



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN

**Propuesta de Diseño de Actividades Didácticas
para el uso de adjetivos + infinitivo dirigida a
alumnos hispanohablantes de inglés**

Trabajo Terminal del Seminario Taller Extracurricular

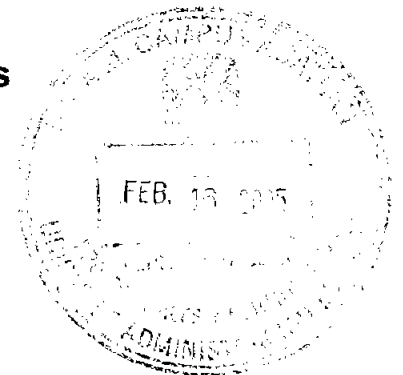
Que para obtener el título de

Licenciada en Enseñanza de Inglés

Presenta:

Raquel Rafael Monsalvo

Asesora: Lic. Marcela García Avilés



Naucalpan, Edo. de México, Febrero 2005

m. 341069.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Autorizo a _____ de las condiciones de la
UNAM a utilizar en el presente documento e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Roguel Rafael
Monsalvo

FECHA: 17 febrero 2005

FIRMA: [Signature]

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la calidad académica que me permitió realizarme como profesionista.

A mis sinodales por sus acertadas observaciones y consejos acerca de este trabajo:
Mtra. Elvia Franco, Lic. Ma. Del Rosario Hernández, Lic. Marcela García, Lic. Gabriela Huerta y Lic. Ana María Martínez.

A Rosa María Cruz Avendaño y a José Luis Islas Vázquez por su valiosa y desinteresada ayuda durante la elaboración de este proyecto

DEDICATORIAS

A Dios

Por darme la oportunidad de existir y llenarme de tantas bendiciones.

A mis padres

Por brindarme siempre su amor y apoyo en las metas que me he fijado durante mi vida.

Gracias también por su ejemplo de perseverancia. Los amo.

Leonardo Rafael y María Monsalvo.

A mis hermanos

Por mostrarme su cariño, confianza y apoyo incondicional en cada proyecto de mi vida.

Ustedes son siempre un aliciente para mejorar.

Ma. Elena, Martín, Ma. Cristina y Miguel Angel.

A mi hermana Isabel (†)

A pesar de la distancia, tu ejemplo siempre me motiva a superarme y a ser mejor.

Este trabajo lo hice pensando en las dos.

A mis cuñados

Por la amistad, cariño y consejos que hasta hoy me han brindado.

Silvia Calzada, Enrique Chávez y Beatriz Maya.

A mis sobrinos

Por llenar mi vida de su luz y alegría. Los quiero mucho.

David, Erick, Andrés, Samuel y Rebeca.

A mis compañeros de seminario

Sin su presencia y apoyo difícilmente este proyecto hubiera tenido un buen término.

ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1 Institución	3
1.1.1 Plan de estudios	5
1.1.2 Nivel 9	5
1.1.3 Población	7
1.1.3.1 Planta docente	7
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil	8
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Descripción de los adjetivos + infinitivo	9
2.1.1 Descripción de los adjetivos + infinitivo en inglés	9
2.1.2 Descripción de los adjetivos + infinitivo en español	14
2.1.3 Análisis contrastivo	17
2.1.4 Tratamiento pedagógico	21
2.2 Teoría de aprendizaje	23
2.2.1 Teoría cognoscitiva	23
2.2.1.1 Constructivismo	26
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias	29
2.2.2 Interlenguaje	30
2.2.3 Análisis de errores	32
2.3 Teoría de enseñanza	34
2.3.1 Enfoque comunicativo	34
2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita	37
2.3.3 Modelos de enseñanza	38
2.3.3.1 Actividades cerradas de <i>input</i> estructurado	39
2.3.3.2 Actividades abiertas de <i>output</i> estructurado	40
2.4 Diseño de materiales	41

	Página
CAPÍTULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	44
3.1 Contexto educativo	44
3.2 Conceptos e información gramatical	44
3.3 Aspectos psicolingüísticos	44
3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades	45
3.4.1 Comprensión auditiva	45
3.4.2 Comprensión de lectura	46
3.4.3 Producción oral	47
3.4.4 Producción escrita	48
3.4.5 Integración de las habilidades	49
3.5 Evaluación con base en los objetivos	49
3.5.1 Objetivo general de actividades de <i>input</i> estructurado	50
3.5.2 Objetivo general de actividades de <i>output</i> estructurado	50
3.5.3 Objetivo general de actividades de <i>input</i> y <i>output</i> estructurados para la integración de habilidades	51
3.6 Recomendaciones pedagógicas	51
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	53
4.1 Manual para el profesor	54
4.2 Manual para el alumno	69
CONCLUSIONES	94
APÉNDICES	96
BIBLIOGRAFIA	100

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Ejemplo del programa del nivel 9	6
Tabla 2. Clasificación del adjetivo	15
Tabla 3. Análisis de libros de texto	22
Tabla 4. Competencia comunicativa y competencias complementarias	36

INTRODUCCIÓN

Actualmente un gran número de gente tiene la necesidad o el interés por aprender una lengua extranjera. Es innegable que el idioma inglés es el que siempre ha tenido más auge y demanda a nivel internacional, sin embargo, existen algunos factores que afectan el proceso de aprendizaje de este idioma. Uno de ellos es la existencia de algunos puntos gramaticales cuya adquisición no es sencilla. Otro factor, es la falta de materiales didácticos que permitan la consolidación de tales estructuras gramaticales.

El presente trabajo sugiere la elaboración de una propuesta de actividades didácticas que permita al alumno no sólo de Interlingua, sino de otras escuelas que se dediquen a impartir clases de inglés, utilizar adecuadamente los adjetivos+infinitivo, y también facilitar el trabajo del docente al proporcionarle material didáctico que ayude a la enseñanza de tal estructura lingüística.

Cabe mencionar que dentro de este trabajo los términos L2 y LE son utilizados con frecuencia y pueden ser causa de confusión, sin embargo es preciso aclarar que por razones de práctica su significado será el mismo. De igual forma se abordan los términos de adquisición y aprendizaje.

El trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primero de ellos se aborda información sobre la institución y la población a la que se dirige la propuesta de actividades.

El segundo capítulo presenta la descripción lingüística del punto gramatical en inglés y en español. Se describen también las teorías de aprendizaje y enseñanza que sustentan esta investigación, así como los conceptos más importantes que cada una de ellas abarca. Otro punto importante dentro de este capítulo es el que se relaciona con los modelos de enseñanza. Finalmente se aborda el modelo para la elaboración del diseño de materiales.

El capítulo tercero se enfoca en la descripción de las habilidades, en los objetivos de las actividades que se proponen y en las recomendaciones pedagógicas que debe seguir el profesor que desee hacer uso de ellas.

En el cuarto y último capítulo se hace la propuesta de actividades didácticas, la cual incluye sugerencias didácticas para el profesor y los ejercicios para los alumnos. Los ejercicios abarcan las cuatro macro habilidades (comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, y producción escrita), así como ejercicios para la integración de alguna de estas habilidades. Al final de este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación.

Se espera que el presente proyecto permita beneficiar no sólo a los alumnos y profesores de Interlingua sino a todos aquellos interesados que deseen hacer uso de esta propuesta.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN

En este apartado se describe la institución, el plan de estudios y la población a la que se dirige la propuesta de actividades didácticas.

1.1 Institución

Interlingua es una institución que surgió hace 34 años, siendo su primera sucursal Zona Rosa, Ciudad de México. En un principio Interlingua comenzó como una escuela de idiomas sin ningún método específico, sin embargo, con el paso del tiempo se detectó la necesidad de enfocarse en un solo idioma, así que se decidió impartir únicamente clases de inglés, lo que dio entrada a la creación del método que hoy se utiliza.

Desde sus inicios Interlingua ha tenido como propósito dar cursos de calidad a la gente interesada en aprender inglés. Con el auge de sus clases, fue abriendo más sucursales dentro de la Ciudad de México (Miramontes, Plaza Inn, Lindavista, Bosques, Plaza Polanco, Plaza Universidad, Plaza Oriente, Izcalli y Satélite), y en otros Estados de la República como son: Puebla, Aguascalientes, San Luis Potosí, Guadalajara, León, Guanajuato, Monterrey, sin dejar de mencionar la sucursal que alguna vez existió en Brasil. Actualmente existen 18 sucursales.

Aunque todas llevan el mismo método, se pueden considerar como las más importantes por el número de alumnos que tienen, a las sucursales de Zona Rosa, Plaza Oriente, San Luis Potosí, Aguascalientes y Lindavista, sucursal para la cual se desarrolla esta investigación.

Cerca de la sucursal Zona Rosa se encuentran las oficinas generales de Interlingua, y dentro de estas oficinas el departamento académico, el cual se ha encargado de diseñar el método que Interlingua utiliza y que consiste en:

1. La creación de material didáctico para alumnos y para profesores: libro de texto, disco compacto, *posters*, *role cards*, *flashcards*, planes de clase (*lesson plans*).

El material para los alumnos consiste en el libro de texto y el disco compacto únicamente; mientras que el material para el profesor incluye el libro de texto, disco compacto, *lesson plans*, *posters*, *role cards*, y *flashcards*.

2. Programas de estudio. En ellos se especifican los puntos gramaticales a estudiarse, las actividades que sirven para reforzar el punto lingüístico y el tiempo específico que deben durar las mismas.
3. Exámenes. Estos sirven para evaluar al alumno al final del curso. Cada uno de los exámenes contiene 33 reactivos. Los exámenes regularmente se dividen en 5 secciones: opción múltiple, llenar espacios (*fill in the blanks*), completar diálogos (*cloze procedure*), identificar el error (*find the mistake*), comprensión auditiva (*listening*) o bien, comprensión de lectura (*reading*).
4. Hojas de respuestas. Contienen la clave para la corrección de exámenes.

Este método es destinado a cada una de las sucursales existentes para que con el uso del mismo se puedan cubrir las necesidades de los alumnos dentro del salón de clase. También es utilizado para clases a nivel empresarial.

En lo que respecta a niveles de inglés, Interlingua cuenta con 21. Del *Preliminary* hasta el 4 son considerados niveles básicos, del 5 hasta el 10 son considerados intermedios, una vez que los alumnos finalizan el curso 10, tienen derecho a tomar el examen *TOEIC (Test of English for International Communication)*.

Es opción del alumno continuar con los siguientes seis niveles llamados complementarios o avanzados (11-13, B, C y D). Al terminar estos, también pueden tomar el curso de *PEOPLE* (curso de conversación) enfocado principalmente a que los alumnos hablen de una forma más fluida. Los estudiantes también pueden considerar los cursos de preparación para el *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* o *Cambridge*. Las personas interesadas en convertirse en profesores de inglés tienen como opción el curso de *TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages)*.

La duración de los niveles antes citados varía un poco. Los cursos de *Preliminary* hasta el D, tienen una duración de 7.5 horas por semana, equivalente a 30 horas al mes, mientras que el curso *TOEFL* dura 7.5 horas por semana durante dos meses (60 horas). El curso *Cambridge* 96 horas y el *TESOL* 15 horas a la semana equivalente a

300 horas en total. El curso *PEOPLE* dura de 24 a 72 horas, dependiendo de la disponibilidad de los alumnos por practicar un poco más.

Todos los cursos impartidos abarcan las cuatro habilidades, leer, escribir, escuchar y hablar, haciendo a los alumnos competentes gramatical y comunicativamente.

Cabe mencionar que los cursos impartidos en Interlingua tienen validez oficial, es decir, son reconocidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

1.1.1 Plan de estudios

Cada nivel de esta escuela se basa en un programa de estudios diseñado por el departamento académico. Cada programa se divide en 18 clases o bloques con una duración de 1:30 hrs. cada uno. Los bloques se caracterizan por tener algunos elementos en común como son:

- *Warm up & Text.* Tienen como objetivo introducir a los alumnos el punto gramatical y nuevo vocabulario.
- *Concept & Structure (C & S).* Se explica de forma un poco más detallada la estructura gramatical.
- *Drills.* Son prácticas orales que se reconocen como mecánicas (DT1), guiadas (DT2) y comunicativas (DT3 y CA).
- *Dictation.* Con este dictado los alumnos refuerzan el concepto estudiado durante la clase.

Con cada uno de los bloques se busca cubrir las cuatro habilidades de forma satisfactoria.

1.1.2 Nivel 9

Este nivel es considerado un nivel intermedio-avanzado, y como ya se ha mencionado anteriormente se encuentra dividido en 18 bloques. El libro de texto usado en el curso, pertenece a la serie creada por el departamento académico. El libro recibe el nombre

de *Essential English 9. Workbook* (1999). En la tabla 1, se aprecia un ejemplo de algunos temas del nivel en cuestión.

Tabla 1. Ejemplo del programa del nivel 9

<p><i>Block 9 Unit 6 Verbs BE and GET</i></p> <p><i>Explain goals</i></p> <p><i>Warm up and text</i></p> <p><i>C&S Using be and get</i></p> <p><i>DT2 and DT3</i></p>	<p><i>Block 10 Unit 7 Presentations</i></p> <p><i>Check homework</i></p> <p><i>Explain goals</i></p> <p><i>Warm up and text</i></p> <p><i>C&S Using reporting verbs</i></p> <p><i>DT3</i></p> <p><i>Assign presentations</i></p>
<p><i>Block 11 Unit 7 Presentations</i></p> <p><i>Check presentations</i></p>	<p><i>Block 12 Unit 8 Listening Strategies</i></p> <p><i>Check homework</i></p> <p><i>Explain goals</i></p> <p><i>Listening Strategies</i></p>
<p><u><i>Block 13 Unit 8 Listening Strategies</i></u></p> <p><u><i>Check homework</i></u></p> <p><u><i>Explain goals</i></u></p> <p><u><i>C&S Introductory "it"</i></u></p> <p><u><i>DT2, DT3, Dictation</i></u></p>	<p><i>Block 14 Unit 9 May/Might have</i></p> <p><i>Check homework</i></p> <p><i>Explain goals</i></p> <p><i>C&S Using may/might have</i></p> <p><i>DT2, DT3, Dictation</i></p>
<p><i>Block 15 Unit 9 May/Might have</i></p> <p><i>Check homework</i></p> <p><i>Explain goals</i></p> <p><i>C&S Review</i></p> <p><i>DT3 and CA</i></p>	<p><i>Block 16</i></p> <p><i>Check homework</i></p> <p><i>Explain goals</i></p> <p><i>CA.</i></p>
<p><i>Block 17 Unit 10 Review Unit</i></p> <p><i>Check homework</i></p> <p><i>Explain goals</i></p> <p><i>Students workbook</i></p>	<p><i>Block 18 Final Exam</i></p>

Adaptado del programa original

Cada uno de los bloques se enfoca en distintos puntos gramaticales. En el bloque 13 de la unidad 8, se observa el uso del *Introductory it*, punto gramatical en el que se basa la presente propuesta. Las razones por las cuales se enfoca en este punto son:

1. Aunque las actividades buscan que los alumnos tengan una competencia lingüística aceptable, éstas tienden a ser repetitivas, haciendo que los alumnos dispersen su

atención, no tengan conciencia de la importancia de esta estructura y por consecuencia la olviden en niveles posteriores, cometiendo errores.

2. Las actividades sólo se enfocan en la cuestión oral, dejando a un lado las habilidades de lectura, escritura y audición.

Esta última razón es la que se considera primordial para el desarrollo de nuestra propuesta de actividades didácticas, haciendo hincapié que no sólo se busca el beneficio de los alumnos de Interlingua, sino también de otros colegios, institutos y universidades.

1.1.3 Población

La población es punto clave en la investigación, ya que ella es la primera que se beneficia con las actividades didácticas. Primeramente se habla de la planta docente y posteriormente del cuerpo estudiantil.

1.1.3.1 Planta docente

Interlingua Lindavista cuenta con aproximadamente 45 profesores, los cuales se dividen en maestros de medio tiempo y tiempo completo. Los maestros de tiempo completo imparten alrededor de 30 horas a la semana, mientras que los profesores de medio tiempo dan cerca de 20 a 22 horas a la semana, teniendo en cada grupo de 7 a 12 personas como máximo.

Los profesores de Interlingua cuentan con una característica importante, ya que para ser docentes de esta escuela es necesario que tomen un curso de aproximadamente 6 horas a la semana por un mes, en el cual se les enseña el método que han de utilizar en el salón de clase, sin olvidar que también deben tener un amplio conocimiento y dominio del idioma.

La mayoría de los profesores no cuentan con un título profesional, y los que lo tienen no están relacionados con la docencia.

atención, no tengan conciencia de la importancia de esta estructura y por consecuencia la olviden en niveles posteriores, cometiendo errores.

2. Las actividades sólo se enfocan en la cuestión oral, dejando a un lado las habilidades de lectura, escritura y audición.

Esta última razón es la que se considera primordial para el desarrollo de nuestra propuesta de actividades didácticas, haciendo hincapié que no sólo se busca el beneficio de los alumnos de Interlingua, sino también de otros colegios, institutos y universidades.

1.1.3 Población

La población es punto clave en la investigación, ya que ella es la primera que se beneficia con las actividades didácticas. Primeramente se habla de la planta docente y posteriormente del cuerpo estudiantil.

1.1.3.1 Planta docente

Interlingua Lindavista cuenta con aproximadamente 45 profesores, los cuales se dividen en maestros de medio tiempo y tiempo completo. Los maestros de tiempo completo imparten alrededor de 30 horas a la semana, mientras que los profesores de medio tiempo dan cerca de 20 a 22 horas a la semana, teniendo en cada grupo de 7 a 12 personas como máximo.

Los profesores de Interlingua cuentan con una característica importante, ya que para ser docentes de esta escuela es necesario que tomen un curso de aproximadamente 6 horas a la semana por un mes, en el cual se les enseña el método que han de utilizar en el salón de clase, sin olvidar que también deben tener un amplio conocimiento y dominio del idioma.

La mayoría de los profesores no cuentan con un título profesional, y los que lo tienen no están relacionados con la docencia.

1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

La población de Interlingua Lindavista es de aproximadamente 1200 alumnos. La mayoría de los estudiantes son adultos o adultos jóvenes mayores de 16 años. También existe un número considerable de estudiantes entre los 8 y los 15 años, estos cursos reciben el nombre de *Juniors*. Los estudiantes en su mayoría son mexicanos, sin embargo, también podemos encontrar alumnos de diferentes nacionalidades como son: españoles, cubanos, bolivianos, argentinos, congoneses, japoneses, entre otros. La clase social que predomina es la media baja y la alta.

Un gran porcentaje de alumnos (sin tomar en cuenta al grupo de *Juniors*) tiene como escolaridad mínima el bachillerato. Existe otro porcentaje que incluso tiene como escolaridad máxima el grado de maestría.

Muchos de los estudiantes interesados en aprender inglés, lo hacen por la necesidad o el interés de estudiar una maestría o doctorado fuera del país. Algunos otros lo hacen por superación personal, prestigio social o bien terapia ocupacional.

Es importante mencionar que para ingresar a Interlingua es requisito presentar un examen de colocación y una entrevista para saber el nivel al que debe entrar cada alumno. Un gran porcentaje empieza desde el nivel introductorio o el nivel 1.

Como se pudo observar, en el capítulo I se describió a detalle la institución, el plan de estudios y la población a la que va dirigida la propuesta de actividades didácticas. En el capítulo II se realiza una descripción del punto lingüístico en español e inglés y también se realiza un análisis contrastivo. Asimismo se analizan las teorías de aprendizaje y enseñanza al igual que los modelos de enseñanza que forman la base de esta propuesta de actividades didácticas.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se hace una descripción de los adjetivos+infinitivo en inglés y en español, así como un análisis contrastivo del mismo y se analiza el tratamiento pedagógico dado en algunos libros de texto. También se analizan las teorías de enseñanza-aprendizaje y los modelos para el diseño de materiales.

2.1 Descripción de los adjetivos + Infinitivo

Para poder elaborar la propuesta de actividades didácticas, es indispensable hacer una descripción lingüística del punto gramatical, tanto en inglés como en español.

Al hacer la descripción es necesario definir lo que es un adjetivo y un verbo en su forma infinitiva tomando como referencia a varios autores especialistas en la materia. De igual forma se hace un análisis contrastivo que nos permite entender la problemática que los alumnos que aprenden inglés como lengua extranjera (LE) tienen al usar la estructura en cuestión. También es importante analizar diferentes libros de textos para ver la forma en que el punto gramatical se enseña.

La descripción, el análisis contrastivo al igual que el tratamiento pedagógico sirven como base para la elaboración de la propuesta.

2.1.1 Descripción de los adjetivos + infinitivo en inglés

Para la descripción lingüística del punto gramatical es necesario recurrir a varias fuentes y a diversos autores, de esta forma se dan a conocer las distintas definiciones, características y clasificaciones de los adjetivos; así como la definición del infinitivo y sus distintas funciones.

Swan (1998) define al adjetivo como una palabra que describe a la gente, lugares, sucesos, entre otras cosas; mientras que Opdyche (1983) lo define como una palabra o término utilizado para describir o limitar el significado del sustantivo. Si el adjetivo

describe al sustantivo, éste recibe el nombre de adjetivo descriptivo (*white house*, *gorgeous view*), pero si el adjetivo limita al sustantivo éste recibe el nombre de adjetivo determinativo (*four apples*, *double line*).

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) por su parte, lo definen como aquella palabra que describe una cualidad del sustantivo. Ellas también comentan que la forma de los adjetivos en inglés no es tan complicada como en otros idiomas, ya que aunque, alguna vez los adjetivos tuvieron inflexión de persona, género y número, actualmente ya no lo tienen; Opdyche (1983) dice que esto se debe a que los adjetivos se ajustan al sustantivo al que están modificando.

Quirk (1974) da a conocer cuatro principales características de los adjetivos:

1. Pueden modificar a los sustantivos: Ejemplo: *The happy children*.
2. Pueden funcionar como complemento de un sujeto: *The man seemed old*; o como complemento de un objeto: *He thought the painting was ugly*.
3. Pueden ser modificados por un intensificador: *The children are very happy*.
4. Obtienen las formas comparativas y superlativas: *The children are happier now*.
They are the happiest people I know.

Aarts (2001) comenta que aunque los adjetivos pueden ser precedidos por las palabras *very*, *extremely*, *less*, como ya Quirk lo mencionó anteriormente, existen algunas excepciones. Aquellos que denotan material o nacionalidad no se les agrega los intensificadores: *wooden floor* en lugar de *a very wooden floor* o *a Russian book* en lugar de *a very Russian book*.

En lo que respecta a los comparativos y superlativos, McArthur (1992) señala lo siguiente: los adjetivos monosilábicos utilizan la terminación *-er* para la forma comparativa (*older*), mientras que la inflexión superlativa es *-est*: (*oldest*). Los adjetivos de dos o más sílabas utilizan en la comparación la palabra *more* antes del sustantivo, y la palabra *than* después de éste (*more hostile than*) y en la forma superlativa las palabras *the most* (*the most hostile*).

Algunos adjetivos pueden tomar ambas construcciones *commoner than/more common than* y *the commonest/the most common*, *friendlier than/more friendly than* o *the friendliest/the most friendly*. Existen adjetivos monosilábicos que utilizan las

palabras *more* y *most* para enfatizar: *Could you be more clear, please?* También se pueden encontrar adjetivos irregulares como: *good/better than/the best, bad/worse than/the worst, far/farther than/the farthest* o *far/further than/the furthest*.

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) indican dos posiciones básicas del adjetivo en la oración:

1. Posición atributiva en donde el adjetivo se sitúa antes de un sustantivo: *The funny clowns. The perfect match.*
2. Posición predicativa después de verbos copulativos como: *seem, appear, look, be*, entre otros: *The clowns are funny. The weather turned cold.*

De acuerdo con Thomson y Martinet (1992), los adjetivos se pueden clasificar en seis principales categorías que son: adjetivos demostrativos (*this, that, these, those*), distributivos (*each, every*), cuantitativos (*some, many, a little, etc.*), interrogativos (*which, what, whose*), posesivos (*my, your, his, her, etc.*) y atributivos (*nice, good, heavy, etc.*). Estos últimos tienen como característica principal que pueden combinarse con la forma infinitiva del verbo.

De acuerdo con la información obtenida, se puede concluir que los adjetivos tienen como cualidad principal describir o limitar a los sustantivos, o bien enumerar diferentes características de los mismos. Los adjetivos pueden tener dos posiciones diferentes en la oración. Ellos también reciben las formas comparativas y superlativas y pueden combinarse con el infinitivo. Como el propósito de esta investigación es analizar el uso de los adjetivos seguidos de infinitivo, a continuación se define el término infinitivo, sus divisiones y el funcionamiento con los adjetivos.

El infinitivo es descrito según Swan (1998) como una forma verbal, la cual a diferencia de otras formas verbales no indican el tiempo en el que se están realizando.

McArthur (1992) menciona que el infinitivo puede utilizarse de dos formas, la primera es la que se conoce como *bare form* o forma simple y la segunda es la que se utiliza con la partícula *to*.

La forma simple se utiliza principalmente después de un *modal auxiliary verb* o verbo auxiliar: *go* después del verbo auxiliar *will*. *She will go to the movies with her friends* o

bien después del auxiliar *do* cuando se quiere enfatizar una acción: *I do worry about the kids' performance.*

El infinitivo con la partícula *to* puede utilizarse en varias formas:

- 1) Como sujeto de una oración: *To meet you was a pleasure*; aunque es más común encontrarlo después del pronombre personal *it*, el verbo *to be* y los sustantivos atributivos: *It was a pleasure to meet you.*
- 2) Como objeto de algunos verbos: *I hope to see you.*
- 3) Después de palabras que empiecen con WH o conocidas en inglés como *wh-words*: *Andrew and Stephanie asked me what to advise their elder son.*

Una vez definidos los conceptos de adjetivo e infinitivo se continua con el uso de ambos, sin pasar por alto que el infinitivo con la partícula *to* es el que se analiza en la investigación.

Para la presente se han dividido a los adjetivos+infinitivo en dos categorías principales:

- I) Aquellos que pueden ser presentados con el pronombre personal *it* (*Introductory it*).
- II) Aquellos que se introducen con otros pronombres personales o bien otros sujetos.

I) Adjetivos+infinitivo: *Introductory it*.

- 1) Thomson y Martinet (1986) mencionan que si el infinitivo es el sujeto de una oración como en: *To criticize is easy*, esta oración puede cambiarse utilizando el *introductory it*, *It's easy to criticize*, sin cambiar en lo absoluto el sentido de la misma.
- 2) El infinitivo se puede usar con el presente participio usado como adjetivo: *It's exciting to travel around the world, It was boring to listen to him.*
- 3) También se puede utilizar el *introductory it* con aquellos adjetivos que expresen forma de ser o mentalidad: *It was kind of you to tell me*, o *It was stupid of them to forget the tickets*. Como se puede observar en los ejemplos anteriores la preposición *of* y un objeto preceden al infinitivo.
- 4) Existen ocasiones en que después del adjetivo se usa algún sustantivo: *She's an interesting person to talk to*, o *That was a surprising thing to know.*

- 5) La preposición *for* más un objeto es muy común después de algunos adjetivos como: *lovely, interesting, marvellous, dangerous*, entre otros, sin embargo la preposición más el objeto pueden omitirse: *It's interesting (for children) to see animals at the zoo, It was dangerous (for women) to go out alone at night.*
- 6) Conviene mencionar que la preposición *for* más el objeto se usa después de las palabras *enough* y *too*: *I think it's late enough (for us) to put Jimmy to bed, It's too heavy (for you) to lift.*
- 7) Los adjetivos que expresan importancia, urgencia o frecuencia pueden también usarse con el *introductory it*: *It's essential for the students to have their homework done, Do you think it's normal for a kid to get tired so often?*

II) Adjetivos+infinitivo con otros sujetos o pronombres personales.

- 1) Swan (1998) menciona que los adjetivos que describen reacciones o sentimientos de las personas pueden ser utilizados con otros sujetos, seguidos del verbo *to be*: *I'm pleased to see you, She was anxious to go home, John was surprised to get Ann's letter.*
- 2) Adjetivos como *right, wrong, stupid, careful, welcome, likely* entre otros, también les sigue el infinitivo: *We were right to start, You're welcome to stay as long as you like, You were lucky not to be killed.*
- 3) Murphy (1993) menciona que después de las palabras *the first, the second, the third* así como *the next* y *the last* también se utiliza el infinitivo: *Who was the first to finish? The next plane to arrive will be Flight 68 from Buenos Aires, Who was the last person to leave the classroom?*

Por lo anterior, se concluye que el uso del adjetivo seguido de infinitivo es una estructura común dentro del idioma inglés. La dificultad al utilizar este punto gramatical puede radicar en que los alumnos pueden confundir la partícula *to* con las preposiciones *of* o *for*.

2.1.2 Descripción de los adjetivos + infinitivo en español

En esta sección se recurrió a diferentes fuentes en donde los autores brindan diversas definiciones y clasificaciones del adjetivo. Asimismo, también se recopiló información relacionada con la forma infinitiva del verbo. Primero se describe al adjetivo y posteriormente el verbo en infinitivo.

Reader's Digest en *La fuerza de las palabras* (1977) define al adjetivo como aquella palabra que expresa cualidad, circunstancia o condición del nombre y entre sus funciones está la de modificar al sustantivo.

De acuerdo con Revilla (1974), el sustantivo es aquella palabra que designa o nombra a las personas, animales o cosas, pero sin especificar sus cualidades, por ejemplo, si se usan las palabras niño/carro/parque, éstas pueden referirse a cualquier niño, carro o parque, sin embargo, si se acompaña a estos sustantivos por un adjetivo, el significado de los primeros es más preciso, como el niño bueno, el carro caro, el parque grande. De aquí se puede mencionar que el adjetivo tiene como función indicar una cualidad del sustantivo. Ahora bien, el adjetivo debe siempre coincidir en género y número como en los siguientes ejemplos: casa bonita, carro barato, casas bonitas, carros baratos.

La Tabla 2 señala de manera más específica la forma en que los adjetivos pueden ser clasificados (Revilla, 1974).

El diccionario enciclopédico *Gran Sopena* (1973) en su compendio de gramática indica una clasificación de los adjetivos muy similar a la de Revilla. En este compendio se divide a los adjetivos en calificativos y determinativos.

Los adjetivos calificativos se distinguen por ser aquellos que indican una cualidad del sustantivo al que acompañan y pueden ser, primitivos, derivados, simples, compuestos y parasintéticos. En esta misma clasificación se encuentra que por su grado los adjetivos pueden ser positivos, comparativos y superlativos.

Los adjetivos determinativos son los que limitan al sustantivo y pueden ser posesivos, demostrativos, numerales e indefinidos.

González Peña (1985) coincide con esta clasificación, sin embargo, él aporta la siguiente información acerca de los adjetivos calificativos. Los adjetivos calificativos que

Tabla 2. Clasificación del Adjetivo

Calificativos	Positivo Comparativo Superlativo	El que enuncia simplemente una cualidad (alto). 1. En sentido de igualdad (éste es tan alto como aquél). 2. En sentido de exceso (éste es más alto que aquél). 3. En sentido de defecto (éste es menos alto que aquél). 1. Relativo, el que se forma anteponiendo al comparativo el artículo (el más alto, los más valientes). 2. Absoluto, el que se forma con la terminación -ísimo o con el adverbio muy (altísimo, muy alto).
Determinativos	Demostrativos Indefinidos Posesivos Cuantitativos Numerales Distributivos Interrogativos	Los que señalan una persona o cosa (éste, ese, aquél). Los que se refieren a personas o cosas de manera vaga o indefinida (cierto, tal, otro, alguno, ninguno, cualquiera). Los que indican posesión o pertenencia (mi, tu, su, sus). Los que indican cantidad (todo, mucho, poco, bastante). 1. Cardinales, si indican la serie natural de los números (uno, dos). 2. Ordinales, si indican orden (primero, segundo, tercero). 3. Múltiplos, si indican multiplicación (doble, triple). 4. Partitivos, si indican división (medio, tercio, cuarto). Los que expresan idea de partición y reparto (ambos). Los que sirven para preguntar (qué, cuál, cuánto).
División (por su origen)	Simples Compuestos Primitivos Derivados Parasintéticos	Los que constan de una sola palabra (rojo). Los que constan de dos o más palabras (pelirrojo). Los que no proceden de otra palabra (azul). Los que se derivan de otra palabra (azulado). Estos se subdividen en: 1. Gentilicios (alemán). 2. Aumentativos (buenazo). 3. Diminutivos (pequeñito). 4. Despectivos (flacucho). 5. Verbales (estudioso). Los que son derivados y compuestos a la vez (entrecortado).

agregan una cualidad que el sustantivo no contiene los denomina adjetivos especificativos como en: cama cómoda, padre amoroso. Se les llama especificativos porque como en los ejemplos se muestra, no todas las camas son cómodas, ni todos los padres son amorosos. Ahora bien, los adjetivos calificativos que señalan una cualidad que es peculiar o propia del sustantivo se les denomina explicativos. Ejemplo: inmenso océano, blanca nieve; todos sabemos que el océano es inmenso y la nieve es blanca.

Con la información recopilada, se concluye que, los adjetivos denotan cualidades de los sustantivos, que estos se dividen en calificativos y determinativos. Los adjetivos por su grado se dividen en positivos, comparativos y superlativos. Aunque ninguno de los autores menciona algo referente a la posición de los mismos, se puede decir que en español, los adjetivos casi siempre van después del sustantivo.

Para poder referirnos a la forma infinitiva del verbo, es necesario primero definir al verbo. Revilla (1974) señala que el verbo es la parte variable de la oración que expresa un fenómeno o acción relativa a una persona y tiempo determinados. Sin el verbo no puede formarse una oración gramatical con sentido completo. Reader's Digest (1977) coincide con Revilla al decir que el verbo es la palabra por excelencia, ya que con uno solo de ellos podemos expresar una idea completa como en amanece y así se entiende que un nuevo día comienza.

Los verbos expresan el modo, tiempo y persona que realiza la acción, sin embargo, en verbos que tienen las terminaciones -ar, -er, -ir como en pensar, dudar, nacer, crecer, dormir, morir se mencionan distintas acciones o cambios pero no menciona ni el modo, tiempo, ni persona. A estas formas verbales se les llama infinitivos. Reader's Digest también menciona que si a estas formas verbales se les agrega un artículo como en: el nacer, el pensar, el reír, entonces se les debe considerar como sustantivos.

Alarcos (1999) coincide en este punto al mencionar que la función del infinitivo coincide con las del sustantivo: Necesito descansar, significa lo mismo que Necesito descanso; Le gusta comer significa lo mismo que Le gusta la comida. Sin embargo, Alarcos también menciona que, aunque el infinitivo carece de variación de género y número y las unidades que a él se refieren adoptan en exclusiva los rasgos propios del

masculino singular como en: Es necesario trabajar y descansar, su función con el sustantivo le permite a veces adoptar por énfasis el artículo el como en: Es necesario el trabajar y el comer. Cuando este uso se hace frecuente, el infinitivo se convierte en un sustantivo que puede presentar variación de número: El saber, los saberes, el deber, los deberes.

Por otra parte el infinitivo puede tomar el lugar de un sustantivo y ser sujeto de la oración como en: Amar es comprenderlo todo o bien como complemento de la misma como en: Necesito saber qué compraste.

Por lo anterior se concluye que el infinitivo como Bello (1978) lo menciona, ejerce todas las formas del sustantivo, ya sea como sujeto, como predicado, o como complemento. El infinitivo es una forma verbal que no indica ni tiempo, ni persona, ni modo. A diferencia del inglés en muy pocos casos se ve la relación del adjetivo seguido del infinitivo. Esta razón puede ser la causa de que los alumnos al estudiar inglés tengan dificultades para reconocer esta estructura.

Una vez definidos los conceptos de adjetivo e infinitivo, en el siguiente apartado se hace el análisis contrastivo que permite delimitar las diferencias y similitudes en el uso de la estructura gramatical, tanto en inglés como en español.

2.1.3 Análisis contrastivo

Esta sección se enfoca en hacer un análisis contrastivo que permita entender los posibles problemas que pueden presentar los alumnos al usar los adjetivos+infinitivo.

Primeramente hay que entender la importancia de un análisis contrastivo. Como James (1980) menciona, el comparar las estructuras de la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2) permite a los diseñadores de cursos, profesores y alumnos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.

Tomando en cuenta lo anterior, a continuación se presentan las semejanzas y las diferencia existentes de los adjetivos y el infinitivo tanto en inglés como en español.

SEMEJANZAS:

Adjetivos

1. Los adjetivos en ambos idiomas describen o limitan al sustantivo.

The red book

El libro rojo

Four apples

Cuatro manzanas

2. Se pueden dividir en calificativos y determinativos.

He is a tall man

El es un hombre alto

This is my book

Este es mi libro

3. Pueden clasificarse en:

- Demostrativos

this, that, these, those

éste, ese, aquél

- Distributivos

each, every, both

cada, ambos, sendos

- Cuantitativos

some, many, a little

algo, mucho, poco

- Interrogativos

which, what, whose

qué, cuál, cuándo

- Posesivos

my, your, his, her, our

mi, tu, su, nuestro

4. Los adjetivos en ambos idiomas tienen una forma comparativa y superlativa.

more interesting than

más interesante que

the most interesting

el más interesante

5. Pueden ser modificados por un intensificador.

He is very tall

Él es muy alto; Él es altísimo

6. Funcionan como complemento de un sujeto o como complemento de un objeto.

He is old

Él es viejo

He thought the painting was ugly

Él pensó que la pintura era fea

Infinitivo

1. El infinitivo tanto en inglés como en español, se describe como una forma verbal que no menciona ni el tiempo, ni el modo o ni la persona que realiza la acción.

2. El infinitivo puede funcionar como sustantivo.

I need to rest

Necesito descansar

3. Funciona como sujeto y objeto de la oración.

To love is undestanding everything

Amar es comprenderlo todo

I need to know what you bought

Necesito saber qué compraste

DIFERENCIAS:

Adjetivos

1. Los adjetivos en inglés carecen de persona, género y número. Los adjetivos en español sí tienen esta inflexión.

nice girl, tall boys

niña bonita, niños altos

2. La posición de los adjetivos en inglés se encuentra antes de los sustantivos, mientras que en español se encuentra después de los mismos.

red rose

rosa roja

Infinitivo

1. El infinitivo tiene diferente forma de ser identificado. En inglés se utiliza la partícula *to* y el verbo, mientras que en español se identifica por las terminaciones *-ar, -er, -ir*.

to love, to read, to laugh

amar, leer, reir

2. El infinitivo en español a diferencia del inglés, utiliza en ocasiones el artículo el para enfatizar.

el saber, el cantar

3. El infinitivo en español puede presentar variación de número.

los saberes, los cantares

4. El infinitivo en inglés puede combinarse con los adjetivos.

It's a pleasure to meet you

Es un placer conocer

It's important for us to work

Es importante trabajar

Aunque ésta, más que una diferencia parezca una similitud, es importante mencionar que en los libros de gramática inglesa, el punto gramatical tiene mucha relevancia, es decir, la mayoría de los libros, incluyen de uno a tres capítulos para el estudio de la estructura; mientras que en español, no se encontró ningún libro que se enfoque al estudio de la misma.

Se concluye que aunque en ambos idiomas existen definiciones, clasificaciones y funciones del adjetivo y el infinitivo, sólo en inglés se puede encontrar la conjunción de ambos. En español, este tema se da por entendido. Ésta puede ser la razón por la que los alumnos recurren en ciertos errores al producir la estructura, principalmente porque en inglés al usar los adjetivos+infinitivo se pueden combinar las preposiciones *of* y *for*:

It was kind of you to tell me.

It's interesting for him to see you.

En los siguientes ejemplos podemos señalar el tipo de errores que cometen los alumnos.

Correcto

It's good to do exercise

You're kind to tell me

Incorrecto

It's good of to do exercise

You're kind of to tell me

Esta problemática crea en el docente una preocupación constante, principalmente durante la producción oral de los alumnos. Es por ello que es indispensable crear una

serie de actividades que justamente permita al alumno no solo evitar estos errores, sino también hacer mejoras al comunicarse.

Una vez analizados los adjetivos y la forma infinitiva del verbo, se analiza el tratamiento pedagógico, que distintos libros de texto le brindan al punto gramatical.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

En el apartado que se presenta, se observa el análisis hecho a distintos libros de texto que se utilizan en México para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esto de alguna forma permite delimitar las bases para la elaboración de la propuesta de actividades didácticas.

En el análisis se puso especial atención en los siguientes aspectos: nivel del libro de texto, presentación (implícita o explícita), ejercicios y habilidades cubiertas. La Tabla 3 ejemplifica de forma más clara el análisis ya antes mencionado.

De acuerdo con el análisis realizado a distintos libros de texto se encontró la siguiente información:

1. Tres de ochos libros no dan presentación explícita acerca del tema adjetivos+infinitivo.
2. Sólo los libros *Focus on Grammar* en sus versiones para cursos básicos e intermedios cubren las cuatro habilidades. Los demás textos abarcan de dos a tres habilidades.
3. El libro *Essential English 9*, enfoca su atención sólo en la producción escrita. Es importante mencionar que éste es el libro que se utiliza en la institución en la que se detectó la problemática.
4. La mayoría de los textos utilizan al menos una actividad para producción escrita y una para producción oral.
5. Los libros ofrecen de una a tres actividades para reforzar el tema. Los libros *Focus on Grammar* (curso básico y curso intermedio), son los únicos que ofrecen de ocho a diez actividades.
6. Sólo en uno de los libros se encontró una lectura que refuerza o analiza el punto gramatical.

7. Se encontró también que el tema adjetivos+infinitivo o los ejercicios basados en el mismo tema se combinaban con otros temas como verbos+infinitivo o gerundio, o el infinitivo de propósito.

Tabla 3. Análisis de libros de texto

Libro de texto	Nivel	Presentación	Ejercicios	Habilidades
<i>Essential English 9</i> (Idiomas, 1999)	Intermedio-avanzado	Explícita (tabla con ejemplos)	<ul style="list-style-type: none"> • Sentence creation • Dictation 	Writing
<i>Interactions II</i> (Werner, 1990)	Intermedio-bajo	Explícita (tabla con ejemplos)	<ul style="list-style-type: none"> • Matching columns • Sharing information in groups 	Reading Speaking
<i>Mosaic I. A Content-Based Grammar.</i> (Werner, 1990)	Intermedio-avanzado	Explícita (notas gramaticales) (tabla con ejemplos)	<ul style="list-style-type: none"> • Fill in the blanks • Sentence completion • Discussing about different hobbies 	Writing Speaking
<i>Focus on Grammar. A Basic Course</i> (Schoenberg, 1994)	Básico	Explícita (notas gramaticales) (tabla con ejemplos)	<ul style="list-style-type: none"> • Matching sentences • Sentence completion • Unscrambling sentences • Writing Sentences • Choosing pictures from descriptions • Giving different opinions 	Reading Writing Listening Speaking
<i>Focus on Grammar. An Intermediate Course</i> (Fuchs, 2000)	Intermedio	Explícita (tabla con ejemplos) Implícita (diálogo de radio)	<ul style="list-style-type: none"> • Multiple choice exercise • Matching pictures • Completing conversations • Finding mistakes • Sentence completion • Writing a letter • Listening to descriptions • Discussing opinions 	Reading Writing Listening Speaking
<i>East West 3</i> (Graves, 1990)	Intermedio	Implícita (lectura: carta a un amigo)	<ul style="list-style-type: none"> • Expressing opinions • Writing a letter 	Speaking Writing
<i>Channel your English. Elementary student's book</i> (Mitchell, 2003)	Básico	Implícita (lectura)	<ul style="list-style-type: none"> • Listening to advertisements • Completing dialogues 	Listening Writing
<i>Freeway. An Integrated Course in Communicative English</i> (Pavlik, 1995)	Intermedio	Implícita (análisis de ejemplos)	<ul style="list-style-type: none"> • Fill in the blanks • Sentence completion • Making sentences • Organizing a conversation 	Writing Reading Speaking

Con la información recopilada, se concluye que existe una gran necesidad por crear actividades que permitan principalmente a los alumnos de Interlingua a reforzar el tema de adjetivos+infinitivo y que a su vez cubran las cuatro habilidades: comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral.

En lo que concierne al siguiente apartado, se presenta la teoría de aprendizaje que conforma parte sustancial en la base para la propuesta de actividades didácticas que se presentan en el capítulo III.

2.2 Teoría de aprendizaje

En este apartado se habla de las teorías que más auge han tenido en el campo del aprendizaje, las cuales son las teorías conductista y cognoscitiva, también se da una definición del concepto aprendizaje desde un punto de vista general y desde un punto de vista cognoscitivo, de igual forma se plantean los procesos mentales que de acuerdo con distintos autores son importantes durante el aprendizaje. Conviene también mencionar que las estrategias de aprendizaje juegan un papel fundamental y finalmente se dan a conocer las ideas presentadas por otros autores en lo que concierne al interlenguaje y al análisis de errores.

Pozo (1994) menciona que las dos teorías que han influido en la enseñanza de lenguas son la teoría conductista y la teoría cognoscitiva o cognitiva. La teoría conductista tuvo su auge en los años 1950's y 1960's. Esta teoría postula que el aprendizaje de una lengua es similar a cualquier tipo de aprendizaje, el cual implica la formación de hábitos. Estos hábitos se dan cuando los alumnos responden a ciertos estímulos y posteriormente se refuerzan para que así el conocimiento pueda ser recordado. Esto se conoce como el aprendizaje clásico por condicionamiento, mismo que no se preocupa por lo que ocurre dentro de la mente del individuo (Ellis, 2003: 31-32).

La teoría cognoscitiva postula que "el aprendizaje se debe principalmente a los procesos mentales internos de los individuos y busca determinar cómo estos procesos contribuyen a lo que se está aprendiendo y cómo se relacionan con el uso de lo que fue aprendido" (Da Silva y Signoret, 1996: 79).

La teoría conductista no se menciona a detalle en este apartado, sólo se enfoca la atención del lector en la teoría cognoscitiva que es la que ha tenido más auge en las últimas décadas.

2.2.1 Teoría cognoscitiva

Para poder comprender la teoría cognoscitiva, es necesario definir el concepto de aprendizaje. Apoyándose en las ideas expuestas por Krashen, Oxford (1990: 4) define

el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE). Menciona que el aprendizaje es el conocimiento consciente de las reglas de la lengua y se deriva de la instrucción formal, mientras que la adquisición se presenta de manera inconsciente y espontánea, ésta surge del uso de la lengua, sin embargo, Oxford también propone que esta distinción es un tanto rígida y por tanto los términos de aprendizaje y adquisición dentro de la teoría cognitiva se utilizan de forma indistinta.

McLaughlin (1987) expone que el aprendizaje de una lengua es en sí la adquisición de una habilidad compleja en la cual toman lugar los procesos de automatización y de reestructuración.

Para poder hablar de estos dos procesos conviene mencionar primeramente que el individuo constantemente procesa información que se encuentra en su memoria. Shiffrin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1987: 134) conciben a la memoria como un agrupamiento de nodos que se interrelacionan durante el aprendizaje. Ellos también comentan que cada nodo es un conjunto de información sistematizada. Estos nodos pueden ser activados de forma controlada o de forma automática.

En el proceso controlado una cierta cantidad específica de nodos en la memoria se activan de forma consciente, es decir, hay mayor control y atención en la acción que se realiza; mientras que en el proceso automático una menor cantidad de nodos se activan de forma inconsciente a través de un estímulo. Sólo a través de procesos controlados se llega a procesos automáticos.

En la automatización, aquello que se está aprendiendo requiere de tiempo y de práctica, para que pueda incorporarse en la memoria a largo plazo.

Tanto la automatización como la reestructuración se dan a través de procesos controlados.

En la reestructuración toda esta información debe ser constantemente organizada, coordinada e integrada en nuevas unidades, es decir, es preciso reestructurar todos los conocimientos anteriores para crear uno nuevo.

Anteriormente se mencionó que la memoria juega un papel muy importante dentro de la teoría cognoscitiva. Que explica cómo el individuo al recibir la información, no sólo la almacena, sino que también trata de analizar la forma en que ésta se adquiere.

O'Malley y Chamot (1990: 17) comentan que la información puede almacenarse en la memoria a corto plazo o en la memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo, también conocida como memoria activa, se caracteriza por utilizar una limitada cantidad de información organizada en un breve periodo de tiempo, mientras que la memoria a largo plazo, almacena información ilimitadamente y de forma permanente.

O'Malley y Chamot también comentan que la información se adquiere a través de cuatro procesos que son: selección, adquisición, construcción e integración.

En la selección el alumno enfoca su atención en información específica y la transfiere a su memoria a corto plazo. En la adquisición, la persona transfiere la información de la memoria a corto plazo a la de largo plazo. En la construcción el individuo crea una conexión entre las ideas nuevas y las ideas en la memoria a largo plazo. En la integración el aprendiente busca constantemente conocimiento o información en su memoria a largo plazo para transferirlo así a su memoria activa.

La selección y la adquisición se refieren a la cantidad de información recopilada, mientras que la construcción y la integración determinan la información que ha sido aprendida y organizada.

Anderson (1983, en O'Malley y Chamot, 1990: 20-24) por su parte dice "que todas aquellas cosas que el alumno "sabe", reciben el nombre de conocimiento declarativo, mientras que las cosas que el individuo "sabe cómo hacer", reciben el nombre de conocimiento procesal". Faerch y Kasper (1983, en McLaughlin, 1987: 145) coinciden con lo anterior.

El conocimiento declarativo puede adquirirse de manera fácil. Con respecto al conocimiento procesal éste se adquiere gradualmente, es decir, se requiere de práctica y tiempo, tal es el caso de la adquisición de una LE.

La teoría cognoscitiva continúa desarrollándose en la actualidad con el fin de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Ejemplo de lo anterior es la corriente constructivista que se detalla en el siguiente apartado.

2.2.1.1 Constructivismo

Carretero (1993, en Díaz-Barriga, 2000: 14), menciona que el constructivismo ve al alumno como un ser activo que constantemente procesa información y construye su propio conocimiento basándose en conocimientos previos y partiendo de las actividades internas y/o externas que éste realice.

El constructivismo rechaza completamente la idea de que el alumno es un individuo pasivo y sólo receptor de conocimientos (visión conductista). Por el contrario, el alumno es un ser activo que selecciona, organiza y transforma la información que recibe para así establecer una relación entre dicha información y sus conocimientos previos. "Aprender un contenido significa que el alumno le atribuya un significado a la nueva información" (Díaz-Barriga, 2002: 17).

Kingler (2000) propone dos posturas básicas del constructivismo: el biológico y el social. El constructivismo biológico toma en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Los logros internos del individuo (inferir, imaginar, recordar y construir analogías).
- 2) El individuo es un elemento importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se le considera un ente activo.
- 3) La información que este individuo recibe debe mantenerse inicialmente en la memoria a corto plazo, y con la ayuda de actividades, puede transformar la nueva información en algo significativo.
- 4) Que los errores son primordiales en el proceso de aprendizaje.

Por su parte el constructivismo social se enfoca en el aprendizaje a través de diálogos. El proceso de aprendizaje debe ser colaborativo, en el cuál el tutor o profesor promueve el desarrollo del individuo.

Para Ausubel (1973, en Pozo, 1994: 209-216) la forma de interiorización o asimilación de conceptos se da a través de la instrucción. El punto de partida de las ideas de Ausubel es la distinción entre enseñanza y aprendizaje, dos procesos que interactúan entre sí y son a la vez independientes, en otras palabras un tipo de enseñanza no necesariamente conduce a una forma determinada de aprendizaje.

Ausubel (2003) menciona que dentro del aula, el aprendizaje se da en dos dimensiones independientes: la dimensión repetición-aprendizaje significativo y la dimensión recepción-descubrimiento autónomo. Tanto el aprendizaje por recepción como el aprendizaje por descubrimiento, pueden ser significativos siempre y cuando el estudiante tenga una disposición para relacionar de forma significativa la información que recibe en su estructura cognoscitiva existente o si las tareas de aprendizaje no se relacionan de forma arbitraria con el conocimiento del alumno.

Ausubel comenta que un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores.

El aprendizaje memorístico es aquel en que los contenidos carecen de significado para la persona que aprende. Él lo llama el aprendizaje clásico por asociación. Ausubel también menciona que tanto el aprendizaje significativo como el memorístico pueden coexistir, sin embargo, el aprendizaje significativo siempre será más eficaz.

Por otra parte el aprendizaje por recepción consiste en que la tarea de aprendizaje sólo se le presenta al alumno en su forma final, éste necesita relacionarlo y retenerlo en su memoria para posteriormente usarlo como base para el aprendizaje por aprender.

El aprendizaje por descubrimiento consiste en que el contenido debe descubrirse de forma independiente antes de que pueda asimilarse dentro de la estructura cognitiva del alumno (Ausubel, 2003: 17).

Ausubel explica que existen ciertos factores o variables que influyen en el aprendizaje. Estas variables pueden ser intrapersonales (variables de la estructura cognoscitiva, disposición de desarrollo, capacidad intelectual, factores motivacionales, actitudinales y de personalidad) o situacionales (práctica, ordenamiento de los materiales de enseñanza, factores sociales o de grupo, características del profesor).

La posición de Piaget postula que el individuo construye su conocimiento físico y social apoyándose en su desarrollo cognitivo (Kingler, 2000: 4). Piaget (1970, en Pozo 1994: 177-191) propone que para poder definir al aprendizaje hay que entender primeramente cómo la persona construye su conocimiento. Este autor dice que "se construyen significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad" (Tovar, 2001: 88), es decir,

él propone que el aprendizaje es un proceso de equilibración, donde intervienen la asimilación y la acomodación.

La **asimilación** es la forma en que el individuo incorpora información nueva a su estructura cognoscitiva. Durante este proceso las estructuras mentales se modifican al recibir esta información (es decir, el individuo entra en un conflicto o desequilibrio). La **acomodación** es la forma en que estas estructuras se modifican en la mente para así adaptarse a la información recibida. Una vez que ésta se acomoda se puede decir entonces que se ha alcanzado un estado de equilibrio o bien se logra un estado de adaptación, en el que se logra un aprendizaje auténtico.

La postura Vygotskyana por su parte dice que los individuos aprenden a través de experiencias sociales y culturales. El aprendizaje se facilita cuando existe una interacción con otros (Kingler, 2000: 4).

Vygotsky (1978, en Pozo, 1994: 191-208) menciona que el aprendizaje va desde el exterior del estudiante al interior del mismo, es decir, el aprendizaje es un proceso de internalización o transformación de las acciones externas y sociales en acciones internas y psicológicas. La teoría de este autor pone especial atención en el proceso de instrucción para la internalización de conceptos. El proceso de aprendizaje está muy ligado con el proceso de instrucción e implica resolver problemas en situaciones cotidianas con la ayuda de un instructor. Él propone lo que se conoce como la zona de desarrollo próximo, que significa "la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea y el nivel de desarrollo potencial manifestado gracias al apoyo de otra persona" (Tovar, 2001: 66-80).

Para concluir lo referente a esta corriente de la teoría cognoscitiva, existen algunos comentarios con respecto a los beneficios del constructivismo:

1. "que se logra un aprendizaje verdaderamente significativo, por ser construido directamente por los alumnos".
2. "existe una alta posibilidad de transferir el aprendizaje logrado a otras situaciones nuevas".
3. "hace que los alumnos se sientan capaces de producir conocimientos valiosos, lo cual redundará en una mejora sustancial de su autoestima y autoconcepto".

(Tovar, 2001: 89)

Este último punto Oxford (1990) lo retoma al decir que los alumnos pueden utilizar estrategias de aprendizaje que les permitan aumentar la confianza en sí mismos.

Las estrategias de aprendizaje por ser un punto importante se mencionan en el siguiente apartado.

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias

Si bien es cierto que existen distintos tipos de aprendizaje como ya Ausubel lo comenta, también conviene mencionar que el alumno requiere de estrategias que le permitan facilitar el aprendizaje de una LE. Para entender lo referente a esto primeramente se define el término estrategia de aprendizaje.

Ellis (2003) define a las estrategias de aprendizaje como técnicas utilizadas por los alumnos para tratar de aprender una L2 y LE. Oxford (1990: 8) las define como "acciones específicas usadas por el alumno para hacer el aprendizaje más sencillo, rápido, efectivo y más transferible a nuevas situaciones".

Oxford señala que las estrategias de aprendizaje son importantes porque ayudan al desarrollo de la competencia comunicativa, entendiéndose por ésta, la habilidad de poder utilizar el idioma apropiadamente en distintas situaciones.

Aunque Ellis y Oxford hacen una división de las estrategias, la hecha por la segunda autora resulta ser la más completa, ya que ella incluye un sistema que se compone de 62 estrategias divididas en dos grandes grupos: directas e indirectas (Ver Apéndice A).

El primer grupo de estrategias se caracterizan por relacionarse con el idioma directamente a través de tareas o situaciones específicas. Esta categoría se compone a su vez de estrategias de **memoria** las cuales sirven para recordar o recuperar nueva información, las estrategias **cognitivas** que se utilizan para entender y producir la lengua y las de **compensación** que tienen como función usar la lengua a pesar de existir vacíos o lagunas. El segundo grupo se enfoca al uso general de la lengua y éste se divide en estrategias **metacognitivas** que ayudan a coordinar el proceso de aprendizaje, las **afectivas** las cuáles regulan emociones y finalmente las estrategias **sociales** que permiten a los alumnos aprender con otros. Tanto las estrategias directas como las indirectas se relacionan e interactúan entre sí.

Estas estrategias son consideradas fundamentales en el proceso de aprendizaje al igual que el interlenguaje, un sistema creado por el alumno y que es analizado en el siguiente apartado.

2.2.2 Interlenguaje

De acuerdo con Selinker (1972, en Ellis, 2003: 33) el interlenguaje (IL) es un sistema de reglas único creado por los estudiantes de una L2 o LE, esto es, el alumno tiene su lengua materna o L1, pero cuando intenta aprender una LE, internaliza un nuevo sistema lingüístico. El alumno al comunicarse, su producción no es idéntica ni a la L1 ni a la LE, a este sistema lingüístico intermedio se le llama interlenguaje.

El IL, también llamado gramática mental (Ellis, 2003: 33), se caracteriza por varias situaciones como son el recibir influencia tanto del exterior (*input*) como del interior (omisión, transferencia de errores). Los aprendientes continuamente van cambiando su IL, es decir, añaden u omiten reglas, reestructuran todo el sistema de acuerdo con la complejidad que vaya adquiriendo la L2. Dentro del IL cada individuo utiliza estrategias de aprendizaje. Finalmente el IL puede convertirse en fosilización.

Para poder entender no tanto la forma en que se da el IL, sino el lugar en donde éste ocurre se toma como referencia a Ellis quien menciona que la mente humana funciona como una computadora en la cual se dan varios procesos.

El alumno recibe todo tipo de información (*input*) la cual se procesa en dos etapas. Primeramente una parte de la información recibida pasa a la memoria a corto plazo (*intake*) y posteriormente parte de este *intake* se considera dentro de su interlenguaje en *L2 knowledge*. Tanto el *intake* como el *L2 knowledge* ocurren en lo que se conoce como caja negra de la mente del individuo.

El proceso que se da entre el *intake* y el *L2 knowledge* es lo que se conoce como IL, para posteriormente dar lugar al *output* o bien la producción oral o escrita hecha por el alumno.

Ellis menciona que los factores sociales pueden afectar la comunicación del individuo y al mismo tiempo la adquisición de la LE, por esta razón varios investigadores se enfocan a estudiar distintos aspectos del discurso.

Se comenta que los nativos hablantes de un idioma pueden compartir una conversación con los no-nativos en dos formas diferentes: *the ungrammatical foreign talk* y *the grammatical foreign talk*.

La primera forma puede ser un tanto agresiva o muy poco cortés y omite distintas partes del discurso como verbos o artículos, también se pueden utilizar estructuras complejas, mientras que en la segunda forma, la charla hecha por los nativos hablantes de una LE, es más lenta, simplificada, las estructuras son más básicas, con el propósito de que los significados o la conversación sea más clara para los no-nativos hablantes. Sin embargo, existen ocasiones en que a pesar de las herramientas utilizadas por los nativos hablantes, los alumnos siguen cometiendo errores o no entienden la conversación. Es aquí donde la **negociación del significado** se lleva a cabo, en otras palabras, los interlocutores se ayudan entre sí para corregir los errores cometidos por ellos mismos o bien la falta de comprensión del mensaje. La adquisición de una LE, es entonces una actividad social que implica negociar y colaborar (Ellis, 2003: 50).

Ellis menciona que es preciso analizar el *output* producido por los alumnos, ya que éste puede ayudar a los mismos a identificar problemas en cada uno de sus interlenguajes y así corregir todo aquello que les cause conflictos al momento de comunicarse.

Asimismo Ellis plantea la importancia de la transferencia, la omisión y la sobregeneralización en la adquisición de una LE.

La **transferencia** se refiere a todo aquello que el individuo pueda extraer de su L1 para aplicarlo a la LE. Si esta transferencia causa más errores en la LE, se le da el nombre de transferencia negativa, ahora bien si la transferencia facilita la adquisición de la LE, entonces se habla de una transferencia positiva.

La **omisión** se conoce como aquello que un alumno no utiliza en su lengua materna y por tanto no lo usa en la lengua meta.

Finalmente, la **sobregeneralización**, se refiere al uso constante de estructuras de la lengua materna en la lengua meta.

Ellis comenta que toda esta interferencia, así como aquellas áreas que causan conflicto entre los alumnos de una LE, pueden predecirse al hacer un análisis de errores tema que es analizado en el siguiente apartado.

2.2.3 Análisis de errores

En el apartado donde se habla de la corriente constructivista, se hace mención que uno de los puntos clave de ésta es que los errores son fundamentales en el aprendizaje (Poplin, 1988, en Tovar, 2000: 10). Corder (1973: 11) comenta que "la producción de errores es una estrategia utilizada tanto por los niños que adquieren su L1 y aquellos que aprenden una L2 o LE".

Este mismo autor junto con Ellis (2003) concuerdan que los errores producidos por los alumnos son importantes primeramente para el profesor, ya que ellos le pueden decir qué tanto ha aprendido el alumno y cuánto más le falta por aprender. En segundo lugar, los investigadores pueden analizar la forma en que los estudiantes adquieren una lengua así como las estrategias que ellos utilizan durante la adquisición de la misma. Finalmente, los errores pueden ayudar al alumno a entender o ser más conscientes de la forma en que están adquiriendo su LE, particularmente cuando ellos mismos corrigen sus errores.

Corder también observa que incluso un adulto que habla su L1 puede cometer errores. Estos regularmente suceden porque existe falta de atención, cansancio, o bien la persona se encuentra bajo presión al momento de comunicarse. A este tipo de errores se les da el nombre de **fallas** (*mistakes*). Por otra parte, todas aquellas faltas hechas por los alumnos debido a la falta de conocimiento son conocidos como **errores** (*errors*).

Ellis plantea que los errores pueden clasificarse de varias formas, una de ellas es dentro de categorías gramaticales, otra es identificando como las expresiones hechas por los aprendientes difieren de las expresiones correctas en la lengua meta. La **omisión** (*omission*) por ejemplo, implica dejar a un lado alguna parte del discurso importante en la oración, la **información errónea** (*misinformation*) se refiere a que el alumno utiliza una forma gramatical en lugar de otra y finalmente el **orden equivocado** (*misordering*) que es cuando se colocan palabras dentro de la oración en el lugar sintácticamente incorrecto.

Otros errores que en el apartado anterior ya fueron citados son la **sobregeneralización** y la **transferencia**.

Ahora bien, el propósito de un análisis de errores es que el profesor ayude a los individuos a aprender una LE de forma correcta. Para esto también es importante saber que tipo de errores cometen los alumnos: **globales** o **locales**. Los errores **globales** son considerados errores que hacen difícil la comprensión, mientras que los errores **locales** sólo afectan una oración o expresión.

Ellis, por otra parte, comenta que los alumnos en ocasiones utilizan una forma gramatical en lugar de otra,

*"Yesterday the thief **steal** the suitcase.
Yesterday the thief **stealing** the suitcase.*

O bien un error puede alternarse con la forma correcta en la lengua meta

*Yesterday the thief **steal** the suitcase.
Yesterday the thief **stole** the suitcase."*
(Ellis, 2003: 25)

Como se puede observar en el último ejemplo el alumno finalmente llega a producir la oración de manera correcta.

A estos cambios se les da el nombre de variabilidad de la lengua. Esta variabilidad se puede dar en distintos contextos como son el lingüístico, el situacional o el psicolingüístico. La variabilidad es una forma de ir creando o desarrollando la lengua apropiadamente, aunque existen algunas personas que no llegan a utilizar ciertas estructuras de forma correcta.

Cuando los alumnos continuamente cometen el mismo error a pesar de la corrección hecha por los profesores o incluso por los mismos compañeros de clase a lo largo de toda su instrucción formal, entonces se puede decir que ellos han fosilizado esa estructura.

Para concluir este apartado, los errores cometidos por los alumnos contribuyen, como ya se comentó anteriormente, a que los profesores entiendan las diferentes problemáticas y formas de adquirir una LE. Consciente de esto, el profesor debe crear situaciones y materiales que permitan al alumno desarrollar y dominar distintas estructuras que sean causa de dificultad en el alumno, lo cual es el objetivo principal en esta investigación.

Una vez analizada la teoría de aprendizaje, en el siguiente apartado se aborda la tendencia actual en la enseñanza de una lengua extranjera.

2.3 Teoría de enseñanza

En el apartado que se presenta a continuación, se describe el enfoque comunicativo con el que se sustenta la teoría de enseñanza. Además, se presentan las características de la enseñanza implícita y explícita, así como de los diferentes modelos de las actividades que se seleccionaron para hacer posible el desarrollo de la propuesta de actividades didácticas.

2.3.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo, también conocido como *Communicative Language Teaching (CLT)*, surge en oposición al método audiolingual, el cual tuvo su auge a mediados de los años 60. Este enfoque se interesa en que el alumno adquiriera una competencia comunicativa, a partir de procedimientos que le permitan desarrollar las cuatro habilidades (producción oral, producción escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva), de tal forma que la lengua sea un instrumento en la comunicación (Richards y Rodgers, 1992: 66).

Varios lingüistas, entre ellos Wilkins (1972, en Richards, 1992: 65), comentan que la importancia del enfoque comunicativo radica en el uso de los sistemas de significados que se encuentran en el uso comunicativo de la lengua más que en los conceptos tradicionales de la gramática y el vocabulario. Wilkins propone dos tipos de significados: Las **nociones** (conceptos de tiempo, cantidad, y locación, entre otros) y las **funciones** comunicativas (ofrecimientos, quejas y disculpas, entre otras).

Hallyday (1970, en Richards y Rodgers, 1992: 70) menciona que las **funciones** son básicas en la comunicación. Las funciones que él propone son:

- Instrumental (para obtener cosas).
- Regulatoria (para controlar el comportamiento de otros).
- Interaccional (para interactuar con otros).
- Personal (para expresar sentimientos y significados).
- Heurística (para aprender y descubrir).

- Imaginativa (para crear un mundo de la imaginación).
- Representacional (para comunicar y transmitir información).

De acuerdo con Hallyday, estas funciones sirven para desarrollar una comunicación eficiente durante el aprendizaje de una L2 o LE.

Por otra parte, conviene mencionar que un punto clave dentro de este enfoque es la competencia comunicativa, la cual se describe como todo aquello que el individuo necesita saber para que sea comunicativamente competente dentro de su comunidad (Hymes, 1972, en Richards y Rodgers, 1992: 70). Canale y Swain (1980, en Richards y Schimdt, 1990: 5) hacen una distinción entre la competencia comunicativa y la comunicación real. De acuerdo con ellos, la competencia comunicativa comprende tanto el conocimiento, consciente e inconsciente de la lengua como la habilidad para comunicarse en situaciones reales. La comunicación real implica poner en práctica el conocimiento y las habilidades bajo condiciones psicológicas y ambientales como son la memoria, la fatiga, el nerviosismo y las distracciones, entre otros.

La competencia comunicativa está compuesta de cuando menos cuatro competencias complementarias, las cuales se pueden observar en la tabla No. 4.

La **competencia gramatical** es la que se enfoca principalmente a que el estudiante tenga un buen dominio de la lengua así como la habilidad para producir y entender oraciones de forma correcta y precisa.

La **competencia sociolingüística** se ocupa principalmente de que las oraciones hechas por el alumno sean producidas o entendidas apropiadamente, de acuerdo con el contexto o a la situación dada.

En la **competencia discursiva** se combinan principalmente formas gramaticales y significados para lograr un discurso efectivo, en otras palabras, debe haber coherencia y cohesión en la ideas expresadas por el alumno.

La **competencia estratégica** es utilizada por los alumnos para compensar alguna deficiencia al momento de expresarse o, bien, cuando se tienen problemas en el campo gramatical, sociolingüístico o discursivo.

Tabla 4. Competencia comunicativa y competencias complementarias

Competencia Comunicativa			
Competencia Gramatical	Competencia Sociolingüística	Competencia Discursiva	Competencia Estratégica
Fonología Ortografía Vocabulario Formación de palabras Formación de oraciones	Expresión y entendimiento de: - Significados sociales apropiados a diferentes contextos sociolingüísticos - Formas gramaticales apropiadas a diferentes funciones comunicativas en diferentes contextos sociolingüísticos.	Géneros orales y escritos comunes seleccionados de acuerdo con el análisis de las necesidades de intereses de comunicación de los estudiantes. - Cohesión - Coherencia	Para problemas: - Gramaticales - Sociolingüísticos - Discursivos - De factores de ejecución

(Franco, 2002, con base en Canale, 1990: 1. 27)

Canale (1990: 17-19) proponen que los principios del enfoque comunicativo son:

1. Cubrir las áreas de competencia. La competencia comunicativa debe incluir las cuatro competencias de conocimiento y de habilidad, es decir, el objetivo principal de este enfoque es facilitar la integración de las competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas.
2. Necesidades comunicativas. El enfoque comunicativo debe basarse en las necesidades e intereses comunicativos del alumno.
3. Interacción significativa y realista. Los alumnos que estudian una L2 o LE deben participar en actividades que les permitan interactuar con nativo hablantes de la lengua para así responder a necesidades e intereses comunicativos reales en situaciones reales.
4. Las habilidades desarrolladas en la L1 pueden utilizarse por los alumnos de una L2 o LE. Durante las primeras etapas en las que el alumno aprende una L2 o LE, éste puede hacer uso de las estrategias utilizadas al aprender su lengua materna.

5. Plan amplio de estudios. El objetivo principal de un programa de estudios enfocado a la comunicación es proveer a los alumnos tanto de información, práctica y experiencias, así como de información cultural sobre la lengua que se está aprendiendo.

El enfoque comunicativo también pone énfasis en el papel que juegan tanto el alumno y el profesor. El papel principal del estudiante es el de negociador, Larsen-Freeman (1986) propone que otro rol del alumno es el de comunicador. Los roles que juega el profesor dentro del enfoque comunicativo son principalmente el de facilitador, el de participante independiente y el de investigador (Breen y Candlen 1980, en Richards y Rodgers, 1992: 77). Littlewood (1981, en Larsen-Freeman, 1986: 131) propone que el profesor también actúa como consejero y como director.

Una vez analizado el enfoque comunicativo, sus principios y el papel que juegan tanto el estudiante como el profesor dentro del mismo, a continuación se describen la enseñanza explícita e implícita.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

Con el enfoque comunicativo también surge el interés de analizar la manera como se enseñan las reglas gramaticales de la lengua meta. Algunos investigadores comentan que la instrucción de estas reglas debe ser de forma implícita y otros argumentan que la mejor opción es haciéndolo explícitamente. Por tal motivo, en este apartado se describen tanto a la enseñanza implícita como la explícita.

La enseñanza implícita que, de acuerdo con algunos autores contribuye a la formación del conocimiento implícito, se caracteriza por la adquisición intuitiva de las reglas de la gramática. A las formas adquiridas de manera implícita se puede acceder fácil y rápidamente para mantener la fluidez en la comunicación (Ellis, 1998). El conocimiento implícito se adquiere de forma inconsciente, es decir, el alumno no está consciente de lo que sabe. Este tipo de conocimiento se manifiesta en la actuación (Ellis, 1995: 355-356). Bialystok (1978, en Ellis, 1998: 356) comenta que el

conocimiento implícito se origina cuando el alumno se expone a la lengua meta durante la comunicación.

Por su parte, la enseñanza explícita, que comprende a la instrucción deliberada de la lengua meta en el salón de clase, contribuye a la formación del conocimiento de las reglas gramaticales, que se adquieren de forma consciente y gradual, a través de la instrucción formal (Ellis, 1998: 355-356). Cuando el alumno adquiere las reglas gramaticales, se dice que, a través de una operación consciente, crea distintas hipótesis.

Bialystok (1978, en Ellis, 1998: 356) comenta que puede haber una interacción entre ambas formas de enseñanza. Alg unas teorías actuales, enfocadas en el aprendizaje de una L2, sugieren que la enseñanza explícita es muy importante ya que ayuda a que los alumnos sean gramaticalmente precisos al monitorear lo que dicen o escriben. Ellis comenta que el conocimiento explícito puede ayudar a que los alumnos adquieran el conocimiento implícito, esto es, "cuando el alumno entiende como una estructura gramatical trabaja, éste será capaz de reconocerla en la comprensión auditiva o en la comprensión de lectura". El reconocimiento (*noticing*) es esencial para el desarrollo del conocimiento implícito.

El conocimiento explícito se puede analizar a través de la producción oral y escrita, mientras que el conocimiento implícito se determina al examinar el uso de las reglas gramaticales en la comunicación.

Después de haber analizado las características de la enseñanza implícita y de la enseñanza explícita, se puede determinar que ambas resultan importantes al enseñar la gramática de una L2 o LE.

En el siguiente apartado se detallan los modelos de enseñanza que se han seleccionado para la elaboración de la propuesta de actividades didácticas de esta investigación.

2.3.3 Modelos de enseñanza

En esta sección se abarca el tema de modelos seleccionados para la enseñanza de adjetivos+infinitivo. Para seleccionar los modelos de las actividades que se proponen,

se revisaron las características de *input* y *output* estructurado, *Garden Path*, campos semánticos, tareas y toma de conciencia. A continuación se describen únicamente los que se han tomado como base para la elaboración de las actividades.

Con el curso de los años y basándose en la teoría cognitiva, se ha intentado enseñar la gramática de forma más significativa a través del *input*. Los alumnos deben acceder a un *input* con significado comprensible para que se lleve a cabo la adquisición de la lengua meta (Franco, 2003: 45). El *input* significativo contiene principalmente la información que el alumno debe tratar de comprender. La enseñanza de la gramática puede orientarse de dos formas: hacia el producto, que ha sido lo más común, o bien, hacia el proceso, lo cual contribuye a que el alumno enfoque su atención en un punto gramatical específico, asociando de esta manera la estructura gramatical con su significado (Batstone, 1994, en Franco, 2003: 46). Franco menciona que las actividades que se enfocan en el proceso propician que el alumno desarrolle su conocimiento del sistema gramatical y la habilidad de usarlo.

Loschky y Bey-Vroman (1993, en Franco, 2003: 48) comentan que las tareas comunicativas son un medio para que el alumno aprenda la gramática pero, principalmente, para que utilicen la lengua como una forma de comunicación. Estas tareas pueden dividirse en abiertas o cerradas. Las tareas abiertas se caracterizan porque manejan información indeterminada, los alumnos pueden utilizar cualquier estructura gramatical, y el diseñador no tiene mucho control sobre ellas. Las tareas cerradas tienen como característica que se maneja una estructura gramatical a la vez y el diseñador tiene control sobre ellas. Dentro de las tareas cerradas, se encuentran las actividades de *input* estructurado, mismas que se describen a continuación.

2.3.3.1 Actividades cerradas de *input* estructurado

Las actividades que tienen como base el *input* estructurado se enfocan en tareas cerradas que permiten la negociación de significado y una mayor atención en las estructuras gramaticales de la LE (Franco, 2003: 51). Lee y VanPatten (1995) proponen los siguientes lineamientos para la elaboración de las actividades de *input* estructurado:

1. Presentar una estructura a la vez.
2. Mantener la atención del alumno enfocada en el significado.
3. Incorporar forma y significado.
4. Comenzar con oraciones cortas para llegar al discurso conectado.
5. Utilizar tanto *input* oral como escrito.
6. Hacer que el alumno dé una respuesta al *input* que recibe.
7. Basarse en las estrategias de procesamiento del alumno.

Las actividades de *input* estructurado pueden ser referenciales o afectivas. Las referenciales se enfocan a la función de la estructura, mientras que las afectivas se relacionan con el mundo del alumno. Algunas actividades de este tipo pueden ser de opción binaria, relación de columnas, complementación de información o selección de alternativas. Las actividades de *input* estructurado tienen como objetivo que el alumno desarrolle habilidades que le permitan usar la estructura gramatical de forma efectiva y apropiada. En el siguiente apartado se proporciona la información de las actividades abiertas de *output* estructurado, propuestas también por Lee y VanPatten (1995).

2.3.3.2 Actividades abiertas de *output* estructurado

Con respecto a las actividades de *output* estructurado, Lee y VanPatten (1995) comentan que el *input* no es suficiente para que el alumno utilice la lengua de una forma significativa. Por lo anterior, ellos proponen las actividades de *output* estructurado que se enfocan en la producción oral y escrita del alumno. Estas actividades tienen dos características principales:

1. Promueven el intercambio de información previa desconocida.
2. Requieren que el alumno tenga acceso a una estructura en particular para así expresar un significado.

Lee y VanPatten comentan que la producción de la lengua meta comprende el proceso de acceso (recuperación de formas correctas), el monitoreo (edición del

discurso cuando el alumno se da cuenta de algo que es incorrecto) y las estrategias de producción (habilidad de usar las formas y palabras al crear oraciones).

De acuerdo con Terrell, (1986 y 1991, en Lee y VanPatten, 1995: 117), el acceso es la habilidad de recuperar y expresar los significados a través de una forma o estructura en particular. Terrell también enfatiza que las estrategias de producción contribuyen a que el estudiante produzca las estructuras de forma apropiada.

Lee y VanPatten (1995: 118) comentan que "mientras el procesamiento del *input* está ligado a la adquisición de formas y estructuras, el acceso está ligado a la precisión (*accuracy*) y a la fluidez (*fluency*) en el *output*". Ellos creen que el alumno no sólo necesita el *input* para crear su sistema lingüístico, sino que precisa de oportunidades para producir este sistema (*output*) y así mejorar la precisión y la fluidez.

Al igual que las actividades con *input* estructurado, las actividades con *output* estructurado deben presentar una estructura a la vez, mantener la atención del alumno en el significado, empezar con oraciones cortas para continuar con discurso conectado y utilizar tanto *output* escrito como oral. Asimismo, Lee y VanPatten señalan que otras personas deben reaccionar al contenido del *output* producido por el alumno, y que es importante que el estudiante tenga conocimientos previos de la estructura que está utilizando.

Una vez que se ha hablado del enfoque comunicativo, la importancia de la enseñanza explícita e implícita y los distintos modelos de enseñanza, en el siguiente apartado se comentan algunos aspectos importantes que deben considerarse para la elaboración de la propuesta de actividades didácticas, así como los modelos de diseño de materiales que se eligieron para la propuesta de la misma.

2.4 Diseño de materiales

En este apartado se mencionan algunos modelos que pueden tomarse en cuenta para el diseño de cursos, gramáticas pedagógicas y propuestas de actividades didácticas.

Existen algunos autores como Graves (1997), García (2004) y Nobblit (1972, en Stern, 1983) que proponen distintos elementos para el diseño curricular o de materiales.

Graves (1997: 11) sugiere que algunos de los componentes para el diseño de cursos son:

1. Valoración de las necesidades de los alumnos.
2. Determinación de metas y objetivos.
3. Conceptualización del contenido.
4. Selección y desarrollo de materiales y actividades.
5. Organización del contenido y las actividades.
6. Evaluación.
7. Consideración de fuentes y límites.

García (2004) también propone que los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, evaluación, selección de materiales y gestión del aula, son componentes importantes para el diseño de lo que ella llama Unidades Didácticas. Sin embargo, el modelo que se ha tomado en cuenta para la propuesta de actividades didácticas de esta investigación es el sugerido por Nobblit (1972, en Stern, 1983: 175), en el cual se consideran:

1. El contexto educativo, es decir, a quién se dirigen las actividades.
2. Los conceptos e información gramatical, descriptiva y contrastiva.
3. Aspectos psicolingüísticos, es decir, las teorías de enseñanza-aprendizaje que sustentan la investigación.
4. Un ordenamiento de la información en términos de habilidades (auditiva, oral, de lectura y escritura).
5. El procedimiento de evaluación con base en sus objetivos.

La propuesta de actividades didácticas que se ha elaborado considera los modelos de *input* estructurado y *output* estructurado propuestos por Lee y VanPatten (1995), los cuales sirven para desarrollar la competencia comunicativa, principio importante dentro del enfoque comunicativo. Estos modelos permiten que la gramática se presente de forma explícita e implícita.

El primer modelo busca internalizar el punto lingüístico a través de la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. El segundo modelo busca hacer que el alumno

acceda a la estructura que se requiere para expresar su mensaje y con cuya práctica sea capaz de desarrollar de forma precisa y fluida la producción oral y producción escrita.

Se cree que ambos modelos pueden ayudar a resolver la problemática que representa para los estudiantes, tanto de Interlingua como de otros institutos, utilizar los adjetivos+infinitivo ya que al trabajar con esta estructura a través de las distintas actividades, los alumnos podrán lograr su automatización.

Como se observó, en el capítulo II se realizó una descripción lingüística de los adjetivos+infinitivo tanto en inglés como en español, así como un análisis contrastivo del mismo punto lingüístico. Asimismo, se analizaron a detalle las teorías de aprendizaje y enseñanza, y dentro de esta última se describieron los modelos de enseñanza que forman la base para el diseño de las actividades didácticas que se proponen. En el capítulo III se analizan el contexto educativo, los conceptos e información gramática, los aspectos psicolingüísticos y el ordenamiento de la información en términos de habilidades en los que se fundamenta la investigación. De igual forma se proporciona información sobre las cuatro habilidades, así como de los objetivos y las recomendaciones pedagógicas.

CAPÍTULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

Basándose en el modelo de Noblitt (1972, en Stern, 1983: 175) visto en el capítulo anterior, se presentan a continuación los puntos que deben ser tomados en cuenta para la elaboración de la propuesta de actividades, objetivos y recomendaciones pedagógicas.

3.1 Contexto educativo

El contexto educativo comprende la descripción de la institución, el plan de estudios y la población a la que se dirigen las actividades. También se toma en consideración el nivel de aprendizaje de los alumnos. Esta información se encuentra en el capítulo I de la presente investigación (1.1).

3.2 Conceptos e información gramatical

En esta sección se hace una descripción de los adjetivos+infinitivo en inglés y en español, de igual forma se hace un análisis contrastivo del mismo punto gramatical y finalmente se incluye un tratamiento pedagógico el cual permite al profesor darse cuenta de la problemática que los alumnos enfrentan al estudiar tal estructura. La información al respecto se encuentra en el capítulo II (apartado 2.1).

3.3 Aspectos psicolingüísticos

Con el fin de sustentar la propuesta de actividades, se analizan las teorías de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los términos expuestos son la teoría cognoscitiva, el interlenguaje y el análisis de errores. También se mencionan el enfoque comunicativo, la enseñanza explícita e implícita y los modelos de enseñanza de *input* y

output estructurados. La información está presente en el capítulo II (apartados 2.2 y 2.3).

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

Como parte de esta investigación, se describen en el presente apartado las cuatro habilidades: comprensión auditiva (CA), comprensión de lectura (CL), producción oral (PO), y la producción escrita (PE), así como la integración de las mismas.

3.4.1 Comprensión auditiva

De acuerdo con Lynch y Mendelson (2002: 193), la comprensión auditiva implica entender la lengua hablada tomando en cuenta que ésta se acompaña de distintos sonidos, *input* visual, conocimiento previo y un contexto. Ellos también proponen que la comprensión auditiva implica reconocer los sonidos que el hablante produce, percibir patrones de entonación, interpretar la relevancia de lo que se dice, entre otras cosas.

Anderson y Lynch (1988, en Nunan, 1999: 23) proponen que la comprensión auditiva puede dividirse en recíproca y no-recíproca. La comprensión auditiva recíproca se refiere a todas aquellas tareas que permiten al alumno interactuar con el hablante, mientras que en la comprensión auditiva no-recíproca las tareas se enfocan en aquella información que va en una sola dirección, es decir, del hablante al oyente, ejemplos de este tipo de tareas son escuchar el radio, un discurso, entre otros.

Richards (1987, en Nunan, 1999: 24-25) distingue a su vez entre comprensión auditiva conversacional (escuchar discursos casuales) y la comprensión auditiva académica (escuchar discursos y presentaciones académicas).

Una de las características tanto de la comprensión auditiva, como de las demás habilidades, es que éstas pueden dividirse en distintas subhabilidades. Richards (1983, en Lynch y Mendelson, 2002: 198) propone 33 subhabilidades o microhabilidades enfocadas a la CA conversacional y dieciocho más para la CA académica.

Richards (1987, en Nunan, 1999), Brown (2001) y Lynch y Mendelson (2002) concuerdan que existen dos procesos importantes en el desarrollo de la comprensión auditiva, éstos son los procesos de *bottom-up* y *top-down*.

El proceso de *bottom-up* implica trabajar en el mensaje recibido decodificando sonidos, palabras, cláusulas y oraciones, mientras que el proceso de *top-down* implica utilizar conocimiento previo (*schemata*) que nos pueda ayudar a entender lo que se escucha. Ambos procesos deben interactuar.

Por considerarse la comprensión auditiva un proceso complejo, se recomienda que se provea al alumno de mucha práctica a través de actividades o materiales que contengan la estructura que se desea practicar. Lynch y Mendelson (2002: 205) comentan que los materiales auténticos no siempre son efectivos para el desarrollo de esta habilidad, ya que éstos no siempre contienen el punto lingüístico a estudiar.

3.4.2 Comprensión de lectura

La comprensión de lectura puede definirse como aquella "habilidad en la que el lector obtiene información de un texto y la combina con información o expectativa previas" (Grabe y Stoller, en Celce-Murcia, 2001: 188).

De acuerdo con algunos autores, la comprensión de lectura es considerada la habilidad académica más importante que deben adquirir los alumnos ya que ésta es el principio de un aprendizaje independiente.

Grabe y Stoller (en Celce-Murcia, 2001: 187) comentan que las personas leen porque tienen propósitos específicos por ejemplo; para obtener una idea general (*skimming*), localizar información específica (*scanning*), aprender nueva información o, bien, para sintetizar y evaluar información.

Para que la comprensión de lectura se de efectivamente, los procesos de *bottom-up* y *top-down* deben presentarse de forma simultánea. En el proceso de *bottom-up* se decodifican las formas escritas como son las letras, palabras, cláusulas y oraciones, para obtener significados. En el proceso de *top-down*, se utiliza el conocimiento previo (*schemata*) para dar sentido a lo que se está leyendo y hacer este proceso más sencillo.

La teoría que se enfoca en la comprensión de la *schemata* se le da el nombre de *Schema Theory*. Esta teoría propone que la lectura es un proceso en el que interactúan el conocimiento que el lector tiene sobre un tema en particular y lo que el escritor redacta. Nunan (1999: 33) comenta que esta teoría es muy significativa para los alumnos que están aprendiendo una L2, ya que muchos de los textos pueden ser entendidos de forma adecuada, solo si el alumno tiene conocimiento cultural previo del tema.

Este mismo autor propone que existen diferentes sub habilidades que se relacionan con los distintos propósitos que se tienen al leer. Algunos de estos propósitos propuestos por Rivers y Temperley (1978, en Nunan, 1999: 33-34) son: obtener información para entender un tema en particular o, bien, porque se tiene curiosidad, obtener instrucciones para realizar algunas tareas, mantener correspondencia con amigos, por diversión, entre otras.

3.4.3 Producción oral

La producción oral implica desarrollar un amplio conocimiento acerca del por qué, cómo y cuándo uno debe comunicarse, es decir, el hablar comprende la producción y la negociación de la lengua, un aspecto muy distinto a lo que ocurre cuando uno escribe. Se comenta que la producción oral siempre ocurre dentro de los contextos sociales y culturales (Burns y Seidlhofer, 2002: 211).

Brown y Yule (1983, en Nunan, 1999: 27) hacen una distinción entre dos funciones básicas de la lengua: La transaccional y la interaccional. La primera se enfoca a la transferencia de información, mientras que el objetivo de la segunda es mantener relaciones sociales.

Otra característica de la producción oral, es que ésta puede darse en monólogos o en diálogos. Los monólogos se refieren a las presentaciones o discursos, mientras que en los diálogos, existe una interacción con otras personas (Brown, 2001: 270).

Dentro de la producción oral también se pueden aplicar los procesos de *bottom-up* y *top-down*. En el proceso de *bottom-up* se empieza por enseñar de sonidos individuales a palabras, de palabras a oraciones y de éstas a un discurso. En el proceso de *top-*

down se sugiere que más que enseñar a los alumnos a utilizar oraciones bien estructuradas dentro de un discurso, se les debe animar a formar parte de las conversaciones y en el transcurso de éstas ayudarlos a perfeccionar sus oraciones (Nunan, 1999: 31-32).

De acuerdo con Nunan la producción oral implica entre varias cosas: tener la habilidad de utilizar patrones de acentuación, ritmo y entonación, tener un grado aceptable de fluidez, tener la habilidad de negociar significados y de escuchar al interlocutor.

3.4.4 Producción escrita

Nunan (1999) postula que la producción escrita, es considerada como una de las macro habilidades más difíciles de aprender, no importando si sea la L1 una L2 o LE. White (1981, en Nunan, 1999: 36) comenta que toda persona física y mentalmente normal aprende a hablar de forma natural, mientras que la producción escrita no es considerada una actividad natural, es decir, la habilidad de escribir tiene que ser aprendida. Otra característica propuesta por White es que todo mensaje escrito puede ser recibido, almacenado y leído de nuevo, algo muy distinto a la producción oral.

Bell y Burnaby (1984, en Nunan, 1999: 36) comentan que la producción escrita es una actividad cognitiva compleja que implica tener control sobre distintas variables de forma simultánea. Al nivel de la oración los alumnos deben tener control del contenido formato, estructura de la oración, vocabulario, puntuación, entre otras cosas. Bell y Burnaby comentan que más allá de la oración, el alumno también debe ser capaz de integrar información en párrafos que tengan coherencia y cohesión.

Dentro del proceso de producción de escritura, se puede encontrar dos distintos enfoques, estos son: *The product approach* y *the process approach*.

El primer enfoque se preocupa por el resultado final de la composición, ya sea un ensayo, una carta o una historia; mientras que el segundo, como su nombre lo dice se preocupa por todas las etapas o procesos por las que el escritor tiene que atravesar para obtener su composición final (Nunan, 1999: 36).

Algunos de los elementos que aseguran una producción de escritura exitosa son: utilizar el sistema gramatical para transmitir significados, seleccionar el estilo apropiado de la composición, organizar el contenido de la composición a nivel de párrafo o texto para mostrar distinta información, entre otras cosas (Nunan, 1999: 37).

3.4.5 Integración de las habilidades

Oxford (2001) comenta que la enseñanza de una lengua extranjera se asemeja a un tapiz en el que deben entrelazarse diferentes factores como son el estilo del maestro, el estilo del alumno, la motivación que éste tenga para aprender, etc. Oxford menciona que además de las características anteriores, las cuatro habilidades deben estar presentes en la instrucción y que la integración de las mismas llevan a una óptima comunicación en el salón de clase. A este enfoque se le conoce como el de integración de habilidades. Aunque existe un enfoque llamado segregación de habilidades, el cual se refleja en aquellos programas tradicionales que creen que es imposible enseñar más de una habilidad al mismo tiempo, en esta investigación se pone mayor atención al de integración de habilidades por las características que presenta.

El enfoque de integración de habilidades expone a los alumnos al uso auténtico de la lengua. Este enfoque también propone que el idioma inglés no es sólo un objeto de interés académico (pasar un examen), el inglés se convierte una forma real de interactuar y compartir información con más gente.

3.5 Evaluación con base en los objetivos

En el presente apartado se revisan los objetivos generales de las actividades de *input* estructurado y *output* estructurado, aplicadas a las cuatro habilidades lingüísticas, así como a su integración. Dentro de esta misma sección se hace mención de los objetivos específicos de cada una de las actividades referenciales o afectivas.

3.5.1 Objetivo general de actividades de *input* estructurado

A partir de las actividades de *input* estructurado, el alumno comprenderá e internalizará tanto la forma como el significado de los adjetivos+infinitivo, a través de actividades referenciales y afectivas. Simultáneamente el alumno seleccionará las respuestas correctas basadas en su conocimiento previo acerca del tema gramatical antes mencionado.

Objetivo específico de actividades opción binaria

Con este tipo de actividades, el alumno será capaz de seleccionar las respuestas correctas entre las dos opciones propuestas.

Objetivo específico de actividades de selección de alternativas

A partir de este tipo de actividades, el alumno será capaz de elegir las alternativas correctas con base en la información que se le proporcione.

3.5.2 Objetivo general de actividades de *output* estructurado

A partir de las actividades referenciales y afectivas de *output* estructurado el alumno podrá producir de forma oral o escrita los adjetivos+infinitivo.

Objetivo específico de actividades de *output* estructurado

- El alumno proporcionará y expresará ideas o puntos de vista sobre un tema con el que esté familiarizado.
- El alumno dará sus puntos de vista y redactará oraciones utilizando los adjetivos propuestos en un cuadro. De igual forma el alumno completará oraciones tomando como base los dibujos proporcionados en las actividades.

3.5 3 Objetivo general de actividades de *input* y *output* estructurados para la integración de habilidades

A partir de las actividades de *input* y *output* estructurados el alumno será capaz de utilizar y practicar los adjetivos+infinitivo en situaciones comunicativas significativas integrando dos o más habilidades.

Objetivo específico de actividades de *Input* y *output* estructurados para la Integración de habilidades

- El alumno identificará la respuesta correcta a partir de las opciones que se le proporcionen y producirá la estructura de forma escrita y oral.
- El alumno complementará la información que se le proporcione a partir de un tema específico y lo comentará con sus compañeros.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Una vez analizados los objetivos para la propuesta de actividades didácticas, se sugiere a los maestros que antes de aplicar las actividades, lean el marco teórico que las sustenta, ya que éste proporciona información importante sobre el *input* y el *output* estructurado. Se recomienda también que, antes de poner en práctica las actividades, el maestro proporcione una breve explicación gramatical de los adjetivos+infinitivo, la cual incluya principalmente lo siguiente:

1. Los adjetivos+infinitivo pueden ser utilizados con el pronombre *it* (*It's good to know*) o bien con otros pronombres (*She's glad to see you*).
2. Cuando se utiliza el *introductory it* éste puede ir seguido por la preposición *for* y un pronombre (*It's important for him to start his own business*).

Esta información puede ayudar a los alumnos a comprender las diferencias existentes entre el español y el inglés al estudiar la estructura gramatical.

Finalmente se sugiere que al utilizar las actividades, se lleven a cabo primeramente las de *input* estructurado para que el alumno pueda internalizar la estructura de

adjetivos+infinitivo y, posteriormente, las de *output* estructurado para que el alumno produzca la estructura.

Como se pudo observar el capítulo III se enfocó en la descripción de las habilidades, así como en los objetivos de las actividades y finalmente en las recomendaciones pedagógicas que deberá seguir el docente que desee utilizarlas dentro del salón de clase. En el capítulo IV se presenta la propuesta de actividades didácticas, la cual se divide en dos secciones principales: el manual para el profesor y el manual para el alumno.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En el presente capítulo se presenta la propuesta de las actividades, la cual se compone de dos secciones: el manual para el profesor, el cual incluye el plan de clase que ha de seguir al momento de aplicar las actividades, y el manual para el alumno, que presenta solo la actividad a practicarse. Las actividades se dividen de la siguiente manera:

Actividades de comprensión auditiva.

Actividades de 1-4

Actividades de comprensión de lectura.

Actividades de 5-8

Actividades de producción oral.

Actividades de 9-12

Actividades de producción escrita.

Actividades de 13-16

Actividades de integración de habilidades.

Actividades de 17-20

MANUAL

PARA EL

PROFESOR

CONTENIDOS	Página
Actividad No. 1. <i>A trip around the world</i>	56
Actividad No. 2. <i>Ana Gabriela Guevara</i>	57
Actividad No. 3. <i>The doctor's suggestions</i>	58
Actividad No. 4. <i>The boss and the secretary</i>	59
Actividad No. 5. <i>The president's speech</i>	60
Actividad No. 6. <i>What are they saying?</i>	60
Actividad No. 7. <i>The lottery prize</i>	61
Actividad No. 8. <i>New Year's resolutions</i>	61
Actividad No. 9. <i>Do you like Christmas?</i>	62
Actividad No. 10. <i>An expedition to Oaxaca</i>	62
Actividad No. 11. <i>A difficult situation</i>	63
Actividad No. 12. <i>Your future</i>	63
Actividad No. 13. <i>Do you remember...?</i>	64
Actividad No. 14. <i>Susie's resolutions</i>	64
Actividad No. 15. <i>The Thompsons are going on vacation</i>	65
Actividad No. 16. <i>A scholarship</i>	65
Actividad No. 17. <i>How romantic are you?</i>	66
Actividad No. 18. <i>Your health</i>	66
Actividad No. 19. <i>Dora's promotion</i>	67
Actividad No. 20. <i>The dentist</i>	67

Actividad No. 1	
Nombre de la actividad:	<i>A trip around the world.</i>
Habilidad:	Comprensión auditiva.
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado. Referencial. Selección de alternativas.
Tipo de interacción:	Individual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor distribuirá el material a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá a los alumnos que escuchen el cassette o el <i>transcript</i>. 3. Los alumnos tendrán que ordenar las imágenes de acuerdo con lo que escuchen. 4. El profesor repetirá la cinta o leerá el <i>transcript</i> dos veces.
Material:	Fotocopias, cassette o <i>transcript</i> .
Tiempo estimado:	10 a 12 min.
Respuestas:	0/E. 1/I. 2/D. 3/A. 4/G. 5/H. 6/B. 7/F. 8/C. 9/J. 10/K.

Transcript

0. *It's common to drink tea at 5 o'clock in England.*
1. *It's popular to see a football game on January 1st in Pasadena California.*
2. *It's traditional to wear a kimono in Japan.*
3. *It's forbidden to eat meat in some African countries.*
4. *It's usual to eat cheese in Switzerland.*
5. *It's typical to sail in Greece.*
6. *It's popular to break piñatas in México.*
7. *It's habitual to prepare turkey for Christmas in U.S.A.*
8. *It's traditional to ride a horse in Australia.*
9. *It's normal to drink wine during lunch time in France.*
10. *It's typical to eat pozole in México.*

Actividad No. 2	
Nombre de la actividad:	Ana Gabriela Guevara.
Habilidad:	Comprensión auditiva.
Tipo de actividad:	Input estructurado. Referencial. Opción binaria.
Tipo de interacción:	Individual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor distribuirá el material a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá a los alumnos que escuchen el cassette o el <i>transcript</i>. 3. Los alumnos tendrán que escoger una de los dos opciones (<i>True</i> o <i>False</i>). 4. El profesor repetirá la cinta o leerá el <i>transcript</i> dos veces.
Material:	Fotocopias, cassette o <i>transcript</i> .
Tiempo estimado:	5 a 8 minutos.
Respuestas	1. F. 2. T. 3. T. 4. F. 5. T. 6. F. 7. T. 8. F. 9. T. 10. T.

Transcript

Toño Rosique is interviewing Ana Gabriela Guevara, the winner of the silver medal in the last Olympic Games.

I: Ana, can you please tell us how your life has been in the last years, how it has changed and how you have handled the success you've got.

A: First of all, thank you for inviting me and well...definetely my life has changed a lot recently but it's been easy to handle that. I have to say it's been wonderful and surprising to have the support of my family and friends. I have to say that it's been easy to train in Mexico, especially in my hometown where the facilities are great.

I: What can you tell us about the sponsors. Has it been difficult to find them?

A: No, not at all. I can say it's been easy to find different companies that have wanted to support my career and projects.

I: What can you say about the media? Have you ever felt overwhelmed?

A: Well, sometimes it's been hard to deal with the media, however, that's the price of being a successful athlete.

I: What about your future plans?

A: A lot of people think I'm going to start a career as a basketball player, but in fact I'll continue my career as a runner. I mean when you enjoy doing the things you do, it's easy to keep goals in mind, and as for me being a runner has been the goal of all my life.

I: Ana, has it been tiring to travel to different places? Has it been hard to speak different languages?

A: Yeah. I have to admit it. It's been definetely tiring to travel to different places in short periods of time, however, it's been simple for me to communicate in other languages, specially in French and English.

I: I've wondered about all the stuff you carry with you. Has it been hard to carry with it?

A: No, not at all. I can say it's been practical and comfortable to carry all I need with me. Actually I don't carry too much stuff.

I: Ana thank you once again for being with us.

A: On the contrary, thanks for inviting me. It's been a pleasure to talk to you.

Actividad No. 3	
Nombre de la actividad:	<i>The doctor's suggestions.</i>
Habilidad:	Comprensión auditiva.
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado. Referencial. Opción binaria.
Tipo de interacción:	Individual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor distribuirá el material a cada uno de los alumnos. 2. Una vez que se hayan leído las instrucciones, el maestro pondrá el cassette o leerá el <i>transcript</i>. 3. Los alumnos deberán seleccionar una de las dos opciones (<i>True</i> o <i>False</i>). 4. El maestro repetirá la cinta o leerá el <i>transcript</i> dos veces.
Material:	Fotocopias y <i>transcript</i> .
Tiempo estimado:	7 a 10 minutos.
Respuestas:	1. T. 2. F. 3. F. 4. T 5. T. 6. F. 7. T. 8. T. 9. F. 10. F.

Transcript

1. *It's important to follow the instructions I'm giving you.*
2. *It's essential to take all the medicines.*
3. *It's good to exercise 20 min. everyday.*
4. *It's inconvenient to have a passive life.*
5. *It's common to feel weak.*
6. *It's normal to feel a little bit dizzy.*
7. *It's healthy to eat vegetables.*
8. *It's natural to feel some pain after the surgery.*
9. *It's necessary to come and see me next week.*
10. *It's important to have a check up every month.*

Actividad No. 4	
Nombre de la actividad:	<i>The boss and the secretary.</i>
Habilidad:	Comprensión auditiva.
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado. Referencial. Opción binaria.
Tipo de interacción:	Indiidual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor distribuirá el material a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá a los alumnos que escuchen atentamente el cassette o el <i>transcript</i>. 3. Los alumnos tendrán que escoger una de los dos opciones (<i>True</i> o <i>False</i>). 4. El profesor repetirá la cinta o leerá el <i>transcript</i> dos veces.
Material:	Fotocopias, cassette o <i>transcript</i> .
Tiempo estimado:	5 a 10 minutos.
Respuestas:	0. F. 1. T. 2. F. 3. F. 4. T. 5. T. 6. F. 7. T. 8. T. 9. T. 10. T.

Transcript.

[someone is knocking at the door]

Boss: Come in Miss White [the door opens]

Secretary: Thank you. Good morning Mr. Smiths.

Boss: Good morning, please have a seat. [coughs] O.K. Miss White, I'm so glad you have accepted to work with us. Mmm. As you have seen, everybody is working very hard because we have a congress coming soon. [small pause] So, I need you to do several things while I'm absent today. Please take note of this [a shorthand notebook is opened].

Secretary: Sure.

Boss: It's important to call Mr. Morrison.

It's necessary to finish the report about the new products. You can find it on your desk.

It's compulsory to send the brochures to the different stores.

It's urgent to organize a meeting with all the managers of the company. The telephone numbers are in the address book so, you won't have problems getting in touch with them.

It's also important to send a fax to Mr. Johnson, the director of the company, telling him that the new products will be delivered on Friday.

It's vital for me to have you here tomorrow early in the morning. Let's say at 7 o'clock. We have to organize a few things before the meeting.

Mmmm. It isn't essential to file the documents that are on your desk. You can do it tomorrow.

Secretary: Anything else Mr. Smiths?

Boss: Let me think [silence] Oh yes! Have you gotten your check up done yet?

Secretary: No sir, not yet.

Boss: O.K. It's obligatory to get it done for the following week. It's an important requirement in our company.

Secretary: Don't worry Mr. Smiths. I'll get it as soon as possible. But I have a question for you. Do you want me to prepare coffee for you every morning?

Boss: No, it's unnecessary to do that. By the way, please don't eat in the office. We had some problems with the last secretary. It gives a bad impression to the company, besides that, it is not allowed to do it.

Secretary: I understand.

Boss: Well, that's all for today Miss White. It's good to have you here. Welcome to our company.

Secretary: Thank you sir.

Actividad No. 5	
Nombre de la actividad:	<i>The president's speech.</i>
Habilidad:	Comprensión de lectura.
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado. Afectiva. Opción binaria.
Tipo de interacción:	Individual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las hojas a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá a los mismos que escojan una de las dos opciones (<i>agree</i> o <i>disagree</i>).
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	5 a 10 minutos.
Respuestas:	Abiertas.

Actividad No. 6	
Nombre de la actividad:	<i>What are they saying?</i>
Habilidad:	Comprensión de lectura.
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado. Referencial. Opción binaria.
Tipo de interacción:	Individual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las fotocopias a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá a los alumnos que lean las instrucciones y escojan la figura o dibujo que concuerde con la oración.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado	5 minutos.
Respuestas:	0. b. 1. a. 2. a. 3. b. 4. b. 5. a. 6. b. 7. b. 8. a. 9. b. 10. b.

Actividad No. 7	
Nombre de la actividad:	<i>The lottery prize.</i>
Habilidad:	Comprensión de lectura.
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado. Afectiva. Opción binaria.
Tipo de interacción:	Individual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las fotocopias a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá a los alumnos que lean las instrucciones y escojan cualquiera de las dos opciones propuestas (<i>likely</i> o <i>unlikely</i>).
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado	5 a 10 minutos.
Respuestas:	Abiertas.

Actividad No. 8	
Nombre de la actividad:	<i>New Year's resolutions.</i>
Habilidad:	Comprensión de lectura.
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado. Afectiva. Selección de alternativas.
Tipo de interacción:	Individual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las fotocopias a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá a los alumnos que lean las instrucciones y escojan cualquiera de las opciones propuestas (<i>highly important, important, unimportant</i>).
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado	5 a 10 minutos.
Respuestas:	Abiertas.

Actividad No. 9	
Nombre de la actividad:	Do you like Christmas?
Habilidad:	Producción oral.
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Tipo de interacción:	Grupos de tres personas.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará a los alumnos las fotocopias. 2. Pedirá que en grupos de tres proporcionen distintas oraciones utilizando la estructura gramatical. 3. Los verbos que se encuentren en las hojas son solo ideas, los alumnos pueden crear otras más.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	10 a 15 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No.10	
Nombre de la actividad:	<i>An expedition to Oaxaca.</i>
Habilidad:	Producción oral.
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Tipo de interacción:	Parejas.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro proporcionará a los alumnos las fotocopias. 2. Pedirá que en parejas proporcionen distintas oraciones con la estructura gramatical. 3. Los adjetivos que se encuentran en las fotocopias son solo ideas, los alumnos pueden utilizar otros adjetivos.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	10 a 15 min.
Respuestas:	Abiertas.

Actividad No.11	
Nombre de la actividad:	<i>A difficult situation.</i>
Habilidad:	Producción oral.
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Tipo de interacción:	En parejas.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará a los alumnos las fotocopias. 2. Pedirá que en parejas expresen distintas oraciones con la estructura gramatical. 3. Los adjetivos que se encuentran dentro del recuadro son sólo ideas, los alumnos pueden utilizar otros más.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	10 a 15 min.
Respuestas:	Abiertas.

Actividad No.12	
Nombre de la actividad:	<i>Your future.</i>
Habilidad:	Producción oral.
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Tipo de interacción:	En parejas o tríos.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor agrupará a los alumnos en parejas o en tríos. 2. Una vez establecidos los grupos, el maestro proporcionará las fotocopias con las instrucciones a seguir. 3. Los adjetivos propuestos en la actividad son sólo ideas, los alumnos pueden utilizar otros más.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	10 a 15 min.
Respuestas:	Abiertas.

Actividad No. 13	
Nombre de la actividad:	Do you remember...?
Habilidad:	Producción escrita.
Tipo de actividad:	Output estructurado. Afectiva.
Tipo de interacción:	En parejas.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las fotocopias a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá que en parejas completen el ejercicio utilizando los adjetivos propuestos en la caja.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	8 a 15 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 14	
Nombre de la actividad:	Susie's resolutions.
Habilidad:	Producción escrita.
Tipo de actividad:	Output estructurado. Referencial.
Tipo de interacción:	En parejas.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las fotocopias a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá que en parejas completen el ejercicio analizando los dibujos propuestos.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	8 a 15 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 15	
Nombre de la actividad:	<i>The Thompsons are going on vacation.</i>
Habilidad:	Producción escrita.
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado. Referencial.
Tipo de interacción:	Parejas.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las fotocopias a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá que en parejas completen el ejercicio utilizando el dibujo y los adjetivos propuestos en la caja.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	10 a 15 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 16	
Nombre de la actividad:	<i>A scholarship.</i>
Habilidad:	Producción escrita.
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado. Referencial.
Tipo de interacción:	Individual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las fotocopias a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá que individualmente completen el ejercicio utilizando los dibujos propuestos en la caja.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	10 a 15 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 17	
Nombre de la actividad:	How romantic are you?
Habilidad:	Integración de habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura.
Tipo de actividad:	Input estructurado. Afectiva. Selección de alternativas. Output estructurado. Afectiva.
Tipo de interacción:	Parejas.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las fotocopias a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá que en parejas contesten el cuestionario. 3. Una vez obtenidos los resultados, el profesor pedirá que con el mismo compañero, discutan si están de acuerdo con ellos.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	10 a 20 minutos.
Respuestas:	Abiertas.

Actividad No. 18	
Nombre de la actividad:	<i>Your health.</i>
Habilidad:	Integración de habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura.
Tipo de actividad:	Input estructurado. Afectiva. Selección de alternativas (<i>Find someone who...</i>). Output estructurado. Afectiva.
Tipo de interacción:	Grupal.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporcionará las fotocopias a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá al grupo que juntos formulen las preguntas antes de contestar el cuestionario. 3. Formuladas las preguntas, el maestro indicará a los alumnos que se pongan de pie y entrevisten a sus compañeros. 4. Una vez terminada la actividad, los alumnos y el profesor discutirán los resultados.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	10 a 20 minutos.
Respuestas:	Abiertas.

Actividad 19	
Nombre de la actividad:	Dora's promotion
Habilidad:	Integración de habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita.
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado. Referencial. Complementación de información. <i>Output</i> estructurado. Referencial.
Tipo de interacción:	En parejas.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro proporcionará a los alumnos las fotocopias. 2. Él pedirá que los alumnos trabajen en parejas. 3. Los alumnos discutirán y escribirán en su hoja de actividad las posibles respuestas.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	10 a 20 minutos.
Respuestas:	Abiertas.

Actividad 20	
Nombre de la actividad:	<i>The dentist.</i>
Habilidad:	Integración de habilidades Comprensión auditiva y producción escrita.
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado. Referencial. Complementación de información. <i>Output</i> estructurado. Referencial.
Tipo de interacción:	Individual.
Procedimiento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro distribuirá el material a cada uno de los alumnos. 2. Posteriormente pedirá que se lean las instrucciones. 3. El maestro pondrá el cassette o leerá el <i>transcript</i>. 4. Los alumnos escribirán la información que falte.
Material:	Fotocopias.
Tiempo estimado:	5 a 10 minutos.
Respuestas:	<p>0....<i>brush your teeth three times a day.</i></p> <p>1....<i>leave your teeth unbrushed.</i></p> <p>2....<i>get cavities if you don't brush your teeth.</i></p> <p>3....<i>have a toothache.</i></p> <p>4....<i>buy a good toothbrush and a toothpaste.</i></p> <p>5....<i>brush your teeth even when you drink a soda or eat some snacks.</i></p> <p>6....<i>eat food with little sugar.</i></p> <p>7....<i>drink milk.</i></p> <p>8....<i>feel pain in your gums if you don't brush your teeth properly.</i></p> <p>9....<i>visit the dentist at least once a year.</i></p> <p>10...<i>let cavities grow because you can lose your teeth.</i></p>

Transcript

0. *It's necessary to brush your teeth three times a day.*
1. *It's inconvenient to leave your teeth unbrushed.*
2. *It's common to get cavities if you don't brush your teeth.*
3. *It's horrible to have a toothache.*
4. *It's good to buy a good toothbrush and a toothpaste.*
5. *It's important to brush your teeth even when you drink soda or eat some snacks.*
6. *It's healthy to eat food with little sugar.*
7. *It's also healthy to drink milk.*
8. *It's common to feel pain in your gums if you don't brush your teeth properly.*
9. *It's essential to visit the dentist at least once a year.*
- 10 *It's dangerous to let cavities grow because you can lose your teeth.*

MANUAL

PARA EL

ALUMNO

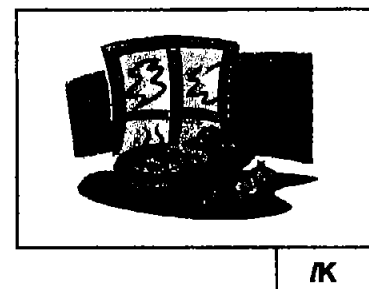
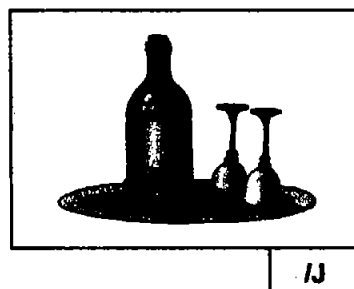
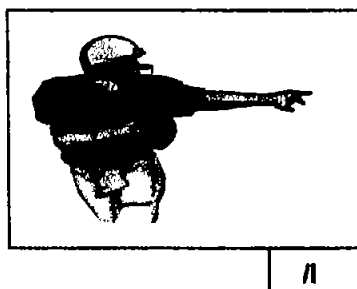
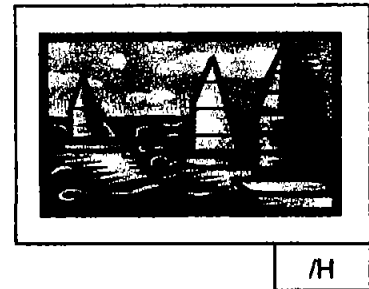
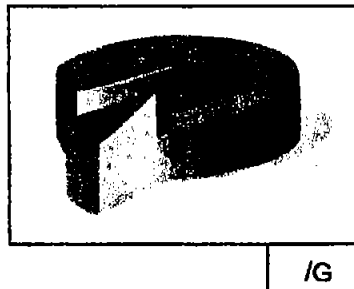
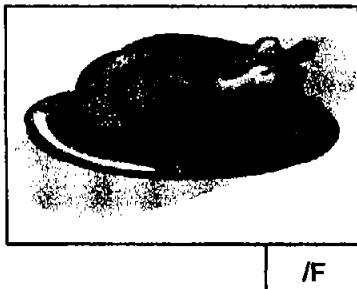
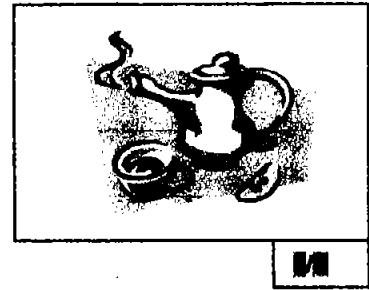
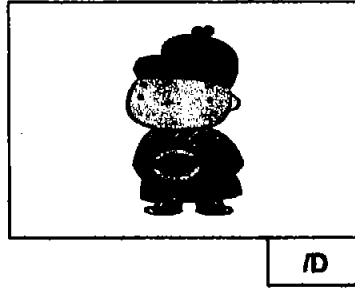
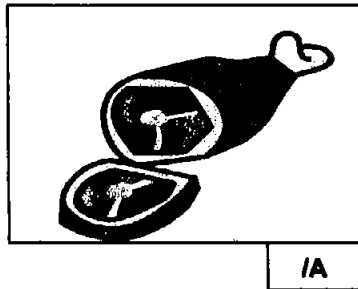
CONTENIDOS	Página
Activity 1. A trip around the world	71
Activity 2. Ana Gabriela Guevara	72
Activity 3. The doctor's suggestions	73
Activity 4. The boss and the secretary	74
Activity 5. The president's speech	75
Activity 6. What are they saying?	76
Activity 7. The lottery prize	77
Activity 8. New Year's resolutions	78
Activity 9. Do you like Christmas?	79
Activity 10. An expedition to Oaxaca	80
Activity 11. A difficult situation	81
Activity 12. Your future	82
Activity 13. Do you remember...?	83
Activity 14. Susie's resolutions	84
Activity 15. The Thompsons are going on vacation	86
Activity 16. A scholarship	88
Activity 17. How romantic are you?	90
Activity 18. Your health	91
Activity 19. Dora's promotion	92
Activity 20. The dentist	100

Activity 1

Listening 

A trip around the world.

Andrew traveled around the world. Now he's talking to a friend about his journey. Order the pictures according to what you hear. Look at the example.



Activity 2

Listening *Ana Gabriela Guevara*

Listen to Ana Gabriela Guevara, the winner of the Silver Medal in the Olympic Games. She is talking to an interviewer who wants to know the things she has done to become such a successful athlete.

Indicate if the statements are true (T) or false (F). Follow the example.

Statements	T	F
1. It's been troublesome to handle the success.		✓
2. It's been surprising to have the support of his friends and family.		
3. It's been easy to train in Mexico City.		
4. It's been hard to find a sponsor.		
5. It's been hard to handle all the pressure of the media on her.		
6. It's been difficult to keep her goals in mind.		
7. It's been tiring to travel to different places.		
8. It's been troublesome to speak different languages.		
9. It's been practical to carry all her stuff.		
10. It's been a pleasure to talk to the interviewer.		

Activity 3

Listening 

The doctor's suggestions



Mrs. Smith had a surgery last week. The doctor is providing some recommendations about her health. Listen to the conversation and indicate if the statements mentioned are True or False. Follow the example.

The doctor told her...

Statements	True	False
1. It was important to follow the instructions he was giving her.	X	
2. It was essential to buy the medicines.		
3. It was good to swim everyday.		
4. It was inconvenient to have a passive life.		
5. It was common to feel weak.		
6. It was normal to feel a little sleepy.		
7. It was healthy to eat vegetables.		
8. It was natural to feel some pain after the surgery.		
9. It was necessary to see him the following day.		
10. It was important to have a check up every week.		

Activity 4

Listening 

The boss and the secretary



Listen to Mr. Malcom talking to his new secretary. He is telling her the things she has to do on her first day at the office. Check if the statements are TRUE or FALSE. Follow the example.

Statements	TRUE	FALSE
0. It's unimportant to call Mr. Morrison.		✓
1. It's necessary to finish a report.		
2. It's compulsory to send the brochures to the new store.		
3. It's unnecessary to organize a meeting for tomorrow morning.		
4. It's important to send a fax to the director of the company.		
5. It's vital to be there early in the morning.		
6. It's essential to file the documents that are on the desk.		
7. It's obligatory to get a check up done for the following week.		
8. It's unnecessary to prepare coffee for the boss every morning.		
9. It's forbidden to eat in the office.		
10. It's good to have a new secretary here.		

Activity 5

Reading 

The president's speech



The president of Mexico gave his annual speech last week. He mentioned some things he considered important to improve the economy and security of the country.

Read the following statements and put a check mark in the ones you agree or disagree. Follow the example.























Statements	agree	disagree
1. It's important to create more and better rewarding jobs.	✓	
2. It's necessary to establish a new police organization.		
3. It's urgent to stop corruption.		
4. It's compelling to improve the educational system in the country.		
5. It's essential to create more subway routes.		
6. It's required to enlarge Viaducto and Circuito Interior.		
7. It's imperative to stop crime by applying death penalty.		
8. It's indispensable to continue building the 2 nd floor in Periferico.		
9. It's compulsory to remodel "Palacio Nacional".		
10. It's irrevocable to pay more taxes on medication and books.		

Activity 6

Reading 

What are they saying?

Read the sentences below and choose the appropriate picture. Follow the example.

	A	B
0. It's easy to swim.		 ✓
1. It's simple to cook French food.		
2. It's troublesome to play the violin.		
3. It's wonderful to dance disco music.		
4. It's simple to play checkers.		
5. It's complicated to play the piano.		
6. It's good to play baseball.		
7. It's scary to skate.		
8. It's tiring to play basketball.		
9. It's fascinating to sing.		
10. It's delicious to eat French fries.		

Adapted from Molinsky, Steven J., 1989.

Activity 7

Reading 

The lottery prize



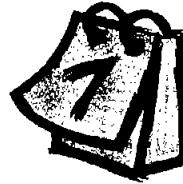
Imagine you have won the lottery. Read the statements below and check the ones you will be likely or unlikely to do. Follow the example.

Statements	Likely	Unlikely
0. You will be afraid to be kidnapped.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. You will be happy to go shopping everyday.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. You will be pleased to do charity acts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. You will be willing to donate part of your money to some health associations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. You will be fascinated to organize several charity parties.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. You will be happy to buy a new house.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. You will be sad to change your current residence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. You will be pleased to found a hospital.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. You will be delighted to travel around the world.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. You will be prepared to establish new relationships with other rich people.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. You will be glad to invest your money in a business.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Activity 8

Reading 

New Year's resolutions



New Year is coming. You have written a list of resolutions. Read the list provided below and check which of them are highly important, important or unimportant for you to accomplish. Follow the example.

Statements	Highly important	Important	Unimportant
1. It will be good to change my current job.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. It will be interesting to take yoga classes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. It will be fantastic to learn a new language.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. It will be fun to jump from the bungee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. It will be healthy to take up a new sport.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. It will be possible to start a new diet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. It will be intelligent to save more money.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. It will be fascinating to buy a new car.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. It will be lovely to call some good friends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. It will be useful to learn computing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Activity 9

Speaking 

Do you like Christmas?



Do you like Christmas? Discuss with your classmates what it will be necessary to do to have a wonderful festivity. Use the ideas provided in the box and don't forget to use different adjectives. Follow the examples.

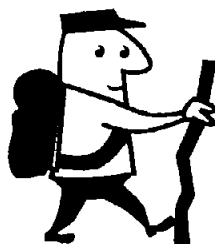
- ☺ 0. It will be important to buy the presents for my parents.
- ☺ 00. It will be nice to invite my grandparents to the house.

...buy a Christmas tree	...decorate the house
...buy different ornaments	...sing Christmas carols
...prepare a delicious dinner	...organize a present interchange
...hire mariachis	...bake a delicious cake
...break a "piñata"	...invite friends to the house

Activity 10

Speaking 

An expedition to Oaxaca



You will be sent to an expedition in Oaxaca. Using the adjectives from the box, express to a partner what your feelings might be about that trip. Follow the example.

☺ 0: It will be amazing to know a different culture.

☹ 00: It will be sad to see the people trying to get something to eat.

nice	frustrating
rewarding	amazing
tiring	awesome
interesting	disappointing
fun	incredible

Activity 11

Speaking 

A difficult situation



Can you remember a time in which you were in a difficult situation? Did you have the support of your family and friends? Yes? No? What were your impressions? Use the adjectives provided in the box below and express to a partner how you felt about it. You can use other adjectives to express your ideas. Give at least five sentences. Follow the example:

0: When I had an accident some years ago, it was wonderful to see that all my friends visited me in the hospital.

good	dissapointing
sad	amazing
fun	special
inspiring	boring
nice	gorgeous

Activity 12

Speaking 

Your future



Think about how your life will change in 5 or 10 years from now. Use the adjectives from the box to describe to some of your classmates how it will change. Follow the example:

0: I will be glad to see the majority of my objectives accomplished.

happy	grateful
proud	lucky
able	afraid
sad	fortunate
pleased	delighted

Activity 13

Writing 

Do you remember...?



Do you remember the speech the president gave last week? This time, please work with a partner and give your opinion about what you think it should be done in order to improve the economy and security of the country.

Use all the adjectives from the box to write your sentences. Follow the example.

compulsory	necessary	interesting
amazing	essential	vital
obligatory	required	important
indispensable	urgent	

0. It's compulsory to increase the salary of our workers.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Activity 14

Writing **Susie's resolutions**

It's New Year's Eve again and Susie has thought about some resolutions. What do you think Susie's resolutions are. Look at the pictures and complete the sentences. Follow the example.



0. It will be necessary to save money.



1. It will be good to _____



2. It will be healthy to _____



3. It will be fantastic to _____



4. It will be interesting to _____

UNIVERSITY



5. It will be wonderful to _____



6. It will be possible to _____



7. It will be fun to _____



8. It will be nice to _____



9. It will be fantastic to _____



10. It will be possible to _____

Activity 15

Writing ✍

The Thompsons are going on vacation

The Thompsons are going on vacation. Work with a partner, look at the picture below and write at least five sentences saying what will be important to do before they leave. Use the adjectives around the picture. Follow the example.

necessary

important

possible

good

advisable

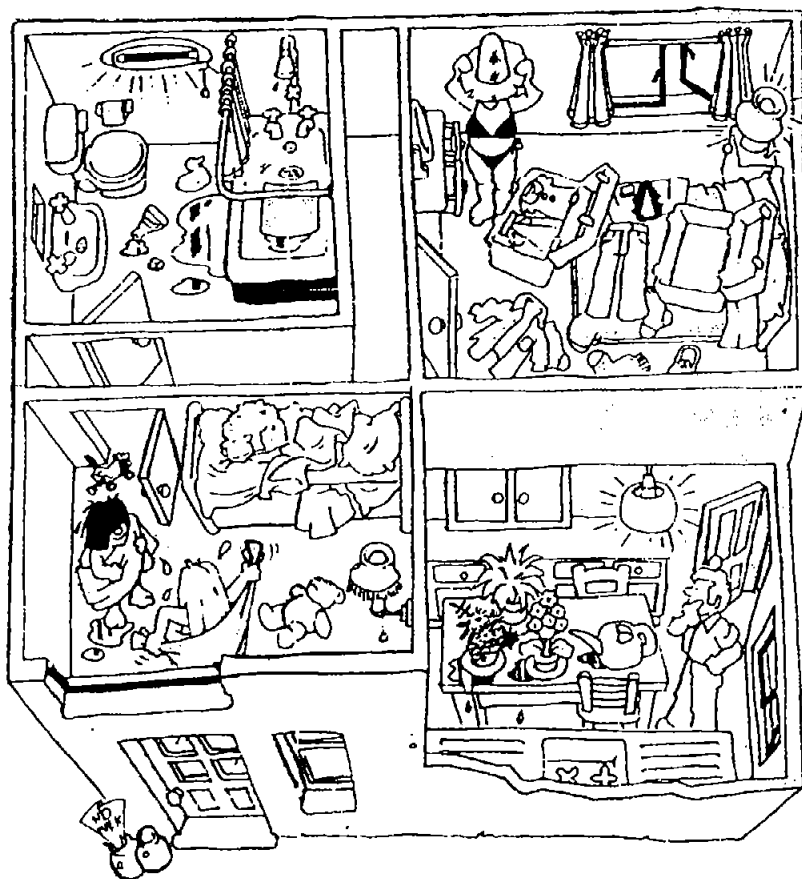
crucial

essential

easy

convenient

nice



Example: It is important to water the plants before we leave

Activity 16

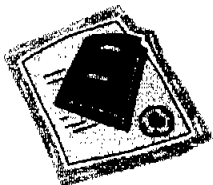
Writing 

A Scholarship

Sarah received a scholarship to study abroad. She is leaving the following week. Her family tells her it is important to do different things before she leaves. Look at the pictures and complete them. Follow the example.



0. It's advisable to notify all your teachers before you leave.



1. It's necessary to _____



2. It's important to _____



3. It's convenient to _____



4. It's urgent to _____



5. It's important to _____



6. It's advisable to _____



7. It's convenient to _____



8. It's good to _____



9. It's indispensable to _____



10. It's necessary to _____

Activity 17

Integrated skills 

How romantic are you?

1. ♥ This is a romance quiz. Work with a partner and answer the questions. When you finish get your score and discover how romantic you are. ♥

<p>1. You are with your ♥ and it's raining, you think it will be necessary to take:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) one umbrella (2 points) b) two umbrellas (1 point) c) no umbrella (3 points) <p>3. You are driving with your ♥. You think it will be romantic to listen to:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) your ♥'s favorite music (3 points) b) your favorite music (2 points) c) the radio (1 point) <p>5. You are having your first date. You think it will be romantic to be:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) at a museum (1 point) b) at an amusement park (0 points) c) at a coffee shop (3 points) <p>7. You had a big fight with your ♥. You think it will be sweet to receive a card that says:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) "I was wrong"! (1 point) b) "I'm sorry"! (2 points) c) "I love you"! (3 points) 	<p>2. You are getting married, you think it will be nice to get married:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) in a residence (1 point) b) in a church (2 points) c) in a castle (3 points) <p>4. Your ♥ is sick in bed. You think it will be lovely to bring:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) some soup (3 points) b) some fruit (2 points) c) some medicine (0 points) <p>6. You and your ♥ are in an ice cream shop. You think it will be splendid to have:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 2 shakes and 2 straws (0 points) b) 1 shake and 2 straws (3 points) c) 1 shake and 1 straw (1 point) <p>8. Your ex ♥ wants to come back. You think it will be convenient to say:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) O.K. (3 points) b) No. Thanks (2 points) c) Nothing (1 point)
<p>If your total score is between: 0-8</p>	<p>You are not romantic at all. You're very realistic and practical.</p>
<p>9-16</p>	<p>You are a little romantic! You probably forget anniversaries.</p>
<p>17-24</p>	<p>You are very romantic! You like to feel happy and love is an important part of your life.</p>

2. Discuss with a partner if you agree with your score.

Activity 18

Integrated skills ✂



Your health



Find someone who thinks it is...

necessary to do exercise everyday	healthy to drink 2 liters of water everyday	vital to try acupuncture
convenient to become a vegetarian	good to practice spinning	essential to be on a diet
important to practice Pilates	essential to take vitamins	appropriate to practice yoga
unimportant to visit the dentist	important to take a shower everyday	good to visit the doctor regularly



Activity 19

Integrated skills ✕

Dora's promotion



Dora was promoted to be Salma Hayek's assistant, a famous Hollywood star. Everybody knows Salma is very demanding. Work with a partner, discuss and write what it is necessary for Dora to do to keep Salma satisfied. Write at least five sentences.

Follow the example.

It's necessary to keep Salma's agenda in order and updated.

Activity 20

Integrated skills ✕

The dentist



The dentist is giving some recommendations to some children. Listen to what he says and complete the sentences. Follow the example:

0. It's necessary to brush your teeth three times a day.
1. It's inconvenient to _____.
2. It's common to _____.
3. It's horrible to _____.
4. It's good to _____.
5. It's important to _____.
6. It's healthy to _____.
7. It's also healthy to _____.
8. It's common to _____.
9. It's essential to _____.
10. It's dangerous to _____.

CONCLUSIONES

El presente trabajo abordó el uso de adjetivos+infinitivo considerado como un punto gramatical problemático para los alumnos de nivel 9 de Interlingua.

Con la elaboración de la propuesta de actividades, se busca ayudar tanto a los alumnos de dicha institución como de otras escuelas, a la adquisición de tal estructura lingüística. Asimismo la propuesta busca dar solución a la problemática que tienen los profesores al no existir material didáctico que ayude al reforzamiento de este punto lingüístico.

En este trabajo se describió a la institución a la que se dirigió la propuesta, tomando en cuenta diversos factores como son, el plan de estudios, el nivel de los alumnos, la población docente y el cuerpo estudiantil.

Una vez hecho lo anterior, se prosiguió con la descripción lingüística de los adjetivos+infinitivo en inglés y en español y a la elaboración de un análisis contrastivo, el cual permitió observar las diferencias y semejanzas de la estructura en cuestión y a entender las razones por las cuales los alumnos recurren en ciertos errores.

El tratamiento pedagógico dejó ver la falta de explicaciones gramaticales y de ejercicios en distintos libros de texto. Posteriormente se habló sobre las teorías relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de una L2, así como de distintos modelos de enseñanza. Todos estos elementos sirvieron para justificar la elaboración de este proyecto.

Dentro de los modelos de enseñanza se seleccionaron los de *input* y *output* estructurado propuestos por Lee y VanPatten (1995). Se consideró que tales modelos permitirían al alumno comprender, internalizar y posteriormente producir de forma oral y escrita los adjetivos+infinitivo.

Los ejercicios de integración de habilidades, también se basaron en los modelos antes citados. Conviene mencionar que las actividades propuestas son susceptibles a cambios y/o reajustes, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos.

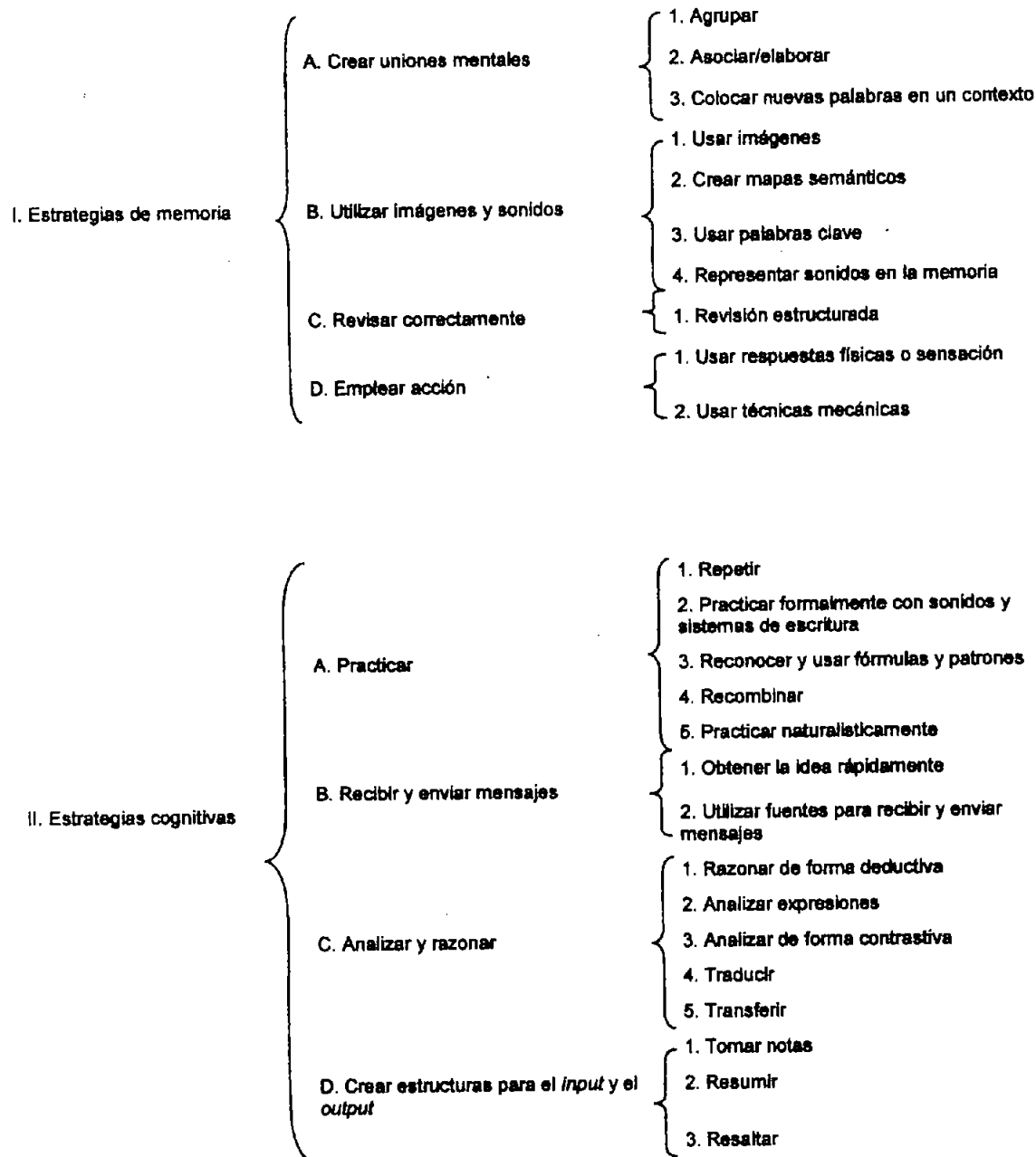
Se sugiere que las actividades se apliquen por algún docente que esté interesado en comprobar la eficacia de las mismas y verificar si en verdad éstas ayudan a reforzar el punto lingüístico abordado en esta investigación.

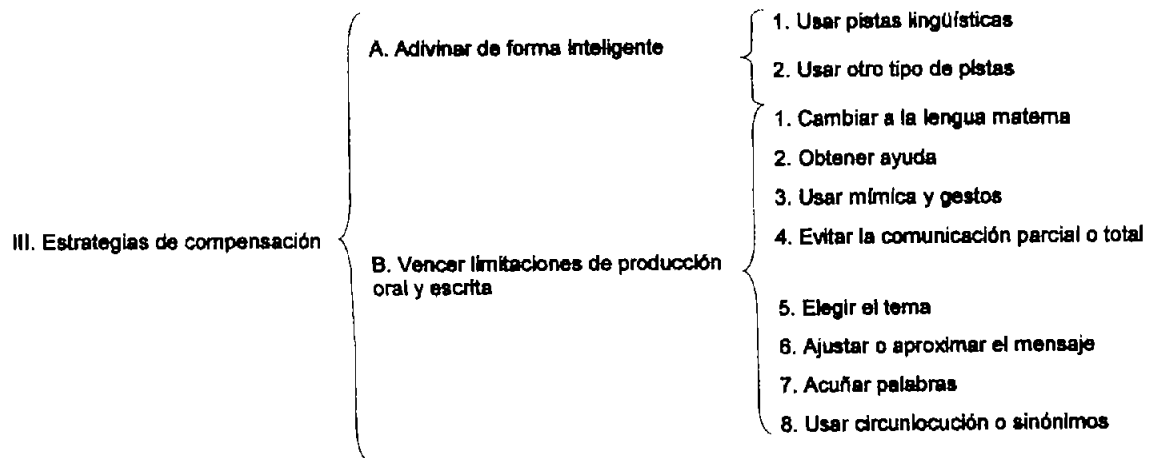
Se espera que la propuesta de actividades sirva como herramienta para el profesor. De igual forma se espera que el presente proyecto se utilice como referencia o complementación para futuras investigaciones que busquen ampliar y mejorar el uso de este punto gramatical.

APÉNDICES

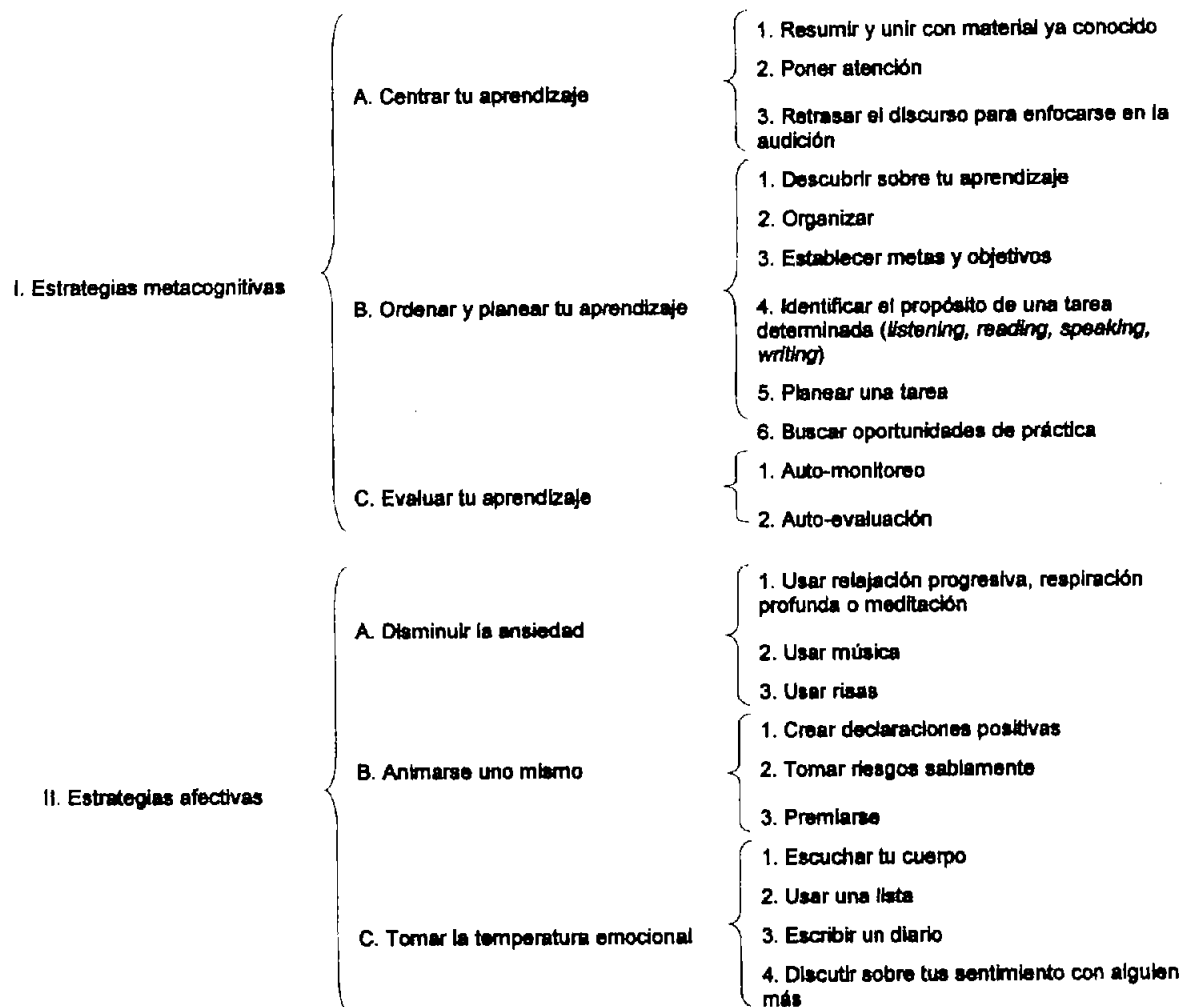
Apéndice A

Estrategias Directas (Estrategias de memoria, cognitivas y de compensación)





Estrategias Indirectas (Estrategias metacognitivas, afectivas y sociales)



III. Estrategias sociales

A. Preguntar

B. Cooperar

C. Sentir empatía por otros

1. Preguntar por aclaraciones o verificaciones

2. Preguntar por correcciones

1. Cooperar con compañeros

2. Cooperar con usuarios hábiles de la nueva lengua

1. Desarrollar comprensión cultural

2. Ser conscientes de los pensamientos y sentimientos de otros

BIBLIOGRAFÍA

- Aarts, Bas. 2001. English syntax and argumentation. *Gran Bretaña: Palgrave.*
- Abbs, Brian y Frøebam, Ingrid. 1995. New blueprint. Intermediate. *España: Longman.*
- Alarcos Llorach, Emilio. 1999. Gramática de la lengua española. *España: EspasaCalpe.*
- Álvarez, A. y del Río, P. 1990. "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo". En Coll. C., et al. Desarrollo y educación II. Psicología de la educación. *Madrid: Alianza.*
- Ausubel, et al. 2003. Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. (15ª ed.). *México: Editorial Trillas.*
- Bello, Andrés. 1978. Gramática de la lengua castellana. *Madrid: Colección EDAF Universitaria.*
- Bialystok, Ellen y Sharwood Smith, Michael. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition" en *Applied linguistics*. Vol 6. No. 2.
- Brown, D. 2001. Teaching by principles. An alternative approach to language pedagogy. (2ª ed.). *New York: Addison Wesley Longman Inc.*
- Burns, A. y Seidlhofer, B 2002. En Schmitt, N. (ed) An introduction to applied linguistics. *U.S.A.: OUP, 211-232*
- Cabral del Hoyo, Roberto, et al. La fuerza de las palabras. Como hablar y escribir para triunfar. *México: Selecciones del Reader's Digest.*
- Cadierno-López, Teresa. 1992. "Explicit instruction in grammar: a comparison of input based and output based instruction in second language acquisition". *Tesis doctoral. Urbana: universidad de Illinois.*
- Canale, Michael. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy". En Jack C. Richards y Richard W. Schmidt (eds). *Language and communication (5ª ed.). New York: Longman Inc.*
- Carrell, P. y Grabe, W. 2002. En Shmitt, N. (ed). An introduction to applied linguistics. *U.S.A.: Oxford University Press.*

- Celce-Murcia, M. 2001. Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.) U.S.A.: Heinle & Heinle.*
- Celce-Murcia, M. y Hilles, S. 1988. Techniques and resources on teaching grammar. New York: CUP.*
- Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. 1999. The grammar book. U.S.A.: Heinle and Heinle Publishers.*
- Collins, Cobuild. 1991. Student's grammar self study. Great Britain: Harper Collins Publishers.*
- Corder, S. P. 1973. Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.*
- Cunningham, Sarah y Moor, Peter. 2003. Cutting edge. Elementary. España: Longman.*
- Da Silva Gomes C., Helena y Signoret Dorcasberro, Aline. 1996. Temas sobre la adquisición de una segunda lengua. México: Comité Editorial del CELE.*
- Díaz-Barriga, F., et al. 2002. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. (2^a ed.). México: McGraw-Hill.*
- Ellis, Rod. 1994. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.*
- Ellis, Rod. 2003. Second language acquisition. (8^a ed.). Oxford: Oxford University Press.*
- Fotos, Sandra S. 1994. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks". TESOL Quarterly. Vol. 28 (2): 323-350.*
- Fotos, Sandra S. 1993. "Consciousness-raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction". Applied Linguistics. Vol. 14: 386-407.*
- Franco García, Elvia. 2002. Diseño de un taller de producción oral para alumnos de inglés de nivel intermedio. Maestría. CELE: UNAM.*
- Franco García, Elvia. 2003. "El input estructurado como alternativa 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.*
- Franco García, Elvia. (en prensa). "La adquisición del vocabulario y los campos semánticos". Actas del IV Foro de enseñanza e investigación en lenguas y culturas extranjeras. México: UAM Iztapalapa.*

- Fuchs, Marjorie, et al. 2000. Focus on grammar. An intermediate course for reference and practice. U.S.A.: Longman.*
- Gass, Susan M. y Madden, Carolyn G. 1985. Input in second language acquisition. Massachussets: Newbury House Publishers.*
- González Peña, Carlos. 1985. Manual de gramática castellana. México: Editorial Patria.*
- Granger, Colin y Plumb, John. 1980. Play games with English. Oxford: Heinemann International.*
- Graves, Kathleen. 1997. Teachers as course developers (3a. ed.). Cambridge: CUP.*
- Graves, Kathleen y Rein, David P. 1990. East west 3. Teacher's book. U.S.A.: Oxford University Press.*
- Idiomas, S. A. de C. V. 1999. Essential English workbook 9. Interlingua. México: Autor.*
- Idiomas, S. A. de C. V. 2001. Introduction to English workbook. Interlingua. México: Autor.*
- James, Carl. 1980. Contrastive analysis. London: Longman.*
- Kingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. 2000. Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente. México: McGraw-Hill.*
- Lado, Robert. 1957. Linguistics across cultures: Appliedg linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.*
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. "The communicative approach". En Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press.*
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. 1991. An introduction to second language acquisition research. New York: Longman.*
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. "Grammar instruction as structured input". En Making communicative language teaching happen. New York: McGraw Hill.*
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. "Structured output: A focus on form in language production. En Making communicative language teaching happen. New York: McGraw Hill.*
- Lester, James D. 1991. A writer's handbook. Style and grammar. U.S.A.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.*
- Lethaby, Carol y Matte, Margarita. 2001. Skyline 3. Teacher's guide. Thailand: Macmillan.*
- Lunton, Robert C. y Hienle, Charles H. 1971. Toward a cognitive approach to second language acquisition. Philadelphia: The Center for Curriculum Development Inc.*

- Lynch, T. y Mendelson, D. 2002 in Shmitt, N. (ed) An introduction to applied linguistics. U.S.A.: OUP, 193-210.
- McArthur, Tom. 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. Elementary. España: Longman.
- Molho, Mauricio. 1975. Sistemática del verbo español (aspectos, modos, tiempos). Madrid: Editorial Gredos.
- Molinsky, Steven y Bliss Bill. 1989. Side by side. U.S.A.: Prentice-Hall Regents.
- Moutsou, E. y Parker, S. 1996. Enter the world of grammar. Great Britain: MM Publications.
- Murphy, Raymond. 2000. Grammar in use. Intermediate. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Murphy, Raymond y Altman, Roan. 1993. Grammar in use. Reference and practice for intermediate students of English. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1999. "Analysing language skills". En Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: CUP.
- Nunan, David. 1995. Atlas 3. Learning-centered communication. U.S.A.: Heinle & Heinle.
- Nunan, David. 1989. "Tasks components". En Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: CUP.
- O'Connell, Sue. 1996. Focus on first certificate. España: Longman.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. V. 1990. "A Cognitive theory of learning". En Learning strategies in second language acquisition. England: Cambridge University Press.
- Opdyche, John B. 1983. Harpers English grammar. U.S.A.: Warner Book Edition.
- Oxford, R. 1990. Language learning strategies. What every teacher should know. Boston Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Pavlik, Cheryl y Stumpfhauser de Hernández, Anna. 1995. An integrated course in communicative English . Student's book 3. España: Longman.
- Pozo, J. I. 1994. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ediciones Morata.

- Quirk, Randolph, et al. 1974. A grammar of contemporary English. *Gran Bretaña: Longman.*
- Revilla, Santiago. 1974. Gramática española moderna. Teoría y ejercicios. *México: McGraw-Hill.*
- Richards, J. y Lockhart, C. 1994. Reflective teaching in second language classrooms. *U.S.A.: Cambridge University Press.*
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 1992. "Communicative language teaching". En *Approaches and methods in language teaching (8a. ed.)*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. y Schmidt, Richard W. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy". En *Language and communication (5a. ed.)*. U.S.A.: Longman, Inc.
- Rosset, Edward R. 2000. English grammar 1. *España: Stanley.*
- Schramper Azar, Betty. 1989. Understanding and using English grammar. *U.S.A.: Prentice Hall Regents.*
- Schoenberg, Irene E. 1994. Focus on grammar. A basic course for reference and practice. *U.S.A.: Addison-Wesley Publishing Company.*
- Silva, T. y Matsuda P. 2002. En Shmitt, N. (ed) An introduction to applied linguistics. *U.S.A.: Oxford University Press.*
- Soars, Liz y Soars, John. 2003. American headway 3. *U.S.A.: Oxford University Press.*
- Sopena, Ramón. 1973. Gran sopena. Diccionario enciclopédico. *España: Editorial Ramón Sopena.*
- Stern, H. 1993. Fundamental concepts of language teaching. *Oxford: Oxford University Press.*
- Stockwell, Robert P. 1965. The grammatical structures of. *U.S.A.: The University of Chicago Press.*
- Swan, Michael. 1998. Practical English usage. *Oxford: Oxford University Press.*
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1997. How English works. A grammar practice book. *Oxford: Oxford University Press.*
- Thomson, A. J. y Martinet, A. V. 1992. A practical English grammar. *Oxford: Oxford University Press.*

Tomasello, Michael y Herron, Carol. 1989. "Feedback for language transfer errors. The garden path technique". En Studies in second language acquisition. Cambridge: CUP. No 11.

Tovar, S., Alfonso. 2001. El Constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje. México: Instituto Politécnico Nacional.

VanPatten, B. 1996. Input processing and grammar instruction in a second language acquisition. New Jersey: Ablex Publishing.

VanPatten, B. 2003. From input to output. U.S.A.: McGraw-Hill, Inc.

Werner, Patricia K. et al. 1990. Interactions II. A communicative grammar. U.S.A.: McGraw-Hill.

Werner, Patricia K. 1990. Mosaic I. A content-based grammar. México: McGraw-Hill.

Fuentes de internet

Ellis, Rod. 1998. Making an impact: Teaching grammar through awareness-raising. (Documento web) <http://www.impactseries.com/grammar/making.html>. (15 de agosto 2004)

García Ruvalcaba, Liliana. 2004. Unidades didácticas. (Documento web) http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_norma/unidad_didactica.htm.

Oxford, Rebeca. 2001. Integrated skills in the ESL/EFL classroom. (Documento web). <http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>. (26 de agosto 2004)

*<http://office.microsoft.com/clipart>
(4 de octubre de 2004)*

*<http://EFL4U.com>
(29 de septiembre de 2004)*