

****It happens the same:***
actividades para la enseñanza de los verbos inacusativos
a aprendientes del inglés como L2

Andrea Saade

Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Lenguas

andreaarsaade@hotmail.com

(first received: March 27, 2023; accepted April 23, 2023)

Resumen

En esta secuencia didáctica presentamos diversas actividades para la enseñanza de los verbos inacusativos en inglés como lengua extranjera en una clase de lengua inglesa, en contraposición con los verbos inergativos. Nos centramos en la necesidad de plantear la enseñanza de la gramática desde un enfoque generativista e indagador, que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión metalingüística para potenciar el aprendizaje de la lengua meta. Asimismo, el tipo de actividades que aquí sugerimos facilitan el descubrimiento del conocimiento por parte de nuestros estudiantes.

Palabras clave: enseñanza, verbos inacusativos, reflexión metalingüística, pensamiento crítico

Abstract

In this didactic sequence we present different activities to teach English unaccusative verbs in an English class for second language learners, in contrast to unergative verbs. We put forward the idea that grammar must be taught from a generative and inquisitive perspective that promotes the development of critical thinking and metalinguistic reflection in order to enhance the acquisition of the target language. Moreover, the type of activities we propose in this sequence enable students to discover knowledge.

Keywords: teaching, unaccusative verbs, critical thinking, metalinguistic reflection

Introducción

Este trabajo presenta una secuencia didáctica para enseñar las propiedades semánticas y sintácticas de los verbos inacusativos con el objetivo de propiciar el desarrollo de la conciencia metalingüística entre los estudiantes. El Euch & Hout (2015) y Mousa & Yahya (2022) sostienen que la conciencia metalingüística se refiere a la habilidad de explicitar intencional y conscientemente las propiedades estructurales de la lengua por medio de ciertas estrategias cognitivas y lingüísticas, tales como el análisis de evidencia y el análisis de situaciones problemáticas, la deducción y la inferencia, la formulación de hipótesis y la sistematización. Además, la reflexión metalingüística permite al alumno mejorar su actuación en una variedad de contextos que involucren dichos procesos cognitivos, dado que implica también la conciencia sobre los propios procesos cognitivos que le permiten controlar y analizar el pensamiento y el aprendizaje.

Por otra parte, este trabajo intenta motivar, a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas, el desarrollo del pensamiento crítico. Stobaugh (2013) argumenta que el desarrollo del pensamiento crítico implica distintas habilidades: usar el razonamiento y pensamiento reflexivo, analizar evidencia y argumentos, resolver diferentes situaciones

problemáticas, elaborar conclusiones bien fundadas, reflexionar críticamente sobre los procesos y experiencias de aprendizaje, entre otras. De esta manera, considero que las actividades presentadas para propiciar el desarrollo de la conciencia metalingüística pueden constituir un punto de partida para fomentar la enseñanza y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

Dentro del marco teórico de la Gramática Generativa (Chomsky, 1986 y trabajos posteriores), el lenguaje es concebido como un sistema de conocimiento, regido por principios subyacentes que guían y restringen nuestra actuación lingüística y nos permiten crear un número infinito de sintagmas y oraciones a partir de evidencia positiva y estímulos pobres. Asimismo, las lenguas naturales se conciben como la manifestación concreta de una capacidad o *facultad innata* (la facultad del lenguaje), la cual es común a toda la especie humana. Así, la teoría chomskiana propone un cambio de paradigma de un modelo conductista y estructuralista a un modelo generativista. Adoptar los supuestos del generativismo en el aula y asumir que el lenguaje es un fenómeno de naturaleza mental que puede estudiarse científicamente implica entonces su abordaje y enseñanza a partir de la observación de datos, la formulación de hipótesis, la contrastación empírica y la elaboración de conclusiones o generalizaciones. En este sentido, si nos regimos por dichos postulados innatistas, estudiar el lenguaje de forma indagadora conllevaría motivar el interés de nuestros alumnos por descubrir algo acerca de sí mismos, de su propia naturaleza, como así también explicitar el conocimiento tácito que ellos traen de su lengua materna a través de distintas actividades de reflexión metalingüística, tal como sostienen Bosque (2018), Arias (2018, 2019), entre otros, lo cual les facilitará en mayor o en menor medida acceder a la lengua meta, en este caso el inglés.

En relación con los verbos inacusativos objeto de estudio de este trabajo, la *Hipótesis de la Inacusatividad* propuesta por Perlmutter (1978) sostiene que los verbos intransitivos pueden clasificarse en dos grandes grupos: los inacusativos y los inergativos. Teniendo en cuenta la estructura argumental de dichos predicados, los verbos inergativos seleccionan un argumento externo y los inacusativos un argumento interno o dos en el caso de los verbos de movimiento. Por esto, Perlmutter (1978) explica que el sujeto superficial de los verbos inacusativos se origina en la posición de objeto y el sujeto de los inergativos se origina como argumento externo. Siguiendo a Levin y Rapaport Hovav (1995), estas diferencias sintácticas entre ambos tipos de predicados están semánticamente determinadas: los verbos inergativos en (1) y (2) describen generalmente eventos voluntarios y el sujeto tiene el rol temático/semántico de **agente**, mientras que los verbos inherentemente inacusativos en (3) y (4) denotan movimiento, aparición o existencia y los inacusativos ergativos (5) describen un cambio de estado o posición involuntario y sus sujetos tienen el rol semántico de **tema** o **paciente**.

- (1) John works for a company.
- (2) She runs every day to keep fit.
- (3) We don't go to the cinema very often these days.
- (4) A ghost appeared in the castle.
- (5) The chocolate melted quickly.

Asimismo, existen diferentes pruebas para respaldar el concepto de que solo los verbos inacusativos seleccionan un argumento interno. Por ejemplo, la inserción del expletivo *there* en construcciones con verbos inacusativos de movimiento, existencia y aparición como las de (6) y (7) como así también la participación de dichos verbos en construcciones de inversión locativa como la de (8).

- (6) There remain only two further issues to discuss.
- (7) After they have travelled for many weeks, there came the moonlit night when the air was still and cold (Ward, Birner, & Huddleston, 2002, p.1402).
- (8) From such optical tricks arise all the varieties of romantic hallucination (Levin and Rappaport-Hovav, 1995, p. 221).

En la adquisición del inglés como lengua extranjera, muchos estudios muestran la presencia de errores directamente relacionados con el comportamiento sintáctico y semántico de los verbos inacusativos como los que se detallan a continuación:

- (9) Errores con verbos inacusativos en la adquisición del inglés como LE¹
 - a. Pasivización de inacusativos
 - * *The argument is originated in object position.*
 - b. Sujetos posverbiales en distintos contextos
 - i. Ø + verbo inacusativo+ sujeto posverbal
 - * *I know that exists an entity which is in charge of this treatment in plants and animals.*
 - ii. Expletivo *it* + verbo inacusativo + sujeto posverbal
 - * *It appeared floods in many places.*
 - iii. Sintagma Preposicional (temporal) + verbo inacusativo + sujeto posverbal
 - * *In our century appeared new technological devices.*

Diversos autores como White (2000), Escutia (2008) y Simonovijk (2011) sostienen que dichos errores muestran que los aprendientes son sensibles a la Hipótesis de la Inacusatividad, dado que representan los verbos inacusativos con un argumento interno. Desde esta perspectiva, los alumnos poseen un conocimiento implícito del sistema subyacente de este tipo de verbos intransitivos. El problema de los aprendientes parece estar relacionado entonces con el movimiento de dicho argumento a la posición de sujeto. Además, estos estudios sostienen que los aprendientes siguen un patrón de desarrollo propio de la Interlengua (IL) que se da en etapas similares en aprendientes del inglés como segunda lengua (L2) con diferentes lenguas maternas (L1), independientemente de la instrucción, el input o la L1.

Por otra parte, existen diversos factores que contribuyen a que estas diferencias sintáctico-semánticas que distinguen los verbos inacusativos de los inergativos no se puedan inferir claramente del input. Primero, en el contexto de enseñanza formal, los alumnos no suelen recibir enseñanza explícita de las configuraciones sintácticas en las que estos verbos pueden aparecer. Segundo, las propiedades de estos verbos no se presentan en los libros de texto con los que trabajan. En consecuencia, los alumnos deben lograr llegar a generalizaciones correctas sobre las propiedades léxico-sintácticas de los verbos sobre la base de un input escaso.

Como sostiene Bosque (2018), los docentes deben proponer recursos didácticos y promover las condiciones y contextos necesarios en el aula para el desarrollo de la reflexión metalingüística y potenciar así el aprendizaje de la lengua meta. La reflexión metalingüística por parte de los alumnos constituye una estrategia de aprendizaje muy útil que contribuye a la autonomía del aprendiente y les permite monitorear y evaluar sus producciones de una manera adecuada para mejorar su competencia comunicativa. Como sostenemos en trabajos anteriores (Saade &

¹ Ejemplos extraídos de producciones escritas de alumnos de Introducción a la Lengua Inglesa, Lengua Inglesa I y Lengua Inglesa II de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue, 2018.

Monteserin, 2018), aunque existen diversas formas de enseñar estrategias de aprendizaje, se ha comprobado que la manera de lograr optimizar su uso en futuras producciones es a través de la concientización de sus propiedades en conjunto con tareas del lenguaje y no de forma aislada. Por ello, como veremos a continuación en las actividades propuestas, un enfoque estratégico de enseñanza implica (cfr. Stobaugh 2013):

- identificar áreas que ocasionen dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- realizar generalizaciones significativas y sistemáticas que les permitan a los alumnos explicar la naturaleza de sus errores;
- establecer similitudes y diferencias entre la L1 y L2 que facilitan la aplicación en el proceso de aprendizaje de aquellos aspectos metalingüísticos que ya conocemos acerca de nuestra lengua materna;
- usar varios tipos de razonamiento (inductivo, deductivo, etc.) según mejor se aplique a cada situación; y
- reflexionar críticamente sobre los procesos y experiencias de aprendizaje.

De esta manera, los docentes constituyen guías para que los alumnos descubran las reglas subyacentes a ambos tipos de verbos y puedan establecer regularidades y sistematizaciones de las propiedades relevantes que los diferencian.

Esta secuencia didáctica está diseñada para una clase de Lengua Inglesa en un colegio secundario para alumnos de 16 o 17 años de un nivel intermedio. Tomando como punto de partida los problemas que presentan los aprendientes en la adquisición de los verbos inacusativos mencionados anteriormente y la necesidad de que los alumnos mejoren su competencia comunicativa y producción de los mismos, se presentarán las características sintáctico-semánticas de dichos verbos en contraposición a los verbos inergativos a través de diferentes actividades. Este plan de trabajo se basa en la temática de violencia de género con el fin de que los estudiantes puedan involucrarse en la discusión de temas controvertidos y así puedan reflexionar sobre sus propios valores y analizar y aceptar diferentes perspectivas. Es importante destacar que todos los géneros sufren violencia, pero esta secuencia didáctica, titulada *Perpetrators versus Victims*, se centra en la violencia de género contra las mujeres, dado que las estadísticas muestran que son las más expuestas a sufrir este tipo de violencia. La elección del título se basa en un contraste entre los perpetradores y las víctimas que se retoma en varias de las actividades que se van a desarrollar, con el objetivo de establecer una analogía entre estas dos figuras y los participantes de los verbos inacusativos e inergativos. La inclusión y discusión de temas controvertidos en la clase favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas, el manejo del conflicto, la reflexión y el trabajo colaborativo. Además, consideramos que los docentes y los alumnos pueden convertirse en agentes de cambio con el objetivo principal de transformar algunas prácticas opresivas de nuestra sociedad actual.

Descripción de las actividades

En esta sección, se presentará una breve descripción de las actividades, sus objetivos y su implementación. Cabe destacar que dichas actividades se focalizan en la enseñanza del tema gramatical y pueden incluirse también otras actividades (enseñanza de vocabulario) y habilidades (estrategias para la comprensión, la escritura, etc.) que no se abordarán aquí por cuestiones de espacio. Las actividades que se llevarán a cabo serán de diferentes tipos y requerirán que los alumnos trabajen individualmente, en parejas y en grupos. Para ello, los estudiantes tendrán que

escuchar una canción, responder preguntas que les servirán como guía para reflexionar sobre ella, analizar y discutir datos, formular reglas o generalizaciones, completar cuadros, explicar oraciones agramaticales, participar de un debate y elaborar un proyecto escolar. Este plan de trabajo consta de seis actividades. (véase Apéndice A, que incluye el *hand-out* con las actividades propuestas).

Actividades antes de la escucha

Actividad 1

Objetivos:

Los alumnos serán capaces de:

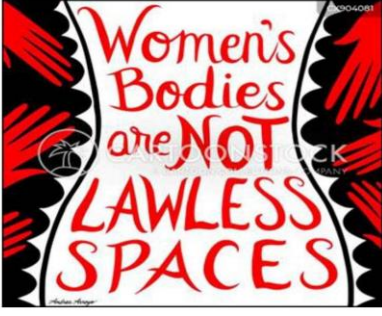
- predecir de qué se trata la canción basados en el título e imágenes que la acompañan.

La primera actividad está destinada a que los alumnos activen conocimiento previo, hagan predicciones y formulen hipótesis a partir del título de la canción y de la secuencia didáctica “Perpetrators vs Victims”, guiados por el docente a través de preguntas y la imagen que los alumnos tienen en el *hand-out*.

Perpetrators vs Victims

Part I: Setting in motion!!

1. You will listen to the song *Til It Happens to you* by Lady Gaga. Can you predict what the song will be about? Consider also the title of this lesson “Perpetrators and Victims” and the image below. Can you establish any relation between them?



Actividades durante la escucha

Actividad 2

Objetivos:

Los alumnos serán capaces de:

- verificar sus predicciones.
- Deducir o decodificar el significado de los verbos a través del contexto.

Este tipo de actividad favorece en los alumnos no solo la comprensión del significado de los verbos, sino que los invita a poner en juego estrategias de deducción para decodificar significados.

En esta actividad, los alumnos deben completar los espacios con los verbos dados y chequear sus predicciones. Los verbos seleccionados son verbos inacusativos (*stand, burn, crash, move on, fall, happen*) e inergativos (*walk, get up, talk*), lo cual permitirá posteriormente que los alumnos

puedan observar el contexto lingüístico en el que aparecen y realizar un mejor análisis de las selecciones y restricciones semánticas que acompañan cada tipo verbal. Al chequear la actividad, el docente verificará que los alumnos hayan entendido el significado de los verbos. El análisis más en profundidad de la canción se incluirá en la actividad de producción oral.

Individual work

2. Listen to the song and fill in the blanks with the following verbs. Put them in the correct form. There are more verbs than needed. Were your predictions about the song right or wrong?

Til it happens to you

Walk – stand – burn – fall – call – crash- talk- get up- move on

You tell me it gets better, it gets better in time
 You say I'll pull myself together, pull it together
 You'll be fine
 Tell me what the hell do you know
 What do you know
 Tell me how the hell could you know
 How could you know

'Til it happens to you, you don't know
 How it feels
 How it feels
 'Til it happens to you, you won't know
 It won't be real
 No it won't be real
 Won't know how it feels

You tell me hold your head up
 Hold your head up and be strong
 'Cause when you _____¹, you gotta _____²
 You gotta get up and _____³

Tell me, how the hell could you _____⁴
 How could you talk?
 'Cause until you walk where I _____⁵

It's just all talk

'Til it happens to you, you don't know
 How it feels
 How it feels
 'Til it happens to you, you won't know
 It won't be real (how could you know?)
 No it won't be real (how could you know?)
 Won't know how I feel

'Til your world _____⁶ and _____⁷
 'Til you're at the end, the end of your rope
 'Til you're _____⁸ in my shoes, I don't wanna hear nothing from you
 From you, from you, 'cause you don't know

'Til it happens to you, you don't know
 How I feel
 How I feel
 How I feel
 'Til it happens to you, you won't know
 It won't be real (how could you know?)
 No it won't be real (how could you know?)
 Won't know how it feels
 'Til it happens to you, happens to you
 Happens to you
 Happens to you, happens to you
 Happens to you (how could you know?)
 'Til it happens to you, you won't know how I feel

Actividades después de la escucha

Actividad 3

Objetivos:

Los alumnos serán capaces de:

- Focalizar su atención en el tema a presentar dado que los verbos han sido extraídos del input y resaltados.
- Inferir las propiedades semánticas de los verbos inacusativos en contraposición a los inergativos usando el contexto lingüístico.
- Formular hipótesis y reglas sobre el comportamiento semántico de ambos predicados.
- Sistematizar las propiedades semánticas de ambos tipos de verbos a través de organizadores gráficos (cuadro).

Estas actividades propician que los alumnos exploren las propiedades de los verbos presentados para distinguir los diferentes verbos intransitivos y logren sistematizar sus diferencias semánticas (véase Carnie, 2013; Ue, 2009; Alexiadou, Anagnostopoulou, and Everaert, 2004, para una caracterización completa de las propiedades de estos verbos). Asimismo, el hecho que los alumnos logren establecer generalizaciones simples les permite, por un lado, sistematizar la información obtenida para monitorear futuras producciones, y, por el otro, transferir dichas estrategias a nuevos aspectos lingüísticos.

Como sostiene Stobaugh (2013), las analogías son herramientas muy útiles en una clase de lengua, dado que los alumnos deben establecer conexiones entre dos temas que típicamente no se relacionan. En esta actividad, se establece una analogía entre los participantes de una relación determinada y los participantes de un evento verbal. Este tipo de analogías requiere que los alumnos realicen inferencias sobre la similitud de los participantes en ambos contextos, sus roles y funciones y también les permite a los alumnos entender y crear conocimiento en otra área, en este caso la gramática.

El docente debe canalizar la curiosidad de los alumnos y enseñarles a observar los fenómenos lingüísticos mediante la selección de datos que sirvan como disparadores para la reflexión lingüística. Por ello, en esta actividad los alumnos deberán analizar instancias extraídas de la canción que contienen los verbos en cuestión. Esta tarea consta de dos partes: (I) los alumnos deben analizar los datos lingüísticos extraídos de la canción con los verbos en negrita y deben elaborar hipótesis con la ayuda del docente, quien formula preguntas para que estos exploren posibles respuestas en relación a las propiedades semánticas de ambos tipos de verbos (II) a partir de la inducción de estas reglas, los alumnos deben completar un cuadro que les permitirá sistematizar las propiedades semánticas de ambos tipos verbales, el cual terminarán de completar al finalizar la actividad 4 con el comportamiento sintáctico de estos verbos.

En la corrección de esta actividad, puede surgir la dificultad que tienen los alumnos con los verbos de movimiento (*arrive, come, go, move*) al identificar el argumento de estos verbos como tema, dado que pueden seleccionar un argumento animado y pueden atribuirle las propiedades de un agente. En este contexto particular, el docente debe resaltar que el foco está en el desplazamiento y no en la intención o animacidad del participante.

Pair work

3. a. In all human relationships, there are *participants* involved. There can be one, two or more. These *participants* play a *role* and have a certain *function* in the relationship. For example, in the case of gender based violence, there is a *perpetrator* (someone who does something wrong/illegal against the victim) and a *victim* (a person who undergoes a wrong/brutal action). In grammar, verbs also select participants that are involved in the event they describe. For example, the verb *kill* requires two participants: *John killed the president*. Someone who does the action called *agent* and someone who undergoes/suffers a change called *patient*. In the case of the verb *arrive*, it selects one participant with the role of *theme*: *the letter arrived*. Now get in pairs and consider the sentences below taken from the song. Determine the number of participants and the type or role of the participant of the verbs in bold. Consider the properties of the participants. Justify your choice.

1. 'Til it **happens** to you.
2. 'Cause when you **fall**, you gotta **get up**.
3. You gotta get up and **move on**.
4. Tell me, how the hell could you **talk**.
5. 'Cause until you walk where I **walk**.
6. 'Til your world **burns** and **crashes**.

b. Now you are ready to complete the chart!! At this stage only complete the first three columns.

VERBS (Include examples)	Number of participants	Role of the participant	Function	Position it occupies in the sentence

Actividad 4

Objetivos:

Los alumnos serán capaces de:

- Inferir las propiedades sintácticas de los verbos inacusativos e inergativos a partir de las propiedades semánticas trabajadas en la actividad anterior.
- Contrastar el inglés y el español, explorar el conocimiento previo de su L1, derivar el comportamiento sintáctico de los verbos inacusativos a partir del análisis de estructuras en español y en inglés y generar conocimiento nuevo sobre la LE.
- Justificar sus elecciones usando una terminología sencilla pero teóricamente adecuada como participante, agente, paciente/tema, sujeto, objeto.
- Sistematizar las propiedades semánticas y sintácticas de ambos tipos de verbos a través de organizadores gráficos (cuadro).

Esta actividad está destinada a que los alumnos, a partir de las propiedades semánticas de los verbos inacusativos e inergativos ya trabajadas en la actividad anterior, puedan derivar las propiedades sintácticas de dichos verbos. La actividad consiste en sets de oraciones gramaticales y agramaticales en inglés para que los alumnos puedan contrastar la secuencia que se analiza con otras similares que no son gramaticales y logren establecer las generalizaciones relevantes. Una posible manera de organizar esta actividad es asignarle dos sets a cada grupo de estudiantes debido a la cantidad de datos que estos contienen y facilitar así el análisis de los mismos. Cabe destacar que, si bien los verbos seleccionados sean más apropiados para un nivel más bajo, el objetivo central es que los alumnos puedan derivar las propiedades sintácticas de dichos predicados a partir de datos más simples y luego puedan trabajar con datos más complejos y aplicar así dicho conocimiento a nuevos contextos lingüísticos.

Asimismo, se incluyen sets con oraciones en inglés y español que permiten el análisis y la comparación entre ambas lenguas. Como sostiene Di Tullio (2015), las actividades de este tipo permiten que el alumno explote el conocimiento previo sobre su L1, establezca similitudes y diferencias entre ambos sistemas lingüísticos e identifique y reflexione sobre posibles áreas problemáticas que puedan causar transferencia negativa. Además, este tipo de actividad invita a los alumnos a dar cuenta de la agramaticalidad de oraciones, les permite integrar las nociones aprendidas y explicar y sistematizar las características semánticas esenciales que restringen su comportamiento sintáctico. Del mismo modo, este tipo de trabajo posibilita que los alumnos puedan predecir sus propios errores, reflexionar sobre ellos y ofrecer mejores explicaciones y sistematizaciones de la lengua meta. En esta actividad también se establece una analogía entre quienes son indeseables en una relación y los elementos “indeseables” como el expletivo *it* con los verbos inacusativos en la gramática.

Es importante resaltar que se espera que los alumnos puedan explicar los contrastes establecidos en los sets, de manera sencilla, pero utilizando terminología más técnica con la que se trabajó en la actividad anterior. Por ejemplo, se desea que los alumnos puedan llegar a generalizaciones del tipo: “el verbo *arrive* es un verbo de movimiento o describe movimiento y tiene un participante *tema* que puede ser animado o no animado y tiene características de un objeto, pero aparece como sujeto.” El docente guía la corrección de la actividad con preguntas: ¿Qué denota/describe el verbo *arrive*? ¿Cuántos participantes tiene? ¿Qué ejemplo lo ilustra? ¿Qué características tiene ese participante? ¿Qué ejemplos lo demuestran? ¿Por qué? ¿Por qué les parece que la oración 2 (d) y (e) están mal? ¿Qué muestran en relación con estos verbos? Este tipo de

preguntas puede aplicarse durante la corrección de todos los sets y se pueden ir estableciendo contrastes y similitudes entre los datos con el propósito de guiar a los estudiantes en la sistematización y en la compleción del cuadro.

Cabe aclarar que en los sets se incluyeron verbos inherentemente inacusativos (e.g. *arrive*), verbos inergativos (e.g. *work*), y verbos inacusativos ergativos de cambio de estado, como los del último set en (4), con el objetivo principal de que los alumnos puedan establecer una correspondencia entre el argumento interno que los inacusativos seleccionan y la posición que ocupan en la estructura superficial y el argumento interno objeto de los verbos transitivos (alternancia causativa). Considero que establecer este contraste es relevante para focalizar la atención de los alumnos en el movimiento del argumento interno a la posición de sujeto en el inglés. Es este aspecto el que presenta dificultades para los alumnos al evidenciarse errores muy productivos del tipo **It happens the same to me* como parte del desarrollo de la IL de los aprendientes. Este tipo de errores muestra que los aprendientes dejan el argumento interno en su posición básica e insertan el expletivo *it* para satisfacer los requerimientos del inglés con respecto a la presencia obligatoria de un sujeto pre-verbal. Es importante aclarar que, si bien no se va a trabajar la noción de movimiento, se espera que los alumnos puedan observar que los argumentos de los verbos inacusativos presentan características de argumentos internos (objetos) y ocupan la posición de sujeto en la oración.

Pair work

4. a. In a gender based violence situation, perpetrators are said to be undesirables because they behave in an immoral, socially unacceptable way. In grammar, there are also certain elements that are not “welcome” in certain contexts because they bring about “undesirable” results. Consider the following sets. Analyse all the sentences in the set and explain why some of the sentences are ungrammatical in contrast to the grammatical ones. Use the notions discussed in the previous activity. Can you spot the “undesirable” element? Explain.

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| 1 a. John arrived early. | 3 a. Juan trabaja mucho. |
| b. The letter arrived. | b. *Trabaja Juan mucho. |
| c. John runs every day. | c. John works a lot. |
| d. * The letter runs every day. | d. *works John a lot. |
| 2 a. Juan llegó. | e. *It works John a lot. |
| b. Llegó Juan. | 4. a. John broke the glass. |
| c. John arrived. | b. The glass broke. |
| d. *Arrived John. | c. * It broke the glass. |
| e. * It arrived John. | |

Actividades de producción

Estas actividades están destinadas a que los alumnos se involucren en la discusión de un tema controvertido como la violencia de género y puedan debatir y presentar argumentos basados en la investigación y el análisis de datos y fomentar así el desarrollo del pensamiento crítico. Stobaugh (2013) propone que este tipo de actividades ayuda a los estudiantes a discriminar entre la información relevante y la que no lo es, a organizar la información a través de distintos recursos gráficos (cuadros, mapas conceptuales), a respetar opiniones divergentes y a reconocer prejuicios o estereotipos en sus propias opiniones. Para ello, el docente debe enseñar a los alumnos a respaldar sus puntos de vista con evidencia y argumentos basados en la investigación.

El objetivo central de estas dos actividades es la integración de los conceptos analizados y los conocimientos adquiridos en dos tareas, una de producción oral y otra de producción escrita. De acuerdo con Swain (1995), este tipo de trabajo permitirá que los alumnos perciban posibles huecos en sus producciones, hecho que necesariamente los llevará a revisar las generalizaciones adquiridas e incorporar nuevas reglas y restricciones de ser necesario. Como la autora sugiere, la producción por parte de los alumnos tiene tres funciones esenciales: (1) disparar o percibir un hueco en el propio conocimiento, (2) formular hipótesis y testearlas al experimentar con nuevas formas y (3) realizar un análisis metalingüístico de la lengua (Swain 1995:128).

Actividad 5

Objetivos:

Los alumnos serán capaces de:

- Presentar argumentos claros y basados en evidencia para defender sus puntos de vista en un debate y cuestionar ideas, creencias, teorías y argumentos.
- Reconocer y repensar sus prejuicios y estereotipos y juzgarlos objetivamente.
- Escuchar e intentar respetar las opiniones de los otros compañeros y docentes.
- Resolver conflictos a través de la investigación y el análisis de diferentes perspectivas sobre el tema en cuestión.

Esta actividad se incluye para ilustrar una de las diversas actividades que pueden llevarse a cabo para ejercitar la argumentación. En ella, se realizará un debate de algunas ideas y creencias sobre la violencia de género con el fin de que los alumnos pongan en práctica los contenidos presentados, el vocabulario y las diferentes habilidades que se intentan promover en este plan de trabajo. Asimismo, este tipo de tareas constituye un espacio valioso para que los alumnos puedan escuchar y analizar puntos de vista divergentes y reflexionar sobre sus propios prejuicios, como propone Stobaugh (2013). También, es una buena actividad para que los alumnos pongan en práctica la argumentación basada en la presentación de evidencia y razonamientos fundamentados y no en preferencias personales infundadas. En esta actividad, se pueden trabajar previamente los pasos a seguir para que el debate sea organizado y se lleve a cabo con respeto y responsabilidad.

Part IV: Let's get involved!!!**Individual work**

5. The following sentences express facts and beliefs in relation to gender-based violence. Do you agree with them? Why? Provide solid arguments and evidence to back up your point of view. You must do some research before getting involved in the discussion. You can find information online, watch videos or consult any other source you consider relevant. Get ready to present your arguments!!

1. Silenced victims must speak up.
2. It is crucial to work with communities to support victims and provide them with the knowledge to stop all forms of gender-based violence (GBV). In this way, this sort of behaviour can change.
3. Female Genital Mutilation (FGM) in some communities is another form of gender-based violence. Some girls die as a result of FGM. However, it is believed that this form of violence is not so harmful because it is often motivated by traditions or beliefs of certain communities.
4. Gender-based violence exists in all social classes, cultures and communities.
5. Schools can promote GBV implicitly by applying gender discriminatory norms and unequal balance of power between girls, women, boys and men.
6. Women are to be blamed of sexual harassment, sexual abuse and rape because of what they wear or how they appear.

Actividad 6:

En esta actividad se propone la escritura de un texto argumentativo simple a partir de un enunciado propuesto por el docente, para presentar en la escuela en el marco de una campaña de concientización sobre la violencia de género en las escuelas. El objetivo central es la integración y la creación de ideas propias, tomando como punto de partida diferentes fuentes de información y las actividades previas en esta secuencia didáctica. Siguiendo a Stobaugh (2013), esta etapa de creación implica tres procesos cognitivos: generar, planificar y producir, cada uno de los cuales incluye distintas habilidades tales como: explorar hipótesis, proponer soluciones, elaborar un plan de acción para implementar una solución, entre otras. Este trabajo se desarrollará en grupos pequeños de cuatro participantes. Esto contribuirá a que los alumnos aprendan a organizar y distribuir el trabajo en grupo. Por otra parte, este tipo de actividades invita a los alumnos a acompañar a las víctimas y alzar sus voces.

Para concluir, las producciones de los alumnos también servirán al docente para realizar una actividad de corrección de errores en la cual los alumnos pueden reflexionar sobre los mismos, revisar sus hipótesis y sistematizar.

Part V: Give it 110%!!

A voice for the voiceless



Group work

6. Consider the following definition and the topic below and write an argumentative text in favour or against it to be presented in your school as part of a campaign to make students aware of female gender-based violence. You will need to look for information from different sources. Remember to back up your arguments with data and/or evidence. You can include graphics and images that you consider relevant to support your claims. You can also suggest a course of actions to help evidence this problem.

“School-related gender-based violence (SRGBV) can be defined as acts or threats of sexual, physical, or psychological violence occurring in and around schools, perpetrated as a result of gender norms and stereotypes and enforced by unequal power dynamics” (UNESCO and UN Women, 2016).

Topic: SRGBV can be explicit or implicit and these everyday actions reinforce and legitimise violence.

Conclusiones

En esta propuesta didáctica hemos presentado distintas actividades destinadas a implementar la enseñanza de la gramática en la clase de lengua en el colegio secundario desde una perspectiva indagadora a partir del estudio de los denominados verbos inacusativos. Por ello, sostenemos que es esencial fomentar en nuestros alumnos la formación de hipótesis, la elaboración de generalizaciones y la argumentación. En consecuencia, consideramos que el docente debe propiciar el desarrollo de estrategias que favorezcan la reflexión metalingüística y la sistematización de las propiedades semánticas y sintácticas de los verbos inacusativos y su adquisición.

Asimismo, destacamos la relevancia de enmarcar la enseñanza de lenguas en temas controvertidos que desafían a los alumnos a resolver problemas o situaciones reales y a crear productos nuevos. Tanto la enseñanza de gramática desde una perspectiva generativista como la inclusión de temas que generen debates constituyen nuevos paradigmas que deben reflejarse en la enseñanza de lenguas, para lograr que la construcción del conocimiento y la creatividad se transformen en pilares esenciales para formar alumnos críticos y reflexivos realmente involucrados en generar cambios en nuestra sociedad actual.

Referencias

- Alexiadou, A., Anagnostopoulou, E. y Everaert, M. (2004). Introduction. En A. Alexiadou, E. Anagnostopoulou y M. Everaert (Eds.), *The unaccusativity puzzle: explorations of the syntax-lexicon interface* (pp. 11-16). Oxford University Press.
- Arias, J.J. (2018). La enseñanza de gramática en la formación de docentes y traductores en inglés: nuevas perspectivas y desafíos del campo. *Revista Lenguas V;vas* (14), 104-118. ISSN 2250-8910.
- Arias, J. J. (2019). La enseñanza de lenguas y el Problema de Orwell-Platón. *Quintú Quimiün. Revista de lingüística*, 3.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de Gramática orientada a las competencias* 1, 11-36.
- Bosque, I. y A. Gallego (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática orientada a las competencias* 1, 141-202.
- Carnie, A. (2013). *Syntax: A Generative Introduction* (Tercera edición). Wiley- Blackwell.
- Chomsky, N. (1986). *The Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger.
- Di Tullio, A. (2015). Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela. Conferencia en el Museo del Libro y de la Lengua, Buenos Aires, Argentina.
- El Euch, S. & Huot, A. (2015). *Strategies to develop metalinguistic awareness in adult learners*. WEFLA 2015, International Conference on Foreign Languages, Communication and Culture, Holguin (Cuba), 1-12.
- Escutia, M. (2008). Transfer and universal grammar in unaccusative constructions errors. *Miscelánea*, 37, 23-38.
- Gaga, L. & Warren, D. (2015). Til It Happens to you [Grabada por Lady Gaga]. En Til It Happens to you. Interscope Records.
- Levin, B., & Rappaport Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: At the syntax-lexical semantics interface*. MIT Press.
- Mousa, M. & Yahya, N. (2022). Metalinguistic awareness is an important factor for developing EFL students' performance in English Language. *Journal of STEPS for Humanities and Social Sciences*. 1 (3), 1-14.
- Noriko, U. (2009). On unergative and unaccusative verbs in English. *Journal of Ryukoku University*, 473, 117-135.
- Perlmutter, D. (1978). Impersonal passives and the Unaccusative Hypothesis. *Proceedings of the Forth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*. UCLA: 157-189
- Saade, A. & Monteserin, A. (2018). ¿Qué enseñar cuando practicamos tipos verbales? En M, Mare, M.F. Casares (Eds.), *¡A Linguístiquearla!* (pp. 119-138). Educo.
- Simonovijk, A. (2011). Second Language Acquisition of Unaccusative Syntax: Macedonian and Spanish learners of L2 English. Trabajo Fin de Master, Universidad de Granada.
- Stobaugh, R. (2013). *Assessing critical thinking in elementary schools: Meeting the common core*. Eye On Education.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics*. (8, pp. 125-144). Oxford University Press.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press.

APÉNDICE A

Se reproduce aquí el *hand-out* para los/as estudiantes.

PERPETRATORS VS VICTIMS

PART I: SETTING IN MOTION!!

You will listen to the song *Til It Happens to you* by Lady Gaga. Can you predict what the song will be about? Consider also the title of this lesson “Perpetrators and Victims” and the image below. Can you establish any relation between them?



INDIVIDUAL WORK

2. Listen to the song and fill in the blanks with the following verbs. Put them in the correct form. There are more verbs than needed. Were your predictions about the song right or wrong?

TIL IT HAPPENS TO YOU BY LADY GAGA

WALK – STAND – BURN – FALL – CALL – CRASH- TALK-GET UP- MOVE ON

You tell me it gets better, it gets better in time
 You say I'll pull myself together, pull it together
 You'll be fine
 Tell me what the hell do you know
 What do you know
 Tell me how the hell could you know
 How could you know
 'Til it happens to you, you don't know
 How it feels
 How it feels
 'Til it happens to you, you won't know
 It won't be real
 No it won't be real
 Won't know how it feels
 You tell me hold your head up
 Hold your head up and be strong
 'Cause when you _____¹, you gotta _____²
 You gotta get up and _____³
 Tell me, how the hell could you _____⁴
 How could you talk?
 'Cause until you walk where I _____⁵

It's just all talk
 'Til it happens to you, you don't know
 How it feels
 How it feels
 'Til it happens to you, you won't know
 It won't be real (how could you know?)
 No it won't be real (how could you know?)
 Won't know how I feel
 'Til your world _____⁶ and _____⁷
 'Til you're at the end, the end of your rope
 'Til you're _____⁸ in my shoes, I don't wanna hear nothing from you
 From you, from you, 'cause you don't know
 'Til it happens to you, you don't know
 How I feel
 How I feel
 How I feel
 'Til it happens to you, you won't know
 It won't be real (how could you know?)
 No it won't be real (how could you know?)
 Won't know how it feels
 'Til it happens to you, happens to you
 Happens to you
 Happens to you, happens to you
 Happens to you (how could you know?)
 'Til it happens to you, you won't know how I feel

PART II: PUT YOUR THINKING CAPS ON!!!

PAIR WORK

3. a. In all human relationships, there are *participants* involved. There can be one, two or more. These *participants* play a *role* and have a certain *function* in the relationship. For example, in the case of gender based violence, there is a *perpetrator* (someone who does something wrong/illegal against the victim) and a *victim* (a person who undergoes a wrong/brutal action). In grammar, verbs also select participants that are involved in the event they describe. For example, the verb *kill* requires two participants: *John killed the president*. Someone who does the action called *agent* and someone who undergoes/suffers a change called *patient*. In the case of the verb *arrive*, it selects one participant with the role of *theme*: *the letter arrived*. Now get in pairs and consider the sentences below taken from the song. Determine the number of participants and the type or role of the participant of the verbs in bold. Consider the properties of the participants. Justify your choice.

1. 'Til it **happens** to you.
2. 'Cause when you **fall**, you gotta **get up**.
3. You gotta get up and **move on**.
4. Tell me, how the hell could you **talk**.
5. 'Cause until you walk where I **walk**.
6. 'Til your world **burns** and **crashes**.

b. Now you are ready to complete the chart!! At this stage only complete the first three columns.

VERBS (INCLUDE EXAMPLES)	NUMBER OF PARTICIPANTS	ROLE OF THE PARTICIPANT	FUNCTION	POSITION IT OCCUPIES IN THE SENTENCE

PART III: SCRATCH YOUR HEAD!!
The undesirable ones!!!

PAIR WORK

4. a. In a gender based violence situation, perpetrators are said to be undesirables because they behave in an immoral, sociably unacceptable way. In grammar, there are also certain elements that are not “welcome” in certain contexts because they bring about “undesirable” results. Consider the following sets. Analyse all the sentences in the set and explain why some of the sentences are ungrammatical in contrast to the grammatical ones. Use the notions discussed in the previous activity. Can you spot the “undesirable” element? Explain.

- 1 a. John arrived early.
- b. The letter arrived.
- c. John runs every day.
- d. * The letter runs every day.
- 2 a. Juan llegó.
- b. Llegó Juan.
- c. John arrived.
- d. *Arrived John.
- e. * It arrived John.
- 3 a. Juan trabaja mucho.
- b.*Trabaja Juan mucho.
- c. John works a lot.
- d. *works John a lot.
- e. *It works John a lot.
- 4. a. John broke the glass.
- b. The glass broke.
- c. * It broke the glass.

PART IV: LET'S GET INVOLVED!!!**INDIVIDUAL WORK**

5. The following sentences express facts and beliefs in relation to gender-based violence. Do you agree with them? Why? Provide solid arguments and evidence to back up your point of view. You must do some research before getting involved in the discussion. You can find information online, watch videos or consult any other source you consider relevant. Get ready to present your arguments!!

1. Silenced victims must speak up.
2. It is crucial to work with communities to support victims and provide them with the knowledge to stop all forms of gender-based violence (GBV). In this way, this sort of behaviour can change.
3. Female Genital Mutilation (FGM) in some communities is another form of gender-based violence. Some girls die as a result of FGM. However, it is believed that this form of violence is not so harmful because it is often motivated by traditions or beliefs of certain communities.
4. Gender-based violence exists in all social classes, cultures and communities.
5. Schools can promote GBV implicitly by applying gender discriminatory norms and unequal balance of power between girls, women, boys and men.
6. Women are to be blamed for sexual harassment, sexual abuse and rape because of what they wear or what they look like.

PART V: GIVE IT 110%!!**A voice for the voiceless****GROUP WORK**

6. Consider the following definition and the topic below and write an argumentative text in favour or against it to be presented in your school as part of a campaign to make students aware of female gender-based violence. You will need to look for information from different sources. Remember to back up your arguments with data and/or evidence. You can include graphics and images that you consider relevant to support your claims. You can also suggest a course of actions to help evidence this problem.

“School-related gender-based violence (SRGBV) can be defined as acts or threats of sexual, physical, or psychological violence occurring in and around schools, perpetrated as a result of gender norms and stereotypes and enforced by unequal power dynamics” (UNESCO and UN Women, 2016).

TOPIC: *SRGBV can be explicit or implicit and these everyday actions reinforce and legitimise violence.*