

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

**DISEÑO DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A
HISPANOHABLANTES ORIENTADO AL PROCESAMIENTO LINGÜÍSTICO**

INFORME ACADÉMICO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS

PRESENTA:

MARÍA VERÓNICA POUJOL GALVÁN

DIRECTORA DEL INFORME: DRA. BEATRÍZ ÁRIAS ÁLVAREZ



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.

Con todo mi amor a mis hijos, Xitlali y Pablo

Agradecimientos:

A la UNAM que ha sido una puerta permanentemente abierta a mi desarrollo profesional.

Al CELE que me brindó la oportunidad para desarrollar este informe.

A los miembros del Jurado de esta tesis.

Quiero hacer un agradecimiento especial a la Doctora Marilyn Buck por haberme permitido ser parte del proyecto que dio origen a este informe. Gracias por tus consejos, tu asesoría, tu apoyo, y dedicación.

ÍNDICE	
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1 OBJETIVO GENERAL	2
1.2 OBJETIVO ESPECÍFICO	2
1.3 JUSTIFICACIÓN	3
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	4
2.1 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	
2.1.1 El problema del presente perfecto para los hispanohablantes	4
2.1.2 Descripción semántica y sintáctica del presente perfecto y el Pasado simple en inglés	5
2.1.3 Diferencias entre el presente perfecto y el pasado simple en inglés	9
2.1.4 Descripción semántica del presente, antepresente y pretérito Del indicativo en español	10
2.15 El uso del pretérito en el español de México	15
2.1.6 Diferencias entre el significado del presente perfecto en inglés Y el español de México	19
2.2 ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS	22
2.2.1 Procesamiento Lingüístico: el Modelo de VanPatten	22
2.2.2 Significado	23
2.2.3 Conexión forma-significado	24
2.2.4 La importancia de considerar la conexión forma-significado	25
2.2.5 La enseñanza aprendizaje basada en el procesamiento del input	25
2.2.6 Estrategias en el procesamiento lingüístico	25
2.3 CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICAS RESPECTO A LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	27
2.3.1 La teoría del procesamiento de la información	27
2.3.2 Significado del término <i>input</i> en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua	28
2.3.4 El sistema lingüístico en desarrollo	30
2.3.5 El <i>input</i> estructurado comparado con formas de instrucción tradicionales	30
CAPÍTULO III: LOS MATERIALES	32
3.1 Lineamientos para el diseño de materiales basados en el modelo del procesamiento del input	32
3.2 El instrumento	34
3.3 Descripción del cuadernillo y sus secciones	34
CAPÍTULO IV: ETAPA DE APLICACIÓN	38
4.1 Pilotaje	38
4.2 Resultados del pilotaje	39
CONCLUSIONES	40
BIBLIOGRAFÍA	41

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El material que se presenta en este informe, en el marco de las actividades que se realizan en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), nace de una búsqueda por encontrar formas de vincular la investigación y la teoría acerca de la adquisición de segundas lenguas con la enseñanza de las mismas. Así mismo se espera que esta relación entre la teoría y la práctica pueda contribuir a mejorar la enseñanza conduciendo a caminos nuevos, que como es el caso del material propuesto en este informe, considere las áreas problemáticas que los hispanohablantes enfrentan al aprender inglés, desde las semejanzas y diferencias de cada lengua.

Por lo señalado arriba, se aborda este trabajo con aspectos del sistema que surge a partir de las investigaciones desarrolladas por el norteamericano Bill VanPatten llamado “el modelo de procesamiento de input estructurado”. Estas investigaciones, a diferencia de otros enfoques, hacen hincapié en la enseñanza del **sistema** lingüístico, más que en el **uso**.

El material que se ha diseñado para ilustrar el enfoque de VanPatten, y que presento en este informe, ha sido elaborado en respuesta al problema lingüístico que representa para los hispanohablantes de México la adquisición del presente perfecto en inglés. Inicio pues mi trabajo abordando esta problemática, enseguida incluyo una introducción al modelo de VanPatten, sus orígenes, sus bases teóricas y finalizo, detallando el proceso de elaboración: los lineamientos para el diseño de ejercicios, el pilotaje, sus resultados y mis conclusiones.

1.1 OBJETIVO GENERAL

Ilustrar una oferta del material diseñado específicamente para fomentar el *procesamiento* en los cursos de inglés para hispanohablantes. Este material se elaboró como parte del proyecto “Diseño de Materiales para la enseñanza de la gramática orientada al procesamiento lingüístico.” del Departamento de Lingüística Aplicada del CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) de la UNAM, y estuvo coordinado por la Doctora Marilyn Buck.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar los principios en que se basa el enfoque de adquisición y procesamiento de Bill VanPatten, en el contexto de su aplicación al aprendizaje de áreas problemáticas en el aprendizaje del inglés por hispanohablantes.
2. Basado en el análisis anterior, presentar una muestra del material didáctico elaborado basado en el presente perfecto. Este tiempo gramatical, cuya forma y uso se ilustra en la sección (I), se eligió por su particular complejidad, explicada también ampliamente en la sección (I) de este informe.
3. Discutir los resultados del pilotaje para dar a conocer los resultados, la retroalimentación recibida por parte de los maestros, los alumnos, así mismo, los cambios y mejoras que se hicieron antes de su publicación.

1.3 JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje de la gramática en la adquisición de una segunda lengua tiene lugar de diversas maneras. En el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, al igual que en otras universidades del mundo, se investiga la forma en que los alumnos pueden centrar su atención en la gramática a través de enfoques más eficientes.

El enfoque basado en el procesamiento del input está en la vanguardia de la investigación sobre adquisición de segundas lenguas, su éxito ha sido comprobado en idiomas como el español: VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten y Wong, 2004, para el francés, Buck, 2006; Villegas, 2005 y Suárez, 2007, para el inglés.

Debido a los resultados exitosos de esta investigación, se tomó la decisión de elaborar materiales basados en el *procesamiento*. El material presentado en el presente informe fue elaborado bajo la coordinación de la Doctora Marilyn Buck, investigadora del CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras), para su posterior publicación, y con el propósito de proporcionar a los alumnos de la UNAM herramientas que posibiliten el aprendizaje óptimo de la gramática inglesa.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

2.1.1 El problema del uso del presente perfecto en inglés para los hispanohablantes.

El presente perfecto en inglés(*have + verb past participle*) es una estructura gramatical que forma parte del programa de la asignatura de inglés III, esto es, el tercer nivel, que corresponde a un nivel *intermedio* dentro de la escala convencional de, *básico, intermedio y avanzado*, bajo cuyo criterio se adecuan y diseñan los programas de estudio en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

La política vigente en el CELE sólo permite acceso a este centro a alumnos con un conocimiento intermedio de la lengua, de manera que el tercer nivel es un nivel esencial para formación lingüística de los estudiantes de inglés.

La inquietud que me lleva a elegir esta estructura para mostrar el modelo que se presenta a lo largo de este informe, nace de mi experiencia con los problemas que presenta la enseñanza y comprensión de las funciones del *presente perfecto* para los hispanohablantes, y la necesidad de que, siendo una estructura gramatical básica, sea entendida y utilizada correctamente para facilitar su inserción adecuada dentro del, por así decirlo, andamiaje de la lengua.

2.1.2 Descripción semántica y sintáctica del presente perfecto en inglés.

Aquí quisiera tomar la definición de Maslov (1990) a que hace referencia Marianne Akerberg (ELA No44 dic.2006 pp.77-112) en su artículo “Pretérito Perfecto compuesto VS Pretérito Simple: su adquisición en Portugués por hablantes de español”:

An aspect-temporal form of the verb, expressing a present state as a result of a preceding action or change and/or expressing a past action, event or state that is somehow important to the present and is considered from the present point of view, detached from other past facts.

Es decir, escribe Akerberg, el perfecto indica un estado presente como resultado de una acción anterior, la relevancia de una acción, evento o estado pasado desde el punto de vista del presente y además, no se relaciona con otros hechos del pasado.

A continuación se enumeran las diferentes funciones del presente perfecto en relación a su relevancia con un punto de referencia específico en el tiempo(Quirk *et al* 1985)

A. Una acción que empezó en un punto de referencia en el pasado y continúa en el presente:

“I have been a teacher since 1967”

(He sido maestra desde 1967....)

B. Una acción que ocurre, o no ocurre, ocurrió o no, en el pasado, y que tiene una relevancia en el presente:

“I have already seen that movie”

(Ya he visto esa película)

C. Una acción recientemente completada (a menudo utilizada con la palabra *just*):

“Mort has just finished his homework”

(Mort justo ha terminado su tarea)

D. Una acción que refiere al pasado y que se extiende a completarse en el presente al momento de expresarse:

“The value of the Johnson’s house has doubled in the last four years”

(El valor de la casa de los Johnson’s se ha duplicado en los últimos 4 años)

En otro estudio sobre el uso del presente perfecto en inglés (Comrie 1976) la clasificación es de la siguiente manera:

Presente perfecto de resultado (*perfect of result*). Se refiere a un estado presente como resultado de una acción o situación en el pasado:

“I have had breakfast” (por lo tanto no voy a comer más en este momento)

(He desayunado)

Perfecto de experiencia (*experiential perfect*) . Indica que una situación dada ha sido realizada por lo menos una vez en un pasado que se extiende hasta el presente:

“ Jim has been to India” (puede relatar sus experiencias)

(Jim ha estado en la India)

“I have experienced worse things en my life”

(He vivido cosas peores en mi vida)

Perfecto de una situación persistente (*perfect of persisitent situation*). Se utiliza para describir una situación que empezó **en el pasado** pero continúa (persiste) en el presente.

“I have worked here for 10 years” (todavía trabajo aquí)

(He trabajado aquí por 10 años)

Perfecto de pasado reciente (*perfect of recent past or hot news*). Se utiliza con el adverbio *just*. Expresa situaciones muy recientes donde la relevancia del pasado es muy actual:

“The Queen has arrived” (podemos verla)

“I’ve just talked to him”. (acabo de hablar con él)

Por otra parte, C. Smith (1991) señala que el perfecto en inglés indica el efecto de una situación en el pasado que continúa en el presente y que puede referirse tanto a situaciones cerradas como abiertas. En la situación cerrada el perfecto indica que el hecho sucedió por lo menos una vez durante el intervalo relevante, mientras que en la situación abierta puede continuar e incluir el intervalo del tiempo de la referencia. De esta manera se separa el perfecto resultativo y experiencial (cerrados) del perfecto de situación persistente (abierto):

“Sara has been working” (abierto) (continúa trabajando)

“Lui has visited Rome” (cerrado) (estuvo allí)

Otra clasificación es la hecha por Leech y Svartvik (1975) en la que consideran lo siguiente:

(A) Un estado que conduce hasta el presente:

That house *has been* empty for ages (está vacía)

(Esa casa ha estado vacía por años)

(B) Acontecimiento (s) indefinidos en un período que conduce hasta el presente:

Have you (ever) been to France? (no se menciona el tiempo específico en el pasado)

(¿ Has estado en Francia?)

All my family *have had* measles

(A toda mi familia le ha dado sarampión)

(C) Un hábito en un período que conduce hasta el presente:

He *has attended* lectures regularly (this term)

(Ha asistido a conferencias regularmente) (hasta hoy día)

(D) Eventos pasados con resultados en el presente:

The taxi *has arrived*. (it is now here)

(El taxi ha llegado) (está aquí ahora)

Her doll *has been* broken. (it is still not mended)

(La muñeca se ha roto) (no ha sido reparada hasta ahora)

En los ejemplos anteriores a excepción de (B) los estados, hábitos o acontecimientos son entendidos como acciones que se prolongan al tiempo presente.

2.1.3 Diferencias entre el presente perfecto y el pasado simple en inglés

El tiempo pasado en inglés se refiere a un tiempo definitivo en el pasado (Leech y Svartvik 1975:65-66) el cual puede ser identificado por:

- a. Una frase adverbial en tiempo pasado,
- b. el lenguaje contextual que le precede, o
- c. el contexto fuera del lenguaje.

Ejemplos:

- a. Hayden *was born* in 1732. (Hayden nació en 1732)
- b. Joy has become engaged; it *took* us completely by surprise. (el verbo *took* es usado aquí porque el evento está identificado en la primera cláusula) (Joy se ha comprometido; nos tomó totalmente por sorpresa)
- c. *Did* the postman *bring* any letters? (aquí podemos usar el pasado sin contexto en el lenguaje, porque se entiende que el cartero llega en cierto momento durante el día) (¿Trajo alguna carta el cartero?)

El tiempo pasado también implica una brecha entre el tiempo a que nos referimos y el tiempo pasado:

His sister was an invalid all her life (su hermana fue una inválida toda su vida)
(ahora está muerta)

His sister has been an invalid all her life (su hermana ha estado inválida toda su vida)
(todavía está viva)

En inglés al presente perfecto se le asigna la forma auxiliar *have* y se le añade un verbo en pasado participio: *they have left*.

La diferencia entre el pasado simple y el presente perfecto sería expresada por el hablante en referencia a un particular punto de vista temporal (C Smith 1991). En oraciones en pasado el punto de vista está directamente en el pasado. El presente perfecto convierte una situación al presente extendiendo este presente desde atrás, en lo que se conoce como *the Extended now interpretation* (la interpretación del ahora extendido) (Mc Coard 1984:). En el punto de vista del presente perfecto, las situaciones pasadas son vistas como teniendo un efecto continuado en el presente.

2.1.4 Descripción semántica del presente, antepresente y pretérito del indicativo en español.

El propósito de realizar las descripciones de estos tiempos en español, tiene como objetivo el poder observar de qué manera el uso de estos tiempos en español se relaciona con el uso del presente perfecto en inglés; por otro lado, ha sido importante establecer una comparación entre el uso de los perfectos en ambas lenguas, y así sacar conclusiones respecto a los obstáculos que el aprendizaje conlleva.

a) Presente (amo)

Samuel Gili Gaya (1970) describe el presente como acciones que coexisten con el acto de la palabra. En la realidad psicológica, el presente es como un punto en movimiento, que viene del pasado y marcha hacia el porvenir; por ello raras veces la acción

expresada por el presente coincide estrictamente con el acto de enunciarla, sino que ha comenzado antes y continúa después. En presente enunciamos las verdades intemporales: La suma de los ángulos de un triángulo es igual a dos rectos. Cuando el verbo significa acción continua, el presente se llama *actual*, puesto que dentro de su duración se halla comprendido el momento en que hablamos: ***yo leo, el niño duerme***. El presente es *habitual* cuando se refiere a actos discontinuos que no se producen en este momento, pero se han producido antes y se producirán después: ***me levanto a las siete; estudio inglés (pero no ahora mismo)***.

El empleo del presente en sustitución del pretérito es llamado presente *histórico*: ***Colón descubre América en el año de 1492***.

En su Gramática de la Lengua Castellana Andrés Bello (1988) señala que el *presente* significa la coexistencia del atributo con el momento en que proferimos el verbo; basta que el acto de la palabra, el momento en que se pronuncia el verbo, coincida con un momento de la duración del atributo, la cual, por consiguiente, puede haber comenzado largo tiempo antes, y continuar largo tiempo después. Por eso – dice Andrés Bello- el presente es la forma que se emplea para expresar las verdades eternas o de una duración indefinida: “Madrid está a las orillas del Manzanares”; “La tierra gira alrededor del sol”. Bello distingue dos tipos de verbos: *desinentes*, verbos en los que el atributo expira por el hecho de haber llegado a su perfección (nacer, morir) y *permanentes*, verbos en los que el atributo subsiste como *ver, oír*, que describen acciones que aún siendo perfectas desde el principio, pueden seguir durando gran tiempo.

Así mismo (Alarcos Llorach 1994) usamos con frecuencia el presente para realizar narraciones tanto en forma escrita como coloquial y lo utilizamos para aludir a hechos

cronológicamente ocurridos en el pasado: *Entro en la oficina y va el conserje y me pregunta qué demonios hago allí; El niño juega.....la madre sueña.....*

Otras veces- señala el autor- se utiliza el presente para aludir a hechos o verdades de siempre, anteriores o posteriores al “ahora” del hablante. Son los llamados presente habitual y presente gnómico: *El sol se pone por el oeste. El hombre es mortal.*

En otro apartado Alarcos Llorach indica que se recurre a las formas de presente para denotar hechos todavía no ocurridos, pero cuyo cumplimiento se espera con seguridad en el porvenir. Es el llamado *presente de anticipación*. Así, en , *El semestre empieza la semana entrante, Pedro se jubila el año entrante, Este mes acaba en domingo.*

El presente, pues, no alude estrictamente al presente cronológico, sino que sirve para denotar cualquier época, porque el contexto en que se inserta y la situación de habla en que se emplea determinan y fijan el lugar que ocupan en los acontecimientos comunicados en el decurso temporal.

b) Antepresente (he amado)

Gili Gaya (1970) llama al antepresente de Bello *pretérito perfecto actual*, y lo describe como en su origen el resultado presente de una acción pasada. Esta relación puede ser real o simplemente pensada o percibida por el que habla. Por esto utilizamos este tiempo para expresar el pasado inmediato (*he dicho*= acabo de decir) u ocurrido en un lapso de tiempo que no ha terminado todavía: *esta mañana me he levantado a las ocho; este año ha habido buena cosecha*. Lo empleamos también para acciones alejadas del

presente, cuyas consecuencias duran todavía: *la industria ha prosperado mucho / la industria prosperó mucho.*

A veces la relación es afectiva: *Mi padre ha muerto hace tres años* repercute sentimentalmente en el momento en que hablamos; *Mi padre murió hace tres años* no es más que una noticia desprovista de emotividad.

Andrés Bello (1988) establece una relación entre el pretérito y el antepresente en español:

Compárese: **“Roma se hizo señora del mundo”**; **“La Inglaterra se ha hecho señora del mar”**.

Y lo explica de esta forma: la primera oración el señorío del mundo se presenta como algo que ya terminó. En la segunda se indica que aún dura el señorío del mar. La forma compuesta tiene pues relación con algo que todavía existe. En otros ejemplos: **“Cervantes estuvo cautivo en Argel”**; se trata de la circunstancia que es totalmente pasada. **“Cervantes ha sido universalmente admirado”**. Se trata del escritor que vivirá eternamente en su obra.

Para Alarcos Llorach (1994) La forma compuesta del presente (he trabajado), al igual que todas las demás (había trabajado, habría trabajado, hayas trabajado....) señalan respecto de las otras un contenido de anterioridad, Así en: ***cantas / has cantado*** , la segunda frase alude a una anterioridad temporal.

c) Pretérito (amé)

Es tácita o expresamente aceptado que el pretérito designa acciones perfectas, concluidas (J. Moreno de Alba 1978) , desde otra perspectiva mencionada por el autor, la relación que un pasado guarda con el presente no necesariamente es proporcional a la distancia cronológica que lo separa del momento de la enunciación: una acción pasada puede tener relación con el presente aunque cronológicamente este muy retirada. Otros autores (Lope Blanch 1972) señala que lo que caracteriza al pretérito es lo puntual que se opone a lo reiterativo: “La forma simple expresa acciones *puntuales*, hechos individuales, únicos en tanto que la forma compuesta significa acciones reiteradas.

Son tres las características con las que J Moreno define el pretérito basado en la opinión de varios autores:

- a) Aspectualmente perfectivo.
- b) Temporalmente pretérito que no mantiene relación con el presente (sin importar la mayor o menor distancia cronológica que lo separe del momento de la enunciación).
- c) Aspectualmente puntual, pudiéndose interpretar como “momentáneo” o “semelfactivo”.

2.1.5 El uso del pretérito en el español de México

El pretérito, frecuentemente, expresa la acción verbal como *una* totalidad; la mayoría de los pretéritos indican *una* acción concluida, perfecta. Por otra parte, en estudios efectuados por J. Moreno de Alba (1978) el autor concluye que los pretéritos mexicanos difieren del uso peninsular en que pueden tener modificadores temporales que incluyan el momento presente, sin que esto signifique que pierdan en algo su carácter perfectivo. Los modificadores temporales que incluyen el momento presente, a

diferencia del español peninsular, acompañan o pueden acompañar a los pretéritos mexicanos: “*Ahora no me hablaron por teléfono*”, “*Hoy no pude ir a verlo*”, “*Hoy ya no me dio tiempo de ir*”, “*Este año ya no fui y sentí mucho no haber ido*”.

Los modificadores temporales que más frecuentemente acompañan al pretérito, en México, son aquellos que sitúan la acción en un momento determinado, recalcando así, si no su carácter momentáneo, por las implicaciones que este término tiene, sí su carácter semelfactivo y, desde luego perfectivo, incluyendo el nexos *hasta* cuando señala, en el dialecto mexicano, inicio de acción (“Fue *hasta* que te *fui*ste cuando empecé a ser feliz”).

En otro apartado J Moreno de Alba señala que no puede decirse que el pretérito sea exclusivamente puntual, entendiendo lo puntual como momentáneo, ya que hay pretéritos que expresan acciones durativas (“En esta casa *vivimos* quince años”) o acciones reiteradas (“Lo *fui*mos a buscar *dos veces*”).

En estudios realizados por Lope Blanch (1972) sobre el español de México- en su forma hablada- el autor asevera que la creencia general es que el pretérito compuesto o perfecto en México ha desaparecido, y los mexicanos preferimos usar el pretérito simple, o absoluto sobre el pretérito compuesto; sin embargo, señala el autor, lo que fundamentalmente es *distinto* es el uso que se le da. El pretérito simple expresa acciones *perfectas*, en tanto que el compuesto enuncia acciones *imperfectas*. Siempre que el fenómeno verbal se presente como terminado, como concluido, se usa el pretérito simple, no importa en “momento” del pasado en que haya alcanzado su perfección, un ejemplo sería el uso del adverbio *ya*, en las oraciones que lo llevan siempre se utiliza el pretérito absoluto: “¿Ya viste esa película?”.

En cambio la forma compuesta expresa acciones durativas e imperfectas; fenómenos que, aunque iniciados en el pasado, se continúan en el momento presente y aun pueden proyectarse hacia el futuro: “Desde entonces sólo *he sido* una carga para ti” “Sabes que tu socio te anda robando? –Sí hombre; siempre lo *he sabido*.”

La forma simple, por otro lado, expresa acciones *puntuales*, hechos individuales, únicos, en tanto que la forma compuesta significa acciones *reiteradas*, hechos repetidos, que se han verificado en varias ocasiones: “Eso ya lo discutimos ayer”, frente a “Eso lo hemos discutido muchas veces.”

En cuanto al uso de la conjunción *desde que* se emplea siempre el pretérito simple, ya que ella se trata de determinar el momento en que se inicia la acción principal: “Desde que llegué está oliendo a gas”. Si se trata de acciones imperfectivas se usa, naturalmente el presente: *Desde que lo conozco; desde que vivimos aquí*. Tampoco se usaría la forma compuesta con la conjunción o interrogativo *cuando*, cuyo significado es claramente puntual: “Cuando vino, yo no estaba en casa” “¿Cuándo llegaste?”. Por el contrario, jamás se usa la forma simple con sentido reiterativo, sino siempre la compuesta: “Últimamente te *han visto* paseando con J.” “¿Qué tal, Lupita? ¿Qué te has hecho?” (¿qué andas haciendo últimamente?).

Por todo lo mencionado arriba se desprende que el valor temporal de ambas formas tiene que ser también diferente. Cuando se trata de expresar acciones *pasadas*, sean próximas o remotas, se empleará la forma simple, mientras que la forma compuesta expresará acciones que tengan realidad *presente*. E incluso puedan tener proyección futura.

Con locuciones temporales como *todavía no*, *aún no* y otras semejantes se usa el pretérito compuesto- cuando no el presente-, pues la acción que se niega para el pasado, puede realizarse en el futuro inmediato: “Todavía no ha llegado”, frente a “Sí, ya llegó”. La forma compuesta abarca claramente el presente en casos como “¿Qué tal, Antonio? ¿Cómo te ha ido?”. Este significado temporal presente propio de la forma compuesta es la razón que puede explicar la concurrencia “presente-pretérito compuesto”, bastante común en el español de México: “¿Tu hermano? Todavía no *llega*” (o *ha llegado*). “Hace ocho días que no *duermo* (o *he dormido*).

En resumen, una de las diferencias más acusadas entre el uso del español de los pretéritos y el mexicano es el distinto valor temporal de ambas formas. Contrariamente a lo que sucede en España, en México no se emplea la forma compuesta para expresar las acciones verificadas en el antepresente, en el presente ampliado, sino siempre la forma simple (“*Llegó* hace un momento”). Por otra parte, el significado aspectual del pretérito compuesto no es, en México, el perfectivo, sino el de acción reiterada o continuada que llega hasta el presente, hasta el ahora.

En esta tabla se ejemplifican las equivalencias arriba mencionadas.

ESPAÑOL DE MÉXICO	ESPAÑOL DE ESPAÑA
Ya terminé	Ya he terminado
Desde que llegué	Desde que he llegado
Desde que vivo aquí	Desde que he vivido aquí
¿Cuándo llegaste?	¿Cuándo has llegado?
¿Cómo has estado?	¿Cómo estás?
todavía no llega / o ha llegado	todavía no ha llegado

2.1.6 Diferencias entre el significado del presente perfecto en inglés y el español de México.

<p>PRETÉRITO PERFECTO – (ANTEPRESENTE) EN EL ESPAÑOL DE MÉXICO</p>	<p>PRESENTE PERFECTO EN INGLÉS</p>
<p>A. Con el uso de la conjunción <i>desde que</i>, en cuyo caso, si se trata de acciones imperfectivas, se usa naturalmente el <u>presente</u>.</p> <p>Ejemplos: <i>Desde que vivimos aquí/ Desde que lo conozco.</i></p>	<p>A. Para los hispanohablantes mexicanos la equivalencia a <i>desde que</i> en inglés sería la expresión <i>since</i> que marca un punto de referencia en el pasado desde donde se extiende una acción al presente por lo tanto, se utiliza el <u>presente perfecto</u>.</p> <p>Ejemplos: <i>I have studied here since 1998; I have worked here since I moved from Colorado.</i> (He estudiado aquí desde 1988; he trabajado aquí desde que me mudé de Colorado)</p>
<p>B. Cuando se trata de expresar acciones pasadas, sean próximas o remotas se usa el <u>pretérito simple</u>.</p> <p>Ejemplo: <i>Ya terminé / Ya llegué/ Acabo de verla en la dulcería</i></p>	<p>B. Expresa situaciones muy recientes donde la relevancia del pasado es muy actual.</p> <p>Ejemplos: <i>I have just seen John with his new girlfriend.</i> <i>I have just finished my homework.</i> (He visto a John con su nueva novia; He terminado mi tarea)</p>
<p>C. En locuciones temporales se usa siempre el <u>presente</u>.</p> <p>Ejemplos: <i>Hace ocho días que no lo veo.</i> <i>Todavía no llega.</i> <i>Hace 20 años que vivo aquí.</i></p>	<p>C. Con expresiones temporales: <i>I haven't seen her for a long time.</i> (No la he visto por largo tiempo) <i>They haven't arrived yet.</i> (Todavía no han llegado)</p>

En inglés la forma de un verbo como el presente perfecto nos puede expresar que, a pesar de que una acción comenzó en el pasado, su duración puede extenderse hasta el presente por ejemplo, **I have studied here for 10 years** (yo he estudiado aquí por diez años)

En el español de México las siguientes oraciones están expresadas en **presente** aunque se refieren a una situación pasada que tiene relevancia en el presente:

- a. **Vivo** aquí hace diez años.
- b. Desde que me casé **trabajo** mucho.

En inglés las oraciones **a** y **b** se expresarían de esta forma:

- a. I *have lived* here for ten years.
- b. I *have worked* a lot since I got married.

Have lived (a) y *have worked (b)* significan acciones que habiendo comenzado en el pasado aún continúan y pueden extenderse al futuro.

En el recuadro se muestra como el uso del antepresente es también posible en el español de México.

Vivo aquí	hace cuatro años
He vivido	desde hace cuatro años
Como puros vegetales	desde que me enfermé
He comido puros vegetales	desde que me enfermé

Las oraciones de arriba cumplen con la condición necesaria para el mexicano de expresar una situación durativa o repetida en el pasado con posibilidad de seguir en el presente y en el futuro. La presencia de las expresiones *desde que*, *hace*, indica tal vez una preferencia del uso del presente sobre el pretérito.

En inglés para expresar el tipo de acciones equivalentes al recuadro (ongoing actions) tenemos que utilizar el **presente perfecto**. Para ayudar a los estudiantes

hispanohablantes a procesar este significado, el énfasis en los materiales que se ilustran en este informe, está puesto en la morfología del verbo.

Español de México

Inglés

Estudio en la UNAM desde el 2000	I have studied in the UNAM since 2000
He estudiado en la UNAM desde el 2000	I have studied in la UNAM since 2000

A continuación, la tabla ilustra las formas del **presente perfecto** y el significado que se enfoca en los materiales diseñados.

FORMA

SIGNIFICADO O FUNCIÓN

<p><i>Present perfect</i></p> <p>I have ('ve) + past participle You haven't + past participle We They</p> <p>Have I, we, you, they + past participle?</p> <p>Example: They have smoked for years</p> <p>Have you watched that tv program for a long time?</p>	<p>Efecto de una situación pasada que continúa en el presente.</p>
<p>He has (s')</p> <p>She has not (hasn't)</p> <p>It</p> <p>Has he, she, it + past participle?</p> <p>Example: She has worked there since she left school.</p> <p>Has she studied English for long?</p>	

2.2 ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS

2.2.1 Procesamiento Lingüístico: el Modelo de VanPatten

segundo proceso (II) es el *intake* el que se acomoda en el sistema lingüístico en desarrollo.

De esta manera, de acuerdo con el modelo de VanPatten (1996), la adquisición del lenguaje implica el desarrollo del sistema lingüístico, y la creación del *intake* correcto es fundamental en este proceso. El procesamiento del *input*, o su transformación en *intake*, representa el inicio. El material presente en este informe se centra en este proceso.

2.2.2 Significado

La palabra *significado* puede entenderse de muchas maneras (VanPatten *et al* 2004); aplicada a formas superficiales del lenguaje, podría esencialmente referirse a lo siguiente:

- Significado referencial semánticamente concreto: en español *gato* quiere decir felino de cuatro patas
- Significado referencial semánticamente abstracto: *-aba-* en español significa no puntual, de manera que cuando alguien está narrando acontecimientos pasados, esta persona está indicando un estado o suceso progresivo
- Significado sociolingüístico: Cuando se utiliza *usted* en lugar de *tú* en español, el hablante utiliza una expresión que indica respeto o deferencia, y/o distancia social
- Significado pragmático: cuando alguien dice en español “¿Por qué no tomamos un descanso?” la intención de esta frase es entendida como una sugerencia, y no como una pregunta que demande una explicación (porque....) como respuesta.

2.2.3 Conexión forma-significado

Con esto podríamos únicamente referirnos a una situación que codifique un solo tipo de significado referencial; sin embargo, existen otras posibilidades como las siguientes:

1. una forma que codifica un significado
2. una forma que codifica múltiples significados a. en contextos diferentes b. en un solo contexto
3. múltiples formas que codifican el mismo significado

Por ejemplo, (1) en español la partícula *-mos-* en los verbos, se utiliza únicamente en la primera persona del plural. Las formas que tienen múltiples significados(2) son muy complejas, como el pronombre *-se* que es reflexivo en *Juan se ve* se puede también referir a sujetos indefinidos como en *aquí se vive bien*; puede referirse a dativos cuando pronombres usados como objetos directos siguen una secuencia: *Juan se lo dio a María*.

2.2.4 La importancia de considerar la conexión forma-significado

Es de suma importancia establecer FMCs (conexiones forma-significado) en la adquisición tanto de la primera, como de la segunda lengua. Salvo algunas excepciones, los estudiantes de una segunda lengua buscan encontrar significados en su esfuerzo por comunicarse, y por entender el mundo que les rodea. Lo anterior ha sido comprobado de manera extensa y en diferentes contextos en el ámbito de la investigación (W. Klein y Perdue, 1997; Krashen, 1982; Perdue, 2002; VanPatten, 1996). La adquisición de importantes subsistemas en las gramáticas del interlenguaje, depende de forma casi exclusiva de la relación entre formas, su significado, y cómo se establece esta conexión.

2.2.5 La enseñanza aprendizaje basada en el procesamiento del input

Este tipo de instrucción, basado en el modelo de SLA denominado “Procesamiento del input” (cf. VanPatten 1993, 1996, 2000, 2004 a y b; entre otros) propone la creación de intervenciones didácticas que tomen en cuenta las estrategias de procesamiento que generalmente emplean los estudiantes al procesar los datos lingüísticos presentados y atendidos por su mensaje (input) y transformarlos en lengua comprendida (intake) para modificarlas.

2.2.6 Estrategias en el procesamiento lingüístico

Los seres humanos, por su capacidad limitada de atención, no pueden fijarse en toda la información presente en el *input*. En su esfuerzo por comprender el mensaje, los

estudiantes se fijan en palabras de **contenido** antes que en palabras y morfemas **gramaticales**.

Ejemplo: She is **working here**

En este ejemplo los alumnos probablemente prestarán atención primero a las palabras **work** y **here**. De esta forma quedarían fuera de su atención: **she** (pronombre) **is** (auxiliar) y la terminación del verbo **-ing**.

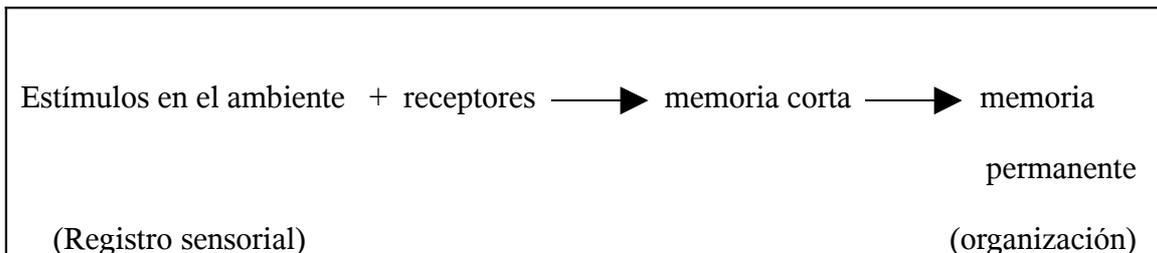
A esta estrategia se le denomina “**estrategia del procesamiento lexical**”. Al usarla los alumnos pueden comprender el mensaje; sin embargo, les impide poner atención a las formas gramaticales junto con sus significados, lo cual es necesario para la adquisición.

En la enseñanza tradicional, en el plano didáctico, se ha hecho énfasis en la producción (*output*), el tercer proceso según el modelo de VanPateen. En los materiales presentados en este informe, se pretende enfatizar la primera parte del proceso. Según el modelo, el *input* debe estructurarse de tal modo que guíe a los estudiantes a modificar las estrategias que impidan hacer asociaciones forma-significado; dicha estructuración da como resultado la creación de un *intake* más apropiado para la adquisición.

2. 3 CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICAS RESPECTO A LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

2.3.1 La teoría del procesamiento de la información

La teoría del procesamiento de la información ha sido adaptada del campo de la psicología cognoscitivista. Vista desde esta perspectiva, el aprendizaje de una segunda lengua se realiza a través de la adquisición de una habilidad cognitiva llamada procesamiento de la información (McLaughlin 1987). El procesamiento de la información implica la transformación de los datos que entran a la estructura cognoscitiva. Una parte de los datos es atendida y registrada sensorialmente, otra parte de estos datos se transfiere a la memoria a corto plazo, y ahí se construye una representación que será integrada en la memoria permanente (Castañeda 1991: 12). Lo anterior puede ser representado de la siguiente forma:



De acuerdo con la psicología cognoscitivista, los seres humanos poseemos una capacidad de procesamiento limitada principalmente a dos aspectos: El foco de atención, es decir, los seres humanos **seleccionan** la información que será atendida y registrada (input). El segundo aspecto se refiere a **la habilidad para procesar información**, esto significa que el resultado, eficiente o no, en que el sistema podrá lidiar con la información, va a depender de las características del input y la habilidad para procesar la información que posea el receptor.

Relacionada con el concepto de atención, debemos considerar la noción de **esfuerzo**. El sistema de procesamiento de la información requerirá de un esfuerzo para atender y enfocar input y esto dependerá de si la actividad que está realizando el alumno es difícil o relativamente fácil. A mayor complejidad, mayor esfuerzo será requerido.

La adquisición de la información nueva ocurre en etapas (Weinstein y Meyer 1986, apud O' Malley, Chamot y Walter 1987:2888-9). La información seleccionada codificada, y almacenada en la memoria permanente es sujeta a la acomodación en la estructura existente, en un proceso continuo de construcción y organización. En la adquisición del lenguaje, se ha estudiado este proceso, conocido como la reestructuración (McLaughlin 1990). De esta manera, la adquisición se caracteriza por ser un proceso dinámico y no lineal.

2.3.2 Significado del término INPUT en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua.

Según Bill VanPatten (2002) el descubrimiento del papel que juega el *input* en la manera en que se conceptualiza la adquisición de una segunda lengua ha creado toda una revolución, la cual ha conducido a los investigadores a considerar su importancia crucial en la forma en que los alumnos crean sistemas lingüísticos.

En la adquisición de una segunda lengua el término *input* tiene un significado muy específico. **Input** es el lenguaje que un alumno escucha (o lee) y que posee una intención comunicativa, es decir, que contiene un mensaje al que el alumno ha de

atender, este mensaje posee un significado dentro de un contexto dado; la tarea del oyente, o alumno, es entender el significado del mensaje.

Podemos decir que un alumno de segunda lengua está procesando *input* cuando de forma activa trata de decodificar un mensaje que posee: aspectos léxicos (palabras), estructuras discursivas (sintaxis), palabras con inflexiones (morfología), etc. En este proceso el alumno creará conexiones entre el significado de lo que lee o escucha, al tiempo que decodifica la forma en que está estructurado el mensaje. Si no existe una clara intención por la comprensión del mensaje (enfoque en el significado), no podrá darse la conexión entre el significado y como está codificado, como consecuencia la adquisición no podrá tener lugar.

Existen dos tipos de *input*:

A. Conversacional: Es el lenguaje que los alumnos escuchan en el contexto de algún intercambio comunicativo con otras personas. En este contexto se espera que ellos den una respuesta como parte necesaria de la interacción.

B. No conversacional: Es el lenguaje que los alumnos escuchan en el contexto de algún intercambio comunicativo. Este lenguaje no está dirigido al alumno en forma individual, por ejemplo, ver la televisión, escuchar el radio, etc.

2.3.3 El sistema lingüístico en desarrollo

Al poseer una lengua nativa hacemos uso de lo que se denomina *sistema lingüístico implícito* (VanPatten 2003) esto es porque está fuera de nuestra conciencia, de forma

implícita conocemos las reglas y los usos correctos de la lengua, sin que necesariamente seamos conscientes de ello.

Las personas que aprenden una segunda lengua también poseen un *sistema lingüístico implícito*; Sin embargo, a lo largo de su aprendizaje en un salón de clases se forma lo que se llama el *sistema lingüístico explícito*, compuesto por un aprendizaje consciente de la estructura de la lengua meta; han aprendido la lengua y sus reglas de manera explícita. La información de ambos sistemas, implícito y explícito, es almacenada en forma separada.

El sistema lingüístico en desarrollo consiste en una variedad de componentes lingüísticos que interactúan de manera compleja: el léxico (las palabras), la fonología (el sistema de sonidos), la morfología (la manera en que las palabras están formadas) la sintaxis (las reglas que gobiernan la estructura de una oración) , la pragmática (la intención del hablante al usar la lengua), etc.

2.3.4 El input estructurado comparado con formas de instrucción tradicionales

La enseñanza de la gramática basada en el modelo de VanPatten (*input processing instruction*) pone énfasis en el procesamiento del **input**; sin embargo, la mayoría de los enfoques para la enseñanza de una segunda lengua están orientados en el **output**. Lo que generalmente sucede es que los alumnos reciben explicaciones acerca de las reglas y paradigmas gramaticales, o de materiales instructivos, y enseguida se les pide que practiquen produciendo la forma activa (**output**) ejercicios basados en dichas reglas.

Podemos decir entonces que la gramática tradicional está enfocada a la explicación y práctica oral subsiguiente, es decir, los estudiantes practican una forma o estructura,

pero en realidad no están siendo expuestos al **input** que es necesario para que logren una representación mental de la estructura en sí misma. El modelo de VanPatten no pretende sustituir otros modelos, este es un enfoque que pretende ampliar y mejorar propuestas para lograr que el proceso de adquisición se de en forma más eficiente.

Los ejercicios que se desarrollan en la muestra que presento son “estructurados” con el fin de ayudar a los alumnos a relacionar la forma gramatical con su significado, construyendo así la información necesaria (**intake**) para el aprendizaje. Han sido diseñados para concentrar la atención del alumno en la interpretación de las asociaciones entre formas y significados, pero sin distraernos con la producción (**output**) o mucho vocabulario nuevo. De esta manera, ayudan a no depender de las estrategias de procesamiento léxico, en las que solamente prestamos atención a las palabras léxicas, por el contrario, guían a los alumnos a enfocar los significados expresados por las formas gramaticales.

CAPÍTULO III

LOS MATERIALES

Los materiales en la presente propuesta tienen como punto de partida el estudio realizado (Buck, 2000) por medio de un diseño experimental para observar posibles diferencias en la manera de interpretar y producir una estructura gramatical antes y después de la enseñanza basada en el procesamiento, comparado con la enseñanza tradicional. Los estudios mostraron que los estudiantes que usaron el material orientado al procesamiento obtuvieron resultados superiores tanto en la interpretación como en la producción de la estructura estudiada.

El estudio fue realizado con estudiantes mexicanos del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (UNAM), y debido a su probada eficacia, se presenta esta muestra.

3.1 Lineamientos para el diseño de materiales basados en el modelo del procesamiento del input

Los lineamientos pedagógicos para la creación de ejercicios gramaticales basados en este modelo fueron esbozados por primera vez en 1993 (VanPatten, 1993) y después desarrollados más explícitamente (Lee y VanPatten, 1995; VanPatten, 1996). Estos lineamientos fijan los parámetros o criterios para el diseño de materiales basados en el modelo y se presentan a continuación:

- ***Presentar una sola estructura a la vez***

Los alumnos poseen una capacidad limitada para procesar la información. Presentar una sola cosa a la vez; es decir, una sola forma asociada a sólo uno de sus significados semánticos, ayuda a maximizar su atención y la eficiencia del *intake*.

- ***Mantener la atención de los alumnos en el contenido proposicional***

Si una tarea o actividad se completa sin que haya habido atención hacia la intención comunicativa, o el significado referencial (como es el caso de los ejercicios de tipo mecánico –drills-), entonces no se trata de una actividad de *input* estructurado.

- ***Proporcionar tanto actividades auditivas como escritas***

Debido a los distintos estilos de aprendizaje, los estudiantes deben tener la oportunidad de recibir *input* que facilite su aprendizaje.

- ***Ir de oraciones a un discurso más complejo***

Puesto que las oraciones simples son más fáciles de procesar que el discurso más complejo, es probable que los alumnos pongan mayor atención a la información gramatical si se sigue esta secuencia.

- ***Tener en cuenta la estrategia del procesamiento lexical***

Los alumnos tienden a poner atención primero a las palabras de contenido antes que a las estructuras gramaticales. Es necesario ayudarles a modificar esta estrategia

- ***Diseñar actividades de tipo referencial en primer lugar y después de tipo afectivo.***

Las actividades de tipo referencial se utilizan para corroborar que el alumno esté procesando la forma. En este tipo de ejercicios, hay una respuesta de tipo correcta o incorrecta que revelaría si el alumno está haciendo esta conexión entre la forma y el significado. A diferencia de los ejercicios referenciales, los ejercicios de tipo afectivo no tienen respuestas correctas o incorrectas. Los alumnos muestran su acuerdo o desacuerdo o indican si lo estipulado les resulta cierto o falso. En estas actividades ellos reflejan sus opiniones o creencias y circunstancias personales.

3.2 El instrumento

El instrumento que se describe en este trabajo (anexo) fue diseñado siguiendo los lineamientos arriba señalados, y basado en el modelo de enfoque en el procesamiento propuesto por Hill VanPatten. Está compuesto por un cuadernillo y una hoja de respuestas. Cada cuadernillo se conformó con 10 secciones o ejercicios que son descritos a continuación:

3.3 Descripción del cuadernillo y sus secciones

Ejemplo de ejercicio de tipo referencial:

- 1) **Underline the time expression which corresponds to each of the following actions.**

1. I have traveled a lot *since I started this job/ in 1970*
2. I have met a lot of people *in the last few days / two days ago.*
3. He bought a new car *for years / last week*
4. It's nice to see you again. We haven't seen each other *for a long time/ yesterday morning*
5. The car broke down again *since yesterday/ last night*
6. I haven't heard from George *recently / in 1999*

Descripción:

Las tres primeras secciones del cuadernillo están conformadas por ejercicios de tipo referencial. Este tipo de ejercicios, como se mencionó en los lineamientos, tienen la intención de enfocar la atención de los alumnos en la intención comunicativa, o significado referencial. El objetivo, entonces, es corroborar que el alumno esté procesando la forma.

En este ejercicio, como en todos los referenciales que conforman el cuadernillo, se hace un contraste entre el presente perfecto y el pasado simple. Se pide al alumno que, por cada enunciado, subraye la opción correcta. Los enunciados contienen la forma (presente perfecto o pasado simple) y las frases adverbiales el significado referencial o intención comunicativa, al relacionarlas se pretende que hagan esta conexión forma-significado.

Ejemplo de un ejercicio de tipo afectivo:

4) Check the activities that you have done in the past six months

1. I have lived in the same house.
2. I have worked for the same company.
3. I have played the same sport.
4. I have watched the same TV programs.
5. I have read the same newspapers and magazines.
6. I have talked to the same people everyday.
7. I have gone to the same places with the same people at weekends.

Descripción:

Estas secciones (4, 5, 7. 9 10) están diseñadas con ejercicios de los llamados de *tipo afectivo* para que los alumnos expresen sus opiniones o creencias personales utilizando la función estudiada. También se elaboraron con la intención de facilitar la interacción entre los miembros de un grupo.

En el ejercicio ejemplificado arriba, los alumnos señalan las oraciones que relacionan a sus experiencias reales; después extienden y comparten estas experiencias con sus compañeros.

Ejemplo de un ejercicio de tipo auditivo

6) Listen to your teacher and write the names in the blank next to the corresponding sentence.

1. _____ has been married for ten years.
2. _____ met his wife at a party.
3. _____ have lived together since they graduated.
4. _____ has been interested in music since she was a kid.

5. _____ **never liked sports when he was a kid.**

6. _____ **has played soccer for 6 years.**

Descripción:

Esta sección (6) es de tipo auditivo y toma en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje de los alumnos. Estos deberían estar expuestos al tipo de ejercicios que favorezca su preferencia, ya sean visuales, auditivos o kinestésicos.

En el ejercicio ejemplificado arriba, los alumnos escuchan el discurso completo y van colocando el nombre de la persona relacionada a la acción.

Notas para el maestro y hoja de respuestas

Las notas para el maestro contienen: una referencia gramatical, notas pedagógicas, ejemplos, y una descripción de las estrategias problemáticas a atender.

CAPÍTULO IV

ETAPA DE APLICACIÓN

4.1 Pilotaje

El pilotaje de este material se realizó durante el período de febrero a julio del 2005.

El pilotaje se realizó con maestros menos experimentados en una primera etapa, y con maestros de mayor experiencia en una segunda etapa. Los maestros llenaron un cuestionario (anexo) y participaron en una entrevista para poder abundar en su evaluación del material.

Los comentarios se enfocaron principalmente en los siguientes aspectos:

- A) Los ejercicios son interesantes y motivadores
- B) Son muy largos
- C) El formato parece como el de un cuestionario de examen
- D) El contexto es apropiado
- E) El concepto queda claro para los alumnos
- F) Queda claro el concepto entre pasado simple y presente perfecto
- G) Los dibujos podrían ser más atractivos
- H) Sería mejor utilizar números romanos al principio de los ejercicios
- I) Los recuadros no son suficientemente grandes para contener la información
- j) Requieren de mucho tiempo para ser aplicados en una sola clase
- k) Los ejercicios en español son confusos
- l) Deben incluirse ejemplos al principio de cada ejercicio
- m) Que las instrucciones sean en inglés
- n) Sí se cumplen los objetivos.

4.2 Resultados del pilotaje

Con base en los comentarios señalados con anterioridad se sugirieron los siguientes cambios:

- Aumentar el tamaño de la letra
- Rediseñar los dibujos que son ambiguos
- No mencionar nombres de personas, lugares o eventos que caduquen
- Poner todas las instrucciones en inglés
- Incluir una introducción para cada estructura. Esta debe dar una clara y breve descripción del problema de aprendizaje y ejemplos de cómo los ejercicios ayuden a mejorar el aprendizaje de la gramática
- Recopilar todo el material en un libro que puedan comparar los alumnos y que contenga claves de respuestas para facilitar el aprendizaje autónomo.
- Incluir un casete con la grabación de los ejercicios orales.

CONCLUSIONES

A través de los cuatro apartados del presente informe de práctica profesional, se pretende mostrar el esfuerzo por contribuir a que los alumnos hispanohablantes del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM cuenten con materiales didácticos cada vez más eficaces para facilitar la adquisición del idioma inglés.

El modelo propuesto por VanPatten es considerado punta de lanza como propuesta pedagógica. La oportunidad de elaborar este informe basado en un enfoque, no sólo vanguardista, sino de probada validez pedagógica, ha supuesto un reto, una labor difícil, a ratos, pero enormemente satisfactoria.

Mi aporte en todo este proceso de creación, pilotaje, y difusión del material didáctico que elaboro, pretende dar cuenta también de la manera en que alumnos y maestros nos vinculamos como parte de las labores de investigación de este centro, contribuyendo al servicio de la divulgación académica, puesta en práctica para el mejoramiento de la enseñanza de una segunda lengua a nivel nacional.

Es mi deseo que con la publicación de este material, y los elaborados conjuntamente por mis colegas, en un libro de trabajo, se acceda y beneficie al mayor número de usuarios posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, Emilio. (1994) Gramática de la Lengua Española, España, Espasa Calpe.
- Bello, Andrés (1988) Gramática de la Lengua Castellana, España, Arcos Libros.
- Buck, Marilyn. (2000) Procesamiento del Lenguaje y Adquisición de una Segunda Lengua. Un estudio de adquisición. Tesis doctoral. UNAM.
- Buck, Marilyn. (2006) “ The effects of processing instruction on the acquisition of English progressive aspect. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 24 pp 77-95.
- Cadierno, T. (1993). Explicit Instruction in grammar: a comparison of input based instruction in second language acquisition. Doctoral thesis, University of Illinois at Urbana, Champaign.
- Celce-Murcia, M. y Larsen- Freeman, D. (1983) . The Grammar Book, Heinle and Heinle Publishers.
- Celce-Murcia, M. y Larsen- Freeman, D. (1983) . The Grammar Book, Heinle and Heinle Publishers.
- Comrie, B, (1976). Aspect. Cambridge, Cambridge University Press
- Lee, J. y VanPatten, B. (1995), Making Communicative Language Teaching Happen, New York, McGraw Hill.
- Leech, Geoffrey y Svautuik, Jan (1975) A Communicative Grammar of English. New York, Longman.
- Lope Blanch, Juan M. Estudios sobre el español de México. México, UNAM, 1972.
- McArthur, Tom. (1983) A Foundation Course for Language Teachers, Great Britain, Cambridge University Press.
- McLaughlin, Barry (1989) Theories of Second-Language Learning, New York, Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Moreno de Alba, José G (1972) El Español de América. El español de México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior
- Moreno de Alba, José G (1978) Valores de las formas verbales en el Español de México. México, UNAM
- Quirk et al. (1985) A Comprehensive Grammar of the English Language. New York, Longman.

- VanPatten, B. (1993), "Grammar Teaching for the acquisition- Rich classroom" in Foreign Language Annals, 26/4: 435-450.
- VanPatten, B. (1996) Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Practice, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2003) From input to output . A teacher's guide to second language acquisition, Boston, Mexico City, McGraw-Hill.
- VanPatten B. et al (2004) Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition. New Jersey, LEA, 2004.
- Villegas Pacheco, Ana Lilia.(2004) Procesamiento de las frases genitivas en inglés para hispanohablantes: Análisis y propuesta didáctica. Tesis de maestría. UNAM.
- Smith S, Carlota (1991) The Parameter of Aspect. Netherlands, Kluwer Academic Publishers

17 de agosto de 2005

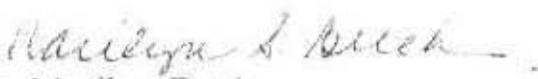
Mtra. Aline Signoret
Jefe del Departamento de
Lingüística Aplicada
CELE
P R E S E N T E

Por este medio me permito informarle sobre el proyecto "Diseño de materiales para la enseñanza del inglés orientada al procesamiento lingüístico" en lo que se refiere al semestre 2005-2 y el actual, 2006-1.

En espera de que esta información le sea de utilidad,

Quedo de usted,

Atentamente,


Dra. Marilyn Buck
Responsable del proyecto



Proyecto: Diseño de materiales para la enseñanza del inglés orientada al procesamiento lingüístico

El presente proyecto del DLA se ubica dentro de la investigación en gramática pedagógica que busca las maneras más propicias de enseñar la gramática de una segunda lengua. Este enfoque, planteado por VanPatten (1996) dentro de un marco psicolingüístico, propone ejercicios que ayuden a los alumnos a relacionar formas gramaticales con sus significados semánticos. Si bien existe material de este tipo para la enseñanza de español y francés, no lo hay para la enseñanza de inglés.

El proyecto se realiza con los objetivos tanto de elaborar material orientado al procesamiento lingüístico, como de formar profesores en la elaboración de material de este tipo para la enseñanza de la gramática y de explorar las posibilidades de la elaboración de este tipo de materiales con diferentes estructuras en inglés. Para mayor información respecto de las bases teóricas y los diferentes objetivos del proyecto, favor de consultar los documentos pertinentes (por ejemplo, la propuesta del proyecto al DLA, los informes semestrales, los artículos relacionados en las Antologías de los Encuentros, el libro del DLA sobre Diseño, entre otros).

Inseguida se esbozan las actividades de los participantes en el proyecto, tanto del semestre 2005-2 como del actual, 2006-1.

A.) Reporte de Actividades (febrero a julio de 2005) (Elin Emilsson, Jorge Suárez, Verónica Pujol)

1.) Presentación del proyecto en el Departamento de inglés.

Se hizo una presentación del material elaborado en una reunión con profesores del departamento de inglés, los días 31 de enero y 1 de febrero. Se informó sobre el proyecto, los antecedentes, los objetivos, las bases teóricas, los materiales, y una invitación para participar en el pilotaje.

El día 2 de febrero se realizó un taller sobre el proyecto y el material con los profesores que mostraron interés en participar en el pilotaje.

2.) Pilotaje del material.

De acuerdo con los resultados de la primera etapa del pilotaje, en esta etapa se pilotaron los materiales con maestros menos experimentados. Los maestros que participaron utilizaron los materiales en clase, llenaron un cuestionario y participaron en una entrevista con un miembro del equipo para poder abundar en su evaluación del material. En general, expresaron una opinión favorable sobre la utilidad de los materiales en el aprendizaje de los alumnos.

3.) Resultados del pilotaje.

Se sugirieron los siguientes cambios.

- Aumentar el tamaño de la letra

- Rediseñar los dibujos que son ambiguos
- No mencionar nombres de personas, lugares o eventos que caduquen
- Poner todas las instrucciones en inglés
- Incluir una introducción para cada estructura. Ésta debe dar una clara y breve descripción del problema de aprendizaje y ejemplos de cómo los ejercicios ayuden a mejorar el aprendizaje de la gramática.
- Juntar todo el material en un libro que pueda comprar los alumnos y que contenga claves de respuestas para facilitar el aprendizaje autónomo.
- Incluir un casete con la grabación de los ejercicios orales.

B.) Etapa actual (agosto a diciembre 2005) (Marilyn Buck, Elin Emilsson, Jorge Suárez, Verónica Poujol)

1.) Revisión de los materiales

- En equipo, decidir los cambios específicos a efectuar en los materiales para cada una de las ocho estructuras tratadas, de acuerdo con los resultados del pilotaje.
- Hacer los cambios en el cd original, o bien, capturar de nuevo.

2.) Guía para el maestro

- Elaborar las introducciones teórico-prácticas para cada una de las estructuras. Éstas incluirán una breve descripción del problema de aprendizaje y ejemplos.
- Elaborar notas pedagógicas para cada estructura basadas en los resultados del pilotaje.

3.) Introducción para el libro.

- Elaborar una introducción al libro que sirva tanto a los alumnos como a los maestros. Incluir una breve descripción del material y una explicación de su objetivo pedagógico.

4.) Grabación de un caset para acompañar los ejercicios auditivos de los materiales.

5.) Elaboración de una clave de respuestas para todos los ejercicios, para incluir en el libro.

6.) Proceso de publicación

- Dar seguimiento a la propuesta para la publicación como libro del material ya piloteado y modificado. Dicha propuesta fue recibida en el Departamento de Publicaciones el 15 de abril de 2004.
- Entregar al Departamento de Publicaciones los materiales y guías para el maestro en octubre.
- Supervisar el proceso de publicación.

7.) Propuesta para el Papime

4. Otros

CONTENIDO

1. Información suficiente

2. Ambigüedades en los enunciados u oraciones

3. Adecuación al nivel en que se usaron

4. Número apropiado de ejercicios / actividades

5. Variedad

6. Otros

Efectividad

1. Logro de objetivos

2. Evaluación informal del aprendizaje (p. Ej. ¿ desde tu punto de vista, aprendieron los alumnos?)

3. Impresión general de su aplicabilidad (p. Ej. Tiempo, dificultad, instrumentación)

4. Otros

- Preparar una propuesta para que el proyecto reciba el apoyo del Papime, dada la utilidad de estudiar los temas gramaticales en línea.

ANEXOS

- 1.) Cuestionario utilizado en el pilotaje
- 2.) Materiales piloteados

PRESENT PERFECT

Verónica Poujol

When do we use the present perfect? (*I have studied here for 4 years.*)

When do we use the simple past? (*I studied here for 4 years.*)

1. Form-meaning connection

To talk about actions that started at an earlier time but are important for the present, we use the *present perfect*, but if we are talking about something that already happened and doesn't necessarily have any relevance for the present, we use the *simple past*.

FORM



MEANING

<p><u>Present perfect</u> (subject+ <i>have</i> + <i>past participle</i>)</p> <p><i>They have smoked for years.</i> <i>They haven't smoked for years</i> <i>Have you watched TV all afternoon?</i></p> <p>Note third person singular affirmative and negative and interrogative form: <i>She has worked there since she left school.</i> <i>She hasn't worked there since...</i> <i>Has she studied English for long?</i></p>	<p>The present perfect indicates a period of time stretching backwards into some earlier time. It is past with "current relevance"</p>
<p><u>Simple past</u> (subject + verb-ed –or irregular form-) Note use of auxiliary do in negative and interrogative forms.</p> <p><i>I cleaned my room yesterday.</i> <i>He went to the movies last night</i> <i>I did not (didn't) do my homework .</i> <i>Did you watch TV in the evening?</i></p>	<p>We use the simple past to express a completed or finished action.</p>

2. Processing strategies

In English the form of the verb can tell us that even if an action started in the past it can be possible/ be still true in the present. Example: *I have studied here for 10 years.*

In Spanish we make no difference in saying **a.** Vivo aquí desde hace diez años o **b.** he vivido aquí por diez años. Both sentences **a/b** express an on going action. In order to express a still true action in English, we have to use the **present perfect**. To express this meaning the learner should focus on the morphology of the verb.

In English the contrast is made in the difference with a **completed action** (Simple Past) and a **still true action** (present perfect) .

Estudio en la UNAM desde el 2000	I have studied at UNAM since 2000
He estudiado en la UNAM desde el 2000	

3. The Activities

1. <Instrucción>Underline the time expression which corresponds to each of the following actions.

1. I have traveled a lot *since I started this job / in 1970.*
2. I have met a lot of people *in the last few days/ two days ago.*
3. He bought a new car *for years / last week.*
4. It's nice to see you again. We haven't seen each other *for a long time/ yesterday morning*
5. The car broke down again *since yesterday/ last night.*
6. I haven't heard from George *recently / in 1999.*

2. <Instrucción>Underline the sentence in Spanish that has the correct interpretation for the sentence in English.

1. Susan has worked since she left school.

a. Empezó a trabajar después de la escuela, pero ya no trabaja.
b. Empezó a trabajar después de la escuela y continúa.
c. Trabaja cuando salga de la escuela.

2. Bill has smoked for 10 years.

a. Fuma actualmente.
b. Fumó por 10 años
c. Siempre ha fumado.

3. Bernard Sommers, a famous writer, has published 10 novels in the last 5 years.

a. Bernard Sommers todavía escribe y publica.
b. Bernard Sommers ya no escribe ni publica.
c. Bernard Sommers va a publicar 10 novelas.

4. I have been very busy recently.

a. Siempre estoy muy ocupada.
b. Estuve muy ocupada recientemente.
c. Estoy muy ocupada ultimamente.

3. <Instrucción> Listen to your teacher and for each sentence write A or B

A: A still true action B: A completed action

Example: I have not seen my friend Lizzy for 10 years

A

1	
2	
3	
4	
5	

6	
7	
8	
9	

4. <Instrucción> Check the things that you have done in the past six months.

- I have lived in the same house. _____
- I have worked for the same company. _____
- I have played the same sport. _____
- I have watched the same T.V. programs. _____
- I have read the same newspapers and magazines. _____
- I have talked to the same people every day. _____
- I have gone to the same places with the same people at weekends.

5. <Instrucción> Ask your classmates the following questions:

1. Have you lived in the same house, where you live now, for 3 years?
2. Have you known your best friend for long?
3. Have you had the same hobby since you were a kid?
4. Have you met someone interesting in the last few days?
5. Have you eaten anything since breakfast?

<Instrucción> Report:

NAME: _____

1. _____ has lived in the same house where he lives now for _____
2. _____ has known his/her best friend for _____
3. _____ has met someone interesting in the last few days
4. _____ has eaten something since breakfast.

6. <Instrucción> Listen to your teacher and write the names (Miguel, Pepe, Natasha) in the blanks next to the corresponding sentence.

1. _____ has been married for ten years.
2. _____ met his wife at a party.
3. _____ have lived together since they graduated.
4. _____ Has been interested in music since he was a kid.
5. _____ never liked sports when he was a kid.
6. _____ has played soccer for 6 years.

7. <Instrucción> **Political Power.** Test your political knowledge of Latin América. **Underline the sentences that you consider correct., and correct the wrong ones.**

1. Fidel Castro has been the longest lasting ruler in Latin America in the last four decades.
2. Alberto Fujimuri has lived in Japan since he left Peru.
3. Marcos and the Zapatistas went up in arms in 1993.
4. Anastasio Somoza was a loved and respected Nicaraguan leader.
5. Augusto Pinochet ruled Chile after Salvador Allende was overthrown and assassinated in 1975.
6. Puerto Rico has always been an American protectorate.
7. There has been a war in El Salvador for a long time.

8. <Instrucción> **Look at the sentence in Spanish and underline its logical completion in English.**

Mi hermana es muy buena para los idiomas.

1. *Estudia Italiano. Empezó a estudiarlo en 1991, entonces.*

- a. She has studied for several years.
- b. She will study.
- c. She studied Italian for several years.

2. *Sin lugar a dudas pronto hablará ruso también porque...*

- a. She wanted to learn Russian when she was a child.
- b. She wants to learn Russian since she was a child.
- c. She has wanted to learn Russian since she was a child.

3. *Hace un par de meses hizo una solicitud para estudiar traducción en una universidad local, pero todavía no le responden. Tienen muchas solicitudes y pocos lugares.*

- a. She waits for a letter of acceptance for two months.
- b. She has waited for a letter of acceptance for two months.
- c. She waited for a letter of acceptance for two months.

9. <Instrucción> **Carry out a survey. Find out when your classmates began their major and who has been in the UNAM the longest. The first one has been done for you.**

Name	Began major in	Has studied in UNAM for..
Tony	2001	4 years

<Instrucción> Now complete these sentences with the information you got above.

1. _____ has studied at UNAM for _____
2. _____ has studied at UNAM for _____
3. _____ has studied at UNAM for _____
4. _____ has studied at UNAM for _____
5. _____ has studied at UNAM for _____

10 <Instrucción> Is this possible in English?

1. Vivo aquí desde hace años.
 - a. I live here _____ for years.
 - b. I have lived here _____
2. Estudió piano desde que era chiquita
 - a. I have studied piano _____ since I was a kid
 - b. I 'm studying piano _____
3. Baila ballet desde los 5
 - a. She danced ballet _____ since she was 5
 - b. She has danced ballet _____

4. Teacher's Notes

- 1) Objective: Focus on the form-meaning connection of the present perfect contrasted with the form-meaning connection of the simple past. In this activity the students recognize the meaning inherent in the time expressions (*for/ since/recently/ in the last few days*) indicate that the action is still going on, and *last year/ago.....* express a completed action) and connect this meaning to the verb form (present perfect). Before starting the activity, students can read the example and discuss the answer shown. After completing the activity, answers can be checked with the whole class.
- 2) Objective : Focus on the appropriate interpretation and semantic meaning of the form rather than on its literal meaning in Spanish.
- 3) Objective: Focus on the form-meaning connection through a listening task.
- 4) Learner-centered practice focus is on the present perfect- on going action
- 5) Objective: To provide practice in the interpretation of the meaning associated with the present perfect. The information focuses on student's activities. The SS stand up and walk around carrying out a survey. With the whole class, names can be given for each activity. Then a conclusion can be reached or discussed for the students' on-going activities.
- 6) Objective: Focus on the form-meaning connection of the present perfect with the form-meaning connection of the simple past. This is a listening task. You will find the tapescript at the end of this section.
- 7) Objective: The same as 6. The Ss recognize information related to the political situation in Latin America. A discussion or conclusion can be reached at the end of the exercise.
- 8) Objective: Provide practice in the interpretation of the meaning associated with the present perfect. Spanish is used in this section to have the learner reflect on the interpretation in Spanish of meaning-form connection rather than on its literal translation.
- 9) Same as in 5.
- 10) Same as 8.

5. Tapescript

- 3)
 1. I went to Italy for my honeymoon.
 2. I have smoked for 15 years.
 3. I have gone out with Angel for a month.
 4. I watched TV for hours last weekend.
 5. I have worn glasses for 20 years.
 6. I have been in the army for 50 years.
 7. I went to Brazil for the Carnival.
 8. I have had the same hair style for years.
 9. I waited for you for ages.

4) Miguel has been married for 10 years. He met his wife at a party. He loves sports. He was never good at sports when he was a kid so he really hated them.

Pepe is a pianist. He started to learn when he was 7 and he loved it. He is not married but he has a girl friend --Natasha-. They have lived together since they graduated. He likes sports too. He has played soccer for 6 years.

6. Answer key

1.

1. since I started this job
2. in the last few days
3. last week
4. for a long time
5. last night
6. recently

2.

1. b
2. a
3. a
4. c

3.

[¿cuándo usamos mayúsculas y cuándo minúsculas en las respuestas de letras?]

1. B
2. A
3. A
4. B
5. A
6. A
7. B
8. B
9. A

6.

1. Miguel
2. Miguel
3. Pepe and Natasha
4. Pepe
5. Miguel
6. Pepe

7.

Political power

Correct sentences

1, 3, 5

Incorrect sentences

2, 4, 7

8.

1. A

2. C

3. B

10.

1. b

2. a

3. b