



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLES

DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDACTICAS PARA LA
ENSEÑANZA DEL PRESENTE CONTINUO COMO REFERENCIA
AL FUTURO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE 5o. AÑO DE LA
ENP 6 ANTONIO CASO

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A
VIOLETA BARRERA GUEVARA

ASESORA: LIC. ANA MARIA MARTINEZ GUTIERREZ



ACATLAN, EDO. DE MEXICO.

FEBRERO 2005

m. 341256



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

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

NOMBRE: Barrera Guerra
Violeta

FECHA: 22/Febrero/05

FIRMA: P.A. [Signature]

Luis Fernando Terán Méndez.

**Dedicada a quien más amo:
mis padres, hermanos
y sobrinos.**

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por haberme dado la salud y la tranquilidad emocional para poder terminar esta tesis.

A mi Alma Mater, Universidad Nacional Autónoma de México, y a la Facultad de Estudios Superiores Acatlán por haberme formado académicamente.

A mis maestras y asesoras, Rosario Hernández Coló, Marcela García Avilés, Gabriela Huerta Viruega, Elvia Franco García y Ana Ma. Martínez Gutiérrez, por su tiempo y dedicación. Mil gracias a todas ustedes desde el fondo de mi corazón.

A mis compañeras (os) del seminario, Alicia, Samantha, Berenice, Héctor, Fernando, Dora, Raquel G., Edith, Ariadna, Silvia, Daniellina, Raquel R., Enriqueta y Rosa, por sus aportaciones y ayuda.

A mis amigas entrañables, Alma Rosas y Alelí Navarrete, que desde el país vecino del norte, me enviaban palabras de aliento y creyeron en mí ¡Las adoro!

A Kevin, por levantarme cuando sentía desfallecerme ¡Gracias por estar ahí!

A Roberto Flores, por haberme sacado a los bailes, fiestas y demás actividades recreativas, de otra forma me hubiera vuelto loca.

A mis amigos y compañeros de trabajo, por sus consejos y comentarios. Especialmente a Luis Fernando, por su invaluable apoyo técnico y moral.

A mi familia entera, en especial a papá y a mamá por soportarme, adorarme y apoyarme como nadie en el mundo entero. Gracias por facilitarme mi existencia ¡LOS AMO!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1 Institución	3
1.1.1 Plan de estudios	5
1.1.2 Lengua extranjera inglés V	6
1.1.2.1 Programa del curso	6
1.1.2.2 Libro de texto	7
1.1.3 Población	8
1.1.3.1 Cuerpo estudiantil	8
1.1.3.2 Planta docente	9
II. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Descripción del presente continuo como futuro	11
2.1.1 Descripción del presente continuo como futuro en inglés	12
2.1.2 Descripción del presente continuo como futuro en español	15
2.1.3 Análisis contrastivo	18
2.1.4 Tratamiento pedagógico del PC como futuro en libros de texto de inglés	21
2.2 Teoría de aprendizaje	24
2.2.1 Teoría cognitiva	24
2.2.1.1 Constructivismo	28
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias	33
2.2.2 Interlenguaje	34
2.2.3 Análisis de errores	35
2.3 Teoría de enseñanza	36
2.3.1 Enfoque Comunicativo	36
2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita	40
2.3.3 Modelos de enseñanza	41
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado	41
2.3.3.2 <i>Output</i> estructurado	43
2.4 Modelo para el diseño de actividades	45
III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	46
3.1 Contexto educativo	46
3.2 Conceptos y descripción lingüística	46
3.3 Aspectos psicolingüísticos	47
3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades	47
3.4.1 Comprensión auditiva	47
3.4.2 Comprensión de lectura	48
3.4.3 Producción oral	50
3.4.4 Producción escrita	52
3.4.5 Integración de habilidades	53
3.5 Evaluación con base en los objetivos	54
3.5.1 Objetivo general de <i>input</i> estructurado	54
3.5.1.1 Objetivo específico de las actividades referenciales	54
3.5.1.2 Objetivo específico de las actividades afectivas	55
3.5.2 Objetivo general de <i>output</i> estructurado	55
3.5.2.1 Objetivo específico de las actividades referenciales	55
3.5.2.2 Objetivo específico de las actividades afectivas	56

3.5.3	Objetivo general de las habilidades integradas	56
3.5.3.1	Objetivo específico de las actividades referenciales	56
3.5.3.2	Objetivo específico de las actividades afectivas	57
3.6	Recomendaciones pedagógicas	57
IV.	PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	59
	Manual para el maestro	60
	Manual para el alumno	82
	CONCLUSIONES	104
	BIBLIOGRAFÍA	106

INTRODUCCIÓN

Es un hecho que dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la necesidad de estudiar inglés avanza día a día a pasos agigantados consolidándose como la lengua más usada a nivel mundial. Como docentes, este tipo de situaciones resultan motivantes para seguir estudiando el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma e incurrir en la ardua tarea de diseñar actividades didácticas que con suerte faciliten el camino del docente y del alumno hacia la lengua meta. Es necesario aclarar que los términos: lengua extranjera (LE) , lengua meta (LM) , segunda lengua (SL) y lengua dos (L2), se usan indistintamente a lo largo de este trabajo. De igual manera sucede con los términos de adquisición y aprendizaje.

El estudio de esta investigación se centra en la problemática que los alumnos de 5º grado del turno matutino de la Escuela Nacional Preparatoria No. 6 Antonio Caso, tienen al hacer uso del presente continuo como referencia al tiempo futuro en inglés. Esto se debe a que en español el presente continuo se reserva para describir o explicar, ya sea acciones que están ocurriendo en el momento de hablar o para referirse a una acción que no es permanente pero que ocupa un periodo más largo que el periodo actual. En consecuencia, los estudiantes tienden casi siempre a generalizar y piensan que la terminación *-ing* se refiere al *-ando -iendo* del español. Cuando los alumnos aprenden en el salón de clase que el presente continuo también sirve para referirse al futuro en inglés, les surgen dudas y les provoca confusión ya que no existe una forma verbal de este tipo en español. Debido a ello, surge la inquietud de dedicar un estudio a este fenómeno con el propósito de presentar dicho punto gramatical a través de actividades que resulten significativas para los alumnos y que contribuyan a atacar el problema antes mencionado. Este trabajo de investigación está dividido en cuatro capítulos.

En el capítulo I, CONTEXTUALIZACIÓN, se detallan las particularidades de la institución y de la población a las cuales va dirigido este estudio de investigación.

En el capítulo II, MARCO TEÓRICO, se hace una descripción del presente continuo como futuro basándose en la gramática inglesa y en la española. Se analizan las teorías de aprendizaje y las de enseñanza, por último se presenta el modelo para el diseño de actividades adoptado para la elaboración de las actividades que aquí se presentan.

En el capítulo III, ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES, se describen brevemente cada una de las cuatro macro habilidades, más la integración de habilidades. Se definen los objetivos de las actividades y se cierra con las recomendaciones pedagógicas.

En el capítulo IV, PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES, se enlistan las veinte actividades diseñadas, presentando primero el manual para el maestro y después el manual para el alumno. En las conclusiones se hace un resumen del trabajo de investigación y se sugiere la implementación de las actividades.

I. CONTEXTUALIZACIÓN

En este capítulo se detallan las características de la institución en la cual se centra este trabajo de investigación. Se analiza su plan de estudios, el programa de dicha materia y el papel que juega como lengua extranjera la asignatura de Inglés V. Se habla del libro de texto que se utiliza actualmente y se finaliza con un perfil de la población, tanto estudiantil como docente de la Escuela Nacional Preparatoria No. 6 Antonio Caso.

1.1. Institución

De acuerdo con la información de “El Ateneo de Coyoacán” (Año 13 No. 8) con la restauración de la República en 1867, fueron expedidas diversas leyes para seguir las directrices educativas de los gobiernos de la época, tanto para la orientación y reestructuración de la enseñanza elemental, como para la instrucción media. En este último sentido, la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria constituyó uno de los pasos más importantes de aquel momento histórico, en lo que respecta al avance de la educación en México.

La institución constituyó una novedad en los sistemas educativos tradicionales: las materias serían 34 y las habría tanto científicas como humanísticas. Hacia 1929, tras la movilización de diversos sectores de la sociedad mexicana, encabezados por científicos, académicos, artistas e intelectuales, la universidad conquista su autonomía, recibiendo con ello la personalidad jurídica propia y la reincorporación definitiva de la Escuela Nacional Preparatoria. La vida preparatoriana da lugar al desarrollo de las ideas, las artes, las ciencias; se precisa, cada vez con mayor premura, de más y más aulas que den cabida a los jóvenes que aspiran a formar parte de la comunidad universitaria.

La Preparatoria Nacional ocupa entonces edificios y viejas casonas donde se instalarían algunos de los nuevos planteles, llegando el turno para la Preparatoria No. 6 en 1959. El plantel sería ubicado en un edificio colonial situado en la Av. Rivera de San Cosme No. 71, conocido como la Casa de los Mascarones. Debido a que el edificio de San Cosme era insuficiente para dar cabida a la gran cantidad de jóvenes que iniciaban en sus aulas su vida universitaria, el 11 de febrero de 1964 se inaugura el Plantel 6 de Coyoacán.

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) Antonio Caso No. 6, como ahora se denomina, se encuentra ubicada en Corina # 3 entre las calles de Xicoténcatl e Hidalgo en la colonia del Carmen Coyoacán. Cuenta con 62 salones, áreas deportivas, laboratorios de ciencias y de cómputo, un auditorio, una biblioteca, salas de conferencias, un SEMDI (Servicio de Material Didáctico de Idiomas), un gimnasio y una alberca.

A diferencia de otros planteles, se carece de aulas u otras instalaciones destinadas a la enseñanza de lenguas extranjeras adecuadas a los métodos y estrategias de enseñanza actuales. Por mencionar solo algunos, la ENP 5 y la 9 tienen salones con televisiones y video casetera y la ENP 7 inauguró su mediateca en el año 2004. El plantel 6 posee dos salas de audiovisual que son utilizadas por todos los colegios y por esta razón se tiene que solicitar con tiempo de anticipación, resultando siempre insuficiente para todos los grupos de cada docente.

Vale la pena mencionar que la ENP cuenta con 9 planteles en total situados estratégicamente en la zona de la Ciudad de México. La institución recibe en promedio 15,000 alumnos al año los cuales son distribuidos en sus dos turnos proporcionalmente de acuerdo con su capacidad entre todos los planteles. La jornada matutina es de 7:00 a 13:40 y la vespertina de 13:40 a 21:10 horas. Debido a su privilegiada situación geográfica y a la fama de contar con una buena planta de profesores, la Preparatoria 6 por tradición, ha sido la opción con mayor demanda para los jóvenes que aspiran a ingresar al bachillerato de la UNAM.

1.1.1 Plan de estudios

El plan de estudios de la ENP se aprobó el 18 de noviembre de 1996, el cual se derivó de una modificación del plan de estudios de 1964. Basado en el constructivismo, se clasifica en tres etapas correspondientes a cada año escolar: el 4º año es la Etapa de Introducción, el 5º año la Etapa de Profundización y el 6º año la Etapa de Orientación. Las asignaturas que conforman el 4º y 5º año se dividen en dos núcleos: el núcleo básico y el núcleo formativo-cultural. En 6º año las asignaturas se dividen en tres núcleos: el básico, el formativo cultural y el propedéutico. El 6º grado consta de cuatro áreas: Área I, Físico-Matemáticas y de Ingenierías; Área II, Ciencias Biológicas y de la Salud; Área III, Ciencias Sociales y Área IV: Humanidades y Artes.

Respecto a la evaluación, el profesor podrá eximir del examen ordinario al estudiante que haya tenido en el curso de la materia por lo menos 80% de asistencia y una calificación mínima de 8, promedio de las tres evaluaciones parciales que se tienen durante el año escolar. Los alumnos que no hayan resultado exentos y que tengan al menos 85% de asistencia, tienen derecho a presentar cualquiera de los dos periodos del examen ordinario o ambos (1ª y 2ª vuelta). Los exámenes ordinarios son efectuados por el profesor de la materia y deberán ser escritos, excepto cuando a juicio del Consejo Técnico correspondiente, las características de la asignatura obliguen a otro tipo de prueba. Por otro lado los alumnos que hayan obtenido 5 de calificación, al término del año escolar o en los exámenes de 1ª y 2ª vuelta, tienen la oportunidad de acreditar la materia presentando el examen extraordinario en dos distintas fechas o en ambas. Aquí es interesante mencionar que existe un considerable número de alumnos que prefieren ausentarse de la clase de inglés durante todo el ciclo escolar y acreditar dicha materia presentando el examen extraordinario. Se asume que se debe al hecho de que este tipo de examen solo evalúa la parte gramatical y la comprensión de lectura dejando de lado la producción escrita, oral y la comprensión auditiva. Otra peculiaridad de los exámenes

extraordinarios es que son de opción múltiple y no existe un límite de oportunidades para presentarlos.

1.1.2 Lengua extranjera inglés V

Este curso se ubica en el 5º año de bachillerato dentro del área del núcleo formativo-cultural. Es de categoría obligatoria, de carácter teórico y es seriada. Equivale a 12 créditos y se imparte tres horas a la semana haciendo un total de 90 horas estimadas por año. Corresponde al segundo de tres cursos de inglés organizados de la siguiente manera: Inglés IV (general), Inglés V (general) e Inglés VI (comprensión de lectura). Los dos primeros cursos tienen como finalidad el aprendizaje de la lengua enfocado a la expresión oral apoyándose en las otras tres habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura. Inglés VI es un curso de comprensión de textos escritos, cuya finalidad es dotar al alumno de estrategias de lectura y de comprensión.

A nivel preparatoria la UNAM tiene grupos que constan de entre 40 y 60 alumnos. En la clase de idiomas se trabaja con la mitad ya que los grupos se seccionan en A y B para facilitar la impartición de clases con un enfoque comunicativo. Existen alumnos que poseen un excelente nivel de inglés y las clases les parecen repetitivas; por esta razón se implementó la modalidad de "Seminario de Inglés" el cual representa otra alternativa para que los alumnos sigan estudiando esta asignatura.

1.1.2.1 Programa del curso

Este programa va dirigido a los estudiantes que tienen entre 15 y 18 años, son mexicanos, su lengua materna es el español y su dominio de la lengua meta incluye lo que corresponde a tres años del ciclo de la educación secundaria. Los contenidos seleccionados para el programa de Inglés V están distribuidos en 12 unidades, lo cual significa que se tienen que cubrir 4 unidades por cada uno de los tres periodos parciales de los que consta el año escolar. El contenido de cada unidad se presenta en cinco

columnas: Horas, Contenido (funciones), Descripción del Contenido (exponentes lingüísticos), Estrategias Didácticas (actividades de aprendizaje) y Bibliografía (libros de texto y de consulta que se sugieren).

Para obtener una evaluación integral del alumno y del proceso enseñanza-aprendizaje se proponen los siguientes criterios:

- Participación en clase 50%
- Exámenes parciales 45%
- Actividades extra-aula 5%

En este programa, el tema del futuro está contemplado en la sexta unidad siendo *be going to* y *will* los exponentes lingüísticos a tratar. El presente continuo para referirse al futuro es ignorado en su totalidad a pesar del importante uso que tiene en la gramática de la lengua inglesa. A diferencia del español, la utilización del presente continuo con referencia al futuro es bastante común en inglés, sobre todo en conversaciones. Debido a ello, surge la inquietud de dedicarle un estudio a este aspecto lingüístico con el objetivo de diseñar actividades didácticas que ayuden a incrementar y mejorar su uso.

1.1.2.2 Libro de texto

Debido a la libertad de cátedra que se goza en esta institución, cada profesor elige el libro de texto que más convenga a sus propias necesidades y a las de su alumnado. En lo personal, se optó por utilizar el libro *Skyline 2* (Lethaby, 2001) para los alumnos de 5º año ya que cubre los temas del programa expedidos por la UNAM.

Dicho libro tiene un enfoque comunicativo y está dirigido a adultos jóvenes; consta de 12 unidades y todas ellas están constituidas por 4 lecciones de dos páginas. En cada dos unidades se inserta un *checkpoint* donde los alumnos pueden evaluar sus conocimientos del idioma inglés aprendidos hasta ese momento. En las últimas secciones del libro hay un apartado con seis canciones que incluyen temas correspondientes a cada dos unidades.

La serie *Skyline* cuenta con el siguiente material de apoyo didáctico: el libro del maestro, el libro de trabajo (*workbook*), disquete de exámenes (*test disk*), cuadernillo

de actividades extras (*resource packs*), casetes, discos compactos, videos, libro de ejercicios para los videos, una página de Internet (www.skyline-english.com) y recientemente lanzaron el cuadernillo de ejercicios gramaticales (*grammar resource pack*). La editorial se encarga de proveer al profesor con todos los recursos arriba mencionados para enriquecer la clase de idiomas y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Revisando los contenidos del libro, se aprecia que el tema del presente continuo para hablar de planes definitivos se ubica en la unidad cuatro. La última unidad es de repaso donde se enfatiza el tiempo futuro utilizando el presente continuo, *going to*, *might* y *will*.

1.1.3 Población

A continuación se describe la población a la cual va dirigida este trabajo de investigación con el objetivo de comprender más la problemática que se aborda a lo largo de este escrito. En dos apartados diferentes se detalla respectivamente el cuerpo estudiantil y la planta docente con la que cuenta la ENP 6.

1.1.3.1 Cuerpo estudiantil

El plantel 6 de la ENP abrió sus puertas a 1,728 alumnos en el año 2004, haciendo un total de 4,760 repartidos en los dos turnos. Los jóvenes, de ambos sexos, ingresan con una edad promedio de 15 años, lo cual significa que se encuentran en una etapa de crecimiento tanto física como intelectual.

En su mayoría estos jóvenes provienen de colonias pertenecientes a la delegación de Coyoacán, Benito Juárez, Iztacalco e Iztapalapa y en menor cantidad de la Magdalena Contreras. Son de nivel socioeconómico medio alto. En el ciclo escolar 2002-2003, se encontró que el 31.80% son alumnos irregulares y el 15.53% son repetidores, lo que en suma da un 47.33% de los mismos y únicamente el 52.67% es de alumnos regulares,

situación alarmante que debe analizarse y buscar posibles soluciones para elevar el nivel académico de los alumnos (Memoria Seminarios Locales Tomo III: 217).

El alumno irregular es la persona que adeuda de una a tres materias del año antecedente y tiene que recursarlas a pesar de haber presentado exámenes extraordinarios. Un alumno es repetidor cuando adeuda cuatro o más asignaturas y tiene la oportunidad de inscribirse y volverlas a cursar por segunda vez. A los alumnos irregulares se les asignan el turno opuesto al que están inscritos para no afectar sus horas de clase del grupo base.

En general, los alumnos del turno matutino se caracterizan por ser participativos, respetuosos y responsables. Algunos de ellos trabajan y casi todos provienen de familias de padres trabajadores y profesionistas. En lo que respecta a la clase de inglés, la mayoría posee los conocimientos necesarios para iniciar los estudios de bachillerato, algunos no tienen ni siquiera las bases del idioma y existe una minoría que rebasa las expectativas del programa por lo que se les invita a ingresar al "Seminario de Inglés" de forma voluntaria. Debido a esto las clases de inglés presentan la problemática de ser grupos heterogéneos.

1.1.3.2 Planta docente

La ENP 6 funciona con una plantilla de personal docente de 286 profesores que posee estudios mínimos de licenciatura hasta de doctorado. De acuerdo con el plan de estudios de la asignatura de Inglés V, el profesor de inglés deberá tener alguna de las siguientes características:

- Ser egresado de la Licenciatura de Letras Modernas Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Letras Inglesas).
- Ser egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) de la FES Acatlán, de la UNAM.
- Ser egresado de la Licenciatura de Inglés de la Escuela Normal Superior de México. S.E.P.

- Ser egresado de la licenciatura de la especialidad de las universidades públicas del país o de afines.
- Tener estudios superiores equivalentes, reconocidos por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM.
- En el caso de no contar con título, el aspirante deberá tener estudios superiores al bachillerato con promedio mínimo de 8.0 y algunas de las dos opciones siguientes:
 1. Haber aprobado el examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM.
 2. Tener el diploma del curso de Formación de Profesores del CELE de la UNAM.

El plantel 6 cuenta con 16 profesores de inglés en total, de los cuales hay egresados de Letras Inglesas, de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, la Normal y algunos de carreras diferentes tales como Historia, Odontología o Biología. En su mayoría se trata de profesores comprometidos con su labor docente que se preocupa por mejorar el nivel académico del cuerpo estudiantil. Dichos profesores están en continuo desarrollo y actualización académica ya sea por convicción o porque así lo requiere la institución o por ambas.

En la primer parte del presente capítulo se describió la institución en la cual se enfoca esta investigación, se explicó a grandes rasgos los planes de estudio de los tres años de la ENP, el papel que juega la materia Lengua Extranjera Inglés V dentro del plan de estudios, se analizó el programa de dicha asignatura y se finalizó con una descripción del libro de texto *Skyline 2*. En la segunda parte, se habló tanto de la plantilla docente como de la población estudiantil que conforma la ENP 6 Antonio Caso.

En el siguiente capítulo se describe el aspecto lingüístico a tratar de acuerdo con las gramáticas española e inglesa para finalizar con el tratamiento pedagógico, no sin antes elaborar un análisis contrastivo. Se analiza las teorías de enseñanza-aprendizaje y por último se elige un modelo para el diseño de materiales.

II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los fundamentos que sostienen el estudio de la presente investigación, el cual es analizado en cuatro vertientes. En la primera se hace una descripción lingüística del punto a tratar de acuerdo con la gramática inglesa y la española. Lo anterior como base para realizar un análisis contrastivo con el objetivo de identificar y tomar en cuenta los puntos de similitud así como los de contraste que se encuentran entre dichas lenguas. Esta primer parte finaliza con el tratamiento pedagógico del punto lingüístico. En la segunda vertiente se abordan teorías de aprendizaje como la teoría cognoscitiva y la teoría constructivista. Dos aspectos muy importantes que se consideran son el interlenguaje y el análisis del error. En la tercera vertiente se estudian teorías de enseñanza tales como el enfoque comunicativo, la enseñanza implícita y la enseñanza explícita. Se incluyen los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado. En la cuarta y última vertiente se incluye el modelo para el diseño de materiales que mejor convenga a las necesidades del alumnado y del profesor.

2.1 Descripción del presente continuo como futuro

En este apartado se describe el presente continuo para referirse al futuro basándose en la gramática inglesa y en la gramática española, para dar paso a un análisis contrastivo. Por último, se describe el tratamiento pedagógico que se le da al presente continuo como futuro en los libros de texto de inglés.

2.1.1 Descripción del presente continuo como futuro en inglés

Aunque el presente continuo (PC) como futuro no es precisamente un tiempo sino una estructura gramatical con una función distinta a la original, para la mayoría de los tiempos, la forma del progresivo enfatiza la duración o la naturaleza continua de un evento. La forma progresiva en presente está reservada para una acción que está ocurriendo, ya sea en el momento de hablar, o durante un periodo de tiempo que el interlocutor considera el tiempo presente (Schmidt, 1995). Es necesario destacar que puede ser usada para expresar un evento planeado a futuro y aun así recibe el nombre de presente continuo o progresivo (como futuro).

The librarian is sitting at the desk by the door.

Population in Japan and the United States are growing at an annual rate of 0.1.

We are leaving tomorrow.

La mayoría de los autores consultados en este apartado, y que se citarán a lo largo del mismo, mencionan que el PC se usa en los siguientes casos:

- 1) Para describir o explicar acciones que están ocurriendo al momento de hablar.

We're doing a grammar exercise at this moment.

The baby is sleeping right now.

- 2) Para referirse a una acción temporal pero que ocupa un periodo más largo que el momento actual y que no está ocurriendo precisamente al momento de hablar.

I'm reading a very good book at the moment.

Jane's studying Economics at Harvard.

- 3) Para hablar de arreglos personales que se ha decidido hacer en el futuro.

We're having a test tomorrow.

She's taking a trip to London next August.

El punto al cual se enfocará este estudio, es el último de los tres incisos expuestos arriba. Ahondando en lo que ya se mencionó, y de acuerdo con Sellen (2000:96), el PC se usa para hablar del futuro cuando existe un plan previamente arreglado o acordado.

<i>She's having a big party on her birthday.</i>	(un plan arreglado)
<i>They're playing football next Saturday.</i>	(un evento arreglado)
<i>I'm meeting Vicky at nine o'clock.</i>	(una cita acordada)
<i>What are you doing next weekend?</i>	(¿cuál es tu plan?)

Michael Swan (1997) añade que el PC es usado especialmente cuando ya se ha decidido en el tiempo y el lugar del suceso:

We're going to Mexico next summer.
I'm seeing Larry on Saturday .

Y que a menudo se utiliza con verbos de movimiento, para hablar de acciones que están comenzando:

Are you coming to the pub?
Get your coat on! I'm taking you down.

El PC no se puede usar cuando no hay un programa arreglado o cuando se habla de cuestiones que no se pueden controlar:

It's raining tomorrow. (x)
Perhaps he's falling in love when he sees her. (x)

Tampoco se puede usar con el verbo *be*:

John's being a shepherd in the school play next week. (x)
I'm being in Tokyo in May. (x)

El adverbio de tiempo, el contexto y la intención del interlocutor ayudan a que se evite una confusión entre el PC, que describe una acción futura y el PC que describe una acción que está sucediendo, ya sea al momento de hablar o una acción temporal que ocupa un periodo más largo que el momento actual.

En los libros de gramática consultados, se encontró cierta disparidad entre los autores sobre el uso del PC como futuro. Por ejemplo, Bolton y Goodey (1996) sugieren que en oraciones como: *What are you doing for your birthday?* o *I'm having a party on a boat on the Thames* puede ser posible usar *be going to* aclarando que *be going to* sugiere una intención más que un plan previamente arreglado. Thomson y Martinet (1986) coinciden en esa aclaración pero hay autores que lo manejan indistintamente,

como es el caso de Betty S. Azar en *Fundamentals of English Grammar* (1992), en donde *Don is going to come to the party tomorrow night* y *Don is coming to the party tomorrow night* tienen el mismo significado. Asimismo, en el libro *Communication and Grammar* (Forget, 1991) se menciona que para hablar de proyectos a corto plazo se utiliza el PC: *We´re leaving for Rome next week* pero en *Grammar World* (Sellen, 2000: 96) se dan las siguientes indicaciones en uno de sus ejercicios las cuales resultan opuestas a las de Forget:

"Here is some information about the school programme of activities and events for next year. It is a long-term fixed programme, so use the Present Continuous to write about it"

El tiempo presente continuo o progresivo se forma con el presente del verbo *ser o estar (be)* más la forma *-ing* del verbo principal como se puede ver en los siguientes recuadros:

AFIRMACIÓN	CONTRACCIÓN
I am working next weekend. You/We/ They are working next weekend. He/She/It is working next weekend.	I' m working next weekend. You' re/We're/They're working next weekend. He' s/She's/It's working next weekend.

NEGACIÓN	CONTRACCIÓN
I am not working next weekend. You/We/They are not working next weekend. He/She/It is not working next weekend.	I' m not working next weekend. You/We/They aren't working next weekend. He/She/It/ isn't working next weekend.

INTERROGACIÓN	RESPUESTAS CORTAS	
	Afirmativas	Negativas
<i>Am I working next weekend?</i>	<i>Yes, you are.</i>	<i>No, you aren't.</i>
<i>Are you/we/they working next weekend?</i>	<i>Yes, I am/we are/they are.</i>	<i>No, I'm not/we/they aren't.</i>
<i>Is he/she/it/ working next weekend?</i>	<i>Yes, he/she/it is.</i>	<i>No, he/she/it isn't.</i>

MARCADORES DE TIEMPO	
<i>Next week/month/year/summer/Monday, etc.</i>	<i>Tomorrow</i>
<i>In the morning/the afternoon/the evening.</i>	<i>Tonight</i>
<i>On Saturday/Monday morning, etc.</i>	<i>Soon/before long, etc.</i>
<i>This morning/weekend/winter/month/year, etc.</i>	

En seguida se da paso a la descripción de este punto lingüístico basándose en la gramática de la lengua española.

2.1.2. Descripción del presente continuo como futuro en español

El empleo del PC como futuro en español se utiliza en muy raras ocasiones y de forma coloquial. Un ejemplo muy claro es la siguiente frase: "¡Nos estamos viendo luego!". Las gramáticas en español que se consultaron coinciden en explicar que existe la forma del verbo **estar** + **gerundio**, pero que se utiliza únicamente para dar información sobre el momento mismo de la enunciación o sobre un presente más general del momento de la enunciación.

Presente de estar + gerundio:

Estoy preparando la cena.

La población mundial **está creciendo** a pasos agigantados.

A este tipo de construcción (estar + gerundio) se le llama perífrasis verbal, frase verbal o simplemente perífrasis. La **perífrasis** consiste en el empleo de un verbo auxiliar conjugado, seguido del infinitivo, el gerundio o el participio. En las perífrasis

verbales se usan como auxiliares distintos verbos que ordinariamente no lo son, tales como: comenzar, empezar, principiari, quedar, estar, llevar, tener, deber, acabar, terminar, etc., y entre el verbo auxiliar y el segundo verbo usado puede aparecer la conjunción "que" o alguna preposición (Selecciones del Reader's Digest, 1997). Las perífrasis formadas por un verbo auxiliar seguido de infinitivo dan a la acción carácter orientado relativamente hacia el futuro: "Hay que estudiar". El gerundio mira hacia el presente y comunica carácter durativo: "Estamos estudiando". El participio imprime a la acción sentido perfectivo y la sitúa en relativa posición pretérita: "Hemos estudiado" (Real Academia Española, 1973).

La conjugación completa de la frase verbal que atañe al presente trabajo de investigación es la siguiente:

AFIRMACIÓN			NEGACIÓN		
(Yo)	estoy	platicando.	(Yo)	no	estoy
(Tú)	estás		(Tú)		estás
(Él, Ella, Usted)	está		(Él, Ella, Usted)		está
(Nosotros)	estamos		(Nosotros)		estamos
(Ustedes)	están		(Ustedes)		están
(Ellos)	están		(Ellos)		están

INTERROGACIÓN		
¿(Yo)	estoy	platicando?
¿(Tú)	estás	
¿(Él, Ella, Usted)	está	
¿(Nosotros)	estamos	
¿(Ustedes)	están	
¿(Ellos)	están	

"Estar" es un verbo de estado (expresa una situación de carácter pasivo -en el sentido de falta de acción- del sujeto), y cuando va unido a otro verbo de la misma clase puede decirse que no es auxiliar, sino que tiene su significado propio, por ejemplo:

Está viviendo con sus padres.

El niño **está durmiendo** tranquilamente.

Con verbos que no sean de estado, "estar" adquiere pleno valor de verbo auxiliar:

Está pintando la puerta.

La gente **está saliendo** del teatro.

Con el objetivo de distinguir si un verbo está empleado como auxiliar basta fijarse si ha perdido su significado propio. Cuando se dice: "Voy a contestar a su carta" el verbo "ir" es auxiliar, puesto que no conserva su acepción de movimiento de un lugar a otro (Gili, 1961).

Para hablar del futuro con respecto al momento de la enunciación y expresar una intención se utiliza la siguiente forma:

Presente de ir + a + infinitivo:

Voy a comenzar una dieta.

Las frases verbales así constituidas tienen un sentido general de acción progresiva dirigida hacia futuro. Esta dirección se mide desde el tiempo en que se halla el verbo auxiliar, y no desde el momento presente del que habla. En "voy a escribir", la acción de escribir es siempre futura en relación con el verbo auxiliar aunque la totalidad del concepto verbal sea presente (Gili, 1969).

Seco (1999) añade que **ir a + infinitivo** indica una acción futura que se ve más inmediata al presente, o más viva, o más voluntaria, que la expresada por el tiempo llamado futuro; tal es la diferencia entre **vamos a hacer** una excursión y **haremos** una excursión.

El futuro se refiere a una acción que todavía no ha acontecido: "amaré, temeré, partiré". Suele emplearse también para expresar la posibilidad o la incertidumbre de algo:

*Jorge y Alfonso **harán** de las suyas.*

*¿**Serán** posibles todos esos horrores?*

En español se cuenta un futuro de mandato o de obligación con el que expresamos la certeza de que una orden será obedecida; y otro de súplica que se hace en forma interrogativa:

*Se **presentará** usted el próximo 10 de agosto en este juzgado a las once horas.*

*¿**Irás** conmigo el sábado de compras?*

Ejemplificando, el tiempo futuro se forma con la base o raíz del verbo más las terminaciones **é, ás, á, emos** y **án**:

Amar	
Yo	amar é
Tú	amar ás
El, Ella	amar á
Nosotros	amare mos
Ustedes	amar án
Ellos	amar án

Una vez analizado el PC con referencia al futuro en inglés y como es utilizado este punto gramatical en español, se prosigue al análisis contrastivo correspondiente.

2.1.3. Análisis contrastivo

El análisis contrastivo parte de la proposición de comparar la lengua materna con la lengua meta, con el objetivo de identificar y tomar en cuenta los puntos de similitud y los de contraste para lograr una pedagogía más eficiente. Charles Fries, en Larsen-Freeman, (1991:52-53) dice que los materiales de enseñanza más eficientes son los que se basan en un análisis contrastivo. Existe una hipótesis -*Contrastive Analysis Hypothesis* (CAH)- la cual afirma que en cuanto más similitudes existan entre la lengua uno (L1) y la lengua dos (L2), habrá una transferencia positiva por parte del alumno; en cambio, las diferencias entre una lengua y otra generarán una transferencia negativa o lo que es lo mismo, una interferencia.

Un ejemplo específico de una transferencia negativa es cuando el hispano-hablante aprende el uso del presente continuo como futuro, debido a que como se vió en el apartado anterior, en español el presente continuo se reserva para describir, ya sea acciones que están ocurriendo en el momento de hablar o para referirse a una acción que no es permanente pero que ocupa un periodo más largo que el periodo actual. Como aprendices de una lengua extranjera, los individuos tienden a transferir formas y significados así como la distribución de estos a su lengua materna. Entonces, cuando al estudiante se le explica que el presente continuo también sirve para referirse al futuro en inglés, le surgen dudas y le provoca confusión debido a que no existe una forma verbal de este tipo en español. En consecuencia, los estudiantes sobregeneralizan el uso del verbo *to be* así como la terminación *-ing* dando como resultado la siguiente interferencia aún cuando se incluye un adverbio de tiempo en futuro:

Presente Continuo como Futuro				
Inglés	<i>I</i>	<i>am</i>	<i>coming</i>	<i>next Monday.</i>
Significado literal	Yo	estoy	viniendo	el próximo lunes.
Significado cercano	(Yo) llego			el próximo lunes.

Las estructuras gramaticales a las que usualmente recurre el estudiante de habla hispana para hablar del futuro son el *be going to* y a veces el *will* puesto que sí hay un referente cercano de estos en español. La forma *be going to* equivale en términos generales al "voy a" en español y aunque en inglés no existe una forma verbal con referencia específica al futuro que corresponda a las formas "vendré, vendrás, vendrá", etc.; en su ausencia se suele utilizar el verbo auxiliar modal *will*.

<i>Be going to</i> (Futuro Idiomático)				
Inglés	<i>I</i>	<i>am going to</i>	<i>come</i>	<i>next Monday.</i>
Significado cercano	(Yo)	voy a	venir	el próximo lunes.

Will (Futuro Simple)			
Inglés	I	will come	next Monday.
Significado cercano	(Yo)	vendré	el próximo lunes.

A diferencia del español, la utilización del presente continuo con referencia al futuro es bastante común en inglés, sobre todo en conversaciones. Se emplea para planes o arreglos personales menos formales o fijos que los indicados por el presente simple. De hecho, con excepción de los horarios, es más usual utilizar la forma del progresivo en estos contextos:

We're having a party tonight. Can you come?

I'm going to Acapulco for my vacation this year.

Es difícil que el estudiante internalice el uso de estas estructuras porque cuando oraciones como las de arriba son transferidas a su lengua materna, no funcionan satisfactoriamente y viceversa; por lo tanto tienen que ser cambiadas y este cambio no es sencillo.

Véase el siguiente ejemplo:

Inglés	Español
<i>We're having a party tonight.</i>	(Nosotros) Tenemos fiesta esta noche.
	(Nosotros) Vamos a tener una fiesta esta noche.

Mientras que en inglés se usa el presente continuo para referirse al futuro, en español tenemos dos opciones para traducir dicha oración: el presente indicativo o la perífrasis verbal **ir a + infinitivo**.

Cuando en español se utiliza el presente indicativo como futuro, en inglés correspondería al presente continuo, al futuro idiomático o al presente simple:

Español	Inglés
(Él) Llega mañana.	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="font-size: 3em; margin-right: 10px;">{</div> <div style="margin-left: 10px;"> <p><i>He's arriving tomorrow.</i></p> <p><i>He is going to arrive tomorrow.</i></p> <p><i>He arrives tomorrow.</i></p> </div> </div>

Dada la gran importancia que el PC tiene en el idioma inglés, y a la complejidad que representa aprenderlo como hispano-hablantes, se pretende diseñar actividades didácticas adecuadas al nivel y a las necesidades de los alumnos de 5º año de la Escuela Nacional Preparatoria No. 6. La finalidad es que dichas actividades ayuden a incrementar el uso del PC como referencia al futuro facilitando su comprensión y uso involucrando las cuatro habilidades para que el alumno logre una comunicación exitosa en la lengua meta.

En la siguiente sección se habla acerca de la presencia o la inexistencia de este punto lingüístico en los libros de texto de inglés como lengua extranjera.

2.1.4. Tratamiento pedagógico del PC como futuro en libros de texto de inglés

Bajo la premisa de que este trabajo de investigación está enfocado a alumnos de preparatoria de segundo año, se consultó material didáctico que se apegara a este perfil académico. En total, quince libros de texto y seis libros de trabajo fueron analizados, de los cuales no se encontró el tema del PC como futuro en los siguientes títulos: *American Headway 2* (Soars, 2001), *Blueprint 2 Student's book* (SB) y *Workbook* (WB) (Abbs, 1991), *Freeway 2* (Pavlik, 1995), *New Interchange 2* SB y WB (Richards, 2003), *Super Goal 2* SB y WB (dos Santos, 2001) y *Enterprise 2 WB* (Evans, 2000).

De la consulta de los diez libros de texto y de los dos libros de trabajo donde sí se encontró información del tema, se arrojan los siguientes datos:

En *Grapevine 2* (Viney, 1990) se menciona al final del libro como parte del resumen gramatical, dando únicamente tres ejemplos de este tiempo sin ninguna explicación de su uso.

Inside out 2 (Kay, 2002), *International Express* (Taylor, 1996), *Opportunities Pre-intermediate* (Harris, 2000) y *Skyline 2* (Brewster, 2001) le dedican al tema sólo una página. La explicación del uso del PC es presentada por medio de ejemplos y el alumno tiene que deducir las reglas de su uso de acuerdo con el contexto. Las habilidades que se manejan básicamente son *listening, speaking* y *writing*. El tipo de ejercicios son: completar espacios, escribir oraciones, *wh-questions* y *yes/no questions*. Estos autores coinciden entre sí, así como con los libros de gramática consultados anteriormente, al concluir que el uso del PC como futuro es usado para describir arreglos personales y definitivos a futuro. En *Inside out 2* y en *International Express* se incluye el uso del *be going to* (futuro idiomático) en la misma unidad; en *Opportunities Pre-intermediate*, se da a la par del futuro idiomático y del presente simple; y en *Skyline 2*, se incluye como contraposición al PC que se usa para hablar de situaciones que suceden en el tiempo presente. El libro de trabajo de *Skyline 2* incluye un cuadro explicando los tres diferentes usos del PC. La corrección de errores y el escribir o completar oraciones utilizando el PC para hablar de arreglos futuros, son los dos únicos ejercicios que refuerzan el tema.

Enterprise 2 emplea dos páginas para este punto gramatical en conjunto con el futuro simple y el futuro idiomático. El alumno tiene que inferir las reglas del PC como futuro contrastándolo con los otros dos tiempos, el futuro simple y el futuro idiomático. En la sección de apéndices (*grammar reference*) se detalla la forma de los tres tiempos, aunque para el PC solamente utilizan tres líneas. Las habilidades que maneja son *reading, speaking* y *writing* con los siguientes ejercicios: completar espacios, subrayar la opción correcta, actuar diálogos, leer una carta, contestar preguntas y escribir una carta. El libro de trabajo no hace alusión al tema.

Real Time America 2 (Axbey, 2000) emplea tres páginas compartiendo la unidad con el uso del presente simple dándole más peso a este último. No se da ninguna explicación, el tema es presentado únicamente a través de un pequeño cuadro con dos

preguntas y respuestas. Es en el apéndice (*grammar reference*) donde se incluye información más detallada de cómo se forma este tiempo y cuándo usarlo. Los ejercicios a los que recurre son: *wh-questions*, *yes/no questions*, completar un pequeño diario del fin de semana, tomar notas, crear diálogos, completar espacios y ejercicios de acentuación y entonación. Las habilidades que se ponen en práctica son: *listening*, *speaking* y *writing*.

En *Atlas 2* (Nunan, 1995) las reglas del uso del PC como futuro tienen que ser inferidas por el estudiante. El cuadro donde se presenta esta información es muy corto y únicamente se utilizan ejemplos con el verbo ir: *I'm going to the movies*, *He's going with Sharleen*, etc. Las habilidades que se desarrollan son *listening* y *speaking* con ejercicios de completar espacios, *wh-questions*, *yes/no questions*, repetición y conversaciones.

Cutting Edge Pre-intermediate (Cunningham, 2001) y *Focus in Grammar Intermediate* (Fuchs, 2000) fueron los libros que le dedicaron más espacio a este tema. En el primero, toda la unidad está enfocada al PC como futuro. La explicación es implícita y se manejan las cuatro habilidades, *listening*, *reading*, *speaking* y *writing*. El peso recae en *speaking* lo cual difiere mucho de los libros anteriores. En *Focus in Grammar* por el contrario, se presenta el uso de este tiempo de manera explícita junto con el futuro simple, el futuro idiomático y el presente simple. Sus ejercicios tienen un enfoque muy comunicativo como las de *Cutting Edge* pero las habilidades que refuerza son *listening*, *reading* y *writing* dejando a un lado *speaking*.

En el libro de trabajo del *Snapshot Pre-Intermediate* (Barker, 1999) se refuerza únicamente la producción escrita completando conversaciones y escribiendo oraciones basándose en diarios personales. En el apéndice del mismo título (*grammar highlights*), se incluye la explicación del uso y forma de este tiempo compartiendo espacio con el futuro simple y el futuro idiomático.

En conclusión y de acuerdo con la información sustraída del análisis de los textos mencionados anteriormente, se asume que el alumno conoce el uso del PC como referencia al futuro y por lo tanto raramente los libros de texto le dedican un capítulo completo a este tema. Considerando que en el libro *Skyline 2* (el cual es utilizado por

algunos grupos de la ENP 6) así como en varios títulos más, las explicaciones y los ejercicios del uso del PC como referencia al futuro son muy escasas, surge la preocupación de diseñar actividades didácticas que cubran las necesidades del alumno de comunicarse exitosamente en la lengua meta.

Una vez realizada la descripción del aspecto lingüístico, a continuación se presenta la teoría de aprendizaje que sirve como base para comenzar el estudio teórico del proceso enseñanza-aprendizaje.

2.2 Teoría de aprendizaje

En este apartado se analiza con detalle la teoría cognitiva y su corriente constructivista por tener gran relevancia con el objetivo de esta propuesta. Se dan definiciones de aprendizaje desde el punto de vista de diversos autores así como los procesos mentales que se llevan a cabo en el proceso de aprendizaje. También se habla de las estrategias de aprendizaje y de dos aspectos muy importantes a considerar dentro de la teoría de aprendizaje, los cuales son el interlenguaje y el análisis de errores.

Es oportuno mencionar que las teorías psicológicas de aprendizaje se dividen en dos grandes corrientes: **la teoría conductista** o teoría estímulo-respuesta, la cual supone que el individuo aprende únicamente a través de estímulos que recibe del exterior, y **la teoría cognitiva** que considera al aprendizaje como un proceso en el cual las estructuras mentales (organización de esquemas, conocimientos y experiencias que posee un sujeto) cambian debido a la interrelación del individuo con su medio ambiente. Esta investigación se apoya únicamente en la teoría cognitiva debido a que considera al ser humano como un procesador activo de la información que recibe y no solamente un receptor pasivo de ella. A continuación se analiza esta teoría a profundidad.

2.2.1 Teoría cognitiva

La corriente cognitiva surge como contraposición de la corriente conductista. Pone énfasis en el estudio de los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo

durante su proceso de aprendizaje: cómo ingresa la información al aprender, cómo la transforma el individuo y cómo se encuentra lista para hacerse manifiesta. La teoría cognitiva considera al alumno como un sujeto activo procesador de información, y nunca un ente pasivo, quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas, los cuales a su vez deben ser desarrollados. Dicha teoría define al aprendizaje como un proceso en el cual cambian las estructuras cognitivas (organización de esquemas, conocimientos y experiencias que posee un individuo), debido a su interacción con los factores de su medio ambiente (Saad, 1987).

Por otro lado, Oxford (1990: 4) define el aprendizaje de una lengua como “el conocimiento consciente de reglas lingüísticas el cual se deriva de una instrucción formal”.

McLaughlin (1987) describe al aprendizaje como un proceso cognitivo que involucra la transferencia de información desde su ingreso hasta la memoria de largo plazo. Agrega que el aprendizaje es un proceso cognitivo porque tiene que ver con representaciones internas basadas en un sistema lingüístico que regulan y guían la actuación. A medida que la actuación mejora, existe una constante reestructuración de los esquemas al momento de que el individuo simplifica, unifica y gana control sobre sus representaciones internas (Karmiloff-Smith, 1986 en McLaughlin, 1987). Específicamente hablando del aprendizaje de una segunda lengua, éste es visto por McLaughlin como la adquisición de una habilidad cognitiva compleja.

En el aprendizaje, la **automatización** y la **reestructuración** (Karmiloff-Smith, 1986 en McLaughlin, 1987) son elementos muy importantes para la teoría cognitiva. Se entiende por **automatización** al proceso que por medio de la práctica, las habilidades son aprendidas y se vuelven rutinarias, no sin antes haber pasado por los procesos controlados de los cuales se hablará más tarde. La **reestructuración** ocurre cuando la información que se ha adquirido, es organizada y estructurada dentro de los esquemas ya existentes. Entre más aprendizaje hay, las representaciones cognitivas ya internalizadas cambian y se reestructuran.

Por su parte, Shrifin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1987) hablan de **los procesos automáticos y controlados** del procesamiento de información. En el

proceso automático interviene la activación de ciertos nodos en la memoria cada vez que el *input* apropiado se presenta. Esta activación es una respuesta aprendida que se ha construido a través de la práctica y de una considerable cantidad de entrenamiento; es un acto inconsciente que recurre a las conexiones asociativas que se encuentran en el almacenaje a largo plazo. Por otro lado, el **proceso controlado** no es una respuesta aprendida sino un acto consciente en el cual existe una activación temporal de los nodos en una secuencia. Esta activación está bajo el control del individuo y como se requiere de su atención, normalmente una secuencia a la vez puede ser controlada sin que haya interferencia.

La teoría cognitiva ha hecho enormes aportaciones al campo de la educación. Un ejemplo de ello es todo lo que alude al procesamiento de información. Para explicar cómo se codifica y almacena la información, es importante comenzar por señalar lo que es la memoria y sus tipos de almacenajes. Shiffrin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1987) definen a la **memoria** como una larga colección de nodos que llegan a estar complejamente asociados a través del aprendizaje. Los **nodos** son espacios dentro del cerebro humano donde se guarda información significativa. Se le llama **almacenaje a largo plazo** al sistema interconectado de nodos que se encuentran inactivos y pasivos. En cambio, cuando estímulos externos activan una pequeña cantidad de nodos, los nodos activados constituyen el **almacenaje a corto plazo**. Por otro lado, Lachman y Butterfield (1979, en O'Malley y Chamot, 1990) describen dos tipos de memoria: la **memoria a corto plazo** y la **memoria a largo plazo**. La primera guarda una cantidad limitada de datos solamente por un breve periodo de tiempo; es parte del sistema mental que opera conscientemente con la información utilizando los procesos de control. La **memoria a largo plazo** representa el almacenaje continuo de información misma que puede estar representada por elementos aislados o más comúnmente por redes interconectadas. Por su capacidad ilimitada la convierte en la base permanente de conocimiento.

Weinstein y Mayer (1986, en O'Malley y Chamot, 1990) declaran que la información nueva es adquirida mediante un proceso conformado por cuatro etapas: la **selección**, la **adquisición**, la **construcción** y la **integración**. En la primera etapa, el individuo

enfoca su atención en algo que le interesó del medio ambiente y transfiere esa información a la memoria de corto plazo. En la segunda etapa o de la **adquisición**, la información que se encuentra en la memoria a corto plazo es transferida a la memoria de largo plazo para ser almacenada permanentemente. En la penúltima etapa, la **construcción**, se crean conexiones internas entre las ideas contenidas en la memoria a corto plazo y la información contenida en la memoria a largo plazo es utilizada para enriquecer la comprensión o retención de conceptos nuevos. En la etapa final, la **integración**, el individuo busca activamente conocimientos previos dentro de su memoria a largo plazo y los transfiere a su memoria a corto plazo.

Por otro lado, Anderson (1983, en O' Malley y Chamot, 1990) menciona que las representaciones de la información en la memoria se dan a través de dos tipos de conocimientos: el **declarativo** y el **procedimental**.

El conocimiento **declarativo** es el saber "qué", es decir, todas las cosas que el individuo conoce. Pueden ser expresadas verbalmente pero no necesariamente. Este tipo de conocimiento se mantiene en la memoria a largo plazo (información "estática"). Díaz Barriga (2002) divide este tipo de conocimiento en **factual** y **conceptual**. El conocimiento **factual** se refiere al tipo de información que se lleva a cabo al pie de la letra tal como datos y hechos históricos, definición de palabras y reglas. No hay necesidad de que el individuo razone o comprenda este tipo de conocimiento. Éste se logra bajo un proceso memorístico donde no se toman en cuenta los conocimientos previos del alumno relativo a la nueva información por aprender. Opuestamente, el conocimiento **conceptual** se refiere a la comprensión de abstracciones. En este tipo de conocimiento ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos que posee el alumno.

El conocimiento **procedimental** es el saber "cómo", es decir, la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Entiéndase por **procedimientos** al conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada. Por ejemplo, la elaboración de mapas conceptuales, la elaboración de resúmenes, el uso correcto de un procesador de textos,

etc. La representación del conocimiento procedimental en la memoria es un punto central de la teoría cognitiva.

Faerch y Kasper (1983, en McLaughlin, 1987) aplican la distinción entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental pero enfocándose a los procesos de una segunda lengua. Para ellos, el **conocimiento declarativo** lo constituyen las reglas internalizadas y las partes memorizadas del lenguaje, es decir, el “qué” del sistema del aprendiz. En contraste, el saber “cómo” se emplean las estrategias y los procedimientos para procesar la adquisición y uso de la segunda lengua, representa el **conocimiento procedimental**. En otras palabras, es saber cómo los estudiantes acumulan y automatizan las reglas y cómo reestructuran sus representaciones internas para relacionarlas a la lengua meta.

Apoyándose en los trabajos de Faerch y Kasper, Ellis (1985, en McLaughlin, 1987) categoriza los procesos incluidos en el uso del conocimiento de la segunda lengua en **estrategias de aprendizaje**, de **producción** y de **comunicación**.

Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la adquisición del conocimiento procedimental. **Las estrategias de producción** son las que usan los estudiantes para alcanzar sus metas comunicativas y **las estrategias de comunicación** se dan cuando el estudiante falla en su intento de comunicarse y entonces se ve forzado a adoptar otros medios para alcanzar su objetivo. El presente trabajo de investigación sólo se dedica al análisis de las estrategias de aprendizaje en un apartado subsiguiente.

En seguida se analiza la corriente constructivista la cual surge como derivación de la teoría cognitiva.

2.2.1.1 Constructivismo

La corriente constructivista se alimenta de diversas posturas psicológicas asociadas a la psicología cognitiva. Carretero (1993, en Díaz Barriga, 2002: 14) proporciona una definición de **constructivismo**:

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

(Carretero, 1993 en Díaz Barriga, 2002: 14)

Para Klingler (2000: 13), el **constructivismo** “es una filosofía que indica que la realidad no es objetiva, sino que el sujeto construye su propia realidad. En educación, es un paradigma que implica que el alumno construye el conocimiento al aprender”. A su vez, dicha autora expone dos tipos de constructivismo: el **constructivismo biológico** que enfatiza la interpretación y regulación del conocimiento por parte del estudiante y el **constructivismo social** que analiza el impacto que tiene el factor social en el desarrollo del estudiante. Desde el punto de vista del constructivismo biológico, resulta primordial considerar lo que el estudiante logra internamente, reconocer que el alumno es el elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, conceptualizar el aprendizaje en términos de la construcción de la persona, proveer actividades que faciliten el desarrollo de la habilidad del estudiante para construir un significado a partir de la experiencia, informar a los estudiantes que deben ser activos en su proceso de aprendizaje y por último, abocarse a mantener la información en el almacén de largo plazo.

Ausubel (2003) sitúa al aprendizaje que se lleva a cabo dentro del salón de clase, en dos dimensiones independientes que integran a su vez cuatro tipos de aprendizajes: la dimensión **repetición-aprendizaje significativo** y la dimensión **recepción-descubrimiento**. El aprendizaje **repetitivo** implica la memorización de la información por aprender. El aprendizaje **significativo** es cuando la información por aprender es comprendida por el alumno, ya que existe una relación sustancial entre la información nueva y los conocimientos adquiridos previamente en su estructura cognitiva. En el aprendizaje por **recepción** la información se presenta al alumno en su forma final y él

es receptor de ella. En el aprendizaje por **descubrimiento** el alumno explora su entorno hasta llegar al conocimiento con ayuda de agentes externos.

Ambos tipos de aprendizaje, por **recepción** y por **descubrimiento**, pueden ser significativos siempre y cuando el estudiante relacione el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento. Las variables involucradas en estos dos tipos de aprendizaje son marcadamente diferentes. El aprendizaje por **recepción** involucra la adquisición de conceptos simples a corto plazo y el de **descubrimiento** consiste en la adquisición y retención a largo plazo. El aprendizaje por **descubrimiento** y el aprendizaje **significativo** son representativos de la corriente constructivista en general porque conllevan una participación activa del individuo dentro del proceso de aprendizaje.

Partiendo de la idea de que el aprendizaje **significativo** ocurre en un continuo, Shuell (1990, en Díaz Barriga, 2002) divide a este tipo de aprendizaje en tres fases: la **fase inicial**, en la cual el estudiante concibe la información como un conjunto de piezas sueltas sin conexión conceptual alguna y tiende a memorizar o a interpretar dichas piezas lo mejor posible. Poco a poco, el estudiante va construyendo un panorama global del dominio o del material por aprender, utilizando su conocimiento esquemático, estableciendo analogías, construyendo suposiciones fundadas en experiencias previas, etcétera. En la **fase intermedia** de aprendizaje el estudiante comienza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas llegando a conformar esquema y mapas cognitivos sobre el material, así como el dominio del aprendizaje en forma continua. El conocimiento aprendido llega a ser más abstracto y se puede aplicar a contextos diferentes del que fue adquirido originalmente. Es probable el uso de estrategias elaborativas u organizativas tales como mapas conceptuales y redes semánticas. En la **fase terminal**, los conocimientos adquiridos en la fase anterior llegan a estar más integrados y a funcionar de manera más autónoma. Por lo tanto, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente tales como la solución de problemas, respuestas a preguntas, etcétera. El aprendizaje que se origina en esta fase, posiblemente consiste en la acumulación de información en los esquemas

preexistentes y en la aparición continua de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

Para Piaget (1959, en Pozo, 1994: 177-181) existen dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje **en sentido estricto** donde las acciones del individuo responden a estímulos determinados por el medio ambiente (representado principalmente por el condicionamiento clásico y operante) y el aprendizaje **en sentido amplio** que consiste en la evolución de las estructuras cognitivas por procesos de asimilación y acomodación. Esto se debe a que el aprendizaje es el resultado del proceso de equilibración, es decir, a partir de que se produzca un "conflicto" cognitivo (**desequilibrio**). De acuerdo con Piaget, el proceso de aprendizaje se da por medio de las tres fases mencionadas arriba: la **asimilación**, la **acomodación** y el **equilibrio**. En la **asimilación** el individuo le da sentido a la información recibida a partir de los conocimientos ya adquiridos y la incorpora a sus esquemas existentes. En la **acomodación** los esquemas mentales se reestructuran al sufrir un cambio debido a la integración de la información nueva. Por último, el **equilibrio** es el balance que se genera cuando la información asimilada y las estructuras mentales se corresponden. Los procesos mentales le dan significado a los datos y estos se ajustan a la nueva organización cognitiva. Debido a esto, se adquiere un aprendizaje nuevo cuando hay un **desequilibrio**. En la medida en que se forme otra estructura que asimile y acomode los datos por aprender, se llega a un estado de **equilibrio**.

Para Vygotsky (Tovar, 2001) el aprendizaje se da por **reestructuración**: el individuo no sólo recibe la información y la organiza sino que la transforma, le da un significado y una interpretación que genera cambios en la misma realidad. Para que se logre el aprendizaje se requiere de la sociedad. Vygotsky es el fundador de la **teoría sociocultural** en donde se concibe al hombre como un ente producto de procesos sociales y culturales. Por medio de este proceso sociocultural, se transmiten los conocimientos acumulados, culturalmente organizados por generaciones y se entretajan los procesos de desarrollo social con los de desarrollo personal. La cultura le brinda al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente en él, convirtiéndolo -en sentido amplio- en ser humano.

Vygotsky basa su psicología en el concepto de **actividad** (1978, en Pozo, 1994) es decir, que percibe al hombre no como el que se limita a responder a estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Lo anterior se debe gracias a la **mediación de instrumentos** que se encuentran entre el estímulo y la respuesta. Debido a esto, el sujeto modifica el estímulo y no se limita a responder ante su presencia mecánicamente sino que actúa sobre él. Vygotsky concibe dos clases de instrumentos en función del tipo de actividad que hacen posible: las **herramientas** que trabajan directamente sobre el estímulo, transformándolo y los **signos** que modifican al propio individuo y a través de éste a los estímulos. Ejemplos de signos son: el lenguaje hablado, los sistemas de mediación, la cronología, la aritmética, el sistema de lectoescritura, etc. A diferencia de la **herramienta**, el **signo** modifica a la persona que lo utiliza como mediador y definitivamente actúa sobre la interacción del individuo con su entorno. Son los signos los que tienen mayor interés para la psicología cognitiva.

Es importante mencionar los dos niveles de desarrollo del aprendizaje que este autor define como **desarrollo efectivo**, el cual está determinado por lo que el sujeto logra hacer de manera autónoma (nivel real de desarrollo del niño) y el **desarrollo potencial**, que está constituido por lo que el sujeto es capaz de hacer con ayuda de la gente o de otros instrumentos externos. A la distancia que existe entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial se le llama **zona de desarrollo próximo**. Vygotsky estima que no sólo los psicólogos sino los educadores deben enfocar su interés en el desarrollo potencial ya que los procesos de aprendizaje tienen una estrecha relación con la instrucción y son los que se encuentran en un proceso de cambio continuo.

De acuerdo con la visión constructivista (Tovar, 2001), los beneficios de la construcción de los conocimientos se traducen en el logro de un aprendizaje significativo por ser construido directamente por los alumnos, el aprendizaje logrado se puede transferir a otras situaciones nuevas y los alumnos se sienten con la capacidad necesaria para producir conocimientos valiosos reflejando un aumento de su autoestima. En esta construcción de los conocimientos entran en juego las estrategias de aprendizaje las cuales, al ser utilizadas correctamente, ayudan a que el individuo aumente su rendimiento y con ello la confianza en sí mismo.

En el siguiente apartado se habla con detalle de las estrategias de aprendizaje definidas por autores tales como Weinstein y Mayer (1986), Oxford (1990) y Ellis (2003).

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias

Es de suma importancia abordar el tema de las estrategias de aprendizaje ya que de ellas depende el éxito que el alumno tenga en el aprendizaje de la lengua meta que es el tema que concierne a este trabajo de investigación

Weinstein y Mayer (1986, en O'Malley y Chamot, 1990) definen las **estrategias de aprendizaje** como comportamientos y pensamientos que el estudiante desarrolla con el fin de contribuir al proceso de aprendizaje.

Oxford (1990) define las **estrategias de aprendizaje** como operaciones empleadas por el estudiante para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de información. Por su parte, Ellis (2003) las define como acercamientos o técnicas que el estudiante emplea para tratar de aprender la lengua meta.

En palabras de Oxford (1990), las estrategias son especialmente trascendentales para el aprendizaje de una lengua porque representan herramientas que ayudan al desarrollo de la competencia comunicativa. La **competencia comunicativa**, como lo indica su nombre, se refiere a la habilidad de comunicarse ya sea de forma verbal o escrita abarcando las cuatro habilidades lingüísticas. Los componentes que conforman la competencia comunicativa son: A) **Competencia gramatical**: el manejo del código lingüístico (vocabulario, gramática, pronunciación, ortografía y cómo se forman las palabras). B) **Competencia sociolingüística**: el uso apropiado de la lengua en diferentes contextos sociales (se incluyen los actos de pedir disculpas, persuadir y describir). C) **Competencia del discurso**: combinar ideas para lograr la cohesión en la forma y la coherencia en el pensamiento y D) **Competencia de estrategias**: la habilidad de utilizar estrategias para vencer limitaciones que se tienen de la lengua (lenguaje corporal, uso de sinónimos, etc).

Oxford divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes clases: **directas** e **indirectas**. Dentro de las directas se encuentran las estrategias **memorísticas** (crear

enlaces mentales, aplicar imágenes y sonidos, repasar, emplear la acción), **cognitivas** (practicar, recibir y mandar mensajes, analizar y razonar, crear estructuras para el *input* y el *output*) y de **compensación** (adivinar inteligentemente, vencer limitaciones al hablar y al escribir). Las indirectas son las estrategias **sociales** (hacer preguntas, cooperar con otros, identificarse con los demás), **afectivas** (reducir la ansiedad, auto-motivación, regular las emociones) y **metacognitivas** (centrar, hacer arreglos, planear y evaluar el aprendizaje).

Ellis clasifica las estrategias de aprendizaje en **conductuales** (por ejemplo, repetir en voz alta nuevas palabras para recordarlas) y **mentales** (como el usar el contexto lingüístico o situacional para inferir el significado de nuevas palabras), añadiendo que existen otras llamadas **cognitivas** (concerniente al análisis, síntesis y transformación de lo que se aprende), **metacognitivas** (planear, monitorear y evaluar el aprendizaje) y **sociales/afectivas** (interactuar con la demás gente).

Ciertos estudios han demostrado que diferentes estrategias están relacionadas a distintos aspectos del aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, las estrategias que tienen que ver con la **práctica formal** (por ejemplo, ensayar una nueva palabra) contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística, mientras que las estrategias que están relacionadas a la **práctica funcional** (como el intentar hablar con nativo hablantes de la L2) ayudan a desarrollar las habilidades comunicativas.

Un aspecto muy importante a considerar dentro de las teorías de aprendizaje es el interlenguaje. A continuación se explica este concepto.

2.2.2 Interlenguaje

Al lenguaje que el alumno elabora durante el proceso de aprender la lengua meta se le llama **interlenguaje**. Larry Selinker (1972, en Ellis, 2003) fue el creador de este término al reconocer que los estudiantes de una segunda lengua construyen un **sistema lingüístico** que se forma retomando parte de la L1 pero que al mismo tiempo es diferente a ésta y también es diferente a la lengua meta. Por lo tanto, el interlenguaje de un estudiante es un sistema lingüístico único.

Ellis (2003) explica el proceso del **interlenguaje** basándose en la idea de que la mente humana funciona como una computadora. Declara que el estudiante está expuesto a un *input* el cual es procesado en dos etapas: primero, parte de ese *input* es llevado a la memoria de corto plazo y se convierte en el *intake*. Después, parte del *intake* es almacenado en la memoria a largo plazo representando así el conocimiento que el estudiante tiene de la L2 (*L2 knowledge*). Los procesos encargados de producir el *intake* y el *L2 knowledge* ocupan un espacio dentro de la mente del estudiante, y es en este espacio donde se lleva a cabo el interlenguaje.

Al tomar en cuenta que la adquisición de una segunda lengua se da dentro de un marco social, Ellis le da importancia a la **negociación del significado** la cual sugiere una actividad en donde los que participan en el acto del habla intercambian maneras de transmitir su mensaje exitosamente.

Por otro lado, existen aspectos psicolingüísticos como la transferencia, la sobregeneralización y la omisión que, aunque bien surgen en el interlenguaje, son estudiados en el análisis de errores como se aprecia a continuación.

2.2.3 Análisis de errores

El análisis de errores (Corder, 1982) sirve para determinar dónde se originan los errores que comete el individuo al aprender la lengua meta. Con base en este análisis se ha encontrado que no todos los errores que se producen tienen que ver con la interferencia de la L1 precisamente.

Para Ellis (2003), los propósitos de enfocar la atención en los errores que producen los estudiantes al aprender una segunda lengua es que en primera instancia, los errores son una característica importante dentro del aprendizaje de una lengua haciendo que surja la pregunta "¿Por qué se cometen errores?". En segundo lugar, es muy importante para los maestros el saber qué errores están cometiendo los estudiantes y por último, paradójicamente, es posible que el cometer errores ayude al mismo estudiante a aprender al momento de auto-corregirse.

Los errores provienen de diferentes fuentes, por ejemplo, los errores que se cometen por **omisión**, por citar un caso, cuando el estudiante suprime la "s" del presente simple en las terceras personas del singular. Hay errores de **sobregeneralización** en los que los estudiantes tienden a utilizar una misma regla gramatical en cualquier situación, como la terminación *-ed* de los verbos regulares en pasado (*writed* en lugar de *wrote*). Tanto los errores por omisión como los de sobregeneralización son muy independientes de la L1, pero en el error por **transferencia** se refleja la frecuencia con que el estudiante hace uso de su lengua materna con el objetivo de aprender la lengua meta.

Se dice que en cuanto hayan más similitudes entre la lengua 1 y la lengua meta (**transferencia positiva**), el aprendizaje de esta última es más fácil, pero cuando entre esas dos lenguas casi no hay similitudes se genera una **transferencia negativa**.

Hay errores que se consideran de más importancia que otros, como aquellos que impiden que llegue adecuadamente el mensaje del interlocutor. Ellis sugiere que son estos los errores que deben ser tomados en cuenta por los profesores.

Una vez que se abordó el tema de la teoría de aprendizaje en el apartado anterior, se da paso a las teorías de enseñanza que complementan el estudio teórico del proceso enseñanza aprendizaje.

2.3 Teoría de enseñanza

En el presente apartado se describe la teoría de enseñanza a partir del Enfoque Comunicativo. Se mencionan las características de la enseñanza implícita y explícita y por último, se analizan los modelos seleccionados para el diseño de las actividades que se proponen.

2.3.1 Enfoque Comunicativo

El **Enfoque Comunicativo** (EC) o *Communicative Language Teaching* (CLT) surge como teoría para la enseñanza de lenguas extranjeras. Su objetivo es que el alumno sea

comunicativamente competente, es decir, los estudiantes deben ser capaces de seleccionar el lenguaje que requieren en una situación específica, así como saber cuándo, dónde y con quién lo deben usar.

De acuerdo con Richards y Rodgers (1992), los orígenes del CLT se remontan a finales de los años sesenta teniendo como precedentes el método *Situational Language Teaching* en Inglaterra, en el cual la lengua se enseñaba a través de la práctica de estructuras básicas en actividades basadas en situaciones significativas, así como el método *Audiolingual* en los Estados Unidos, que se caracterizaba por presentar el vocabulario nuevo y las estructuras a través de diálogos aprendidos por repetición e imitación. Los lingüistas británicos enfatizaron el potencial funcional y comunicativo de la lengua; observaron la necesidad de enfocar la enseñanza de la lengua en cuanto a la habilidad de comunicarse y no únicamente en el manejo de estructuras. Wilkins (1972, en Richards y Rodgers, 1992) propuso una descripción funcional y comunicativa de la lengua que pudiera servir como base para desarrollar sílabos comunicativos. La aportación de Wilkins es el análisis de los **significados comunicativos** que un estudiante de la lengua extranjera necesita entender y expresar. Describió dos tipos de significados: **categorías nocionales** (conceptos tales como tiempo, secuencia, cantidad, locación y frecuencia, entre otros) y **categorías de función comunicativa** (peticiones, negaciones, ofrecimientos y quejas, entre otros). Sus trabajos tuvieron un gran impacto en el desarrollo del *Communicative Approach* o *Communicative Language Teaching*.

A mediados de los años setenta, tanto los americanos como los ingleses consideran al CLT como un enfoque, y no un método, cuyo fin es a) hacer de la competencia comunicativa el objetivo principal en la enseñanza de la lengua y b) desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación. Littlewood (1981, en Richards y Rodgers, 1992) declara que una de las principales características del CLT es que presta atención sistemática tanto a las funciones como al aspecto estructural de la lengua.

Howatt (1984, en Richards y Rodgers, 1992) señala que el EC tiene una versión débil y una fuerte. La **versión débil** enfatiza la importancia de proveer al estudiante

con oportunidades para usar la lengua meta con propósitos comunicativos. En la **versión fuerte** el lenguaje es adquirido a través de la comunicación. Esto significa que si la versión débil es “aprender a usar la lengua meta”, la versión fuerte es “usar la lengua meta para aprenderla”.

De acuerdo con Finocchiaro, Brumfit (1983, en Richards y Rodgers, 1992) y Larsen-Freeman (1986), a continuación se mencionan algunas de las características del EC:

- El significado y la contextualización son primordiales.
- Los diálogos se centran en funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
- El aprendizaje de la lengua se centra en la comunicación efectiva desde el comienzo del proceso.
- Se busca una pronunciación comprensible.
- Acepta cualquier recurso que ayude a los estudiantes en su aprendizaje, dependiendo de sus edades, intereses, etc.
- La lengua meta es considerada como un instrumento para lograr la comunicación y no es sólo el objeto de estudio.
- Una función puede tener varias formas lingüísticas.
- Los juegos son importantes en el salón de clases debido a que contienen características similares a eventos reales de comunicación tales como el intercambio social.
- Brinda la oportunidad a los alumnos de expresar sus ideas y opiniones.
- El uso de la lengua nativa es aceptable en ciertos casos.
- Si se desea, se puede empezar con la producción escrita y la comprensión de lectura.
- Los errores son vistos como parte del proceso de aprendizaje.
- Los maestros motivan a sus estudiantes a que trabajen con la lengua meta.
- Se espera que los estudiantes interactúen entre sí.
- El maestro no sabe con exactitud qué respuesta va a obtener de sus alumnos.
- La fluidez y el uso adecuado del lenguaje aceptable son el objetivo principal.
- La **competencia comunicativa** es la meta deseada.

Hymes (1972, en Richards y Rodgers, 1992) acuñó el término de **competencia comunicativa** al contrastar la teoría de competencia de Chomsky. Hymes sostenía que la teoría lingüística necesitaba ser considerada como parte de una teoría más general, la cual incorporara la comunicación y la cultura. Desde el punto de vista de Hymes, el estudiante que adquiere la **competencia comunicativa**, adquiere el conocimiento de la lengua y la habilidad de usarla en el momento y en el lugar adecuado.

Canale y Swain (1980, en Richards y Schmidt, 1990) identifican cuatro dimensiones en la competencia comunicativa: **competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica**.

La **competencia gramatical** se refiere al manejo del código verbal y no verbal de la lengua meta. Incluye características y reglas de la lengua, tales como vocabulario, formación de las palabras, formación de las oraciones, pronunciación, ortografía y semántica lingüística.

La **competencia sociolingüística** comprende las reglas socioculturales del uso de la lengua y las reglas del discurso. En otras palabras, se refiere a que el discurso del estudiante sea producido y entendido apropiadamente de acuerdo con los diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales como son: el estatus de los participantes, los propósitos, y las normas o convenciones de la interacción. La propiedad del significado se refiere a que ciertas funciones comunicativas (ordenar, quejarse, invitar, etc.), actitudes (amabilidad y formalidad) e ideas, se consideran adecuadas en una situación específica. La forma apropiada corresponde a la representación verbal o no verbal del significado en un contexto sociolingüístico.

A la **competencia discursiva** le atañe la manera como las formas gramaticales y los significados se combinan para lograr un texto unificado, ya sea hablado o escrito, en diferentes géneros (narrativo, argumentativo, etc.). La unidad del texto se logra a través de la cohesión de la forma y la coherencia del significado.

La **competencia estratégica** se relaciona con el manejo que se tiene de las estrategias comunicativas, verbales o no verbales. El estudiante recurre a las estrategias principalmente: 1) para compensar las interrupciones en la comunicación debido a

condiciones limitantes en un momento dado o debido a una competencia insuficiente en una o más de las otras áreas de la competencia comunicativa y 2) para aumentar la efectividad de la comunicación. Al respecto, Lepicq (1980, en Richards y Schmidt, 1990) reporta que, desde el punto de vista de los nativos hablantes, la confianza que tiene el estudiante en sí mismo y el deseo de comunicarse, compensan las dificultades gramaticales que pueda tener.

En el EC, el papel del maestro es de **facilitador** del aprendizaje de sus alumnos, es él quien maneja las actividades en el salón de clases y el que aconseja a sus alumnos durante las actividades comunicativas, responde a las preguntas de sus alumnos y monitorea su actuación. Sin embargo, la mayor responsabilidad del maestro es la de establecer situaciones que promuevan la comunicación.

Por otro lado, el alumno es el responsable de su aprendizaje y su papel es el de aprender a comunicar comunicando. En el salón de clases, el alumno debe negociar activamente los significados, tratando de darse a entender aún cuando su conocimiento de la lengua meta sea limitado.

En el apartado anterior se describió el EC como parte de la teoría de enseñanza. Se mencionaron sus orígenes, sus características y principios. Se definió también el término competencia comunicativa, la cual es la meta principal del EC, así como el papel que juegan el maestro y el alumno en este enfoque.

A continuación se hace un breve análisis de la enseñanza implícita y la enseñanza explícita de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

El papel que juega la gramática en la enseñanza de una lengua extranjera ha sido tema de discusión desde hace mucho tiempo. Existen dos posturas distintas: la que apoya una enseñanza **implícita** y otra que se inclina por una enseñanza **explícita**.

Con la enseñanza **implícita**, el alumno se expone a la lengua meta y se espera que él infiera las reglas que rigen un determinado punto gramatical.

En la enseñanza **explícita**, por el contrario, el maestro le proporciona al alumno la explicación de las reglas, formas y funciones de la lengua meta, por lo que el alumno está consciente de lo que aprende.

Tsai-Yu (1995) defiende el uso de una gramática explícita apoyándose en estudios realizados por distintos autores tales como Long (1983, en Tsai-Yu, 1995), Scott (1989, en Tsai-Yu, 1995) y Terrell (1991, en Tsai-Yu, 1995). Dichos estudios arrojan como resultado que la instrucción formal de la gramática tiene ventaja sobre la instrucción deductiva, siempre y cuando se base en un contexto comunicativo.

Por su parte, Blyth (www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/blyth.html) menciona el método *Focus-On-Form*, el cual combina técnicas de enseñanza tanto implícitas como explícitas, dependiendo del punto gramatical y de la tarea comunicativa. Existen varios lingüistas como Krashen (1982, en Tsai-Yu, 1995) Green y Hecht (1992, en Tsai-Yu, 1995) Ellis (1993, en Tsai-Yu, 1995) que comparten esta misma idea, lo cual indica que tanto la enseñanza implícita como la explícita tienen sus ventajas y desventajas dependiendo del aspecto gramatical, su función lingüística y los intereses de los alumnos.

2.3.3 Modelos de enseñanza

En este apartado se describen los modelos de *input* estructurado y de *output* estructurado (Lee y VanPatten, 1995), los cuales se adoptaron de entre los modelos de *Garden Path Technique* (Tomasello y Herron, 1989), Campos Semánticos (Franco, 2004), Tareas (Nunan, 1989) y Toma de Conciencia (Fotos, 1993-1994), por considerarse los que más se adecuan a las necesidades para la elaboración de las actividades didácticas propuestas.

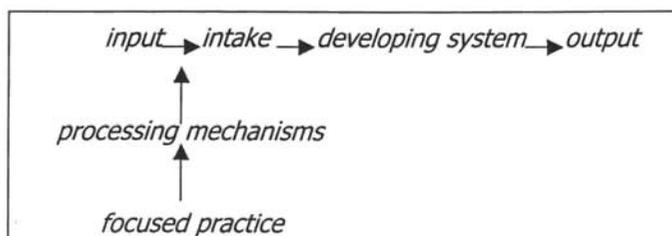
2.3.3.1 Input estructurado

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995), existe una forma de incorporar la enseñanza de la gramática explícita en las clases de la lengua extranjera sin sacrificar las

actividades comunicativas. Dicho de otra forma, se puede incrementar la cantidad de *input* comprensible y hacer que los alumnos “practiquen la gramática”. A la información que el alumno recibe para construir su sistema en desarrollo se le llama *input*. Al procesar el *input*, los alumnos filtran parte de él convirtiéndolo en el *intake* que es usado por el cerebro para crear un sistema lingüístico. Al usar un *input* comprensible y significativo, los estudiantes crean conexiones entre la forma y el significado para construir el sistema en desarrollo de la lengua extranjera.

El desarrollo del sistema interno depende del *input* y ocurre cuando el alumno recibe o procesa un *input* significativo. Lee y VanPatten sugieren que la enseñanza de la gramática comience a partir del procesamiento del *input* para obtener un mejor *intake*. Su propuesta se visualiza a continuación:

Processing-Oriented Grammar Instruction



(Lee y VanPatten, 1995: 99)

Siguiendo el modelo previamente mencionado, se espera que el alumno atiende la estructura gramatical en el *input* y la procese antes de llegar a la **producción** (*output*).

El alumno logra lo anterior por medio de actividades basadas en el *input* **estructurado**. Estas actividades requieren que 1) el alumno oriente su atención a la gramática y al significado simultáneamente en el *input* y 2) que el alumno no produzca, sólo que procese la forma gramatical del *input*.

De acuerdo con Lee y VanPatten, los lineamientos para desarrollar estas actividades son los siguientes:

- Presentar una forma gramatical a la vez.
- Enfocarse en el significado.
- Ir de oraciones cortas a un discurso conectado.
- Usar *input* oral y escrito.
- Que el alumno tenga una participación activa.
- Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento que el alumno utiliza.

Elvia Franco (2003) cita a los autores mencionados anteriormente y señala que las actividades del *input* estructurado se clasifican en **afectivas** y **referenciales**. Las actividades **afectivas** tienen que ver con la información personal de los alumnos y su visión del mundo. Las actividades **referenciales** por otro lado, son aquellas que están relacionadas con una referencia concreta inmediata. En este último tipo de actividades existe una respuesta correcta o incorrecta lo que le sirve al maestro para verificar que los alumnos están enfocando su atención en las formas gramaticales del *input*.

Las actividades que los alumnos pueden llevar a cabo con el *input* estructurado se clasifican en: opción binaria, relación de columnas, complementación de información y selección de alternativas.

Se considera que las actividades de *input* estructurado pueden contribuir a que los alumnos, al entender el significado de la información, internalicen las estructuras gramaticales de manera adecuada.

A continuación se explica el modelo de *output* estructurado el cual está sumamente ligado al modelo de *input* estructurado.

2.3.3.2 Output estructurado

Como se analizó en el apartado anterior, el uso del *input* estructurado contribuye a que el alumno extraiga el significado y la estructura de la lengua meta sin llegar a la

producción. Es por esta razón que el *input* en sí resulta ser insuficiente para desarrollar la habilidad de usar la lengua en un contexto comunicativo (Lee y VanPatten, 1995).

Las actividades de **output estructurado** se basan en la producción oral y escrita de la lengua meta, centrando la atención del estudiante en el significado sin descuidar la parte gramatical. De acuerdo con Lee y VanPatten (1995), la producción de una lengua extranjera se desarrolla en tres fases: **acceso**, **monitoreo** y **estrategias de producción**. Por **acceso** se entiende que el alumno sea capaz de recuperar una forma o estructura gramatical para expresar lo que quiere decir en la lengua meta. En el **monitoreo**, el alumno reformula su actuación cuando se da cuenta de que "algo está mal". Las **estrategias de producción** tienen que ver con la capacidad de enlazar las formas y significados de manera apropiada.

Mientras que el *input* está ligado a la adquisición de la forma y la estructura, el acceso está ligado a la exactitud y a la fluidez en el *output*. Tomando lo anterior como base, se observa que el alumno no solamente necesita *input* para construir el sistema de desarrollo de la lengua, sino que también necesita oportunidades para crear un *output* con fluidez y exactitud. La enseñanza de la lengua extranjera, enfocada en el *output*, debe hacer que el alumno produzca la lengua meta para comunicar algo que tenga significado (Lee y VanPatten, 1995). Para lograrlo, las actividades de *output* estructurado que sugieren Lee y VanPatten tienen dos características esenciales: 1) implican un intercambio de conocimientos previos y 2) que los alumnos tengan acceso a una forma o estructura en particular para producir la lengua meta.

El diseño de las actividades del *output* estructurado comparten básicamente los mismos lineamientos que las actividades del *input* estructurado, con la excepción de que las primeras están enfocadas a la producción. Dichos lineamientos son los siguientes:

- a. Presentar una forma o función de un punto gramatical a la vez.
- b. Mantener la atención en el significado.
- c. Ir de oraciones cortas al discurso conectado.
- d. Usar *output* escrito y oral.
- e. Alguien más debe responder al contenido del *output*.

- f. Los alumnos deben tener conocimiento de la forma gramatical para que tengan acceso a ella.

El concepto de **acceso** acuñado por Terrell (1986 y 1991 en Lee y VanPatten, 1995) implica no solamente el acceso a la forma lingüística sino también el manejo del vocabulario. Los estudiantes deben desarrollar la fluidez, el conocimiento del vocabulario y las estructuras gramaticales, y deben aprender a accederlo fácil y acertadamente durante el intercambio comunicativo.

En el apartado anterior se describieron los modelos de enseñanza que se adoptaron para la elaboración de las actividades didácticas. En la siguiente sección de este trabajo de investigación se analiza el modelo para el diseño de actividades.

2.4 Modelo para el diseño de actividades

Con el objetivo de seleccionar el modelo para el diseño de actividades, se revisaron los que sugiere Graves (1997), García (2004) y Noblitt (1972 en Stern, 1983). De estos tres se retoma el de Noblitt por haber presentado de manera concreta y clara los elementos que se deben tomar en cuenta para dicho objetivo.

De acuerdo con Noblitt (1972 en Stern, 1983: 175), el diseño de actividades debe contemplar aspectos lingüísticos, psicológicos y educativos. Dichos aspectos se enlistan de la siguiente manera:

- 1) El contexto educativo, es decir, para quién se elaboran las actividades.
- 2) Conceptos e información gramatical descriptivos y contrastivos.
- 3) Aspectos psicolingüísticos (teorías de enseñanza y de aprendizaje).
- 4) Ordenamiento de la información en términos de habilidades (comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura, producción escrita e integración de habilidades).
- 5) Procedimientos de evaluación, con base en los objetivos.

Con base en el modelo anterior, en el siguiente capítulo se presenta la elaboración de la propuesta de las actividades.

III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En este capítulo se siguen los lineamientos que Noblitt (1972, en Stern, 1983: 175) establece para la elaboración del diseño de actividades, los cuales se encuentran en el apartado 2.4 de este trabajo de investigación. Se definen conceptos como el contexto, la descripción lingüística del punto gramatical, los aspectos psicolingüísticos, el ordenamiento de la información en términos de habilidades, la evaluación con base en los objetivos y por último se añade un apartado donde se incluyen recomendaciones pedagógicas para el profesor.

3.1 Contexto Educativo

El contexto educativo se aborda en el capítulo I de este trabajo de investigación. En dicho capítulo, titulado Contextualización, se realiza una descripción detallada de la institución, su plan de estudios, el programa de la materia, que en este caso se trata de la Lengua Extranjera Inglés V, el libro de texto y la población a la cual está dirigida la elaboración de las actividades didácticas.

3.2 Conceptos y descripción lingüística

Dentro del capítulo II, Marco Teórico, se realiza el análisis del punto gramatical en cuestión, es decir, del presente continuo como referencia al futuro. En el apartado 2.1.1 se describe el punto lingüístico a tratar de la lengua inglesa y en el 2.1.2 se presenta la descripción del punto gramatical basándose en la lengua española. En el 2.1.3 se presenta un análisis contrastivo entre ambas lenguas y en el 2.1.4 se analiza el tratamiento pedagógico que diferentes libros de textos le dedican al presente continuo como referencia al futuro.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

En lo que respecta a los aspectos psicolingüísticos, estos se describen ampliamente en el capítulo 2.2, Teorías de aprendizaje, en donde se analizan la teoría cognoscitiva, el constructivismo, el interlenguaje y el análisis de errores. En el apartado 2.3, Teorías de enseñanza, se aborda el tema del Enfoque Comunicativo, la enseñanza implícita vs. enseñanza explícita y los modelos de enseñanza tal como el *input* y *output* estructurado.

El ordenamiento de la información en términos de habilidades y los procedimientos de evaluación basados en los objetivos son temas que se abordan a continuación.

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

En este apartado se describen las cuatro macro habilidades comenzando con la comprensión auditiva, seguido por la comprensión de lectura, la producción oral, la producción escrita y por último la integración de estas cuatro habilidades.

3.4.1 Comprensión auditiva

Tradicionalmente la comprensión auditiva era considerada como una habilidad pasiva en la cual los oídos recibían la información y todo lo que tenían que hacer los oyentes era registrar el mensaje pasivamente. Ahora se sabe que la **comprensión auditiva** es un proceso "activo" en la que un buen oyente es tan activo como lo es el hablante.

De acuerdo con Lynch y Mendelsohn (2002, en Shmitt, 2002), la comprensión **auditiva** no es un proceso aislado sino que involucra otros procesos, entre ellos se encuentran el reconocer los sonidos que emite el hablante, percibir los patrones de entonación e interpretar la relevancia de lo que se ha dicho sobre cierto tema.

Asimismo, la comprensión auditiva va acompañada de sub-habilidades que Rost (1990, en Shmitt, 2002) clasifica en dos grandes rubros: las que se emplean para percibir e interpretar lo que el hablante está diciendo (*enabling skills*) y las habilidades que se emplean para responder apropiadamente al mensaje (*enacting skills*).

La comprensión auditiva tiene ciertas características que son únicas de esta habilidad. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- Usualmente es efímera.
- Conlleva estrés, entonación, ritmo y volumen, entre otros.
- Presenta características de un discurso rápido, tal como la asimilación.
- Requiere que el escucha procese y que responda casi inmediatamente.

Lynch y Mendelshon (2002, en Shmitt, 2002) señalan que hay dos tipos de procesos que se utilizan para el desarrollo de la comprensión auditiva: el **bottom-up** y el **top-down**. Añaden que el oyente competente hace uso de estos dos tipos de procesos con la finalidad de comprender totalmente la lengua hablada. En el llamado **bottom-up**, el oyente alinea las partes de lo que va escuchando, una por una, en secuencia. En cambio, el **top-down** es un proceso que va del todo hacia las partes; se enfoca más en la interpretación del significado que en el reconocimiento de sonidos, palabras u oraciones. En este proceso se recurre a los conocimientos previos que se tienen del tema (*content schemata*), o de la estructura y organización del género del discurso (*rethorical schemata*) para facilitar la comprensión de lo que se escucha.

Uno de los problemas que enfrentan los oyentes, es que solamente se tiene una oportunidad para procesar el *input* y lo tienen que hacer en tiempo real. En algunas ocasiones se le puede pedir al hablante que repite una vez más lo que dijo pero esto no siempre es posible. Rubin (1994, en Shmitt, 2002) identifica cinco características que afectan la comprensión auditiva: las características del texto, las características del interlocutor, las características de la tarea, las características del oyente y las características del proceso.

3.4.2 Comprensión de lectura

Nunan (1989) señala que, desde el punto de vista del enfoque de *bottom-up*, la **comprensión de lectura** es considerada como un proceso, en el cual se decodifican símbolos escritos que van desde las unidades más pequeñas (letras), hasta unidades

más grandes como son palabras, cláusulas y oraciones. En otras palabras, se usan estrategias para decodificar formas escritas y así llegar al significado.

Para Smith (1978 en Nunan, 1989), la **comprensión de lectura** funciona de manera opuesta a la que establece el enfoque *bottom-up*. Es decir, que primero se necesita comprender el significado para poder identificar las palabras y que generalmente se identifican las palabras antes de identificar las letras.

Investigaciones recientes han demostrado que una comprensión de lectura eficiente es la que combina tanto los procesos *bottom-up* como los procesos *top-down* (Stanovich, 1980 en Nunan, 1989). Y como se vió en el apartado anterior, es muy importante el conocimiento que se tenga del tema pues esto hace que la comprensión auditiva sea mayor. Lo mismo sucede en la comprensión de lectura. De acuerdo a esta teoría, la **comprensión de lectura** es un proceso interactivo entre lo que el lector ya sabe acerca del tema y lo que el escritor escribe. Los buenos lectores son capaces de relacionar eficientemente el texto con sus propios conocimientos. Nunan (1984, en Nunan, 1989) hizo importantes hallazgos en lectores de nivel bachillerato, donde el factor *background knowledge* resultó ser de más importancia que el factor gramatical en la comprensión de lectura.

Existen varios tipos de habilidades relacionadas con la comprensión de lectura, las cuales corresponden a los diferentes propósitos que se tienen para leer. Rivers y Temperley (1978, en Nunan, 1989) sugieren que los estudiantes de una segunda lengua leen por las siguientes razones:

- Para obtener información debido a ciertos propósitos o porque tienen curiosidad acerca de ciertos tópicos.
- Para obtener instrucciones sobre cómo llevar a cabo una tarea, ya sea en el trabajo o en la vida diaria.
- Para actuar en una obra de teatro, participar en un juego, contestar un crucigrama, entre otros.
- Para mantenerse en contacto con amigos por correspondencia o para entender cartas de negocios.
- Para saber cuándo o dónde algo se lleva a cabo o qué hay disponible.

- Para saber lo que está sucediendo o qué ha pasado basándose en los periódicos, revistas, reportajes, entre otros.
- Por placer o entretenimiento.

Brosnan (1984, en Nunan, 1989) enlista las habilidades que intervienen al momento de leer:

- Reconocer y entender el escrito y el formato.
- Reconocer y entender palabras claves y frases.
- *Skimming* (lectura rápida) para extraerla idea principal.
- Identificar puntos principales del texto.
- Leer en detalle.

3.4.3 Producción oral

En el pasado, la enseñanza de lenguas se enfocaba en la enseñanza de la lengua escrita. Con la introducción del método audiolingual, este concepto cambió y la producción oral cobró importancia también. De acuerdo con Brown y Yule (1983, en Nunan, 1989), la lengua escrita se caracteriza por sus párrafos altamente conformados por oraciones bien estructuradas; en cambio, la lengua hablada consiste en oraciones fragmentadas en un rango de pronunciaciones. Hay gran cantidad de repetición y sobreposición entre lo que los hablantes dicen, así como un uso frecuente de referenciales no específicos y *fillers*; es decir, palabras como *thing, it, this*, entre otras.

Brown y Yule distinguen dos funciones básicas de la lengua: la **transaccional**, que primordialmente se ocupa de transferir la información y la función **interaccional**, cuyo propósito es el de mantener las relaciones sociales.

Por su parte, Bygate (1987, en Nunan, 1989) hace una distinción entre las **habilidades motor-perceptive**, las cuales tienen que ver con el uso correcto de los sonidos y las estructuras de la lengua, y las **habilidades interaccionales**, que son el uso de las habilidades *motor-perceptive* con fines comunicativos. Las **habilidades motor-perceptive** se desarrollan en el salón de clases a través de actividades tales como *model dialogues, pattern practice, oral drills*, entre otras. Bygate sugiere que los

estudiantes necesitan desarrollar habilidades que tengan que ver con **el manejo de la interacción** y también con **la negociación del significado**. Algunos ejemplos del **manejo de la interacción** son: saber cuándo introducir un tema o cuándo cambiar de tema, cómo invitar a alguien a hablar, cómo mantener una conversación, cuándo y cómo terminarla. **La negociación del significado** se refiere a la habilidad de asegurarse que el oyente está entendiendo correctamente lo que dice el hablante y viceversa.

En la producción oral también intervienen los procesos **bottom-up** y **top-down**. El concepto **bottom-up** se refiere a que se comienza con pequeñas unidades de la lengua, como son los sonidos, se pasa por las palabras y oraciones hasta alcanzar el discurso. El **top-down** en cambio, sugiere que se comienza con fragmentos grandes de la lengua que están inmersos en un contexto significativo, y que el conocimiento de ese contexto sirve para que los elementos más pequeños de la lengua sean mejor comprendidos y correctamente utilizados.

Nunan (1989) enlista los elementos que conforman una comunicación oral exitosa de la siguiente manera:

- La habilidad de articular fonológicamente la lengua de manera entendible.
- El manejo del estrés, ritmo y entonación.
- Un grado aceptable de fluidez.
- Habilidades transaccionales e interpersonales.
- La habilidad de tomar turnos largos y cortos al momento de hablar.
- La habilidad de manejar la interacción.
- La habilidad de negociar el significado.
- Ser un buen oyente.
- La habilidad de negociar los propósitos de la conversación.
- Usar apropiadas tácticas conversacionales.

3.4.4 Producción escrita

De las cuatro macro habilidades, la producción escrita es la más difícil de aprender independientemente si se trata de la lengua materna, una segunda lengua o de una lengua extranjera. White (1981, en Nunan, 1989) dice que esto se debe a que la **producción escrita** no es una actividad natural sino que tiene que ser aprendida.

Bell y Burnaby (1984, en Nunan, 1989: 36) definen la **producción escrita** como una actividad cognitiva extremadamente compleja en la cual se le pide al escritor que demuestre el control que tiene de distintas variables simultáneamente. A nivel oración, estas variables se refieren al control del contenido, formato, estructura, vocabulario, puntuación, ortografía y la formación de las letras. Aparte de la oración, el escritor debe tener la capacidad de estructurar e integrar información en párrafos o textos que presenten cohesión y coherencia.

Hay dos diferentes puntos de vista que se refieren a la naturaleza de la producción escrita: **el enfoque en el producto** y **el enfoque en el proceso**. El **enfoque en el producto** se enfoca en el resultado final de la composición, por ejemplo, la carta, el ensayo, la historieta, entre otros. El maestro que se inclina por este enfoque, le preocupa que dicho resultado sea legible, gramaticalmente correcto y que obedezca a las convenciones del discurso. La atención en el salón de clase se centra en copiar e imitar, formar oraciones basándose en palabras claves y desarrollar oraciones y párrafos de modelos de diferentes tipos.

Aquellos que se identifican con **el enfoque de proceso** centran su atención principalmente en los medios que se utilizaron para llegar al producto final. De acuerdo con Zamel (1982, en Nunan, 1989: 36) el acto de componer evoluciona mediante varias etapas mientras el escritor descubre, a través del proceso, qué es lo que trata de decir. En otras palabras, el escritor no solo se sienta y comienza a redactar de manera lineal; en muchas ocasiones comienza con la noción más vaga pero como va avanzando en su redacción, las ideas son refinadas, desarrolladas y transformadas.

Nunan enlista las características de la producción escrita exitosa de la siguiente manera:

- Manejar el mecanismo de la formación de las letras.
- Manejar y obedecer las convenciones de la ortografía y puntuación.
- Utilizar el sistema gramatical para transmitir lo que se quiere decir.
- Organizar el contenido a nivel párrafo y a nivel de textos complejos.
- Perfeccionar y revisar los esfuerzos iniciales.
- Seleccionar un estilo apropiado dependiendo del tipo de audiencia.

3.4.5 Integración de habilidades

Cuando se trabaja simultáneamente con dos o más macro-habilidades –comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita- en el salón de clases, además de incluir otras habilidades relacionadas como el manejo de vocabulario, la ortografía, pronunciación, sintaxis, significado y uso en la clase de lenguas, se dice que se sigue un enfoque de **integración de habilidades** (*integrated-skill approach*).

Algunas de las ventajas de utilizar el enfoque de integración de habilidades en el salón de clases, es que al alumno se le expone al lenguaje auténtico y se le motiva a interactuar naturalmente con la lengua meta. Este enfoque le permite al profesor llevar un control sobre el progreso de sus estudiantes en múltiples habilidades al mismo tiempo y promueve el aprendizaje del contenido real y no solamente la disección de las formas de la lengua.

Una vez que se describieron las características de cada una de las cuatro habilidades, en la siguiente sección se analiza la evaluación con base en los objetivos.

3.5 Evaluación con base en los objetivos

En esta sección se presentan los objetivos generales de las actividades de *input* estructurado, de *output* estructurado y de las actividades de las habilidades integradas. Asimismo, se describen los objetivos específicos de cada tipo de actividad desarrollada.

3.5.1 Objetivo general de *input* estructurado

Las actividades de *input* estructurado tienen como objetivo general que el alumno identifique, internalice e integre el conocimiento nuevo al conocimiento previo del presente continuo como referencia al futuro de forma significativa a través de la comprensión de lectura y la comprensión auditiva.

Las actividades de *input* estructurado se clasifican en referenciales y afectivas. A continuación se describe el objetivo específico de cada tipo de actividad que se utiliza en el presente trabajo.

3.5.1.1 Objetivo específico de las actividades referenciales

Los alumnos procesarán simultáneamente la forma y el significado del presente continuo como futuro, a través de referencias inmediatas tales como imágenes y frases contextualizadas.

- **Actividades de opción binaria**

Los alumnos enfocarán su atención en la forma y el significado del presente continuo como referencia al futuro al seleccionar las respuestas correctas de las dos opciones dadas.

- **Actividades de selección de alternativas**

Los alumnos identificarán y seleccionarán las respuestas correctas dentro de cierto rango de opciones que se encuentran en las actividades de este tipo.

3.5.1.2 Objetivo específico de las actividades afectivas

Los alumnos proporcionarán sus opciones personales partiendo de la información que se les presenta en el *input*. Por la misma naturaleza de este tipo de actividades, no existen respuestas incorrectas.

- **Actividades de opción binaria**

Los alumnos elegirán una opción de las dos que se le presentan basándose en sus opiniones personales.

3.5.2 Objetivo general de *output* estructurado

Las actividades de *output* estructurado de tipo referencial y afectivo tienen como propósito que los alumnos produzcan, ya sea verbalmente o por escrito, el presente continuo como referencia al futuro de manera significativa.

3.5.2.1 Objetivo específico de las actividades referenciales

Los alumnos emplearán el presente continuo como futuro apoyándose en referencias inmediatas tales como imágenes, frases incompletas y cuadros.

- **Actividades de formación de oraciones**

Los alumnos construirán oraciones de forma verbal y escrita, en las cuales usen la forma correcta del presente continuo como futuro basándose en imágenes y en cuadros informativos.

- **Actividades de completar oraciones**

Los alumnos completarán oraciones de forma escrita utilizando las palabras claves que aparecen en este tipo de ejercicios.

3.5.2.2 Objetivo específico de las actividades afectivas

Los alumnos emitirán juicios personales a partir de la información que se les proporcione para seleccionar la respuesta que consideren correcta. Como se mencionó anteriormente, en este tipo de actividades no existen respuestas incorrectas.

- **Actividades de formación de oraciones**

Los alumnos producirán oraciones de forma verbal basándose en sus experiencias personales por lo que sus respuestas son aceptadas como correctas.

3.5.3 Objetivo general de las habilidades integradas

El objetivo general de las habilidades integradas es que los alumnos practiquen el presente continuo como futuro, mediante actividades de *input* y *output* estructurados, utilizando dos o más habilidades por ser la manera más natural de comunicarse en la lengua meta.

3.5.3.1 Objetivo específico de las actividades referenciales

Los alumnos serán capaces de identificar y producir el presente continuo como futuro, apoyándose en referencias inmediatas tales como imágenes, frases incompletas y cuadros.

- **Actividades de selección de alternativas**

Los alumnos identificarán y seleccionarán las respuestas correctas dentro de cierto número de opciones que se encuentran en las actividades de este tipo.

- **Actividades de suplementación de información**

Los alumnos identificarán la información equivocada y la suplirán de manera verbal por la que ellos crean correcta.

- **Actividades de formación de oraciones**

Los alumnos construirán oraciones de forma escrita, en las cuales utilicen el presente continuo como futuro de manera coherente.

3.5.3.2 Objetivo específico de las actividades afectivas

Los alumnos expresarán sus opciones personales partiendo de la información que se les proporcione. En este tipo de actividades no existen respuestas incorrectas.

- **Actividades de escribir un párrafo**

Los alumnos utilizarán el presente continuo como futuro, al escribir un párrafo basándose en sus gustos personales.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Antes de poner en práctica las actividades que aquí se proponen, se le sugiere al profesor que consulte el marco teórico que se encuentra en el capítulo II de este trabajo de investigación con el objeto de que se familiarice con las teorías de aprendizaje y de enseñanza que sustentan el diseño de dichas actividades.

También se le recomienda al profesor que comience con las actividades de *input* estructurado pues de esta manera los estudiantes crean conexiones entre la forma y el significado para construir el sistema en desarrollo de la lengua extranjera. Por lo tanto se espera que el alumno atienda la estructura del presente continuo como futuro en el *input* y la procese antes de llegar a la producción (*output*).

Es importante que el profesor sepa que en español, el uso del presente continuo como referencia al futuro es nulo y por lo tanto a los alumnos les resulta difícil incorporar dicha estructura gramatical a su sistema ya existente. Por ejemplo, en oraciones como: *I am having my English exam next Monday*, los alumnos tienden a traducirlas literalmente cuando se les presenta por primera vez. Es por ello que se

insiste en darle el suficiente *input* para que se les facilite internalizar esta nueva información a sus conocimientos previos de la lengua meta.

En el siguiente capítulo se presenta la propuesta de las actividades didácticas para la enseñanza del presente continuo como referencia al futuro.

IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En el presente capítulo se muestran las actividades diseñadas para la enseñanza del presente continuo como referencia al futuro dirigido a estudiantes de 5º año de la ENP 6 Antonio Caso. Dicho capítulo se divide en dos secciones: manual para el maestro y manual para el alumno. El manual para el maestro incluye los planes de clase, los cuales se conforman de nueve puntos en su mayoría: nombre de la actividad, habilidad que se desarrolla, tipo de actividad, tipo de interacción, procedimiento, material, tiempo estimado, respuestas y el *tapescript*.

El manual para el alumno se compone de las actividades didácticas para la práctica del punto lingüístico que atañe a este trabajo de investigación. Se presentan en el siguiente orden:

Actividades de comprensión auditiva	1-4
Actividades de comprensión de lectura	5-8
Actividades de producción oral	9-12
Actividades de producción escrita	13-16
Actividades de habilidades integradas	17-20

Manual para el maestro

Actividad No. 1	
Nombre de la actividad	<i>"My teachers are having a day off!"</i>
Habilidad	Comprensión auditiva.
Tipo de actividad	Input estructurado. Referencial de opción binaria.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 imágenes y dos tarjetas con la leyenda <i>True</i> y <i>False</i> respectivamente. • Dará tiempo a los alumnos para ver las imágenes. • Leerá los enunciados acerca de las actividades que van a realizar los maestros en su día libre y el alumno decidirá si es falso o verdadero mostrando la tarjeta correspondiente.
Material	Hojas de trabajo con 10 imágenes y tarjetas.
Tiempo estimado	5 minutos.
Respuestas	1(T) 2(T) 3(T) 4(F) 5(F) 6(F) 7(F) 8(T) 9(F) 10(T)

Tapescript

1. *Ms. Tzoni isn't visiting the dentist.*
2. *Mr. Terán is doing a lot of paper work.*
3. *Ms. Maya is meeting her friend.*
4. *Mr. Ramírez isn't making phone calls.*
5. *Ms. Barrera isn't jogging in the park.*
6. *Mr. Mata is cleaning his room.*
7. *Ms. Morales is preparing her classes.*
8. *Mr. Mompala isn't visiting an art gallery.*
9. *Ms. Jaroma is going to Chapultepec with her boyfriend.*
10. *Mr. Rodríguez is relaxing all day long.*

Actividad No. 2	
Nombre de la actividad	"My two smart classmates"
Habilidad	Comprensión auditiva.
Tipo de actividad	Input estructurado. Referencial de opción binaria.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 reactivos. • Leerá con los alumnos las instrucciones así como las oraciones y aclarará dudas de vocabulario. • Reproducirá la grabación y el alumno decidirá a quién se refiere cada oración, si a Vyoleta o a Francisco.
Material	Hoja de trabajo con 10 reactivos y <i>cassette</i> .
Tiempo estimado	7 minutos.
Respuestas	1(V) 2(V) 3(F) 4(V) 5(V) 6(F) 7(F) 8(F) 9(V) 10(F)

Tapescript

- Francisco: *Gee, Vyoleta! We're leaving in two weeks! Can you believe it?*
- Vyoleta: *I know! I'm so excited that I already wrote a list of the things I'm doing in London.*
- Francisco: *Really? So did I! Let me hear your plans!*
- Vyoleta: *Well, I'm definitely taking a ride on one of those double-decker buses, I'm drinking a beer in a pub, I'm walking along the Westminster Bridge, I'm watching the Changing of the Guard at Buckingham Palace and I'm cruising down the Thames River. How do you like that?*
- Francisco: *That's not bad at all! I have different plans though. I'm attending a debate at the House of Lords, I'm visiting the British Library, I'm calling home from a pay phone near Big Ben so that my family can hear the clock chiming: Ding dong ding dong....*
- Vyoleta: *That sounds fun!*
- Francisco: *Yeah! I am also watching people at the Piccadilly Circus and I'm hanging out with some "punks" in Trafalgar Square! If I have some time left.....(voice fading away)*

Actividad No. 3	
Nombre de la actividad	"An interview with Coldplay"
Habilidad	Comprensión auditiva.
Tipo de actividad	Input estructurado. Referencial selección de alternativas.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 reactivos. • Dará tiempo a los alumnos para leer las preguntas y contestará dudas de vocabulario. • Reproducirá el <i>cassette</i> y el alumno decidirá cuáles preguntas están incluidas en la conversación.
Material	Hojas de trabajo con 10 reactivos y <i>cassette</i> .
Tiempo estimado	6 minutos.
Respuestas	1(✓) 2(✓) 3() 4() 5() 6(✓) 7(✓) 8() 9() 10(✓)

Tapescript

Interviewer: Hello Chris! Thank you for being here with us tonight.

Chris: It's my pleasure pal! Thank you for inviting me!

Interviewer: Well, as everybody knows time is money so, what if we start with some questions? Is the band signing a deal with another record company?

Chris: Yes, we're doing it next month.

Interviewer: Are you recording a new album soon?

Chris: Not very soon. We're recording after our worldwide tour.

Interviewer: Oh I see! Are you visiting different countries this time?

Chris: U-hu! We're all very excited about it since this is the first time we visit China!

Interviewer: Wow! And, are you giving a press conference in each city?

Chris: Sure! We want to be friends with the press.

Interviewer: That's good! And one personal question, are you getting married soon?

Chris: (Laughs) Nope. Not yet.

Actividad No. 4	
Nombre de la actividad	"Good News"
Habilidad	Comprensión auditiva.
Tipo de actividad	Input estructurado. Referencial selección de alternativas.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 15 imágenes. • Dará tiempo a los alumno para ver las imágenes. • Leerá los enunciados acerca de las propuestas del director y el alumno elegirá la imagen que corresponda a cada enunciado.
Material	Hojas de trabajo con 15 imágenes.
Tiempo estimado	5 minutos.
Respuestas	1(a) 2(f) 3(g) 4(e) 5(m) 6(c) 7(l) 8(n) 9(o) 10(h)

Tapescript

The principal...

1...is painting the school in a different color.

2...is buying more books for the library.

3...is opening a cafeteria.

4...is changing the schedule.

5...is getting new chairs.

6...is implementing a sculpture class.

7...is checking the students' school bags.

8...is placing hammocks in the green areas.

9...is buying new equipment for the laboratories.

10.is opening a reading workshop.

Actividad No. 5	
Nombre de la actividad	<i>"My summer course"</i>
Habilidad	Comprensión de lectura.
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 12 reactivos. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo para que los alumnos lean las oraciones y decidan si están de acuerdo o no con ellas.
Material	Hojas de trabajo con 12 reactivos.
Tiempo estimado	5 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 6	
Nombre de la actividad	<i>"My weekend"</i>
Habilidad	Comprensión de lectura.
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Afectiva: opción binaria.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 reactivos. • Leerá las instrucciones y aclarará dudas. • Dará tiempo a los alumnos para que lean las oraciones y decidan cuáles son probables o improbables de que sucedan. • Revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Hoja de trabajo con 10 reactivos.
Tiempo estimado	5 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 7	
Nombre de la actividad	<i>"My classmates' future plans"</i>
Habilidad	Comprensión de lectura.
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial: selección de alternativas.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 12 imágenes. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo a los estudiantes para que escriban los nombres en las imágenes correspondientes. • Revisará las respuestas con el grupo.
Material	Hojas de trabajo con 12 imágenes.
Tiempo estimado	5 minutos.
Respuestas	1(i) 2(d) 3(j) 4(f) 5(k) 6(l) 7(g) 8(h) 9(e) 10(c)

Actividad No. 8	
Nombre de la actividad	<i>"My classmate"</i>
Habilidad	Comprensión de lectura.
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial: opción binaria.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja con 12 reactivos. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo a los alumnos para que lean las oraciones y decidan cuáles son positivas y cuáles negativas. • Revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Hojas de trabajo con 12 reactivos.
Tiempo estimado	4 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 9	
Nombre de la actividad	<i>"Let's meet soon"</i>
Habilidad	Producción oral.
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva: formación de oraciones.
Tipo de interacción	Grupos de tres.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividirá al grupo en equipos de tres. • Proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con un calendario de la semana. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Les dará tiempo a los alumnos para que lleguen a un acuerdo sobre qué día pueden ir juntos al museo. • Asistirá a cada equipo y verificará que estén llevando a cabo la actividad requerida.
Material	Hojas de trabajo con un calendario de la semana.
Tiempo estimado	5-10 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 10	
Nombre de la actividad	<i>"Be a millionaire"</i>
Habilidad	Producción oral.
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva: formación de oraciones.
Tipo de interacción	Grupos de tres.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo a los alumnos para que piensen en sus planes a futuro. • Formará equipos de tres alumnos para que compartan sus ideas. • Revisará que todos los equipos lleven a cabo la actividad de manera apropiada.
Material	Hojas de trabajo con una imagen.
Tiempo estimado	6-10 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 11	
Nombre de la actividad	<i>"Find three people who..."</i>
Habilidad	Producción oral.
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva: formación de oraciones.
Tipo de interacción	Grupal.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 reactivos. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo a los alumnos para que cada uno encuentre a las 3 personas que planean hacer las actividades enlistadas. • Asistirá a los alumnos y verificará que todos estén trabajando de manera apropiada.
Material	Hojas de trabajo con 10 reactivos.
Tiempo estimado	15 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 12	
Nombre de la actividad	"A trip to Canada"
Habilidad	Producción oral.
Tipo de actividad	Output estructurado. Referencial: formación de oraciones.
Tipo de interacción	Grupos de tres o cuatro.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 20 imágenes. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo a los alumnos para hacer oraciones basándose en la imágenes. • Pasará con cada equipo para verificar que estén trabajando de manera apropiada.
Material	Hojas de trabajo con 20 imágenes. Relojes. Lápices.
Tiempo estimado	6-10 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 13	
Nombre de la actividad	<i>"The governor of Mexico City"</i>
Habilidad	Producción escrita.
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial: completar oraciones.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 reactivos. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo a los alumnos para escribir las oraciones utilizando las frases dadas. • Recogerá las hojas para revisar en casa.
Material	Hojas de trabajo con 10 reactivos.
Tiempo estimado	6-10 minutos.
Respuestas	Semi-abiertas.

Actividad No. 14	
Nombre de la actividad	<i>"My junior high school annual reunion"</i>
Habilidad	Producción escrita.
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial: formación de oraciones.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con una tabla de información. • Leerá las instrucciones y aclarará dudas. • Dará tiempo a que los alumnos redacten su mensaje basándose en el diario personal. Asistirá a los alumnos con posibles problemas. • Recogerá los escritos para revisar en casa.
Material	Hojas de trabajo con tabla de información.
Tiempo estimado	10-15 minutos.
Respuestas	Semi-abiertas.

Actividad No. 15	
Nombre de la actividad	<i>"You need somebody"</i>
Habilidad	Producción escrita.
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial: formación de oraciones.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 imágenes. • Leerá las instrucciones y aclarará dudas. • Dará tiempo para que los alumnos escriban las oraciones basándose en las imágenes dadas. • Revisará las respuestas con el grupo.
Material	Hojas de trabajo con 10 imágenes.
Tiempo estimado	10-15 minutos.
Respuestas	Cerradas, pueden variar.

Actividad No. 16	
Nombre de la actividad	<i>"Our trip to Europe"</i>
Habilidad	Producción escrita.
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial: completar oraciones.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 reactivos. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo para que los alumnos escriban oraciones utilizando las frases del lado izquierdo. • El profesor revisará la actividad con los alumnos.
Material	Hojas de trabajo con 10 reactivos.
Tiempo estimado	10 minutos.
Respuestas	Cerradas, pueden variar.

Actividad No. 17	
Nombre de la actividad	<i>"My teacher's plans"</i>
Habilidad	Comprensión de lectura y comprensión auditiva.
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial: selección de alternativas.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 reactivos. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo a los alumnos de leer las oraciones y elegir las actividades que ellos creen que su profesora va a realizar el mes de noviembre. • Leerá a los alumnos las actividades que va a llevar a cabo y los alumnos averiguarán cuántas tuvieron correctas.
Material	Hoja de trabajo con 10 reactivos.
Tiempo estimado	5 minutos.
Respuestas	1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 7 <input checked="" type="checkbox"/> 9 <input checked="" type="checkbox"/> 10 <input checked="" type="checkbox"/>

Tapescript.

1. *I'm attending a piano recital.*
2. *I'm having a meeting in the English department.*
7. *I'm having a dance recital at the "Teatro de la Danza".*
9. *I'm spending the Day of the Death in Ozumba.*
10. *I'm attending an art exhibition in Coyoacan.*

Actividad No. 18	
Nombre de la actividad	<i>"A trip around Mexico"</i>
Habilidad	Producción oral, producción escrita y comprensión auditiva.
Tipo de Actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva: escribir un párrafo.
Tipo de interacción	Grupos pequeños. Con todo el grupo.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con tres ejercicios. • Pondrá un mapa de la República Mexicana en el pizarrón. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dividirá al grupo en equipos de máximo 4 personas y dará tiempo a los alumnos de que discutan con su equipo los lugares que van a visitar en México y lo que van a hacer ahí. • Indicará a los alumnos que tienen que escribir un párrafo acerca de sus planes y que lo van a leer a todo el grupo para que se elija qué equipo tuvo las mejores ideas.
Material	Mapa de México. Hojas de trabajo con tres ejercicios.
Tiempo estimado	30 minutos.
Respuestas	Abiertas.

Actividad No. 19	
Nombre de la actividad	<i>"A trip around The United States"</i>
Habilidad	Comprensión de lectura y producción oral.
Tipo de Actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial: selección de alternativas. <i>Output</i> estructurado. Referencial: suplementación de información.
Tipo de interacción	Pares.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo junto con un juego de tarjetas. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dividirá al grupo en pares y dará tiempo a los alumnos de que formulen respuestas adecuadas a las preguntas que aparecen en las tarjetas. • Supervisará el trabajo de los alumnos y asistirá a los que necesiten de su ayuda.
Material	Hojas de trabajo. Juego de 20 tarjetas.
Tiempo estimado	10 minutos.
Respuestas	1 (California) 2 (Texas) 3 (California) 4 (New York) 5 (New York) 6 (Washington, D.C.) 7 (any cold city) 8 (Chicago) 9 (Washington, D.C.) 10 (Orlando) 11 (San Francisco/New York/Philadelphia) 12 (Arizona) 13 (Houston) 14 (any hot city) 15 (Washington, D.C.) 16 (Houston) 17 (Miami) 18 (Boston) 19 (California) 20 (New York)



1. Are you visiting the San Francisco Bridge in New York?	2. Are you going to the Alamo in California?
3. Are you surfing in Las Vegas?	4. Are you walking along the Brooklyn Bridge in Chicago?
5. Are you visiting the Metropolitan Museum in Washington, D.C.?	6. Are you taking pictures of the Capitol in New Mexico?
7. Are you wearing a winter coat in Miami?	8. Are you going up the Sears Tower in New Orleans?
9. Are you taking pictures of the Arlington Cemetery in Los Angeles?	10. Are you going to Disney World in Virginia?
11. Are you eating in Chinatown in Nebraska?	12. Are you taking pictures of the Grand Canyon in South Carolina?
13. Are you visiting the NASA in Connecticut?	14. Are you sunbathing in North Carolina?
15. Are you visiting the White House in Baltimore?	16. Are you going to a concert in the Astrodome in Florida?
17. Are you taking pictures of Madonna's house in Louisiana?	18. Are you visiting the Harvard University in Denver?
19. Are you going to the Hollywood studios in New York?	20. Are you visiting Broadway in Dallas?



Actividad No. 20	
Nombre de la actividad	<i>"My sister's wedding"</i>
Habilidad	Comprensión de lectura y producción escrita.
Tipo de Actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial: selección de alternativas. <i>Output</i> estructurado. Referencial: formación de oraciones.
Tipo de interacción	Individual.
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con 10 reactivos y dos ejercicios. • Leerá las instrucciones para aclarar dudas. • Dará tiempo a los alumnos de que lean y marquen las oraciones que no tienen sentido. • Revisará las respuestas con los alumnos. • Dará tiempo a los alumnos de que escriban correctamente las oraciones que eligieron en el ejercicio A.
Material	Hoja de trabajo con 10 reactivos.
Tiempo estimado	10-15 minutos.
Respuestas	Ejercicio A. 2 (✗) 4 (✗) 6 (✗) 7 (✗) 8 (✗) Ejercicio B. Cerradas, pueden variar.

Manual para el alumno

Activity 1



“My teachers are having a day off!”

Some of the teachers at your school have worked so hard that the principal decided to give them next Monday off!

Exercise A. Look at the pictures below and see what each teacher is planning to do that day.

Exercise B. Your teacher will give you a set of True and False cards. Listen to what he/she says related to the teachers' activities. If what she says is correct, according to the pictures, show the True card but if what he/she says is not correct, show the False card.



1. Ms. Tzoni



3. Ms. Maya



5. Ms. Barrera



7. Ms. Morales



9. Ms. Jaroma



2. Mr. Terán



4. Mr. Ramírez



6. Mr. Mata



8. Mr. Mompala



10. Mr. Rodríguez

Activity 2



“My two smart classmates”

Two of your classmates, Vyoleta and Francisco, won a 5 day trip to London because they've got the 1st place in the national “Spelling Bee” contest. They are leaving in two weeks and they've already made a list of the things they are planning to do while there.

What are Vyoleta's plans? What are Francisco's? **Listen** to the telephone conversation between them and put a check under the correct heading.



	Vyoleta	Francisco	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is taking a ride on a double-decker bus.
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is drinking a beer in a pub.
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is attending a debate at the House of Lords.
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is walking along the Westminster Bridge.
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is watching the Changing of the Guard.
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is visiting the British Library.
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is calling home from a pay phone near Big Ben.
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is watching people at the Piccadilly Circus.
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is cruising down the Thames River.
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	is hanging out in Trafalgar Square.



Activity 3



“An interview with Coldplay”

As you may know, Coldplay is a British rock band. Among their greatest hits are: “The Scientist”, “In my Place”, “God Put a Smile Upon your Face” and “Yellow”.

Exercise A. Listen to the radio interview with Chris Martin, the vocal leader of the band and focus your attention on the plans they have for the future.

Exercise B. Listen again and put a check in front of the question that you actually hear in the conversation.

1. Is the band signing a deal with another record company? _____
2. Are you recording a new album soon? _____
3. Are you including a song in Spanish? _____
4. Are you writing songs with political issues? _____
5. Are you touring all over the world? _____
6. Are you visiting different countries this time? _____
7. Are you giving a press conference in each city? _____
8. Are you having a break after your tour? _____
9. Are you doing TV commercials for a cola drink? _____
10. Are you getting married soon? _____



Activity 4



“Good News”

Your principal knows all about your needs as a student so he decided to do some changes at the High School next scholar year.

Listen to your teacher reading the principal’s proposals and select the corresponding image according to what you hear in the correct order.



a



b



c



d



e



f



g



h



i



j



k



l



m



n



o

Activity 5



“My summer course”

You are taking an English course in North Carolina next summer and you are staying with an American family. Isn't that exciting? That means new rules and new habits too!

Read the following statements and check the appropriate column whether you agree or disagree with them.

	Agree ☺	Disagree ☹
1. You're not speaking any Spanish.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. You're not calling home every day.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. You're not having a TV in your bedroom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. You're not going out after 9 pm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. You're not taking a shower but a bath.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. You are cleaning your bedroom every day.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. You are staying with an Afro-American family.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. You are eating canned or frozen food most of the time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. You are attending classes from 9 to 1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. You are visiting historical sites in NC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. You are attending sports events.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. You are cooking Mexican food every Friday.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Activity 6



“My weekend”

Your parents are visiting their relatives in Guanajuato next weekend. You don't want to go with them so you lie and say you are having an important exam the following Monday. They agree and say it is okay for you to stay at home by yourself! You start making big plans for that weekend!

Read the following statements and check the things that are likely or unlikely to happen according to your own plans.

Next weekend...

	Likely	Unlikely
1 I am having a party with all my friends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 I am having a private party with my girlfriend/boyfriend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 I am buying junk food: sodas and chips.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 I am cooking a gourmet dinner for my friends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 I am staying in bed watching TV.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 I am not reading any books.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 I am not washing my clothes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 I am not cleaning my bedroom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 I am not inviting my friends to come over.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 I am not studying for my exams in advance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Activity 7



“My classmates’ future plans”

The school year is coming to an end very soon and everybody has already made plans for the summer.

Look at the pictures below and **write** the name of the person in the space provided according to the following information. Follow the example:

Next summer...

1. María Fernanda is visiting her relatives in Italy.
2. Carmen and Mónica are attending the summer film festival.
3. Sergio is writing some letters to his old friends.
4. Elizabeth is taking ballet lessons.
5. Marco and Rosario are going to the gym.
6. Saraf is climbing the Iztacíhuatl.
7. Luis Fernando is taking dancing lessons.
8. Rosa is enrolling in a computer course.
9. Guillermo and Josué are taking a painting course.
10. Pamela and her boyfriend are going to the beach.



a. _____



b. _____



c. _____



d. _____



e. _____



f. _____



g. _____



h. _____



i. María Fernanda



j. _____



k. _____



l. _____

Activity 8



“My classmate”

Adrián is a very special student at your High School. He is very smart, sociable, organized and very dependable. He wants to become an important businessman and keep being a good person. He has already made a list of all the things he has planned to do in the future in order to get what he wants.

Read Adrián’s list and check the happy face column in front of the positive things. Do the opposite for the negative ones.

- | | ☺ | ☹ |
|--|-----|-----|
| 1. I am studying French and English | ___ | ___ |
| 2. I am working and studying at the same time. | ___ | ___ |
| 3. I am getting married soon. | ___ | ___ |
| 4. I am contributing to improve the school policies. | ___ | ___ |
| 5. I am talking to experienced people in the business field. | ___ | ___ |
| 6. I am spending money on comics and cards. | ___ | ___ |
| 7. I am reading books and magazines on international business. | ___ | ___ |
| 8. I’m not wearing long hair. | ___ | ___ |
| 9. I’m not wasting my time in the ping-pong tables every day. | ___ | ___ |
| 10. I’m not failing any subject at school. | ___ | ___ |
| 11. I’m not having a lot of children. | ___ | ___ |
| 12. I’m not wearing a suit and a tie . | ___ | ___ |





Activity 9

“Let’s meet soon”

Your history teacher divided the class into teams of three people and asked you to go to the Anthropology Museum next week.

Exercise A. Complete the following diary page with your real or imaginary plans. Do not show it to your partners!

Follow the example:

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Morning							Breakfast with grandpas
Afternoon							
Evening							

Exercise B. Work in trios. **Try** to arrange a meeting when you and your classmates are free so that you can go to the museum. **Have** conversations like this one:

Student A: *What are you doing on Saturday morning?*

Student B: *Well, I'm having breakfast with my grandpas. What about you?*

Student C: *I'm not doing anything. And you...?*



Activity 10

“Be a millionaire”

Imagine you win the lottery. Now you can make your dreams come true!! **Plan** your new life and **share** your ideas with three of your classmates.

Make sentences like these:

I'm taking a trip to Europe.

I'm not sharing it with anybody.

I'm buying a big house for my mom, etc...

Who's got the best ideas?



Activity 11



“Find three people who...”

Move around the classroom and **ask** your classmates questions until you find three people who are or are not doing the things listed on your worksheet. Write their names on the empty lines.

Ask complete questions such as:

Are you having a party next Friday night? for the first item. In this case, if the person answers “yes”, **DO NOT** write his/her name. But if the person answers “no”, then write his/her name.

Find three people who...

_____ _____ _____	...aren't having a Party next Friday night.	_____ _____ _____	...aren't going to the movies next Saturday.
_____ _____ _____	...are going to church next Sunday.	_____ _____ _____	...are getting up early next Sunday.
_____ _____ _____	...are studying the English verbs tonight.	_____ _____ _____	...are cleaning their bedrooms today.
_____ _____ _____	...are visiting a museum one of these days.	_____ _____ _____	...aren't taking a vacation out of the city next December.
_____ _____ _____	...aren't doing exercise after school.	_____ _____ _____	...are going to the mall with their cousins next weekend.



Activity 12



“A trip to Canada”

Your cousins are taking a trip to Canada next summer. Their final destination: The Niagara Falls.

Work in groups of four. Based on the images below, try to **make** as many sentences as you can in order to tell your classmates the things your cousins are/aren't doing in their trip. Every time you say a correct sentence, check the used image. The one who makes the largest number of correct sentences **in a minute** is the winner! **Take turns** to check the time limit.

Follow the examples:

They aren't getting up early.

They are taking big bags with them, etc.



Activity 13



“The governor of Mexico City”

The governor of Mexico City is doing a lot of good things for us in the future. Write complete statements using the words on the left side to find out about it.

Follow the example:

0. *invest/money* *He is investing more money in education.*

1. *improve/public transportation*

2. *continue/senior citizens*

3. *build/places to live*

4. *clean/Downtown*

5. *offer/job opportunities*

6. *reduce/homeless dogs*

7. *attack/pollution*

8. *fight/corruption*

9. *improve/public hospitals*

10. *punish/criminals*



Activity 15



“You need somebody”

You want to go to the “Linkin’ Park” concert next Friday but your parents want you to go with an adult ☹. You start calling your aunts, your uncles, your older cousins but all of them already have plans for that day!!

Based on the pictures, **write** the excuses that each member of your family is giving to you. Follow the example:

“Sorry dear but...”

1...*I am attending my best friend wedding*



2...



3...



4...



5...



6...



7...



8...



9...



10...



Activity 16



“Our trip to Europe”

You and your best friends are going to Europe next summer. You are visiting many countries and cities and in each place you are doing different things.

Write complete sentences using the phrases on your left.

Follow the example:

England/London In England we are visiting London.

1. France/ wine and cheese _____
2. Barcelona/ Gaudi's architecture _____
3. Berlin/ Museum of the Wall _____
4. Germany/ castles _____
5. Switzerland/ the Alps _____
6. Venice/ gondolas _____
7. Holland/ the mills _____
8. Rome/ the Coliseum _____
9. Spain/ paella _____
10. Amsterdam/ Anne Frank House _____



Activity 17



“My teacher’s plans”

Your English teacher has already planned to do some things next November.

Exercise A. Read the following statements and check the activities that you think she is doing in that month.

Next November...

- 1 she’s attending a piano recital.
- 2 she’s having a meeting in the English department.
- 3 she’s celebrating her birthday.
- 4 she’s taking her cats to the vet.
- 5 she’s going to the theater with her friends.
- 6 she’s preparing the first partial tests.
- 7 she’s having a dance recital at the “Teatro de la Danza”.
- 8 she’s taking her children to “Six Flags”.
- 9 she’s spending the Day of the Death in Ozumba.
- 10 she’s attending an art exhibition in Coyoacan.



Exercise B. Listen to your teacher telling you about her real plans. How many did you guess correctly?

Activity 19



“A trip around The United States”

You are traveling around The United States next Christmas. **Work** in pairs. Your teacher will give you a set of cards. Face them down on the table/desk and take turns selecting one card. If you answer the question **saying the correct place**, keep that card!

The person who gets the most cards is the winner.

For example:

Are you skiing in Texas? No, I am skiing in Colorado.

Activity 20



“My sister’s wedding”

Your sister is getting married next December!!

Exercise A. Read the following sentences and mark x the ones that don't make any sense at all. Look at the example:



0. She is eating a beautiful long white dress. x
1. She is losing some weight to look prettier. _____
2. She is talking to Cancun in her honey moon trip. _____
3. Her fiancée is wearing an elegant tuxedo. _____
4. Her parents are breaking them the wedding rings. _____
5. Her in-laws are paying the party expenses. _____
6. She is burning the wedding invitations. _____
7. Her cousins are writing flowers in all the house. _____
8. She is flying a limousine to go to church. _____
9. She is dancing a waltz at the beginning of the party. _____
10. They are videotaping the big event. _____

Exercise B. Change the sentences you selected into logical sentences. Write them on the lines provided below.

Follow the example:



0. <i>She is wearing a beautiful long white dress.</i>

CONCLUSIONES

El conocimiento de un idioma como el inglés en un mundo globalizado, adquiere una gran relevancia en las actividades comunicativas de los tiempos modernos. En asuntos académicos, situándose en la realidad de las escuelas públicas de México, el inglés es una materia de carácter obligatorio tanto en la escuela secundaria como en el bachillerato. Una vez en la universidad, los estudiantes se enfrentan ante la inevitable necesidad de aprender de manera más formal dicha lengua debido a que una gran cantidad de su material de consulta está en inglés. En el campo laboral y profesional es casi imposible abrirse camino en el mundo actual si no se cuenta con el dominio de al menos el idioma inglés. Gracias a la tecnología y a los medios de comunicación se tiene un mayor acceso a dicha lengua expandiendo los horizontes del usuario. Con el objetivo de contribuir a la labor del docente, el presente trabajo de investigación ha tenido como finalidad principal, diseñar actividades que faciliten la enseñanza y el aprendizaje del presente continuo como referencia al futuro, específicamente para la población de la ENP No. 6 Antonio Caso.

En el primer capítulo se describieron a grandes rasgos las características de la institución y de la población a las cuales está dirigido el diseño de actividades que aquí se presenta.

En el segundo capítulo se analizó la dificultad que representa el presente continuo como referencia al futuro al aprender el inglés como LE. Por otro lado se definieron las teorías de aprendizaje y las de enseñanza, las cuales sirvieron para sustentar el diseño de las actividades didácticas.

En el tercer capítulo se describieron brevemente las características de cada una de las cuatro habilidades incluyendo la integración de habilidades. Se redactaron los objetivos de las actividades y se brindaron recomendaciones pedagógicas.

En el cuarto y último capítulo se presentaron las actividades propuestas divididas en dos secciones: Manual para el maestro y Manual para el alumno.

Cabe mencionar que dichas actividades se diseñaron con la finalidad de que otros profesores de inglés, las apliquen en sus prácticas docentes y de este modo evalúen su funcionamiento.

Asimismo, se debe tomar en cuenta que las actividades didácticas representan únicamente un complemento al quehacer diario del docente cuyo objetivo es el facilitar la comprensión e incrementar el uso del presente continuo como referencia al futuro. Dichas actividades dan pauta para que el interesado, ya sea que tome como modelo las actividades que aquí se prepararon para seguir ahondando en el mismo tema o que incurriere en la elaboración de actividades de otro punto lingüístico que a sus alumnos les cause problemas de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, Brian y Freebairn, Ingrid. 1991. *Blueprint two student's book*. España: Longman.
- Alarcos Llorach, Emilio. 1984. *Estudios de gramática funcional del español*. España: Gredos.
- Alarcos Llorach, Emilio. 1994. *Gramática de la lengua española*. España: Espasa Calpe.
- Alexander, L.G. 1998. *Longman English grammar*. London: Longman.
- Allsop, Jake. 1989. *Making sense of English grammar exercises*. Great Britain: Cassell.
- Anzures Rodriguez, Enrique. 1991. *Some oral and written aspects of Spanish*. México: SEP.
- Ausubel, P.D., et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo* (15ª ed.). México: Trillas.
- Axbey, Susan, et al. 2000. *Real time America teacher's book 2*. México: Richmond Publishing.
- Azar, Betty Schramper. 1992. *Fundamentals of English grammar second edition*. USA: Regents/Prentice Hall.
- Barker, Chris, et al. 1999. *Snapshot pre-intermediate workbook with grammar builder*. Spain: Longman.
- Basulto, Hilda. 1990. *Mensajes idiomáticos 2*. México: Trillas.
- Batstone, Rob. 1994. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la lengua castellana*. España: EDAF.
- Beristain, Helena. 1984. *Gramática estructural de la lengua española*. México: UNAM.
- Bialystok, Ellen y Sharwood Smith, Michael. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition." *Applied Linguistics*. Vol. 6. No.2. England: Longman.

- Bolton, David y Goodey, Noel. 1996. *English grammar in steps*. London: Richmond Publishing.
- Bolton, David y Goodey, Noel. 1997. *Grammar practice in context*. London: Longman.
- Bowen, J. Donald, et al. 1965. *The Grammatical structures of English and Spanish*. USA: The University of Chicago Press.
- Brown, D. 2001. *Teaching by principles. An alternative approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Addison Wesley. Longman Inc.
- 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.). USA: Longman Inc.
- Celce-Murcia, Marianne y Hilles, S. 1998. *Techniques and resources on teaching grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne. 1991. *Teaching English as a second or foreign language*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Collier Macmillan. 1968. *A practical English grammar*. USA: Autor.
- Collins, Cobuild. 1991. *Student's grammar*. Great Britain: Harper Collins Publishers.
- Corder, S. P. 1973. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S.P. 1982. *Error analysis and interlanguage*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Cunningham, Sarah, et al. 2001. *Cutting edge pre-intermediate student's book*. España: Longman.
- Díaz Barriga, F. 1998. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F., et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2^a ed.). México: McGraw-Hill.
- dos Santos, Manuel. 2001. *Super goal student 's book 2*. Singapore: Mc Graw Hill.

- Ediciones Larousse. *Gramática inglés fácil*. 2003. México: Autor.
- Ellis, Rod. 1989. *The study of second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Second language acquisition* (8a. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Virginia y Dooley, Jenny. 2000. *Enterprise elementary coursebook workbook 2*. Reino Unido: Express Publishing.
- Forget. 1991. *Guía de comunicación y gramática*. México: Ediciones Larousse.
- Fotos, Sandra S. 1993. "Consciousness-raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction." *Applied Linguistics*. Vol. 14: 386-407.
- Fotos, Sandra S. 1994. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks." *TESOL Quarterly*. Vol. 28 (2): 323-350.
- Franco García, Elvia. 2003. "El input estructurado como alternativa para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera." Gabriela Cortés y Gladis Novoa (compiladoras). *Memorias del tercer coloquio de lenguas extranjeras*. México: UAM Azcapotzalco.
- Franco García, Elvia. 2004. "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*. USA: Longman.
- García Córdoba, Fernando. 1998. *La tesis y el trabajo de tesis*. México: Spanta.
- Garside, Barbara, et al. 2001. *Skyline 2 workbook*. Tailandia: Macmillan.
- Gili Gaya, Samuel. 1961. *Curso superior de sintáxis española*. España: Bibliograf.
- Graves, Kathleen. 1997. *Teachers as course developers* (3a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, Ronald. 1997. *Moving with grammar*. Singapore: Beaumont Publishing.
- Hadlich, Roger L. 1971. *Gramática transformativa del español*. España: Gredos.

- Harmer, Jeremy. 1991. *The practice of English language teaching*. Malaysia: Longman.
- Harris, Michael, et al. 2000. *Opportunities. Pre-intermediate. Student's book*. España: Longman.
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. 2001. *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Hewings, Martín. 1999. *Advanced grammar in use*. Italy: Cambridge University Press.
- Kay, Sue, et al. 2002. *Inside out student's book pre-intermediate*. España: Macmillan.
- Kellerman, Eric y Sharwood, Michael. 1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Great Britain: Pergamon Press Ltd.
- Klinger, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. 2000. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. USA: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Malaysia: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. "The communicative approach." En *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. "Grammar instruction as structured input." En *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw Hill.
- Lethaby, Carol, et al. 2001. *Skyline student's book 1*. Tailandia: Macmillan.
- Lethaby, Carol, et al. 2001. *Skyline student's book 2*. Tailandia: Macmillan.
- Lethaby, Carol, et al. 2001. *Skyline student's book 3*. Tailandia: Macmillan.
- Long, Michael H. y Richards, Jack C. 1987. *Methodology in TESOL. A book of readings*. USA: Newbury House Publishers.

- Lynch, T. y Mendelshon, D. 2002. "Listening." Shmitt, N. (ed.). *An introduction to applied linguistics*. USA: Oxford University Press.
- Memoria seminarios locales Tomo III*. 2003. México: Comisión especial para el congreso universitario UNAM: Autor.
- Mc Arthur, Tom. 1992. *The Oxford companion to the English language*. USA: Oxford University Press.
- McCarthy, Michael. 1990. *Vocabulary*. USA: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. "Cognitive Theory." En *Theories of second language learning*. New York, USA: Prentice Hall.
- Muñoz Razo, Carlos. 1998. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Murphy, Raymond. 1989. *Grammar in use*. USA: Cambridge University Press.
- Murphy, Raymond. 1996. *Essential grammar in use*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1989. "Analysing language skills." En *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1989. "Tasks components." En *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1995. *Atlas student's book 2*. USA: Heinle & Heinle.
- Nunan, David. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. María González Davies, traductora. España: Cambridge University Press.
- 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.
- Opdycke, John B. 1941. *Harper's English grammar*. USA: Warner Books.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language learning strategies*. USA: Newbury House Publishers.

- Pavlik, Cheryl y Stompfhauser, Anna. 1995. *Freeway student's book 2. An integrated course in communicative English*. España: Longman.
- Peña, Carlos. 1985. *Manual de gramática castellana*. México: Patria.
- Pozo, J. I. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quirk, Randolph, et al. 1974. *A grammar of contemporary English*. Gran Bretaña: Longman.
- Rutherford, W. 1987. *Second language grammar: learning and teaching*. London: Longman.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. España: Espasa-Calpe.
- Richards, Jack, C. 1984. *Error analysis perspectives on second language acquisition*. Singapore: Longman.
- Richards, Jack, C. y Schmidt, Richard, W. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy" En *Language and communication* (5a. ed.). USA: Longman, Inc.
- Richards, Jack, C. y Rodgers, Theodore, S. 1992. "Communicative language teaching." En *Approaches and methods in language teaching* (8a ed.). USA: Cambridge University Press.
- Richards, Jack, C., et al. 2003. *New interchange full contact student's book 2*. USA: Cambridge University Press.
- Rutherford, W. 1987. *Second language grammar: Language and teaching*. London: Longman.
- Rutherford, W. E. y M. Sharwood-Smith (eds.). 1988. *Grammar and second language teaching: A book of readings*. Rowley Mass.: Newbury house.
- Saad, D. E. y Pacheco, P. D. 1987. *Taller de diseño instruccional*. México: ILCE.
- Sabino, Carlos A. 1998. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Schmelkes, Corina. 1998. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.

- Schmidt, Helen Hoyt. 1995. *Advanced English grammar*. USA: Prentice Hall Regents.
- Seco, Manuel. 1999. *Gramática esencial de la lengua española de Manuel Seco*. España: Espasa.
- Selecciones del Reader's Digest. 1997. *La fuerza de las palabras*. México: Autor.
- Sellen, Derek. 2000. *Grammar world*. England: Black Cat.
- Shmitt, N. 2002. *An introduction to applied linguistics*. USA: Oxford University Press.
- Soars, John y Soars, Liz. 2001. *American headway student's book 2*. China: Oxford University Press.
- Stern, H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1997. *How English works. A grammar practice book*. Spain: Oxford University Press.
- Taylor, James y Stanley, Nancy. 1993. *Gramática DELTI de la lengua inglesa*. México: Delti.
- Taylor, Liz. 1996. *International express*. China: Oxford University Press.
- Thomson, A. J. y Martinet, A. V. 1986. *A practical English grammar*. Hong Kong: Oxford.
- Tomasello, Michael y Herron, Carol. 1989. "Feedback for language transfer errors, the garden path technique." *Studies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. No. 11.
- Tovar, S. Alfonso. 2001. *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- VanPatten, Bill. 1996. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. USA: Alex Publishing Corporation.
- Van Dalen D.B. y W.J. Meyer. 1994. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.
- Viney, Peter y Viney, Karen. 1990. *Grapevine student's book 2*. Hong Kong: Oxford University Press.

Revistas

El Ateneo de Coyoacán. 2001. Nueva Época. Año 13 No.8 Edición Especial. México.

Internet

Bencze, John L. "Constructivism." (Documento Web). 2002.

<http://www.oise.utoronto.ca/%7Elbencze/Constructivism.html>
(14 de abril, 2004)

Blyth, Carl. "The role of grammar in communicative Language teaching." (Documento

Web). <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/blyth.html>
(15 de agosto, 2004)

Castillo, Jonathan. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo." (Texto).

http://docentes.uacj.mx/flopez/Cursos/Didactica/51_EstrategiasParaAprendizajeSignificativo.htm
(14 de abril, 2004)

"Cómo se establece el propósito de los objetivos de aprendizaje." (Texto). 2002.

http://www.eduteka.org/ediciones/articulo_julio02.htm
(19 de septiembre, 2004)

"Communicative approach." (*Documento Web*).

<http://simsim.rug.ac.be/staff/elke/recpast/communic.html>
(3 de abril, 2004)

Costas, Gabrielatos. "Minding our Ps. A framework for grammar teaching." (Texto).

1994. <http://www.gabrielatos.com/MindingOurPs.htm>
(15 de agosto, 2004)

Ellis, Rod. "Making an impact: Teaching grammar through awareness-raising." *Impact*

Grammar Articles. (Texto). <http://www.impactseries.com/grammar/making.html>
(15 de agosto, 2004)

"ESL Glossary: Definitions of common ESL/EFL terms: Communicative approach."

(Documento Web). <http://bogglesworld.com/glossary/communicativeapproach.htm>
(3 de abril, 2004)

García Ruvalcaba, Liliana. 2004. "Unidades didácticas." (Texto).

http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_normal/uidad_didáctica.htm
(15 de agosto, 2004)

"Implicit and explicit learning." (Texto).

<http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>
(15 de agosto, 2004)

- Larios O., Víctor. "Constructivismo en tres patadas." (Documento Web).
<http://docentes.uacj.mx/flopez/cursos/didactica/constructivismoentrespatadas.htm>
(27 de marzo, 2004)
- Oxford, Rebecca. "Integrated skills in the ESL/EFL classroom." (Texto).
<http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>
(26 de agosto, 2004)
- Saad, D.E "Teorías de aprendizaje." (Texto).
<http://www.redesc.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/dcursoslinea/tarea2-a.htm>.
(3 de abril, 2004)
- Scott, Jarvis. "Workshop title: implicit and explicit language teaching." (Texto).
<http://www.ohio.edu/alta/jarvi.htm>
(15 de agosto, 2004)
- "Teorías de aprendizaje." (Documento Web).
<http://www.redesc.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/dcursoslinea/tarea2-a-htm>
(3 de abril, 2004)
- Tsai-Yu Chen. "In search of an effective grammar teaching model." (Documento Web)
<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no3/p58.htm>
(15 de agosto, 2004)