



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
"ACATLÁN"



Gramática Pedagógica Dirigida a Hispano-Hablantes  
para la Enseñanza-Aprendizaje de los Participios Terminados  
en -ing y -ed en Inglés que se usan como Adjetivos.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS  
P R E S E N T A :  
IVONNE ERNESTINA ESTRADA ROSALES

ASESORA: MTRA. ELVIA FRANCO GARCÍA

ACATLÁN, EDO. DE MÉXICO

ABRIL DE 2005

m343082



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

### ***Dedico éste trabajo...***

***A Dios: por darme la vida y el ser, y todo lo que soy y tengo, por darme a mis padres, a mi esposo, hermanos y amigos con quien compartir proyectos e ilusiones, y por darme la oportunidad de concluir este trabajo, que hace tiempo comencé, y que cierra un capítulo más en mi vida.***

***A mis padres Ernestina y Tomas: por darme la vida, además de compartir con migo su pan y su cobijo.***

***A mi madre: por lo que nunca podré recompensar con nada, su amor, protección y apoyo cuando más lo necesitaba, por sus consejos y estímulos a no claudicar en los momentos de duda.***

***A mi esposo Max: por su amor, cariño y confianza en mí, por su apoyo incondicional, además de sus palabras en los momentos de flaqueza, por lo que hemos vivido juntos, también por los proyectos realizados y a realizar, por su insistente y amorosa presión para la realización de este trabajo, por compartir un sueño que hoy se hace realidad.***

***A mi querida universidad UNAM: por darme la oportunidad de prepararme profesional y personalmente, en esta tan reconocida casa de estudios.***

***A mi asesora la Mtra. Elvia Franco García: a quien tengo un especial afecto, cariño y admiración. Mi gratitud por su infinita paciencia, por su tiempo que me dedico, por su amistad, por su confianza en mí, por su gran profesionalismo y calidad humana. Muchas Gracias.***

***A todos mis maestros y señores sinodales: por sus aportaciones.***

## ÍNDICE

Capítulo	Página
INTRODUCCIÓN	i
I LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	1
1.1 Definición de la gramática	1
1.2 Tipos de gramática	3
1.2.1 Gramática descriptiva y gramática pedagógica	3
1.2.2 Gramática implícita y gramática explícita	5
II BASES TEÓRICAS PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA	7
2.1 Teoría de aprendizaje	7
2.1.1 Interlenguaje y análisis de errores	12
2.2 Teoría de enseñanza	16
2.2.1 El papel de la gramática en los enfoques metodológicos de la enseñanza de una lengua extranjera	18
2.2.1.1 Método de Gramática-Traducción	18
2.2.1.2 Método Directo	19
2.2.1.3 Método Audiolingual	19
2.2.1.4 Enfoque Comunicativo	20
2.2.1.4.1 Tipos de actividades comunicativas	23
2.2.1.4.2 Tareas comunicativas cerradas y tareas comunicativas abiertas	24
2.2.1.4.2.1 Tareas comunicativas cerradas	25

Capítulo	Página
2.2.1.4.2.2 Tareas comunicativas abiertas	26
<b>III. SISTEMA LINGÜÍSTICO DE LOS PARTICIPIOS TERMINADOS</b>	
<b>EN -ING Y -ED USADOS COMO ADJETIVOS</b>	30
3.1 Sistema lingüístico en inglés como lengua extranjera	30
3.1.1 Participio activo o presente <i>-ing</i>	31
3.1.2 Participio pasivo o pasado <i>-ed</i>	33
3.2 Sistema lingüístico equivalente en español	34
3.2.1 El participio activo o presente	35
3.2.2 El participio pasado pasivo o pretérito	37
3.3 Análisis contrastivo	41
3.4 Tratamiento pedagógico en los libros de texto	45
<b>IV. ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA</b>	49
4.1 Habilidades lingüísticas	49
4.1.1 Comprensión Auditiva	49
4.1.2 Producción oral	50
4.1.3 Comprensión de lectura	52
4.1.4 Producción escrita	54
4.1.5 Integración de las cuatro habilidades	55
4.2 Objetivos	57
4.2.1 Objetivo general	57
4.2.2 Objetivos específicos de las actividades cerradas	57
4.2.2.1 Actividades referenciales de <i>Input</i> estructurado	57

<b>Capítulo</b>	<b>Página</b>
4.2.2.2 Actividades afectivas de <i>Input</i> estructurado	58
4.2.2.3 Actividades de toma de conciencia	58
4.2.3 Objetivos específicos de las actividades abiertas	59
4.2.3.1 Actividades referenciales de <i>output</i> estructurado	59
4.2.3.2 Actividades afectivas de <i>output</i> estructurado	59
4.2.4 Objetivos específicos para la integración de las habilidades	60
4.3 Recomendaciones pedagógicas	60
<b>V. ACTIVIDADES PROPUESTAS</b>	<b>61</b>
<b>MANUAL PARA EL PROFESOR</b>	<b>62</b>
<b>Índice de contenidos</b>	<b>63</b>
<b>Índice de actividades</b>	<b>65</b>
<b>MANUAL PARA EL ALUMNO</b>	<b>82</b>
<b>Índice de contenidos</b>	<b>83</b>
5.2 Actividades para el alumno	85
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>102</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>105</b>

## INTRODUCCIÓN

Los participios terminados en *-ing* y *-ed*, usados como adjetivos en inglés, son problemáticos en su uso, principalmente para el alumno hispano-hablante. Los alumnos de inglés, de nivel intermedio, con frecuencia, confunden su uso debido a que algunos de estos adjetivos tienen la misma forma y traducción en español. Lo anterior también es consecuencia del poco tratamiento pedagógico que se le ha otorgado.

El propósito de este trabajo ha sido elaborar una gramática pedagógica para la enseñanza de los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés, que se usan como adjetivos. Esta gramática contempla actividades de este punto gramatical, que podrán servir como apoyo o herramienta pedagógica para alumnos hispano-hablantes de inglés como lengua extranjera. Se considera que el uso de estas actividades beneficiará, además, a los profesores y a la institución que decidan ponerlas en práctica.

Para este estudio los conceptos de segunda lengua y lengua extranjera se han usado de manera indistinta ya que muchas de las investigaciones se han hecho para el estudio de segundas lenguas.

Este trabajo está organizado en cinco capítulos. El primero describe el concepto de la gramática, su clasificación y sus características, así como la importancia de la gramática implícita y explícita.

El capítulo dos presenta la teoría cognitiva de Ausubel, que señala el proceso mental que conlleva al aprendizaje significativo. También se aborda el interlenguaje, y el análisis de errores que contribuyen a que el docente de inglés observe las

deficiencias en el aprendizaje y modifique su enseñanza para evitar la fosilización de los errores. En este capítulo, también se abordan algunas teorías de enseñanza con las que se ha llevado a cabo la enseñanza en el salón de clases, destacándose el Enfoque Comunicativo.

En el capítulo tres, se describe el sistema lingüístico de los participios terminados en *-ing* y *-ed* usados como adjetivos en inglés, y su equivalencia lingüística en español. Asimismo, se hace el análisis contrastivo de este punto gramatical entre el inglés y el español. Posteriormente, se analiza el Tratamiento Pedagógico que se le ha otorgado a estas formas en los libros que se han usado para su enseñanza.

En el cuarto capítulo, se establecen los lineamientos para la realización de la propuesta de la Gramática Pedagógica, que rigen la elaboración de los materiales. Se describen también las habilidades lingüísticas y la integración de las mismas. Además, se presentan los objetivos generales y específicos de las actividades que se proponen.

En el último capítulo, las actividades propuestas, se presentan en dos partes: una para el maestro y otra para el alumno, las cuales incluyen las instrucciones correspondientes. Las actividades que se proponen comprenden la práctica de los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés usados como adjetivos, en las cuatro habilidades y la integración de las mismas, con objeto de facilitar que los estudiantes de inglés como lengua extranjera adquieran el conocimiento de este punto gramatical y la habilidad de usarlo, de forma correcta.

En las conclusiones, se sugiere implementar, las actividades para comprobar su contribución en el proceso enseñanza-aprendizaje de los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés que se usan como adjetivos.

Se espera que el marco teórico adoptado para esta investigación y los lineamientos establecidos para su elaboración contribuyan al diseño de otras gramáticas pedagógicas para otras actividades gramaticales.

## **I. LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA**

En la Edad Media la gramática tenía como principal objetivo evitar la corrupción del idioma, la gramática se consideraba entonces como la ciencia de hablar y escribir correctamente. Por siglos y aún en nuestros días, la gramática ha sido objeto de estudio (Beristáin, 1992:2).

La competencia gramatical es una parte importante del conocimiento de la lengua ya que dicho conocimiento se demuestra al usar la lengua.

Para enseñar adecuadamente la gramática es fundamental que se describan sus características. En la primera parte de este capítulo se señalan los principales objetivos de estudio de la gramática. En la segunda parte se presentan algunos de sus principales clasificaciones.

### **1.1 Definición de la gramática**

Existen diversas definiciones de la gramática. La gramática estudia la función y la forma de las palabras, así como sus variaciones formales. La gramática es parte indispensable de la lengua. La gramática considera la forma en que las palabras se combinan, se ordenan y se modifican, es decir, la sintaxis y la morfología con las que se realiza el significado de las palabras (Batstone, 1994:56). Al respecto, Ur (1994:124) menciona que la lengua debe usar y combinar las palabras para formar grandes unidades de significado.

Con la Teoría Transformacional, Chomsky (en Odlin, 1994:51-52) define la gramática como una competencia total que incluye aspectos sintácticos, semánticos y

fonológicos. La sintaxis estudia las funciones o empleo de los signos lingüísticos. La sintaxis se compone por dos reglas: las reglas estructurales de la frase (que determinan las estructuras profundas de la oración) y las reglas transformacionales (las cuales cambian las estructuras profundas a través de operaciones que insertan, reemplazan, mueven y borran componentes de la oración). La semántica estudia el significado y los cambios de significación de las palabras. En la gramática generativa y transformacional se intenta establecer reglas para trasladar el término de la estructura profunda de la oración a la de estructura superficial, prestando atención en la forma del vocabulario y procurando que haya una conexión con la sintaxis. La estructura superficial proporciona *input* a los componentes fonológicos de la lengua, estudia el valor de los fonemas, de acuerdo a su función en la lengua, e investiga qué diferencias fónicas están relacionadas con diferencias de significado.

La gramática estudia todos los niveles y grupos estructurales de las reglas tan complejas de una lengua, es decir, contribuye a la formación y comprensión de las palabras, frases, oraciones y textos. Por lo tanto, la gramática es un componente importante de la lengua que usamos todos los días, aunque algunas veces no estemos concientes de su uso (Batstone, 1994:5).

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el dominio de la gramática es de gran relevancia, pues es una herramienta indispensable para lograr el éxito en la comunicación.

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ocurre en un ambiente formal (aula), en donde no siempre se tiene el tiempo suficiente para motivar al alumno para que aprenda la gramática. Lo anterior origina la necesidad de elaborar programas de

estudio que tomen en cuenta la preparación, la organización y el balanceo del aprendizaje de forma gradual en el aula para, así, obtener mejores resultados en el aprendizaje de un idioma extranjero (Ur, 1994:4-5).

## 1.2 Tipos de gramática

En esta sección se presentan los tipos de gramática que se han considerado para este estudio.

### 1.2.1 Gramática descriptiva y gramática pedagógica

Dirven (1990:1) subdivide la gramática en descriptiva y pedagógica. La gramática descriptiva, como su nombre lo indica, describe las reglas de la lengua, a las que Besse y Porquier (en Dirven, 1990:18) se refieren como el conocimiento de la lengua. La gramática pedagógica surge de la necesidad de enseñar una lengua extranjera en un ambiente formal, es decir, presenta las reglas gramaticales de una lengua extranjera con el propósito de contribuir a que el individuo adquiera el idioma. Besse y Porquier (en Dirven, 1990:19) definen la gramática pedagógica como “una descripción pedagógica de las lenguas”.

La gramática pedagógica relaciona el aprendizaje de la lengua con la naturaleza de la misma. Brunfit (en Odlin, 1994:141-142) señala que el aprendizaje de una lengua comprende aspectos sociales y cognoscitivos. Al estudiar una lengua extranjera, el aprendiente debe recibir suficiente *input* a través de discursos auténticos con los que pueda formar hipótesis sobre la estructura y función de la lengua y, así, aproximarse más a las normas del hablante nativo. A partir de este proceso, se crea el *interlenguaje*

de la gramática. La enseñanza de la lengua origina las condiciones del aprendizaje (Selinker en Odlin, 1994:143), es decir, el maestro de lenguas extranjeras debe proporcionarle al estudiante suficiente *input* comprensible, esencialmente a través de discursos comunicativos auténticos (Krashen & Suman, 1988:124).

Dirven (1990:2) divide la Gramática Pedagógica (GP) en Gramática de Aprendizaje (GA) y de Enseñanza (GE), basándose en las teorías de aprendizaje. La gramática de aprendizaje se refiere a la internalización de las reglas gramaticales de la lengua meta, lo que permite entenderla, interpretarla y producirla. Al recibir el *input*, el aprendiente forma hipótesis sobre de la estructura y la función de la lengua meta. El alumno práctica y comprueba las hipótesis que ha formado por medio de actividades guiadas por el docente. Al notar que sus hipótesis son incorrectas, el alumno las reestructura con la retroalimentación que recibe, ya sea al escuchar a otra persona o al leer algún texto (Corder, 1988:172).

La gramática de enseñanza se refiere a la instrucción de las reglas de la lengua de la mejor manera posible y toma en cuenta los procesos, el orden, los conocimientos y las habilidades que se requieren para aprender la gramática de una lengua extranjera. Para que el alumno adquiera tales conocimientos y habilidades, la gramática de enseñanza sugiere que:

- a) Con objeto de que el alumno perciba la estructura gramatical, ésta se le presenta dentro de un contexto específico.
- b) Con la intención de que el alumno pueda entender los diferentes aspectos de la lengua, se le explican de manera práctica las funciones, significados y reglas que la gobiernan.

- c) Con el propósito de que el alumno confirme y ponga en práctica lo aprendido, se le brinda la oportunidad de practicar las estructuras con actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula (Ur, 1994:6-10).

Para Dirven, la gramática pedagógica se refiere a la enseñanza de las estructuras de la lengua extranjera de forma tácita y explícita. Krashen está en desacuerdo con esta postura, ya que para él, el aprendizaje es consciente y la adquisición es inconsciente. No obstante, Krashen admite que lo aprendido llega a formar parte de lo adquirido. Balcon (en Dirven, 1990:38), por su parte, señala que la enseñanza explícita de la gramática puede contribuir a la adquisición de un idioma siempre y cuando el *input* (información) que reciba el estudiante sea comprensible.

### 1.2.2 Gramática implícita y gramática explícita

La descripción de la gramática implícita y de la gramática explícita se establece a partir del tipo de conocimiento que se origina con la instrucción formal e informal.

Bialystok (1978 en Ellis, 1995:355), al igual que Krashen, aborda el tema de la enseñanza informal y formal. La instrucción informal se refiere al conocimiento implícito y la formal al conocimiento explícito. Ambos conocimientos son considerados por Krashen (1982 en VanPatten, 1996:225-229) como cognitivos.

El conocimiento implícito es intuitivo, es decir, el sujeto no está consciente de lo que sabe. El conocimiento explícito es considerado, en la adquisición de una segunda lengua, como el conocimiento que se adquiere conscientemente, es decir, se desarrolla cuando el individuo se enfoca en la forma de la lengua por medio de una instrucción formal, con la cual se pretende automatizar el conocimiento. Bialystok (1978: 74)

menciona que existe una relación estrecha entre ambos conocimientos, y que la práctica formal permite que el conocimiento explícito se convierta en conocimiento implícito. En este modelo se distinguen dos tipos de *output*: Uno es espontáneo e inmediato y se relaciona con el conocimiento implícito. El otro tipo de *output* es deliberado y ocurre después de pensar lo que se va a decir. No obstante, este tipo de *output* está relacionado tanto con el conocimiento implícito como con el explícito.

De acuerdo con lo anterior, el conocimiento explícito se refiere a la comprensión de las reglas gramaticales de la lengua meta. El conocimiento implícito se determina con el uso de esas mismas reglas gramaticales a través de la realización de las actividades que se realizan en el salón de clases (Selinker en Ellis, 1995:24). Como se puede observar, los dos conocimientos finalmente se integran, por lo que se considera que ambos son importantes para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para este estudio, se retoma la gramática pedagógica que se ha descrito por considerar que ésta comprende la manera cómo se aprenden las reglas gramaticales y la forma como deben enseñarse.

La clasificación de los tipos de conocimientos (implícito y explícito) son igualmente importantes, ya que ambos conceptos también se relacionan con el aprendizaje de la gramática (reestructuración y automatización) y con su enseñanza (instrucción informal y formal).

En el siguiente capítulo se describen las principales características del aprendizaje y de la enseñanza de una lengua extranjera.

## II. BASES TEÓRICAS PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo se toman en cuenta algunos de los aspectos más importantes de la teoría de aprendizaje y de la teoría de la enseñanza de una lengua extranjera, cuyo objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa.

### 2.1 Teoría de aprendizaje

De acuerdo con la teoría cognitiva, el aprendizaje es un proceso por el que el individuo intenta comprender el mundo que lo rodea desde el momento de su nacimiento. A medida que crece, el sujeto construye nuevas estructuras cognitivas o *insights* (comprensión) a partir del *input* que recibe y las estructuras cognitivas que ya posee. El término cognoscitivo deriva del verbo latino *cognocere*, que significa conocer (Morris, 1980:242-244).

El aprendizaje es un cambio o una reorganización de las estructuras cognitivas existentes. Con el aprendizaje se reestructuran los conocimientos, las capacidades, las actitudes, los valores o las creencias, mismos que pueden estar o no relacionados con algún cambio de la conducta observable (Morris, 1980:266-267).

Para entender la manera como se genera el aprendizaje, es necesario describir ciertos conceptos, tales como: el conocimiento declarativo, el conocimiento procesal, la generalización, la reestructuración y la automatización.

El conocimiento declarativo se refiere a la información guardada, pero que es difícil de ejecutar. Por ejemplo, el sujeto puede entender que *drowned* es un verbo en pasado, compuesto por *drown* y *-ed*, pero puede ser difícil para él usarlo en un contexto.

Debido a que, en ocasiones, es complicado usar el conocimiento declarativo, el individuo fragmenta la información en producciones más pequeñas y simplifica su producción para hacer más eficiente su ejecución (Anderson en Ellis, 1995:388-389).

El conocimiento procesal se refiere a los procesos por los que el aprendiente adquiere el conocimiento de la lengua y la habilidad de usarla. A partir del conocimiento procesal, el aprendiente tiende a generalizar una regla, es decir, agrupa ciertas funciones bajo una simple categoría. Por ejemplo, cuando el individuo aprende los verbos en pasado simple, muy frecuentemente usa la terminación *-ed* para todos los verbos.

Por otra parte, Morris (1980:275-276) dice que, a menudo, en el aprendizaje se generalizan los *insights* y se establecen hipótesis para condiciones similares (generalización). La validez de las generalizaciones se comprueba a partir de las experiencias. En caso de que las hipótesis se rechacen, se formulan otras hipótesis más razonables.

Los procesos por los que se adquieren los conocimientos son la reestructuración y la automatización. La reestructuración se refiere a la separación de ciertas estructuras cognitivas que ya se habían conectado o a su conexión con otras estructuras cognitivas ya existentes. Dentro del proceso de reestructuración, el individuo define y redefine direcciones en su entorno y aprende que ciertos actos lo llevan a determinados resultados (Morris, 1980:274-275). Durante el proceso de reestructuración, el aprendiente formula hipótesis sobre el conocimiento nuevo que, en caso de que sean rechazadas, como ya se mencionó anteriormente, se sustituyen por otras más adecuadas.

Con respecto a la automatización, McLaughlin (en Ellis, 1995:389-391) señala que, con el conocimiento procesal, el aprendiente incrementa su habilidad de procesar la información del *input*. Al maximizar la habilidad de procesar la información, los aprendientes la automatizan. La automatización se logra a partir de la comprobación reiterada de la hipótesis durante la práctica.

El aprendizaje es, por tanto, el desarrollo de la organización lógica del *insight* obtenido a través del medio, de la información y de las capacidades del individuo, con lo que incrementa su conocimiento y sus experiencias, dando bases importantes para obtener una mejor predicción y mayor control sobre su conducta, y aumentando así su inteligencia (Morris, 1980:317).

Por otra parte, Ausubel (1979 en Pozo, 1989:210) estudia la asimilación, a través de la instrucción verdadera. La asimilación es el proceso fundamental de la adquisición de significados. A medida que el niño recibe instrucción formal, asimila los conceptos nuevos relacionándolos con otros anteriores. Ausubel basa su teoría cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de conceptos científicos a partir de la información previamente almacenada en la memoria del niño.

Dicho autor considera que el aprendizaje, sea escolar o no, puede ocurrir en dos ejes, uno vertical y el otro horizontal. El eje vertical se refiere al aprendizaje que realiza el propio aprendiente cuando codifica, transforma y retiene la información, lo que conlleva de un aprendizaje memorístico o repetitivo al aprendizaje significativo. Ausubel hace una distinción entre ambas formas de aprendizaje. En el aprendizaje memorístico, los contenidos están relacionados entre sí de modo arbitrario, es decir, carecen de todo significado para la persona que lo aprende. Esto significa que el sujeto

que aprende no logra integrar el material nuevo en su estructura cognitiva, debido a que no hay relación entre ambos conocimientos. El aprendizaje es significativo cuando el nuevo material tiene significado para el sujeto que lo está aprendiendo, es decir, cuando relaciona los conocimientos nuevos con sus conocimientos anteriores. Dicho en otras palabras, el aprendiente integra los nuevos conocimientos a la estructura cognoscitiva que ya posee, modificando sus esquemas. En estos esquemas no sólo se adquiere la información nueva, también se lleva a cabo una revisión, modificación y enriquecimiento de los conocimientos previos, dando como resultado la funcionalidad y la comprensión de contenidos aprendidos significativamente (Coll, 1985 en Ausubel 1991:27-28).

Para que se logre un aprendizaje significativo es necesario que el nuevo conocimiento cumpla con ciertas condiciones.

El material que contenga los conocimientos nuevos debe:

- a) Estar formado por elementos organizados estructuralmente, de tal forma que esos elementos se relacionen entre sí de modo no arbitrario.
- b) Ser internamente funcional y coherente para que se integre a las estructuras cognitivas que el individuo ya posee.
- c) Aprenderse significativamente, es decir, que el sujeto tenga una predisposición para el aprendizaje significativo.

El aprendiente, por su parte, debe:

- a) Tener algún motivo para esforzarse a aprender.

- b) Poseer una actitud favorable hacia el aprendizaje, teniendo confianza en sus capacidades de lo que sabe para que pueda aprender significativamente la información.
- c) Tener una estructura cognitiva que disponga de información previa para que se relacione con el nuevo material.
- d) Estar consciente de lo que sabe y de lo que desconoce.
- e) Contar con apoyo pedagógico que lo ayude a integrar significativamente el nuevo material.

Por tanto, el propósito del aprendizaje significativo es dar significado a lo que se debe aprender, tomando en cuenta lo que ya se conoce. Este conocimiento se integra a la estructura cognitiva del aprendiente, dando como resultado al aprendizaje significativo (Coll en Pozo, 1989:29).

El eje horizontal, anteriormente mencionado, se refiere a las estrategias de instrucción planificada, la cual va de la enseñanza explícita o receptiva a la enseñanza por descubrimiento guiado y posteriormente a la enseñanza por descubrimiento autónomo. Ausubel hace una distinción entre el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción. El aprendizaje por descubrimiento, es el más común en los primeros años de vida pero, en el trascurso de la vida del sujeto, el aprendizaje por descubrimiento se hace menos frecuente. El aprendizaje por recepción es el más común en la escuela y en los adultos. Este aprendizaje puede ser significativo si se cumplen ciertas condiciones tales como: que comprenda la ayuda pedagógica y la creación de un conflicto cognitivo con el propósito de que el aprendiente pueda hacer una conexión o relación entre los conocimientos nuevos y los que ya posee.

Ausubel señala que, aunque el aprendizaje y la instrucción interactúan, son procesos independientes entre sí, es decir, existen ciertas formas de enseñanza que no conducen necesariamente al aprendizaje significativo. Esto significa que la enseñanza implícita y la instruccional o explícita, pueden originar el aprendizaje tanto memorístico como el significativo.

En términos generales, podemos decir que la instrucción debe abocarse al aprendizaje significativo para lograr que el alumno retenga la información de forma más duradera, facilitando así la adquisición del conocimiento nuevo. El proceso del aprendizaje debe producir cambios significativos y profundos en la mente del individuo. En el aprendizaje se ha remarcado la importancia de los aspectos cognitivos del sujeto, pero también es necesario tomar en cuenta que existen otros aspectos afectivos, emocionales, sociales y culturales que influyen en el aprendizaje (Ausubel, 1991:206-207).

Durante el aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante atraviesa por un proceso llamado interlenguaje. A partir del análisis de los errores, se pueden detectar y prevenir las dificultades que el aprendiente tiene durante su aprendizaje. En la siguiente sección se abordan ambos temas.

### 2.1.1 Interlenguaje y análisis de errores

De acuerdo con Selinker y Weinreich (1953 en Brown y Yule, 1987:168-167), el interlenguaje es un sistema lingüístico que resulta de la combinación de los conocimientos de la lengua materna y la segunda lengua. El interlenguaje es

característico del aprendizaje de una segunda lengua y refleja el nivel de competencia que el aprendiente tiene de dicha lengua.

De acuerdo con Selinker (1972 en Ellis, 1995:351-353), existen cinco procesos, responsables del interlenguaje: la transferencia de la lengua materna, la transferencia de intralenguaje, la transferencia de entrenamiento, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación.

La transferencia de la lengua materna (*interlingual transfer*) o interferencia aparece en la primera etapa del aprendizaje de una segunda lengua y se caracteriza por una gran interferencia de la lengua materna en la lengua meta.

En la transferencia de intralenguaje (*intra lingual transfer*) o sobregeneralización se caracteriza por la sobregeneralización de las reglas, y aspectos semánticos de la lengua extranjera, por ejemplo, *What did he intended to say?*,

En la transferencia de entrenamiento (*training transfer*), los errores surgen por la presentación inadecuada de los aspectos lingüísticos durante el aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera contribuyen a facilitar la comprensión de los significados de la lengua extranjera y, por consiguiente, obtener un mejor dominio de la lengua meta.

Con las estrategias de comunicación el aprendiente intenta compensar y transmitir sus mensajes en la lengua meta durante la interacción a partir de la información que se encuentra en su interlenguaje.

De acuerdo con Brown y Yule (1987:185-186), en el interlenguaje pueden formarse fosilizaciones. La fosilización es un fenómeno lingüístico que ocurre cuando los aprendientes de una segunda lengua tienden a incorporar formas lingüísticas

incorrectas permanentemente en su interlenguaje. La fosilización es parte del interlenguaje ya que la internalización de las formas incorrectas sucede en el mismo lugar donde se procesan y se internalizan las formas correctas de la lengua.

El interlenguaje se analiza a través de la producción oral y escrita del alumno para identificar los errores cometidos por los alumnos. Los errores proveen, al maestro y a los investigadores, datos importantes de qué y cómo corregir. Por lo anterior, los errores y su análisis son importantes para el estudio del interlenguaje (Corder, 1988:167).

Al analizar los errores de los alumnos, es importante hacer una distinción entre *mistake* y *error*. El *mistake* se refiere a la falla en la utilización de un sistema conocido, causada por fatiga, agitación, conmoción o distracción, entre otros. El hablante nativo tiene la facilidad de notar y corregir esta falla porque conoce la regla gramatical que infringió.

El *error* es una desviación sistemática cometida por los alumnos que no tienen el dominio de las reglas gramaticales de una lengua extranjera. El *error* es una muestra del nivel de competencia del alumno con respecto a la segunda lengua. Los errores pueden ser originados por la interferencia de la lengua materna y la lengua meta.

El análisis de los errores se refiere a los procedimientos con los que se identifican, describen y explican los errores cometidos por el aprendiente de una lengua (Corder, 1988:164). El propósito del análisis de los errores es el estudio del proceso de adquisición de una segunda lengua. A menudo los errores son el resultado de la transferencia de la lengua materna, es decir, la transferencia de "hábitos". Estos hábitos

son desarrollados por imitación, repetición y reforzamiento (Ellis,1995:19). Corder (1988:49) sugiere los siguientes pasos para el estudio del análisis de los errores:

- la recolección de ejemplos de los errores,
- la identificación de los errores,
- la descripción de los errores,
- la explicación de los errores y
- la evaluación de errores.

Corder (1988:48) señala que los errores pueden ser significativos porque proporcionan información al maestro acerca de cuánto ha aprendido el alumno y proveen al investigador información sobre cómo ha aprendido la lengua el estudiante. Es importante mencionar que el estudio de los errores fue motivado por el deseo de mejorar la pedagogía de la lengua.

Corder (1988:11) menciona que los errores son importantes para el alumno ya que son un tipo de estrategia que usa tanto el niño que adquiere su lengua materna como el estudiante de una segunda lengua. Estos errores son considerados también como hipótesis incorrectas que el alumno ha formulado respecto al idioma que está aprendiendo.

Con respecto a los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés, los errores que se cometen al usarlos se deben, principalmente, a que algunos de ellos tienen la misma traducción en el español y a que en ocasiones en español se puede utilizar el verbo ser o estar antes de los participios, de manera indistinta.

En esta sección, se ha tomado en cuenta la manera en que el aprendiente adquiere el conocimiento. A continuación se describen los aspectos más relevantes de la teoría de

enseñanza los cuales son congruentes con la teoría de aprendizaje mencionada anteriormente.

## 2.2 Teoría de la enseñanza.

A través de la instrucción, se proyecta el conocimiento en el salón de clases. El propósito de la enseñanza es guiar, facilitar y crear condiciones favorables para que el alumno adquiera el conocimiento (Brown y Yule, 1987:6-7).

Durante la enseñanza, se espera que los estudiantes adquieran la información necesaria en el momento preciso, y desarrollan estrategias adecuadas que conlleven al aprendizaje. Durante las actividades, los alumnos forman y comprueban sus hipótesis. El rol del docente es muy importante dentro de la enseñanza guiada. El docente debe inducir el manejo de las estrategias de aprendizaje del estudiante, y ser flexible y adaptarse a las diferencias de sus alumnos. El docente debe decidir qué es lo más apropiado para su clase, con base en las características de los alumnos del curso que está impartiendo. Asimismo, el profesor debe tomar en cuenta lo siguiente:

1. las carencias y los conocimientos previos de los alumnos,
2. las tareas de aprendizaje a realizar,
3. los objetivos del curso,
4. los contenidos y los materiales de estudio (Brown y Yule, 1987:14-16).

Coll (1990, en Díaz Barriga, 1993:16) señala que el profesor debe graduar los niveles de dificultad de las tareas y proporcionar los medios necesarios para resolverlas. Esto es posible debido a que el profesor conoce las necesidades de los alumnos.

Tanto el docente como el alumno deben tener la responsabilidad del aprendizaje significativo. El alumno debe aprender activa y críticamente, esforzarse para comprender, y retener e integrar la nueva información con sus conocimientos previos. Para ello, el alumno debe plantear preguntas significativas y realizar actividades de solución de problemas (Ausubel, 1991: 33-40).

Actualmente, uno de los propósitos más importantes de la enseñanza de una lengua extranjera es desarrollar la competencia comunicativa.

La comunicación comprende el intercambio y la negociación de información, por lo menos, entre dos personas. En este proceso se usan símbolos verbales y no verbales, se comprende y produce la información oral y escrita con base en conceptos socioculturales y afectivos (Canale, 1994:4). Candlin (en Batstone, 1994:4) menciona que, en la comunicación, los participantes también llevan a cabo una continua evaluación y negociación de significados.

La competencia comunicativa, término acuñado por Hymes (1966), se basa en las reglas que gobiernan la lengua, así como en las reglas sociales y funcionales de la misma. La competencia comunicativa toma en cuenta ciertos aspectos importantes para convenir, interpretar mensajes y negociar significados dentro de un contexto específico (Savignon, 1983:9 en Brown y Yule, 1987:199).

Hymes y Pauton (1966, 1974 en Brown y Yule, 1987:199) hacen una distinción entre competencia lingüística y comunicativa. La primera se refiere al conocimiento de las reglas y formas de la lengua; la segunda, toma en cuenta la capacidad que tiene el sujeto para comunicarse de forma interactiva y funcional.

Con el propósito de describir cómo se integran las dos competencias mencionadas anteriormente, en la siguiente sección, se mencionan las características más importantes de los enfoques metodológicos más relevantes para la enseñanza de una segunda lengua, así como el papel que ha tenido la enseñanza de la gramática en cada uno de ellos.

### **2.2.1 El papel de la gramática en los enfoques metodológicos de la enseñanza de una lengua extranjera**

La gramática tiene un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Con el fin de propiciar el aprendizaje de la lengua meta, en las últimas décadas, la gramática se ha abordado a partir de diferentes enfoques metodológicos, de los cuales, a continuación se mencionan los que han tenido mayor auge (Larsen-Freeman, 1986: 4-49).

#### **2.2.1.1 Método de Gramática-Traducción**

El Método de Gramática-Traducción fue usado en la enseñanza de lenguas clásicas como el latín y el griego. Este método consistía en la traducción de la lengua meta a la lengua nativa y viceversa. Las lecturas estaban enfocadas a la enseñanza del vocabulario y las estructuras gramaticales. A menudo, estas lecturas tomaban aspectos culturales de la comunidad de la lengua extranjera. Al realizar las traducciones o leer un pasaje cultural, el estudiante memorizaba el vocabulario y deducía las reglas gramaticales de la lengua extranjera. La evaluación consistía en traducir de la lengua nativa a la extranjera y viceversa. Por lo tanto, las habilidades de comprensión de

lectura y producción escrita eran muy importantes, mientras que a las habilidades de comprensión auditiva y producción oral no se les ponía atención ya que la interacción entre estudiantes no era importante.

### 2.2.1.2 Método Directo

En el Método Directo, al contrario del Método de Traducción, la instrucción se enfocaba en que el alumno aprendiera a comunicarse y a pensar en la lengua extranjera. Se le pedía al estudiante que usara la lengua meta, no se permitía la traducción ni usar la lengua materna en el salón de clases. Cuando el docente introducía una palabra o frase lo hacía a través de fotos, *realia* o pantomima. La gramática no era presentada de forma explícita, pero sí de forma inductiva a través de ejercicios y el vocabulario se practicaba en oraciones completas. En este método existía una gran interacción entre los alumnos y el docente, quien dirigía las actividades. Tanto el docente como los estudiantes trabajaban conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

### 2.2.1.3 Método Audiolingual

El Método *Audiolingual* se desarrolló en los Estados Unidos de América por motivos militares durante la segunda guerra mundial. El docente se consideraba como un líder o director de orquesta, cuyo objetivo principal era ayudar al estudiante a aprender muy bien la lengua meta, y a comunicarse y usar la lengua automáticamente (sin pausas). El docente debería proveer al alumno un buen modelo de imitación y el estudiante se limitaba a imitar ese modelo. El vocabulario nuevo y las estructuras gramaticales se

presentaban a través de diálogos. Los diálogos se aprendían por imitación y repetición, por lo que la enseñanza de la gramática también era implícita. El nivel de complejidad de la lengua meta hablada se graduaba de lo más simple a lo más complejo. La lengua se veía como un sistema único compuesto por diferentes niveles: fonológico, morfológico y sintáctico. Aunque en este método había una gran interacción entre los estudiantes, existía más interacción entre alumno y docente. Las cuatro habilidades eran importantes, pero la producción oral recibía más atención. La pronunciación se enseñaba desde el inicio y los errores de los alumnos se evadían lo más posible.

#### 2.2.1.4 Enfoque Comunicativo

El Enfoque Comunicativo, que ha prevalecido durante las últimas décadas, tiene como principal objetivo preparar y estimular al alumno para que explore y desarrolle, de manera adecuada, la competencia comunicativa de una segunda lengua (Savignon, 1972 en Lee y VanPatten, 1995:149), que comprende tanto el conocimiento de la lengua meta como la habilidad de usarla, de manera efectiva, en situaciones de comunicación real.

La competencia comunicativa está integrada por cuatro competencias importantes: la gramatical, la discursiva, la sociolingüística y la estrategia. La competencia gramatical se refiere al dominio de los códigos de la lengua, sean verbales o no verbales. Incluye la forma y la estructura de la lengua, es decir, el vocabulario, la formación de palabras y oraciones, la pronunciación y los aspectos semánticos de la lengua.

La competencia discursiva comprende la combinación correcta de las formas gramaticales con el significado de textos escritos o hablados en diferentes géneros. Por género se entiende el tipo de texto que se emplea; por ejemplo: una narración oral o escrita, un ensayo argumentativo, un reporte científico, una carta de negocios o la realización de un instructivo. Cada uno de estos escritos pertenecen a géneros diferentes, los cuales deben tener cohesión y coherencia.

La competencia sociolingüística incluye tanto las reglas socioculturales como las reglas de discurso. Esta competencia se refiere al entendimiento y a la producción apropiada de las oraciones en diferentes contextos sociolingüísticos que dependen de factores contextuales, tales como: el estatus del participante, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción.

La competencia estratégica se refiere al uso de estrategias verbales o no verbal para lograr el propósito de la comunicación. Las estrategias se usan cuando se interrumpe la comunicación debido a condiciones limitadas; por ejemplo, cuando no recordamos una forma gramatical, parafraseamos la idea para darnos a entender. Las estrategias también se usan cuando no se conocen muy bien los aspectos discursivos o sociolingüísticos (Hymes 1966:65).

Existen cinco principios básicos en un Enfoque Comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera, que son:

- a) *Integración de las áreas de la competencia comunicativa.* El objetivo es que el alumno integre y domine la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

- b) *Satisfacción de las necesidades comunicativas de los alumnos.* El modelo comunicativo debe cubrir las necesidades e intereses comunicativos del estudiante, tomando en cuenta la competencia gramatical (grado de exactitud gramatical que requiere en diferentes situaciones comunicativas), la competencia sociolingüística (práctica de temas y funciones comunicativas que se usan con mayor frecuencia), la competencia discursiva (cohesión y coherencia), la competencia estratégica (recursos estratégicos con los que el alumno compensa su desconocimiento en las otras competencias).
- c) *Oportunidad de interacción.* El estudiante de una lengua extranjera debe tener oportunidad de interactuar comunicativamente con un interlocutor que tenga un nivel alto de competencia de la lengua.
- d) *Aprovechamiento de las habilidades de la lengua materna.* Estas habilidades también son importantes para el aprendizaje de una lengua extranjera.
- e) *Amplio enfoque curricular.* El programa debe tener como propósito desarrollar la competencia comunicativa de una lengua extranjera, propiciándole al alumno la información, la práctica y la experiencia necesaria para que pueda cubrir sus necesidades comunicativas en la lengua meta fuera del salón de clases (Canale en Richard y Smith, 1983: 16-18).

Para la elaboración de este trabajo, se ha seleccionado el Enfoque Comunicativo ya que es compatible con la Teoría Cognitiva y porque promueve el desarrollo de la competencia comunicativa de una segunda lengua, dentro de la cual la competencia gramatical es esencial para la comunicación, y porque permite enseñar la gramática dentro de un contexto significativo. A continuación se describen las características de

los modelos de las actividades que se han considerado para la elaboración de la gramática pedagógica que se sugiere en este trabajo.

#### 2.2.1.4.1 Tipos de actividades comunicativas

Como se mencionó anteriormente, el propósito del Enfoque Comunicativo es desarrollar la competencia comunicativa de la lengua meta en el salón de clases, brindándole al estudiante mayores oportunidades de comunicación en diferentes contextos (Savignon en Lee y VanPatten, 1995:47).

Las actividades comunicativas le permiten al alumno compartir la información en pares o en pequeños grupos y le brindan la oportunidad de desarrollar sus habilidades comunicativas. El intercambio de información en el aula es más fácil cuando se pueden usar los conocimientos de la lengua meta para aplicarlos en la comunicación. Para crear las actividades de intercambio de información, es necesario tomar en cuenta el nivel del alumno y las demandas lingüísticas de la tarea.

Con las tareas comunicativas, el alumno tiene mayor comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua extranjera ya que presta mayor atención en el significado y en la forma.

De acuerdo con Lorschky y Bley-Vroman (1993 en Franco, 2003), se pueden apreciar tres niveles de implicación de la gramática en las actividades comunicativas. Estos niveles son la esencialidad, la utilidad y la naturalidad con la que se presentan las estructuras gramaticales en el modelo comunicativo.

La esencialidad se refiere a que el uso de la estructura es indispensable para llevar a cabo la tarea. La esencialidad es más fácil de satisfacer en las actividades de

comprensión. El *input* que se recibe facilita la formación y la comprobación de hipótesis, con una subsecuente reestructuración de las estructuras cognitivas.

La utilidad se relaciona con aquellas actividades en las que el uso de la estructura gramatical es importante, pero no indispensable. La utilidad se observa en las actividades de producción. Si la utilidad es alta también contribuye a la formación de hipótesis y a su comprobación.

La naturalidad se refiere a que el uso de cualquier estructura gramatical se puede presentar de forma natural durante la ejecución de las actividades y se aprecia principalmente en las tareas de producción. La naturalidad de la gramática propicia la práctica de las hipótesis formuladas que ya han sido comprobadas y automatizadas.

#### 2.2.1.4.2 Tareas comunicativas cerradas y tareas comunicativas abiertas

De acuerdo con Lorschky y Bley-Vroman (1993 en Franco, 2003) las actividades gramaticales del modelo comunicativo se clasifican en tareas cerradas y tareas abiertas. Las tareas cerradas son actividades comunicativas que ayudan al alumno a procesar el significado junto con la forma gramatical. Estas actividades requieren el uso de una estructura gramatical determinada. En las tareas abiertas la información no se restringe, es decir, es indeterminada. La esencialidad del uso de una estructura gramatical en particular se presenta en las tareas cerradas, y la utilidad y la naturalidad se observa en las tareas abiertas.

#### 2.2.1.4.2.1 Tareas comunicativas cerradas

Las actividades de *input* estructurado y de toma de conciencia son tareas cerradas. Con las actividades de *input* estructurado se practica una sola estructura gramatical a la vez. Estas actividades permiten que los alumnos adquieran el significado de las oraciones que se presentan y dirijan su atención a la estructura gramatical que se practica en ellas. Por lo tanto, las actividades gramaticales de *input* estructurado contribuyen al procesamiento de la forma gramatical y su significado.

Al elaborar actividades cerradas de *input* estructurado, se debe considerar:

- La presentación de un punto gramatical a la vez.
- El enfoque en el significado.
- Que las oraciones formen parte del discurso.
- La inclusión del *input* oral y escrito.
- Que los alumnos hagan algo con el *input* recibido, pero que no lo produzcan.
- Que el aprendiente use estrategias de procesamiento.

Las actividades con *input* estructurado se clasifican en referenciales y afectivas. Las actividades referenciales son concretas y permiten al instructor comprobar que el estudiante este enfocando su atención en el aspecto gramatical del *input*. Las actividades afectivas toman en cuenta la opinión del estudiante, requieren una respuesta personal porque hacen referencia al mundo del estudiante.

Las actividades con *input* estructurado pueden ser de opción binaria, relación de columnas, de suplementación de información y de selección de alternativas (Lee y VanPatten, 1995:107-114).

Las actividades de toma de conciencia también se inscriben dentro de las tareas cerradas. Estas actividades se enfocan en el estudio consciente de los aspectos gramaticales de la lengua a través de la práctica formal que el docente promueve y utiliza durante la enseñanza de la lengua extranjera. Al igual que las actividades del *input* estructurado, las actividades de toma de conciencia se relacionan con un contexto familiar y contribuyen a que el alumno descubra por sí mismo las reglas gramaticales. La toma de conciencia es el resultado de la reflexión y del aprendizaje conciente por parte del alumno (Ellis, 1995:643).

Tanto para las actividades de *input* estructurado como para los de toma de conciencia, se espera que la frecuencia con que se presenta la estructura gramatical contribuya a que el estudiante preste atención en las regularidades formales de la lengua meta, y las procese junto con el significado.

#### 2.2.1.4.2.2 Tareas comunicativas abiertas

Como ya se mencionó anteriormente, las tareas abiertas son actividades en las que, para llevarse a cabo, se puede usar cualquier estructura gramatical ya que la información lingüística no se restringe. La mayoría de estas actividades son tareas de producción, en las que se observa la utilidad de la estructura gramatical y la naturalidad con que se presenta durante la realización de las actividades. El diseñador de las actividades debe tener mayor control sobre ellas para que el alumno ejercite la estructura gramatical que desea que se practique (Lorschky y Bley-Vroman, 1993 en Franco, 2002).

Dentro de las tareas abiertas, podemos incluir el modelo del *output* estructurado. VanPatten (1996:117) aclara que el *input* es necesario para el desarrollo del sistema lingüístico, pero no es suficiente para el desarrollo de la habilidad comunicativa dentro de un contexto significativo. Swan (1985 en Ellis, 1995:282) señala que el alumno necesita tener mayores oportunidades para practicar lo aprendido, es decir, que utilice su sistema lingüístico para producir oraciones efectivamente y, de esta forma, impulsar el uso correcto de la segunda lengua. Para que esto suceda, es necesario que el alumno tenga acceso a actividades con suficiente *output* estructurado que desarrollen la coherencia y la fluidez de la lengua. Terrel (1986 en Lee y VanPatten, 1995:117) describe lo anterior como *access*. El *access* le brinda al alumno oportunidades de producir la lengua meta, con la cual puede aprender a expresarse correctamente a través del uso de las formas y estructuras de la lengua.

El *access* contribuye a la conformación del sistema de desarrollo y le permite al individuo ingresar al sistema lingüístico de manera automática. Sin la etapa del *access*, el alumno puede tener gran conocimiento de la lengua, pero puede no ser capaz de usarla en una situación comunicativa. Lo anterior sucede cuando el individuo no tiene oportunidades de crear su propio *output* para comunicar sus ideas, lo cual repercute negativamente en su coherencia y fluidez.

Es importante que el estudiante, al producir la lengua, se enfoque en el intercambio de la información, de manera significativa. Swan (1985 en Ellis, 1995:285) menciona que cuando el alumno participa en la comunicación, puede tener fallas comunicativas, que son positivas para el aprendizaje, ya que el alumno aprende a tener más precisión

en su *output*, es decir, refina lo aprendido por medio de sus propias correcciones o de las que recibe de otro hablante (Krashen, 1985 en Ellis, 1995:280).

Los propósitos principales de las actividades del *output* estructurado son que el alumno intercambie información previamente aprendida, accedando la estructura que se requiere para expresar los significados.

Los lineamientos para realizar actividades con *output* estructurado son similares a las del *input* estructurado, con la diferencia de que las actividades del *output* estructurado se enfocan en la producción y no en la comprensión.

Los lineamientos para la elaboración de dichas actividades son las siguientes:

- Presentar un solo aspecto gramatical a la vez.
- Enfocarse en el significado.
- Pasar de las oraciones breves al discurso conectado.
- Usar el *output* tanto escrito como oral.
- Asegurarse que el alumno tenga algún conocimiento de la estructura.
- Propiciar el intercambio de información oral y escrita.

Como se puede observar, existe una estrecha relación entre el *input* y el *output* estructurado. Durante la exposición al *input* estructurado se adquiere correctamente la forma gramatical de la lengua. Durante el proceso de *access* se establece una fuerte conexión entre la coherencia y la fluidez del *output* (VanPatten, 1996:119). Tanto el *input* estructurado como el *output* estructurado conllevan a la adquisición de una lengua extranjera.

Para diseñar las actividades de la gramática pedagógica, objeto de este estudio, es importante mencionar las características de los participios terminados en *-ing* y *-ed*

que se usan como adjetivos en inglés, así como las características correspondientes a tales participios en español. En el siguiente capítulo, se describen y contrastan ambos sistemas lingüísticos.

### III. SISTEMA LINGÜÍSTICO DE LOS PARTICIPIOS TERMINADOS EN -ING Y -ED USADOS COMO ADJETIVOS EN INGLÉS

En este capítulo se describe el sistema lingüístico de los participios terminados en *-ing* y *-ed* que se usan como adjetivos en inglés y el sistema lingüístico equivalente en español, así como su análisis contrastivo correspondiente. Finalmente, se observa el tratamiento pedagógico que se le ha proporcionado en los libros de texto al aspecto gramatical antes mencionado.

#### 3.1 Sistema lingüístico en inglés como lengua extranjera

El participio es una forma verbal que puede usarse con o sin un verbo auxiliar. Existen dos tipos de participios: el participio presente y el participio pasado. Entre otras funciones, los participios en inglés pueden ser usados como adjetivos, como se observa en los siguientes ejemplos.

a) *The movie was interesting*



Participio presente con el que se describe el sujeto



b) *His idea seems exciting.*

c) *The broken vase was on the floor.*



Participio pasado con el que se describe el sujeto

Como podemos ver, en los ejemplos anteriores los participios son usados como adjetivos después de *be* (a) y otros verbos copulativos, que no son auxiliares (b), o antes de un sustantivo (c).

El participio presente *-ing*, usado como adjetivo, es activo y significa "toma o tiene este efecto" (Thomson, 1994:33). El pasado participio *-ed* usados como adjetivo es

pasivo y significa "afectado de esta manera" (Swan, 1997: 403-405). Ejemplos:

*The play was **boring**, so the audience was **bored**.*

***Boring** teachers make **bored** students.*

Los participios con *-ing* y *-ed*, que son usados como adjetivos, están relacionados con los verbos emotivos, tales como *amuse*, *bewilder*, *bother*, *interest*, *irritate*, *puzzle* o *surprise*, entre otros (Vait, 1986:140). Por ejemplo, los participios pasados como *interested*, *bored* y *excited* son usados para expresar estado de ánimo con respecto a algo o alguien. Por otra parte, un espectáculo puede ser *amusing*, *interesting* or *boring*, pero la audiencia puede estar *amused*, *interested* o *bored* (Eastwood, 1994:258).

Ejemplos:

*The show made us laugh. It was very **amusing**.*

*The audience laughed they were very **amused**.*

*I talked to a very **interesting** man.*

*I was **interested** in what he was telling.*

En las siguientes dos secciones se describen las principales características del participio activo o presente *-ing* y el participio pasivo o pasado *-ed*, que se usan como adjetivos.

### 3.1.1 Participio activo o presente *-ing*

El participio presente es fácil de reconocer debido a que se añade el sufijo *-ing* en los verbos como: *amusing*, *interesting*, *boring*, etcétera.

*This is an **amazing** discovery*



Describe el sustantivo

El participio presente expresa una característica que una persona o cosa posee, por ejemplo, un espectáculo puede ser *amusing, interesting o boring*. (Swan, 1997:404).

*John has become very boring.*

El participio *-ing* se usa como:

- Adjetivo en combinación con un sustantivo, por ejemplo: *The sleeping child (the child who is sleeping)*.
- Adjetivo en posición predicativa o atributiva, por ejemplo: *The movie was interesting.*

Por lo general, el participio presente se usa cuando el verbo de la proposición se refiere a una acción continua: *Passengers travelling on this bus bought their tickets in books (passengers who traveled...)*.

El significado de la forma *-ing* que se usa como adjetivo es similar a los verbos activos; por ejemplo: *Falling leaves (leaves that fall), She walked out smiling (she was smiling)*.

Los adjetivos usados con *-ing* pueden ser confundidos con el gerundio de los verbos progresivos. Esto es de esperarse debido a que las formas son idénticas (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1990:447). Ejemplos:

Adjetivos *-ing*:                      *The child is interesting*

Verbos progresivos:                      *The child is interesting me in tennis.*

Una de las formas para distinguir el uso del participio *-ing* como gerundio es recordar que éste también funciona como sustantivo. El participio *-ing* que funciona como adjetivo o adverbio se diferencia del gerundio porque se puede añadir un



Cuando el participio pasado es usado como adjetivo gradual para referirse a estados mentales, sentimientos y reacciones, generalmente se usa *very*, con excepción de *He's well known in the art world (Not... very known...)*. Por ejemplo:

*A very frightened animal.*

*The children were very bored.*

Cuando el participio pasado es parte del verbo pasivo, es común el uso de *much* y *very much*:

*I was very/much/very much amused by Miranda's performance.*

Algunos de los verbos intransitivos tienen pasado participio cuando son usados como adjetivos y adverbios con significado activo, especialmente antes del sustantivo: *A retired general / an increased activity.*

Otros participios pasados pueden ser usados como adverbios: *a well-read person/ a much-travelled man.*

A partir de las descripciones que se han presentado, observamos que el participio presente y el pasado, entre otras aplicaciones, se usan como adjetivos, aunque con significados diferentes. En la siguiente sección se describen las características del sistema lingüístico equivalente al español.

### 3.2 Sistema lingüístico equivalente en español

En español, el participio (verboide) es llamado así debido a la variedad de sus aplicaciones. El participio funciona como adjetivo y pocas veces como sustantivo o como verbo. Para este trabajo se retoman básicamente sus aplicaciones como adjetivo.

El participio se divide en activo o presente y pasado pasivo o pretérito (Nueva

Gramática de la Lengua Española, 1980:495). Los accidentes del participio son los siguientes: tiempo, significación, género, número y figura. Los tiempos del participio son: presente y pasado. La significación del participio se divide en dos: activo o presente y pasivo o pasado. Los géneros del participio pasado son tres: masculino (amado), femenino (amada), neutro (lo amado). Los números de los participios presente y pasado son dos: singular (motivante y amado) y plural (motivantes y amados). Las figuras de los participios presente y pasado son dos: sencilla (motivante y amado), y compuesta (desmotivante y desamado).

### 3.2.1 El participio activo o presente

El presente participio en español se forma añadiendo *-ando* a las raíces de los verbos terminados en *-ar* y *-iendo* a los de los verbos terminados en *-er* e *-ir*.

<i>Infinitivo</i>	<i>raíz</i>	<i>participio presente</i>
cantar	cant-	cantando
comer	com-	comiendo
vivir	viv-	viviendo

Las terminaciones anteriores del participio presente se usan por lo general en tiempos progresivos después del verbo *estar*, *continuar* o *permanecer*, entre otros.

Ejemplos:

*Estuvo durmiendo todo el día.*

*Continuó trabajando el fin de semana.*

*Se quedó leyendo en el sofá.*

Además de usarse en los tiempos continuos, el participio presente de los verbos, es empleado como adverbio; ejemplo: *Hicimos el tour caminando*, pero no como adjetivos.

El participio activo o presente es un derivado verbal que también puede terminar en *-ante* para los verbos emotivos con terminación en *-ar*; o en *-ente* y *-iente* para los infinitivos que terminan en *-er* o *-ir*. Los participios activos o presentes que tienen las terminaciones *-ante*, *-ente* e *-iente* sí se pueden usar como adjetivos; por ejemplo: *interesante*, *deprimente* y *emoliente*. También pueden tener la función de sustantivo como en *escribiente*, y de ambas cosas como en *aspirante*.

Los participios activos terminados en *-ante*, *-ente* e *-iente* usados como adjetivos sólo cambian en número (singular y plural) pueden ser usados después de los verbos *ser* o *estar*, a lo que se le llama perífrasis, en la cual el primer verbo funciona como auxiliar (Beristain, 1992:308-314).

Aunque los verbos *ser* y *estar* tienen connotaciones diferentes (con el verbo *ser* se describe algo permanente y con el verbo *estar* algo temporal), los significados de las perífrasis que se forman en los participios activos terminados en *-ante*, *-ente* e *-iente*, pueden ser diferentes o prácticamente iguales. Por ejemplo:

1.A *¿Qué opinas de la película?*

B. *Es motivante* (parece que lo es para todos).

B. *Está motivante* (parece que sólo lo es para el que habla).

2.A *¿Qué te parecen los nuevos proyectos?*

B. *Son interesantes* (Es lo que me gustaría hacer).

B. *Están interesantes* (puede ser sólo algo temporal, habrá que esperar sus resultados).

A pesar de las posibles diferencias, es muy probable que los cambios en su significado no sean notorios para los hispano-hablantes.

Existen muchos verbos cuyo participio presente no se usa ni figura en el Diccionario de la Real Academia Española y aún muchos de los que se encuentran en éste, no son usuales.

Como hemos observado, sólo los participios activos o presentes que terminan en *-ante*, *-ente* o *-iente* se usan como adjetivos, por lo que son importantes para el análisis contrastivo de sus sistemas lingüísticos que se presenta en la sección 3.3 de este capítulo.

### 3.2.2 El participio pasado pasivo o pretérito

El participio pasado pasivo o pretérito de los verbos cuyo infinitivo terminan en *-ar* acaba en los sufijos *-ado*, *-ada*. Los verbos infinitivos que terminan en *-er* e *-ir* terminan en *-ido* al formar su participio pasado.

<i>Infinitivo</i>	<i>rafz</i>	<i>participio pasado</i>
Hablar	habl-	hablado
Comer	com-	comido
Vivir	viv-	vivido

Si los participios terminan en *-ado*, *-ido*, como: *amado*, *temido*, se llaman regulares. Cuando adoptan otra terminación (*-to*, *-so*, *-cho*) como: *escrito*, *dicho*, *impreso*, son irregulares (Revilla de Cos, 1984:122-128).

- Las funciones del participio pasado pueden ser de:
  - Verbo: *Todavía no ha escrito la carta.*

- Adjetivo: *Encontró un libro escrito a mano.*
- Sustantivo: *Revisó el escrito cuidadosamente.*

Cuando el participio funciona como verbo, sin auxiliar, puede ser núcleo del predicado de una oración adverbial (Beristain, 1992: 128-130). Ejemplos: *Terminadas sus labores, pueden irse.*

Los tiempos expresados por el participio, generalmente indican anterioridad al tiempo del verbo con el cual se construye (González Peña, 1980:113). Ejemplos:

- “*El palacio está destruido.*” La destrucción ha sido anterior al momento en el que se dice, debido a que se construye con *está* que coexiste con ese momento.
- “*El palacio estará destruido antes de poco tiempo.*” Se señala el hecho de que la destrucción será anterior a cierta época futura porque *estará* indica futuro.
- “*El palacio, cuando yo lo visité, estaba destruido.*” Se indica que la destrucción ocurrió en una época ya pasada porque *estaba* denota una época coexistente con el tiempo pasado de la visita.
- Sin auxiliar puede ser meramente un adjetivo: *la casa destruida por el ciclón fue abandonada.*

Por su origen, el participio efectúa una referencia pasiva o pasada, que en muchas ocasiones se emplea también con sentido activo o presente; por ejemplo: “*Es un hombre leído*” (que lee), “*He aquí los libros más leídos*” (que han sido leídos). Entre una de sus funciones está la de adjetivo: “*estoy aburrido*”.

Los participios pasivos, generalmente derivados de los verbos emotivos (*irritado, sorprendido*, etc.) que son usados como adjetivos, pueden ser aplicados a un nombre, en yuxtaposición o mediante los verbos *ser* o *estar*, a lo que se le llama perífrasis.

Las perífrasis son frases verbales que construyen un predicado equivalente a un verbo que puede conjugarse. Generalmente indican el sujeto mediante morfemas. Las perífrasis pueden conjugarse y el primer verbo funciona como auxiliar (*estar cansado*) (Beristáin, 1992:308-314).

El participio como adjetivo debe ajustar su género y número al sustantivo que modifica; por ejemplo: "*Hombre perseguido*," "*Mujeres perseguidas*" En estos ejemplos, el significado del verbo recae en el objeto designado por el nombre con que se concierta, o recae en el tiempo indicado por el verbo con que se construye. Los adjetivos poseen variación de género y número y permiten gradación. Los significantes del morfema de género son /-o/ para el masculino, /-a/ para el femenino, y las de número plural /-os/ y /-as/ (Sánchez, 2000:496-498).

El participio pasado como adjetivo:

- Debe ajustar su género y número de acuerdo con el sustantivo que modifica.

Ejemplo: *Pan endurecido, ilusión perdida, campos arados, ilusiones perdidas.*

- El participio pasado puede desempeñar todas las funciones del adjetivo:

- Atributo de sustantivo: *Es un atrevido.*
- Predicativo subjetivo: *Juan es porfiado.*
- Predicativo objetivo: *Veo a Juan desconcertado.*
- Núcleo de predicado nominal: *¡Qué cumplido este señor!*
- Término de preposición: *Lo castigaron por atrevido*

Como se mencionó anteriormente, el participio pasado se usa como adjetivo generalmente con los verbos auxiliares *ser* y *estar* con los que forman los tiempos de la voz pasiva perifrástica. Ejemplo: *está quemada, fue asaltada, éramos guiados.*

Cuando los adjetivos describen algo presentado como característica temporal o provisional, se usa *estar*. Para presentar características más profundas, inherentes al sujeto, más permanentes, se usa *ser*. Ejemplo: "*Es divertido*," "*¡Qué demacrado está!*"

Existen adjetivos que sólo se usan con *estar* (*deprimido, embarazada, etc.*) y otros que se usan más frecuentemente con *ser* (*cumplido*). En la mayoría de los casos, el uso de *ser* o *estar* depende de la decisión del hablante de relativizar lo que se dice; por ejemplo: "*la película es aburrida*" o "*la película está aburrida*" (Matte Bon, 1998:47-56). No obstante, el significado cambia debido al uso de *ser* o *estar*. Mientras que la expresión "*él es aburrido*" se refiere a una persona no amena, "*él está aburrido*" indica que algo o alguien le produjo ese estado de ánimo. Lo anterior no ocurre cuando el adjetivo que se usa después de *ser* o *estar* es diferente; por ejemplo, "*es interesante*" o "*está interesado*."

Es importante hacer notar que no todos los verbos en participio pasado pueden ser usados como adjetivos. Muchos de ellos sólo podrán usarse en los tiempos perfectos (*Maria ha cantado maravillosamente*) o en la voz pasiva (*el correo es recibido cada semana*).

Al revisar la información relacionada con el uso de los participios presente y pasado en español, encontramos que sólo el participio activo o presente con las terminaciones *-unte, -ente, o -iente*, así como el participio pasado con las terminaciones *-ado, -ido, -to, -so, -cho* de los verbos, que en su mayoría son emotivos, pueden ser usados como adjetivos. En la siguiente sección se contrastarán sus usos en inglés y en español.

### 3.3 Análisis contrastivo

En esta sección se hace un análisis contrastivo de los participios presente y pasado de los verbos generalmente emotivos en inglés y español, que se usan como adjetivos.

Los adjetivos, al igual que los participios en inglés y español, poseen gradación, tiempo (presente y pasado) además de significación (activo y pasivo). En español el número (singular y plural) es aplicable tanto a los participios activos terminados en *-ante*, *-ente* e *-iente* como a los participios pasados. No obstante, el género únicamente se atribuye a los participios pasados (*-ado*, *-ido*, *-to*, *-so*, *-cho*).

Un problema para los aprendientes de inglés hispanohablantes es que el adjetivo con la forma *-ing* y los participios pasivos *-ed* provienen de los adjetivos emotivos: *annoy*, *bother*, *interest*, *irritate*, *bewilder*, etcétera. La tendencia de muchos hablantes no nativos es el generalizar el uso de los participios *-ing* y *-ed*, produciendo oraciones como las siguientes, en las que se emplea *interesting* en lugar de *interested*, o viceversa.

a) *I am interesting in sports (incorrecto).*

b) *The movie was very interested (incorrecto).*

En el ejemplo a), es claro que el hablante trata de expresar cómo se siente, por lo que debe usar el participio pasivo *-ed*. En el ejemplo b), que hace referencia al actor, la cosa o persona que causa la emoción, se debe usar el participio *-ing*. El cuadro No. 1 resume lo anterior.

<b>Verbo emotivo</b>	<i>Sports interest Max.</i>
<b>Participio presente -ing</b> se refiere al actor, la persona o cosa que causa la emoción.	<i>Sports are interesting (to Max).</i> <i>One very interesting sport is golf.</i>
<b>Participio pasado -ed se</b> refiere a la experiencia, el que siente la emoción.	<i>Max is interested in sports.</i> <i>He's a very interested golf fan.</i>

Cuadro No. 1: Aplicación de los verbos emotivos

Para el hispano-hablante, la confusión radica en el uso del verbo *be* que puede ser seguido indistintamente por los participios en inglés *-ing* o *-ed*, pero con diferentes significados. El cuadro No. 2 presenta algunos ejemplos con los que se contrasta el uso del verbo en inglés *be* y los verbos *ser* y *estar* en español. El cuadro está conformado por 2 casos, en los que se hace la comparación del uso de los verbos en los participios presente y pasado, usados como adjetivos en inglés y en español.

Se observa que, en los dos casos del cuadro siguiente, el verbo en inglés *be* está seguido por un verbo en participio presente *-ing* o participio pasado *-ed*. No obstante, en español ambos participios se usan con los verbos *ser* y *estar* de manera diferente.

El caso No. 1 muestra que el verbo *be* en inglés está seguido por un verbo con terminación *-ing* o *-ed* (participio presente o pasado). Con respecto al español, los verbos *ser* y *estar* son seguidos por un verbo con la terminación *-ido*, *-ado* y *-to* (participio pasado). En ambos idiomas, el significado es diferente.

En el caso No. 2 se distingue que los participios en inglés que se encuentran después de lo verbo *be* conservan las mismas características del caso No 1. No obstante, en español los participios que se usan después de *ser* terminan en *-ante* y

*-ente* (participio presente); mientras que, con el verbo *estar*, los participios que le siguen tienen tanto las terminaciones del participio presente *-ante* y *-ente* como del participio pasado *-ido* o *-ado*.

Uso de los participios presente y pasado de los verbos usados como adjetivos en inglés y en español						
Caso	Inglés		Español			
	BE		SER		ESTAR	
1	<b>-ing</b>	<b>-ed</b>	Verbo en participio presente <i>-ado, -iendo, -iente, -ante, -ente.</i>	Participio pasado <i>-ado, -ada, -ido, -to, -so, -cho.</i>	Participio presente <i>-ado, -iente, -iendo, -ante, -ente</i>	Participio pasado <i>-ado, -ada, -ido, -to, -so, -cho</i>
	<i>Boring</i>	<i>Bored</i>		<i>Aburrido</i>		<i>Aburrido</i>
	<i>Tiring</i>	<i>Tired</i>		<i>Cansado</i>		<i>Cansado</i>
	<i>Annoying</i>	<i>Annoyed</i>		<i>Molesto</i>		<i>Molesto</i>
	<i>Amusing</i>	<i>Amused</i>		<i>Divertido</i>		<i>Divertido</i>
2	<i>Depressing</i>	<i>Depressed</i>	<i>Deprimente</i>		<i>Deprimente</i>	<i>Deprimido</i>
	<i>Interesting</i>	<i>Interested</i>	<i>Interesante</i>		<i>Interesante</i>	<i>Interesado</i>
	<i>Exhausting</i>	<i>Exhausted</i>	<i>Extenuante</i>		<i>Extenuante</i>	<i>Extenuado</i>
	<i>Exciting</i>	<i>Excited</i>	<i>Emocionante</i>		<i>Emocionante</i>	<i>Emocionado</i>

Cuadro No. 2: Uso de los participios presente y pasado de los verbos usados como adjetivos en inglés y en español

Con referencia al participio presente *-ing* y al pasado participio *-ed* usados como adjetivos en inglés, el primer participio es activo y el segundo es pasivo. En español, los adjetivos equivalentes para el presente participio tienen las terminaciones *-ante*, *-ente* e *-iente*, y para los adjetivos formados con el participio pasado se usan las terminaciones *-ado*, *-ido*, *-to*, *-so* y *-cho*.

Como se observa, todos los participios de los verbos del cuadro No. 2 son emotivos. En inglés, los participios presente (*-ing*) y pasado (*-ed*) son precedidos por el verbo *be*. En español, estos participios se usan respectivamente después de los verbos *ser* y *estar*.

El uso del verbo *be*, equivalente a los verbos *ser* y *estar*, origina que los alumnos de inglés usen las terminaciones del participio presente o del participio pasado de manera indistinta, lo cual origina el error en su uso. Lo anterior se debe a que, en español, los verbos *ser* y *estar* pueden usarse con el mismo adjetivo; pero, en algunos casos, con diferente significado. El verbo *ser* se refiere a una característica inherente, es decir, a una cualidad permanente que también expresa la acción misma sufrida por el sujeto. *Estar* es el resultado de la acción o un estado que es consecuencia del que la ejecuta. De hecho, el verbo *estar* hace referencia a una condición temporal o accidental, aunque en ocasiones los hispano-hablantes los usan de manera indistinta.

En este capítulo se presentó la descripción del sistema lingüístico y el funcionamiento de los participios terminados en *-ing* y *-ed* usados como adjetivos en inglés, así como su equivalente lingüístico en español. Finalmente se realizó un análisis contrastivo de dichos participios tanto en inglés como en español; esto con la finalidad de encontrar las posibles causas de los errores que el alumno comete al usar los participios en inglés *-ing* y *-ed*.

Es importante que, después de haber descrito, analizado y contrastado las características del participio presente y del participio pasado usados como adjetivos en inglés y español, se describa la manera como se ha abordado su enseñanza en los libros de texto.

### 3.4 Tratamiento pedagógico en los libros de texto

Se considera importante revisar, como algunos libros de texto y de apoyo abordan el punto gramatical de los participios terminados en *-ing* y *-ed* usados como adjetivos.

El uso de los participios <i>-ing</i> y <i>-ed</i> usados como adjetivos en los libros de texto y de apoyo					
Nombre del libro	Tipos de actividades				
	Explicación gramatical	Complementación	Opción binaria	Relación de columnas	Otras actividades/habilidades que se practican.
Headway starter 1, Soars y Soars. 2001. Oxford University press.	—	—	—	—	—
American Headway 1, Soars y Soars. 2001. Oxford University press.	Breve	X	—	X	Respuestas a preguntas. Producción oral y escrita.
American Headway 2, Soars y Soars. 2001. Oxford University Press.	Breve	—	—	—	Descripción de experiencias y de lo que ven en una serie de fotos. Comprensión auditiva.
American Headway 3, Soars y Soars. 2001. Oxford University Press.	Muy breve	X	—	—	Opción múltiple (se utilizan adjetivos. Comparativos, superlativos, con terminación. <i>-ing</i> y <i>-ed</i> , etc). Interacción oral entre alumnos, para compartir experiencias.
Preference Guide to English. A Handbook of English as a Second Language, Maclin, 1994. Dekalb College, England.	Amplia	X	—	X	Producción escrita.
English Grammar In Use. Murphy. 1990. Cambridge University Press. New York.	Amplia	X	X	—	Producción escrita.
Grammar In Use, Reference and Practice for Intermediate Student of English. Murphy y Atman. 1989. Cambridge University Press. New York.	Amplia	X	X	—	Producción escrita

El uso de los participios <i>-ing</i> y <i>-ed</i> usados como adjetivos en los libros de texto y de apoyo					
Nombre del libro	Tipos de actividades				
	Explicación gramatical	Complementación	Opción binaria	Relación de columnas	Otras actividades/habilidades que se practican.
A Practical English Grammar. Thomson y Martinet. 1992. Oxford University Press. New York.	Muy breve	—	—	—	—
Look Ahead 1. Hopkins y Potter. 1996. Logman. England.	—	—	—	—	—
Look Ahead 2. Hopkins y Potter. 1996. Logman. England.	—	—	—	—	—
Look Ahead Upper Intermediante Hopkins y Potter. 1996. Logman. England.	—	—	—	—	—
Look Ahead Intermediate students Hopkins y Potter. 1996. Logman. England.	Breve	X	—	—	Producción escrita.
East West 1. Graves y Rein. 1990. Oxford University Press. U.S.A.	—	—	—	—	—
East West 2. Graves y Rein. 1990. Oxford University Press. U.S.A.	—	—	—	—	—
East West 3. Graves y Rein. 1990. Oxford University Press. U.S.A.	—	—	—	—	—
Opening Strategies 1. Abbs y Freebairn. 1990. Logman. England.	—	—	—	—	—
Opening Strategies 2. Abbs y Freebairn. 1990. Logman. England.	—	—	—	—	—
Opening Strategies 3. Abbs y Freebairn. 1990. Logman. England.	—	—	—	—	—
Opening Strategies 4. Abbs y Freebairn. 1990. Logman. England.	—	—	—	—	—
Harmon Hall Basic Course. Alarcón. 1990. Harmon Hall, S:A de C.V. México.	—	—	—	—	—
Harmon Hall Intermediate Course. Alarcón. 1990. Harmon Hall, S:A de C.V. México.	—	—	—	—	—

El uso de los participios <i>-ing</i> y <i>-ed</i> usados como adjetivos en los libros de texto y de apoyo (continuación)					
Nombre del libro	Tipos de actividades				
	Explicación gramatical	Complementación	Opción binaria	Relación de columnas	Otras actividades/habilidades que se practican.
Look Ahead Upper Intermediate Hopkins y Potter. 1996. Logman. England.	—	—	—	—	—
Look Ahead Intermediate students Hopkins y Potter. 1996. Logman. England.	Breve	X	—	—	Producción escrita.
Harmon Hall Advance Course. Alarcón. 1990. Harmon Hall, S:A de C.V. México.	—	—	—	—	—
Interlingua 1. Dávalos y Jacobus. 1995. Interlingua. México.	—	—	—	—	—
Interlingua2. Dávalos y Jacobus. 1995. Interlingua. México.	—	—	—	—	—
Raising Star, An Intermediate Course. Prodromou. 2000. McMillan México.	—	—	—	—	—
Links 1. Beare y Greenwell. 2002. McMillan. México.	—	—	—	—	—
Links 2. Beare y Greenwell. 2002. McMillan. México.	—	—	—	—	—
Links3. Beare y Greenwell. 2002. McMillan. México.	—	—	—	—	—

Cuadro No. 3 Uso de los participios *-ing* y *-ed* usados como adjetivos en los libros de texto

Al revisar los libros anteriores, se observó que no todos incluyen este punto gramatical, aún en niveles intermedios o avanzados. De acuerdo con el cuadro anterior, los libros que tratan este punto son *American Headway* 1, 2 y 3 y *Look Ahead Intermediate*, que lo abordan muy brevemente de manera comunicativa. Con sus actividades, se procura que el alumno entienda el uso de este punto gramatical a través de ejercicios de opción binaria, relación de columnas, breves composiciones sobre la

opinión del alumno sobre cierto tema y, finalmente, complementación de información, con los que se practican cuando mucho una o dos habilidades lingüísticas.

Los libros de apoyo *Preference Guide to English*, *English Grammar in Use*, *Grammar in Use Reference and Practice for Intermediate Students of English*, abordan más ampliamente los participios terminados en *-ing* y *-ed* usados como adjetivos, con ejercicios de opción binaria y de complementación. Aunque los libros de apoyo dan, por lo general, una explicación más amplia que los libros de texto sobre el punto gramatical a tratar (*Practical English Grammar*, por ejemplo), lo tratan de manera muy breve. Un inconveniente de los libros de apoyo es que, con sus actividades, sólo se practica la habilidad de la producción escrita y generalmente este tipo de libros no llega al alumno, solo al maestro.

Como se muestra en el cuadro No. 3, los libros *Look Ahead 1 y 2*, *Look Ahead Upper Intermediate*, *East West 1, 2 y 3*; *Opening Strategies 1, 2 y 3*; *Harmon Hall Basic, Intermediate y Advance Course*; *Interlingua 1 y 2*; *Raising Star Intermediate course*; *Links 1, 2 y 3* no mencionan dicho punto gramatical.

Por lo anterior, esta Gramática Pedagógica pretende dar un tratamiento pedagógico a los participios terminados en *-ing* y *-ed* usados como adjetivos, a través de actividades de complementación, opción binaria y relación de columnas, entre otros, con los que se practica la comprensión de auditiva y lectura, y la producción oral y escrita.

A continuación, se presentan los lineamientos generales para la elaboración de la gramática pedagógica, dirigida a hispano-hablantes, para la enseñanza-aprendizaje de los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés que se usan como adjetivos.

#### IV. ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo se establecen los lineamientos para la elaboración de la gramática pedagógica de los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés que se usan como adjetivos, para los alumnos de inglés, nivel intermedio. Las actividades cubren las cuatro habilidades lingüísticas, mismas que se describen brevemente en este capítulo. Los objetivos de las actividades se basan en los modelos de tareas comunicativas cerradas y abiertas que se señalan en el capítulo dos.

##### 4.1 Habilidades lingüísticas

A continuación se mencionan las principales características de las habilidades de la comprensión auditiva y de lectura, y la producción oral y escrita, así como su integración.

##### 4.1.1 Comprensión Auditiva

Anteriormente, la comprensión auditiva por ser una habilidad receptiva, se consideraba como pasiva. No obstante, la comprensión auditiva se usa dos veces más que la producción oral y cinco veces más que la producción escrita o la comprensión de lectura (Rivers, 1982:296).

La comprensión auditiva es efectiva cuando existen las sub-habilidades lingüísticas y las no lingüísticas. Con las sub-habilidades lingüísticas se decodifican y reconocen patrones semánticos y sintácticos. Con las sub-habilidades no lingüísticas se usan estrategias no lingüísticas como: tono de voz y lenguaje corporal, entre otros, que

indican más sobre el mensaje y el interlocutor.

Underwood (1979:4 en Anderson y Lynch, 1988:67) menciona que, para promover el desarrollo de la comprensión auditiva, se deben tomar en cuenta los grados de complejidad del discurso, la variedad de las situaciones orales, los diferentes dialectos y los textos (narraciones, conversaciones, información) en los que ocurre la comprensión auditiva.

Underwood (1979 en Anderson y Lynch, 1988:65) sugiere actividades de pre-comprensión, con las que el alumno puede predecir y discutir el tema antes de escucharlo, las preguntas deben ser específicas para facilitar la comprensión auditiva.

Las actividades deben motivar la participación individual y crear un ambiente similar al de la vida real. Las actividades pueden ser de complementación de espacios, corrección de información, contestar preguntas, o escoger entre falso y verdadero (Brown, 1980:4 en Anderson, 1969:8-12).

#### 4.1.2 Producción oral

Para la mayoría de las personas la producción oral es fundamental en la comunicación humana. Esta habilidad es sinónimo del uso correcto de la lengua, es decir, el conocimiento de las reglas gramaticales, el orden y la semántica (Nunan, 1983:25).

Franco (2002:9), con base en Bygate (1987:18-32), resume la habilidad oral en habilidades motor-perceptiva y habilidades de interacción. Las motor-perceptivas están enfocadas en el uso correcto de estructuras y sonidos, pronunciación, fluidez, corrección gramatical, registro formal e informal y vocabulario adecuado.

Las habilidades de interacción se refieren a la capacidad del hablante de producir la lengua de manera coherente en circunstancias diferentes. Esta habilidad se subdivide en: condiciones de procesamiento y condiciones de reciprocidad. En las condiciones de procesamiento se encuentran: la **facilitación** y la **comprensión**. La **facilitación** se refiere a la simplificación, elipsis, expresiones formulaicas y dispositivos para ganar tiempo. La **compensación** se refiere a las correcciones y alteraciones, al refraseo y reformulación de oraciones.

En las condiciones de reciprocidad se encuentran las rutinas y habilidades de negociación. Las rutinas pueden ser expositivas o evaluativas. Las expositivas se refieren a las descripciones, narraciones, instrucciones y comparaciones. Las evaluativas toman en cuenta las explicaciones, justificaciones, predicciones, decisiones y conclusiones. En las habilidades de negociación se encuentran las habilidades de interacción, de significado y dirección de la interacción. En las habilidades de interacción se incluyen juntas de trabajo, reuniones, debates, encuentros, presentaciones, discusiones y juegos, entre otros. Las de significado se refieren a la explicitud y claridad, los procedimientos, y el uso de estrategias, parafraseo, metáforas y una variedad de vocabulario. En la dirección de la interacción encontramos la agenda, inicio, desarrollo, cambio de tópico, apertura y cierre de conversaciones.

Littlewood (1981 en Bygate, 1987:61) sugiere dos tipos de actividades de producción oral: las pre-comunicativas y las comunicativas. Las actividades pre-comunicativas se refieren a la separación de elementos específicos del conocimiento para que el alumno, de forma gradual, practique y produzca la lengua de manera eficiente. Las actividades pre-comunicativas se subdividen en: estructurales y quasi-

comunicativas. Las estructurales se enfocan en la forma en que los elementos lingüísticos y el sistema gramatical se combinan. Las actividades quasi-comunicativa sugieren que los alumnos relacionen la forma, estructura y significado de las oraciones para obtener la función comunicativa, los significados específicos y los contextos sociales. En el proceso de comunicación oral se requiere la habilidad productiva (hablar) y la habilidad receptiva (escuchar y entender). Las actividades comunicativas comprenden tanto la integración de las actividades pre-comunicativas como las habilidades del alumno para producir mensajes significativos.

#### 4.1.3 Comprensión de lectura

La acción de leer es un proceso interactivo entre el escritor y el lector. El texto escrito es un medio de comunicación. La lectura se lleva a cabo por la necesidad de obtener información, por curiosidad o por placer.

Barnett (1989:114-143) describe cuatro fases en la comprensión de lectura: pre-lectura, lectura, post-lectura y seguimiento. La fase de pre-lectura se refiere a la introducción y familiarización con el texto, e información adicional con lo que el lector reconoce el tema. En esta etapa también se introduce el contenido y el vocabulario. Las actividades que se pueden realizar en esta fase son el reconocimiento del título del texto, el tema, el autor, la fuente, la ilustración, el formato y el género del texto.

La fase de lectura se caracteriza por la participación activa del estudiante. Las actividades que se llevan a cabo en esta etapa son de predicción, sintaxis y estructura, vocabulario, uso de diccionario, y llenado de espacios, entre otros. Estas actividades promueven el desarrollo de estrategias de lectura, con las que el alumno logra entender

y decodificar la lengua escrita, así como la identificación de los patrones léxicos y sintácticos del texto.

En la fase de post-lectura, se confirma lo que el alumno ha entendido con respecto al mensaje de texto. Las actividades de esta fase promueven el análisis profundo del tema. Las actividades que se sugieren son de ordenación de eventos, preguntas de comprensión, relación de columnas o falso o verdadero, entre otros.

La fase de seguimiento permite utilizar la información del texto analizado para leer otro. Además, en esta última fase, se pueden practicar otras habilidades como la producción oral, escrita y la comprensión auditiva.

Yue (1988:183-187) señala que las siguientes estrategias auxilian al alumno en el desarrollo de su conocimiento lingüístico:

- Habilidad de interpretar palabras. El alumno interpreta el significado de las palabras desconocidas sin consultar el diccionario.
- Lectura de unidades significativas. Es importante que el alumno lea unidades significativas y no palabra por palabra.
- *Skimming*. El alumno podrá identificar las ideas principales de cada párrafo.
- *Scanning*. Se refiere a la localización de información específica.
- Predicciones. Contribuyen a la rapidez de lectura y a no depender solamente de la información visual para la comprensión del texto.
- Reconocimiento de los patrones de organización. Se refiere a las definiciones, la secuencia de eventos o las descripciones, entre otras.

- Definición entre ideas generales y detalles específicos. Se refiere a la asociación que tienen las ideas principales de la oración, con la información adicional o complementaria.
- Inferencia y conclusión. Se refiere a la comprensión de lo explícito e implícito de un texto.

#### 4.1.4 Producción escrita

Con la producción escrita expresamos nuestras ideas por escrito en una lengua extranjera. Esta habilidad permite al alumno planear y repensar el proceso de comunicación. Además, la producción escrita brinda al alumno la oportunidad de enfocarse en la exactitud lingüística y en la organización del contenido. La producción escrita se desarrolla por lo general a través de la instrucción formal. La complejidad del texto refleja el conocimiento que el alumno tiene sobre la lengua, tal como los objetivos, la organización y la formalidad del texto.

Para Tribble (1996:67-8) en la producción escrita es importante el conocimiento del contenido (conceptos que se localizan en un área determinada); el contexto (expectativas del lector y contexto social); el sistema de lenguaje (conocimiento léxico, sintáctico y morfológico de la lengua); y finalmente, el proceso de escritura (procedimiento de la fase pre-escritura, composición, realización de un borrador, revisión y edición del texto).

White y Arndt (1991:4 en Tribble, 1996:107) mencionan cuatro sub-fases del proceso de escritura, que son:

- La generación de ideas que contribuyen a que el alumno escriba un texto.

- La delimitación del texto, con lo que se reconocen y enfatizan las partes más importantes del tema.
- La recolección de información, que puede variar, según el tema, y
- La estructuración del texto, que se refiere a la organización del mismo.

Según Nolasco entre otros(1987:31 en Tribble, 1996:116), en la realización del borrador final, deben tomarse en cuenta el orden, la claridad y la lógica de la información, así como la ortografía y la puntuación, el orden de las palabras, la selección del vocabulario y finalmente la corrección gramatical.

#### 4.1.5 Integración de las cuatro habilidades

El docente debe hacer uso de métodos que se enfoquen en la integración de las cuatro habilidades para desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Nunan (1989) menciona que tanto dentro como fuera de un salón de clases se puede hacer uso de una de las habilidades, como por ejemplo: escribir un ensayo, escuchar una conversación, dar un discurso o hablar en público, pero por lo general en la vida cotidiana existe la integración de dos, tres o, en algunos casos, cuatro de las habilidades. Rivers (1982:296) señala que el aprendizaje de las habilidades no puede hacerse de forma aislada, por ejemplo, para el aprendizaje de la escritura (composición), se debe tener el dominio de otras habilidades como la comprensión auditiva, de lectura y la producción hablada

La habilidad de lectura y escritura están estrechamente ligadas en las etapas iniciales de aprendizaje, el individuo aprende a relacionar los sonidos con los símbolos escritos,

dándoles así significado. El aprendiente tiene la capacidad de reconocer y producir los símbolos que maneja de forma oral y auditiva (Burton, 1992:11).

Byrne (1976:9) apunta que la habilidad oral no puede estar separada de las otras habilidades principalmente de la auditiva ya que es necesario que el aprendiente esté expuesto a diferentes formas de habla para desarrollar de forma exitosa la gramática y la fluidez, e incrementar su vocabulario y su competencia lingüística.

En una situación escolar el aprendiente hace uso, por lo general, de las cuatro habilidades con actividades tales como escuchar la clase, tomar notas, resumir, preguntar y leer sus mismas notas o las del profesor en el pizarrón. En la vida cotidiana se hace uso de una o dos habilidades como al escuchar una conversación o la radio, leer un libro o el periódico, o al usar la computadora. En una situación de oficina, se hace uso por lo general de las cuatro habilidades, como por ejemplo al redactar y leer cartas o correos electrónicos, hacer llamadas telefónicas, asistir a conferencias o llenar formas, entre otras.

En la lengua materna, el individuo puede aprender la habilidad oral y auditiva de forma natural; para desarrollar la comprensión de lectura y la producción escrita, es necesario que las aprenda a través de la instrucción formal. Para que el individuo tenga una competencia comunicativa en una segunda lengua se requiere el estudio e integración de las cuatro habilidades (Tribble, 1996:15).

Después de haber descrito las características generales de cada habilidad, a continuación se presentan los objetivos de los materiales que se proponen en el siguiente capítulo.

## 4.2 Objetivos

En esta sección se describen tanto el objetivo general como los específicos de las actividades cerradas y abiertas. Los objetivos de las actividades cerradas comprenden lo que se pretende alcanzar con las actividades referenciales y afectivas de *input* estructurado y de toma de conciencia. Los objetivos de las actividades abiertas incluyen las actividades referenciales y afectivas de *output* estructurado. Finalmente se describen los objetivos específicos para la integración de las cuatro habilidades.

### 4.2.1 Objetivo general

El uso de las actividades que se sugieren en este trabajo contribuirá a que los alumnos de inglés de nivel intermedio, sean capaces de utilizar correctamente los adjetivos formados con los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés.

### 4.2.2 Objetivos específicos de las actividades cerradas

El uso de las actividades cerradas de *input* estructurado y toma de conciencia contribuirán a que los alumnos comprendan e internalicen los adjetivos formados con los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés que se usan en textos auditivos y escritos.

#### 4.2.2.1 Actividades referenciales de *Input* estructurado

- Los alumnos seleccionarán las respuestas correctas entre dos opciones

- Los alumnos, con base en sus conocimientos previos, seleccionarán las respuestas correctas que se encuentran dentro de las actividades de opciones múltiples.
- Los alumnos relacionarán dos columnas que contengan la información que las complementa.
- Los alumnos complementarán la información que se solicite, con respuestas breves.

#### 4.2.2.2 Actividades afectivas de *Input* estructurado

- Los alumnos escogerán la respuesta correcta entre dos opciones, de acuerdo con sus opiniones personales sobre la información formulada.
- Los alumnos seleccionarán las respuestas que consideren correctas, con base en sus vivencias personales, en actividades de opción múltiple.
- Los alumnos relacionarán dos columnas que contengan información personal.
- Los alumnos complementarán la información solicitada, tomando en cuenta sus experiencias personales.

#### 4.2.2.3 Actividades de toma de conciencia

La toma de conciencia se refiere a la conciencia gramatical que el alumno adquiere cuando recibe instrucción gramatical formal. Esa conciencia gramatical será probada a través de actividades con las que el alumno será capaz de entender y utilizar

correctamente los participios *-ing* y *-ed* usados como adjetivos. Los objetivos específicos de las actividades de toma de conciencia son:

- Los alumnos identificarán la forma correcta de los participios *-ing* y *-ed* usados como adjetivos para los enunciados que se les presenten.
- Los alumnos escogerán la respuesta correcta de entre dos opciones (adjetivos formados con los participios *-ing* y *-ed*).

#### 4.2.3 Objetivos específicos de las actividades abiertas

Los alumnos serán capaces de producir, verbalmente y por escrito, los participios *-ing* y *-ed* que se usan como adjetivos en inglés.

##### 4.2.3.1 Actividades referenciales de *output* estructurado

- Los alumnos escribirán oraciones, en las que se usen los participios *-ing* o *-ed*, basándose en lo que vean en una secuencia de dibujos.
- Los alumnos añadirán o cambiarán información, con respecto a un texto previamente leído.
- Los alumnos describirán lo que sucede en una serie de fotos personales.

##### 4.2.3.2 Actividades afectivas de *output* estructurado

- Los alumnos harán una descripción personal sobre cierto tema con el que estén familiarizados.
- Los alumnos harán una pequeña composición sobre cierto tema utilizando los participios *-ing* o *-ed* como adjetivos.

- Los alumnos describirán lo que sucede en fotos personales.

#### 4.2.4 Objetivos específicos para la integración de las habilidades

Los alumnos serán capaces de usar los participios terminados en *-ing* o *-ed*, usados como adjetivos en inglés, de manera correcta a partir de actividades de *input* y *output* estructurado en las que se integran algunas de las cuatro habilidades.

#### 4.3 Recomendaciones pedagógicas

Se sugiere que el profesor que decida emplear las actividades que se proponen lea el marco teórico que las sustenta y que posteriormente de una breve explicación gramatical sobre el uso de los participios presente y pasado terminados en *-ing* y *-ed*, que se usan como adjetivos, para que a los alumnos les sea más fácil comprender sus diferencias en uso y significado.

Aunque las actividades que se proponen están integradas en bloques que van del *input* estructurado (comprensión auditiva y de lectura) al *output* estructurado (producción oral y escrita), el maestro puede hacer cambios como la práctica de las actividades de *input* estructurado y, al concluir las, seguir con las de *output* estructurado si así lo desea.

Los conceptos mencionados en este capítulo son considerados importantes para la elaboración de las actividades de esta gramática pedagógica, que a continuación se presentan.

## V ACTIVIDADES PROPUESTAS

En este capítulo se presentan las actividades que se proponen para la práctica de los adjetivos en participio presente (*-ing*) y el participio pasado (*-ed*). La propuesta se divide en dos partes, una para el maestro y la otra para el alumno. La parte para el maestro incluye el plan de clase y la clave de respuestas. Ambas secciones contienen las instrucciones correspondientes.

Con las actividades que se presentan se practican las estructuras, objeto de este estudio, de manera alternada. No obstante, el maestro podrá enfocar su atención en una de ellas y después en la otra, si así lo decide.

MANUAL PARA  
EL PROFESOR

CONTENIDOS	Página
Actividades de <i>Input estructurado</i>	65
Actividades de <i>toma de conciencia</i>	65
Actividades de <i>Output estructurado</i>	65
Actividades para practicar <i>los adjetivos en participio presente (-ing) y los adjetivos en participio pasado (-ed)</i>	66
Actividad No. 1 <i>There's a rock concert tonight!</i>	67
Actividad No. 2 <i>Tom and Mary's opinions about music</i>	68
Actividad No. 3 <i>Choosing the correct answer</i>	68
Actividad No. 4 <i>Write your opinion about music.</i>	69
Actividad No. 5 <i>The music I like and I don't like.</i>	69
Actividad No. 6 <i>Memories</i>	70
Actividad No.7 <i>Tina's monologue</i>	70
Actividad No.8 <i>Tina's life</i>	71
Actividad No. 9 <i>Tina's life</i>	72
Actividad No. 10 <i>Tina's life</i>	72
Actividad No.11 <i>My happy memories</i>	73
Actividad No. 12 <i>My relationship with my couple</i>	73
Actividad No. 13 <i>My parent's wedding</i>	74
Actividad No. 14 <i>A trip to Europe</i>	74
Actividad No. 15 <i>Our last vacation</i>	75
Actividad No. 16 <i>Giving opinions about some places</i>	76

**CONTENIDOS****Página**

Actividad No. 17 <i>Talking about places.</i>	76
Actividad No. 18 <i>A bad holiday experience</i>	77
Actividad No. 19 <i>A summer holiday in St. Ives</i>	77
Actividad No. 20 <i>This place is confusing</i>	78
Actividad No. 21 <i>Feelings</i>	79
Actividad No.22 <i>Talking about school</i>	79
Actividad No. 23 <i>My first day in school</i>	80
Actividad No. 24 <i>My opinion</i>	80
Actividad No. 25 <i>someone's future</i>	81

## ACTIVIDADES DE:

Input estructurado		Habilidades que se practican
Actividad 1	<i>There's a rock concert tonight!</i>	Comprensión auditiva
Actividad 2	<i>Tom and Mary's opinions about music</i>	Comprensión de lectura
Actividad 7	<i>Tina's monologue</i>	Comprensión auditiva
Actividad 8	<i>Tina's life</i>	Comprensión de lectura
Actividad 9	<i>Tina's life</i>	Comprensión de lectura
Actividad 14	<i>A trip to Europe</i>	Comprensión auditiva
Actividad 15	<i>Our last vacation</i>	Comprensión de lectura
Actividad 20	<i>This place is confusing.</i>	Comprensión auditiva
Actividad 21	<i>Feelings</i>	Comprensión de lectura

Toma de conciencia		Habilidades que se practican
Actividad 3	<i>Choosing the correct answer.</i>	Comprensión de lectura
Actividad 10	<i>Tina's life</i>	Comprensión de lectura
Actividad 16	<i>Giving opinions about some places</i>	Comprensión de lectura
Actividad 22	<i>Talking about school.</i>	Comprensión de lectura

Output estructurado		Habilidades que se practican
Actividad 4	<i>Write your opinion about music.</i>	Producción escrita
Actividad 5	<i>The music I like and I don't like.</i>	Producción oral
Actividad 6	<i>Memories</i>	Producción oral y escrita
Actividad 11	<i>My happy memories</i>	Producción escrita
Actividad 12	<i>My relationship with my couple</i>	Producción oral
Actividad 13	<i>My parent's wedding</i>	Producción escrita y oral
Actividad 17	<i>Talking about places</i>	Producción escrita
Actividad 18	<i>A bad holiday experience</i>	Producción oral
Actividad 19	<i>A summer holiday in St. Ives</i>	Producción escrita y oral
Actividad 23	<i>My first day in school</i>	Producción escrita
Actividad 24	<i>My opinion</i>	Producción oral
Actividad 25	<i>Someone's future</i>	Producción escrita y oral

Actividades para practicar los adjetivos en participio presente		Actividades para practicar los adjetivos en participio pasado	
-ING		-ED	
No. De Actividad	Título	No. De Actividad	Título
1	<i>There's a rock concert tonight!</i>	2	<i>Tom and Mary's opinion about music.</i>
3	<i>Choosing the correct answer</i>	3	<i>Choosing the correct answer</i>
4	<i>Write your opinion about music</i>	5	<i>The music I like I don't like</i>
6	<i>Memories</i>	7	<i>Tina's monologue</i>
9	<i>Tina's life</i>	8	<i>Tina's life</i>
10	<i>Tina's life</i>	10	<i>Tina's life</i>
12	<i>My relationship with my couple</i>	11	<i>My happy memories</i>
13	<i>My parent's wedding</i>	13	<i>My parent's wedding</i>
14	<i>A trip to Europe</i>	15	<i>Our last vacation</i>
16	<i>Giving opinions about some places.</i>	16	<i>Giving opinions about some places</i>
17	<i>Talking about places.</i>	18	<i>A bad holiday experience</i>
18	<i>A bad holiday experience</i>	19	<i>A summer holiday in St. Ives</i>
19	<i>A summer holiday in St. Ives</i>	21	<i>Feelings</i>
20	<i>This place is confusing</i>	22	<i>Talking about school</i>
22	<i>Talking about school</i>	24	<i>My opinion</i>
23	<i>My first day in school</i>	25	<i>Someone's future</i>
25	<i>Someone's future</i>		

<b>Actividad 1</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	There's a rock concert tonight!
<b>Habilidad</b>	Listening
<b>Tipo de actividad</b>	Input estructurado. Opción binaria referencial.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro verifica si han sido entendidas las instrucciones y las oraciones. Posteriormente pide a los alumnos que escuchen con atención el diálogo para que contesten si la información que se les presenta en la actividad la dijo Tom o Mary. El diálogo se presentará dos veces.
<b>Material</b>	Transcripción. Cinco oraciones para practicar el uso de los adjetivos formados con el participio presente en inglés (página 1).
<b>Tiempo estimado</b>	15 minutos
<b>Respuestas</b>	1. Tom, 2. Mary, 3. Tom, 4. Tom, 5. Tom.

### TRANSCRIPCIÓN

*There's a rock concert tonight! Tom and Mary are talking about concerts.*

**Tom:** There's a rock concert tonight. Everybody will be there. Rock concerts are amusing. They're fun! Let's go, Mary.

**Mary:** Not me! Tom, I think hard rock is annoying. The music will be really loud! I'm interested in classical music, it is exciting, and there's a symphony orchestra in this city made up of fine musicians. You ought to go with me and hear some really good music. It would save your ears too.

**Tom:** But Mary, I think classical music is boring. That toe dancing ballet, those musical opera plays. I am sure I will be bored.

**Mary:** Classical music may put you to sleep but at least at the end of the concert, I won't be annoyed and I will still hear!

<b>Actividad 2</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Tom and Mary's opinions about music</i>
<b>Habilidad</b>	Reading
<b>Tipo de actividad</b>	Input estructurado. Relación opción binaria referencial.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro pide a los alumnos que lean las oraciones, para posteriormente contestar si la información la dijo Tom o Mary.
<b>Material</b>	Cinco oraciones principales (página 1), para la práctica de adjetivos formados en pasado participio.
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	1. Mary is, 2. Mary is, 3. Tom is, 4. Tom is, 5. Mary is.

<b>Actividad 3</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Choosing the correct answer</i>
<b>Habilidad</b>	Reading
<b>Tipo de actividad</b>	Toma de conciencia.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro pide a los alumnos que escojan uno de los dos adjetivos que se le presentan.
<b>Material</b>	Siete oraciones ( página 2).
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	A. 1. amusing. Exciting, interesting, boring (in any order) 2. interested, excited, bored, amused, annoyed (in any order). B 1. interested, 2. amusing, 3. boring, 4. annoyed, 5. borig.

Actividad 4	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Write your opinion about music.</i>
<b>Habilidad</b>	Writing
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Afectivas.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro verifica que los alumnos hayan entendido las instrucciones, para que den su opinión con respecto a la música clásica y el rock pesado. Los alumnos tienen que usar los adjetivos con terminación <i>-ing</i> .
<b>Material</b>	Hoja de instrucciones para que usen los adjetivos con terminación <i>-ing</i> (página 2).
<b>Tiempo estimado</b>	15 a 20 minutos
<b>Respuestas</b>	No hay clave de respuestas ya que éstas pueden variar.

Actividad 5	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>The music I like and I don't like.</i>
<b>Habilidad</b>	Speaking
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Afectiva.
<b>Tipo de interacción</b>	Grupal
<b>Procedimiento</b>	El docente pide a los alumnos que lean cuidadosamente las instrucciones para asegurarse que las hayan entendido. El maestro pide a los alumnos que trabajen en grupos de dos o tres personas, ellos darán su opinión acerca de la música que les gusta y por qué, para lo cual tienen que usar los adjetivos formados con verbos terminados en <i>-ed</i> .
<b>Material</b>	Hoja con instrucciones para que los alumnos indiquen qué clase de música les gusta o no les gusta (página 5).
<b>Tiempo estimado</b>	De 15 a 20 minutos
<b>Respuestas</b>	No hay clave de respuestas, éstas pueden variar de acuerdo con la opinión del alumno.

<b>Actividad 6</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Memories</i>
<b>Habilidad</b>	Speaking and writing
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Afectiva.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro pide a los alumnos que lleven fotos de algún evento musical, obra de teatro, cine, etc. Les pide que describan la foto a sus compañeros. Posteriormente, de forma individual, escribirán un párrafo sobre lo que les describieron sus compañeros (página 3), usando adjetivos formados con verbos terminados en <i>-ing</i> .
<b>Material</b>	Fotos
<b>Tiempo estimado</b>	De 20 a 30 minutos
<b>Respuestas</b>	No hay clave de respuestas, éstas pueden variar.

<b>Actividad 7</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Tina's monologue</i>
<b>Habilidad</b>	Listening
<b>Tipo de actividad</b>	Input estructurado. Opción binaria referencial.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro verifica que los alumnos hayan entendido las instrucciones y las oraciones de la actividad. El docente pide a los alumnos que escuchen dos veces el monólogo de Tina, para contestar si la información es falsa o verdadera.
<b>Material</b>	Transcripción. Seis oraciones que de acuerdo con el monólogo, los alumnos tendrán que contestar si la información es falsa o verdadera (página 4). Uso de adjetivos formados con verbos terminados en <i>-ed</i> .
<b>Tiempo estimado</b>	10 minutos
<b>Respuestas</b>	1. T, 2. F, 3. T, 4. F, 5. T, 6.F.

## TRANSCRIPTION (Actividad 7)

*Tina's life: Tina, 42, tells us how she met her husband*

I remember I was about 27. I went to dance at the village hall with Ale, my best friend. Ale was very pretty and all the boys wanted to dance with her. I didn't enjoy dancing much. I think dance is boring. I sat at a table in the corner of the dance hall. After an hour, no one had asked me to dance.

I was bewildered about that situation. I hated every minute of it. In the end, Ale told one of her boyfriends to go and asked me to dance. I was so embarrassed! Any way, the boy came up and we danced. His name was Carlos he was 29, he was a very nice and interesting boy. I was fascinated when he asked me to go to the cinema with him the next day. That was the start of it. I went out with him for a year. I was so excited when he asked me to marry him. My parents were a bit surprised. They liked him, everything was right, but they said we were too young. They told us to wait. I was annoyed and confused about it. We waited some months and then on my 27<sup>th</sup> birthday, we got married, the wedding was really exciting. We were very happy. We now have 2 children.

I still see Ale quite often. I think she is fascinating. She always says "you must not sit and wait for things to happen. You must go out and make them happen". I think she's right!

Actividad 8	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Tina's life</i>
<b>Habilidad</b>	Reading
<b>Tipo de actividad</b>	Input estructurado. Relación de columnas. Referencial.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro pide a los alumnos que lean con cuidado las instrucciones y las oraciones, para después pedirles que relacionen la columna A con la columna B.
<b>Material</b>	Cuatro oraciones principales (columna A) y cuatro oraciones subordinadas (columna B) (página 4). Uso de adjetivos formados con verbos terminados en <i>-ed</i> .
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	1. c, 2. d, 3. a, 4. b.

<b>Actividad 9</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Tina's life</i>
<b>Habilidad</b>	Reading
<b>Tipo de actividad</b>	Input estructurado. Selección de alternativas. Referencial.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro pide a los alumnos que, de acuerdo con el monólogo que escuchan previamente, lean cuidadosamente las instrucciones y las oraciones y escojan la opción correcta para completar las oraciones.
<b>Material</b>	Cuatro oraciones relacionadas con la vida de Tina (página 5). Uso de adjetivos formados con verbos terminados en <i>-ing</i> .
<b>Tiempo estimado</b>	De 3 a 4 minutos
<b>Respuestas</b>	1. exciting, 2. fascinating, 3. boring, 4. interesting.

<b>Actividad 10</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Tina's life.</i>
<b>Habilidad</b>	Reading
<b>Tipo de actividad</b>	Toma de conciencia.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El docente verifica que los alumnos hayan entendido las instrucciones y las oraciones. Los alumnos deben escoger los adjetivos con terminación <i>-ed</i> .
<b>Material</b>	Seis oraciones (página 5).
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	1. bewildered, 2. interested, 3. excited, 4. surprised, 5. fascinated.

<b>Actividad 11</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>My happy memories</i>
<b>Habilidad</b>	Writing
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Afectiva.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro verifica que los alumnos entiendan las instrucciones. Pide a los alumnos que contesten cuándo y cómo conocieron a su novia(o), esposa (o). Los alumnos deberán usar los adjetivos con terminación <i>-ed</i> .
<b>Material</b>	Una pregunta, de cómo y cuándo conocieron a su novia (o), esposa (o) (página 6).
<b>Tiempo estimado</b>	15 minutos
<b>Respuestas</b>	No hay clave de respuestas.

<b>Actividad 12</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>My relationship with my couple</i>
<b>Habilidad</b>	Speaking
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Referencial
<b>Tipo de interacción</b>	Grupal
<b>Procedimiento</b>	El maestro verifica que los alumnos entiendan las instrucciones. Los alumnos dirán a sus compañeros cómo es su relación con su pareja. Ellos usarán los adjetivos con terminación <i>-ing</i> .
<b>Material</b>	Una pregunta de cómo es su relación con su novia (o), esposa (o) (página 6).
<b>Tiempo estimado</b>	15 minutos
<b>Respuestas</b>	No existe clave de respuestas.

<b>Actividad 13</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>My parent's wedding.</i>
<b>Habilidad</b>	Writing and speaking. Integración de habilidades.
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Afectiva.
<b>Tipo de interacción</b>	Grupal
<b>Procedimiento</b>	El docente pide a los alumnos que lleven una fotografía de la boda de sus padres o abuelos y que escriban una composición de cómo y cuándo se conocieron. Usarán adjetivos con terminación <i>-ed</i> . Cuando terminen compartirán su composición con otros de sus compañeros.
<b>Material</b>	Fotografías que deberán traer. Hoja de instrucciones (página 7).
<b>Tiempo estimado</b>	De 15 a 20 minutos
<b>Respuestas</b>	No existe clave de respuestas.

<b>Actividad 14</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>A trip to Europe</i>
<b>Habilidad</b>	Listening
<b>Tipo de actividad</b>	Input estructurado. Opción binaria referencial.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos escucharán dos veces una transcripción sobre las vacaciones de Margot. El maestro verifica que los alumnos entiendan las instrucciones y las oraciones. Los alumnos dirán si es falsa o verdadera la información. Uso de adjetivos formados con verbos terminados en <i>-ing</i> .
<b>Material</b>	Seis oraciones (página 8).
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	1. F, 2. T, 3. F, 4. T, 5. F, 6. F.

## TRANSCRIPTION (Actividad 14)

*A trip to Europe: Margot is talking about her last vacation.*

My last vacation was amusing. Europe was so exciting! All of us were fascinated about the culture and customs of different countries.

Our tour guide was very friendly and educated. He was Austrian, and was fluent in five languages.

The transportation for the trip was well organized. The tour bus was always on time and the drivers were polite. I was fascinated with the hotels, they were clean and comfortable. I was pleased with the food, it was excellent.

The only problem now is that since I was so active on my vacation, I am so tired that I feel like I need another vacation!

Actividad 15	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Our last vacation</i>
<b>Habilidad</b>	Reading
<b>Tipo de actividad</b>	Input estructurado. Selección de alternativas.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El docente verificará que los alumnos entiendan las instrucciones y las oraciones. El maestro pedirá a los alumnos que utilicen, para cada oración, uno de los adjetivos con terminación <i>-ed</i> encerrados en un cuadro.
<b>Material</b>	Cinco oraciones y cinco adjetivos encerrados en un cuadro (página 8).
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	1. interested, 2. tired, 3. frightened, 4. fascinated, 5. bored.

<b>Actividad 16</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Giving opinions about some places</i>
<b>Habilidad</b>	Reading
<b>Tipo de actividad</b>	Toma de conciencia
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro verifica que los alumnos entiendan las instrucciones y las oraciones. Pedirá a los alumnos que escojan el adjetivo correcto para cada oración ( <i>-ing</i> o <i>-ed</i> ).
<b>Material</b>	Seis oraciones (página 9).
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	<p>I)      A. <i>-ing</i>                  B. <i>-ed</i></p> <p>II) 1. fascinating, 2. interested, 3. annoying, 4. bored,            5. relaxing, 6. confused.</p>

<b>Actividad 17</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Talking about places</i>
<b>Habilidad</b>	Writing
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Afectiva.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro verificará que los alumnos entiendan las instrucciones y las preguntas. El docente pedirá a los alumnos que para contestar las preguntas lo haga utilizando los adjetivos con terminación <i>-ing</i> .
<b>Material</b>	Cuatro preguntas (página 10).
<b>Tiempo estimado</b>	15 minutos
<b>Respuestas</b>	No existe clave de respuestas.

<b>Actividad 18</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>A bad holiday experience</i>
<b>Habilidad</b>	Speaking
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Afectiva.
<b>Tipo de interacción</b>	Grupal
<b>Procedimiento</b>	El docente verifica que los alumnos entiendan las instrucciones. Los alumnos tienen que compartir con cuatro de sus compañeros de clase, una mala experiencia durante sus vacaciones. Ellos tendrán que usar los adjetivos terminados en <i>-ed</i> .
<b>Material</b>	Opinión de una mala experiencia en sus vacaciones (página 10).
<b>Tiempo estimado</b>	15 minutos
<b>Respuestas</b>	No existe clave de respuestas.

<b>Actividad 19</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>A summer holiday in St. Ives</i>
<b>Habilidad</b>	Writing and speaking
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Referencial.
<b>Tipo de interacción</b>	Pares y grupal
<b>Procedimiento</b>	El docente verifica que los alumnos entiendan las instrucciones. Los alumnos escribirán en parejas una historia de acuerdo a lo que observen en una serie de dibujos, ellos usarán los adjetivos con terminación <i>-ing</i> . Cuando terminen la historia la compartirán con el resto del grupo.
<b>Material</b>	Serie de dibujos (página 11).
<b>Tiempo estimado</b>	De 20 a 30 minutos
<b>Respuestas</b>	No hay clave de respuestas

Actividad 20	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>This place is confusing</i>
<b>Habilidad</b>	Listening
<b>Tipo de actividad</b>	Input estructurado. Opción binaria referencial.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro verificará que los alumnos entiendan las instrucciones y las oraciones. El docente pide a los alumnos que escuchen dos veces la carta de Alice dirigida a su papá. Los alumnos escogerán el adjetivo correspondiente para cada oración (adjetivos con <i>-ing</i> ).
<b>Material</b>	Siete oraciones (página 13).
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	1. exciting, 2. interesting, 3. confusing, 4. tiring, 5. frightening, 6. interesting, 7. boring.

## TRANSCRIPTION

*This place is confusing. I'm confused about it.*

Dear Dad,

I have so much to tell you. First of all, college is very exciting. I think the people are interesting because they are from different countries. The first day I was confused about the buildings. They all looked just alike. I walked around the campus about five times the first day. It was really tiring. I thought it would be frightening to live away from home. Don't worry, Dad, I'm not frightened. I haven't found anything frightening about school yet.

Most of the classes are very interesting, but my Wednesday morning math class is boring, that is the only time of the day when I am bored.

Well Dad, it is 12:45 p.m., and I'm really tired.

I'll write you again in a few days.

*Alice*

Love,

<b>Actividad 21</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Feelings</i>
<b>Habilidad</b>	Reading
<b>Tipo de actividad</b>	Input estructurado. Selección de alternativas. Afectiva.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El maestro verificará que los alumnos entiendan las instrucciones. El docente pedirá a los alumnos que completen las oraciones, de acuerdo con su propia experiencia, con uno de los adjetivos que se encuentran en el cuadro. Uso de adjetivos con terminación <i>-ed</i> .
<b>Material</b>	Cinco oraciones (página 14).
<b>Tiempo estimado</b>	6 minutos
<b>Respuestas</b>	No existe clave de respuestas.

<b>Actividad 22</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Talking about school</i>
<b>Habilidad</b>	Reading
<b>Tipo de actividad</b>	Toma de conciencia.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El docente verificará que los alumnos entiendan las instrucciones y las oraciones. Los alumnos relacionarán la columna A con la columna B.
<b>Material</b>	Diez oraciones principales (columna A) y diez oraciones subordinadas (columna B) (página 15).
<b>Tiempo estimado</b>	8 minutos
<b>Respuestas</b>	I) 1 f, 2 h, 3 j, 4 g, 5 c, 6 a, 7 b, 8 i, 9 d, 10 e II) A) -ing B) -ed

<b>Actividad 23</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>My first day in school</i>
<b>Habilidad</b>	Writing
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Afectiva.
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El docente verificará que los alumnos entiendan las instrucciones. El maestro pedirá a los alumnos que escriban sobre su primer día en la escuela, ellos tendrán que usar adjetivos con terminación <i>-ing</i> .
<b>Material</b>	Una oración (página 16).
<b>Tiempo estimado</b>	15 minutos
<b>Respuestas</b>	No existe clave de respuestas.

<b>Actividad 24</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>My opinion</i>
<b>Habilidad</b>	Speaking
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Afectiva.
<b>Tipo de interacción</b>	Grupal
<b>Procedimiento</b>	El maestro verifica que los alumnos entiendan las instrucciones y las preguntas, para que contesten, en parejas, las preguntas. De acuerdo con su propia experiencia. Los alumnos usar en los adjetivos con terminación <i>-ed</i> .
<b>Material</b>	Cuatro preguntas (página 16).
<b>Tiempo estimado</b>	15 minutos
<b>Respuestas</b>	No existe clave de respuestas.

Actividad 25	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Someone's future</i>
<b>Habilidad</b>	Writing and speaking
<b>Tipo de actividad</b>	Output estructurado. Referencial.
<b>Tipo de interacción</b>	Pares
<b>Procedimiento</b>	El maestro verifica que los alumnos entiendan las instrucciones. En parejas escribirán una historia de acuerdo con lo que vean en una serie de dibujos. Ellos tendrán que usar los adjetivos con terminación <i>-ed</i> . Cuando terminen la historia, la compartirán con el resto de sus compañeros.
<b>Material</b>	Serie de dibujos (página 17).
<b>Tiempo estimado</b>	De 10 a 15 minutos.
<b>Respuestas</b>	No existe clave de respuestas.

MANUAL PARA EL  
ALUMNO

CONTENIDOS	Página
Actividad No. 1 <i>There's a rock concert tonight!</i>	1
Actividad No. 2 <i>Tom and Mary's opinions about music</i>	1
Actividad No. 3 <i>Choosing the correct answer</i>	2
Actividad No. 4 <i>Write your opinion about music.</i>	2
Actividad No. 5 <i>The music I like and I don't like.</i>	3
Actividad No. 6 <i>Memories</i>	3
Actividad No.7 <i>Tina's monologue</i>	4
Actividad No.8 <i>Tina's life</i>	4
Actividad No. 9 <i>Tina's life</i>	5
Actividad No. 10 <i>Tina's life</i>	5
Actividad No.11 <i>My happy memories</i>	6
Actividad No. 12 <i>My relationship with my couple</i>	6
Actividad No. 13 <i>My parent's wedding</i>	7
Actividad No. 14 <i>A trip to Europe</i>	8
Actividad No. 15 <i>Our last vacation</i>	8
Actividad No. 16 <i>Giving opinions about some places</i>	9
Actividad No. 17 <i>Talking about places.</i>	10
Actividad No. 18 <i>A bad holiday experience</i>	10
Actividad No. 19 <i>A summer holiday in St. Ives</i>	11
Actividad No. 20 <i>This place is confusing</i>	13
Actividad No. 21 <i>Feelings</i>	14

**CONTENIDOS**

**Página**

Actividad No.22 *Talking about school*

15

Actividad No. 23 *My first day in school*

16

Actividad No. 24 *My opinion*

16

Actividad No. 25 *Someone's future*

17

## 5.2 Actividades para el alumno

**Activity 1.**  **Listening.** *There's a rock concert tonight!* You are going to listen to a conversation about music. Read the following sentences and check the name of the person who says that.

**Tom**

**Mary**

- |       |       |  |
|-------|-------|--|
| _____ | _____ | 1. thinks hard rock concerts are amusing.      |
| _____ | _____ | 2. thinks classical music is exciting.         |
| _____ | _____ | 3. thinks symphony orchestras are interesting. |
| _____ | _____ | 4. thinks ballet is boring.                    |
| _____ | _____ | 5. thinks opera plays are boring               |

**Activity 2.** **Reading.** *Tom and Mary's opinions about music.* According to the conversation you have just heard, match the name of the person who says that.

**Mary is**

**Tom is**

- |       |       |  |
|-------|-------|--|
| _____ | _____ | 1. interested in classical music.          |
| _____ | _____ | 2. excited about classical music concerts. |
| _____ | _____ | 3. bored with classical music concerts.    |
| _____ | _____ | 4. amused with rock concerts.              |
| _____ | _____ | 5. annoyed with rock concerts.             |

**Activity 3. Reading. Choosing the correct answer.**

**A.** According to the previous activities, complete the following statements.

- 1) Events can be amusing, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_
- 2) People can be interested, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_

**B.** Now Choose, one of the words in parenthesis to complete the following sentences.

- 1) Tom is not (interesting/interested) in classical music.
- 2) Mary says rock concerts are (amused/amusing).
- 3) Dancing ballet is (bored/boring) to Tom.
- 4) If Mary goes to a rock concert, she will be (annoying/annoyed).
- 5) Tom considers that opera plays are (bored/boring).

**Activity 4. Writing. Write your opinion about music.** According to your experience, write about what you like better: Classical music or hard rock. Say which is exciting or boring and why. What other emotions do they produce on you? Use some of the following adjectives: amusing, amazing, boring, confusing, exciting, embarrassing, interesting, etc.

Example: *I think classical music is boring because I get sleep.*

---

---

---

---

**Activity 5. Speaking.** *The music I like and I don't like.* Do you prefer any other kind of music? For example, rock, jazz country, new ages, heavy metal, pop. Which one? Explain why. Is there any kind of music you do not like? Which one? Explain Why. Use the following adjectives to describe how you feel when you listen to it: amused, amazed, bored, depressed, fascinated, irritated, disgusted relaxed, etc. Share your ideas with two or three classmates to find someone who likes and dislikes the same kind of music.

**Example:** *I'm fascinated with salsa music because I can dance it.*

**Activity 6. Speaking and writing.** *Memories.* Bring photos of music festivals, plays, movies you have been to or you have seen. Describe them to one of your classmates, who will write a paragraph about your experience. Use some of the following adjectives: amusing, amazing, exciting, disgusting, shocking, etc.

**Example:**

**Speaking:** *My brother and I went to the cinema to see "The Exorcist". I thought the movie was horrifying. I couldn't sleep for many days. My experience was terrifying. However, my brother said it was amusing...*

**Writing:** *Alice and her brother went to the cinema to see "The Exorcist". She thought the movie was horrifying. She couldn't sleep for many days. Her experience was terrifying. However, her brother said it was amusing.....*

---

---

---

---

---

---

---

**Activity 7.**  Listening. Listen to *Tina's monologue* and mark the following sentences with a (T) if they are true, or with an (F) if they are false.

	T	F
1. Tina was not interested in dancing.	_____	_____
2. Ale was bewildered because no one asked her to dance.	_____	_____
3. Tina was fascinated when Carlos asked her to go to the cinema.	_____	_____
4. Tina was embarrassed when Carlos asked her to marry him.	_____	_____
5. Tina was confused when her parents told her to wait to get married	_____	_____
6. Tina thinks Ale is annoying.	_____	_____

**Activity 8.** Reading. *Tina's life*. Find the part of the sentence in column B that goes with the part in column A.

Column A	Column B
1. When Ale asked one of her friends to dance with Tina, Tina was	a. fascinated.
2. As nobody had asked her to dance, she was	b. surprised.
3. When Carlos asked her to go to the cinema, Tina was	c. embarrassed.
4. When Tina's parents knew Tina had got engaged, they were	d. bewildered.

**Activity 9. Reading.** *Tina's life.* Complete the sentences with the adjectives in the box, according to what you heard to answer the previous exercises.

Interesting	fascinating
Boring	exciting

1. Tina's wedding was \_\_\_\_\_.
2. Going out with Carlos was \_\_\_\_\_.
3. Tina considered dance was \_\_\_\_\_.
4. Tina considered Carlos was a very \_\_\_\_\_ boy.

**Activity 10. Reading.** *Tina's life.* Choose the correct word to complete the sentence.

1. Tina was (bewildering/bewildered) about no one asking her to dance.
2. Carlos is (interested/interesting).
3. Tina was (excited/exciting) when Carlos asked her to go to the cinema.
4. Tina's parents were (surprising/surprised) when they knew that Carlos asked Tina to get married.
5. Ale is (fascinated/fascinating).

**Activity 11. Writing.** *My happy memories.* Write a paragraph to say how and when you met your boyfriend, girlfriend, husband or wife. Use the adjectives: amused, interested, excited, bored, confused, tired, frightened, etc.

You can start in this way:

*I remember I met my husband in..... I was....-ed because.....*

---

---

---

---

---

---

---

---

**Activity 12. Speaking.** *My relationship with my couple.* Describe to two or three of your classmates how your relationship with your boyfriend, girlfriend, husband or wife is. Use the adjectives: amusing, amazing, annoying, boring, confusing, disappointing, frightening, etc.

Example: My Relationship with my boyfriend is disappointing. We fight a lot.

**Activity 13. Writing and speaking.** *My parent's wedding.* Bring photos of your parents or grandparents' wedding. Write a composition about how and when they met. Use adjectives ending in *-ed*. When you finish, share your composition with other students. Work in small groups.

You can start:

*My parents met in.....my mother was.....-ed because.....*

---

---

---

---

---

---

---

---

**Activity 14.**  Listening. *A trip to Europe.* Listen to the tape twice and choose the correct answer T (true) or F (false),

	T	F
1. Margot's last vacation was boring	_____	_____
2. She thinks Europe is fascinating	_____	_____
3. Her tour was annoying	_____	_____
4. The hotels were fascinating	_____	_____
5. Her vacation was very boring	_____	_____
6. Europe is not interesting	_____	_____

**Activity 15.** Reading. *Our last vacation.* Fill in the blanks using one of the adjectives from the box for each sentence.

<i>bored</i>	<i>frightened</i>	<i>interested</i>
	<i>tired</i>	<i>fascinated</i>

- Dulce was very \_\_\_\_\_ in visiting Machu Pichu.
- Mr. Licea was \_\_\_\_\_ after climbing the Teotihuacan pyramids. It was a hard work!
- I was \_\_\_\_\_ when I realized they didn't speak Spanish.
- Carlos was \_\_\_\_\_ when he visited the Andes and the Galapagos. It was a wonderful experience.
- Molly was \_\_\_\_\_ of climbing ruins, she preferred to buy some souvenirs.

**Activity 16. Reading.** *Giving opinions about some places.*

**I) Complete the following sentences.**

**A.** *We use \_\_\_\_\_ adjectives to describe places.*

**B.** *We use \_\_\_\_\_ adjectives to describe people.*

**II) Choose the correct word to complete the sentence.**

1. Puerto Rico is (fascinated/ fascinating). It has a very nice climate.
2. Mario isn't (interested/interesting) in visiting Hermosillo.
3. New York is (annoying/annoyed). It has freezing temperatures.
4. I am (boring/bored) about visiting the same place every year.
5. A beach is (relaxed/relaxing). You can spend hours an hours there.
6. Carla wasn't (confused/confusing) about which country to visit.

**Activity 17. Writing.** *Talking about Places.* Answer the following questions. Use the following adjectives: amusing, annoying, boring, exhausting, fascinating, interesting, tiring, etc. to complete your answers.

1. Which place would you like to visit?

\_\_\_\_\_

2. Why?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Which place wouldn't you like to visit?

\_\_\_\_\_

4. Why?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Example: I'd like to visit Six Flags because it is exciting.

**Activity 18. Speaking.** *A bad holiday experience.* Tell us about a bad experience you had during one of your holidays. Work in groups of four. You can use either adjectives endings in **-ed**

**Activity 19.** Writing and speaking. *A summer holiday in St. Ives.* Work in pairs. Look at this pictures, decide a story to go with, use adjectives with the ending *-ing*. When you finish tell your story to the rest of the class.



Mr. And Mrs. Smith have three Children, two boys and a baby girl.



It is summer and they want a Holiday. They think St. Ives is Fascinating. So they decide to go there.



Now, the Smiths are in a small hotel, the people in the hotel were annoying because they don't like children



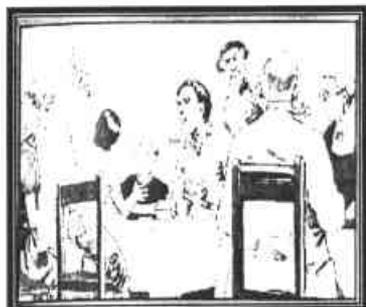
---

---

---

---

---



---

---

---

---



---

---

---

---



---

---

---

---



---

---

---

---

**Activity 20.**  Listening. *This place is confusing.* According to what you hear, choose the column A or column B.

	<b>A</b>	<b>B</b>
1. College is very	boring	exciting
2. Alice thinks people from different places are	interesting	confusing
3. Alice's first day school was	confusing	exciting
4. Alice walked many times around the campus so it was	interesting	tiring
5. Living away from home could be	facinating	frightening
6. Alice's classes are	interesting	boring
7. Alice thinks her math class is	boring	amusing

**Activity 21. Reading. Feelings.** According to your own experience, complete the sentences with one of the adjectives in the box.

frightened    bored    confused    surprised    astonished    terrified  
embarrassed    worried    satisfied    relaxed    depressed    shocked, etc.

1. During the last earthquake, I was \_\_\_\_\_.
2. During my first English class, I was \_\_\_\_\_.
3. During my last class, I was \_\_\_\_\_.
4. When I spent so much time to answer one question, I was \_\_\_\_\_.
5. During my math exam I was \_\_\_\_\_.

**Activity 22. Reading. Talking about school.**

**I) Matching columns. Find the part of the sentence in column B that goes with column A.**

**Column A****Column B**

- |   |   |
|---|---|
| 1. <i>The game was</i>  | a) <i>disappointing.</i>  |
| 2. <i>My parents will be</i>  | b) <i>excited about her high test scores. Now, she can choose any university.</i> |
| 3. <i>The teacher's directions are</i>                                | c) <i>bored during my chemistry class. It lasted three hours.</i>                 |
| 4. <i>I don't like making speeches in front of the class, it's so</i> | d) <i>interesting. I like to study numbers.</i>                                   |
| 5. <i>I was</i>   | e) <i>pleased with my English work.</i>   |
| 6. <i>I think my brother's examination marks were rather</i>          | f) <i>exciting last night.</i>  |
| 7. <i>Ana is very</i>   | g) <i>embarrassing.</i>   |
| 8. <i>Kevin is not</i>  | h) <i>disappointed if my brother flunks math.</i>                                 |
| 9. <i>My math class is very</i>                                       | i) <i>interested in studying French.</i>  |
| 10. <i>My English teacher was</i>                                     | j) <i>confusing. I don't think I will be able to do my homework.</i>              |

**II) Now complete the following sentences**

- A) \_\_\_\_\_ adjectives describe events, places or things.  
 B) \_\_\_\_\_ adjectives describe people.

**Activity 23. Writing.** *My first day in school.* Write down about your first day in school. Use the following adjectives: interesting, exciting, tiring, disappointing, etc. to describe it.

Example: *My first day in my English class was frustrating because I didn't understand anything the teacher said.*

-----  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Activity 24. Speaking.** *My opinion.* Answer the following questions according to your own experience. Work in pairs. Try to use the following adjectives: excited, bored, pleased, disappointed, etc.

1. What would happen if I failed the exam?

*I would feel.....-ed because.....*

2. What would happen if I got high test score?

3. What would happen if I worked hard in my English work?

4. What would happen if the English class lasted three hours?

**Activity 25. Writing and speaking. *Someone's future.*** Work in pairs. Study these cartoons and write a story to go with the pictures. Use *-ed* adjectives. When you finish, share it with the rest of the class.

Example: Mary was interested in knowing about the future




---



---



---




---



---



---




---



---



---




---



---



---

## CONCLUSIONES

El propósito de la gramática pedagógica que se propone fue diseñar actividades de *input* estructurado, *output* estructurado y toma de conciencia que contribuyan a que los alumnos de inglés de nivel intermedio, sean capaces de utilizar correctamente los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés que se usan como adjetivos.

En este trabajo se abordó la gramática pedagógica como parte importante del proceso enseñanza-aprendizaje. Chomsky (en Odlin, 1994: 51-52) sostiene que la gramática incluye aspectos sintácticos, semánticos y fonológicos, además de estudiar la comprensión de las palabras, frases, oraciones y textos. La gramática pedagógica tiene por objeto la enseñanza de la lengua extranjera de forma implícita y explícita.

Para la elaboración de esta gramática pedagógica se describieron la teoría de aprendizaje y la teoría de la enseñanza, con base en el cognoscitivismo y el enfoque comunicativo, que sustenta el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Para Ausubel (1991:21), el aprendizaje significativo comienza con la interacción entre el conocimiento que el alumno ya posee y el conocimiento nuevo, que la persona debe adquirir de modo organizado y explícito. Dicha interacción produce la reestructuración de la información, creando un nuevo conocimiento.

El enfoque comunicativo tiene como propósito que el alumno, de acuerdo con la teoría cognitiva, adquiera tanto el conocimiento de la lengua, como la habilidad de usarla. La enseñanza, en el enfoque comunicativo, promueve el uso natural de la lengua con actividades comunicativas que favorecen la comunicación real.

Por otra parte en este trabajo se describieron las características del interlenguaje y el análisis de errores relacionadas con este punto gramatical. El análisis de errores señala los problemas lingüísticos que el alumno tiene para procesar el *input*.

La descripción y el contraste de los adjetivos terminados en *-ing* y *-ed* en inglés, así como sus equivalencias en español, sirvieron para encontrar las posibles causas de dificultad de su uso correcto para los alumnos hispano-hablantes de inglés de nivel intermedio.

Al analizar y contrastar el sistema lingüístico de los participios *-ing* y *-ed* que se usan como adjetivos en inglés con el sistema lingüístico equivalente en español, se encontró que existe una equivalencia tanto en inglés como en español, aunque con construcciones gramaticales diferentes. Se observó que las dificultades que se presentan se deben principalmente a que mientras en inglés se usan el verbo *be* más *-ing* y *-ed* con diferentes significados, en español se emplean los verbos *ser* y *estar* más el verbo con las terminaciones *-ente* e *-iente* del presente participio y el pasado participio, respectivamente.

Con el análisis del tratamiento pedagógico de los participios terminados en *-ing* y *-ed* usados como adjetivos en los libros de texto para la enseñanza de una lengua extranjera, se encontró que éstos son abordados de manera breve y no son tratados en la mayoría de los libros que se revisaron. También se observó que, aunque en los libros de apoyo sí se usan estos puntos gramaticales, tan sólo se practica la habilidad de la producción escrita

Las actividades se basaron en los modelos de las tareas comunicativas cerradas y abiertas. Las actividades cerradas comprenden actividades referenciales y afectivas de

*input* estructurado y de toma de conciencia, dichas actividades tienen como objetivo, contribuir a que los alumnos comprendan e internalicen los participios en textos auditivos y escritos.

Las actividades abiertas incluyen las actividades referenciales y afectivas de *output* estructurado. El objetivo de estas actividades es el que los alumnos sean capaces de producir, verbalmente y por escrito, los participios terminados en *-ing* y *-ed* en inglés usados como adjetivos.

Las actividades de *input* estructurado contribuyen a que el alumno desarrolle su sistema lingüístico a través de las conexiones entre forma y significado. Con las actividades de *output* estructurado, los alumnos producen lo aprendido, lo cual se considera como una etapa autónoma. Las actividades de toma de conciencia le permiten al alumno observar, por sí mismo, las reglas gramaticales.

Dichas actividades cubren las cuatro habilidades de la lengua (comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita), así como la integración de las mismas. Para el diseño de las actividades propuestas en esta gramática pedagógica, se establecieron ciertos lineamientos.

Se espera que las actividades que se proponen contribuyan a que el alumno adquiera tanto el conocimiento de los participios terminados en *-ing* y *-ed* usados como adjetivos en inglés, como la habilidad de emplearlos a través de actividades comunicativas significativas. Además, se espera que esta gramática pedagógica sirva como apoyo didáctico para el profesor de inglés, así como para la elaboración de otras gramáticas pedagógicas con las que se aborden otras estructuras gramaticales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbs y Freebairn. 1990. *Opening Strategies 1,2,3,4*. England. Logman.
- Adams, Jack. 1980. *Aprendizaje y Memoria*. México. El Manual Moderno.
- Alarcón. 1990. *Harmon Hall Basic, Intermediate and Advance Course*. México. Harmon Hall, S:A de C:V.
- Alarcón, Emilio. 1995. *Gramática de la Lengua Española*. España. Espasa Calpe.
- Anderson, Ann y Lynch, Tony. 1988. *Listening*. Hong Kong. Oxford University Press.
- Arnold, John y Harmer, Jeremy. 1992. *Advanced Writing Skills*. London. Eurocentres Longman.
- Ausubel, David P. y Novak, Joseph D. 1991. *Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.
- Barnett, Marva. 1989. *More than meets the eyes: Foreign Language reading: Theory and Practice*. New Jersey. Prentice Hall.
- Beare y Greenwell. 2002. *Links 1,2,3*. México. McMillan.
- Batstone, Rob. 1994. *Grammar*. Oxford. Oxford University Press.
- Bello, Andrés. 1997. *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid España. Colección EDAF Universitaria.
- Beristáin, Helena. 1992. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México. Limusa Noriega Editores.
- Bialystok, E. 1978. "Interlanguage is not a State of Mind: An Evolution of Construct for Second Language Acquisition". *Applied Linguistics*. Vol. 6 (2): 102-117.
- Brown, G y Yule, G. 1987. *Testing the Spoken Language: An approach to Language Teaching*. London. Oxford University Press.
- Bygate, Martin. 1987. *Speaking*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Byrne, Donn. 1976. *Teaching Oral English*. London. Cambridge University Press.
- Burton, S. y Humphries, J.A. 1992. *Mastering English Language*. New York. Palgrave.

- Butler, Christopher y Mairal, Ricardo. 1999. *Nuevas Perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona. Ariel
- Byrne, Donn. 1986. *Teaching Oral English*. London. Cambridge University Press.
- Canale, Michael y Swain. 1994. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistic*. 1 (1): 1-47.
- Corder, Pit. 1988. *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. London.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1990. *The grammar book an ESL/EFL Teachers course*. USA. Heinle & Heinle Publishers.
- Celce-Murcia, Marianne. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States of America. Thomson Learning.
- Dávalos y Jacobus. 1995. *Interlingua 1,2*. México. Interlingua.
- Díaz Barriga, F. 1993. *El Aprendizaje Significativo desde una Perspectiva Constructivista*. *Educación* (No. Octubre-noviembre-diciembre) pp. 23-35.
- Dirven, René. 1990. *On Pedagogical Grammar. State of the Art Article*. Teaching Language University of Duisburg.
- Eastwood, John. 1994. *Guide to English Grammar*. USA. Oxford University Press.
- Edemée, A. María. 1979. *La Lengua Española*. México. Editorial Porrúa, S.A.
- Ellis, Rod. 1995. *Grammar*. Oxford. Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1995. *The study of Second Language Acquisition*. London. Oxford University Press.
- Franch, Juan A. y Bleque, José M. 1980. *Gramática Española*. México. Editorial Ariel.
- Franco García, Elvia. 2002. "Diseño de un taller de producción oral para los alumnos de Inglés de nivel intermedio". Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México. CELE, UNAM.
- Franco García, Elvia. 2003. "El Input estructurado como alternativa para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera". En Cortés, Gabriela y Novoa, G. *Memorias del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

- González Peña, Carlos. 1980. *Manual de Gramática Castellana Mexicana. Patria*.
- Graves y Rein. 1990. *East West 1,2,3*. U.S.A. Oxford University Press.
- Hopkins y Potter. 1996. *Look Ahead 1,2, Intermediate and Upper Intermediate*. England. Logman.
- Hymes, D.H. 1966. *On Communicative Competence. Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Krashen, D. Stephen. 1988. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. United States of America. Prentice Hall.
- Krashen, D. Stephen. 1998. *The Input Hypothesis: Issus and Implications*. England. Longman.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and Principles*. Oxford. Oxford University Press.
- Lee, F. James y VanPatten, Bill. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. United States of America. McGraw-Hill.
- Littlewood, William. 1994. *Communicative Language Teaching*. Great Britain. Cambridge Univesity Press.
- Maclin. 1994. *Preference Guide to English. A Handbook of English as a Second Language*. England. Dekalb College, England.
- Matte Bon, Francisco. 1998. *Gramática Comunicativa del Español*. España. Edelsa.
- Mckay, L. Sandra. 1985. *Teaching Grammar Form, Function and Technique*. Oxford. Oxford University Press.
- Monreal, Luis. 1980. *Nueva Gramática de la Lengua Española.*. Madrid. Espasa -Calpe, S.A.
- Moreno, Francisco y Gil, María. 1998. *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro*. México. Editorial Alcalde.
- Morris I. Bigge. 1980. *Teorias de Aprendizaje para Maestros*. New York. Editorial Trillas.
- Moscato, Michael y Wittwer, Jacques. 1980. *Psicología de la Lengua*. Madrid España. Colección EDAF Univesitaria.

- Murphy, Raymond. 1990. *English Grammar in Use*. United States of America. Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1983. *Designing task for the communicative classroom*. United Kingdom. Oxford University Press.
- Murphy y Atman. 1989. *Grammar In Use, Reference and Practice for Intermediate Student of English*. New York. Cambridge University Press.
- Odlin, Terence. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. United States of America. Cambridge University Press.
- Pike, Kenneth y Pike, Evelyn. 1991. *Análisis Gramatical*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pozo, J.I. 1989. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid España. Morat.
- Prodromou. 2000. *Raising Star, An Intermediate Course*. México. McMillan.
- Quirk, Randolph. 1980. *A Concise Grammar of Contemporary English*. USA. Publishers New York.
- Revilla de Cos, Santiago. 1984. *Gramática Española*. México. Mcraw-Hill.
- Richards, C. Jack y Smith, W. Richard. 1983. *Language and Communication*. London. Longman.
- Richars, C. Jack. 1994. *Error Analysis*. London. Longman.
- Rivers Wilga, M. y Temperley, Mary S. 1980. *A Practical Guide to the Teacher of English as a Second or Foreign Language*. United States of America. Oxford University Press.
- Rivers Wilga, M. 1982. *Teaching Foreign Language Skills*. London. The University of Chicago Press.
- Sánchez, Jesús y García, Nieves. 2000. *Gramatica en Español*. España. Sociedad General Española de Librería, S:A.
- Shunk, H Pale. 1997. *Teorías de Aprendizaje*. México. Pearson Educación.
- Sianelli, Emilly. 1994. *English Grammar for Students of Spanish*. United States of America. The Olivia and Hill Press.
- Soars y Soars. 2001. *Headway Starter 1*. Oxford University Press.

- Soars y Soars. 2001. *American Headway 1,2,3*. Oxford University Press.
- Swan, Michael. 1997. *Practical English Usage*. London. Oxford University Press.
- Thomson, J. A y Martinet, V. A. 1994. *A Practical English Grammar*. Oxford. Low-Priced Edition.
- Tribble, Christopher. 1996. *Writing*. Oxford. Oxford University Press.
- Ur, Penny. 1994. *Grammar Practice Activities*. A Practical Guide for Teachers. London. Cambridge University Press.
- VanPatten, Bill. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction In Second Language Acquisition*. United States of America. Alex Publishing Corporation Norwood, New Jersey.
- Veit, Richard. 1986. *Discovering English Grammar*. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Widdowson, G.H. 1981. *Teaching Language as Communication*. London. Oxford University Press.
- Yalden, Yanice. 1987. *Principles of Course Design for Language Teaching*. USA. Cambridge University press.
- Yue, Mei-Yun. 1988. *Teaching Efficient EFL Reading. Teacher Development: Making the right moves. Selected articles from the English Teaching Forum. 1989-1993*. Washington, D.C. USA.