

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

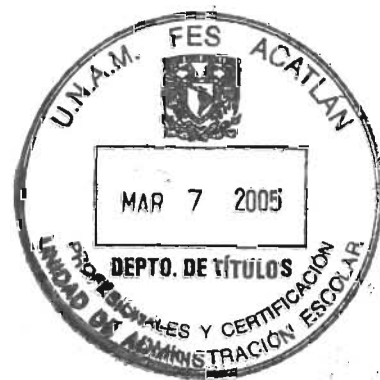
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

“Diseño de actividades didácticas para facilitar el aprendizaje de los verbos irregulares del pasado simple dirigido a alumnos de 2º semestre del Colegio de Bachilleres Plantel 17”

Trabajo Terminal del Seminario Taller Extracurricular que para obtener el título de Licenciada en Enseñanza de Inglés presenta:

Alicia Alcántara Cárdenas

Asesora: Lic. Marcela García Avilés



Naucalpan, Estado de México, Febrero de 2005

0351459



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Agradezco que la Máxima Casa de Estudios haya abierto sus puertas para prepararme como Licenciada en Enseñanza de Inglés.

A todos mis profesores y profesoras por haber compartido conmigo sus conocimientos, y por haber sembrado la semillita para seguir investigando acerca de las diferentes materias que me impartieron.

Les doy las gracias a las licenciadas Ma. Del Rosario Coló, Gabriela Huerta, Ana María y a la Mtra. Elvia Franco por haberme auxiliado en el desarrollo de esta tesis.

Lic. Marcela García, gracias por el apoyo y el tiempo que me brindaste para la preparación y corrección de mi tesis.

A Carlos, mi esposo por haberme apoyado moralmente con este trabajo, gracias a él por sus palabras de aliento.

A mis padres, Silvia e Ignacio por haberme ayudado con el cuidado de mi hijo Omar para que yo pudiera realizar todas las actividades que se requieren para concluir un trabajo como éste.

A mis compañeros de trabajo Lety Ortega, José Luis Loza por apoyarme moralmente en la elaboración de la tesis.

Gracias. Gracias a todos y cada una de las personas que al igual que yo, están satisfechas porque al fin logre concluir mi licenciatura.

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

NOMBRE: Alicia Alcántara

Cardenas

FECHA: 7- Marzo- 2005

FIRMA: Alicia Alcántara

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	
CAPITULO I. CONTEXTUALIZACIÓN	1
1.1 Institución	1
1.1.1 Plan de estudios	1
1.1.2 Lengua adicional al español (inglés)	7
1.1.2.1 Programa	7
1.1.2.2 Material piloto	10
1.1.3 Población	10
1.1.3.1 Planta docente	11
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil	12
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO	13
2.1 Descripción de los verbos irregulares en pasado simple	13
2.1.1 Descripción de los verbos irregulares en inglés	13
2.1.2 Descripción de los verbos irregulares en español	16
2.1.3 Análisis contrastivo de los verbos irregulares	20
2.1.4 Tratamiento pedagógico de los verbos irregulares	21
2.2 Teoría de aprendizaje	27
2.2.1 Teoría cognitiva	28
2.2.1.1 Constructivismo	30
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias	33
2.2.2 Interlenguaje	35
2.2.3 Análisis de errores	36
2.3 Teoría de enseñanza	38
2.3.1 Enfoque comunicativo	38
2.3.2 Enseñanza implícita vs. explícita	42
2.3.3 Modelos de enseñanza	43
2.3.3.1 Input estructurado	43
2.3.3.2 Tareas	45

2.4 Diseño de materiales	46
CAPITULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA	47
3.1 Contexto	47
3.2 Conceptos y descripción gramatical	47
3.3 Aspectos lingüísticos	47
3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades	48
3.4.1 Comprensión auditiva	48
3.4.2 Comprensión de lectura	49
3.4.3 Producción oral	49
3.4.4 Producción escrita	50
3.4.5 Integración de habilidades	51
3.5 Objetivos	52
3.5.1 Objetivo general para las actividades de <i>input</i> estructurado	53
3.5.2 Objetivo general de las tareas	53
3.5.3 Objetivo general de las actividades de <i>input</i> estructurado y tareas para las actividades integradas	54
3.6 Recomendaciones Pedagógicas	54
CAPITULO IV. PROPUESTA DE LOS MATERIALES	55
4.1 Parte para el maestro (plan de clase y clave de respuesta)	56
4.2 Parte para el alumno	74
CONCLUSIONES	
ANEXOS	
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

El idioma inglés cada vez es más importante en el ámbito profesional, por tal motivo las instituciones preparan a los alumnos para que al concluir un bachillerato o bien una licenciatura, estos tengan los conocimientos básicos para poder comunicarse con un nativo hablante de esta lengua. Además, la información tecnológica se difunde en inglés. Por tales motivos surge la preocupación de proporcionar al alumno las herramientas necesarias para enfrentarse a estas situaciones.

El alumno nativo hablante del español, cuando está aprendiendo una lengua extranjera se enfrenta a varios problemas. Uno de ellos es el uso inadecuado de conjugaciones de verbos en los diferentes tiempos gramaticales. A este trabajo compete el uso de los verbos irregulares en pasado simple ya que los alumnos suelen sobregeneralizar la regla de la terminación -ed de los verbos regulares.

Este problema puede ser provocado por la práctica insuficiente que los alumnos tienen de esta estructura gramatical ya que el material con el que se trabaja necesita ser mejorado con la finalidad de que los alumnos puedan internalizar y usar dichos verbos.

Las actividades didácticas que se presentan pretenden auxiliar a los alumnos de segundo semestre del Colegio de Bachilleres en el aprendizaje del pasado simple de los verbos irregulares.

Es necesario aclarar algunos términos que son empleados. Se utiliza lengua extranjera, segunda lengua y lengua meta como sinónimos. Del mismo modo se utilizan los términos de aprendizaje y adquisición como procesos idénticos.

En cuanto a la organización, el trabajo se divide en cuatro capítulos. A continuación se describe brevemente la información que se incluye en los capítulos de este trabajo.

En el capítulo I se presenta la contextualización, es decir, aquellos aspectos que se refieren tanto a la institución como a la población. Dentro de los aspectos de la institución se describen el plan de estudios del Colegio de Bachilleres, así como el programa de la materia. En la población se mencionan las características del alumnado y del profesorado de dicha institución.

El capítulo II hace mención de aspectos psicolingüísticos; tales como las teorías de aprendizaje y las teorías de enseñanza. También se incluyen datos acerca de los modelos de input estructurado y tareas, los cuales se eligieron para elaborar las actividades didácticas.

El capítulo III incluye información acerca de las características de cada una de las habilidades discursivas y de las habilidades integradas. Además, se presentan las recomendaciones pedagógicas para que otros profesores utilicen adecuadamente las actividades didácticas y los objetivos.

El capítulo IV presenta las actividades didácticas, es decir, el material del alumno y el del profesor, éste último incluye la clave de respuestas de cada una de las actividades y finalmente las conclusiones.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN

En este capítulo se describen diferentes aspectos, como son: los antecedentes de la institución, el plan de estudios, el programa de la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés), la población estudiantil y académica, así como los materiales con los que se trabaja actualmente en la institución.

1.1 Institución

El Colegio de Bachilleres (CB) surgió hace 30 años, con la convicción de ofrecer a los alumnos una educación integral, actualizada y de buena calidad, con el propósito de formar individuos bien preparados, conscientes de su responsabilidad social y ciudadana, capaces de crear un proyecto de vida basado en competencias académicas y laborales (Gaceta No. 491, septiembre 29 del Colegio de Bachilleres).

Esta institución es de nivel medio-superior y es una opción para los jóvenes, entre otras instituciones, con la diferencia que ésta no tiene pase automático a la UNAM a nivel licenciatura.

Desde sus orígenes, esta institución se ha preocupado por impulsar la superación tanto en los estudiantes como en los profesores; por tal motivo, durante el tiempo que lleva trabajando, se ha modificado el plan de estudios para incorporar ética y valores a las nuevas tecnologías, el idioma Inglés en sus cuatro habilidades discursivas, entre otras asignaturas a fin de que los alumnos las incorporen a su formación integral.

1.1.1 Plan de estudios

El Colegio de Bachilleres entra en la modalidad de bachillerato general, tiene una duración de seis semestres, se imparten clases tanto en el turno matutino como en el

vespertino, con 27 horas de clase semanales, en promedio y, al finalizar los tres años sin adeudar ninguna materia, se le otorga al estudiante su Certificado de Bachillerato.

Actualmente, el Colegio trabaja con dos planes de estudios, a los cuales se les refiere como Plan Vigente y Plan de la Reforma Curricular. Con el primero, se trabaja en 19 de los 20 planteles que hay en el Distrito Federal y en el faltante con el de la Reforma Curricular ya que es en donde se está piloteando el nuevo plan de estudios.

Ambos planes contemplan tres áreas de formación: Básica, Específica y para el Trabajo, las cuales se complementan con un plan de formación Cultural, Artístico y Deportivo, que brinda la oportunidad a los alumnos de elegir libremente las opciones que favorezcan sus intereses culturales, sociales, recreativos, artísticos o deportivos (<http://www.prodigyweb.net.mx/soch/coibach.htm>).

FORMACIÓN BÁSICA: Los contenidos de las materias proporcionan elementos teóricos y la metodología básica, tanto para el conocimiento científico como para el humanístico, por lo que, debido a su naturaleza esencial, todos los estudiantes cursan dichas materias. A continuación se presentan las tablas de los dos planes de estudio.

Tabla 1. Plan de Estudios Vigente: Área de Formación Básica

1er semestre	2º semestre	3er semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV		
Física I	Física II	Física III	Biología I	Biología II	Ecología
Química I	Química II	Química III	Geografía		
Introducción a las Ciencias Sociales I	Introducción a las Ciencias Sociales II	Historia de México Contexto Universal I	Historia de México Contexto Universal II	Estructura Socio-económica de México I	Estructura Socio-económica de México II
Métodos de Investigación I	Métodos de Investigación II			Filosofía I	Filosofía II
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Literatura I	Literatura II		
Lengua Adicional al Español I (Inglés)	Lengua Adicional al Español II (Inglés)	Lengua Adicional al Español III (Inglés)			

(<http://www.prodigyweb.net.mx/soch/coibach.htm>)

En el plan vigente, la asignatura Lengua Adicional al Español (Inglés), solamente se imparte Comprensión de Lectura. Los alumnos únicamente aprenden estrategias para entender cualquier texto en inglés.

Tabla 2. Plan de Estudios de la Reforma Curricular: Área de Formación Básica

1er semestre	2º semestre	3er semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
Química I	Química II	Geografía	Biología I	Biología II	Ecología y Medio Ambiente
Ética y Valores I	Ética y Valores II	Física I	Física II	Historia Universal Contemporánea	Metodología de la Investigación
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV		Filosofía
Introducción a las Ciencias Sociales	Historia de México I	Historia de México II	Estructura Socio-económica de México		
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Literatura I	Literatura II		
Lengua Adicional al Español I (Inglés)	Lengua Adicional al Español II (Inglés)	Lengua Adicional al Español III (Inglés)	Lengua Adicional al Español IV (Inglés)		
Informática I	Informática II				

(Colegio de Bachilleres. *Información resumida sobre la Reforma Curricular en el Colegio de Bachilleres*, Secretaría Académica, junio de 2003)

En el Plan de la Reforma Curricular, la materia Lengua Adicional al Español (Inglés) contempla las cuatro habilidades discursivas.

FORMACIÓN ESPECÍFICA: Área diseñada para profundizar en diversos ámbitos del saber, lo cual contribuye a la definición de las expectativas vocacionales de los jóvenes; así que, de manera optativa y de acuerdo con sus intereses y aptitudes, en el 5º y 6º semestre, los alumnos eligen tres materias de las que se indican en las dos tablas siguientes, esta selección también se lleva a cabo en el nuevo Plan de la Reforma Curricular. En ambos planes, cualquiera que sea la opción de los alumnos, no pueden hacer cambios, por ejemplo cursar Cálculo en quinto y Estadísticas en sexto.

La parte sombreada de las tablas pertenece a las materias del área de Formación Básica. Si se comparan las tablas 1 y 2 se observan las modificaciones que sufrió el plan vigente.

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO: Esta área es un curso propedéutico, el cual tiene como finalidad preparar a los jóvenes en el desempeño de un trabajo; por tal motivo se les ofrecen las capacitaciones que se indican en las dos tablas siguientes. De estas opciones, los alumnos tienen que elegir una.

Tabla 3. Plan de Estudios vigente: Área de Formación Específica

1er semestre	2º semestre	3er semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
				Cálculo Diferencial Integral I	Cálculo Diferencial Integral II
				Estadística Descriptiva e Inferencial I	Estadística Descriptiva e Inferencial II
				Física Moderna I	Física Moderna II
				Ciencias de la Salud I	Ciencias de la Salud II
				Economía I	Economía II
				Sociología I	Sociología II
				Introducción a la Antropología I	Introducción a la Antropología II
				Taller de Análisis de la Comunicación I	Taller de Análisis de la Comunicación II
				Lengua Adicional al Español IV (Inglés)	Lengua Adicional al Español V (Inglés)

(<http://www.prodigyweb.net.mx/soch/coibach.htm>)

Tabla 4. Plan de Estudios de la Reforma Curricular: Área de Formación Específica

1er semestre	2º semestre	3er semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
				Cálculo Diferencial e Integral I	Cálculo Diferencial e Integral II
				Estadística Descriptiva e Inferencial I	Estadística Descriptiva e Inferencial II
				Ciencias de la Salud I	Ciencias de la Salud II
				Temas Selectos de Física Moderna I	Temas Selectos de Física Moderna II
				Temas Selectos de Bioquímica I	Temas Selectos de Bioquímica II
				Administración I	Administración II
				Ciencias de la Comunicación I	Ciencias de la Comunicación II
				Derecho I	Derecho II
				Economía I	Economía II
				Inglés Avanzado I	Inglés Avanzado II
				Sociología I	Sociología II

(Colegio de Bachilleres. *Información Resumida sobre la Reforma Curricular en el Colegio de Bachilleres*, Secretaría Académica, junio de 2003)

Tabla 5. Plan de Estudios Vigente: Área de Formación para el Trabajo

1er semestre	2º semestre	3er semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
				Informática	
				Administración de Recursos Humanos	
				Empresas Turísticas	
				Laboratorista Químico	
				Dibujo Industrial	
				Contabilidad	
				Organización y Métodos	
				Dibujo Arquitectónico y de Construcción	
				Biblioteconomía	

(<http://www.prodigyweb.net.mx/soch/cobaich.htm>)

Cabe mencionar que esta preparación propedéutica se proporciona en los dos últimos semestres del plan vigente; lo cual cambia en el plan de la Reforma Curricular, esta preparación se toma a partir del tercer semestre. Otra modificación que sufre es que se aumenta una capacitación: Administración y Desarrollo de Negocios.

Tabla 6. Plan de Estudios de la Reforma Curricular: Área de Formación para el Trabajo

1er semestre	2º semestre	3er semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
		Informática			
		Administración de Recursos Humanos			
		Empresas Turísticas			
		Laboratorista Químico			
		Dibujo Industrial			
		Contabilidad			
		Organización y Métodos			
		Dibujo Arquitectónico y de Construcción			
		Biblioteconomía			
		Administración de desarrollo de negocios			

(Colegio de Bachilleres. *Información resumida sobre la Reforma Curricular en el Colegio de Bachilleres*, Secretaría Académica, junio de 2003)

1.1.2 Lengua adicional al español (inglés)

En este apartado se menciona información relacionada con los programas de Inglés que existen en el CB; así como el material con el se trabaja en el Plantel 17.

1.1.2.1 Programa

El Colegio de Bachilleres está trabajando con dos programas de Lengua Adicional al Español (Inglés). Diecinueve de los veinte planteles imparten a sus alumnos Comprensión de Lectura y el plantel guía imparte las cuatro habilidades discursivas. A continuación se presentan los contenidos del nuevo plan de estudios, el cual compete en esta investigación, por tal motivo no aparecen los contenidos del programa de Inglés

como Comprensión de Lectura. De 2003 a junio de 2004, solamente se han piloteado los contenidos de Inglés I y II. Los contenidos de Inglés III y IV se pilotearán de agosto de 2004 a junio de 2005.

La asignatura de Inglés se encuentra ubicada en el área de Formación Básica y es curricular durante los 4 primeros semestres del bachillerato de los estudiantes. Esta asignatura conforma el campo de la Lengua y la Comunicación. La enseñanza de inglés se considera en el plan de estudios porque, en nuestros días, tiene gran importancia. Se cambió de comprensión de lectura a las cuatro habilidades discursivas ya que se pretende mejorar la calidad de la educación en el nivel medio-superior.

Los contenidos de Lengua Adicional al Español I y II están divididos en cuatro temas de interés general, que tienen como propósito que los alumnos estén conscientes de la relación que debe existir entre compañeros y profesores. Para lograrlo, se proponen diferentes líneas de orientación curricular, tales como:

- Desarrollo de habilidades del pensamiento como son: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.
- Metodología: Propone que el alumno sepa utilizar instrumentos y métodos de investigación, tanto documentales como cualitativos.
- Valores: Tienden a fomentar y desarrollar diferentes valores en el estudiante: respeto, solidaridad, identidad nacional, tolerancia, etc.
- Educación ambiental: El profesor decide y selecciona temas relacionados con el medio ambiente para su discusión en clase.
- Democracia y derechos: Pretende penetrar en aspectos socio-culturales del idioma para ayudar de manera significativa a abordar diferentes temas relacionados con lo que se vive diariamente.
- Calidad: Tiene como finalidad desarrollar, fortalecer y mejorar las habilidades comunicativas del estudiante.

El programa contempla 48 horas de clase, aunque en realidad se cubren 60 durante todo el semestre. Las sesiones son dos veces a la semana, con un total de 4 horas. De

acuerdo con la dificultad de los contenidos del programa, se le asigna más o menos tiempo a un tema o a una unidad. En la siguiente tabla se presentan los contenidos del programa de Inglés II, que es en el que se ubica el pasado simple con el cual tienen problemas los alumnos.

Tabla 7. Contenido del programa de Inglés II

LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II			
UNIDAD I	UNIDAD II	UNIDAD III	UNIDAD IV
<i>PLANS FOR THE FUTURE</i>	<i>ACTIONS IN THE PAST</i>	<i>TELL ME WHAT YOU WERE DOING IN THE PAST</i>	<i>SIMULTANEOUS/INTERRUPTED ACTIONS IN THE PAST</i>
1.1 Actividades que se piensan hacer en el futuro	2.1 Eventos que tuvieron lugar en el pasado	3.1 Información personal de algo que se estaba realizando en el pasado	4.1 Dos acciones que se estaban realizando simultáneamente en el pasado
1.2 Lugar y tiempo en el que se piensa realizar una actividad	2.2 Información personal sobre eventos pasados	3.2 Eventos y acciones que otras personas estaban realizando en el pasado	4.2 Acciones que se estaban realizando y fueron interrumpidas
1.3 Determinación para realizar acciones futuras	2.3 Descripción de una situación pasada	3.3 Acciones simultaneas que estaban ocurriendo en el pasado	

La unidad II que abarca el tiempo pasado, es en donde se detecta el problema del mal uso de los verbos irregulares.

1.1.2.2 Material piloto

Los profesores y alumnos del Plantel 17 no trabajan con un libro en especial; esto se debe a que ningún libro cubre los contenidos del Programa de Lengua Adicional al Español II (Inglés). Por lo anterior, los profesores de la institución tuvieron que elaborar su propio material, basando los contenidos en la bibliografía del programa, y apoyándose en diferentes libros de inglés existentes en el mercado.

Este material, por ser piloto, presenta algunas deficiencias, las que probablemente estén causando la problemática detectada en los alumnos al usar los verbos irregulares en pasado simple.

El contenido del material está dividido por clases, tomando en cuenta el tiempo destinado a cada una de las unidades; esta división ha provocado que en ocasiones el maestro enseñe un tema apresuradamente, y los alumnos no lo alcanzan a relacionar ni entender. Otras ocasiones, para algunos temas faltan actividades para que los estudiantes practiquen las cuatro habilidades discursivas, principalmente, actividades de comprensión auditiva ya que no se cuenta con material auditivo suficiente para este fin. Una deficiencia más es que los jóvenes necesitan practicar su expresión escrita y el material carece de ejercicios en los cuales puedan plasmar lo que han aprendido en el salón de clases. Por último, los alumnos necesitan ver a sus maestros platicar en inglés dentro y fuera del salón para que ellos se esfuercen en producir la lengua meta de manera oral. Todos estos aspectos en conjunto pueden ser la causa de que los alumnos no tengan un uso correcto de los verbos irregulares en pasado.

1.1.3 Población

La población es parte fundamental de lo que sucede en el Plantel 17 del Colegio de Bachilleres. Por tal motivo, en este apartado, se describen a los estudiantes y profesores que conforman la institución.

1.1.3.1 Planta docente

La planta docente de la Academia de Inglés del CB Plantel 17 está conformada por ocho profesores, incluyendo al Jefe de Materia; este último es Licenciado en Enseñanza de Inglés y ha impartido inglés en sus cuatro habilidades discursivas en la Escuelas Superior de Contabilidad y Administración del Instituto Politécnico Nacional, así como comprensión de lectura en el Colegio de Bachilleres. A pesar de la experiencia que tiene trabajando como profesor, parece ser que la comprensión de lectura es con la que más ha trabajado, por tal motivo tiene algunas debilidades al impartir las cuatro habilidades discursivas.

Dos de los profesores de Inglés son pasantes de licenciatura. Uno de ellos de Letras Inglesas y otra de Enseñanza de Inglés. Ambos tienen experiencia impartiendo las cuatro habilidades discursivas. El primero, al igual que el Jefe de Materia lleva más tiempo enseñando comprensión de lectura que las cuatro habilidades discursivas. La segunda tiene más experiencia trabajando con estas últimas que en comprensión de lectura.

El resto de los integrantes del grupo de trabajo tienen un diploma de *Teacher's Course* de aproximadamente 200 horas. Una de las profesora tiene más de 20 años que lo obtuvo y, todo este tiempo, solamente había trabajado con comprensión de lectura. Una más es Licenciada en Administración de Empresas con un curso para maestros de lenguas. Los otros profesores tienen menos tiempo laborando en la enseñanza del inglés, pero solamente habían impartido, al igual que los demás, comprensión de lectura.

Con los datos proporcionados acerca de la población académica, se puede ver que hay una gran diferencia entre unos y otros, por lo que el CB debería trabajar con ellos para que tengan un mismo nivel profesional y de preparación, para que sean capaces de ayudar a los alumnos a entender el inglés y, al mismo tiempo, inculcarles lo importante y necesario que es para ellos el idioma.

1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

El alumnado del Colegio de Bachilleres es muy variado. En el turno matutino los alumnos tienen entre 15 y 18 años; mientras que en el turno vespertino van de los 18 a los 25 años aproximadamente.

Algunos de los alumnos del turno vespertino trabajan, lo cual influye en su rendimiento académico y en el ausentismo definitivo o parcial en las diferentes materias que cursan en cada uno de los semestres.

El nivel socio-económico es otro factor que influye en los alumnos. Hay alumnos que tienen las posibilidades económicas de pagar un curso de inglés y otros que solo poseen lo necesario para salir adelante con sus estudios de nivel medio-superior.

Además, muchos de los estudiantes provienen de familias desintegradas o con problemas socio-económicos, lo cual afecta el rendimiento académico de los jóvenes. Como se puede observar, la problemática detectada en la institución no solamente se presenta dentro del salón de clases; sino fuera de él.

En este capítulo se han descrito los aspectos relacionados con la institución, los cuales se analizaron para dar a conocer la situación actual del CB, el plan de estudios, el programa de la signatura; así como de las características generales de los maestros y los alumnos.

En el siguiente capítulo se aborda la descripción de los verbos irregulares en pasado simple, tanto en inglés como en español, para después hacer el análisis contrastivo de ambos aspectos lingüísticos. También se describe el tratamiento pedagógico de los verbos irregulares en los libros de texto. Por último, se explica la teoría de aprendizaje, la teoría de enseñanza y el modelo en el que se basa el diseño de materiales.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describen los verbos irregulares, tanto en inglés como en español. Posterior a la descripción se presenta el análisis contrastivo de estos verbos, además se proporciona el tratamiento pedagógico que se da a los verbos irregulares en diversos libros de texto. Finalmente, se explican la teoría de enseñanza, la teoría de aprendizaje y el modelo de diseño de materiales seleccionados para sustentar este trabajo.

2.1 Descripción de los verbos irregulares en pasado simple

Para la elaboración de las actividades didácticas del presente trabajo, primero se debe realizar un análisis de los aspectos lingüísticos de los verbos irregulares en pasado simple; tanto en inglés como en español, para identificar las causas del por qué los alumnos tienen problemas al utilizarlos de forma oral y escrita, ya que olvidan conjugarlos o les agregan el sufijo *-ed*.

Una vez analizados los verbos irregulares en inglés y en español, se lleva a cabo un análisis contrastivo, para posteriormente realizar un análisis del tratamiento pedagógico de este punto.

2.1.1 Descripción de los verbos irregulares en inglés

Todo individuo, al comunicarse con otros, lo hace utilizando diferentes tiempos; uno de ellos es el pasado simple o pretérito. Éste se utiliza para narrar historias comunes, o para platicar o escribir acerca de un evento o acción terminada.

Swan (1980) divide el tiempo pasado en:

- pasado simple.
- pasado progresivo.
- presente simple perfecto.

- presente perfecto progresivo.
- pasado simple perfecto.
- pasado perfecto progresivo

de los cuales solamente se analiza el pasado simple.

El pasado simple para Celce-Murcia (2001) tiene seis usos:

- Eventos o acciones definitivas completadas en el pasado.
I attended a meeting of that committee last week.
- Eventos o acciones habituales o repetidas en el pasado.
It snowed almost every weekend last winter.
- Eventos con duración que aplican en el pasado que no aplica en el presente.
Professor Nelson taught at Yale for 30 years.
- Con estado en el pasado.
He appeared to be a creative genius.
He owed me a lot of money.
- Condicional imaginario en cláusulas subordinadas (refiriéndose al presente).
If he took better care of himself, he wouldn't be absent so often.
- Socialización.
Did you want to sit down and stay a while?

Cabe mencionar que al comunicarnos, utilizamos diferentes tipos de oraciones, tales como afirmaciones, negaciones y preguntas, entre otras.

Thomson y Martinet (1986) mencionan que las oraciones negativas e interrogativas requieren de un verbo auxiliar, el cual sirve para indicar el tiempo en el que se está hablando. En el pasado simple se utiliza el verbo auxiliar *did*. En los siguientes ejemplos se muestra el uso de este auxiliar.

Tabla 8. Formas del pasado simple

STATEMENT	{ I, you, she, he, it, we, they }	<i>ate breakfast.</i>
NEGATIVE	{ I, you, she, he, it, we, they }	did not eat breakfast. didn't
QUESTIONS	Did { I, you, she, he, it, we, they } eat breakfast?	
SHORT ANSWER	Yes, { I, you, she, he, it, we, they }	did.
	No,	didn't.

(Schramper, 1992)

En cada uno de los ejemplos anteriores se subraya el verbo, concepto que se explica a continuación de acuerdo con algunos autores de gramáticas en inglés.

Verbo: Es una palabra que expresa acción, existencia o hecho. Éstos se combinan con un sujeto para hacer oraciones, preguntas o dar órdenes (Emery, 1992: 3).

Verbo: De la palabra del latín *verbum*. Tipo de palabra que sirve para indicar la realización de una acción, o la existencia de estado o condición. Muchos de los verbos en inglés tienen la misma raíz, y al igual que los sustantivos, son palabras morfológica y sintácticamente características de un grupo, de los cuales existen dos tipos: *full verbs* y verbos auxiliares. En términos de forma, los *full verbs* se dividen en dos: regulares e irregulares (McArthur, 1992: 1083).

En las oraciones interrogativas y negativas se utiliza el verbo auxiliar *did/didn't*. Seco (1975) define a los verbos auxiliares como "los verbos que intervienen en la expresión de formas correspondientes a otros verbos."

En este trabajo se habla de los verbos irregulares, de los cuales a continuación se presentan sus características, tomadas de diferentes gramáticas en inglés.

Palacios (1951) señala que los verbos irregulares no tienen una regla fija para conjugarlos, pero los divide en tres formas: invariables (*hit, hit, hit*), de una forma diferente (*buy, bought, bought*) y con cambio en los tres tiempos (*sing, sang, sung*).

Gucker (1966) menciona que los verbos irregulares no tienen más de 5 formas (*do, does, doing, did, done*), y que su uso correcto depende del conocimiento de sus partes principales: pasado, presente participio y pasado participio.

McArthur (1992) explica que los verbos Irregulares tienen cambios en la vocal, tanto en pretérito como en participio. También menciona que éstos se dividen en 7 tipos.

1. Los que tienen sufijo *-t* o *-ed* como opcional (*burnt/ burned*).
2. Los que son idénticos en su forma escrita en presente, pretérito y participio, únicamente cambia la pronunciación (*read, read, read*).
3. Los que tienen los sufijos *-ed* o *-n* (*show, showed, shown*).
4. Los que tienen ambos sufijos *-e* y *-n* (*steal, stole, stolen*).
5. Los que son idénticos en forma escrita y pronunciación (*hit, hit, hit*).
6. Los que tienen un cambio en su forma escrita en una vocal (*feed, fed, fed*).

7. Los que cambian la vocal en los 3 tiempos (*sing, sang, sung*).

Una vez analizado el pasado simple, así como los verbos irregulares en inglés, a continuación se analiza el mismo aspecto lingüístico en español, para posteriormente realizar el análisis contrastivo y finalmente el análisis del tratamiento pedagógico.

2.1.2 Descripción de los verbos irregulares en español

Al igual que en inglés, en español se utilizan diferentes tiempos para comunicarse, y uno de ellos es el pretérito (pasado), del cual se analizan sus diferentes formas, y al mismo tiempo se habla de los verbos irregulares en este idioma, los cuales son el punto de investigación de este trabajo pero, para entender el funcionamiento de los verbos, se debe hablar de los tiempos.

De la Peña (1985: 153) señala que los tiempos son formas o accidentes del verbo que denotan la ocasión o época en que se verifica su significado. Además, los distingue en tres: fundamentales (son aquellos que se refieren al momento en el que se está hablando), secundarios (son aquellos que se refieren a otro tiempo) y metafóricos (son aquellos que se refieren a un tiempo futuro), de los cuales únicamente se habla de los dos primeros. La clasificación anterior la subdivide en tiempos simples y compuestos. Los primeros constan de una sola voz; es decir solamente se utiliza el verbo que indica la acción principal de una oración. Los segundos, constan de las voces verbales y de un verbo auxiliar. Las voces verbales se refieren al verbo principal en un enunciado.

En español solamente existen dos verbos auxiliares que se utilizan en todos los tiempos, estos son *haber* y *ser*, aunque existen otros que se utilizan con menos frecuencia. Los verbos auxiliares son aquellos que intervienen en la expresión de formas correspondientes a otros verbos.

A continuación se profundiza en las características de los verbos en los tiempos simples y compuestos del pretérito o pasado en español.

Tabla 9. Tiempos simples y compuestos del pretérito

TIEMPOS SIMPLES DE INDICATIVO	TIEMPOS SIMPLES DE SUBJUNTIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfecto o Co-pretérito <u>Llovía</u> cuando <u>llegó</u>. • Pretérito perfecto simple o Pretérito perfecto definido <u>¡Murió</u> mi padre! • Pos-pretérito Anunciaron los astrónomos que <u>habría</u> en ese año un eclipse total de sol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfecto Amaría.
TIEMPOS COMPUESTOS DE INDICATIVO	TIEMPOS COMPUESTOS DE SUBJUNTIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito perfecto indefinido o Ante-presente He amado. • Pretérito pluscuamperfecto o Anteco-pretérito Ya <u>había</u> yo <u>estudiado</u> cuando llegó el profesor. • Pretérito definido próximo o Antepretérito Luego que <u>hubo</u> concluido el orador, lo aplaudió el auditorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito perfecto (Ante-presente o Ante-futuro) <u>Haya amado</u>. • Pretérito pluscuamperfecto <u>Hubiera/hubiese amado</u>.

(Adaptado de De la Peña, 1985)

Bello (1984) menciona que los modos se distribuyen en tiempos. Los indicativos son presente, pretérito, futuro, co-pretérito y pos-pretérito. El pretérito lo divide en:

- Pretérito perfecto.
- Co-pretérito.
- Pretérito imperfecto.
- Pos-pretérito.

Benito (1992), al igual que De la Peña, clasifica del mismo modo el pretérito, pero de la forma equivalente al pasado simple del inglés, es el pretérito perfecto simple de indicativo en español. Este último expresa acciones terminadas en pasado, y se utiliza para negar, afirmar y preguntar sobre acciones llevadas a cabo en este tiempo. En las preguntas no necesitan de un verbo auxiliar, ya que estos se utilizan para otros tiempos. Para negar solamente se necesita un NO, para preguntar y afirmar la entonación es importante, ya que ésta hace la diferencia en estas dos últimas.

Tabla 10. Tipos de oraciones del pasado simple

• Afirmación	<u>Tuve</u> miedo.
• Negación	No <u>tuve</u> miedo.
• Preguntas	¿ <u>Tuviste</u> miedo? Si/No

(Adaptado de Benito, 1992)

De todos los ejemplos anteriores, los verbos que están subrayados son irregulares; pero antes de explicar lo qué son, primero se presenta la definición de verbo.

Verbo: Es una categoría o parte de la oración de suma complejidad y riqueza significativa; en éste se conjuga el campo simbólico o representativo del lenguaje, representado en el lexema, referido a un acto de un proceso (Hernández, 1992:254).

Verbo: Es la palabra por excelencia, que expresa el juicio mental incluyendo sus dos términos esenciales: el predicado y el sujeto. Expresa los cambios, los movimientos, las alteraciones, las actividades de las cosas en relación con el mundo que las rodea. Son las palabras que expresan lo que les ocurre a las cosas (Seco, 1975:60).

Existen los verbos regulares e irregulares. Los verbos regulares ajustan su conjugación ya que sus flexiones son de uso más constante. Los verbos irregulares son

los que en el desarrollo de sus formas no siguen el verbo tomado como norma. Éstos, cuando se conjugan alteran las letras radicales o no respetan las desinencias que debía de corresponderle, según los modelos regulares (Seco, 1975:86,92). Este mismo autor clasifica los verbos irregulares en 7 clases, pero la importante para este proyecto es la clase 6.

- Clase 1. Verbos que diptongan vocales radicales (apretar, morder).
- Clase 2. Verbos que añaden consonantes al radical (lucir, envejecer).
- Clase 3. Verbos con debilitación vocálica (gemir, vestir).
- Clase 4. Verbos con diptongación y debilitación (sentir, morir).
- Clase 5. Verbos con futuro irregular (caber, venir).
- Clase 6. Verbos con pretérito fuerte (andar, estar).
- Clase 7. Verbos con especial irregularidad en los presentes. Tienen sus pretéritos indefinidos acentuados en la sílaba final (saber, hacer).

En cambio Chastain dice que las irregularidades de los verbos suceden en la forma y menciona que hay cuatro categorías:

- Cambio de vocales en la forma (recordar-recuerdo).
- Verbos que agregan consonantes o acentos a la forma (dar –doy).
- Verbos que tienen las dos reglas anteriores, cambia una vocal y agrega una consonante o un acento (estar – estoy).
- Verbos que cambian la escritura para representar el mismo sonido (producir – produzco).

Marín (1965) explica que los verbos irregulares son los que se conjugan alterando, ya sea, sus letras radicales o las terminaciones propias de la conjugación regular a que pertenecen.

La explicación de las características de los verbos en inglés y español, dan pie al análisis contrastivo de los verbos irregulares que se presentan en el siguiente apartado.

2.1.3 Análisis contrastivo de los verbos irregulares

En este apartado se habla de las similitudes y diferencias que existen al conjugar los verbos irregulares; se inicia con una explicación teórica para después realizar el análisis contrastivo.

Stockwell (1965) hace una clasificación de las clases que corresponden para hacer un análisis contrastivo entre el inglés y el español, de las cuales se toman solo dos de ellas. La correspondencia negativa en la lengua materna y la correspondencia funcional/semántica sin correspondencia estructural; de la primera correspondencia se toma la categoría (2), la cual se refiere al pasado en inglés comparado con los pasados: perfecto e imperfecto. En la segunda correspondencia se toman las siguientes categorías: (33) transformación negativa en inglés, (34) transformación interrogativa en inglés y español, (35) preguntas *wh-* en inglés y *k/d* en español. A continuación se presenta una tabla en la que se muestran estas categorías.

Tabla 11. Análisis general del pasado simple

INGLÉS	ESPAÑOL
(2) Pasado simple: <i>My father ate monkey.</i>	(2) Pretérito perfecto: Mi padre comió chango.
(33) Transformación negativa: <i>My father didn't eat monkey.</i>	Mi padre no comió chango.
(34) Transformación interrogativa: <i>Did your father eat monkey?</i>	¿Comió chango tu padre?
(35) Preguntas <i>wh-</i> : <i>What did your father eat?</i>	Preguntas <i>k/d</i> : ¿Qué comió tu padre?

(Adaptado de Stockwell, 1965)

Este cuadro presenta de forma general los cambios que existen en el pasado simple. Aunque el propósito principal de este trabajo es contrastar los verbos irregulares, de los cuales se presentan sus similitudes y diferencias en la siguiente tabla.

Tabla 12. Análisis contrastivo de los verbos irregulares

Similitudes	Diferencias	
Ambos idiomas	Inglés	Español
<ul style="list-style-type: none"> • Los verbos tienen como máximo 7 cambios. • No existe una regla específica para aplicar los cambios en los verbos. 	<ul style="list-style-type: none"> • En inglés los verbos tienen como máximo 5 cambios incluyendo los diferentes tiempos. • En inglés el verbo en pasado es el mismo para todas las personas. • En inglés el verbo permanece en su forma simple cuando se utiliza el auxiliar <i>did</i>. • En inglés hay verbos irregulares que en español son regulares. 	<ul style="list-style-type: none"> • En español los verbos irregulares son diferentes para cada uno de los pronombres personales. • En español no se utilizan verbos auxiliares en oraciones negativas e interrogativas, por lo que el verbo cambia de acuerdo con la persona. • En español hay verbos irregulares, los cuales en inglés son regulares.

Las características mencionadas en la tabla anterior pueden ser la causa por lo que los alumnos tengan problemas al utilizar los verbos irregulares. En el siguiente apartado se presenta el tratamiento pedagógico que han recibido estos verbos en diferentes libros de texto, incluyendo el material piloto que se utiliza en el Colegio de Bachilleres.

2.1.4 Tratamiento pedagógico de los verbos irregulares

En la enseñanza de idiomas, comúnmente se utilizan diversos libros de texto. Cada uno de ellos presenta de diferente manera los temas gramaticales. En esta sección se analiza como se presentan los verbos irregulares.

En la tabla 13 se presentan los lugares jerárquicos de importancia del pasado simple para impartirlo en un curso. Como se puede ver en algunos de ellos se enseña en la última unidad del libro, en otros casos prefieren presentarlo al inicio. Esto puede variar de acuerdo con el nivel de los estudiantes, ya sean principiantes o no.

Una segunda característica es que en algunos libros separan los verbos regulares de los irregulares, aunque generalmente se presentan en la misma unidad dando preferencia a los verbos regulares, ya que los alumnos no tienen tantos problemas al aplicar las reglas características de los mismos; además en la mayoría de los libros aparecen más ejercicios para los verbos irregulares que para los regulares.

Cada libro presenta de manera diferente el pasado simple, como son: diálogos, ilustraciones con preguntas, personajes históricos, actividades cotidianas, o eventos pasados.

La posición de las actividades para practicar las cuatro habilidades discursivas varia. Algunas ocasiones se enfocan más a la practica oral, otras al punto gramatical, otras más a la escritura o bien a la comprensión oral o escrita.

Hay libros que además de presentar de manera implícita el punto gramatical, también lo hacen de manera explícita, ya que muestran entre ejercicio y ejercicio una tabla con la estructura. Todo lo mencionado anteriormente se muestra específicamente en las tablas 13 y 14.

Tabla 13. Libros de texto

Título	Unidad	Nivel	Presentación de los verbos	Forma de presentación	Explicación implícita o explícita	Práctica de las 4 habilidades discursivas
Click on 1 Evans, V y O'Sullivan, N. 2000	10	Básico	Una sola vez	Diálogo	Ambas	Comprensión auditiva y expresión escrita
American hotline progress Hutchinson, T. 1997	2	Básico intermedio	Una sola vez	Diálogo	Ambas	Comprensión auditiva/ de lectura y expresión oral
English knowHow 1 Blackwell, A. And Nabe, T. 2003	6	Básico	Una sola vez	Comprensión auditiva	Ambas	Comprensión auditiva, de lectura y expresión oral
American Headway starter Falla, T. and Soars, J & L. 2002	10	Básico	Una sola vez	Diálogo	Ambas	Expresión oral, comprensión auditiva
American Headway 1 Soars John and Liz. 2001	8	Básico	Una sola vez	Diálogo	Ambas	Expresión oral, comprensión auditiva
Channel your English beginners Mitchell, H.Q and Scout, J. 2003	13	Básico	Una sola vez	Diálogo	Ambas	Comprensión oral y expresión oral
Inside out Elementary Kay, S. & Jones, Vaughan. 2003	8	Básico	Una sola vez	Ilustración / actividades cotidianas	Ambas	Comprensión oral y de lectura
Cutting Edge Elementary Cunningham, S.; Moor, P. and Eales, F. 2001	7	Básico	Una sola vez	Personajes históricos	Ambas	Expresión escrita y comprensión de lectura

Advanced Language Practice <i>Vince, M. 1994</i>	3	Avanzado	Una sola vez	Ninguna	Explícita	Expresión escrita
Internacional Express pre-intermediate <i>Taylor, L. 1996</i>	3	Básico	Una sola vez	Ilustraciones con preguntas	Implícita	Equilibra las 4 habilidades, así como la gramatical
Blue Print 1 <i>Abbs, B. & Freebairn I. 1995</i>	19 y 25	Básico	Dos unidades	Diálogo	Implícita	Comprensión auditiva, de lectura y expresión oral
English II (material piloto) <i>Profesores del Plantel 17 del Colegio de Bachilleres. 2003</i>	2	Básico	Una sola vez	Diálogo	Implícita	Expresión oral y expresión escrita

Tabla 14. Tipos de actividades

Título	Escribir oraciones tomando como referencia ilustraciones	Completar espacios con verbos tomados de una tabla	Relacionar columnas	Relacionar información con ilustraciones	Colocar los verbos en paréntesis en pasado	Opción múltiple
Click on 1 <i>Evans, V y O'Sullivan, N. 2000</i>	x	x	X	x	x	X
American hotline progress <i>Hutchinson, T. 1997</i>	x	x			x	
English knowHow 1 <i>Blackwell, A. And Nabe, T. 2003</i>	x	x			x	

American Headway starter <i>Falla, T. and Soars, J & L. 2002</i>	x	x		X		
American Headway 1 <i>Soars John and Liz. 2001</i>	x	x	X		x	
Channel your English beginners <i>Mitchell, H.Q and Scout, J. 2003</i>			X	X	x	x
Inside out Elementary <i>Kay, S. & Jones, Vaughan. 2003</i>					x	X
Cutting Edge Elementary <i>Cunningham, S.; Moor, P. and Eales, F. 2001</i>	X	x		x	x	
Advanced Language Practice <i>Vince, M1994.</i>		x			x	
Internacional Express pre-intermediate <i>Taylor, L. 1996</i>	x	x			x	
Blue Print 1 <i>Abbs, B. & Freebairn I. 1995</i>	x				X	
English II (material piloto) <i>Profesores del Plantel 17 del Colegio de Bachilleres.2003</i>	x	x			x	X

Las dos tablas anteriores, presentan a grandes rasgos el tratamiento pedagógico de los verbos irregulares en pasado simple. Cada libro de texto tiene un libro de trabajo con el cual se practica la expresión escrita, los libros del alumno abarcan las otras habilidades. A continuación se analizan las teorías de aprendizaje, de enseñanza, y los modelos de enseñanza.

2.2 Teoría de aprendizaje

Esta sección del marco teórico define al aprendizaje en términos generales. A continuación, se explica la teoría cognitiva del aprendizaje (en la que se explican los diferentes procesos mentales del aprendizaje), así como su corriente constructivista (Piaget, Ausubel, Vygotski, entre otros). Posteriormente, se analizan los tipos de estrategias de aprendizaje que el individuo puede utilizar para lograr su propio conocimiento. Por último, se explican el interlenguaje y el análisis de errores.

Es conveniente que antes de explicar las teorías de aprendizaje, se defina este concepto. De acuerdo con Riviere (1987, en Pozo, 1994: 42-43), el aprendizaje es el procesamiento de información que toma en cuenta la conducta y disposiciones naturales de la mente. Piaget y Vygostki coinciden en que el aprendizaje es la acción del sujeto determinada por representaciones mentales. Ausubel (2003) define el aprendizaje como "un cambio de capacidad que puede inferirse por comparación de ejecuciones de tipo antes y después".

Las dos teorías que se han encargado de estudiar el fenómeno del aprendizaje son el conductismo y la teoría cognitiva, aunque cabe destacar que cada una de éstas se ha enfocado en diferentes aspectos.

Ellis (2003: 31) menciona que el conductismo se enfoca en el aprendizaje del individuo por medio de estímulos que provocan respuestas deseadas, reforzando el conocimiento por aprender cada determinado tiempo con el fin de que no se olvide lo aprendido. Por otro lado, la teoría cognitiva se enfoca en las diferentes actividades mentales, tales como el razonamiento y la lógica.

Cabe aclarar que este trabajo se enfoca sólo en la teoría cognitiva, ya que es importante considerar los procesos mentales que intervienen en el momento del aprendizaje. Por lo anterior, se profundiza con mayor detalle a cerca de ésta en el siguiente apartado.

2.2.1 Teoría cognitiva

Dentro de la teoría cognitiva, McLaughlin (1987: 133) menciona que el aprendizaje es un proceso cognitivo porque envuelve representaciones internas que regulan y guían la actuación del individuo: además, al adquirir una lengua dichas representaciones se basan en el sistema de la lengua e incluyen procesos para seleccionar adecuadamente vocabulario, reglas gramaticales, etc.

Cuando un individuo aprende una lengua extranjera, o bien otros temas o aspectos, pasa por dos procesos: la automatización y la reestructuración, los cuales Karmiloff y Smith (1986, en McLaughlin, 1987) definen de la siguiente manera. En la **automatización** el aprendizaje envuelve la transferencia de información a largo plazo, a través de una práctica constante de los procesos controlados. Los **procesos controlados** se denominan de tal manera porque regulan el paso de la información de la memoria a corto a largo plazo, además de que permiten que el individuo produzca ciertas actividades o conocimientos de forma automática.

Por otro lado, la **reestructuración** de acuerdo con Cheng (1985, en McLaughlin, 1987) es el proceso que pasa por tres etapas: la coordinación, la integración y la reorganización de la nueva información. Primero se debe explicar que en el cerebro del individuo existe una cantidad enorme de nodos los cuales guardan diversa información (misma que está almacenada dentro de la memoria a corto o largo plazo); y cuando el sujeto requiere disponer de ella, los nodos se interconectan y la información fluye. Ahora bien, para saber que caracteriza ambos tipos de memoria, a continuación se habla de ellas.

O'Malley y Chamot (1990: 17) describen la memoria a corto y largo plazo. "La memoria a corto plazo contiene cantidades pequeñas de información, la cual permanece aquí por periodos muy breves; mientras que la memoria a largo plazo contiene información que está interconectada con otra y disponible para cuando el individuo la requiera, el periodo de almacenaje es más largo que en el de la memoria a corto plazo."

Mientras el individuo almacena la información aprendida o adquirida; ésta pasa por cuatro procesos (Weinstein y Mayer, 1986 en O'Malley y Chamot, 1990: 17-18):

selección, adquisición, construcción e integración. En la selección, el aprendiente se enfoca en la información que es relevante para él, y la transfiere a la memoria a corto plazo. En la adquisición el aprendiente transfiere activamente la información de la memoria a corto plazo a la de largo plazo. En la construcción el individuo construye conexiones internas activas entre la memoria a corto plazo y las ideas creadas por el sujeto. Por último, en la etapa de integración el aprendiente integra los conocimientos importantes a la memoria a largo plazo.

Una vez logrados estos cuatro procesos, la información guardada puede representarse en la memoria como: conocimiento declarativo o procedimental. De acuerdo con Anderson (1983 en O'Malley y Chamot, 1990: 20-24), el conocimiento declarativo constituye todo lo que el individuo sabe acerca de cosas, este conocimiento permanece en la memoria a largo plazo considerando la información más relevante, sin llegar a lo memorístico; mientras que el conocimiento procedimental es aquel que el individuo utiliza para realizar determinadas actividades siguiendo ciertos pasos y se da gradualmente y por medio de la práctica; ejemplo de este tipo de conocimiento es la adquisición o aprendizaje de una lengua.

Faerch y Kasper (1983 en McLaughlin, 1990: 145) establecen una relación entre las estrategias y los procedimientos para procesar una segunda lengua o lengua extranjera y el conocimiento procedimental. Mencionan que la internalización y memorización de reglas y cierta información de la lengua constituyen el "QUÉ" del sistema del alumno (conocimiento declarativo). En contraste, el empleo de estrategias y procedimientos para procesar la información de una segunda lengua, constituyen el "CÓMO" (conocimiento procedimental).

Ellis (1989), apoyándose en los dos investigadores antes mencionados, hace referencia a las estrategias de aprendizaje. Este investigador menciona que las estrategias de aprendizaje están relacionadas con el conocimiento procedimental y las subdivide en estrategias de simplificación, producción y comunicación.

2.2.1.1 Constructivismo

El constructivismo es una corriente derivada de la teoría cognitiva, y postula lo siguiente de acuerdo con Tovar (2001: 49):

- El conocimiento no es una copia fiel de la realidad.
- Es una construcción propia de cada ser humano.
- El individuo construye su conocimiento por medio de esquemas que ya posee.
- El sujeto construye su conocimiento auxiliado por el medio que lo rodea.

Para Díaz-Barriga (2002: 222) el constructivismo tiene las siguientes características:

- Se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas, como son: la piagetiana, ausbeliana, vygostkina, entre otras.
- Postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción de los conocimientos.
- Habla de un sujeto cognitivo aportante.
- Promueve los procesos de crecimiento personal del individuo en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.
- Propicia en el individuo una actividad mental constructiva (Coll, 1988 en Díaz-Barriga, 2002).
- Rechaza la concepción de un aprendiente pasivo y reproductor del conocimiento.
- Promueve la individualización y la socialización.
- La construcción del conocimiento es un proceso de elaboración.
- Promueve la construcción de significados nuevos.

Como se observa, el constructivismo se preocupa por dar las herramientas adecuadas a los educadores, para formar individuos pensantes, creativos y sociables, sin dejar a un lado la preparación educativa la cual incluye las diferentes materias que se imparten en los diversos niveles educativos.

No solamente se habla del constructivismo por sí solo, sino también existe el constructivismo biológico y social, y estos son descritos por Kingler (2000: 9-10). El constructivismo biológico enfatiza la interpretación y la regulación del conocimiento por parte de quien aprende. El constructivismo social examina el impacto de la inferencia

social y de las instituciones sociales en el desarrollo. Ambos constructivismos deben incluirse en el proceso de enseñanza –aprendizaje, ya que uno depende del otro.

Entre los precursores más importantes del constructivismo se encuentran Ausubel, Piaget y Vygotsky. Algunas de sus aportaciones se mencionan a continuación.

Ausubel distingue dos dimensiones en el aprendizaje: memorístico (se produce por medio de la repetición), el perceptual o de recepción (el alumno lo lleva a cabo por medio del descubrimiento, que puede ser guiado). Ausubel enfatiza la importancia del aprendizaje significativo que se refiere a la integración del conocimiento nuevo al conocimiento ya adquirido previamente.

Piaget, por su parte, define al aprendizaje como un proceso en el cual el sujeto construye el conocimiento. Este investigador hace una división en este proceso de construcción y dice que el aprendizaje se da por medio de la asimilación y la acomodación, las cuales provocan un equilibrio. Piaget describe el aprendizaje como una serie de desequilibrios o conflictos cognitivos que suceden cada vez que el individuo recibe información nueva. Tovar (2001: 57) menciona los diferentes términos que utiliza Piaget para explicar su teoría genética, estos son cognición (proceso de construcción interna, regulado por el ambiente y por el sujeto mismo), asimilación (incorporación de organismos o información a los esquemas de acción del sujeto), acomodación (modificación del ciclo asimilador y de acomodación del individuo), y adaptación (equilibrio que existe entre la asimilación y la acomodación; es decir, el aprendizaje logrado).

Vygotski (en Tovar 2001) menciona que el aprendizaje se establece cuando los procesos de aprendizaje y de desarrollo influyen entre sí. Además, menciona que no puede haber aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y viceversa. Al tomar lo anterior como base, Vygotski hace referencia a la Zona de Desarrollo Próximo, la cual sirve como "imán" para hacer que el nivel actual de desarrollo del individuo se integre con su potencial. Esto tiene relación con lo que puede producir el individuo; es decir, el manejo del conocimiento específico y el desarrollo cognitivo, que se refiere a lo que el individuo realmente puede hacer o lo que podrá hacer posteriormente.

Recordemos que el aprendizaje desde la perspectiva constructivista es un proceso activo de construcción o reconstrucción del conocimiento, el cual puede ser significativo si el profesor y el material proporcionan las herramientas necesarias para que así sea. Por tal motivo y ampliando la información acerca del aprendizaje basado en esta corriente, a continuación se analizan los diferentes tipos de aprendizaje.

Tabla 15. Tipos de aprendizaje

APRENDIZAJE DE ACUERDO CON AUSUBEL (2003)	CARACTERÍSTICAS	APRENDIZAJE DE ACUERDO CON PIAGET (1970)	CARACTERÍSTICAS	APRENDIZAJE DE ACUERDO CON VYGOTSKI (1934)	CARACTERÍSTICAS
Repetición	Se base en la enseñanza explícita.	En sentido estricto.	El aprendizaje se adquiere por medio de información específica. Se presenta por medio del condicionamiento clásico y operante.	Significativo de conceptos espontáneos.	Se adquieren y se definen a partir de los objetos a los que se refiere.
Recepción	Se presentan los contenidos en su forma final. La enseñanza es explícita. No es potencialmente significativo. El conocimiento adquirido se utiliza para resolver problemas de la vida diaria.	En sentido amplio.	Se da por los procesos de equilibración. El conocimiento específico depende del desarrollo de estructuras cognitivas generales. Los procesos complementarios de aprendizaje se dan por la <i>asimilación</i> y la <i>acomodación</i> .	Significativo de conceptos científicos.	Se adquieren siempre por relación jerárquica con otros conceptos.
Descubrimiento	El alumno debe descubrir de forma independiente los contenidos. Implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva.				
Significativo	Es más complejo. Implica una etapa de resolución de problemas.				

(Adaptado de Ausbel, 2003.)

Como se puede observar en la tabla 15, Ausubel distingue cuatro tipos de aprendizaje, mientras que Piaget lo divide en dos dimensiones distintas: aprendizaje en sentido estricto y aprendizaje en sentido amplio; el primero tiene que ver con el condicionamiento operante, mientras que el segundo se enfoca al proceso de estructuras cognitivas (proceso de equilibración). Vygotski clasifica el aprendizaje como significativo, el cual se da por medio de herramientas.

En general, las aportaciones del constructivismo proporcionan las herramientas necesarias al profesor y al aprendiente para que se logre un aprendizaje significativo. Es importante que el individuo use estrategias que conlleven al aprendizaje, las cuales se describen a continuación.

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias

Oxford (1990: 8) menciona que “las estrategias de aprendizaje son operaciones utilizadas por el individuo para la adquisición, acomodación, y uso de la información”; mientras Ellis (2003: 76) las define como “métodos o técnicas que el individuo utiliza para aprender una segunda lengua”. De estas dos definiciones se puede concluir que cada individuo tiene estilos muy diferentes de aprender; por tal motivo no todos utilizan las mismas. A continuación de acuerdo con Oxford, se presentan los diferentes tipos de estrategias que existen.

Tabla 16. Diagrama de estrategias de aprendizaje directas

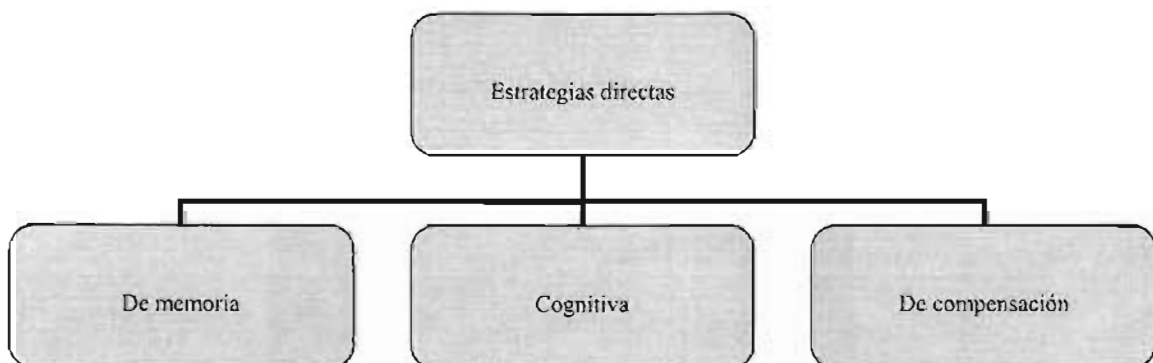
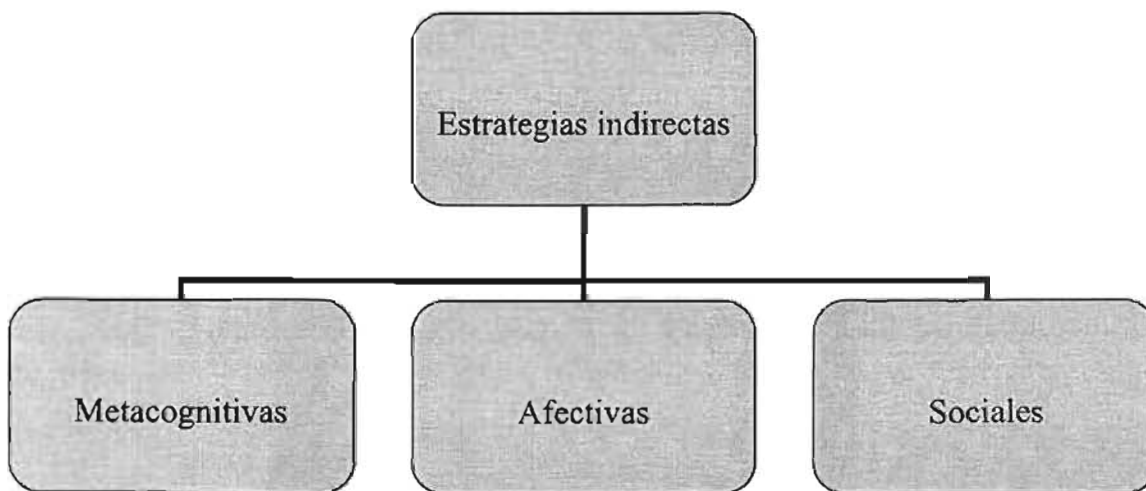


Tabla 17. Diagrama de estrategias de aprendizaje indirectas



Cada una de estas estrategias tienen una subdivisión la cual se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 18. División de las estrategias de aprendizaje

DIRECTAS		INDIRECTAS	
DE MEMORIA	<ul style="list-style-type: none"> a. Crear relaciones mentales. b. Aplicar imágenes y sonidos. c. Revisión correcta. D. Emplear acciones. 	METACOGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> a. Centrarse el aprendizaje. b. Organizar y planear el aprendizaje. c. Evaluar el aprendizaje.
COGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> a. Practicar. b. Recibir y enviar mensajes. c. Analizar y razonar. d. Crear estructuras de <i>input</i> y <i>output</i>. 	AFECTIVAS	<ul style="list-style-type: none"> a. Disminuir la ansiedad. b. Promover el autoaprendizaje. c. Tomar temperatura emocional.
DE COMPENSACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> a. Inferir inteligentemente. b. Sobre llevar limitaciones. 	SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> a. Preguntar. b. Cooperar con otros compañeros. c. Relacionarse con otros.

Cada una de estas estrategias, ya sean directas o indirectas tienen un propósito; éste es facilitar el aprendizaje en cada individuo, aún cuando tenga ciertas limitantes. Al hablar del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, todas estas estrategias son aplicables, ya que el individuo debe buscar las más adecuadas de acuerdo con la habilidad discursiva que esté aprendiendo. Oxford (1990: 7) dice que estas estrategias ayudan a crear la competencia comunicativa del aprendiente; la cual abarca el buen manejo de la lengua, incluyendo el vocabulario, la gramática, la pronunciación, la correcta escritura del vocabulario, así como la formación de palabras.

A continuación se describen las características del interlenguaje.

2.2.2 Interlenguaje

Selinker (1969,1972 en Bialystok, 1985) es quien da a conocer el termino interlenguaje, el cual comenzó a utilizarse a partir de la primera década de los 70's por los lingüistas americanos.

El interlenguaje (Ellis, 2003: 33) es el termino que se proporciona al proceso de construcción del aprendizaje que ocurre entre la lengua materna y una segunda o lengua extranjera. Además, el interlenguaje es un sistema lingüístico independiente, el cual se construye con la lengua materna y la segunda lengua. El interlenguaje (IL) denota el producto que puede producir y usar el aprendiente de la lengua meta.

Por otra parte, Ellis (2003: 34) explica que el interlenguaje incorpora elementos de la teoría mentalista y de la psicología cognitiva, y menciona la metáfora de cómo toma lugar la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. Menciona que la mente funciona como una computadora; ya que el individuo es expuesto al *input*, el cual es procesado en dos etapas: *intake* (información guardada en la memoria a corto plazo) y conocimiento de la segunda lengua (información que permanece en la memoria a largo plazo). Ellis explica que durante este proceso, que va del *intake* a la adquisición de la segunda lengua, sucede el interlenguaje, pero no se sabe exactamente en que parte del cerebro se desarrolla. Con la información que conforma el interlenguaje finalmente se produce el *output*. Ahora bien, el individuo produce la lengua meta auxiliándose de

varias estrategias para lograrlo, una de ellas es la negociación de significados; esta estrategia se utiliza en todos los niveles de aprendizaje, pues cuando el individuo no tiene en su memoria ciertas estructuras o vocabulario, éste busca la forma de comunicarse, y mientras esto sucede el proceso del interlenguaje está latente.

Bialystok (1985: 101) divide el interlenguaje en dos tipos: el producto del interlenguaje y el sistema del interlenguaje. El producto del interlenguaje no es un estado mental, sino la manifestación de algún sistema o un grupo de sistemas coordinados. El sistema del interlenguaje está motivado por los procesos psicológicos, y es éste en el cual se muestra mayor énfasis; pues es aquí en donde se identifican los diferentes tipos de problemas que pueden existir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Estos problemas son explicados por Ellis y Bialystok, quienes coinciden en tres de ellos: la transferencia de la lengua materna dentro de la segunda, la fosilización y la sobregeneralización de determinadas reglas de la lengua meta.

La sobregeneralización se refiere al uso excesivo de ciertas reglas de la lengua meta, uno de los problemas que se han observado en el Colegio de Bachilleres es la sobregeneralización que los aprendientes de inglés suelen agregar la terminación *-ed* a los verbos irregulares, otro ejemplo de sobregeneralización es el uso de otros auxiliares de otros tiempos verbales, tales como *will, is, do, etc.* Este ejemplo sirve para realizar un análisis de errores, pero para poder realizarlo primero se explica lo qué es y cómo puede llevarse a cabo.

2.2.3 Análisis de errores

Corder (1973) enfatiza que el análisis de errores requiere la aplicación de las teorías lingüística y psicológica, ya que se cree que los errores se producen debido a la interferencia en el aprendizaje de una segunda lengua. El análisis de errores se lleva a cabo mediante un estudio contrastivo entre la lengua materna y la lengua extranjera. Por otra parte, Ellis (2003) explica que hay tres razones para enfocarnos en el análisis de errores; primero, son elementos muy notables al aprender otro idioma; segundo, es de gran utilidad para el profesor el reconocer el tipo de errores que el alumno produce,

y tercero el cometer errores puede ayudar al individuo a auto corregir los errores que produce. También explica lo que es *error* y *mistake*; el primero se comete por ignorancia de algún punto gramatical, el segundo se presenta de forma ocasional, pues el individuo conoce la regla o el vocabulario, pero en determinado momento olvida aplicarlo.

Ellis (2003) explica que hay dos formas de identificar los errores; una por medio de la clasificación de errores gramaticales, y otra identificando de manera general la forma en que los alumnos aprenden ciertas estructuras; estos errores pueden entrar en una de las siguientes categorías:

- Omisión: Es cuando el aprendiente deja fuera ciertos elementos que se requieren en las estructuras gramaticales.
- Mal uso de la información (*misinformation*): Es cuando el aprendiente utiliza una forma gramatical en lugar de otra.
- Orden inadecuado de la información (*misordering*): Es cuando se colocan en diferente orden las palabras que forman parte de una oración.
- Sobregeneralización: Es el uso indiscriminado de una regla gramatical en diferentes tiempos gramaticales.
- Transferencia: Es cuando el aprendiente utiliza ciertos elementos de su lengua materna en la segunda. Esta transferencia puede ser positiva o negativa.

Una de las tareas del profesor es evaluar los errores que comete el estudiante, y para ello, el profesor debe tener claro que hay errores más serios que otros, por tal motivo éste debe considerar los que deben ser corregidos y cuales no (Ellis, 2003: 19).

Por lo anterior el autor antes mencionado hace una clasificación de los errores; ésta es: errores globales y errores locales; los primeros violan las estructuras gramaticales y como resultado el proceso del aprendizaje es difícil para el alumno; los segundos, afectan solamente elementos individuales dentro de una oración.

A continuación se describe la teoría de enseñanza de una lengua extranjera.

2.3 Teoría de enseñanza

Este apartado comprende la teoría de enseñanza que se sustenta con el enfoque comunicativo. Se destacan también las características de la enseñanza implícita y explícita, así como los modelos seleccionados para el diseño de actividades.

Johnson y Littlewood (1984, en Richards, 1992: 72-73) coinciden en que la teoría de enseñanza cognitiva debe ser compatible con la teoría comunicativa, la cual comprende un modelo de aprendizaje de habilidades. Esta teoría se refiere al enfoque comunicativo que se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta por medio del desarrollo de habilidades. Tales habilidades abarcan tanto el aspecto cognitivo como el de comportamiento. El aspecto cognitivo comprende todos aquellos conocimientos que son internalizados en la memoria del individuo, los cuales se utilizan para comunicarse en la lengua meta. El aspecto del comportamiento se refiere al uso automatizado de los conocimientos aprendidos por el individuo, los cuales se logran a través de la práctica constante.

A continuación se mencionan las bases teóricas que dan origen al enfoque comunicativo, el cual se describe con mayor detalle en la siguiente sección.

2.3.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se origina a finales de los años 60, substituyendo al método situacional que se empleaba para la enseñanza de idiomas. El enfoque comunicativo surge al detectar la necesidad que el estudiante tiene de comunicarse de forma real; es decir, utilizar la lengua meta en cualquier situación y contexto. Con el método situacional esto no sucede ya que la forma de enseñar la segunda lengua es a través de la práctica de las estructuras básicas de la gramática. Por tal motivo, Chomsky (1957) y Wilkins (1972) en Richards, 1992, entre otros, se dan a la tarea de formular cambios para mejorar la enseñanza de un idioma extranjero.

A los investigadores anteriores se unen otros como Candlin y Widdowson (1976 y 1979, en Richards, 1992: 76), quienes observan la necesidad de enfocar la enseñanza de idiomas al manejo comunicativo del idioma, en lugar de utilizar únicamente las estructuras gramaticales. Estos investigadores proponen el método funcional, pero es Wilkins (1972, en Richards, 1992:64-65) quien lo describe. La contribución de este lingüista consiste en el análisis del significado comunicativo: función y noción. La función comprende aspectos cómo pedir, ofrecer, negar, etc. determinadas cosas. La noción incluye conceptos de tiempo, secuencia, cantidad, lugar, etc.

Una vez que los lingüistas llegan a un punto en común, explican que el objetivo primordial de la enseñanza de una lengua debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa, así como el desarrollo de procedimientos para enseñar las cuatro habilidades comunicativas.

Con el enfoque comunicativo como tal, Finocchiaro y Brumfit (1983, en Richards, 1992:67-68) establecen una serie de características esenciales, las cuales son, entre otras:

- El significado es lo primordial.
- Los diálogos deben tener una función comunicativa.
- Debe haber una contextualización.
- El individuo debe aprender a comunicarse.
- La pronunciación debe ser comprensible.
- La comunicación en la lengua meta se debe llevar a cabo desde el inicio.
- La competencia comunicativa es el objetivo a lograr, entre otras.

El objetivo principal del enfoque comunicativo es que el alumno desarrolle una competencia comunicativa de la lengua extranjera que esté aprendiendo. La competencia comunicativa, de acuerdo con Canale (en Richards,1993), comprende el conocimiento (*knowledge*) y la habilidad (*skill*) . El conocimiento es lo que el alumno sabe acerca de la lengua y otros aspectos del uso comunicativo de la lengua, ya sea de forma consciente e inconscientemente. La habilidad se refiere a la manera en que el alumno puede hacer uso de lo que sabe.

La competencia comunicativa está conformada por cuatro competencias diferentes; pero se utilizan todas en conjunto al comunicarse en la lengua meta. Estas son: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva, y competencia estratégica (Canale, 1990: 5-11).

La competencia gramatical comprende el manejo adecuado de aspectos tales como, vocabulario, ortografía, pronunciación y gramática, entre otros. Estos se refieren al qué de la lengua.

La competencia sociolingüística se utiliza de acuerdo con el contexto en el que el estudiante se está comunicando (i.e saludar a un compañero de grupo y saludar al profesor), y se refiere a las normas y protocolos de contextos específicos.

La competencia discursiva se refiere a que el alumno sea capaz de combinar diferentes formas gramaticales para comunicar una misma idea que sea coherente y que tenga cohesión.

La competencia estratégica es la que se utiliza cuando el alumno tiene ciertas deficiencias en el uso de la lengua meta. Estas estrategias pueden ser verbales o no verbales.

Canale y Swain (1980, en Canale, 1990: 18-19) explican que el enfoque comunicativo es integrativo. Su objetivo principal es preparar y proporcionar al alumno todas las herramientas y estrategias que sean posibles para usar la segunda lengua al participar en situaciones comunicativas reales. Estos investigadores proponen cinco principios.

1º Cubrir las áreas de competencia. Se conforman por la gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

2º Satisfacer las necesidades de comunicación: Se enfoca en los intereses y necesidades que tienen los alumnos al aprender una lengua extranjera, y debe especificarse con respecto a las cuatro áreas mencionadas anteriormente.

3º Propiciar una interacción realista y significativa: El alumno debe adquirir la habilidad de comunicarse con un nativo hablante de la lengua meta.

4º Aprovechar las habilidades de la lengua materna del alumno: El alumno las utiliza en etapas tempranas del aprendizaje de una segunda lengua, para después transferirlas a la segunda lengua.

5º Mantener un enfoque de una curricula amplia: El objetivo principal de un programa comunicativo orientado a una segunda lengua debe proveer a los alumnos la información de la segunda lengua y su cultura.

El enfoque comunicativo, además de tener como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, también postula determinados principios. De acuerdo con Larsen-Freeman (1986: 128-130) estos son:

- Usar la lengua meta en contextos reales.
- Detectar la intención del hablante o escritor.
- La lengua meta es un vehículo de comunicación dentro y fuera del salón de clases.
- Se deben de presentar varias formas lingüísticas para una sola función.
- El alumno debe trabajar con los elementos de la competencia discursiva.
- Se deben utilizar los juegos, ya que son eventos comunicativos reales.
- Los alumnos deben ser escuchados al dar opiniones y puntos de vista.
- Los errores deben tolerarse.
- El profesor debe establecer situaciones que promuevan la comunicación.
- El trabajo cooperativo entre iguales es recomendable.
- El contexto social es importante para que el alumno busque las palabras adecuadas para comunicarse.
- El alumno debe aprender a utilizar las formas de la lengua para comunicarse.
- El profesor actúa como consejero durante las actividades comunicativas.
- El alumno es libre de decidir qué decir y cómo decirlo.
- La gramática y el vocabulario que aprenda el alumno debe relacionarse con la función y contexto social.
- Se le debe permitir al alumno desarrollar estrategias para interpretar y usar la lengua meta.

En el enfoque comunicativo los roles de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje cambian. El profesor es un facilitador, guía, organizador, investigador y aprendiz. El alumno es el negociador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de los que se mencionan en los principios del enfoque comunicativo. El material debe influenciar la calidad de la interacción en el salón de clases y el uso de la lengua meta.

El enfoque comunicativo también vino a transformar la forma tradicional de enseñar la gramática. A continuación se describen las características de la enseñanza explícita e implícita.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. explícita

Noonan (2004) explica que la enseñanza de la gramática se ha abordado de dos formas. La primera a la que se refiere este autor es a la enseñanza explícita, y la segunda es la enseñanza implícita. La primera fue característica del método audiolingual, mientras que la segunda surge con el enfoque comunicativo.

Noonan (2004) y otros autores definen lo que es la enseñanza explícita y la enseñanza implícita, a partir del tipo de conocimiento que desarrolla el estudiante: conocimiento explícito y conocimiento implícito. El conocimiento explícito se refiere al desarrollo consciente de las reglas gramaticales aprendidas a través de la instrucción formal dentro de un salón de clases. El conocimiento implícito se desarrolla de manera inconsciente, el conocimiento de la lengua se internaliza y está disponible en cualquier momento para que el alumno se comunique.

Al respecto, Fuller (1999) menciona que la enseñanza explícita ocurre por la memorización de las reglas, las cuales pueden desaparecer en cualquier momento, mientras que con la enseñanza implícita es más fácil de aplicar el conocimiento adquirido a través de diferentes rutas.

El aprendizaje implícito se caracteriza por ser un proceso pasivo porque el alumno es expuesto a determinada información, por medio de la cual éste debe adquirir el conocimiento. El aprendizaje explícito se caracteriza por ser un proceso activo, con el

que el estudiante analiza las estructuras que se le presentan (<http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>).

Con las definiciones mencionadas anteriormente se puede concluir que ambas enseñanzas son necesarias dentro del salón de clases, ya que existen alumnos con diferentes estilos de aprendizaje. Algunos alumnos infieren fácilmente las reglas de una estructura, pero existen otros que requieren una explicación para entenderlas. Además, es el profesor quien finalmente decide cual de los dos enfoques de enseñanza va a emplear.

A continuación se describen los modelos de las actividades que se han seleccionado.

2.3.3 Modelos de enseñanza

Con el propósito de seleccionar los modelos de las actividades que se proponen se revisaron los modelos de *input* estructurado, *output* estructurado, tareas, campos semánticos, y *garden path*.

A continuación se describen los que se han elegido.

2.3.3.1 *Input* estructurado

El *input* estructurado es un modelo para la elaboración de actividades didácticas para la enseñanza de una lengua extranjera. Este modelo es propuesto por Lee y VanPatten (1995: 97) quienes formulan una serie de hipótesis con respecto a la manera en que aprende el alumno. Estas hipótesis están enfocadas a las estrategias del procesamiento del *input*.

1ª hipótesis: El alumno procesa el significado del *input* antes que la forma.

- a) El alumno procesa las palabras de contenido antes que cualquier otra cosa.
- b) El alumno procesa las formas lexicales a las formas gramaticales.
- c) El alumno procesa la morfología más significativa antes que la menos significativa.

2ª hipótesis: Para que el alumno pueda procesar información no significativa, éste debe ser capaz de procesar contenidos informativos o comunicativos poniendo atención a los mismos.

3ª hipótesis: El alumno tiende a procesar la forma estructural –agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, asignando el papel de sujeto a la primera frase sustantiva que encuentra.

4ª hipótesis: El alumno puede procesar frases o formas recurrentes como cadenas no analizadas, especialmente por sus propiedades fonológicas.

Considerando estas cuatro hipótesis Lee y VanPatten sugieren que las actividades deben presentar un punto gramatical a enseñar. Los principios que dichos autores proponen para la elaboración de actividades de *input* estructurado son.

- Presentar una sola cosa a la vez.
- Mantener la atención en el significado.
- Ir de oraciones cortas a párrafos y escritos más complejos.
- Utilizar *input* oral y escrito.
- El alumno debe dar una respuesta breve a las actividades con el *input* estructurado, pero no produce la estructura.
- Tener en mente las estrategias de procesamiento del alumno.

Las actividades de *input* estructurado pueden ser referenciales o afectivas. Las referenciales presentan el punto gramatical sin involucrar al alumno; mientras las afectivas permiten que el alumno practique el punto gramatical exponiendo sus vivencias. Ambos tipos de actividades están enfocadas en la forma gramatical que aprende el alumno.

Las actividades que proponen Lee y VanPatten son:

- Opción binaria.
- Relación de columnas.
- Complementación.
- Selección de alternativas.

Con el propósito de fortalecer la estructura gramatical objetivo de este estudio, se han seleccionado las actividades de *input* estructurado para las actividades de

comprensión auditiva y comprensión de lectura. A continuación se describen las principales características de tareas.

2.3.3.2 Tareas

Las tareas son otro modelo para la elaboración de actividades didácticas, y éstas son definidas por varios autores. Prabhu (1987, en Graves 1997:22) dice que una tarea es una actividad que requiere que el alumno llegue a un resultado debido a la información proporcionada, la cual se procesa en su memoria. Nunan (1989, en Graves, 1997:22) describe la tarea como aquellas actividades que le permiten al alumno utilizar la lengua meta en diferentes formas dentro y fuera del salón del clases.

Las tareas deben mantener y establecer relaciones interpersonales para intercambiar ideas, opiniones, actitudes, etc. Además, la información que se presente en las actividades debe contener información tomada de material que provenga de la lengua meta. Por último, debe permitir que el alumno responda creativamente al usar la lengua extranjera al escuchar o leer información como historias, poemas, canciones, etc. (Clark, 1987, en Nunan, 1989: 50).

Pattinson (1987, en Nunan, 1989: 68) propone siete actividades diferentes, estas son:

- Preguntas y respuestas.
- Diálogos y juego de roles.
- Relacionar información.
- Emplear estrategias comunicativas.
- Uso de imágenes e historias con imágenes.
- Problemas y rompecabezas.
- Discusiones y decisiones.

Estas actividades tienen como objetivo primordial el promover el uso de la segunda lengua en diferentes contextos. Además, con el uso de estas actividades se pretende que el alumno tenga una participación activa en el proceso de aprendizaje, sin olvidar que las actividades deben propiciar tanto respuestas lingüísticas como no lingüísticas.

Los modelos anteriores se seleccionaron para la elaboración de las actividades didácticas para que el alumno utilice de forma correcta los verbos irregulares en pasado simple. En la siguiente sección se describen las características del diseño de materiales.

2.4 Diseño de materiales

Esta sección presenta un modelo de diseño de materiales que contiene las bases para elaborar las actividades didácticas que ayudarán a reforzar los verbos irregulares en pasado simple.

Los autores que se revisaron fueron García (1998), Graves (1997) y Nobblit (1978, en Stern, 1983). Éste último es el que se seleccionó para regir la elaboración de este trabajo.

- Contexto: Presenta información de la institución, del programa y de la población.
- Conceptos e información gramatical: Contiene los aspectos lingüísticos y el análisis contrastivo del punto de estudio de este trabajo.
- Aspectos psicolingüísticos: Teorías de aprendizaje y teorías de enseñanza.
- Ordenamiento de la información: Se describen las cuatro habilidades discursivas (comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita).
- Evaluación con base en los objetivos: Cada una de las actividades diseñadas tiene un objetivo específico.

Los puntos anteriores cubren los aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y educativos que, de acuerdo con Nobblit, deben tomarse en cuenta en el diseño de materiales. Con base en dicho modelo en el siguiente capítulo se determina la elaboración de las actividades que se proponen.

CAPÍTULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA

Con base en el modelo propuesto por Nobblit (1978, en Stern, 1983) para la elaboración de la propuesta del diseño de actividades; a continuación se presentan cada uno de los puntos que este autor considera; además se explica brevemente el contenido de los mismos.

3.1 Contexto

Contiene aspectos de la institución, así como información acerca del plan de estudios de la institución, del programa correspondiente a la materia, y del material piloto con el que están trabajando y las características de la población; es decir, tanto la planta docente como la estudiantil. Esta información se encuentra en el capítulo I.

3.2 Conceptos y descripción gramatical

Este apartado abarca el objetivo 2.1 del capítulo II. Aquí se explican los aspectos lingüísticos de los verbos irregulares en pasado simple, tanto en español como en inglés. Estos aspectos sirvieron para realizar un análisis contrastivo. Posteriormente se describe el tratamiento pedagógico que se le da a este tema en diferentes textos.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

Esta sección presenta la explicación de las teorías de aprendizaje (2.2) y las teorías de enseñanza (2.3); también se aborda la enseñanza implícita y explícita, el enfoque comunicativo, los modelos de enseñanza seleccionados para elaborar las actividades didácticas; así como la propuesta del diseño de materiales(2.4).

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

En esta sección se describen las cuatro habilidades discursivas comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita.

3.4.1 Comprensión auditiva

Lynch (en Shmitt, 2002: 193) explica que la comprensión no es un proceso aislado sino que envuelve varios procesos que se relacionan entre sí. Brown (2001) define la comprensión auditiva como un proceso psicomotor, en el cual se reciben ondas de sonido a través de los nervios de transmisión del oído hacia el cerebro, lo cual le permite a éste último activar diferentes mecanismos cognitivos y afectivos. Ambos autores coinciden en que esta habilidad no consta de un solo proceso. Además de que ésta puede tener varias sub-habilidades como son: distinguir sonidos, palabras claves e información específica, entre otras.

Richards (1987, en Nunan, 1989: 24) distingue dos tipos de comprensión auditiva: la conversacional (se enfoca solamente a escuchar un discurso informal) y académica (su propósito es escuchar una conferencia u otras presentaciones académicas), en ambas el alumno discrimina sonidos, reconoce funciones de estrés, y detecta palabras claves, entre otras micro-habilidades. Anderson y Lynch (1988: en Nunan, 1989: 23) hablan de la comprensión auditiva recíproca (es aquella en la cual el oyente puede interactuar con el transmisor del mensaje) y la no recíproca (se refiere a aquella que va en un solo sentido; es decir, el oyente solamente está en contacto con una audio-cinta, película, etc.), y dicen que ambas identifican señales importantes y sonidos, el estudiante segmenta el discurso en palabras, comprende la sintaxis de la información y formula respuestas apropiadas. El alumno puede realizar estas sub-habilidades cuando éste procesa la información utilizando sus propios recursos, además de utilizar los procesos de *bottom-up* y *top-down*.

3.4.2 Comprensión de lectura

Carrell (en Shmitt, 2002: 233) explica que con la comprensión de lectura el alumno identifica e interpreta lo que lee. Dice que esta habilidad es un proceso cognitivo y que se hace uso de los conocimientos previos que cada persona trae consigo. Grabe (en Celce-Murcia, 2001: 188) define la comprensión de lectura como la habilidad con la que el lector extrae información de un texto y la combina con la información que éste ya tiene acerca de un tema.

En la comprensión de lectura también se consideran los procesos de *bottom-up* y *top-down*. Goodman's (1970, en Brown, 1987: 299) menciona que el alumno, en el proceso *bottom-up*, debe reconocer los diferentes elementos lingüísticos y utilizar los mecanismos de procesamiento de información para imponer un tipo de orden a las letras, morfemas, sílabas, palabras, frases, formas gramaticales y marcadores del discurso. Richards (1987, en Nunan 1989: 33) explica que el *bottom-up* es el proceso por el que se decodifican símbolos escritos, que van de unidades pequeñas a unidades más grandes (de letras a oraciones).

El proceso *top-down* es aquel en el que el lector utiliza su propia inteligencia y experiencia para entender un texto (Goodman's, 1970 en Brown, 2001: 299).

Al igual que en la comprensión auditiva, la comprensión de lectura requiere de ambos procesos para que el alumno pueda entender un texto, y para que esto suceda el profesor debe proporcionar las herramientas necesarias como son las estrategias, para que al mismo tiempo pueda trabajar con las sub-habilidades tales como: discriminar elementos distintivos del inglés, reconocer la gramática y reconocer formas retóricas, entre otras.

3.4.3 Producción oral

La producción oral de acuerdo con Long (1987:189) le da al alumno la oportunidad de practicar dentro del salón de clases, para que éste adquiera una competencia comunicativa a través de actividades conversacionales. Brown y Yule (1983, en Nunan, 1989: 26)

explican que la producción oral se forma de oraciones, las cuales se pueden fragmentar, principalmente para practicar la pronunciación.

Para que se dé la producción oral, el alumno debe interactuar con sus compañeros de clase y con el profesor. Para que esta habilidad tenga éxito, el estudiante debe entender el mensaje, seleccionar lo que quiere decir con las estructuras que ya maneja; además de utilizar las estrategias de discurso para confirmar que el oyente está entendiendo o no (Burns en Shmitt, 2002: 218).

Burns (en Shmitt, 2002) menciona diferentes aspectos para que el alumno progrese en su producción oral como son la pronunciación, entonación, cambiar de turno, introducir y finalizar temas, considerar aspectos sociales, entre otros. Los alumnos y los mismos profesores pueden no entender un mensaje si no se está consciente de alguno de los aspectos antes mencionados.

3.4.4 Producción escrita

Silva (en Shmitt, 2002: 251) explica que definir la producción escrita es una ambigüedad. Esto es porque en sus inicios únicamente se refería a la ortografía, al discurso escrito, al acto de escribir o a la literatura. Weissberg (en Shmitt, 2002: 252) menciona que la producción escrita facilita el desarrollo de la competencia lingüística del alumno. Ellis (1994, en Shmitt, 2002: 252) argumenta que la producción escrita es una tarea situada en un contexto retórico, el cual envuelve relaciones complejas entre varios elementos; tales como el escritor, el lector, el texto y la realidad. Bell y Burnabary (1984, en Nunan, 1989:36) señalan que la escritura es una actividad cognitiva compleja, en la cual el escritor debe demostrar control sobre las diferentes variables que se presentan.

Zamel (1982, en Nunan, 1989: 36) explica que el acto de composición o de producción escrita evoluciona y pasa por varias etapas, las cuales las va descubriendo el escritor.

Silva (en Shmitt, 2002: 255) divide la producción escrita en: expresiva (se refiere al mensaje que proporciona el escritor), persuasiva (va dirigido al lector), referencial (enfatisa la realidad) y literaria (hace énfasis sobre el texto). Además, explica que el

escritor debe identificar y desarrollar ideas para escribir enfocándose a uno o más elementos, tales como:

- explorar y descubrir lo que el escritor ya conoce, siente o cree a través de las técnicas de comprensión auditiva o escritura libre (enfocarse en el escritor).
- enfocarse en el lector observando disonancias o conflictos.
- enfocarse en la realidad, examinando este proceso, leyendo u observando.
- enfocarse en el texto seleccionando la forma en como se escribirá (sonetos, narrativa personalizada, etc.).

Nunan (1989: 37) menciona que una producción escrita es exitosa cuando el alumno:

- controla los mecanismos de formación de letra.
- controla y utiliza la puntuación y ortografía de forma convencional.
- utiliza el sistema gramatical para convenir lo que el escritor quiere expresar.
- selecciona un estilo apropiado para la audiencia que leerá su texto.

Estos son algunos aspectos importantes que se deben considerar para que el alumno pueda producir la lengua meta escribiendo sus ideas o las tareas que se le designen. Esta habilidad puede integrarse con otras, y esto se explica en la siguiente sección.

3.4.5 Integración de habilidades

Selinker (1986: 228) explica que las cuatro habilidades discursivas no deben separarse, ya que una conlleva a la otra, aunque menciona que en los niveles avanzados de aprendizaje de los alumnos se pueden separar dichas habilidades ya que su fin es meramente con propósitos pedagógicos, argumenta que en niveles muy básicos las cuatro habilidades deben integrarse.

La propuesta de Selinker (1986: 231) de integrar las habilidades discursivas son comprensión auditiva con la producción escrita, y la comprensión de lectura con la producción escrita. La primera forma de integración de habilidades es porque estas dos se llevan simultáneamente bajo el énfasis del enfoque comunicativo. Por otra parte, explica que la comprensión auditiva y la producción oral son habilidades que se integran de forma paralela con la comprensión de lectura.

Mohan (en Oxford, 1990: 2) explica que la integración de la comprensión de lectura y la producción oral son vistas como la clave para que el alumno tenga un aprendizaje exitoso.

Por otro lado, Oxford (1990: 4-5) distingue dos formas de integrar las habilidades discursivas; una de ellas es la instrucción basada en el contenido (*content-based instruction*) y la segunda es la instrucción basada en tareas (*task-based instruction*). La principal ventaja de utilizar estas dos formas de integración de habilidades es que le permite al alumno aprender en un contexto real, además de las formas gramaticales.

Oxford (1990: 6) propone cinco aspectos que se deben tomar en cuenta para la integración de las habilidades discursivas. Estos son:

- aprender más acerca de las diferentes formas de integrar las habilidades de la lengua meta.
- evaluar y reflexionar acerca de la integración de las habilidades en el plan de estudios con el que se trabaja.
- seleccionar materiales instruccionales, libros y tecnologías que promuevan la integración de la comprensión auditiva y de lectura, la producción oral y escrita; así como las habilidades asociadas con la sintaxis, del vocabulario y otros aspectos.
- integrar las habilidades aunque el programa esté diseñado para una sola.
- enseñar estrategias de aprendizaje y enfatizarlas.

El contenido de este capítulo proporciona información relevante para el diseño de los objetivos, los cuales se presentan a continuación.

3.5 Objetivos

En esta sección se presentan los objetivos generales y específicos para las diferentes actividades didácticas diseñadas con base en los modelos de *input* estructurado y tareas.

3.5.1 Objetivo general para las actividades de *input* estructurado

En las actividades diseñadas con base en el modelo de *input* estructurado el alumno identificará e internalizará tanto el significado como la forma de los verbos irregulares en el pasado simple mediante las habilidades receptoras.

- OPCION BINARIAS. El alumno elegirá la respuesta correcta de entre dos opciones.
- RELACIÓN DE COLUMNAS. El alumno relacionará la información con base en transcripciones e imágenes.
- SELECCIÓN DE ALTERNATIVAS. El alumno seleccionará la respuesta correcta entre tres o más opciones.

3.5.2 Objetivo general de las tareas

El alumno producirá de forma oral o escrita los verbos irregulares en pasado simple. Este tipo de actividades le permiten al alumno expresar sus ideas de manera oral o escrita, tomando en cuenta los conocimientos previos que tiene de la lengua.

- IMÁGENES. El alumno utilizará imágenes para crear oraciones.
- RELACIONAR INFORMACIÓN. El alumno complementará textos u oraciones con base en la información que se le proporcionará de forma oral o escrita.
- PREGUNTAS Y RESPUESTAS. El alumno formulará preguntas y/o respuestas de acuerdo con los requerimientos de la actividad.
- USO DE IMÁGENES E HISTORIAS CON IMAGENES. El alumno creará pequeñas narraciones con imágenes que representan una secuencia.
- ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS. El alumno producirá de forma escrita la lengua meta tomando como base la información presentada en un texto y el nivel de conocimiento de la lengua extranjera.

3.5.3 Objetivo general de las actividades de *input* estructurado y tareas para las actividades integradas

El alumno integrará dos o más de las habilidades discursivas para internalizar y producir los verbos irregulares en pasado simple, a partir del *input* estructurado que reciba.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Se recomienda a los profesores que deseen utilizar las actividades didácticas que se presentan en este trabajo que lean el marco teórico con el que se fundamenta esta investigación; ya que en él encontrará información relevante para el uso adecuado de las actividades diseñadas. También se sugiere que el profesor revise las características de los verbos irregulares en pasado simple para que pueda explicárselas a los alumnos, proporcionando ejemplos de estos verbos.

Por último, el profesor puede analizar y usar las actividades diseñadas, las cuales se recomienda trabajar en el siguiente orden; primero las de *input* estructurado (comprensión auditiva y de lectura) y después las del modelo de tareas (producción oral y escrita). Estas actividades se encuentran en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV. PROPUESTA DE LOS MATERIALES

Este capítulo presenta las actividades propuestas para que el alumno haga mejor uso de los verbos irregulares. Incluye el material del profesor con planes de clase y claves de respuesta, así como el material del alumno.

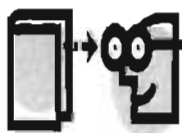
4.1 Parte para el maestro (plan de clase y clave de respuesta)

4.2 Parte para el alumno



Actividades de comprensión auditiva. *Input* estructurado

- Actividades:
- 1
- 2
- 3
- 4



Actividades de comprensión de lectura. *Input* estructurado

- Actividades:
- 5
- 6
- 7
- 8



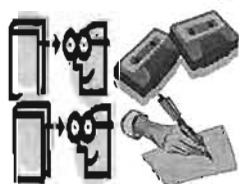
Actividades de producción oral. Tareas

- Actividades:
- 9
- 10
- 11
- 12



Actividades de producción escrita. Tareas

- Actividades:
- 13
- 14
- 15
- 16



• Actividades integradas. *Input* estructurado y tareas

17



19

18



20

4.1 Parte para el maestro (plan de clase y clave de respuesta)

MANUAL DEL PROFESOR

Actividad 1	
Nombre de la actividad	<i>David's last party.</i>
Habilidad	Compresión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado referencial opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos revisar las imágenes. Leerá las oraciones y revisará las respuestas.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1.A 2.A 3.B 4.A 5.B 6.B 7.B 8.A 9.B 10.A

TRANSCRIPCIÓN

1. *Last Saturday David had a birthday party.*
2. *His girlfriend gave him a present.*
3. *His father bought a computer to give it to him.*
4. *Oscar brought a cake for the party.*
5. *Linda made some snacks to eat.*
6. *Liza made the invitations for the party.*
7. *Michaelle lent him some compacts.*
8. *Then during the party David and his friends sang.*
9. *David just drank soda.*
10. *At the end of the party everybody felt really happy.*

Actividad 2	
Nombre de la actividad	<i>What did she do?</i>
Habilidad	Compresión auditiva
Tipo de actividad	Input estructurado referencial selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos revisar las imágenes. Leerá las oraciones y revisará las respuestas.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1.e 2.g 3.b 4.c 5.f 6.d 7.i 8.a 9.h 10.j

TRANSCRIPCIÓN

- a. Linda woke up late on Monday.*
b. She took a shower .
c. She had an exam on Wednesday.
d. She saw a movie on Saturday afternoon.
e. She went to "La Feria" with some friends on Sunday.
f. She didn't do exercise on Thursday afternoon.
g. Linda didn't have dinner with her parents on Friday night.
h. She didn't go to her computer classes.
i. The alarm clock didn't ring at 10 a.m.
j. She didn't drink some cold sodas in a bar.

Actividad 3	
Nombre de la actividad	<i>Daniel's and Liza's last Christmas.</i>
Habilidad	Compresión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado referencial opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos escuchar con atención las oraciones. • Leerá las oraciones dos veces y revisará las respuestas.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1.a 2.b 3.b 4.a 5.a 6.b 7.b 8.b 9.b 10.a

TRANSCRIPCIÓN.

1. *Daniel went to visit his grandparents.*
2. *Liza went to visit her friends.*
3. *Liza bought several presents.*
4. *Daniel forgot to buy gifts.*
5. *Liza and her friends sang happily.*
6. *Daniel ate turkey and salad.*
7. *Liza and her friends drank white wine.*
8. *Daniel didn't give presents.*
9. *Liza and her friends didn't eat salad.*
10. *Daniel didn't feel happy the Christmas day.*

Actividad 4	
Nombre de la actividad	<i>Oscar's summer vacation.</i>
Habilidad	Compresión auditiva
Tipo de actividad	Input estructurado referencial selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos escuchar con atención las oraciones para que seleccione la opción que la complete. • revisará las respuestas pidiendo a los alumnos dar una respuesta a la vez.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1.a 2.b 3.c 4.b 5.a 6.c 7.a 8.c 9.b 10.c

TRANSCRIPCIÓN

1. *Did Oscar win the tournament of karate?*
2. *Did Oscar go to the movies?*
3. *Did Oscar buy tickets for a concert?*
4. *Did Oscar take the train to Chiapas?*
5. *Did Oscar get impressed with the scene?*
6. *Did Oscar eat typical food in Chiapas?*
7. *Did Oscar meet nice people in Chiapas?*
8. *Did Oscar go to Montes Azules?*
9. *Did Oscar ride a horse in his trip?*
10. *Did Oscar come back to Mexico until classes began?*

Actividad 5	
Nombre de la actividad	<i>A Typical Semester at Bachilleres Language Institute.</i>
Habilidad	Compresión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado afectiva de opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que lean la actividad y marquen <i>YES/NO</i> de acuerdo con lo que hicieron el semestre pasado. • revisará las respuestas de los alumnos.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Variarán de alumno a alumno

Actividad 6	
Nombre de la actividad	<i>Went shopping.</i>
Habilidad	Compresión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado referencial opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que lean la actividad y marquen T/F de acuerdo con la información que contiene la tabla. • revisará las respuestas.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	1. T 2. T 3.F 4.T 5.T 6.F 7.F 8.F 9.F 10.T

Actividad 7	
Nombre de la actividad	<i>We didn't do anything.</i>
Habilidad	Compresión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado referencial relación de columnas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que lean la actividad para relacionar las oraciones con las ilustraciones. • revisará las respuestas.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	a.5 b.10 c.6 d.2 e.9 f.3 g.1 h.4 i.7 j.8

Actividad 8	
Nombre de la actividad	<i>Oscar's weekend.</i>
Habilidad	Compresión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado referencial relación de columnas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que lean la actividad relacionando las preguntas con las respuestas. • revisará las respuestas.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	1. e 2.a 3.c 4.b 5.g 6.h 7.f 8.k 9.j 10.d

Actividad 9	
Nombre de la actividad	<i>Find someone who..</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	Tareas
Tipo de interacción	Parejas
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que entrevisten a dos de sus compañeros para realizar la actividad. • monitoreará la producción oral de los alumnos. • corregirá la pronunciación al final de la actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Variarán de alumno a alumno

Actividad 10	
Nombre de la actividad	<i>Sam's last vacation.</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	Tareas
Tipo de interacción	Parejas
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos trabajar en parejas para realizar la actividad. • revisará la producción oral de los alumnos. • corregirá la pronunciación al final de la actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>He drove his car to Acapulco.</i> 2. <i>He went to the beach.</i> 3. <i>His parents went with him./He went with his parents.</i> 4. <i>Yes, he did./Yes, he paid the hotel.</i> 5. <i>He spent three days.</i> 6. <i>Yes, he did./Yes, he went to other places.</i> 7. <i>He went to the wood.</i> 8. <i>He ate fish.</i> 9. <i>He swam in the river.</i> 10. <i>He came back on October 15th.</i>

Actividad 11	
Nombre de la actividad	<i>Last summer vaction.</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	Tareas
Tipo de interacción	Parejas
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos entrevistar a sus compañeros para realizar la actividad. • revisará la producción oral de los alumnos.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	<p><i>What did you do last summer?</i></p> <p><i>I rode a bicycle.</i></p> <p><i>I swam in a pool.</i></p> <p><i>I read a book.</i></p> <p><i>I went to a party.</i></p> <p><i>I saw a film.</i></p> <p><i>I met an American.</i></p> <p><i>I had a party.</i></p> <p><i>I ate Chinese food.</i></p> <p><i>I sang with the Karaoke.</i></p> <p><i>I wrote to a friend.</i></p> <p><i>I went sightseeing.</i></p>

Actividad 12	
Nombre de la actividad	<i>A different person.</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	Tareas
Tipo de interacción	Parejas
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que seleccionen una de las dos personalidades. • pedirá a los alumnos que cubran la información que no van a necesitar. • revisará la producción oral de los alumnos. • corregirá la pronunciación al final de la actividad.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	<p>A:</p> <p><i>He began singing in 1954.</i> <i>He had a twin brother.</i> <i>He made 33 films.</i> <i>He sold millions of records.</i> <i>He died in 1977.</i></p> <p>B:</p> <p><i>He began school very young.</i> <i>He wrote an essay in secondary school.</i> <i>He had a job as a teacher.</i> <i>He made important contributions.</i> <i>He found that mass and energy are equivalent.</i></p>

Actividad 13	
Nombre de la actividad	<i>What did they do?</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	Tareas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que revisen la información de la tabla para realizar sus oraciones. • pedirá a los alumnos escribir sus oraciones en el pizarrón para revisarlas en forma grupal.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Miguel bought some shoes.</i> 2. <i>Diana lent some cds.</i> 3. <i>Raul lent some clothes.</i> 4. <i>Lety kept her books.</i> 5. <i>Fernando kept some shoes.</i> 6. <i>Celia sold some clothes.</i> 7. <i>Miguel bought some clothes.</i> 8. <i>Diana read books.</i> 9. <i>Raul ate candy.</i> 10. <i>Lety gave some candy.</i>

Actividad 14	
Nombre de la actividad	<i>Sara's last weekend.</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	Tareas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que realicen sus oraciones de acuerdo con la imagen. • pedirá a los alumnos que escriban sus oraciones en el pizarrón para revisarlas en forma grupal.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sara did her homework.</i> 2. <i>Sara read a magazine.</i> 3. <i>Sara bought some flowers.</i> 4. <i>Sara gave some flowers to her mother.</i> 5. <i>Sara went to the dentist.</i> 6. <i>Sara ran (in the afternoon) .</i> 7. <i>Sara rode her bicycle.</i> 8. <i>Sara swam in the pool.</i> 9. <i>Sara sang (for a moment).</i> 10. <i>Sara went to bed (early).</i>

Actividad 15	
Nombre de la actividad	<i>Bart's weekend.</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	Tareas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que realicen sus oraciones de acuerdo con la información en el mapa conceptual. • pedirá a los alumnos que escriban sus oraciones en el pizarrón para revisarlas en forma grupal.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Bart and Millhouse ran inside the house.</i> 2. <i>Liza hit him.</i> 3. <i>He and Liza felt down.</i> 4. <i>Liza got angry.</i> 5. <i>He and Liza didn't get hurt.</i> 6. <i>He said bye to Liza.</i> 7. <i>He told Millhouse about the baseball game.</i> 8. <i>He and Millhouse went to the stadium.</i> 9. <i>He bought the tickets.</i> 10. <i>He met one of the players.</i> <p>Las respuestas pueden variar de las aquí presentadas.</p>

Actividad 16	
Nombre de la actividad	<i>Giving my own answers.</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	Tareas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que realicen sus oraciones de acuerdo con la información en el mapa conceptual. • pedirá a los alumnos que escriban sus oraciones en el pizarrón para revisarlas en forma grupal.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	Variarán de alumno a alumno.

Actividad 17	
Nombre de la actividad	<i>Who did what?</i>
Habilidad	Integración de actividades auditiva y escrita
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado referencial opción binaria y tareas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que lean la actividad y marquen los nombres de acuerdo con la información que escucharán. • revisará las respuestas de los alumnos de forma oral. leerán la oración y el nombre de quien lo hizo.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	<p>A.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bruna 2. Bruna 3. Mariane 4. Bruna 5. Mariane 6. Bruna 7. Mariane 8. Bruna 9. Bruna 10. Mariane <p>B.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Mariane didn't go to the beach to work.</i> 2. <i>Mariane didn't go to Caragutatub.</i> 3. <i>Bruna didn't ride her brother's bike.</i> 4. <i>Mariane didn't to her granpa's house.</i> 5. <i>Bruna didn't see an interesting film.</i> 6. <i>Marlane didn't swim for a long time.</i> 7. <i>Bruna didn't have a very nice vacation.</i> 8. <i>Marlane didn't write letters to her friends.</i> 9. <i>Mariane didn't ride a horse by the beach.</i> 10. <i>Bruna didn't speak English to her friends.</i>

TRANSCRIPCIÓN

1. *Bruna went to the beach to work.*
2. *Bruna went to Caragutatub.*
3. *Mariane rode her brother's bike.*
4. *Bruna went to her grandpa's house.*
5. *Mariane saw an interesting film.*
6. *Bruna swam for a long time.*
7. *Mariane had a very nice vacation.*
8. *Bruna wrote letters to her friends*
9. *Bruna rode a horse by the beach.*
10. *Mariane spoke English to her friends.*

Actividad 18	
Nombre de la actividad	<i>Did you ... yesterday?</i>
Habilidad	Integración de habilidades de comprensión de lectura y producción escrita
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado y tareas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que lean la actividad y marquen <i>YES/NO</i> de acuerdo con lo que lo que hicieron un día antes. • pedirá a los alumnos que anoten sus oraciones en el pizarrón para corregir posibles errores.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	<p>1. <i>I woke up early yesterday.</i> <i>I didn't wake up early yesterday.</i></p> <p>2. <i>I took a shower.</i> <i>I didn't take a shower.</i></p> <p>3. <i>I had breakfast.</i> <i>I didn't have breakfast.</i></p> <p>4. <i>I did my homework.</i> <i>I didn't do my homework.</i></p> <p>5. <i>I got on time to school.</i> <i>I didn't get on time to school.</i></p> <p>6. <i>I gave my homework to the teacher.</i> <i>I didn't give my homework to the teacher.</i></p> <p>7. <i>I got a ten in my homework.</i> <i>I didn't get a ten in my homework.</i></p> <p>8. <i>I spoke English in the class.</i> <i>I didn't speak English in the class.</i></p> <p>9. <i>I took notes in the class.</i> <i>I didn't take notes in the class.</i></p> <p>10. <i>I had fun in the class.</i> <i>I didn't have fun in the class.</i></p>

Actividad 19	
Nombre de la actividad	<i>Past events.</i>
Habilidad	Integración de habilidades de comprensión auditiva y producción escrita
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado y tareas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que pongan atención a la información que escucharán. • pedirá a los alumnos anotar sus oraciones en el pizarrón para corregir posibles errores.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>died in 1985.</i> 2. <i>got in jail several years.</i> 3. <i>chose a new party in 2000.</i> 4. <i>Bush made war to Saddam.</i> 5. <i>had an affair.</i> 6. <i>died in a car accident.</i> 7. <i>went to many places.</i> 8. <i>came to Mexico four times.</i> 9. <i>won a golden medal.</i> 10. <i>got married seven times.</i>

TRANSCRIPCIÓN

1. *Many people died in the earthquake in 1985.*
2. *John Lennon's killer got in jail several years.*
3. *Mexican chose a new party in the 2000 to be in the presidency.*
4. *Bush made war to Saddam.*
5. *Clinton had an affair.*
6. *Lady Diana died in a car accident.*
7. *Mother Teresa of Calcuta went to many places.*
8. *The Pop Juan Pablo II came to Mexico four times.*
9. *Ana Gabriela Guevara won a golden medal in Athens.*
10. *Elizabeth Taylor got married seven times.*

Actividad 20	
Nombre de la actividad	<i>Tabloids strange.</i>
Habilidad	Integrada comprensión auditiva y de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado y tareas complementación
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entregará la hoja de trabajo al alumno. • leerá las instrucciones para que el alumno realice adecuadamente la actividad. • pedirá a los alumnos que lean la actividad y marquen <i>YES/NO</i> de acuerdo con lo que lo que hicieron un día antes. • Leerá la transcripción dos veces y pedirá a los alumnos anotar sus oraciones en el pizarrón para corregir posibles errores.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	1. T 2.F 3.T 4.T 5.T 6.F 7.F 8.F 9. T 10. F

TRANSCRIPCIÓN

1. *Emilio Gonzalez won the lottery thanks to a fish.*
2. *No one spoke about a lucky fish.*
3. *Other people saw the lucky fish.*
4. *In Nakura, some tourists saw a UFO.*
5. *The UFO flew over the elephants.*
6. *The UFO shot down an orange light to the elephants.*
7. *Eleven elephants disappeared.*
8. *In Monterrey, Some doctors spoke about an special fountain.*
9. *Many people drank water from the fountain.*
10. *Those people became healthy with the water.*

4.2 Parte para el alumno

MANUAL DEL ALUMNO



ACTIVITY 1

DAVID'S LAST PARTY

Put a cross in the parenthesis next to the image according to the information you are going to listen to.

EX.

A

B

1.



(X)

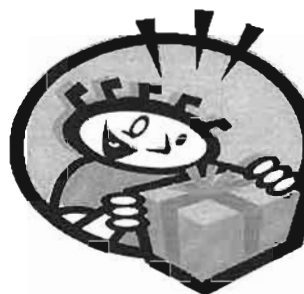


()

2.



()



()

3.



()



()

4.

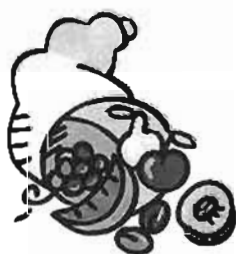


()



()

5.



()



()

6.

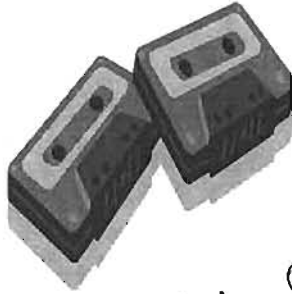


()

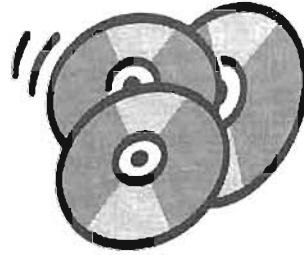


()

7.



()



()

8.

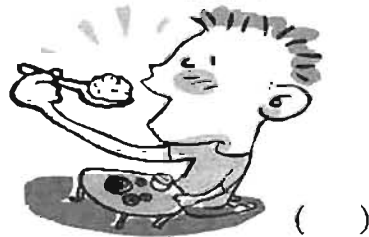


()



()

9.

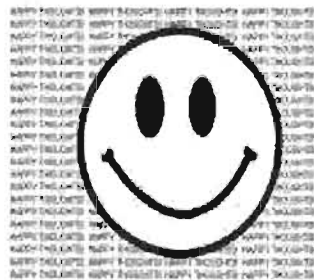


()

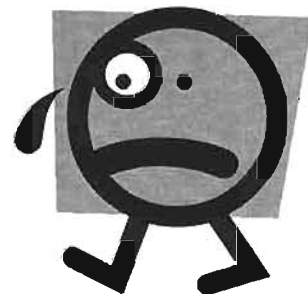


()

10.



()



()

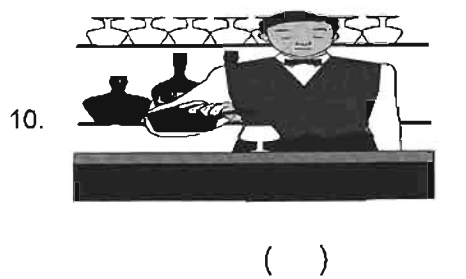
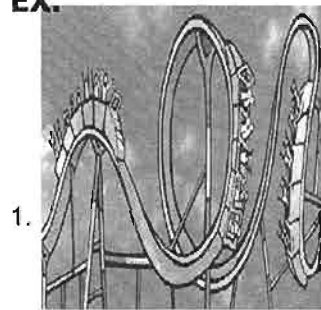


ACTIVITY 2

WHAT DID SHE DO?

Listen to the information. Then write from A to J in the parenthesis next to the picture as you hear the information.

EX.





ACTIVITY 3

DANIEL AND LIZA'S LAST CHRISTMAS

Underlined the correct option according to the information you're going to listen to.

EX.

1. Daniel went to visit his...
 - a) grandparents
 - b) parents
2. Liza went to visit her...
 - a) cousins
 - b) friends
3. Liza bought several ...
 - a) candy
 - b) presents
4. Daniel forgot to buy ...
 - a) gifts
 - b) tapes
5. Liza and her friends sang ...
 - a) happily
 - b) sadly
6. Daniel ate ...
 - a) turkey and pie
 - b) turkey and salad
7. Liza and her friends drank ...
 - a) red wine
 - b) white wine
8. Daniel didn't give ...
 - a) wine
 - b) presents
9. Liza and her friends didn't eat ...
 - a) turkey
 - b) salad
10. Daniel didn't feel ____ the Christmas day.
 - a) happy
 - b) sad

**ACTIVITY 4****OSCAR'S SUMMER VACATION**

Listen the conversation and underlined the correct answer.

EX.

1. Did Oscar ____ the tournament of karate?
a. win
b. go
c. do
2. Did Oscar ____ to the movies?
a. do
b. go
c. fall
3. Did Oscar ____ tickets for a concert?
a. bring
b. take
c. buy
4. Did Oscar ____ the train to Chiapas?
a. have
b. take
c. meet
5. Did Oscar ____ impressed with the scene?
a. get
b. go
c. meet
6. Did Oscar ____ typical food in Chiapas?
a. have
b. come
c. eat
7. Did Oscar ____ nice people in Chiapas?
a. meet
b. get
c. let
8. Did Oscar ____ to Montes Azules?
a. do
b. get
c. go
9. Did Oscar ____ a horse in his trip?
a. drive
b. ride
c. write
10. Did Oscar ____ to Mexico until classes began?
a. come
b. become
c. come back

**ACTIVITY 5****A TYPICAL SEMESTER AT BACHILLERES LANGUAGE INSTITUTE.**

Read the statements below and mark YES/NO according to your experience during the last semester.

	YES	NO
1. Students made new friends.	X	
2. Students got low grades.		
3. Students spent time in the corridors.		
4. Students went to parties on Fridays.		
5. Students had trouble with their subjects.		
6. Students drove the teachers crazy.		
7. Students felt worried about their grades.		
8. Students paid for three extra exams.		
9. Students had to repeat the semester.		
10. Students spoke English in class.		

**ACTIVITY 6****WENT SHOPPING.**

Read the statements below the chart. Then decide if they are T(true) or F (false) according to the information in the chart.

	shoes	CDs	clothes	books	candy
Miguel	X		X		X
Diana		X		X	
Raul		X			X
Lety	X		X		
Fernando	X		X	X	X
Celia		X		X	

1.	T	F	Miguel bought shoes.
2.	T	F	Diana bought CDs.
3.	T	F	Miguel bought books.
4.	T	F	Diana bought books.
5.	T	F	Raul bought CDs.
6.	T	F	Lety bought candy.
7.	T	F	Fernando bought CDs.
8.	T	F	Celia bought shoes.
9.	T	F	Raul bought clothes.
10.	T	F	Lety bought shoes.



ACTIVITY 7

WE DIDN'T DO ANYTHING.

Read the statement and match it with the pictures that illustrates the information.

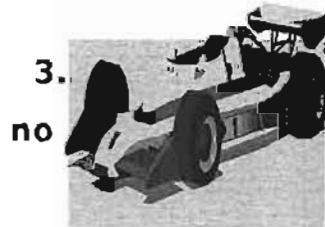


EX:

a. The teacher didn't give the class. (5)



b. Sara didn't do exercise yesterday. ()



c. Laura didn't make graphics in the computer. ()



d. The boss didn't have a meeting last Saturday. ()



e. Paty didn't read last night. ()

6.
no



f. Manuel didn't drive a racing car. ()

7.
no



g. Janine didn't take her cat to the vet. ()

8.
no



h. Carlos didn't win the fencing tournament. ()

9.
no



i. Hugo didn't have a birthday party. ()

10
no

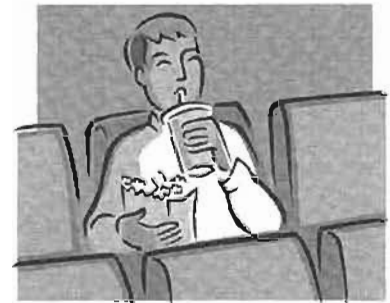


j. Raul and Sara didn't drink soda. ()

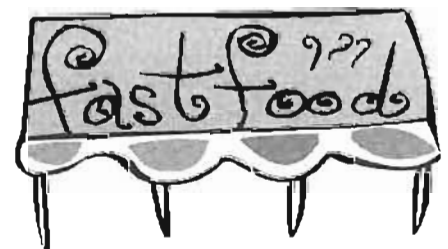
OSCAR'S WEEKEND.

Read the information and match each question with the appropriate answer.

1. Did you have fun last weekend? (e)
2. What did you do? ()
3. What movie did you see? ()
4. Did you do something else? ()
5. What did you eat? ()
6. Where did you eat? ()
7. Did you spend a lot of money? ()
8. How much money did you spend? ()
9. Did you drive home? ()
10. What time did you get home? ()



- a) I went to the movies with the soccer team.
- b) Yes. After that we had something to eat.
- c) We saw "Ladies night". It was Ok!
- d) I got home at midnight.
- e) Yes, I did.
- f) No, I didn't spend a lot of money.
- g) We had pizzas, hamburgers, hot dogs, sodas and ice-cream.
- h) We ate at a restaurant.
- i) So, you had a busy day!
- j) No. Michaelleth drove me home.
- k) I spent \$250.00 pesos.



**ACTIVITY 9****FIND SOMEONE WHO..**

Ask your classmates if they did any of the following activities.

EX: Did you eat Chinese food yesterday? Yes, I did or No, I didn't.

Did you ... ?
1. ...read the newspaper this morning?
2. ...have eggs for breakfast?
3. ...do exercise last weekend?
4. ...have a party at home a month ago?
5. ...see a film in the movie?
6. ...drive your parents crazy?
7. ...feel sad yesterday?
8. ...go on vacation?
9. ...buy compact discs?
10. ...sleep late last Saturday?



SAM'S LAST VACATION.

Ask your partner to give a complete answer to each question according to the images.

EX:

1. A: What did Sam do last holiday?

B: He drove his car to Acapulco.



2. A: Where did he go?

B:



3.A: Who did he go with ?

B:



4. A: Did his father pay for a room in the hotel?

B:



5. A: How long did he spend in the hotel?

B:



6. A: Did he go to other places?

B:



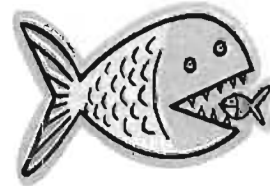
7. A: Where did he go?

B:



8. A: What did he eat there?

B:



9. A: What did he do there?

B:



10. A: When did he come back to Mexico?

B:



October



ACTIVITY 11

LAST SUMMER VACATION.

Use the information in the box to do this activity. Follow the example.

ride a bike swim in a pool read a book go to a party
see a film meet an American have a party eat Chinese food
sing with the karaoke write to a friend go sightseeing
take a summer course

**EX: What did you do last summer?
I took a summer course.**

A: What did you do last summer?
B: _____.





ACTIVITY 12

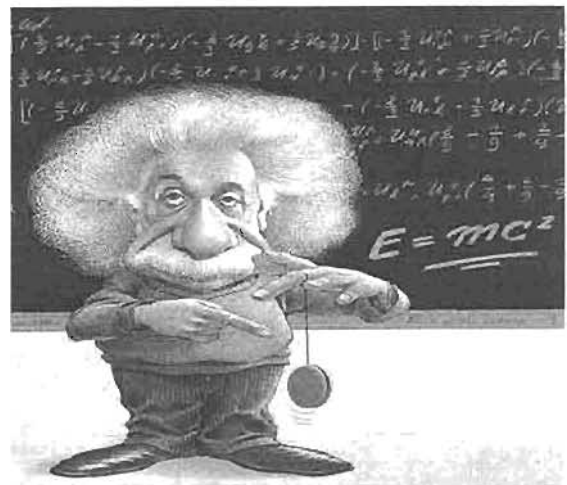
A DIFFERENT PERSON.

Here you have two very different people who left their footprint in history. Choose chart A or B and use the information below to tell your classmate about what these people did.

EX:

He sang in all the movies .

<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Elvis Presley</p>	<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Albert Einstein</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sing in all the movies • begin /singing in 1954 • have/ a twin brother • make/ 33 films • sell / millions of records • die/ in 1977 	<ul style="list-style-type: none"> • begin/ school very young • write/ an essay in secondary school • have/ a job as a teacher • make/ important contributions • find / mass and energy are equivalent



**Activity 13****WHAT DID THEY DO?**

Write sentences using the information in the chart.

EX:

Miguel bought clothes.

	shoes	Cds	clothes	books	candy
Miguel	BUY	GIVE	BUY		
Diana		LEND	BUY	READ	
Raul	LOSE		LEND		EAT
Lety		SELL		KEEP	GIVE
Fernando	KEEP	BUY		GIVE	
Celia	SELL		SELL		GIVE

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____



ACTIVITY 14

SARA'S LAST WEEKEND.

Look at the pictures and then write sentences according to them.



EX: Sara ate marshmallows.



1. _____.



2. _____.



3. _____.



4. _____.



5. _____.



6. _____.



7. _____.



8. _____.



9. _____.



10. _____.



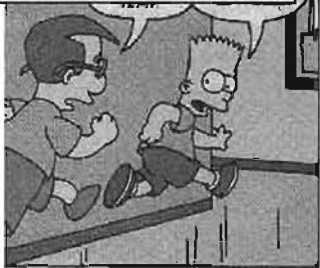
ACTIVITY 15

BART'S WEEKEND.

Look at the pictures and write sentences above each picture. Use the verbs provided.

run hit fell get angry hurt say bye tell about the game go to the stadium
buy tickets meet one of the players

EX.
Bart and Millhouse
ran inside the house.



2.



3.



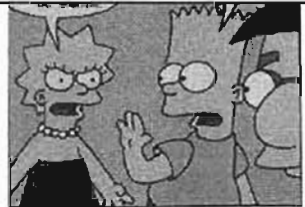
4.



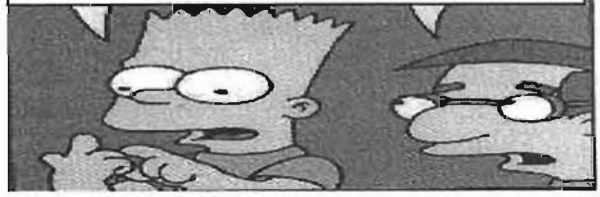
5.



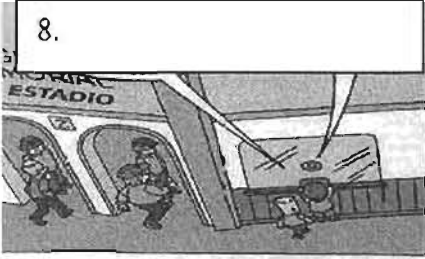
6.



7.



8.

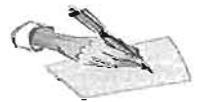


9.



10.





ACTIVITY 16

GIVING MY OWN ANSWERS.

Write complete answers using your own information.

EX: go/ to the movies

I went to the movies last Saturday.

1. see/ "The Lord of the rings"

2. go/ Athens

3. speak/ English

4. get/ good grades

5. have / fun at the party

6. see/ friends

7. go/ bed early

8. wake up / late

9. ride/ a bike



10. drive/ a car



ACTIVITY 17

WHO DID WHAT?

A. Read the statements carefully. Then listen to your teacher and put a cross (X) below each name, according to the information given.

 Bruna	 Mariane	
X		1. went to the beach to work.
		2. went to Caraguatatub.
		3. rode her brother's bicycle.
		4. went to her granpa's house.
		5. saw an interesting film.
		6. swam for a long time.
		7. had a very nice vacation.
		8. wrote letters to her friends.
		9. rode a horse by the beach.
		10. spoke English to her friends.

B. NOW, WRITE SENTENCES FOR WHAT THEY DIDN'T DO.

EX. 1. Mariane didn't go to the beach to work.

2. _____.

3. _____.

4. _____.

5. _____.

6. _____.

7. _____.

8. _____.

9. _____.

10. _____.



Activity 18

DID YOU ... YESTERDAY?

Read the statements and mark YES/NO according to what you did yesterday. Then write sentences as in the example.

	yes	no
1. Did you wake up early yesterday?		
2. Did you take a shower?		
3. Did you have breakfast?		
4. Did you do your homework?		
5. Did you get on time to school?		
6. Did you give your homework to the teacher?		
7. Did you get a ten in your homework?		
8. Did you speak English in class?		
9. Did you take notes in class?		
10. Did you have fun in class?		

EX: I woke up early yesterday.

Or

I didn't wake up early yesterday.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____



Activity 19

PAST EVENTS.

Read the information below. Then listen to your teacher and complete it with the missing information.

EX.

1. Many people died in the earthquake in 1985_____.
2. John Lennon's killer _____.
3. Mexican _____.
4. Bush _____.
5. Clinton _____.
6. Lady Diana _____.
7. Mother Teresa de Calcuta_____.
8. The Pop Juan Pablo II_____.
9. Ana Gabriela Guevara_____.
- 10.Elizabeth Taylor _____.



Activity 20

TABLOIDS STRANGE.

Read the statements below. Then listen to your teacher and decide if they are T(true) or F(false).

	T	F
1. Emilio Gonzalez won the lottery thanks to a fish.	x	
2. He and other people spoke about an special fish.		
3. Other people saw the lucky fish.		
4. Some tourists saw a spaceship.		
5. The spaceship flew over the elephants.		
6. The tourists shot down an orange light.		
7. Ten elephants died when the spaceship appeared.		
8. Some doctors found the fountain of the youth.		
9. Many people drank water from the fountain.		
10. People who drank water from the fountain died.		

Adapted from: Richards, Jack, C. 1999. *New Interchange 3*.

CONCLUSIONES

Los datos referentes a la institución y la población de la misma, permitieron contextualizar el lugar en el que se detectó el uso inadecuado de los verbos irregulares en pasado simple.

Los aspectos psicolingüísticos se abordaron con base en las teorías de aprendizaje con las que se describieron los procesos que se producen dentro de la mente en el proceso de aprendizaje. También se mencionó información acerca de las teorías de enseñanza con base en el enfoque comunicativo, el cual es importante en la enseñanza de idiomas. Por otra parte, aparecen los dos modelos seleccionados de procesamiento de *input* estructurado y tareas para la elaboración de las actividades didácticas, que se eligieron después de haber analizado cinco modelos para el diseño de actividades didácticas.

Las características de las cuatro habilidades discursivas y las habilidades integradas sustentan los contenidos de las actividades didácticas; así mismo se presentó una serie de recomendaciones pedagógicas.

Las actividades didácticas de este trabajo se diseñaron para que los alumnos logren internalizar los verbos irregulares en pasado simple. Las primeras ocho actividades se elaboraron con base en el modelo de *input* estructurado y las ocho siguientes se basan en el modelo de tareas; por último, el resto de las actividades integran ambos modelos.

Por último, se invita a toda aquella persona que se dedique a enseñar el idioma inglés a que aplique este material, teniendo la libertad de modificar aquellas actividades que así lo requieran. También se les invita a elaborar actividades que complementen el tiempo gramatical que se presentó en este trabajo, ya que solamente se utilizaron los verbos irregulares y hacen falta los verbos regulares tomando como modelo las actividades presentadas.

ANEXO 1

Verbos irregulares utilizados en las actividades didácticas

Infinitive	Past
<i>begin</i>	<i>began</i>
<i>buy</i>	<i>bought</i>
<i>choose</i>	<i>chose</i>
<i>come back</i>	<i>came back</i>
<i>die</i>	<i>died</i>
<i>do</i>	<i>did</i>
<i>drink</i>	<i>drank</i>
<i>drive</i>	<i>drove</i>
<i>eat</i>	<i>ate</i>
<i>feel</i>	<i>felt</i>
<i>find</i>	<i>found</i>
<i>fly</i>	<i>flew</i>
<i>forget</i>	<i>forgot</i>
<i>get</i>	<i>got</i>
<i>give</i>	<i>gave</i>
<i>go</i>	<i>went</i>
<i>have</i>	<i>had</i>
<i>hit</i>	<i>hit</i>
<i>hurt</i>	<i>hurt</i>
<i>keep</i>	<i>kept</i>
<i>lose</i>	<i>lost</i>

<i>make</i>	<i>made</i>
<i>meet</i>	<i>met</i>
<i>pay</i>	<i>paid</i>
<i>read</i>	<i>read</i>
<i>ride</i>	<i>rode</i>
<i>ring</i>	<i>rang</i>
<i>run</i>	<i>ran</i>
<i>see</i>	<i>saw</i>
<i>sell</i>	<i>sold</i>
<i>shoot</i>	<i>shot</i>
<i>sing</i>	<i>sang</i>
<i>Speak</i>	<i>spoke</i>
<i>spend</i>	<i>spent</i>
<i>swim</i>	<i>swam</i>
<i>take</i>	<i>took</i>
<i>wake up</i>	<i>woke up</i>
<i>win</i>	<i>won</i>
<i>write</i>	<i>wrote</i>

ANEXO 2

Índice de tablas.	página
Tabla 1. Plan de Estudios Vigente: Área de Formación Básica	2
Tabla 2. Plan de Estudios de la Reforma Curricular: Área de Formación Básica.....	3
Tabla 3. Plan de Estudios Vigente: Área de Formación Específica	4
Tabla 4. Plan de Estudios de la Reforma Curricular: Área de Formación Específica	5
Tabla 5. Plan de Estudios Vigente: Área de Formación para el Trabajo.....	6
Tabla 6. Plan de Estudios de la Reforma Curricular: Área de Formación para el Trabajo	7
Tabla 7. Contenido del programa de Inglés II	9
Tabla 8. Formas del pasado simple	14
Tabla 9. Tiempos simples y compuestos del pretérito	17
Tabla 10. Tipos de oraciones del pasado simple	18
Tabla 11. Análisis general del pasado simple	20
Tabla 12. Análisis contrastivo de los verbos irregulares	21
Tabla 13. Libros de texto	23
Tabla 14. Tipos de actividades	24
Tabla 15. Tipos de aprendizaje	32
Tabla 16. Diagrama de estrategias de aprendizaje directas	33
Tabla 17. Diagrama de estrategias de aprendizaje indirectas	34
Tabla 18. División de las estrategias de aprendizaje	34

BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, B. y Freebairn, I. 1999. *Blue Print 1*. España: Longman.
- Alonso, A. 1971. *Gramática castellana*. Argentina: Losada.
- Alonso, M. 1974. *Gramática del español contemporáneo. El lenguaje del hombre de hoy actualizado con autoridades de los escritorios de nuestra época, españoles e hispanoamericanos*. España: Ediciones Guadarrama.
- Ausubel, et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. (15ª ed.). México: Ed. Trillas.
- Bardovi-Harlig, K. 2000. *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning and use*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bello, A. 1984. *Gramática de la lengua castellana*. España: EDAF.
- Benito, A. 1992. *Gramática práctica*. Madrid: EDAF.
- Bialystok, E. y Sharwood S., M. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition". En *Applied linguistics*. Vol. 6. No. 2.
- Blackwell, A. y Nabe, T. 2003. *English knowhow book 1*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Brown, D. 2001. "Teaching listening." En *Teaching by Principles. An alternative Approach to Language Pedagogy* (2a. ed.). New York: Longman, Inc.
- Burns, A y Seidlhofer, B. 2002. "Speaking and Pronunciation." En *An Introduction to Applied Linguistics*. U.S.A.: Oxford University Press.
- Cadierno-López, T. 1992. "Explicit instruction in grammar: a comparison of input based and output based instruction in second language acquisition." Tesis doctoral. Urbana: Universidad de Illinois.
- Celce-Murcia, M. 2001. "Skills and Strategies for Proficient Listening." En *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3a. ed.). U.S.A: Heinle & Heinle.
- Colegio de Bachilleres. 2003. Información resumida sobre la Reforma Curricular en el Colegio de Bachilleres. México: Secretaría Académica.

- Corder, S. P. 1973. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningham, S., et al. 2001. *Cutting edge elementary with mini-dictionary student's book*. España: Hong Kong.
- De la Peña, R. 1985. *Gramática teórica y práctica de la lengua castellana*. México: Imprenta Universitaria .
- Díaz-Barriga, F., et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo : Una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Ellis, R. 1989. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2003. *Second language acquisition*. (8a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Emery, D. W., et al. 1992. *English fundamentals*. U.S.A.: Macmillan.
- Evans, V. y O'Sullivan, E. 2000. *Click on 1*. Newbury: Express Publishing.
- Falla, T. y Soars, L. and J. 2002. *American headway starter workbook*. China: Oxford University Press.
- Fotos, S. 1994. " Consciousness-Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction." *Applied Linguistics*. Vol. 14: 386-407.
- Fotos, S. 1994. "Integrating grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks." *TESOL Quarterly*. Vol. 28(2): 323-350.
- Franco, E. (en prensa). "La adquisición de vocabulario y los campos semánticos." *Actas del IV Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras*. México: UAM Iztapala.
- Franco, E. 2003. "El *input* estructurado como alternative para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera." En Gabriela Cortés y Gladis Novoa (compiladoras). *Memorias del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. México: UAM Azcapotzalco.
- Gaceta No. 491, septiembre 2002. Colegio de Bachilleres.
- García, E. 1998. *La tesis y el trabajo de tesis*. México: Spanta.
- Graves, K. 1997. *Teachers as course developers* (3a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gucker, P. 1966. *Essential English Grammar*. U.S.A: Dover Publications, INC.
- Hernández, C. 1992. *Gramática funcional del español*. España: Gredos.
- Hernández, R. *et al.* 2001. *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Hutchinson, T. 1997. *American hotline progress*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Kay, S. y Jones, V. 2003. *Inside out elementary student's book*. España: Macmillan.
- Kingler, C. Y Vadillo, G. 2000. *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Kolln, M. 1991. *Rhetorical grammar: grammatical choices, rhetorical effects*. U.S.A.: Macmillan.
- Larsen-Freeman, D. 1986. "The communicative approach." En *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. "Grammar instruction as structured input." En *Making communicative language teaching happen*. New York: McGrawHill.
- Lee, J. Y VanPatten, B. 1995. "Structured output: A Focus on Form in Language Production." En *Making communicative language teaching happen*. New York: McGrawHill.
- Long, M. H. y Richards, J. C. 1987. *Methodology in TESOL. A book of readings*. U.S.A.: Newbury House Publishers.
- Lynch, T. y Mendelsohn, D. 2002. "Listening." En *An Introduction to Applied Linguistics*. U.S.A.: Oxford University Press.
- Marin, E. 1965. *Gramática española*. México: Progreso S.A.
- McArthur, T. 1992. *The Oxford Companion to the English Language*. U.S.A: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. "Cognitive Theory" En *Theories of Second Language Learning*. New York, U.S.A: Prentice Hall
- Mitchell, H.Q y Scott, J. 2003. *Channel your english beginners student's book*. Great Britain: MMpublicatons.

- Molho, M. 1975. *Sistemática del verbo español (aspectos, modos, tiempos)*. Madrid: Gredos.
- Muñoz, C. 1998. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Nunan, D. 1989. "Analysing language skills." En *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1989. "Task components." En *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, M. y Chamot, V. 1990. "A cognitive theory of learning" en *Learning strategies in second language acquisition*. England: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston Mass: Heinle and Heinle Publishers.
- Palacios, L. 1951. *Tratado General de Gramática Inglesa y Guía Práctica de la Conjugación*. Santiago de Chile: ZIG-ZAG, S.A.
- Pozo, J. I. 1994. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid : Ediciones Morata.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una gramática de la lengua española*. España: Espasa-Calpe.
- Revilla, S. 1974. *Gramática española moderna: teoría y ejercicios*. México: McGraw-Hill.
- Richards, C. y Schmith, R. W. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy." En *Language and communication* (5a ed.). U.S.A.: Longman, Inc.
- Richards, C. y Rodgers T. S. 1986. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.
- Richards, C. y Rodgers, T. S. 1992. "Communicative Language Teaching": En *Approaches and Methods in Language Teaching*. (8a ed.). U.S.A.: Cambridge University Press.
- Richards, C. y Renandya W. A. 2002. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Sabino, A. 1998. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.

- Schmelkes, C. 1998. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.
- Schramper, B. 1992. *Fundamentals of English Grammar*. U.S.A: Prentice-Hall.
- Seco, R. 1975. *Manual de gramática española*. España: Aguilar.
- Selinker, L. y Tomlin, S. 1986. "An empirical look at the integration and separation of skills in ELT." *ELT Journal*. Vol. 40/3 Julio:227-235.
- Shepherd, J. *et al.* 1984. *Ways to grammar – A modern english practice book*. London: Macmillan.
- Silva, T. y Matsuda P. 2002. "Writing." En *An Introduction to Applied Linguistics*. U.S.A.: Oxford University Press.
- Soars, L. y J. 2001. *American headway 1 workbook*. China: Oxford University Press.
- Stockwell, P., *et al.* 1965. *The grammatical structure of english and spanish*. U.S. A.: The University of Chicago.
- Swan, M. 1980. *Practical English Usage. International student's edition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Taylor, L. 1996. *International express pre-intermediate student's book with pocket book*. U.S.A.: Oxford University Press.
- Thomson, J. y Martinet, V. 1986. *A practical English Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Tomasello, M. y Herron, C. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors, The Garden Path Technique." En *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tovar, A. 2001. *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Van Dalen, B. y W.J. Meyer. 1994. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.
- Vince, M. 1994. *Advanced language practice*. Great Britain: Heinemann.
- Wallace, R & Scheachter, J. 1983. *Second Language Learning: Contrastive analysis, Error Analysis and Related Aspects*. U.S.A.: The University of Michigan Press.

Zandvoort, W. y Van Ek, A. 1977. *A handbook of English grammar*. Hong Kong: Longman.

INTERNET

[http:// io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm](http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm) (15/agosto/2004)

[http:// www.cal.org/resources/digest/larsen01.html](http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html) (26/agosto/2004)

<http://sensei.ieec.uned.es/~miguel/tesis/node14.html> (17/marzo/04)

<http://www.lafacu.com/apuntes/psicologia/constructivismo/> (17/marzo/04)

<http://www.prodigyweb.net.mx/soch/coibach.htm> (2004)

Fuller, R. 1999. *Implicit versus explicit learning*.

[http:// www.ballstickbird.com/articles/a5_implc.htm/](http://www.ballstickbird.com/articles/a5_implc.htm/)

Noonan, J. 2004. <http://iteslj.org/Techniques/Noona-Noticing.html>