



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN

Diseño de actividades didácticas para la Enseñanza del
pasado simple y de los verbos regulares dirigida a
alumnos del segundo semestre de inglés del Centro
Cultural Universitario Justo Sierra

Seminario Taller Extracurricular
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
Licenciada en Enseñanza de Inglés
PRESENTA:
Raquel Guadalupe Gudiño Rodríguez

Asesora: Lic. Ana María Martínez Gutiérrez

Naucalpan, Estado de México.

Febrero, 2005.

m. 341101



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.



DEDICATORIAS

Dedico este trabajo con gran cariño, respeto y gratitud a mi padre **PORFIRIO GUDIÑO**; por motivarme a concluir este ciclo de mi vida.

A mi madre, **ALICIA RODRÍGUEZ**; por todo su cariño, generosidad, apoyo incondicional, por ubicarme y confortarme en los momentos de debilidad. Pero sobre todo por el amor y dedicación que le brinda a mi hijo en mis ausencias, gracias por ser una segunda madre para Daniel.

A **CARLOS**, por compartir las alegrías y sinsabores de esta aventura, por tu paciencia y apoyo, gracias por ser mi complemento.

A mi pequeño "torbellino" **DANY**, por todo lo maravilloso que has traído a mi vida, por todo el amor y dulzura con que día a día me recuerdas que hay que tener fe.

A mi hermana **GABY**, por ser una parte importante de mi vida.

A mis sobrinas **TANIA** y **FANY**, las quiero niñas.

A **LORENA** por todo lo compartido.

A **MEMO** y **SOL**, por la amistad que nos une más allá de los lazos familiares.

AGRADECIMIENTOS

A **DIOS**, por iluminarme en todos los momentos de mi vida.

A la

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MI ALMA MATER

A las encargadas de este proyecto:

Lic. **MARÍA DEL ROSARIO HERNÁNDEZ COLÓ** gracias por su confianza y apoyo.

LIC. **MARCELA GARCÍA AVILÉS**, por lo impartido en el seminario.

A mi asesora de tesis Lic. **ANA MARÍA MARTÍNEZ GUTIÉRREZ**, por sus comentarios, correcciones e interés dedicado en este trabajo.

Con cariño y admiración para la Lic. **GABRIELA HUERTA VIRUELA**, por su profesionalismo, responsabilidad por dedicarme su tiempo, brindarme su serenidad y amistad, gracias Gaby.

Con especial afecto, admiración y profundo agradecimiento a la Mtra. **ELVIA FRANCO GARCÍA**, por compartir sus conocimientos desinteresadamente, por el profesionalismo y sencillez que la caracterizan. Por escucharme y animarme, por todo el tiempo que dedicó en este trabajo; pero sobre todo por abrirme las puertas de su casa, estoy en deuda con usted maestra, gracias.

A mi amigo del alma **FERNANDO ROSETE**, por todos estos años de amistad, por toda la confianza, apoyo y cariño que me has demostrado en las buenas y las malas, en la distancia y la cercanía, por no dejarme vencer; mil gracias.

A todas las persona que han creído en mí, gracias por su amistad y motivación para concluir con este trabajo.

AMPARO OUVIÑA, por tu entusiasmo.

ANA LUISA ARENAS por tu ayuda incondicional e interés en mi persona.

BERENICE DUARTE, por tu fe.

BLANCA LOPEZ, por tus oraciones.

BLANCA EUGENIA ROMERO por ser parte de los cambios claves en mi vida.

JULIETA ARGUETA, te quiero flaca.

MARÍA ELENA FRAGA, por tener siempre una palabra de aliento.

VIOLETA BARRERA, por las aventuras compartidas.

A todos mis compañeros de seminario y ahora amigos:

DORITA, DANNY, SAMMY, ARI Y BEBÉ; GUELA, ROSY, RACHEL (TOCAYA), ALICE, QUETA, SILVIA Y HECTOR.

A TODOS MIS ALUMNOS, gracias por permitirme aprender de ellos y contribuir en mi formación docente.

ÍNDICE

CAPÍTULO	Página
INTRODUCCIÓN	1
I. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1 Institución	3
1.1.1 Plan de estudios	4
1.1.2 Descripción de la materia de Inglés II	6
1.1.2.1 Programa de la materia	6
1.1.2.2 Libro de texto	7
1.1.3 Población	8
1.1.3.1 Cuerpo estudiantil	8
1.1.3.2 Planta docente	9
II. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Descripción del tiempo pasado simple y de los verbos regulares	11
2.1.1 Descripción del tiempo pasado simple y de los verbos regulares en inglés	11
2.1.2 Descripción del tiempo pasado simple y de los verbos regulares en español	15
2.1.3 Análisis contrastivo	21
2.1.4 Tratamiento pedagógico en los libros de texto de los verbos regulares en pasado simple	23
2.2 Teorías de aprendizaje	25
2.2.1 Teoría Cognitiva	26
2.2.1.1 Constructivismo	30
2.2.1.2 Estrategias de aprendizaje	34
2.2.2 Interlenguaje	37
2.2.3 Análisis de errores	38
2.3 Teoría de Enseñanza	40
2.3.1 Enfoque comunicativo	40
2.3.2 Enseñanza implícita vs. Enseñanza explícita	44
2.3.3 Modelos de enseñanza	45
2.3.3.1 Actividades comunicativas	46
2.3.3.1.1 Actividades de <i>input</i> estructurado	46
2.3.3.1.2 Actividades de <i>output</i> estructurado	49
2.4 Modelo para el diseño de materiales	50
III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	52
3.1 Contexto educativo	52
3.2 Conceptos y descripción lingüística	52
3.3 Aspectos psicolingüísticos	53
3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades	53

3.4.1	Comprensión auditiva	53
3.4.2	Comprensión de lectura	55
3.4.3	Producción oral	56
3.4.4	Producción escrita	57
3.4.5	Integración de habilidades	59
3.5	Evaluación con base en los objetivos	60
3.5.1	Objetivo general de las actividades de <i>input</i> estructurado	60
3.5.1.1	Objetivo específico de las actividades de <i>input</i> estructurado	60
3.5.2	Objetivo general de las actividades de <i>output</i> estructurado	61
3.5.2.1	Objetivo específico de las actividades de <i>output</i> estructurado	61
3.5.3	Objetivo general de las actividades de <i>input</i> y <i>output</i> estructurado para la integración de actividades	61
3.5.3.1	Objetivo específico de la integración de habilidades	61
3.6	Recomendaciones pedagógicas	62
IV.	PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	63
	Manual para el maestro (plan de clase y clave de respuestas)	64
	Manual para el alumno	80
	CONCLUSIONES	102
	BIBLIOGRAFÍA	103

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO

Página

No.1	Carreras y semestres en los que se imparte la materia de inglés II.	5
No.2	Reglas de ortografía para agregar el sufijo <i>-ed</i> a los verbos regulares.	14
No.3	Pronunciación de los verbos regulares en pasado.	14
No.4	Formas del pasado simple.	15
No.5	Formas afirmativa, negativa e interrogativa del tiempo pasado en español e inglés.	22
No.6	Hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del <i>input</i> y la adquisición de una segunda lengua.	47

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera se considera fundamental en la formación de alumnos universitarios, debido a los cambios y exigencias de su actividad profesional. Sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se reflejan deficiencias comunicativas, lingüísticas y sintácticas, como es el caso específico del uso de la estructura de pasado simple y de los verbos regulares, ya que, aunque existe una correspondencia en español que es el *pretérito en modo indicativo*, los alumnos no logran aprender la estructura en inglés. Lo anterior también se ha observado con los alumnos del segundo semestre del Centro Cultural Universitario Justo Sierra que cursan la materia de inglés II.

La elaboración de este diseño de actividades didácticas tiene como propósito facilitar el aprendizaje del pasado simple y de los verbos regulares para el alumno.

Se espera que, con la información que sustenta las bases metodológicas del diseño, se proporcione información suficiente para que el maestro pueda explotar las actividades didácticas.

Se considera importante aclarar que algunos términos se han empleado, a lo largo del trabajo, de manera indistinta. Tal es el caso de los conceptos de lengua extranjera, (LE) y segunda lengua al referirse a la lengua meta. Lo mismo ocurre con los términos aprendizaje y adquisición.

Este trabajo se conforma de cuatro capítulos. En el primero, se contextualiza la institución, el plan de estudios, descripción de la materia, el libro de texto, la población y el cuerpo estudiantil al que se dirige el diseño de actividades.

El capítulo II se divide en cuatro apartados. En el primero se presenta la descripción lingüística en español e inglés, así como el análisis contrastivo correspondiente a la lengua materna y la LE, el tratamiento pedagógico de los libros de texto. En el segundo apartado se abordan los conceptos psicolingüísticos que

fundamentan la investigación con base en el cognoscitvismo y el constructivismo. En el tercer apartado se fundamenta la metodología con base en el enfoque comunicativo. En la última parte, se presenta el modelo de actividades seleccionado.

El capítulo III incluye la descripción de cada una de las macro-habilidades y la integración de las mismas, se especifican los objetivos generales y específicos que guían el desarrollo de las actividades propuestas.

El último capítulo incluye la propuesta de las actividades didácticas para el profesor y para el alumno. En las conclusiones se presenta el resumen del trabajo, y se sugiere la aplicación así como la evaluación de las actividades.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN

En el primer capítulo de este trabajo se proporciona la información sobre la Institución y la población a la que se dirige esta propuesta de diseño de actividades didácticas. Así mismo, se presenta una breve descripción del plan de estudios, la materia, el libro de texto, el cuerpo estudiantil y la planta docente.

1.1 Institución

El Centro Cultural Universitario Justo Sierra (CCUJS) es una Institución de carácter privado. A doce años de su creación ofrece 13 carreras en las que la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera es una materia curricular que se imparte de manera obligatoria.

Además de tener una Unidad de Lenguas Extranjeras (UNLEX) que se encarga de coordinar, aplicar, revisar y supervisar la enseñanza de los idiomas Francés, Español e Inglés, selecciona los libros de textos, los materiales de apoyo auditivos, de lectura y videos, entre otros, que se usan en las diferentes licenciaturas dentro de los planteles del CCUJS. Así mismo, este departamento apoya y designa profesores que cumplan con el perfil docente, el cual se explica ampliamente más adelante.

La Nueva Escuela Justo Sierra fue fundada en 1964 por el Profesor José L. Reyes Oliva, quien preocupado por brindar una opción educativa privada de calidad, crea primeramente La Nueva Escuela Justo Sierra, sección primaria.

Los niveles escolares de la Nueva Escuela Justo Sierra se han ido incrementando Debido a las necesidades educativas actuales así como para satisfacer las demandas de sus propios alumnos, que desean continuar sus estudios en la institución, lo que se refleja en el aumento que año con año se tiene en la matrícula escolar.

Por tal motivo, en 1991 se crea el Centro Cultural Universitario Justo Sierra (CCUJS) que cuenta, hasta este momento, con varios niveles que incluyen desde Jardín de Niños hasta Universidad. La institución tiene tres planteles, Campus Acueducto; Cien Metros y Ticomán.

El Campus Acueducto se localiza en la Av. Acueducto # 914 en la colonia Laguna Ticomán, en la Delegación Gustavo A. Madero y ofrece las carreras de Estomatología, Derecho, Sistemas Computacionales, Informática, Turismo, Mercadotecnia, Administración y Contaduría. El Campus Cien Metros se localiza en Eje Central Lázaro Cárdenas #1150 colonia Industrial Vallejo y pertenece a la Delegación Gustavo A. Madero. Las carreras que se imparten en este Campus son Psicología, Ciencias de la Comunicación, Diseño Gráfico y Arquitectura. La licenciatura de Medicina se imparte en el Campus Ticomán, ubicado en Av. Ticomán #1111, colonia Laguna Ticomán, en la misma delegación.

Todas las carreras mencionadas están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Algunos de los objetivos primordiales de la Institución son apoyar el desarrollo activo y productivo de los jóvenes estudiantes de nuestro país, apoyar el desarrollo multifacético del ser humano para fomentar en él las virtudes humanas y buenas costumbres. Lo anterior permitirá al alumno incorporarse a la sociedad como un ser reflexivo, crítico, creativo, trascendente, competitivo y útil.

Con la incorporación de la enseñanza del idioma inglés en todas las carreras de forma obligatoria, se pretende proporcionar conocimientos que ayuden a los estudiantes a lograr los objetivos de la Institución.

1.1.1 Plan de estudios

El plan de estudios de las licenciaturas impartidas en el CCUJS está dividido en ocho semestres, durante los cuales la materia de inglés es de carácter curricular; el número de semestres y horas de inglés que cada licenciatura imparte varía, de acuerdo con las necesidades particulares de los planes de estudio de las carreras.

La enseñanza de inglés se enfoca a la práctica de las cuatro habilidades. Las asignaturas de inglés I, II y III cubren el nivel básico; inglés IV y V cubren el nivel intermedio. En algunas licenciaturas como es en el caso de Turismo, Mercadotecnia, Sistemas Computacionales, Estomatología e Informática, en el último semestre se enseña inglés con propósitos específicos y se usa un texto técnico dirigido al área de dichas carreras.

La materia de inglés II se lleva en el segundo semestre de las carreras ya mencionadas (cuadro No 1). Sin embargo, en el caso de Ciencias de la Comunicación se imparte en tercer semestre, en Arquitectura en cuarto semestre y en Diseño Gráfico en séptimo semestre debido a que el plan de estudios no permite empezar antes con la enseñanza del inglés. En Turismo, se imparte inglés I y II en primer semestre, por la carga de horas que llevan a la semana. En Medicina se lleva un texto de comprensión de lectura que sólo se imparte en el curso propedéutico, el cual dura un semestre.

Cuadro 1. Carreras y número de semestres en los que se imparte la materia de Inglés II

LICENCIATURA	NÚMERO DE SEMESTRES DE INGLÉS ASIGNADOS EN CADA CARRERA	NÚMERO DE HORAS A LA SEMANA	SEMESTRE EN QUE SE CURSA INGLÉS II
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	7	3	TERCER SEMESTRE
TURISMO	6	5	PRIMER SEMESTRE
MERCADOTECNIA	8	4	SEGUNDO SEMESTRE
SISTEMAS COMPUTACIONALES	4	4	SEGUNDO SEMESTRE
INFORMÁTICA	4	4	SEGUNDO SEMESTRE
ADMINISTRACIÓN	5	3	SEGUNDO SEMESTRE
CONTADURÍA	4	3	SEGUNDO SEMESTRE
PSICOLOGÍA	4	3	SEGUNDO SEMESTRE
DISEÑO GRÁFICO	3	3	SÉPTIMO SEMESTRE
ESTOMATOLOGÍA	3	3	SEGUNDO SEMESTRE
DERECHO	2	3	SEGUNDO SEMESTRE
MEDICINA (PROPE)	1	3	PROPÉDEUTICO
ARQUITECTURA	4	4	PROPÉDEUTICO

La evaluación de la materia es sumativa y está dividida en 60% de la calificación mediante tres exámenes parciales, donde el primero tiene el 30% de valor, el segundo 20% y para el tercero el 10% de valor del porcentaje mencionado; el 40% restante se evalúa con un examen final. Los alumnos tienen además la oportunidad de presentar examen extraordinario para acreditarla.

1.1.2 Descripción de la materia de Inglés II

En el segundo semestre de las licenciaturas del CCUJS se imparte Inglés II, que pertenece al nivel básico, con un número de 48 horas, de las que 16 son de teoría y 32 de práctica.

Para cursar Inglés II, es necesario haber aprobado Inglés I; aunque existe también un examen de ubicación que todos los alumnos presentan en el primer semestre ya que algunos alumnos tienen los conocimientos gramaticales contemplados en Inglés I.

El objetivo del examen de ubicación es que los alumnos tomen el semestre de inglés que les corresponda. Sin embargo, los resultados que los alumnos obtienen en este examen en ocasiones no son precisos. Esto da como resultado que los grupos sean heterogéneos, provocando así diferentes problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual se aprecia específicamente cuando se enseña la estructura del pasado simple y la conjugación de los verbos regulares.

1.1.2.1 Programa de la materia

El programa de Inglés II tiene una duración de 48 horas, de las cuales 16 son de teoría y 32 de práctica, es decir, se ejercitan las habilidades de comprensión auditiva y de lectura así como las de producción oral y escrita; su antecedente en Inglés I, con el mismo número de horas. Una vez acreditada la materia se cursa el Inglés III. Estos tres semestres corresponden al nivel básico.

El libro de texto que se usa en el nivel II es *The New Cambridge English Course I* (Swan y Walter, 1990). Este nivel, contempla ocho unidades (de la 9 a la 16).

Se cubren ocho unidades en este semestre de inglés. Los verbos regulares en el pasado simple, así como las formas semánticas del mismo, se ven en la unidad once en los libros del alumno y de trabajo, pero de manera superficial. Existen dos unidades de repaso: la doce y la dieciséis.

La evaluación se lleva a cabo mediante exámenes de unidad, parciales, examen final y examen extraordinario.

El objetivo general del curso es que los alumnos adquieran una competencia comunicativa con base en el enfoque comunicativo, con el que se tratan de cubrir las cuatro habilidades. Sin embargo, en la práctica, esto no es posible; algunas de las causas son el tiempo limitado de las clases, actividades insuficientes y actitudes de los alumnos, entre otras.

1.1.2.2. Libro de texto

El libro de texto que se utiliza actualmente en el nivel básico y que abarca inglés I, II y III es *The New Cambridge English Course I* (Swan y Walter, 1990), el cual consta de 24 unidades, ocho para cada semestre como ya se mencionó. Seis de las unidades presentan los temas gramaticales y ejercicios para las cuatro habilidades, y las dos unidades restantes son de consolidación para revisar los temas aprendidos en las unidades previas.

El material adicional al libro de texto consta de un libro de trabajo (*workbook*), libro del maestro (*teacher's book*), cintas auditivas y videos, que presentan situaciones que complementan los temas expuestos en el libro de texto.

La metodología propuesta en el texto es el enfoque comunicativo, con el que se enseñan las funciones lingüísticas y comunicativas. El texto está diseñado para alumnos que están aprendiendo inglés con propósitos laborales, culturales o generales.

Los contenidos temáticos se especifican claramente al inicio del texto, con lo que respecta a la estructura del pasado simple y uso de los verbos regulares, ésta se presenta en la unidad once, la cual está dividida en cuatro secciones: A, B, C y D.

En la sección A, se presentan los verbos regulares con las tres diferentes pronunciaciones con una breve descripción. En la sección B, se incluyen ejercicios que presentan el pasado del verbo *to be*. En las secciones C y D, la explicación gramatical está implícita en las actividades escritas y auditivas; en ésta misma sección se muestra un cuadro con las formas afirmativa, negativa e interrogativa.

Con la unidad doce, que es de consolidación, se repasa la estructura con actividades gramaticales, de vocabulario, pronunciación y composición escrita, las cuales son también insuficientes.

Debido a las pocas explicaciones y actividades del pasado simple de los verbos regulares, los alumnos no comprenden adecuadamente esta estructura, por ende el aprendizaje es deficiente. La propuesta del libro de texto no es suficiente para satisfacer las necesidades de los alumnos ya que ellos requieren más práctica, explicaciones y actividades significativas y motivantes.

1.1.3 Población

En este apartado se describe la población que conforma el cuerpo estudiantil, así como la planta docente de la institución.

1.1.3.1 Cuerpo estudiantil

El CCUJS cuenta en la actualidad con una población de aproximadamente 3000 alumnos en las diferentes licenciaturas en sus tres planteles. Los estudiantes son adultos jóvenes mayores de 17 años, de ambos sexos, mexicanos e hispanohablantes, su nivel socioeconómico es bajo, medio alto y alto. Todos tienen escolaridad de bachillerato o equivalente.

Debido a los diferentes antecedentes socioeconómicos de los estudiantes, la actitud que algunos muestran hacia la enseñanza del inglés no es siempre positiva; por ejemplo, existen alumnos que no han tenido contacto con el idioma y otros no lo consideran importante para su formación académica y desarrollo profesional. No obstante, la mayoría de los estudiantes considera importante aprender inglés por razones profesionales y de trabajo, por lo que su actitud es positiva aunque para algunos les resulte difícil aprenderlo, esto se ve reflejado en su participación durante las clases y en sus resultados.

Considerando los antecedentes de los alumnos arriba mencionados se aplica un examen único de ubicación en primer semestre el cual determina el nivel de conocimientos y el semestre de inglés que les corresponde.

1.1.3.2 Planta docente

Los profesores de inglés que conforman la planta docente de la Unidad de Lenguas Extranjeras (UNLEX) del CCUJS, son 17. El 50% cuenta con estudios de licenciatura, tales como Psicología, Comunicación y Periodismo, Administración, Relaciones Internacionales, Ingeniería, Traducción e interpretación y Enseñanza de Inglés. El 25% tiene estudios incompletos en alguna licenciatura y el 25% restante cuenta con bachillerato y cursos de maestros de inglés en institutos privados.

Todos los profesores tienen amplia experiencia docente a nivel universidad y cubren los requisitos solicitados por el CELE, UNAM y SEP para impartir clases de inglés.

A cada profesor se le asignan entre 19 y 24 horas de clase a la semana por semestre. Debido a que sólo existe el turno matutino, la mayoría de los profesores trabajan en otra institución, lo que causa desgaste por la sobrecarga de trabajo, la cual se ve reflejada al impartir las clases.

La planeación semestral de la materia, exámenes de unidad, finales y extraordinarios se realizan por los profesores, quienes se basan en los contenidos del libro de texto correspondiente al semestre de inglés que imparten.

La coordinación de UNLEX se encarga de revisar y sugerir correcciones a las formas de planeación y evaluación arriba descritas, además de hacer los comentarios correspondientes sobre el desempeño de alumnos y profesores.

En el presente capítulo se han descrito las características de la institución, el plan de estudios, la descripción de la materia, el libro de texto, así como la población a la que se dirige el diseño de actividades que se propone y la planta docente que imparte clases de inglés en la institución. En el capítulo siguiente se presenta la descripción del punto lingüístico en español e inglés, así como el análisis contrastivo y el tratamiento pedagógico que se le ha dado al pasado simple de los verbos regulares en inglés en varios libros de texto. Además, se revisan las teorías de aprendizaje y enseñanza, así como el modelo del diseño de materiales que se ha tomado en cuenta para sustentar este trabajo.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo se divide en cuatro secciones. En la primera parte se describen, analizan y contrastan las características del pasado simple y de los verbos regulares en inglés y español, así como el tratamiento pedagógico que se le ha otorgado a este punto gramatical en algunos libros de texto. La segunda parte se refiere a la teoría cognoscitiva con la que se describe la manera en que se adquiere el conocimiento. En la tercera sección, se aborda la teoría de la enseñanza con base en el enfoque comunicativo. En la cuarta parte se presenta el modelo que se ha seleccionado para el diseño de las actividades que se proponen.

2.1 Descripción del tiempo pasado simple y de los verbos regulares

En esta sección se presenta la descripción del pasado simple de los verbos regulares en inglés y en español, así como el análisis contrastivo correspondiente, con el objeto de entender las dificultades que el alumno enfrenta al aprender esta estructura. Posteriormente, se revisan diferentes libros de texto de inglés como lengua extranjera de nivel básico para observar el tratamiento pedagógico que se le ha proporcionado al pasado simple y de los verbos regulares.

2.1.1 Descripción del tiempo pasado simple y de los verbos regulares en inglés

En este apartado se enuncian diferentes conceptos del pasado simple y de los verbos regulares en inglés y del auxiliar *did*. Así como las características de los mismos.

El *Webster's New Encyclopedic Dictionary* (1993:1156) define el concepto de verbo como "A word that characteristically is the gramatical center of a predicate and

expresses an act, occurrence, or mode of being and that in various languages is inflected (as for agreement with the subject or for tense)". Ejemplo:

*John and Mary **work** for Mitsubishy Company.*

En el enunciado anterior, el verbo es **work** ya que éste expresa la acción que el sujeto lleva a cabo.

El pasado simple se define como: "A term for a tense of the verb concerned with events, actions, and status that no longer occur. The simple past tense (or preterite) is regularly formed with *-ed* (walked)" (McArthur, 1992:756). Ejemplo:

*John and Mary **worked** for Anderson Company.*

Como se puede observar en el ejemplo anterior, la terminación *-ed*, del verbo **work** enfatiza un evento que aconteció en un determinado momento del pasado.

MacMillan (1968), Swan (1980), Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983), Collins Cobuild (1991), Aitken (1992), Green (1997), Bolton y Goodey (1997), y Derek (2000) coinciden en los usos y formas del pasado simple, el cual se usa para:

- 1) Hablar de algo que sucedió y concluyó en un momento determinado en el pasado.

I left school in 1995.

He died last Friday.

- 2) Narrar y describir eventos en el pasado.

John stepped off the plane. He walked to the passport control and handed his passport over to the official...

- 3) Describir algo que sucedió regularmente en el pasado.

He smoked 20 cigarettes a day.

We walked five kilometers everyday.

- 4) Expresar una situación que existió en el pasado durante algún tiempo y no sólo en un momento específico.

They lived in an old farm house.

Dinosaurs lived on earth.

- 5) Establecer hechos históricos o remotos.

The Toronto Blue Jays won the World Series in 1992.

- 6) Mostrar acciones que se han completado al momento de hablar, pero que fueron muy claras en el pasado, junto con el uso de marcadores de tiempo (*yesterday, three months ago y last night*, entre otros).

She cooked a delicious dinner last night.

Es importante mencionar que Aitken (1992:36) y Swan (1980:470) consideran también el pasado simple como futuro hipotético en la cláusula de segundo condicional.

If I had some money, I'd buy a car.

Otras formas que expresan el pasado en inglés son los verbos modales *could* y *would*, así como *used to*. En particular *used to* y *would* se emplean para referirse a actividades habituales del pasado. Ejemplo:

*When we were children we **used to** / **would** go skating every winter*

*My father **used to** / **would** cook a lot (solía cocinar...).*

Algunas veces, **used to** equivale al pretérito imperfecto castellano. Por ejemplo:

*Did she **use to** know him? (le conocía...?).*

Los verbos regulares en inglés son los que forman todas sus variaciones con una conjugación en común, empleando siempre las mismas bases y terminaciones, formando su pasado (pretérito) y participio pasado de igual forma, esto es añadiendo al infinitivo el sufijo "ed", "d" o "ied".

love loved need needed

work worked study studied

Los cambios dependen de las reglas que se incluyen en el cuadro No. 2 que se muestra a continuación:

Cuadro 2. Reglas de ortografía para agregar el sufijo *-ed* a los verbos regulares (Green, 1997:47)

REGLAS DE ORTOGRAFÍA PARA AGREGAR <i>-ED</i> AL VERBO REGULAR		
Para los verbos que terminan en consonante + y , se cambia la y por i y se agrega ed .	A los verbos que terminan con vocal + y se les agrega -ed solamente.	
<i>study</i> <i>studied</i> <i>try</i> <i>tried</i>	<i>enjoy</i> <i>enjoyed</i> <i>play</i> <i>played</i>	
A los verbos que terminan en e , se les agrega d solamente.	A los verbos de una sola sílaba terminados en una vocal + una consonante se repite la consonante final y se le agrega -ed .	Para los verbos que terminan en vocal + w o x , se agrega solamente ed .
<i>arrive</i> <i>arrived</i> <i>move</i> <i>moved</i>	<i>hug</i> <i>hugged</i> <i>plan</i> <i>planned</i> <i>shop</i> <i>shopped</i>	<i>fix</i> <i>fixed</i> <i>sew</i> <i>sewed</i>
Para los verbos de más de dos sílabas terminados en consonante se agrega ed .		
<i>enter</i> <i>entered</i> <i>happen</i> <i>happened</i> <i>iron</i> <i>ironed</i>	<i>open</i> <i>opened</i> <i>travel</i> <i>traveled</i> <i>visit</i> <i>visited</i>	

Como se puede apreciar en la tabla anterior la terminación *-ed* sigue ciertas reglas. De la misma manera, la pronunciación *-ed* del pasado de los verbos regulares depende de la terminación del verbo base. Las reglas de pronunciación se muestran a continuación (Nelson, 1993:137).

Cuadro 3. Pronunciación de los verbos regulares en pasado (Werner y Nelson, 1993:137)

<i>/t/</i> Después de fonemas con sonido sordo (<i>voiceless</i>) como en <i>/p/, /ch/, /sh/ y /k/</i>	<i>/d/</i> Después de fonemas con sonido sonoro (<i>voiced</i>), por ejemplo en <i>/v/, /n/, /g/ y /r/</i>	<i>/ɪd/</i> Después de <i>/t/ y /d/</i>
<i>/t/</i>	<i>/d/</i>	<i>/ɪd/</i>
<i>helped</i>	<i>arrived</i>	<i>handed</i>
<i>watched</i>	<i>cleaned</i>	<i>started</i>
<i>worked</i>	<i>hugged</i>	<i>waited</i>

Las formas negativa e interrogativa del pasado simple de todos los verbos se construyen respectivamente con el auxiliar *did + not (didn't)* y *did*, con excepción del verbo *to be*, que no necesita de un auxiliar (Martínez, 1980:18).

Cuadro 4. Formas del pasado simple (Aitken, 1992)

FORMA AFIRMATIVA			FORMA NEGATIVA		
I YOU HE SHE IT WE THEY	WALKED		I YOU HE SHE IT WE THEY	DID NOT (DIDN'T)	WALK
FORMA INTERROGATIVA					
DID	I YOU HE SHE IT WE THEY	WALK ?	DIDN'T	I YOU HE SHE IT WE THEY	WALK ?

Se observa en el cuadro anterior que el uso del auxiliar *did* indica por sí mismo el tiempo pasado, por lo que el verbo adopta su forma infinitiva (sin *to*). En las preguntas, además del auxiliar *did* que se antepone al pronombre (o sujeto), se usa solamente el signo de interrogación final.

A continuación se presentan las características principales del tiempo pasado simple en español.

2.1.2 Descripción del tiempo pasado simple y de los verbos regulares en español

El pasado simple en español expresa acciones realizadas y terminadas en el pasado. En las gramáticas de L1 consultadas, encontramos que, para el pasado, existen dos tiempos verbales en español: el pretérito indefinido y el imperfecto; algunos autores los nombran de forma diferente pero coinciden en su definición.

Lope Blanch	Real Academia Española	Gili Gaya	Andrés Bello
(1972)	(1972)	(1973)	(1978)
Pretérito indefinido (canté, corré, subí) Pretérito imperfecto (cantaba, corría, subía)	Pretérito indefinido (canté, corré, subí) Pretérito imperfecto (cantaba, corría, subía)	Pretérito indefinido (canté, corré, subí) Pretérito imperfecto (cantaba, corría, subía)	Pretérito (canté, corré, subí) Co-pretérito (cantaba, corría, subía)

Para Cerveira (1983:38), el pretérito y el co-pretérito se describen de la siguiente manera:

“La concepción temporal del pasado la expresa el hispanohablante con diversas formas que dan una gran variedad de matices a la expresión. En cuanto a los dos tiempos que nos ocupan, el pretérito indica una acción limitada, definida y totalmente terminada en el momento en que se habla: el copretérito marca acciones ilimitadas o indefinidas, con una cierta duración en el pasado.”

Blanch (1972) indica que el pretérito indefinido se usa cuando el fenómeno verbal se presenta como terminado o concluido, en acciones pasadas recientes o remotas. A continuación se señalan los conceptos de verbo y conjugación.

El verbo expresa una acción realizada o sufrida por el sujeto, así como la existencia o el estado del mismo. El verbo es el núcleo del predicado y en español, indica la persona y el número del sujeto, así como el tiempo y el modo de la oración. Los verbos constan de una base (lexema, radical o raíz) que se observa al omitir las terminaciones *-ar*, *-er* e *-ir*. La base encierra el significado general del verbo (*Selecciones del Reader's Digest*, 1977; Seco, 1979; y Andonegui, 1999).

Los infinitivos de los verbos en español terminan en *-ar*, (*cantar*), *-er* (*comer*) e *-ir* (*sufrir*). Su conjugación se forma con la base o raíz del verbo más las terminaciones llamadas *desinencias* que indican modo, tiempo, número y persona.

Las conjugaciones de los verbos se distribuyen en tres modos verbales: *indicativo*, *subjuntivo* e *imperativo*. El modo verbal denota la actitud del hablante con respecto a lo que dice. El modo *indicativo* expresa la acción en una forma objetiva y real. El modo *subjuntivo* expresa la acción del verbo en forma de creencia, esperanza,

deseo, posibilidad o probabilidad; también se emplea como futuro hipotético debido a su carácter de irrealidad. El *modo imperativo* denota orden, recomendación, súplica, mandato o ruego.

Cada uno de los modos del verbo dispone de un conjunto de tiempos los cuales, a su vez, constan de tres personas, dentro de las cuales se incluye el número (singular /plural) y el género (masculino así como femenino), además de el tipo de registro (tú/ usted).

PERSONA	NÚMERO
1ª persona (la que habla)	Singular : yo, tú, usted él, ella Plural: nosotros (as) ustedes, ellos (as)
2ª persona (a quien se habla)	
3ª persona (de quien se habla)	

El pretérito indefinido puede usarse tanto en el modo indicativo como en el subjuntivo. A continuación se menciona la descripción que presenta Andonegui (1999:120) sobre los usos del pretérito indefinido en el modo indicativo por ser éste el que se aborda directamente en este trabajo. El pretérito indefinido en el modo indicativo:

- Expresa una acción realizada y terminada en el pasado.
Aprobé el examen.
- Indica acciones en el pasado con números definidos, con lo que se distingue del uso del pretérito imperfecto.
Te llamé por teléfono dos veces.
- Expresa una acción en el pasado cuando se especifica el tiempo (ayer, anteayer, etc.).

Le escribí una carta la semana pasada.

En español, la conjugación en pretérito indefinido de los verbos regulares (Alcina, 1975:761) sigue un determinado sistema de morfemas auxiliares, de acuerdo con las terminaciones del infinitivo (-ar, -er e -ir).

Los verbos regulares se conjugan como los modelos de cantar, correr y subir que se muestran a continuación. La forma en pasado de los verbos en español tiene su inflexión de acuerdo con la terminación de los mismos, así como con la persona que realiza la acción.

			Marcadores de pretérito indefinido	
			┌───────────────────┐	
			RAÍZ	DESINENCIA
1. Verbos que terminan en -ar				
1ra	persona singular		cant	é
2da	persona singular (tú)		cant	aste
2da	persona singular (usted)		cant	ó
3ra	persona singular		cant	ó
1ra	persona plural		cant	amos
2da	persona plural		cant	aron
3ra	persona plural		cant	aron
2. Verbos que terminan en -er				
1ra	persona singular		corr	í
2da	persona singular (tú)		corr	iste
2da	persona singular (usted)		corr	ió
3ra	persona singular		corr	ió
1ra	persona plural		corr	imos
2da	persona plural		corr	ieron
3ra	persona plural		corr	ieron
3. Verbos terminados en -ir				
1ra	persona singular		sub	í
2da	persona singular (tú)		sub	iste
2da	persona singular (usted)		sub	ió
3ra	persona singular		sub	ió
1ra	persona plural		sub	imos
2da	persona plural		sub	ieron
3ra	persona plural		sub	ieron

(Con base en Alcina y Blecua, 1986:764)

En los modelos anteriores se observa que la conjugación de los verbos regulares terminados en *-ere* e *-ir* es igual, pero diferente a la conjugación de los verbos regulares terminados en *-ar*. De la misma manera, las inflexiones de los verbos son diferentes para todas las personas, con excepción de las segundas y terceras personas del singular (usted, el, ella) y del plural (ustedes, ellos).

El pretérito imperfecto se usa cuando la acción pasada expresa sólo interés en la duración y no en su principio ni término, dando a la acción verbal un aspecto de mayor duración. La conjugación de los verbos regulares en este tiempo es similar a la del pretérito indefinido, pero las inflexiones de los verbos son diferentes para todas las personas, pero iguales para la primera, segunda (usted) y tercera persona del singular, o para la segunda o tercera persona del plural. Ejemplos:

Marcadores de pretérito imperfecto

		
	RAÍZ	DESINENCIA
1. Verbos que terminan en -ar		
1ra persona singular	cant	aba
2da persona singular (tú)	cant	as
2da persona singular (usted)	cant	aba
3ra persona singular	cant	aba
1ra persona plural	cant	abamos
2da persona plural	cant	aban
3ra persona plural	cant	aban
2. Verbos que terminan en -er		
1ra persona singular	corr	ía
2da persona singular (tú)	corr	ías
2da persona singular (usted)	corr	ía
3ra persona singular	corr	ía
1ra persona plural	corr	íamos
2da persona plural	corr	ían
3ra persona plural	corr	ían
3. Verbos terminados en -ir		
1ra persona singular	sub	ía
2da persona singular (tú)	sub	ías
2da persona singular (usted)	sub	ía
3ra persona singular	sub	ía
1ra persona plural	sub	íamos
2da persona plural	sub	ían
3ra persona plural	sub	ían

(Con base en Alcina y Blecua, 1986:764)

La existencia de dos tiempos pasados en español confunde al hispanohablante cuando aprende el pasado simple en inglés como lengua extranjera ya que las formas verbales que usadas en inglés son iguales para el pretérito indefinido o para el pretérito imperfecto del español.

En español, generalmente se omite el pronombre personal ya que con la desinencia se indica la persona que lleva a cabo la acción, a menos que se incluya un sustantivo.

Las oraciones negativas en español se forman incluyendo la palabra **no** antes del verbo. Ejemplo:

El niño **no** contestó las preguntas.

En español, las oraciones interrogativas pueden formarse de diferente manera incluyendo signos de interrogación al principio y al final de la oración. Ejemplo:

- a) ¿El niño conversó contigo?
- b) ¿Conversó el niño contigo?
- c) ¿Conversó contigo el niño?

En el ejemplo a) tan sólo se ponen los símbolos de interrogación, pero se cambia la entonación de descendente a entonación ascendente. En el ejemplo b) se antepone el verbo conjugado al sujeto y la entonación es ascendente. En el ejemplo c) el sujeto se pone hasta el final y se conserva la entonación ascendente. El significado no cambia en ninguno de los ejemplos anteriores.

La acentuación de las conjugaciones del pretérito indefinido, siguen los patrones establecidos en las reglas de ortografía y puntuación. Es así que, el acento lo recibe la sílaba que carga la mayor intensidad de voz con que se pronuncia una palabra (acento fonético o prosódico). Por su acentuación ortográfica, las palabras se clasifican en agudas (acento en la última sílaba), graves o llanas (acento en la penúltima sílaba), esdrújulas (acento en la antepenúltima sílaba) y sobreesdrújulas (acento en la antepenúltima sílaba). El acento prosódico se puede definir como "El esfuerzo de la intensidad respiratoria que hace resaltar una sílaba sobre las demás" (Alonso, 1974:344). De acuerdo con la explicación anterior, se observa que la acentuación de los verbos regulares en tiempo pasado del español siguen las reglas antes mencionadas.

A continuación, se presenta el análisis contrastivo correspondiente al uso del tiempo pasado en inglés y español.

2.1.3 Análisis contrastivo

Con base en la información expuesta anteriormente, se puede observar que existe una equivalencia en la definición del pasado simple en inglés y español ya que se refiere a acciones terminadas, descripciones históricas, o actividades que se concluyeron en el pasado y no tienen ninguna conexión con el presente.

Su función y significación se pueden identificar fácilmente ya que son iguales tanto para el inglés como para el español. Sin embargo, en la práctica, la estructura en inglés se confunde pues en español se usa tanto el pretérito indefinido como el pretérito imperfecto para referirse al pasado, aunque con significados diferentes.

Con respecto a la construcción del pasado simple de los verbos regulares en inglés y español, parece haber consistencias en las formas de conjugación. En inglés la raíz *-ed* de los verbos regulares cambia únicamente para adoptar ciertas reglas de ortografía, y la terminación (desinencia) sigue los mismos patrones de conjugación y pronunciación establecidos.

En español, la conjugación de los verbos en pasado simple se lleva a cabo con las desinencias que se le agregan a la raíz del verbo, mismas que varían de acuerdo con el número y la persona.

En las oraciones en inglés, se debe usar el pronombre personal ya que la desinencia *-ed* es igual para todas las personas. En español, no siempre se incluyen los pronombres personales debido a que las desinencias son prácticamente diferentes para todas las personas.

Uno de los puntos de contraste más importantes en este análisis es el uso del auxiliar *did* que se emplea en las formas negativa e interrogativa del tiempo pasado simple en inglés ya que en español no existe este tipo de auxiliares para expresar pasado. Lo anterior origina que el alumno de inglés como lengua extranjera los omita,

invierta las palabras en inglés o use, de manera incorrecta, el auxiliar *did* y el verbo en pasado simultáneamente.

El cuadro No. 5 presenta ejemplos de las oraciones en tiempo pasado simple en las formas afirmativa, negativa e interrogativa en inglés y español.

Cuadro 5. Formas afirmativa, negativa e interrogativa del tiempo pasado en español e inglés

ESPAÑOL	INGLÉS
AFIRMATIVO	
(Yo) trabajé anoche	<i>I worked last night</i>
(Tú) trabajaste anoche	<i>You worked last night</i>
(Usted) trabajó anoche	<i>He worked last night</i>
(Él) trabajó anoche	<i>She worked last night</i>
(Nosotros) trabajamos anoche	<i>We worked last night</i>
(Ustedes) trabajaron anoche	<i>You worked last night</i>
(Ellos) trabajaron anoche	<i>They worked last night</i>
NEGATIVO	
(Yo) no trabajé anoche	<i>I didn't <u>work</u> last night</i>
(Tú) no trabajaste anoche	<i>You didn't <u>work</u> last night</i>
(Usted) no trabajó anoche	<i>He didn't <u>work</u> last night</i>
(Él) no trabajó anoche	<i>She didn't <u>work</u> last night</i>
(Nosotros) no trabajamos anoche	<i>We didn't <u>work</u> last night</i>
(Ustedes) no trabajaron anoche	<i>You didn't <u>work</u> last night</i>
(Ellos) no trabajaron anoche	<i>They didn't <u>work</u> last night</i>
INTERROGATIVO	
¿Trabajé anoche?	<i>Did I <u>work</u> last night?</i>
¿Trabajaste anoche?	<i>Did you <u>work</u> last night?</i>
¿Trabajó anoche?	<i>Did he <u>work</u> last night?</i>
¿Trabajó anoche?	<i>Did she <u>work</u> last night?</i>
¿Trabajamos anoche?	<i>Did we <u>work</u> last night?</i>
¿Trabajaron anoche?	<i>Did you <u>work</u> last night?</i>
¿Trabajaron anoche?	<i>Did they <u>work</u> last night?</i>

El uso correcto de los tiempos verbales en inglés determina la competencia comunicativa del hablante ya que los verbos explicitan las acciones que se realizan y los tiempos el momento en que la acción se lleva a cabo.

El uso adecuado del pasado simple y de los verbos regulares usados en oraciones afirmativas parece ser muy sencilla si no se toma en cuenta que en español existen varios tiempos para referirse al pasado en los que se usan diferentes inflexiones

verbales para cada persona, lo que ocasiona que el estudiante de inglés se confunda, pues un verbo que sea regular en español (*comer*) no lo es necesariamente en inglés (*eat*). Además, como en las oraciones negativas e interrogativas el pasado del verbo se sustituye con el auxiliar *did*, si no se tiene la práctica necesaria, es difícil usarlo apropiadamente. Por lo anterior, se considera que la creación de actividades didácticas adecuadas contribuirá a su aprendizaje.

A continuación se describe la manera como se aborda el pasado simple en los libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2.1.4 Tratamiento pedagógico en los libros de texto de los verbos regulares en pasado simple

Para conocer cuál es el tratamiento pedagógico que se le ha otorgado al pasado simple con los verbos regulares, se consultaron doce libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se revisaron únicamente libros de texto de nivel básico ya que en éstos se introduce primeramente el pasado simple, después de que los alumnos han estado en contacto con el presente simple y con el uso de los auxiliares *do/does*.

En algunos libros se encontró que la estructura del pasado simple carece de una explicación gramatical explícita, presentan la forma que siguen los verbos regulares en pasado y las formas afirmativa, negativa e interrogativa del mismo tiempo con ejemplos presentados en diálogos.

En los textos *Blueprint one* (Abbs, 1990), *Reflections* (Taylor, 1994), *Channel your English* (Mitchell, 2003), *Inside Out* (Key y Vaughan, 2003), las actividades que se presentan para las cuatro habilidades son insuficientes, y la explicación del pasado simple y los verbos regulares se encuentra de forma implícita, con algunos ejemplos para las formas afirmativa, negativa e interrogativa. Además, las reglas para la conjugación de los verbos regulares se abordan superficialmente.

En *Atlas 1* (Nunan, 1995) se expone el pasado simple con ejercicios para la comprensión auditiva y la producción oral, se enfatiza la pronunciación de los verbos regulares, y la explicación de la gramática es implícita.

En los libros *Dimensions* (Loneragan y Gordon, 1986), *Language in Use* (Duff y Christopher, 1999) y *Skyline 1* (Lethaby, 2001), el tratamiento del pasado simple se lleva a cabo a partir de la introducción de pequeñas lecturas o diálogos, lo que permite contextualizar el tiempo gramatical. En los dos primeros libros, la explicación gramatical de los verbos regulares se encuentra al final de la lección, se explica el uso del auxiliar *did*, así como la pronunciación y ortografía de los verbos regulares. Se encuentra que no existe variedad en las actividades y no se practican todas las habilidades. En el *Skyline 1* las actividades para las cuatro habilidades se presentan con un enfoque comunicativo; sin embargo, las explicaciones gramaticales y fonéticas son implícitas; en el libro para el profesor se sugiere explicar la estructura gramatical antes de trabajar con el libro.

Los libros *Focus on Grammar A Basic Course* (Schoenberg, 1994), *New Interchange* (Richards et al, 1997) y *New American Headway 1* (Soars, 2001) presentan una variedad de ejercicios fáciles de entender e interesantes, pero no suficientes para las cuatro habilidades. La explicación gramatical es explícita y con ejemplos simples, además de incluir las formas de conjugación y las reglas de fonética de los verbos regulares. Se destaca que estos libros incluyen, también, un apéndice con información adicional de las reglas ortográficas del pasado simple.

El *New Cambridge English Course* (Swan y Walter, 1990), el cual se utiliza en el Centro Cultural Universitario Justo Sierra, contiene actividades que son también insuficientes para la práctica de la estructura ya que sólo se presenta un cuadro que resume las funciones y formas del pasado simple, así como la descripción de las reglas de pronunciación y ortográficas de los verbos regulares, como ya se explicó en el primer capítulo de este trabajo en el apartado 1.1.2.2.

El tratamiento pedagógico del pasado simple y los verbos regulares en inglés, observado en la mayoría de los libros antes mencionados, carece de una explicación gramatical explícita y contiene actividades insuficientes que no permiten desarrollar las cuatro habilidades de manera integral.

Cabe mencionar que no todos los libros cuentan con actividades para practicar las cuatro habilidades. Las actividades encontradas para desarrollar la comprensión auditiva son: selección de opción múltiple, complementación de oraciones, señalar (*check*) la información correcta, complementación de tablas (*charts*) y relación de columnas. Para la producción oral, se incluyen actividades con las que se expresan opiniones o se proporciona información personal con respuestas completas o cortas. Entre las actividades para la comprensión de lectura, se encuentran la de relación de columnas, respuestas a preguntas específicas, complementación de oraciones, y alternativas de falso y verdadero. Para la producción escrita, se incluyen actividades de complementación de oraciones, o alternativas como sí o no.

A pesar de que las actividades son variadas, se observa que son insuficientes para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera satisfactoria. Además, ninguno de los libros revisados cuenta con una lista específica de verbos regulares, como sucede en el caso de los verbos irregulares

En el caso de los libros de trabajo (*workbooks*), las series revisadas integran diversos ejercicios de este punto gramatical para la comprensión de lectura y la producción escrita. Sin embargo, no se consideran suficientes, puesto que se considera que el alumno necesita más práctica para internalizar y aprender la estructura.

Con base en el análisis anterior, se propone elaborar actividades didácticas enfocadas a la práctica de los verbos regulares en tiempo pasado simple, con las que se pueda optimizar su aprendizaje.

En esta sección se realizó la descripción lingüística y el análisis contrastivo del pasado simple en inglés y en español, así como el análisis del tratamiento pedagógico que se le ha brindado a este punto gramatical

En el siguiente apartado se describe la teoría de aprendizaje para este trabajo.

2.2 Teorías de aprendizaje

En el siguiente apartado se presentan las teorías de aprendizaje *conductista* y *cognitiva*. La primera se describe de manera muy general y la segunda de manera exhaustiva. Se

menciona también el concepto de aprendizaje desde un punto de vista general y por supuesto desde el punto de vista cognitivo de los autores representantes de estas teorías tales como McLaughlin, Ausubel, Piaget y Vygotsky. Asimismo, se describen los procesos mentales que se llevan a cabo para el aprendizaje, propuestos por los autores mencionados anteriormente. Además, se exponen las estrategias de aprendizaje, las cuales fundamentan la adquisición de lengua extranjera. De igual manera, se definen los conceptos de *interlenguaje* y *análisis de error*, que complementan la base teórica para el aprendizaje de una lengua extranjera.

La teoría *conductista*, desde sus orígenes, se enfoca en la conducta observable del individuo, haciendo un estudio totalmente empírico de la misma al controlar y predecir dicha conducta. El conductismo describe una asociación entre el estímulo y la respuesta deseada (condicionamiento clásico); persigue también la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en el individuo (condicionamiento instrumental y operante). El conductismo concibe el conocimiento como la información construida por elementos de forma particular, es decir, de manera atomista.

Contrariamente, la teoría cognitiva tiene como objetivo analizar procesos internos como la comprensión y la adquisición de la nueva información a través de la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento y el lenguaje.

Este trabajo se apoya en la teoría cognitiva por ser la que se interesa en el aprendizaje del individuo mediante procesos de internalización y razonamiento, así como de los factores sociales y afectivos, entre otros.

2.2.1 Teoría cognitiva

Los orígenes formales de la teoría cognitiva surgen a mediados de los años cincuenta con las propuestas de Miller en 1956; y las aportaciones sobre la nueva lingüística de Chomsky en 1957. Bruner en 1956, y Newell, Shaw y Simon en 1959 presentaron los primeros trabajos en los que hacían una comparación entre el ser humano como

procesador de información y la tecnología computacional (máquinas que realizaban procesos computacionales) o la adquisición de conceptos artificiales.

De esta revolución de conocimientos surge la psicología cognitiva que, de acuerdo con Rivière (en Pozo 1994:42), refiere la explicación de la conducta a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que reclama un nivel de discurso propio.

McLaughlin (1987:133) menciona que el aprendizaje, de manera general, es un proceso cognitivo porque incluye representaciones internas que regulan y guían la actuación del individuo. McLaughlin señala que, desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje de una segunda lengua es visto como una habilidad cognitiva compleja, es decir, un proceso cognitivo a través del cual se adquiere el conocimiento.

Al hablar de la adquisición de la lengua, las representaciones internas se integran al sistema de la lengua que cuenta con procedimientos para elegir el vocabulario adecuado, las reglas gramaticales y las convenciones pragmáticas que gobiernan el uso de la lengua. De acuerdo con Karmiloff-Smith (1986 en McLaughlin, 1987:134), "...mientras la actuación mejora existe una etapa llamada reestructuración, la cual consiste en el reacomodo del conocimiento. En dicha etapa el individuo simplifica, unifica y gana control sobre sus estructuras internas, mejorando así su actuación."

En esta reestructuración intervienen los procesos controlados y automáticos en las estructuras cognitivas que son los sistemas organizados de información almacenados e interconectados, los cuales son fundamentales para la teoría cognitiva.

Los procesos controlados son conscientes y no corresponden a una respuesta condicionada, por lo que el aprendiente requiere mayor práctica para manejarlos adecuadamente y consecuentemente se automaticen, activando los nodos (paquetes de significado) en secuencia. Estos procesos controlados están considerados en la memoria a corto plazo.

Los procesos automáticos son inconscientes, son respuestas mecánicas que requieren la activación de ciertos nodos localizados en la memoria a largo plazo cada vez que se presenta el *input* apropiado.

Para adquirir el conocimiento, se utilizan los procesos controlados que, cuando se aprenden, se convierten en procesos automáticos y rutinarios. Una vez automatizados pasan a la memoria a largo plazo, volviéndose más fáciles de producir.

Es importante resaltar que, para que el conocimiento se transforme en aprendizaje, es necesario considerar las tres fases que menciona Karmiloff-Smith (1986 en McLaughlin 1987:137) y que corresponden a la reestructuración, las cuales son el *manejo*, la *organización* y la *integración de la información*.

La fase uno, *manejo de la información*, se refiere al dominio que el individuo tiene de la información, misma que se encuentra desorganizada. Esta fase se guía por el proceso ascendente (*bottom-up*).

La fase dos, *organización de la información*, ocurre cuando el individuo puede simplificar, unificar y tener control sobre las representaciones internas. Esta fase se guía por el proceso descendente (*top-down*).

Finalmente en la fase tres, *integración de la información*, se unen ambos procesos *bottom-up* y *top-down*. Esta integración resulta de la reestructuración que se lleva a cabo durante la fase dos y permite que el individuo haga uso de la información.

Es así que la información se almacena en la *memoria a corto plazo* o en la *memoria a largo plazo*. La memoria a corto plazo, que permanece activa y consciente, opera una cantidad limitada de información por un tiempo muy breve. Esta memoria se opera con la información recabada a partir de los procesos de control. La información en la memoria a corto plazo se basa en paquetes de significado (nodos).

La memoria a largo plazo es pasiva y posee una capacidad ilimitada ya que almacena grandes cantidades de información, la cual puede ser difícil de recuperar. Para recuperarla se aplican estrategias. Cuando se utilizan redes de asociación para almacenar la información, es más sencillo recuperarla. Esta información se encuentra en nodos individuales interconectados entre sí.

De acuerdo con O'Malley y Chamot (1990), el aprendiente puede adquirir la información mediante cuatro procesos mentales, que son selección, adquisición, construcción e integración. Durante la selección, el individuo se enfoca en la información necesaria para comunicarse; esta información va a la memoria a corto plazo. Durante la

adquisición, la información que se encuentra en la memoria a corto plazo pasa a la de largo plazo para ser almacenada. La construcción se refiere a las conexiones internas de la información que se encuentra en la memoria a corto plazo; la información que se encuentra en la memoria a largo plazo ayuda a que el sujeto pueda retener o producir mejor sus ideas. La integración se refiere a la localización y uso de la información, así como a la organización de lo que se ha aprendido.

Cabe destacar la clasificación de Anderson (en O'Malley y Chamot, 1990:20) referente a las dos formas de representar el conocimiento en la memoria, las cuales se mencionan a continuación.

El conocimiento declarativo o estático es el conocimiento general que el individuo tiene de las cosas, el orden de los eventos, que se almacenan como significado en la memoria a largo plazo. *El conocimiento procedimental o dinámico* es la información dinámica en la memoria, se refiere a la habilidad de llevar a cabo varios procesos mentales con los que se genera el lenguaje y se usan las reglas correspondientes para solucionar un problema.

Faerch y Kasper (1983 en McLaughlin, 1987:145) establecen una relación entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, con respecto a los procesos para aprender una segunda lengua. El conocimiento declarativo se relaciona con las reglas, estructuras y segmentos de la lengua memorizadas en el sistema de aprendizaje del individuo. El conocimiento procedimental consiste en saber cómo se emplean las estrategias y procedimientos del proceso de adquisición, así como la información de la segunda lengua.

A este respecto; Ellis (1985) categoriza los procesos que tienen que ver con el uso del conocimiento de una segunda lengua mediante tres diferentes tipos de *estrategias* que son de *aprendizaje, producción y comunicación*. Las *estrategias de aprendizaje* están relacionadas con la adquisición del conocimiento de procedimiento. Las *estrategias de producción y comunicación* se refieren al uso de la lengua, para la realización de una comunicación planeada o para adoptar alternativas que conduzcan a esta comunicación.

2.2.1.1 Constructivismo

El constructivismo se concibe como una corriente derivada de la teoría cognitiva que indica que cada individuo construye su realidad subjetiva. Esta realidad corresponde a aquello que el individuo forma a partir de sus observaciones, reflexiones y pensamiento lógico. El constructivismo asume que el individuo es un ser activo, el cual continuamente procesa información, creando de esta manera el conocimiento (Martin en Kingler, 2000:3).

De acuerdo con Carretero (1993 en Díaz Barriga 2002:14) argumenta que el constructivismo:

“... mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una *construcción* del ser humano.”

Existen dos aspectos de los cuales depende el concepto de construcción arriba mencionado. Estos son el conocimiento previo o representación que se tenga de la nueva información de la actividad a resolver; y la actividad externa o interna que el aprendiente realice al respecto. De acuerdo con Díaz Barriga (2002:16), es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal.

La postura constructivista de Ausubel se refiere a que el aprendizaje no es la asimilación pasiva de la información, sino que el individuo la transforma y estructura, a partir de la información exterior que interactúa con los esquemas de conocimiento previo con los que cuenta el aprendiente (1989 en Díaz Barriga, 2002).

Ausubel (2003:109-111) define al aprendizaje como un proceso de recepción, repetición e internalización, en el cual el conocimiento adquiere significado en la medida

en que la nueva información se integra con aprendizajes anteriores y forma parte de organizaciones de conocimientos superiores.

Ausubel (2003) considera que toda situación de aprendizaje puede ser estudiada a partir de dos ejes independientes: la estrategia de instrucción (recepción, descubrimiento guiado o descubrimiento autónomo), así como el aprendizaje realizado por el alumno (memorístico o significativo).

En el *aprendizaje por recepción*, el contenido total de lo que se debe aprender se presenta al aprendiente en su forma final. Se le exige sólo al sujeto que internalice o incorpore el material.

En el *aprendizaje por descubrimiento*, el contenido principal de lo que será aprendido no se proporciona (o presenta), ya que dicho aprendizaje debe ser descubierto por el aprendiente antes para que pueda asimilarlo a su estructura cognitiva. Cabe mencionar que en ambos tipos de aprendizaje, el de recepción y por descubrimiento, pueden llegar a ser significativos.

En el *aprendizaje por repetición*, la tarea del aprendizaje no es significativa, ni tampoco se convierte en tal durante el proceso de internalización.

El *aprendizaje significativo* se refiere a la adquisición de conocimientos nuevos, es decir, una tarea puede estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiente ya conoce.

Todo aprendizaje constructivo supone una construcción de significados que se realiza a través de un proceso mental y que finaliza en la adquisición de un conocimiento nuevo. Los conocimientos previos que el aprendiente posee son claves para la construcción del nuevo aprendizaje significativo.

Por su parte, la teoría de Piaget expone el concepto de que el niño construye su conocimiento (del mundo físico y del entorno social), en lugar de tomarlo de una fuente externa con base en su desarrollo cognoscitivo (Essa en Klingler, 2000:4).

Piaget concibe al aprendizaje en dos sentidos: estricto y amplio. El aprendizaje en sentido estricto se refiere al conocimiento que se adquiere del medio ambiente que nos rodea, es la información específica que se encuentra subordinada al aprendizaje en sentido amplio y se representa particularmente por el condicionamiento clásico y

operante. El aprendizaje en sentido amplio se relaciona con el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración (Piaget en Pozo, 1994:177).

Piaget (en Pozo, 1994:177) considera que el aprendizaje de conocimientos específicos depende por completo del desarrollo de estructuras cognitivas generales que formaliza en términos lógicos. De acuerdo con Piaget (en Pozo, 1994:178), el aprendizaje surge como consecuencia de un desequilibrio cognitivo, es decir, cuando el individuo quiere incorporar nuevos conceptos a las estructuras mentales ya existentes. Para que el aprendizaje se lleve a cabo, se requieren dos procesos: la asimilación y la acomodación.

“...La <<asimilación es la integración de elementos exteriores que se agregan a las estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo>>. En términos psicológicos, es el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles.”

“...<<Llamaremos acomodación a cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan>>”.

(Piaget en Pozo, 1994:180)

Por lo tanto, para que el aprendizaje se lleve a cabo debe existir un equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Dentro del constructivismo, es de suma importancia la postura de Vygotsky (1934 en Pozo, 2004:197) quien señala que el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de los objetos mediadores que se encuentran en el exterior (información y estímulos, entre otros), con procesos de aprendizaje que sólo más adelante se transforman en procesos de desarrollo interno.

Vygotsky hace hincapié en que todo proceso de aprendizaje va de lo externo a lo interno; de las interacciones sociales a las psicológicas. Es el medio social y cultural del aprendiente el que favorece los procesos de internalización.

Tovar (2001:86), haciendo referencia a los elementos requeridos por la teoría constructivista, menciona que el individuo establece representaciones atribuidas a la

realidad, que son sus construcciones, las cuales se encuentran en el contexto sociocultural en el que se desarrolla el sujeto.

El concepto de "Zona de Desarrollo Próximo," propuesto por Vygotsky, explica la forma en que se mezclan el desarrollo cognitivo y la cultura en la educación. *La zona de desarrollo próximo* se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo del niño, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Tovar 2001:66-67).

El nivel de desarrollo real se identifica con los productos finales de las experiencias adecuadas de aprendizaje. Este nivel hace alusión a las funciones psíquicas, con un cierto grado de madurez determinada que permiten al niño realizar una tarea con eficiencia. Por el contrario, el desarrollo potencial se refiere a los procesos de desarrollo que aún no han madurado, pero que están en proceso de hacerlo.

En resumen, de acuerdo con Tovar (2001), la enseñanza escolar debería de ocuparse más por las conductas y conocimientos en proceso de cambio que en los que son automatizados o "fossilizados."

Vygotsky menciona reiteradamente que deben existir relaciones interpersonales del individuo con el medio ambiente, en las que no se limite a responder a los estímulos sino que actúe sobre ellos, transformándolos. Esta transformación (actividad) se lleva a cabo gracias a un proceso de mediación que se produce en dos formas: las herramientas y los signos o símbolos. Las herramientas actúan materialmente sobre el estímulo modificándolo; por ejemplo, la cultura proporciona al individuo herramientas necesarias para que modifique su medio ambiente y se adapte activamente a él (Pozo 1994:195). Los signos o símbolos son de carácter interno, modifican al individuo quien capta, interioriza, interpreta y da significado a la información que proviene del exterior. El sistema de signos más usado es el lenguaje hablado. A diferencia de las herramientas, los signos no modifican el estímulo sino al individuo y, a través de éste, a los objetos, los cuales son de mayor interés para la psicología cognitiva. Este interés

específica que los sistemas de signos recurren a unidades de significado que están constituidos por conceptos y estructuras organizadas de conceptos.

La posición de Vygotsky, con respecto a la teoría de los significados, establece un puente entre las teorías asociacionistas y la teoría de Piaget; sin embargo, Vygotsky rechaza la explicación asociacionista ya que establece que los significados están en la realidad y sólo es necesario abstraerlos por procedimientos inductivos. Vygotsky difiere también de la posición de Piaget (en Pozo 1994:196), quien defiende el acceso a la simbolización a través de las acciones sensorio motoras individuales del niño. Para Vygotsky "los significados provienen del medio social externo, pero deben ser asimilados o interiorizados por cada niño en concreto." Vygotsky considera que "los signos se elaboran en interacción con el ambiente, el cual está compuesto de personas y objetos que median en la interacción del niño con los objetos."

Según Vygotsky (1978), el niño no imita los significados, tampoco los construye sino que los reconstruye. Considera así que el aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores, los cuales se deben iniciar en el exterior, mediante procesos de aprendizaje que se transforman en procesos de desarrollo interno (Vygotsky en Pozo 1994:197).

Al considerar las posturas del constructivismo en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, es importante señalar que los beneficios para los aprendientes pueden ser múltiples, tales como mejoran su autoestima al ser capaces de producir conocimientos significativos gracias al uso de estrategias de aprendizaje que Oxford (1990:1) señala aumentan la confianza en sí mismos para acrecentar su propio aprendizaje. Por consiguiente, a continuación se describe el concepto, importancia y clasificación de las estrategias de aprendizaje.

2.2.1.2 Estrategias de aprendizaje

Ellis (2003:73) considera *la aptitud de la lengua y la motivación* como elementos indispensables para el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Define la aptitud de la lengua como la habilidad natural para aprender la lengua meta. Ellis

relaciona la aptitud con las habilidades cognitivas. La motivación integra las actitudes y estados afectivos que influyen en el esfuerzo que el aprendiente hace para aprender una segunda lengua.

De tal manera el autor menciona la *motivación instrumental*, motivación *integrativa*, motivación *resultativa* y motivación *intrínseca*. La *motivación instrumental* es cuando el alumno se esfuerza por aprender una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) sólo por propósitos funcionales; por ejemplo, para obtener un trabajo o acreditar un examen. Cuando el alumno está interesado en conocer la cultura, personas y diferencias de la LE, se hace referencia a la *motivación integrativa*. La *motivación resultativa* está relacionada con el resultado positivo o negativo en la adquisición del aprendizaje, de acuerdo con el contexto en el que se lleve a cabo este aprendizaje. Por último, la *motivación intrínseca* esta relacionada con el interés que el aprendiente experimenta al llevar cabo diferentes tareas de aprendizaje.

Para resumir, la motivación en un fenómeno complejo, que surge como resultado del aprendizaje, esta motivación puede surgir por el tipo de aprendizaje, contexto o tarea que se lleve a cabo.

Ellis (1985:77) categoriza los procesos que tienen que ver con el uso del conocimiento de una segunda lengua mediante las *estrategias de aprendizaje, producción y comunicación*. Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la adquisición del conocimiento de procedimiento. Las estrategias de producción y comunicación se refieren al uso de la lengua, a la realización de una comunicación planeada. Las estrategias de comunicación ayudan a adoptar alternativas que conduzcan a esta comunicación. Las estrategias de aprendizaje se subdividen en estrategias de simplificación, inferencia, hipótesis-evaluación y práctica. Las estrategias de simplificación incluyen la sobregeneralización y la transferencia. En las estrategias de inferencia encontramos las relacionadas con los factores intralingüales y extralingüales.

Para Ellis (2003:76), las estrategias de aprendizaje son consideradas como técnicas que el sujeto emplea al aprender una segunda lengua. A su vez, Oxford (1990:8) define las estrategias de aprendizaje como operaciones empleadas por el aprendiente para adquirir, almacenar y usar la información, para hacer que el

aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable, autodirigido así como transferible a nuevas situaciones.

Tanto Ellis como Oxford coinciden en que el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz es el objetivo de las estrategias de aprendizaje, entre otros factores tales como el proceso de aprendizaje, la práctica dirigida y formal.

Ellis (2003:77) clasifica las estrategias de aprendizaje de forma muy general, como *estrategias cognitivas*, *metacognitivas* además de las *socioafectivas*. Las *estrategias cognitivas* tienen que ver con el análisis, síntesis o transformación de los elementos de aprendizaje de una L2. Las *estrategias metacognitivas* están relacionadas con la planeación, monitoreo y evaluación del aprendizaje. Las *estrategias socioafectivas* promueven las diferentes formas que tiene el aprendiente para interactuar con otros hablantes.

A su vez, Oxford (1990:14-15) divide las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas. Las estrategias directas de aprendizaje están relacionadas con el aprendizaje y el uso de la lengua meta, las cuales se componen de *estrategias cognitivas*, de *memoria* así como las de *compensación*. Las *estrategias cognitivas* ayudan a entender y producir la lengua. Las *estrategias de memoria* contribuyen a recordar y recuperar la nueva información; finalmente las *estrategias de compensación* a usar el lenguaje junto con el conocimiento del mismo.

Las estrategias indirectas de aprendizaje contribuyen, de manera indirecta pero determinante, en el aprendizaje. Se incluyen aquí las *estrategias metacognitivas*, *afectivas* y *sociales*. Las estrategias *metacognitivas* contribuyen a que el aprendiente regule y coordine su proceso de aprendizaje. Las estrategias *afectivas* regulan las emociones del aprendiente. Las estrategias *sociales* regulan la interacción con otros individuos en el proceso de aprendizaje.

2.2.2 Interlenguaje

Al internalizar el conocimiento de una L2, el aprendiente construye el interlenguaje relacionándolo con el conocimiento que ya posee de su lengua materna, a través de estrategias de aprendizaje o propiedades universales del lenguaje.

De acuerdo con Selinker (1972), el interlenguaje se refiere al conocimiento sistemático de una L2, el cual es independiente tanto de la lengua materna como de la lengua meta. El interlenguaje es un sistema lingüístico único, que se observa en el *output* cuando el aprendiente produce la lengua meta.

Para Ellis (2003:182), este sistema de reglas lingüísticas es permeable y de transición. El interlenguaje es permeable porque está abierto a la influencia externa (*input*) e interna, por ejemplo con el uso de las estrategias. El interlenguaje es de transición ya que el aprendiente modifica constantemente las reglas lingüísticas, a través de la reestructuración de este sistema. El interlenguaje de transición se denomina *interlanguage continuum* porque "... el aprendiente construye series de gramáticas mentales o interlenguajes que gradualmente aumentan la complejidad del conocimiento de la L2" (Ellis, 2003:33).

Para Selinker (1972 en Ellis, 1994:350), el concepto de fosilización está relacionado con las reglas lingüísticas y subsistemas que los aprendientes de una L2 tienden a mantener en el interlenguaje, provocando que no se desarrolle una competencia gramatical como la de los nativohablantes. La fosilización no ocurre en la adquisición de la L1, sino en las gramáticas de la L2.

El interlenguaje se encuentra localizado entre la lengua nativa y la lengua que se quiere adquirir. Ellis (1994:193-194), para explicar cómo se crea el interlenguaje, considera tres aspectos en la adquisición de una L2, los cuales son los factores sociales, los mecanismos que intervienen en el proceso del lenguaje (*black box*) y los factores personales de los aprendientes. Los factores sociales determinan el *input* que recibe el aprendiente, el *input* provee la información para llevar a cabo los mecanismos del proceso de la lengua, estos a su vez explican los cambios cognitivos de la lengua meta que el aprendiente pretende adquirir. Este conocimiento se usa tanto en la comprensión

como en la producción del sistema lingüístico en la L2. La edad, motivación y actitud, entre otros factores, son consideradas características individuales del aprendiente.

Los aspectos psicolingüísticos del interlenguaje que a continuación se describen son la *transferencia* y las *estrategias de comunicación*. De acuerdo con Odlin (1989 en Ellis 1994:711); la *transferencia* es la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra que se haya adquirido previamente.

La transferencia de la L1 ocurre cuando esa influencia proviene de la lengua materna. Se identifican dos tipos de transferencias, la de préstamo (*borrowing transfer*) y la de *substratum*. En la primera, la L2 influye sobre la L1 y, en la segunda, la L1 influye en la L2.

Cuando el individuo trata de comunicarse en la L2, surgen problemas para decir lo que se quieren decir debido al conocimiento inadecuado que se tiene de la lengua. Para tratar de solucionar estos problemas, el individuo también recurre al uso de *estrategias de comunicación*.

Es importante señalar que el interlenguaje es un sistema que incluye aspectos sociales, cognitivos y lingüísticos. Las estrategias de comunicación y las de aprendizaje son importantes al observar el interlenguaje, así como para el análisis del error que se explica en el siguiente apartado.

2.2.3 Análisis de errores

Una de las formas con las que los investigadores han intentado saber cómo se adquiere una L2 es a través del análisis de errores. El campo del análisis de errores está estrechamente relacionado con las aportaciones de Corder (1971) quien destacó la importancia de estudiar los errores en la medida en que contribuían a explicar la manera como se adquiere la lengua meta.

Corder (1973:10) hace una distinción entre errores no sistemáticos (*mistakes*) y errores sistemáticos (*errors*). Los errores no sistemáticos (*mistakes*) son los que comete tanto el aprendiente de una L2 como el nativo hablante, al comunicarse. Los errores

sistemáticos (*errors*) demuestran que el aprendiente carece del conocimiento, pero éste se puede reconstruir. Los errores sistemáticos son considerados de competencia.

Los errores que comete el aprendiente son significativos de tres maneras diferentes. Los errores permiten que el profesor conozca el progreso del alumno y lo que le falta aprender. Los errores aportan a los investigadores información sobre cómo se adquiere la lengua meta, así como las estrategias o procedimientos que emplea el alumno para aprender la lengua. Los errores son de suma importancia para avalar que el alumno, al cometer errores, está aprendiendo.

Ellis (2003:18-19) indica que los aprendientes cometen errores de *omisión*, *sobregeneralización* y *de transferencia*. La omisión se refiere al "olvido" de información. En la *sobregeneralización*, se observa que los aprendientes producen errores en la adquisición de la primera y la segunda lengua; estos errores se consideran como extensiones de algunas reglas generales; sin embargo, éstas no son apropiadas en la lengua meta, por ejemplo *comed* en lugar de *came*. Los *errores* se refieren a la transferencia de la L1 a la L2.

La omisión y la sobregeneralización son los errores más comunes en el discurso de todos los aprendientes de una L2; sin embargo, la transferencia muestra cómo los aprendientes recurren a su lengua materna.

Cabe señalar que como el propósito del análisis de errores es ayudar a los aprendientes a adquirir la lengua meta, es importante evaluar los errores. Por lo anterior se incluye un conjunto de criterios y procedimientos que evalúan el efecto de los diferentes tipos de errores que cometen tanto los nativo-hablantes como los no-nativo-hablantes.

La importancia de este análisis de errores, es que el aprendiente mejore su interlenguaje al identificar el tipo de error que está cometiendo. Específicamente en la construcción del pasado simple es importante señalar que los errores más comunes que cometen en su interlenguaje de la L2 los alumnos del Centro Cultural Universitario Justo Sierra que cursan el segundo semestre de Inglés son de sobregeneralización en la conjugación de los verbos regulares en oraciones afirmativas, y omisión del uso del auxiliar *did* en las oraciones negativas e interrogativas.

Después de analizar las teorías del aprendizaje, es conveniente describir la importancia que sustenta el enfoque comunicativo como parte fundamental de la teoría de enseñanza que se presenta a continuación.

2.3 Teoría de enseñanza

En este apartado se incluyen las características del enfoque comunicativo, la importancia de la enseñanza implícita y explícita, así como los modelos de enseñanza que se han tomado en cuenta para la elaboración de las actividades.

Johnson (1984) y Littlewood (1984), consideran que la teoría de enseñanza debe comprender el desarrollo de habilidades que permitan adquirir una competencia comunicativa, con la que se relacionen los aspectos *cognitivos* y *conductuales*.

El aspecto cognitivo se refiere a los procesos de internalización del sistema de la lengua, es decir, reglas gramaticales, selección de vocabulario y convenciones sociales que gobiernan el discurso. El aspecto conductual comprende la automatización del sistema de la lengua, es decir, la práctica que conlleva al desarrollo de las habilidades lingüísticas, que permiten obtener una actuación en tiempo real.

Al incluir nuevos términos para abordar la enseñanza de lenguas, surge la necesidad de un nuevo enfoque, el comunicativo, cuyas características se describen a continuación.

2.3.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se origina a finales de la década de los sesenta, cuando los objetivos y resultados de la enseñanza situacional y el método audiolingual fueron cuestionados por lingüistas, llegando a la conclusión de que la enseñanza de lenguas debía ser funcional y potencialmente comunicativa. El enfoque comunicativo se caracteriza principalmente por basarse en la satisfacción de las necesidades comunicativas reales del estudiante e integra, a su vez, el uso de las diferentes habilidades de la lengua para lograr una competencia comunicativa.

El enfoque comunicativo, de acuerdo con Hymes (1972, en Richards 1992:70), tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa incorporando, además, la cultura de la lengua meta. Desde el punto de vista de Hymes, adquirir la competencia comunicativa implica tanto adquirir el conocimiento de la lengua como la habilidad para usarla, de forma factible, posible, apropiada y real.

Canale y Swain (1980, en Canale 1990:5-12) establecen una diferencia entre *la comunicación real* y *la competencia comunicativa*. La *comunicación real* incluye la realización del conocimiento y habilidades bajo condiciones psicológicas del medio ambiente, tales como la memoria, percepción, fatiga, nerviosismo, distracción, entre otros. La *competencia comunicativa* incorpora los conocimientos y habilidades requeridos para llevar a cabo la comunicación, tanto en el lenguaje hablado como en el escrito. La competencia comunicativa incluye mínimamente cuatro áreas de conocimientos y habilidades: *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística*, *competencia discursiva* y *competencia estratégica*.

La *competencia gramatical* comprende el léxico, las reglas de morfología, la sintaxis, la semántica, y la fonología, entre otros. Esta competencia se avoca directamente al conocimiento así como a las habilidades para entender y expresar, de manera precisa, el significado literal de la lengua, y es considerada de vital importancia en cualquier programa de enseñanza de una segunda lengua.

La *competencia sociolingüística* está integrada por las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso, que contribuyen a dar la interpretación del significado social de los enunciados, de acuerdo con los contextos sociolingüísticos. Además, esta competencia considera factores tales como la posición social de los estudiantes, los propósitos y las normas o convenciones de la interacción social, entre otros.

La *competencia discursiva* se refiere a la manera de combinar las formas gramaticales y sus significados, para unificarlos en los textos escritos y orales; por ejemplo, una narrativa oral o escrita, un reporte científico o un ensayo argumentativo, entre otros. Dicha unificación se logra a través de la *cohesión* y de la *coherencia*. La cohesión se refiere a la manera como se conectan estructuralmente las unidades

morfosintácticas (palabras, párrafos, frases) para facilitar la interpretación del texto; por ejemplo, el uso apropiado de pronombres, sinónimos, elipsis, conjunciones y tiempos verbales, entre otros. La coherencia permite reconocer la relación entre los diferentes significados en un texto. Los significados pueden ser literales, comunicativos o de actitud. Con la coherencia es posible obtener la comprensión global de un texto, así como lograr que la intención comunicativa se cumpla.

La *competencia estratégica* consiste en el manejo de las estrategias de comunicación, tanto verbal como no verbal, que se usan para compensar rupturas en la comunicación debido a las limitaciones de la lengua meta o por una competencia comunicativa insuficiente. Esta competencia también se usa para que la comunicación sea eficaz. Para que la comunicación se lleve a cabo, Terrell (1977 en Canale, 1990:11) enfatiza que las estrategias de comunicación son cruciales en las primeras etapas de proceso de aprendizaje de una LE.

Los cinco principios con los que se rige el enfoque comunicativo (Canale, 1990:18-19) son: *cobertura de las áreas de competencia, satisfacción de las necesidades de comunicación, interacción significativa y realista, uso de las habilidades de comunicación de la lengua materna del estudiante, y enfoque amplio de la currícula (curriculum-wide approach)*.

El principio de *cobertura de las áreas de competencia* considera que la competencia comunicativa debe cubrir mínimamente las cuatro áreas de conocimiento y habilidad, es decir, la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Con relación al principio de la *satisfacción de las necesidades de comunicación*, el enfoque comunicativo se basa en las variaciones de la lengua extranjera y en los niveles mínimos de competencia que el alumno experimenta cuando está en contacto con la lengua meta, en situaciones genuinas de comunicación, considerando factores como edad, ocupación y necesidades específicas.

Con respecto al principio de *interacción significativa y realista*, el alumno debe tener oportunidad de interactuar con nativo hablantes de la lengua extranjera que está estudiando, en contextos comunicativamente significativos.

El principio del uso de las habilidades *de comunicación de la lengua materna del estudiante* se refiere al óptimo manejo de dichas habilidades que el alumno ha desarrollado a través del uso de su lengua materna y que son similares a las que se requieren en el aprendizaje de la lengua extranjera; por ejemplo, características gramaticales semejantes o el vocabulario. Se considera que el uso de las habilidades comunicativas de la lengua materna son válidas principalmente en las primeras etapas del aprendizaje de una LE.

En el último principio, *enfoque amplio de la currícula (curriculum-wide approach)*, se considera importante contar con un programa orientado al logro de la comunicación. Este programa debe proveer al alumno con la información, práctica, cultura y experiencia necesaria para que satisfaga sus necesidades, así como para facilitarle la integración natural de la LE.

Las aportaciones de Halliday (1970) y Widdowson (1978) para la enseñanza comunicativa fueron los actos del habla. Halliday (en Richards, 1992:70) menciona las siguientes siete funciones de la lengua:

- Función instrumental (uso de la lengua para obtener cosas)
- Función regulatoria (uso de la lengua para controlar las conductas de otros alumnos)
- Función de interacción (uso de la lengua para propiciar la interacción con otros estudiantes)
- Función personal (uso de la lengua para expresar sentimientos personales)
- Función heurística (uso de la lengua para aprender y descubrir)
- Función imaginativa (uso de la lengua para crear un mundo de imaginación)
- Función representacional (uso de la lengua para comunicar y expresar información)

De acuerdo con Widdowson (1978, en Richards, 1992:71), al enseñarse una segunda lengua o lengua extranjera, bajo la propuesta del enfoque comunicativo, se debe establecer la relación entre el sistema lingüístico y sus valores comunicativos dentro del texto y el discurso.

El papel del alumno, dentro del enfoque comunicativo, es el de negociador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudiante debe interactuar con el resto de los alumnos, seguir los procedimientos del salón de clase y llevar a cabo las actividades que se le soliciten. También, debe tener presente que el fracaso en la comunicación no es necesariamente provocada por el que habla o el que escucha, y que su éxito en la comunicación es un logro que se reconoce (Breen y Candlin, 1980 en Richards, 1992:76).

Con respecto al papel del maestro, éste asume diferentes papeles: facilita el proceso de comunicación entre los alumnos, administra las diversas actividades, actúa también como un participante independiente en el grupo de enseñanza-aprendizaje, organiza los materiales, guía los procedimientos y actividades dentro del aula; investiga lo que ocurre en el salón de clase y es, también, un consejero, entre otras responsabilidades.

Después de exponer los objetivos principales y los principios de la teoría de enseñanza, así como la relevancia de la competencia comunicativa con la que se sustenta el enfoque comunicativo, y los roles del alumno y del profesor, se concluye que los programas de enseñanza de una LE deben proporcionar a los alumnos la información, la cultura, la práctica y la experiencia que se requieren para cubrir sus necesidades de comunicación en la lengua meta, dentro de contextos significativos.

En el siguiente apartado se describen la enseñanza implícita y explícita incluyendo la importancia de ambas en el proceso de enseñanza aprendizaje de una LE.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. Enseñanza explícita

A partir de la década de los setenta, autores tales como Sharwood-Smith (1981), McLaughlin y McLeod (1983), Schmidt (1990), Ellis (1994) (en Tsai-Yu Chen, 1995:58-60), entre otros; han hecho investigaciones acerca de la enseñanza *implícita* y *explícita* de la gramática de una lengua extranjera.

La enseñanza implícita se define como el proceso pasivo en el cual el alumno internaliza la nueva información de manera inconsciente; y aprende las reglas

gramaticales de manera intuitiva, lo que permite que la comunicación se lleve a cabo de forma fácil y rápida.

La enseñanza explícita, por otro lado, corresponde a la instrucción formal de la LE, que propicia el análisis consciente, controlado y organizado que hace el estudiante de las reglas y estructuras gramaticales que rigen a la LE.

La orientación implícita o explícita de la enseñanza de la LE contribuye a la integración del conocimiento implícito y explícito. Aparentemente, predomina el conocimiento explícito ya que con él se monitorean las producciones lingüísticas. Para lograr una competencia eficaz en la LE, se requiere tanto la enseñanza implícita como la explícita. Al respecto, Corder (1973) establece:

"What little we know about...second language learning... suggests that a combination of induction and deduction produces the best result... The old controversy about whether one should provide the rule first and then the examples, or viceversa, is now seen to be merely a matter of tactics to which no categorical answer can be given." (Corder, 1973 en Rutherford y Sharwood-Smith, 1988:133)

Una vez que se explicaron los conceptos de enseñanza implícita y explícita, así como su aportación en el aprendizaje de una LE, a continuación se nombran y describen los modelos para la elaboración de las actividades.

2.3.3 Modelos de enseñanza

En la enseñanza de una LE es importante considerar los diferentes modelos para el diseño de actividades didácticas que se puedan aplicar al desarrollo de las cuatro habilidades, tales como los modelos de *Input* y *Output* estructurado, *Garden path*, *Campos semánticos*, *Tareas* y *Toma de conciencia*, entre otros. En esta sección, se describen únicamente los modelos que se han seleccionado para el diseño de actividades didácticas para el pasado simple con los verbos regulares, a partir del concepto de las actividades comunicativas.

2.3.3.1 Actividades comunicativas

De acuerdo con Loschky y Bley (1993 en Franco, 2003:48) las actividades comunicativas representan el recurso que permite a los alumnos hacer uso del lenguaje, como una herramienta de comunicación. Las actividades comunicativas ayudan a los alumnos a interactuar y comprender la lengua meta, así como enfocar su atención en el significado más que en la forma. Por sus características, estas actividades se clasifican en abiertas y cerradas.

La importancia de las actividades abiertas y cerradas radica en enfocar la atención del alumno en la reestructuración y automatización de las reglas gramaticales. A continuación se describen las características de las actividades de *input* y *output* estructurado.

2.3.3.1.1 Actividades de *input* estructurado

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995:94), la construcción del sistema interno de la lengua que se está aprendiendo depende del *input* al que el alumno esté expuesto. Mediante la práctica enfocada en la forma y en el significado, el alumno hace uso de los mecanismos que necesita para procesar el *input*. A lo que el alumno comprende se le llama *intake*. Con el *intake* se crea el sistema lingüístico, el cual conlleva a la producción del lenguaje (*output*).

Franco (2003:45), retomando los conceptos de Lee y VanPatten, señala que el término de *input* con significado (*meaning-bearing input*) contiene la información o el mensaje que el alumno debe intentar comprender. Lee y VanPatten (en Franco, 2003:45) establecen una diferencia entre los términos comprensión y procesamiento del *input*. La comprensión se refiere a la obtención del significado a partir de la información de los contenidos del *input*. El procesamiento del *input* requiere la atención del alumno y se refiere a las conexiones que se llevan a cabo entre la forma y el significado del *input* que se recibe, con el cual se conforma el sistema lingüístico.

Para la enseñanza de la gramática con *input* estructurado Lee y VanPatten (1995, en Franco, 2003:47) exponen la siguiente serie de hipótesis sobre las estrategias que el estudiante emplea al aprender una LE (cuadro No. 6).

Cuadro 6. Hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de una segunda lengua

Hipótesis	Estrategia de procesamiento
H1	El alumno procesa el <i>input</i> para obtener el significado antes que para entender la forma.
H1 (a)	Inicialmente, el estudiante procesa las palabras de contenido en el <i>input</i> .
H1 (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).
H1 (c)	El estudiante procesa la morfología más significativa antes que la menos o no significativa.
H2	El alumno procesa la forma que no es significativa cuando la atención que se requiere para entender el contenido informativo o comunicativo es mínima.
H3	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.
H4	El estudiante procesa frases y patrones recurrentes como partes completas no analizadas, especialmente si las propiedades fonológicas ayudan a delimitar esas frases o patrones (ej. contornos melódicos, patrones de entonación, etc.).

(Franco, 2003:47)

En cuanto al papel de la gramática, ésta se considera como parte importante de la lengua que se usa en la comunicación cotidiana en contextos específicos. En la adquisición de una LE la instrucción de la gramática persigue:

- Que las formas se procesen con el *input*.
- Que el alumno ponga atención a la información gramatical.
- Que al entender el *input* las conexiones entre la forma y el significado se produzcan correctamente.

Las actividades del *input* estructurado pueden ser *referenciales* y *afectivas*. Las actividades referenciales se remiten a objetos inmediatos, por lo cual son cerradas y de respuesta única. Las actividades afectivas tienen que ver con el mundo propio del estudiante.

Lee y VanPatten (1995, en Franco 2003:52) establecen también los siguientes lineamientos para desarrollar las actividades del *input* estructurado.

- Presentar una función o estructura a la vez (al enseñar por separado las reglas gramaticales, se rompe con la enseñanza tradicional de paradigmas).
- Enfocarse al significado para mantener la atención del estudiante.
- Incorporar la forma y el significado.
- Empezar con oraciones cortas hasta llegar al discurso conectado.
- El alumno procesa el aspecto gramatical, pero no lo produce.
- Emplear tanto *input* oral como escrito.
- Contextualizar las actividades para que se remitan a una referencia en particular, o a una opinión o respuesta personal.
- Demandar una respuesta breve a partir del *input* que se recibe.

Los tipos de actividades adecuadas para el *input* estructurado pueden ser: de *opción binaria*, *relación de columnas*, *selección de alternativas* y *complementación de información*.

En las actividades de opción binaria, encontramos las posibilidades de: falso o verdadero, sí o no, y acuerdo o desacuerdo, entre otras.

Con las actividades de relación de columnas, el alumno relaciona una oración de *input* estructurado ya sea con un dibujo o con otra oración de forma lógica.

La selección de alternativas requiere que el alumno elija, de entre tres o más alternativas, la que considere más adecuada.

Con las actividades de complementación de información, los alumnos completan las oraciones con una respuesta breve, pero no producen la estructura gramatical que se está enseñando.

Como se mencionó anteriormente, con las actividades de *input* estructurado los alumnos comprenden, internalizan y reestructuran, de manera adecuada, las estructuras gramaticales, asociándolas con su significado de manera correcta, apropiada y significativa (Franco, 2003:54).

A continuación se describen las características de las actividades de *output* estructurado.

2.3.3.1.2 Actividades de *output* estructurado

El *input* estructurado no es suficiente para desarrollar la habilidad de producir la lengua en un contexto comunicativo por lo que, de acuerdo con Lee y VanPatten (1995:117), es necesario diseñar actividades de *output* estructurado que propicien su producción.

Para desarrollar la habilidad de usar la lengua en un contexto comunicativo y producir la LE, tanto oral como escrita, Lee y VanPatten (1995:117-124) mencionan la intervención de los siguientes procesos: *acceso*, *monitoreo* y *producción de estrategias*.

Terrel (1986-1991) señala que el *acceso* se refiere al involucramiento de, al menos, dos procesos o habilidades en la producción de la lengua, estos son:

1. Expresar significados específicos mediante una estructura o forma particular.
2. Conjuntar las formas y estructuras de manera apropiada.

El acceso no proviene de la adquisición de la lengua, es decir, el que el alumno haya incorporado una estructura gramatical a su sistema de desarrollo no significa que pueda tener acceso fácilmente a ella y, por lo tanto, el *output* no se produce automáticamente. El *acceso* se relaciona con la precisión y la fluidez en el *output*, por lo que es importante brindar oportunidades al alumno para que produzca la LE.

Las actividades del *output* estructurado tienen como prioridad el uso de la lengua, las actividades tienen dos características esenciales: 1) las actividades comprenden el intercambio de información previamente desconocida y 2) las actividades requieren que los estudiantes tengan acceso a una estructura en particular para expresar el significado.

Para el desarrollo de las actividades del *output* estructurado se siguen prácticamente los mismos lineamientos de las actividades de *input* estructurado, que son:

- Presentar una estructura a la vez
- Mantener la atención en el significado
- Ir de oraciones cortas la incorporación de oraciones largas en el discurso
- Emplear *output* escrito y oral
- Debe haber una respuesta al contenido del *output* por parte de los alumnos

- El alumno debe tener conocimientos previos de la estructura para tener acceso a ella

La relación que existe entre el *output* y el *input* estructurado es la integración de actividades enfocadas tanto al desarrollo como al uso del conocimiento lingüístico a partir de la forma y el significado. El desarrollo de la precisión y fluidez en la producción de la lengua se promueve con actividades de *output* estructurado en contextos comunicativos.

Para realizar las actividades didácticas de la estructura gramatical del pasado simple y de los verbos regulares, se seleccionaron los modelos de actividades cerradas de *input* estructurado y las de *output* estructurado. El primero provee al alumno el *input* necesario para la práctica de la comprensión auditiva y de lectura. El segundo modelo corresponde a las actividades de *output* estructurado que promueven el desarrollo de las habilidades de producción oral y producción escrita.

En el siguiente apartado se describe el modelo elegido para el diseño de materiales.

2.4 Modelo para el diseño de materiales

Con el propósito de seleccionar un modelo para el diseño de materiales, se revisaron los propuestos por Graves (1997), García (2004) y Noblitt (1972, en Stern, 1983). Es éste último el que se retoma para la propuesta de éste trabajo.

Noblitt asegura que existen aspectos lingüísticos, psicológicos y educativos fundamentales en el diseño de actividades, los cuales son los siguientes:

1. Contexto educativo. Para quién se elaboran las actividades didácticas.
2. Conceptos e información gramatical descriptiva y contrastiva. Especifican y describen el punto gramatical que está causando un problema, así como el análisis contrastivo entre la lengua materna y la LE.
3. Aspectos psicolingüísticos. Teorías de aprendizaje y de enseñanza.

4. Ordenamiento de la información en términos de habilidades. Comprensión auditiva; comprensión de lectura, producción oral; producción escrita e integración de habilidades.
5. Procedimientos de evaluación con base en los objetivos.

Algunos de estos aspectos se han descrito anteriormente, los que faltan se presentan en el siguiente capítulo, en el que se establecen los lineamientos generales para la elaboración de las actividades.

CAPITULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En este capítulo se mencionan los lineamientos generales del modelo de Noblitt (1972, en Stern, 1987) que se han considerado para la elaboración de las actividades didácticas para la práctica del pasado simple de los verbos regulares. Específicamente, se establecen los objetivos generales y específicos de las actividades. Finalmente, se incluyen algunas recomendaciones pedagógicas para la enseñanza de la estructura mencionada.

3.1 Contexto educativo

El contexto educativo corresponde al Centro Cultural Universitario Justo Sierra, en el que se imparte la materia de inglés II como lengua extranjera. En el primer capítulo de este trabajo proporciona la información acerca de esta institución, el plan de estudios, la descripción de la materia de inglés II, el libro de texto, así como las características de la población y el cuerpo estudiantil al que va dirigido esta investigación.

3.2 Conceptos y descripción lingüística

La información relacionada con la descripción lingüística de la estructura gramatical del pasado simple de los verbos regulares en español e inglés, el análisis contrastivo de la lengua materna y la LE, así como el tratamiento pedagógico que se le ha otorgado a este punto gramatical en los libros de texto se describen en el marco teórico dentro del capítulo II apartado 2.1 de esta investigación.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

Para abordar los aspectos psicolingüísticos, en el apartado 2.2 se presentan la teoría de aprendizaje cognitiva, se explican las estrategias de aprendizaje, el interlenguaje y el análisis de errores. La teoría de enseñanza se basa en el enfoque comunicativo, la enseñanza implícita y explícita, la descripción y selección de los modelos de enseñanza que se especifican en el apartado 2.3.

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

A continuación se describen cada una de las habilidades: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita e integración de las mismas.

3.4.1 Comprensión auditiva

Tradicionalmente se ha considerado a la comprensión auditiva como un proceso pasivo, ya que se creía que el individuo sólo recibía o registraba el mensaje escuchado; sin embargo, en la actualidad, se reconoce que la habilidad auditiva es un proceso en el que el oyente y el hablante participan activamente. Además de estar relacionada con la producción oral y los sonidos e *input* visual, la comprensión auditiva debe ocurrir en contextos significativos para que se comprenda el mensaje.

De acuerdo con Lynch y Mendelsohn (en Shmitt, 2002:193), la comprensión auditiva no se concibe como un proceso aislado, sino como un conjunto de procesos relacionados entre los que se encuentran: identificar los sonidos emitidos por el hablante y percibir los patrones de entonación, que conllevan a enfocar la información recibida y a la interpretación de lo que se ha dicho. Mencionan además algunas de las características de la habilidad auditiva:

- Es usualmente efímera, de una sola naturaleza.
- Se enfatizan el estrés, entonación y ritmo, entre otras características de la prosa.

- Existen características específicas en la emisión y velocidad natural del lenguaje, lo que marca una diferencia respecto a la lengua escrita.
- Existe la necesidad de procesar y responder el mensaje de manera casi inmediata.

Los principales procesos relacionados en la comprensión auditiva son el *bottom-up* y el *top-down*, se considera que la integración de ambos procesos conlleva al desarrollo de la comprensión auditiva de manera exitosa, (Nunan, 1989: 23).

El proceso *bottom up*, de acuerdo con Nunan, corresponde a la integración de los elementos lingüísticos y léxicos que intervienen en la comprensión del mensaje. Para Lynch y Mendelsohn (en Shmitt, 2002:197), este proceso corresponde a la secuencia e integración de todas las piezas juntas que se escuchan.

El proceso *top down* se enfoca en la interpretación del mensaje más que en el reconocimiento de los sonidos, palabras y oraciones. En este proceso se hace uso de lo que ya se conoce para comprender lo que se escucha.

Dentro de la habilidad de comprensión auditiva existen micro-habilidades entre las que se encuentran: la *facilitadora (enabling)* y la *de desempeño (enacting)*.

La micro-habilidad *facilitadora* contempla la percepción, interpretación y formulación del marco conceptual relacionado con la producción e interpretación de la intención del hablante. *La de desempeño* se refiere a la selección de puntos clave en la tarea designada, el mensaje escuchado se codifica en forma escrita. Se identifican aquellos puntos débiles, en el mensaje recibido por el oyente, que necesitan ser reforzados para retroalimentar al hablante.

Anderson y Lynch (1988 en Nunan, 1989:23-4) mencionan dos procesos auditivos, al primero lo llaman proceso auditivo *recíproco* y al segundo *no-recíproco*.

El proceso auditivo *recíproco* se refiere a aquellas actividades auditivas en las que se propicia la interacción del oyente con el hablante. En el proceso *no-recíproco* la información auditiva se considera informal pues no existe respuesta al mensaje que se emite, por ejemplo, al oír la radio o programas de televisión.

Se concluye de esta manera que la comprensión auditiva es una habilidad completamente activa. En el siguiente apartado se presenta la información relacionada con la habilidad de la comprensión de lectura.

3.4.2 Comprensión de lectura

La habilidad de la comprensión de lectura es vista como un proceso en el que se decodifican símbolos de forma escrita, comenzando con pequeñas unidades (letras), hasta llegar a palabras, frases y oraciones.

Con base en la teoría del esquema (*schema theory*), que sustenta que las estructuras mentales se encuentran almacenadas en el conocimiento del ser humano, la comprensión de lectura es considerada como un proceso interactivo en el que el lector es capaz de relacionar la información del texto a leer con el conocimiento y experiencias previas.

De acuerdo con Nunan (1989:33) y Rivers y Temperley (1978), los propósitos de la comprensión de lectura son:

1. Obtener información específica acerca de los temas que interesan a los lectores.
2. Obtener instrucciones de cómo realizar una tarea en la vida diaria o en el trabajo.
3. Actuar en obras de teatro, resolver crucigramas y llevar a cabo juegos.
4. Mantenerse en contacto con amigos y familiares por correspondencia.
5. Obtener información de eventos a realizarse.
6. Mantenerse actualizado en los acontecimientos recientes.
7. Divertirse.

Es importante señalar que el éxito de la habilidad de la comprensión de lectura varía de acuerdo con los diferentes contextos culturales, las experiencias personales en la adquisición del hábito de la lectura, así como la motivación del lector.

Para Brosnan *et al.* (1984 en Nunan, 1989:34-5), diariamente se llevan a cabo tareas de lectura específicas en las que, para que el lector pueda comprender la información, es importante: reconocer además de comprender el guión así como el

formato, así como las palabras y frases claves; emplear estrategias de *skimming* y *scanning* para identificar los puntos principales del texto y leer detalladamente.

Brosnan sugiere contemplar los siguientes puntos en las tareas para lograr una comprensión de lectura exitosa:

1. Uso de habilidades que ayuden a identificar símbolos y sonidos.
2. Uso del conocimiento de las estructuras gramaticales para obtener el significado de la lectura.
3. Uso de diversas técnicas para propósitos diferentes (*skimming* y *scanning*).
4. Relacionar el conocimiento previo del lector con la información del texto.
5. Identificar los aspectos retóricos, es decir la función intencional de las oraciones individuales o los segmentos del texto; por ejemplo, en los resúmenes, definiciones y descripciones, entre otros.

La comprensión de lectura está ligada a las otras habilidades y su enseñanza es indispensable. En el siguiente apartado se describe la habilidad de producción oral, así como su importancia y características en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.4.3 Producción oral

En la vida diaria el acto del habla es considerado como una habilidad inherente al ser humano; sin embargo, aprender a comunicar la información deseada implica el desarrollo de algunos procesos y funciones en contextos culturales y sociales específicos del hablante.

Brown y Yule (1983 en Nunan 1989:27) describen el lenguaje hablado como emisiones cortas, las cuales son fragmentadas en una escala de pronunciaciones; refieren también dos funciones básicas de la producción oral, la primera es *transaccional* y la segunda *interaccional*. La función *transaccional* está relacionada con la transferencia de información del emisor al receptor. En la función *interaccional* el propósito principal es mantener la comunicación en contextos sociales y significativos.

En la producción oral existen dos elementos propuestos por Bygate (1987 en Nunan 1989:30), las habilidades *motor-perceptivas* y las de *interacción*.

Las habilidades *motor-perceptivas* incluyen el uso correcto de estructuras y sonidos de la LE. Las de *interacción*, como su nombre lo indica, se encargan de que se lleve a cabo la comunicación a través del uso de las habilidades *motor-perceptivas*. Asimismo, existe la negociación del significado cuando el hablante tiene la certeza de que el oyente comprende correctamente lo que le dice y a su vez que el también ha comprendido lo que le han dicho, logrando así una comunicación eficaz.

Para Brown (2001:267), la comprensión auditiva y la producción oral están estrechamente ligadas cuando se lleva a cabo la comunicación, siendo esta última la que se práctica más en el salón de clase. Algunos de los principios para propiciar la producción oral son:

- Uso de técnicas enfocadas en la interacción en la LE, con precisión y fluidez, con base en las necesidades de los alumnos.
- Proveer técnicas de motivación.
- Producir la LE en contextos significativos.
- Dar retroalimentación y correcciones adecuadas.
- Tener presente la relación que existe entre la comprensión auditiva y la producción oral con el objetivo de que se desarrollen.
- Proporcionar oportunidades en las que los alumnos inicien la comunicación oral.
- Proponer el desarrollo de estrategias de producción oral.

La integración de las técnicas antes mencionadas tiene como objetivo que el alumno desarrolle, de manera adecuada, la comunicación oral. A continuación se describe la habilidad de la producción escrita.

3.4.4 Producción escrita

A diferencia de las habilidades de comprensión auditiva, producción oral y comprensión de lectura, la producción escrita no es considerada como una habilidad que se desarrolle de manera natural en el alumno ya que, para desarrollarla, intervienen otros factores propios de la habilidad, tales como la práctica constante, el análisis, la corrección y la reestructuración, entre otros.

Para Bell y Burnaby (1984 en Nunan 1989:36-7) la producción escrita es una actividad cognitiva compleja en la que el alumno/escritor debe mostrar control en el nivel de la oración de algunas variables como el contenido, el formato, la estructura, el vocabulario, la puntuación y la ortografía. Se espera que el alumno sea capaz de estructurar e integrar la información que recibe en forma cohesiva y coherente en párrafos y textos escritos.

Nunan (1999) distingue dos enfoques en el desarrollo de la habilidad de producción escrita. *Enfoque en el producto y enfoque en el proceso*. Al primero le concierne el resultado final en la composición, por ejemplo en la realización de cartas, ensayos y relatos, entre otros. En este enfoque, el profesor se encarga de que la composición sea gramaticalmente correcta, legible y que obedezca las convenciones del discurso. La producción escrita se limita a la imitación y copia de modelos de oraciones, textos o párrafos ya elaborados, con ayuda de palabras claves.

El enfoque en el proceso se ocupa de entender e investigar el proceso de la producción escrita más que el resultado final. Los escritores descubren las diferentes etapas partiendo de nociones elementales hasta lograr una composición aceptable, lo que implica la práctica constante de la escritura.

Algunos de los elementos sugeridos para desarrollar la producción escrita son:

- Dominio del manejo de los mecanismos involucrados en la formación de palabras.
- Manejo y empleo correcto de las reglas de puntuación y ortografía.
- Uso del sistema gramatical para expresar ideas.
- Organización del contenido en los niveles de párrafo y textos completos en los que se refleje la información junto con el manejo ordenado de las estructuras gramaticales.
- Revisión y corrección de los escritos iniciales.
- Selección de un estilo apropiado.

Una vez descritas cada una de las habilidades, en el apartado siguiente se expresa la importancia de la integración de las mismas.

3.4.5 Integración de las habilidades

Con la integración de las habilidades se pretende que el alumno logre aprender la LE, llevando a cabo actividades en las que pueda escuchar, hablar, leer y/o escribir los conocimientos que adquiere, de acuerdo con sus necesidades particulares. Asimismo, se espera que logre desarrollar una competencia comunicativa significativa dentro del contexto social y cultural en que se desenvuelva.

En la comunicación real se integran por lo general más de dos habilidades. Por ejemplo, en las actividades de comprensión de lectura incluimos la de producción escrita al pedir que se resuelvan algunos ejercicios, y si se sugiere que el alumno hable de sus experiencias personales o de su opinión se integra la habilidad de producción oral.

Oxford (2001) considera de suma importancia no dejar de lado las características del maestro, el alumno, el contexto además de los recursos adecuados para aprender una LE, ya que éstas son consideradas al integrar las habilidades de la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la producción oral y la producción escrita, las cuales comprenden el conocimiento del vocabulario, ortografía, pronunciación, sintaxis, estrategias de aprendizaje, significado y uso de la lengua, con el objetivo de lograr una comunicación óptima en la LE que se está aprendiendo.

El papel del profesor, de acuerdo con Oxford (2001) es fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje que necesitan los alumnos para lograr la comunicación significativa, mediante la planeación, reflexión e integración de las habilidades.

En este apartado se describieron las características de las macro-habilidades que intervienen en el proceso de la enseñanza aprendizaje de una LE. Es importante señalar la relación estrecha que existe entre ellas porque el desarrollo de una habilidad conlleva a la integración de otra habilidad.

A continuación se establecen los objetivos generales y específicos para el diseño de las actividades didácticas para la enseñanza del pasado simple con los verbos regulares.

3.5 Evaluación con base en los objetivos

A continuación se describen detalladamente los objetivos generales y específicos de las actividades de *input* y *output* estructurado para la práctica de las cuatro actividades e integración de las mismas.

3.5.1 Objetivo general de las actividades de *input* estructurado

El objetivo general de estas actividades es que, a partir del *input* estructurado, el alumno internalice tanto la forma como el significado de la estructura gramatical del pasado simple de los verbos regulares; en las formas afirmativa, negativa e interrogativa.

3.5.1.1 Objetivos específicos de las actividades de *input* estructurado

Las actividades de *input* estructurado tienen como objetivo que el alumno procese la información y estructuración del pasado simple de los verbos regulares, a través de la información específica que se puede encontrar en referencias contextualizadas.

- Actividades de opción binaria. El objetivo de las actividades de opción binaria es que el alumno conozca la información verdadera al seleccionar de entre dos opciones la respuesta correcta.
- Actividades de selección de alternativas. El objetivo de las actividades de selección de alternativas es que el alumno, a partir de una variedad de palabras, imágenes o elementos, complete la actividad requerida.
- Actividades de relación de columnas. El objetivo de este tipo de actividades es que el alumno, al examinar la forma y el significado de la información proporcionada, relacione correctamente las dos columnas que contienen la estructura gramatical.

3.5.2 Objetivo general de las actividades de *output* estructurado

Las actividades de *output* estructurado tienen como objetivo general que los alumnos produzcan la estructura del pasado simple de los verbos regulares mediante las habilidades de producción oral y escrita, incluyendo también como factores determinantes referencias además de experiencias personales. Encontramos así las actividades referenciales y las afectivas.

3.5.2.1 Objetivos específicos de las actividades de *output* estructurado

Este tipo de actividades tiene como finalidad que el alumno practique las formas del pasado simple de los verbos regulares a través de actividades que le permitan expresar sus ideas personales, en situaciones orales o escritas auxiliándose de referencias contextualizadas.

- Selección de alternativas. El alumno escribirá o expresará oraciones en pasado simple, con base en las imágenes seleccionadas o su experiencia.
- Complementación de oraciones. El alumno narrará o escribirá eventos personales pasados, a partir de la información que se le proporciona.

3.5.3 Objetivo general de las actividades de *input* y *output* estructurado para la integración de actividades

El objetivo general de estas actividades es que el alumno comprenda y produzca la estructura gramatical del pasado simple de los verbos regulares a partir del *input* y *output* estructurado que reciban y/o produzcan.

3.5.3.1 Objetivos específicos de la integración de habilidades

El alumno practicará el pasado simple de los verbos regulares con actividades que promuevan dos o más habilidades.

- Selección de alternativas. El alumno seleccionará palabras o imágenes para completar la actividad requerida en la que escribirá o hablará acerca de su experiencia personal pasada.
- Complementación de oraciones. El alumno escribirá respuestas a partir de una actividad de comprensión de lectura para después compartir sus propias experiencias pasadas.

Los objetivos enumerados anteriormente describen lo que se espera del alumno al practicar el pasado simple de los verbos regulares con las actividades de *input* y *output* estructurado que se proponen. A continuación se sugieren algunas recomendaciones pedagógicas.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Se recomienda que antes de llevar a cabo las actividades didácticas propuestas en este trabajo, el profesor se remita al marco teórico (capítulo II) para conocer las bases teóricas y metodológicas que las sustentan.

Asimismo se sugiere que el profesor proporcione una breve explicación de las reglas gramaticales del tiempo pasado simple de los verbos regulares en inglés para, después presentar las actividades de *input* estructurado y; posteriormente, las actividades de *output* estructurado.

De esta manera se espera que ambos, el profesor y el alumno se beneficien al hacer uso correcto de las actividades, y serán ellos precisamente quienes determinen su efectividad.

En este capítulo se siguió el modelo del diseño de materiales seleccionado. En el capítulo siguiente, se presenta la propuesta de las actividades didácticas.

IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

A continuación se presentan las actividades didácticas para la enseñanza del pasado simple de los verbos regulares en las formas afirmativa, negativa e interrogativa, con las que se desarrollan e integran las cuatro habilidades.

El capítulo se divide en dos partes. La primera incluye las instrucciones y claves de respuesta para el profesor. La segunda parte comprende las actividades para el alumno.

HABILIDADES		ACTIVIDADES	
			No.
<i>ACTIVIDADES DE INPUT ESTRUCTURADO</i>	COMPRENSIÓN AUDITIVA		1 - 4
	COMPRENSIÓN DE LECTURA		5 - 8
<i>ACTIVIDADES DE OUTPUT ESTRUCTURADO</i>	PRODUCCIÓN ORAL		9 - 12
	PRODUCCIÓN ESCRITA		13 - 16
<i>ACTIVIDADES DE INPUT Y OUTPUT ESTRUCTURADO</i>	INTEGRACIÓN DE HABILIDADES		17 - 20

*MANUAL PARA
EL PROFESOR*

Actividad No. 1	
Nombre de la actividad	<i>What happened?</i>
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial de opción binaria
Tipo de interacción	Grupal e individual
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dará a los alumnos una hoja de trabajo con imágenes. • Después de leer las instrucciones y aclarar alguna duda, el maestro leerá las oraciones dos veces y los alumnos seleccionarán la opción correcta. • Se revisarán las respuestas. En caso de correcciones, se llevarán a cabo.
Material	Hoja con imágenes (11), transcripción con oraciones en afirmativo
Tiempo estimado	10 a 15 minutos
Respuestas	<i>1. cake; 2. hamburger & chips; 3. Italy; 4. soccer; 5. apartment; 6. outdoor market; 7. salad; 8. computer; 9. car; 10. restaurant.</i>

Transcripción

1. My mother **baked** a delicious chocolate cake.
2. **I wanted** a hamburger and chips last night.
3. Our children **enjoyed** their trip to Italy.
4. Carlos **played** soccer last weekend.
5. Ten years ago we **lived** in a small apartment.
6. Rosy **shopped** at an outdoor market.
7. Fernando **prepared** a green salad.
8. Ari **typed** all her homework.
9. Bere **rented** a car.
10. We **stopped** at a restaurant.

Actividad No. 2	
Nombre de la actividad	<i>Daniel's party</i>
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con 11 imágenes. • Dará las instrucciones, aclarará dudas e indicará que la transcripción se repetirá dos veces. • Dará oportunidad para comparar respuestas y revisar que se ordene la historia correctamente. • Si es necesario se repetirá una vez más la transcripción.
Material	Hoja con imágenes (11), transcripción con verbos regulares en forma afirmativa.
Tiempo estimado	10 a 15 minutos
Respuestas	1. j, 2. g, 3. e, 4. i, 5. f, 6. k, 7. c, 8. a, 9. h, 10. d, 11. b,

Transcripción

1. Daniel organized a retirement party at his house last Friday.
2. He prepared some snacks.
3. His friends arrived some minutes after nine, and the party started.
4. Some of the guests danced.
5. Other guests listened to music.
6. Some others wanted some sodas.
7. At midnight some guys watched a horror film.
8. A small group played cards.
9. Two of them smoked outside.
10. Everybody enjoyed the party.
11. When it was over, Daniel cleaned all the mess, but he was very happy!

Actividad No. 3	
Nombre de la actividad	<i>A disastrous weekend!</i>
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria.
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con 10 oraciones en negativo y con las opciones de F falso y T verdadero • Dará las instrucciones, aclarará dudas e indicará que la transcripción se repetirá dos veces. • Se revisarán respuestas • Si es necesario se repetirá una vez más la transcripción.
Material	Hoja con diez oraciones en forma negativa con opciones de falso o verdadero.
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1. T, 2. T, 3. F, 4. F, 5. F, 6. F, 7. T, 8. F, 9. F, 10. F.

Transcripción

Phone: Ring, ring, ring

Charly : Hi, Rachel! This is Charly, I just arrived this morning and I don't understand what happened!

Rachel: Hi! Charly, why are you upset, I followed your instructions.

Charly: Well, Rachel I asked you to receive the mail, and you didn't. I also wanted you to vacuum the living room and it is a mess!

Rachel: I'm sorry Charly! But I washed the dishes, painted the door, cleaned the windows and watered the plants instead.

Charly: But you didn't answer the phone, I lost many messages, well anyway I appreciate you prepared coffee and emptied the ashtray. I'll call you later, thank you!

Rachel: Oh! Don't mention it, by the way I also ordered your records!

Actividad No. 4	
Nombre de la actividad	<i>My best vacation!</i>
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con 10 preguntas con dos opciones (a y b) • Dará las instrucciones, aclarará dudas e indicará que la transcripción se repetirá dos o tres veces. • Se revisarán respuestas.
Material	Hoja con diez reactivos con opciones a y b.
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1. a, 2. a, 3.b, 4.b, 5. b, 6.b, 7.a, 8.b, 9.b, 10.a .

Transcripción

Laura: Hey, Tom! What a surprise!

Tom: Hi, Laura! I just arrived from Spain, I travelled there to visit some friends and also to practice my Spanish!

Laura: That sounds incredible, so you enjoyed your trip?

Tom: Sure, I stayed at my friends' house, and visited some interesting places like museums.

Laura: What about the food?

Tom: Oh! I tasted delicious but spicy food. You know I worked in a restaurant, so food was free!

Laura: I see! What about your family and your girlfriend?

Tom: Well, I wanted to work there but I missed my girlfriend all the time. About my family, I phoned them every week so I decided to finish my vacation after two months. I really enjoyed my last vacation!

Laura: Sure you did!

Actividad No. 5	
Nombre de la actividad	<i>What did they do?</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dará a los alumnos una hoja de trabajo con un párrafo el cual deberán leer cuidadosamente. • Después de leer las instrucciones y aclarar alguna duda, dará tiempo para que los alumnos lean el ejercicio y seleccionen la opción correcta. • Se revisarán las respuestas, en caso de correcciones se llevarán a cabo.
Material	Lectura con oraciones para practicar la forma afirmativa De los verbos regulares en tiempo pasado.
Tiempo estimado	5 -10 minutos
Respuestas	<i>Ej. Joe, 1. Susan; 2. Susan; 3. The kids; 4. Tom & the kids; 5. Susan & Jane; 6. Tom; 7. The kids; 8. Joe & Jane; 9. Joe 10. Everybody.</i>

Actividad No. 6	
Nombre de la actividad	<i>Christmas at my grandparents' home</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial; relación de columnas
Tipo de interacción	Individual o parejas
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con una pequeña lectura, dará las instrucciones y si se lleva a cabo en parejas, sugerir que tomen turnos para leer. • En caso de ser necesario aclarará dudas o auxiliará en como resolver el ejercicio. • Revisará las respuestas.
Material	Hoja con lectura y ejercicio con oraciones con verbos regulares en tiempo pasado en la forma afirmativa
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1. (9), 2. (1), 3. (6), 4. (3), 5. (8), 6. (5), 7. (2), 8. (10), 9. (7), 10. (4).

Actividad No. 7	
Nombre de la actividad	<i>A busy day!</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con preguntas y opciones de dos imágenes, modelará el ejemplo. • Hará énfasis en la forma interrogativa del auxiliar <i>did</i>, animará a los alumnos a seleccionar la respuesta correcta. • Revisará los resultados.
Material	Hoja con preguntas e imágenes.
Tiempo estimado	5 -10 minutos
Respuestas	1. A, 2. B, 3. B, 4. A, 5. B, 6. A, 7. A, 8. B, 9. A, 10. B.

Actividad No. 8	
Nombre de la actividad	<i>A car accident!</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una lectura, explicará las instrucciones. • Hará énfasis en la forma negativa de la estructura (<i>didn't</i>). • Animará a los alumnos a seleccionar algunas imágenes para hablar de su experiencia personal. • En caso de ser necesario aclarará dudas o auxiliará en la producción de oraciones. • Revisará las respuestas.
Material	Hoja con lectura y ejercicio de falso y verdadero de verbos regulares en pasado en la forma negativa
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1. F, 2. F, 3. F, 4. T, 5. F, 6. T, 7. T, 8. T, 9. F, 10. F.

Actividad No. 9	
Nombre de la actividad	<i>My High school years!</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva de selección de alternativas
Tipo de interacción	Parejas
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con instrucciones y verbos regulares en pasado • Guiará a los alumnos para que seleccionen los verbos que deseen y los usen al hablar. • Revisará el trabajo realizado
Material	Hoja con instrucciones y verbos regulares en forma afirmativa.
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Abiertas

Actividad No. 10	
Nombre de la actividad	<i>My first date!</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva de selección de alternativas
Tipo de interacción	Parejas o pequeños grupos
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none">• Entregará una hoja con imágenes, modelará la primera oración, animará a los alumnos a seleccionar algunas imágenes para hablar de su experiencia personal.• En caso de ser necesario aclarará dudas o auxiliará en la producción de oraciones.
Material	Hoja con imágenes para que produzcan oraciones con verbos regulares en pasado simple en su forma afirmativa.
Tiempo estimado	10 – 15 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar, de acuerdo con las imágenes que elijan.

Actividad No. 11	
Nombre de la actividad	<i>My first job!</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial y afectiva de complementación de oraciones
Tipo de interacción	Parejas
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con 10 oraciones incompletas para que el alumno elabore preguntas. • Dará las instrucciones, aclarará dudas e indicará la oración modelo. • Estará atento a la producción de los alumnos. • Revisarán las respuestas.
Material	Hoja con palabras claves para formular preguntas empleando verbos regulares.
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	<p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Did you work for a big company? 2. Did you enjoy the job? 3. Did you walk to your job? 4. Did you like it? 5. Did you live near your job? 6. Did you like your co-workers? 7. Did you date anybody from that job? 8. Did you save enough money? 9. Did you miss that job? 10. Did you finish on time? <p>Las respuestas pueden variar.</p>

Actividad No. 12	
Nombre de la actividad	<i>Activities I missed to carry on!</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva, selección de alternativas
Tipo de interacción	Parejas o pequeños grupos
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con imágenes, modelará la primera oración. • Hará énfasis en la forma negativa de la estructura <i>didn't</i> y animará a los alumnos a seleccionar algunas imágenes para hablar de su experiencia personal. • En caso de ser necesario aclarará dudas o auxiliará en la producción de oraciones. • Escuchará la producción oral de los alumnos.
Material	Hoja con imágenes con las que los alumnos formarán oraciones en tiempo pasado forma negativa
Tiempo estimado	10 – 15 minutos
Respuestas	Varían de acuerdo con las imágenes que elijan.

Actividad No. 13	
Nombre de la actividad	<i>A trip around Europe</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual o parejas
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con imágenes, explicará las instrucciones. • Pedirá que escriban una oración de acuerdo con las imágenes y su experiencia o imaginación. En caso de ser necesario aclarará dudas. • Revisará las respuestas.
Material	Hoja con imágenes y verbos regulares en pasado para practicar la forma afirmativa.
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1. skated, 2. rested, 3. visited / travelled, 4. talked, 5. visited / travelled, 6. called, 7. received, 8. tried, 9. travelled, 10. shopped.

Actividad No. 14	
Nombre de la actividad	<i>Memories!</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial completación de información
Tipo de interacción	Parejas o individual
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con un texto incompleto además de una caja con verbos, modelará el ejemplo. • Propondrá que los alumnos seleccionen los verbos adecuados para completar la información. • En caso de ser necesario aclarará dudas. • Revisará las respuestas.
Material	Hoja con texto con espacios para completar la forma afirmativa de los verbos regulares en pasado simple.
Tiempo estimado	5 - 10 minutos
Respuestas	1. opened, 2. smiled, 3. treasured, 4. wished, 5. travelled, 6. danced, 7.married, 8. wanted, 9. missed 10. tried, 11. preferred.

Actividad No. 15	
Nombre de la actividad	<i>Enjoy your trip!</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial, completar información
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con una serie de palabras con las que el alumno escribirá preguntas. • Explicará las instrucciones. • En caso de ser necesario aclarará dudas. • Revisará las respuestas.
Material	Hoja con palabras incompletas para la forma interrogativa.
Tiempo estimado	5 - 10 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Did you tidy your room? 2. Did you turn off the gas? 3. Did you water the plants? 4. Did you lock windows and doors? 5. Did you call your mother? 6. Did you listen to the weather's forecast? 7. Did the travel agent explain the trip's details to you? 8. Did the travel agent suggest you places to visit? 9. Did you rest before the trip? 10. Did you ask a taxi driver to pick you up on time?

Actividad No. 16	
Nombre de la actividad	<i>Bill didn't remember our date!</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial de completación de información
Tipo de interacción	Individual o parejas
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con un párrafo para completar. • Enfatizará la práctica de la forma negativa. • En caso de ser necesario aclarará dudas. • Revisará respuestas.
Material	Hoja con texto con espacios para completar oraciones en forma negativa.
Tiempo estimado	5 - 10 minutos
Respuestas	1. didn't stay, 2. didn't talk, 3. didn't wait, 4. didn't call, 5. didn't watch, 6. didn't prepare, 7. didn't order, 8. didn't remember, 9. didn't want, 10. didn't worry.

Actividad No. 17	
Nombre de la actividad	<i>Last weekend!</i>
Habilidad	Integración de habilidades: producción escrita y producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva, selección de alternativas
Tipo de interacción	Parejas o pequeños grupos
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con frases y verbos regulares. • Propondrá que los alumnos seleccionen los verbos adecuados para escribir acerca de su experiencia personal. • Escuchará a algunos alumnos.
Material	Hoja con frases en la forma afirmativa de verbos regulares en pasado simple
Tiempo estimado	10 - 15 minutos
Respuestas	Varían de acuerdo con las frases que elijan.

Actividad No. 18	
Nombre de la actividad	<i>Amazing true story!</i>
Habilidad	Integración de habilidades: comprensión de lectura, producción oral y comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado, referencial y afectiva
Tipo de interacción	Parejas
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con un texto. • Pedirá que los alumnos lean y compartan experiencias, para después intercambiarlas con otros alumnos. • Escuchará a algunos alumnos.
Material	Hoja con texto para practicar la forma afirmativa de los Verbos regulares en pasado simple
Tiempo estimado	10 - 15 minutos
Respuestas	Varían de acuerdo con las experiencias de los alumnos.

Actividad No. 19	
Nombre de la actividad	<i>Tomas' adventure!</i>
Habilidad	Integración de habilidades: comprensión de lectura, producción escrita.
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado, referencial y afectiva de completación de información, además de la elaboración de oraciones
Tipo de interacción	Parejas o pequeños grupos
Procedimiento	<p>El maestro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregará una hoja con una lectura, se enfocará en la forma interrogativa. • Leerá las instrucciones, guiará el orden de las actividades a llevarse a cabo. • En caso de ser necesario aclarará dudas. • Revisará respuestas.
Material	Hoja con texto con preguntas para practicar la forma interrogativa, y una actividad para producción escrita
Tiempo estimado	10 - 15 minutos
Respuestas	<p>Preguntas: 1. Yes, he did; 2. No, he didn't; 3. No, he didn't; 4. No, he didn't; 5. No, he didn't; 6. Yes, he did; 7. Yes, they did; 8. No, he didn't; 9. Yes, he did; 10. Yes, they did.</p> <p>Para la producción escrita las respuestas pueden variar.</p>

Actividad No. 20	
Nombre de la actividad	<i>What I enjoyed and what I didn't, a few years ago!</i>
Habilidad	Integración de habilidades: producción escrita y oral comprensión auditiva.
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado, referencial y afectiva de selección de alternativas
Tipo de interacción	Parejas o pequeños grupos
Procedimiento	El maestro: <ul style="list-style-type: none">• Entregará una hoja con una serie de imágenes de las cuales los alumnos seleccionarán dos o tres para hablar y escribir acerca de sus experiencias.• Guiará a los alumnos para que produzcan y escuchen a otros compañeros.• En caso de ser necesario aclarará dudas.• Revisará algunas
Material	Hoja con texto con espacios para completar.
Tiempo estimado	10 - 15 minutos
Respuestas	Varían de acuerdo a las opciones elegidas por los alumnos.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

MANUAL PARA EL ALUMNO

ACTIVITY No.1

*What happened?*

The teacher will read some sentences, listen to each sentence carefully then tick (✓) the picture that best suits the sentence.

E.g. The train **stopped** at midnight



()



(✓)

1.



()



()

6.



()



()

2.



()



()

7.



()



()

3.



()



()

8.

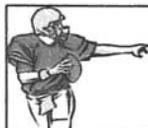


()



()

4.



()



()

9.



()



()

5.



()



()

10.



()



()

ACTIVITY No. 2

*Daniel's party*

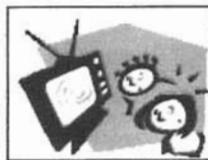
Last Friday night Daniel invited some friends to his house, they organized a retirement party. Listen to the tape to know what happened then put the pictures in the right order. Number one is given as an example.



a) _____



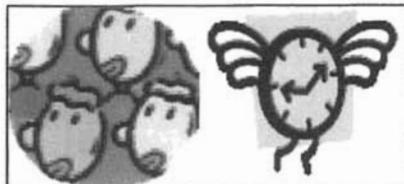
b) _____



c) _____



d) _____



e) _____



f) _____



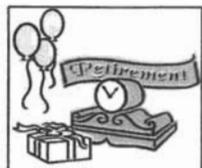
g) _____



h) _____



i) _____

j) 1

k) _____

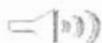
ACTIVITY No. 3  *A disastrous weekend!*

Charly travelled to Canada for bussiness matters, before he organized his trip he asked Rachel to look after his apartment and carry out some tasks; unfortunately she **didn't** do some things correctly.

Listen to Charly's instructions and tick **T** (true) or **F** (false)

1. Rachel **didn't** receive the mail. T ____ F ____
2. Rachel **didn't** vaccum the living room. T ____ F ____
3. Rachel **didn't** wash the dishes. T ____ F ____
4. Rachel **didn't** paint the door. T ____ F ____
5. Rachel **didn't** clean the windows. T ____ F ____
6. Rachel **didn't** water the plants. T ____ F ____
7. Rachel **didn't** answer the phone. T ____ F ____
8. Rachel **didn't** prepare coffee. T ____ F ____
9. Rachel **didn't** empty the ashtray. T ____ F ____
10. Rachel **didn't** order Charly's records. T ____ F ____

ACTIVITY No. 4

*My best vacation!*

Tom and Laura are talking about Tom's last vacation. Listen to them carefully, then choose the right question related to what they are talking about.

E.g. a) **Did** Tom travel in Spain?

b) **Did** Tom travel in Singapore?

1. a) Did Tom talk only in English?
b) Did Tom practice his Spanish?
2. a) Did Tom stay at a hotel?
b) Did Tom stay at a friend's house?
3. a) Did Tom visit any interesting museums?
b) Did Tom visit any interesting parks?
4. a) Did Tom taste typical food?
b) Did Tom taste spicy food?
5. a) Did Tom work in a school?
b) Did Tom work in a restaurant?
6. a) Did Tom want to study there?
b) Did Tom want to work there?
7. a) Did Tom miss his family?
b) Did Tom miss his girlfriend?
8. a) Did Tom phone his family once a week?
b) Did Tom phone his family every other night?
9. a) Did Tom stay in Spain two months?
b) Did Tom stay in Spain six months?
10. a) Did Tom enjoy his vacation time?
b) Did Tom hate his vacation time?

ACTIVITY No. 5*What did they do?***Reading.**

The Smith's entertained some friends last Saturday. You are going to read a paragraph about the Smith's. Tick (✓) the right name.

Last Saturday the Smith's invited some friends to their house, they started early in the morning with all the arrangements. Joe carried some sodas to the kitchen meanwhile Susan cooked dinner. She knew what to prepare because she talked to Jane last night, it smelled delicious! The kids also helped their father. When the party started, Tom played football with the kids, Susan and Jane watched a movie on T.V. After dinner Tom danced with Susan all night long and the kids played basketball, Joe and Jane talked about the party, everybody had a good time! Finally Joe washed the dishes after the party.

Tom Susan Joe Jane the kids

Example: _____ ✓ _____ carried some sodas in the morning

1. _____ _____ _____ _____ _____ cooked dinner for the guests.
2. _____ _____ _____ _____ _____ talked to Jane last night.
3. _____ _____ _____ _____ _____ helped their father.
4. _____ _____ _____ _____ _____ played football.
5. _____ _____ _____ _____ _____ watched a movie on T.V.
6. _____ _____ _____ _____ _____ danced with Susan all night long.
7. _____ _____ _____ _____ _____ played basketball.
8. _____ _____ _____ _____ _____ talked about the party.
9. _____ _____ _____ _____ _____ had a good time.
10. _____ _____ _____ _____ _____ washed the dishes after the party.

ACTIVITY N. 6

*Christmas at grandparents' home!*

Last Christmas Alice and her family stayed at her grandparents' house. Read about what happened then match the columns.

Alice and her family celebrated Christmas at her grandparents' house. The kids decorated the Christmas tree. Alice helped her grandma to cook dinner. Her father fixed the table. When her relatives arrived, the celebration started. Her aunt called everybody to get together. At midnight they hugged each other; then Alice's mother served dinner and everybody enjoyed that moment. After dinner some relatives danced. Her cousins talked and laughed about some stories they remembered. Next day in the morning Alice and her mother cleaned the house, then everybody opened their gifts!

E.g. Alice and her family (eg) celebrated Christmas at her grandparents house

1. The Kids () cleaned the house
2. Alice () decorated the Christmas tree
3. Her father () served dinner
4. Her aunt () fixed the table
5. At midnight everybody () talked and laughed about some stories
6. Her mother () hugged each other
7. Some relatives () helped her grandma to cook dinner
8. Her cousins () opened their gifts
9. Alice and her mother () danced
10. Everybody () called everybody to get together

ACTIVITY No. 7  ? *A busy day!*

It is eleven p.m. and Sammy's mother just arrived home. She tried to find out if her daughter carried on her tasks. Read each of the following questions then choose the picture that best describes the question. Either **A** or **B**

E.g. Did you call your grandma this afternoon?

A

B


x

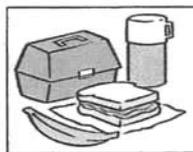
1. Did you type your homework?



2. Did you paint at school?



3. Did you fix your lunch?



4. Did you help your father with the dishes?



A

B

5. Did you stop at the grocer's for some bread? _____



6. Did you wash your hair this morning? _____



7. Did you wait for your brother after school? _____



8. Did your classmates and you visit the museum? _____



9. Did you play at school? _____



10. Did you enjoy your day? _____



ACTIVITY No. 8

*A car accident!*

Last week Bob suffered a car accident, read his conversation with Betty, then tick (✓) **T** (true) or **F** (false).

Betty: Hi Bob! What happened? You look too bad!

Bob: Oh! Hi, Betty I crashed last week, I didn't travel by plane because I didn't save enough money, so I decided to drive. I didn't notice when a truck closed dangerously and it bumped my car and I visited the doctor for a general check up! And I didn't suffer any injury!

Betty: Gee! That sounds terrible. What happened to your car?

Bob: Well, The truck's driver didn't want to pay for the damages, but his insurance company recognized that he didn't watch out so they fixed my car and the doctor's bill!

Betty: Finally it ended up in a good way. Well, it's getting late. Take care, bye!

Bob: You are right, see you later!

Read each sentence and decide is it is **T** true or **F** false. (✓)

	T	F
E. g. Bob didn't suffer an accident.		✓
1. Betty didn't ask for Bob's health.		
2. Bob didn't drive.		
3. Bob didn't visit the doctor.		
4. Bob didn't suffer any injury.		
5. Betty didn't ask for Bob's car.		
6. The truck's driver didn't want to pay the damages.		
7. The truck's driver didn't watch out.		
8. Bob didn't fix his car himself.		
9. Bob didn't accept the insurance help.		
10. The accident didn't end up in a good way.		

ACTIVITY No. 9

*My High School years!*

Talk about your memories at High School with a classmate. Use the following regular verbs in past tense.

***talked, played, practiced, studied
loved, hated, walked, called,
attended, kissed, visited, danced.***

E.g. I talked all day long in classes, ***I loved*** . . .

ACTIVITY No. 10

*My first date!!*

Tell your classmates about your first date. You can use some of the following pictures in order to talk about your experiences or use your own ideas.

E.g. In my first date I **received** a bouquet of flowers.



a) (LAUGH)



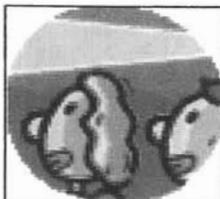
b) (COOK)



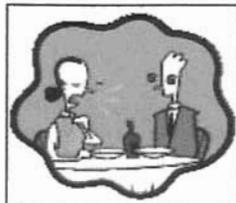
c) (WALK)



d) (WATCH)



e) (TALK)



f) (KISS)



ACTIVITY No. 11  *My first job!*

Share some experiences with a classmate about your first job. Ask some questions using the cue words in order to produce the complete question. Give short answers (Yes, I **did** or No, I **didn't**).

E.g. **arrive** / early?



a) **Did you arrive** early?



Yes, I **did**.



No, I **didn't**.

1. **work** / a big company / ?
2. **enjoy** / the job / ?
3. **walk** / to your job / ?
4. **like** / it / ?
5. **live** / near your job / ?
6. **like** / your co-workers / ?
7. **date** / anybody from that job / ?
8. **save** / enough money / ?
9. **miss** / that job / ?
10. **finish** / on time ?

ACTIVITY No. 12

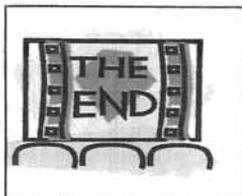
*Activities I missed to carry on!*

Here there are some pictures, use three or four of them to talk about the actions you **didn't** carry on. Look at the example carefully and work in small groups.

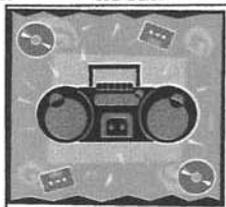


E. g. I **didn't** stay outdoors last month

1. **watch**



2. **listen**



3. **cook**



4. **cry**



5. **call**



6. **marry**



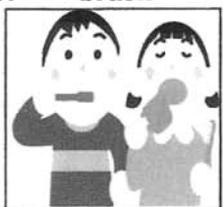
7. **work**



8. **sail**



9. **brush**



ACTIVITY No. 13



A TRIP AROUND EUROPE!

Rachel is showing some pictures about her last trip to Europe. Look at the pictures and write a sentence. You can use the verbs from the box.

stayed, rested, skated, tried (beer), visited, called, walked, shopped, travelled, tasted, talked, received.

E. g.



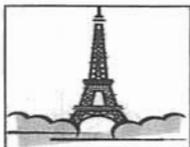
Rachel **stayed** at expensive hotels.



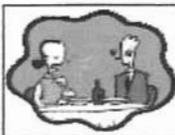
1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.

ACTIVITY No. 14



MEMORIES!

Alex received a letter from an old friend, but it is not complete. Write the verb that better suits on the line.

~~RECEIVED~~, TRAVELLED, PREFERRED, TREASURED, OPENED,
WISHED, TRIED, MARRIED, DANCED, MISSED, WANTED, SMILED.

Dear Alex,

Last night I *received* a package from my mother, when I (1) _____ the box, I (2) _____ because all things I (3) _____ in my childhood were inside it. I (4) _____ you could look at all the pictures when we (5) _____ to the beach, or the first time we (6) _____ with older guys! And the videotape when you (7) _____ George. I just (8) _____ you to know how much I (9) _____ you. I (10) _____ to call you but I (11) _____ to write just to remember old times.

Love,

Rachel!

ACTIVITY No. 15  ENJOY YOUR TRIP!

Fernando's wife travelled to Russia this morning. He prepared a list of questions in order to remind her some details for the trip. Help him to complete these questions. Add words if necessary. Look at the example.

E.g. you / **pack** / warm clothes / ?

Did you pack warm clothes ?

1. you / **tidy** / your room/ ? _____.
2. you / **turn off** / the gas / ? _____.
3. you / **water** / the plants / ? _____.
4. you / **lock** / windows and doors / ? _____.
5. you / **call** / your mother / ? _____.
6. you / **listen** / the weather's forecast/? _____.
7. travel agent / **explain** / trip's details/ you /? _____.
8. travel agent / **suggest** / places to visit/ ? _____.
9. you / **rest** / before the trip /? _____.
10. you / ask / a Taxi driver/ **pick you up** / on time/ ? _____.

ACTIVITY N. 16

*BILL DIDN'T REMEMBER OUR DATE!*

Gaby expected the visit of a friend but she didn't remember to call him. Write the missing verbs in the negative form to complete the paragraph.

Last night I expected Bill, my best friend, to visit me, as he usually does, but I (E.g.) **didn't remember** (not-remember) that he (1) _____ (not-stay) in town, I (2) _____ (not-talk) to him because I (3) _____ (not-wait) for him after work. Since I (4) _____ (not-call) him, he planned his trip! I stayed at home alone and sad, so I (5) _____ (not- watch) TV, I (6) _____ (not-prepare) anything to eat and the worst I (7) _____ (not-clean) my apartment. After midnight, I received a call, it was Bill. He apologized because he (8) _____ (not- remember) our date, he (9) _____ (not-want) me to worry about him! I (10) _____ (not-worry) I just missed him!

ACTIVITY No. 17

*Last weekend!*

Write about ten things you carried on last weekend. Then talk with a classmate about your weekend.

Useful expressions

listened to music, rented a video, worked at home, played video games, practiced a sport, washed clothes, rested, visited my family, exercised, invited friends to my house, fixed my car, watched TV.

E.g. Last weekend I **rested** at home...

1. _____.

2. _____.

3. _____.

4. _____.

5. _____.

6. _____.

7. _____.

8. _____.

9. _____.

10. _____.

ACTIVITY No. 18

*Amazing true story!*

Read the text and discuss it with a classmate, share your opinion and listen to his/her own.

Many people believed that a UFO (Unidentified Flying Object) moved around in the sky last night. Police officers received a lot of calls. People sounded worried and scared so they decided to lock themselves in their houses. People stopped calling when finally the police showed up, but when they arrived, the UFO just disappeared in front of them.

They scared to death and looked at each other trying to explain what that strange thing wanted!



Talk about an amazing, funny or unbelievable story. Use regular verbs in past tense.

ACTIVITY No. 19

*Tomas' adventure !*

Read the following text, then give short answers to the questions about the reading. Finally write a similar experience about yourself or someone else.

Vicente Cabrera , a Mexican farmer **worked** in the fields everyday for twenty years, his farm is close to the desert in the Northern part of Mexico near to the border of the USA. He relates many stories, one of them is when he looked after one of his sons, Tomas, he walked away at the age of four. That day Tomas played, meanwhile Mr. Cabrera talked to some other workers, he didn't notice when Tomas disappeared, he looked everywhere in the farmer surroundings but Tomas didn't show up. It seemed like a mystery! Many people helped Mr. Cabrera to look for Tomas but nothing happened. Two days later, Tomas appeared in the desert behind a bush. Tomas looked scared, hungry but happy and alive. People wondered how Tomas survived to this experience.

E. g. Did Vicente Cabrera **work in** the fields?

Yes, he did.

1. Did Mr. Cabrera live near the USA border? _____.
2. Did Mr. Cabrera look after his two sons? _____.
3. Did Tomas walk away at the age of six? _____.
4. Did Tomas work in the farm? _____.
5. Did Mr Cabrera rest when Tomas disappeared? _____.
6. Did Mr. Cabrera look everywhere for Tomas? _____.
7. Did People help Mr. Cabrera to look for Tomas? _____.
8. Did Tomas show up immediately? _____.
9. Did Tomas appear two days later? _____.
10. Did People surprise about Tomas' experience? _____.

 What about you? Use regular verbs in past tense.

E.g. At the age of six I visited Acapulco, there I disappeared from my mother's sight.

ACTIVITY No. 20  

What I enjoyed and what I didn't, a few years ago!

Pick out three or four pictures to write a story about any good or bad experience from your childhood, or early teens. Then with a classmate share stories.

E.g. Ten years ago I celebrated all my classmates birthdays
In my childhood, I played soccer all day long.

a) paint



b) travel



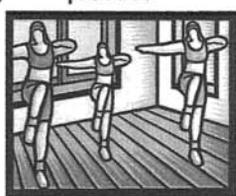
c) dance



d) climb



e) practice



f) camp



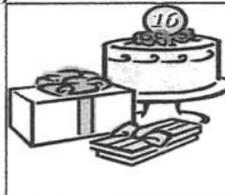
g) play



h) listen



i) celebrate



j) play



k) watch



 Write your story.

CONCLUSIONES

Este diseño de actividades didácticas surgió de la necesidad que la mayoría de los docentes experimenta en sus clases de inglés, al no contar con el material adicional para la práctica de las nuevas estructuras gramaticales. Tal es el caso del pasado simple de los verbos regulares en sus tres formas.

Al inicio de esta investigación se presentaron, datos relevantes de la institución, programa y población del Centro Cultural Universitario Justo Sierra, en donde surgió la problemática.

El marco teórico se integró con el análisis y el contraste de las características en las cuales se observó el posible origen de algunos de los errores que cometen al usar esta estructura del tiempo pasado simple de los verbos regulares. La teoría de aprendizaje se sustentó con la teoría cognoscitiva desde el punto de vista constructivista que postula que el ser humano construye su conocimiento a partir del entorno que lo rodea. Las bases teórico – metodológicas de la enseñanza se establecieron con base en el enfoque comunicativo, las características de la enseñanza implícita y explícita, así como en los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado de Lee y VanPatten para las actividades receptivas (comprensión auditiva y comprensión de lectura) y las productivas (producción oral y escrita) respectivamente.

Para establecer los lineamientos del diseño, se determinaron los objetivos generales y específicos de las actividades arriba mencionadas. En la propuesta se incluyen actividades para la práctica del pasado simple de los verbos regulares en las formas afirmativa, negativa e interrogativa. Se sugiere tomar esta investigación como modelo para el desarrollo de futuros diseños de actividades para otras estructuras gramaticales que también sean difíciles para los alumnos; así como aplicar las actividades para comprobar la efectividad de las mismas

BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, Brian y Freebairn, Ingrid. 1990. *Blueprint one*. England: Longman.
- Aitken, Rosemary. 1992. *Teaching tenses*. England: Longman.
- Alarcos Llorach, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española*. España: Espasa: Calpe. S. A.
- Alcina, Juan y Blecua, J. M. 1975. *Gramática española*. España: Ariel Editorial.
- Andonegui Cuenca, María de los Ángeles. 1999. *Los usos del Español guía práctica para no cometer errores*. México: Editorial Edere, S. A. de C. V.
- Ausubel, et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. (15ª ed.) México: Ed. Trillas.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la lengua española*. España: Colección EDAF Universitaria.
- Beristáin, Helena. 1984. *Gramática estructural de la lengua española*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial Limusa, S. A. de C. V.
- Bialystok, Ellen y Sharwood 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.
- Bolinger, L. Dwight. 1966. *Modern Spanish: A project of the modern language association*. USA: Harcourt, Brace & World; Inc.
- Bolton, D. y Goodey, N. 1997. *Grammar practice in context*. España: Huertos S. A.
- Brown, H. Douglas. 1978. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, D. 2001. *Teaching by principles. An alternative approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Addison Wesley. Longman Inc.
- Brunmfit, Christopher. 1984. *Communicative methodology in language teaching*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Burns, A. y Seidlhofer, B. 2002. En Shmitt, N. (ed.) *An introduction to applied linguistics*. USA: OUP.211-232.
- Cadierno-López, Teresa. 1992. "Explicit instruction in grammar: a comparison of input based and output based instruction in second language acquisition". Tesis doctoral. Urbana: Universidad de Illinois. (Reseña: 12, ELA No.18) pp.95-99
- Canale, Michael. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy". En Jack C. Richards y Richard W. Schmidt (eds.). *Language and communication* (5a. ed.). N.Y.: Longman Inc.
- Carrell, P y Grabe, W. 2002. En Shmitt, N. (ed.) *An Introduction to applied linguistics*. USA: OUP. 233-250.

- Celce-Murcia, M. y Hilles, S. 1988. *Techniques and resources on teaching grammar*. New York: cup.
- Celce-Murcia, M. y Larsen-Freman, D. 1999. *The grammar book. An ESL / EFL teacher's course*. USA: Heinle & Heinle Publishing.
- Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.)*. USA: Heinle & Heinle.
- Cervera, S. Alicia, et al. 1983. *La enseñanza del Español a no hispanohablantes*. México: UNAM.
- Collier Macmillan English Program. 1968. *A practical English grammar*. USA: International, Inc.
- Collins Cobuild. 1991. *Student's grammar*. Great Britain: Harper Collins Publishers.
- Cook, Vivian. 1993. *Linguistics and second language acquisition*. London: Editorial Macmillan.
- Corder, S. P. 1973. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz Barriga, F., et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (2^a ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Duff, Adrian y Jones Christopher. 1999. *Language in use beginner classroom book*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Eastwood, John. 1992. *Oxford practice grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Second language acquisition (8a. ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Franco García, Elvia. 2003. *El input estructurado como alternativa para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera*. En Gabriel Cortés y Gladis Novor (compiladores). *Memorias del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. UAM Azcapotzalco.
- Franco García, Elvia. 2004. *La adquisición del vocabulario y los campos semánticos*. Actas del VI Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras de la UAM- Iztapalapa (en prensa).
- Forget. 1991. *Guide communication and grammar. Guía de comunicación y gramática*. México: Larousse S. A. de C. V.
- García Córdoba, Fernando. 1998. *La tesis y el trabajo de tesis*. México: Spanta.
- Grave, Kathleen. 1997. *Teachers as course developers (3^a ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gili Gaya, Samuel. 1973. *Curso superior de sintaxis española*. España: Bibliograf. S. A.
- Green, Ronald. 1997. *Moving with grammar*. Singapore: Beaumont Publishing.
- Heredía Ancona, Bertha. 1983. *Manual para la elaboración de material didáctico*. México: Editorial Trillas.
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. 2001. *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Kay, S. y Jones Vaughan. 2003. *Inside out. Student's book elementary*. España: Macmillan.

- Klingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. 2000. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Magraw-Hill.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. USA: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: University Press.
- Lee, James F. y VanPatten, Bill. 1995. *Making communicative language teaching happen*. USA: McGraw- Hill.
- Lethaby, Carol. 2001. *Skyline 1. Student's book*. Thailand: Macmillan.
- Littlewood, William. 1981. *Communicative language teaching*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Lonergan, Jack y Gordon, Kathy. 1986. *New dimensions. Student's book 1*. Hong Kong: Macmillan Publisher, Ltd.
- Lope Blanch, Juan M. 1972. *Estudios sobre el español de México*. México: UNAM.
- Lynch, T. y Mendelsohn, D. 2002 in Shmitt, N. (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. USA: OUP, 193-210
- Matte Bon, Francisco. 1995. *Gramática comunicativa del español*. España: Edelsa.
- McCarthy, Michael. 1990. *Vocabulary*. USA: Oxford University Press.
- McLaughlin, Barry. 1987. "Cognitive theory" en *Theories of second language learning*. USA: Prentice Hall.
- Mitchell, H. Q. Scott. 2003. *Channel your English. Elementary student's book*. Great Britain: MM Publications.
- Moreno Hernández, Gicela. 1997. *Como investigar técnicas documental y de campo*. México: Editorial Edere, S. A. de C. V.
- Muñoz Razo, Carlos. 1998. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Murphy, R. 1998. *Essential grammar in use. A self-study referente and practice book for elementary students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1992. *Research methods in language learning*. USA: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1995. *Atlas 1. Learning-centered communication*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A. V. 1990. "A cognitive theory of learning" en *Learning strategies in second language acquisition*. England: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Pozo, J. I. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quirk, Randolph. 1972. *A grammar of contemporary English*. Great Britain: Longman.
- Richards, Jack C. y Rodgers, T. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C., et al. 1997. *New interchange English for international communication*. México: Cambridge University Press.

- Richards, J. y Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. USA: CUP
- Roset R, Edward. 1996. *English verbs one by one*. España: Stanley.
- Rutherford, W. y Sharwood-Smith, M. 1988. *Grammar and second language teaching. A book of readings*. USA: Newbury housepublishers.
- Sabino, Carlos, A. 1998. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Schmelkes, Corina. 1998. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.
- Schoenberg, Irene, E. 1994. *Focus on grammar a basic course for reference and practice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Schramm, B. 1989. *Understanding and using English grammar*. USA: Prentice Hall Regents.
- Seco, Manuel. 1979. *Gramática esencial del Español*. España: Aguilar S. A. de Ediciones Selecciones Grafios.
- Selecciones del Readers Digest en la fuerza de las palabras. 1977. *La fuerza de las palabras*. México: Selecciones del Readers Digest.
- Selinker, Larry and Russell, T. 1986. "An empirical look at the integration and separation of skills in ELT". *ELT Journal* Volume 40/3 July. Oxford University Press.
- Sellen, Derek. 2000. *Grammar world*. England: Black Cat.
- Soars, Liz y John. 2001. *American headway 1*. China: Oxford.
- Stern, H.H. 1987. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swam, Michael y Walter C. 1990. *The new Cambridge English course*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Taylor, James, et al. 1994. *Reflections. Student's book*. Hong Kong: Macmillan.
- Tomasello, M. y Herron, Carol. 1989. "Feedback for language transfer errors" *en Studies in Second language acquisition*. Vol. 2 No. 11. England: Cambridge University Press.
- Tovar, S. Alfonso. 2001. *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Ur, Penny. 1988. *Grammar practice activities. A practical guide for teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Van Dalen, D. B. y W. J. Meyer. 1994. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.
- VanPatten, B. 2003. *From input to output*. USA.: McGraw-Hill, Inc.
- Werner L. Patricia y Nelson P. John. 1993. *Interactions access a communicative grammar*. México: MacGraw-Hill.

RED INTERNACIONAL

Ballesteros Seties, Yolanda E. "Overview of interlanguage and error analysis".

(documento web)

<http://www.uaemex.mx/fac Leng/home.htm/>

(17 de marzo del 2004)

Ranalli, James M. 2001. *Consciousness-raising versus deductive approaches to language instruction: a study of learner preferences.*

(documento web)

<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/seais/Ranallilpdf>

Universidad de Birminham, julio 2001