (8a. ed) U.S.A: Cambirdge University Press.
- Richards, Jack C y Schmidt, Richard W. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy" en *Language and communication* (5a. ed) U.S.A: Longman, Inc.
- Sabino, Carlos A. 1998. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Schmelkes, Corina. 2001. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.
- Schramper, Betty. 1992. *Fundamentals of English grammar*. 2da. edición. New Jersey: Prentice Hall.
- Seco, Manuel. 1996. *Gramática esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Soars, Liz y Soars, John. 2003. *American headway 3*. E.U.A: Oxford University Press.
- Swan, Michael. 1995. *Practical English usage*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1999. *How English works*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Tovar, S., Alfonso. 2001. *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- The Oxford companion to the English language*. 1992. New York: Oxford University Press.
- Van Dalen D. B. y W. J. Meyer. 1994. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.

Vygotsky, Lev Semenovich. 2000. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*
Barcelona: Crítica.

Werner, Patricia. 1977. *Interactions II*. E.U.A: Mc Graw-Hill.

Fuentes Electrónicas

<http://biblioteca.itesm.mx>

Cognitive learning theory terms

http://mse.byu.edu/ipt/ipt301/jordan/learnterm_c.html

Cognition, language and children

<http://clawww.lmu.edu/faculty/lswenson/Learning511/L12COG1.html>

García Ruvalcaba, Liliana. 2004. Unidades didácticas

http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_normal/unidad_didactica.htm

Lexicon of linguistics

<http://tristram.let.uu.nl/UiL-OTS/Lexicon/>

SIL International partners in language development

<http://www.sil.org>

Real Academia de la Lengua Española.

<http://www.rae.es/>

24 de julio 2004

El currículum como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/04/edu04.htm>

9 de julio 2004