

007840, 2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA PARA LAS ESTRUCTURAS QUE SE UTILIZAN CON EL VERBO WISH

TRABAJO TERMINAL DEL SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES PRESENTA:

ANA MARIA MARTINEZ GUTIERREZ



MEXICO

ASESORA

LIC. ELINORE JOY HOLLOWAY CREED

1998

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

259277



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque me ha dado todo, y con quién estoy en deuda ...

A la memoria de mi querido hermanito, quién siempre vivirá junto a mí...

A mis padres. Elisa y Jorge, por su amor, cariño y respaldo... por alentarme en todo momento...

A Sergio, mi esposo, por su amor, apoyo y comprensión...

A mis queridas hijas, Bebó y Nena, pues son mi más preciado tesoro.

*A mis queridos hermanos, Daniel y Humberto por su invaluable cariño, compañía y
ayuda...*

A mi apreciada Doña Paola, ella sabe porque.

A mis familiares y amigos.

A algunas de las personas que han depositado su confianza en mí para impartir clases:

Martha Seguí, quién me enseñó tanto y me dió la oportunidad de enseñar inglés por primera vez.

Gail Combes.

Martha Mazatán.

Robert Dlaton.

Y con grán afecto a Connie Reyes Cruz.

A mis alumnos porque hemos crecido y aprendido juntos.

A quienes dirigieron y apoyaron este trabajo:

Mtra. Rosalía Vazquez H.

Mtra. Patricia J. Andrew Z.

Mtra. Anaceli Rodríguez T.

Lic. Katherine Kocack T.

Mtra. Ma. Cristina Borja T.

Con muy especial afecto y agradecimiento a la Lic. E. Joy Holloway C. por su incondicional apoyo y paciencia... por su generosidad.

Introducción.

Los alumnos de inglés como lengua extranjera enfrentan distintos problemas cuando se encuentran aprendiendo inglés. Estos problemas pueden ser de tipo semántico y/o sintáctico; interlinguales o intralinguales. Esto sucede con el manejo de las estructuras que se utilizan con el verbo *wish*, pues la correspondencia con el español no existe directamente e implica el manejo y el conocimiento de tiempos verbales. Por otro lado el tratamiento que se le da en el salón de clases es limitado.

Ante la problemática ya mencionada es necesario diseñar y elaborar una gramática pedagógica para que los alumnos de PG 5 de inglés, del CIE del Campus Acatlán, distingan y aprendan a utilizar las diferencias que entrañan las estructuras que se usan con el verbo *wish*.

La elaboración de esta gramática pedagógica también beneficiará a los profesores del Departamento de Inglés, a los alumnos de la Lic. en Enseñanza de Inglés así como a los alumnos con características semejantes.

El siguiente trabajo terminal que a continuación se presentará es el producto del seminario-taller extracurricular de gramática pedagógica para los alumnos de la Licenciatura de Enseñanza de Inglés. Se vino elaborando a lo largo de los módulos que corresponden a cada uno de los capítulos; exceptuando el capítulo cuatro el cual se elaboró en los módulos cuatro y cinco debido a las características del mismo.

El primer capítulo consiste en las bases lingüísticas, psicolingüísticas y pedagógicas en las que se sustenta este trabajo. Por lo tanto se estudian los conceptos de gramática, tipos de gramática y gramática pedagógica entre otros.

En el segundo capítulo se encuentra un análisis lingüístico del verbo *wish* y de los tiempos que le siguen en inglés. Asimismo se realiza un análisis contrastivo de estas estructuras comparándolas en inglés y en español. Posteriormente se estudia la manera en

que se abordan estas estructuras en los libros de texto para los alumnos de inglés como lengua extranjera.

En el tercer capítulo se plantea la teoría cognoscitiva con el objeto de tratar el proceso psicolingüístico que experimenta el alumno de lengua extranjera. Para ello, se examinan conceptos tales como interlenguaje, análisis de error y toma de consciencia gramatical. Se toma la propuesta de B. VanPatten de la cual destacan el procesamiento de las formas lingüísticas utilizando el *input* y *output estructurado*. En su teoría innovadora descansa el diseño de la mayoría de los ejercicios y materiales que se diseñaron.

En el cuarto y último capítulo se presenta la gramática pedagógica objeto de este trabajo. En primer término se elabora una explicación lingüística dirigida al profesor de inglés como lengua extranjera, donde se analizan los usos de los tiempos verbales que siguen al verbo *wish*. Se presenta una breve semblanza sobre de cada habilidad que introducirá a los ejercicios para el desarrollo. Los ejercicios que se trabajarán serán los respectivos a la toma de consciencia gramatical, continuando con los ejercicios de *input estructurado* y *output estructurado*. Finalmente se proponen ejercicios que integran las cuatro habilidades de la lengua. Los ejercicios se diseñan básicamente apegados a los lineamientos de B. VanPatten; sin embargo, también se incluyen ejercicios de tipo comunicativo, ya que, como se se plantea en el capítulo primero, la enseñanza de la gramática debe considerarse como un proceso de aprendizaje de tipo ecléctico.

INDICE

Introducción

I

CAPITULO I. Introducción a la gramática pedagógica, su definición y elementos que la conforman.

1.1.	Definición de gramática.	1
1.1.2.	Tipos de gramática.	2
1.2.	El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas.	4
1.2.1.	Enseñanza implícita de la gramática.	5
1.2.2.	Enseñanza explícita de la gramática.	6
1.2.3.	Enseñanza ecléctica de la gramática.	6
1.3.	Adquisición- aprendizaje de la gramática.	7
1.3.1.	Procesos de adquisición y aprendizaje.	8
1.3.2.	Hipótesis del monitor.	9
1.3.3.	La teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel.	10
1.4.	Definición de la población y otros factores importantes .	11

CAPÍTULO II. Descripción lingüística.

2.1.	Definición gramatical del verbo <i>wish</i> .	16
2.1.1.	Antecedentes históricos del verbo <i>wish</i> .	16
2.1.2.	Análisis lingüístico de gramáticas en inglés como lengua materna.	18
2.1.3.	Descripción lingüística del verbo <i>wish</i> en gramáticas de inglés como lengua extranjera.	19
2.1.3.1.	<i>Wish+past subjunctive (were, past simple, hypothetical past).</i>	19
2.1.3.2.	<i>Wish+past perfective (past perfect).</i>	20
2.1.3.3.	<i>Wish+would.</i>	21
2.1.3.4.	<i>Wish+could.</i>	24
2.1.3.5.	Otros usos de <i>wish</i> .	25

2.2.	Análisis contrastivo.	26
2.2.1.	Descripción lingüística de las estructuras que en español tienen un significado paralelo al verbo <i>wish</i> .	26
2.2.2.	Puntos de contraste de las estructuras que expresan deseo en inglés y en español.	29
2.2.2.1.	<i>Wish+ past</i> .	30
2.2.2.2.	<i>Wish+ would</i> .	31
2.2.2.3.	<i>Wish + past perfect</i> .	31
2.2.2.4.	<i>Wish+ could</i> .	32
2.3.	Tratamiento lingüístico del <i>wish</i> en libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.	33

CAPÍTULO III. Modelos teóricos para el diseño de la gramática pedagógica.

3.1.	La teoría cognoscitiva aplicada al proceso psicolingüístico de lengua extranjera.	35
3.2.	El proceso de aprendizaje de lengua extranjera: interlenguaje.	37
3.3.	El análisis de error en la enseñanza de lengua extranjera.	39
3.4.	Técnicas de la enseñanza de la gramática enfocados en la forma- significado en el marco del método comunicativo.	41
3.4.1.	Técnicas de toma de consciencia para el aprendizaje de la gramática.	41
3.4.2.	Modelo de procesamiento de <i>input</i> .	43
3.4.2.2.	Estructuración del <i>input</i> .	45
3.4.2.3.	Estructuración del <i>output</i>	45

CAPITULO IV. Diseño de la gramática pedagógica.

4.1.	Comprensión auditiva.	48
4.2	Explicación pedagógica del uso del verbo <i>wish</i> .	50
4.2.1.	<i>Wish + past subjunctive</i> .	51
4.2.2.	<i>Wish+past perfective</i> .	51

4.2.3.	<i>Wish+would.</i>	52
4.2.4.	<i>Wish+could.</i>	53
4.3.	Ejercicios de comprensión auditiva.	54
4.3.1.	Ejercicios de toma de consciencia. <i>Grammar consciousness raising tasks</i>	55
4.3.2.	Ejercicios de <i>input estructurado.</i>	57
4.4.	Producción e interacción oral.	63
4.4.1.	Ejercicios de <i>output estructurado.</i>	65
4.5.	La comprensión de lectura.	69
4.5.1.	Ejercicios de <i>input estructurado.</i>	71
4.6.	La producción escrita.	75
4.6.1.	Ejercicios de <i>output estructurado.</i>	76
4.7.	Integración de habilidades.	80
4.7.1.	Ejercicios de integración de habilidades	81
 Conclusiones.		85
 Bibliografía		87

CAPITULO 1. Introducción a la gramática pedagógica su definición y elementos que la conforman.

En este primer capítulo se darán algunas definiciones que serán útiles a lo largo de este trabajo. Se definirán conceptos importantes tales como *gramática*, *algunos tipos de gramática*, y *la gramática pedagógica*. Un segundo punto a tratar será el papel que ha desempeñado la enseñanza de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente del inglés. En tercer lugar será indispensable remitirse a los conceptos de competencia comunicativa, y la diferencia entre aprender y adquirir una lengua extranjera (LE). Finalmente, cabe señalar que para el diseño de una gramática pedagógica (GP) es necesario saber a qué tipo de audiencia ésta será dirigida; por lo cual se establecerá el perfil de la población a quien será dirigida.

1.1. Definición de gramática.

Existen diferentes ideas sobre la definición de gramática. En términos generales ésta se define, la mayoría de las veces de acuerdo al *baggage* lingüístico y teórico de cada autor, de forma que se expondrán algunas definiciones de gramática.

La gramática, según Roca-Pons (1976:173), es el estudio de todas las maneras como una lengua manifiesta un sistema relativamente organizado. Estas maneras se han de traducir en afixos, orden de palabras, partes de la oración, etc., que aparecen con una repetición característica y constituyen el vehículo, por así decirlo, que permite conocer las ideas o direcciones generales que forman una lengua. El autor concluye explicando que esta definición se refiere a la gramática científica que describe a una lengua.

Otra definición relacionada con lo anterior es la de Lyons (Stern 1987:131), quien define que la gramática es la rama de la descripción de las lenguas la cual toma en cuenta la forma en la que las palabras se combinan en enunciados; ésta es tradicionalmente dividida en morfología y sintáxis.

Para R. Titone (1976:173), la gramática no debe entenderse únicamente como un conjunto de nociones teóricas o de reglas abstractas, sino como un sistema preciso de ordenamiento de los elementos del idioma, de modo de dar a las palabras sentido cabal.

Para efectos de este trabajo se adoptará la definición de Lyons, ya que es la más genérica, pues el fin de este trabajo es profundizar en la gramática pedagógica.

1.1.2. Tipos de gramáticas.

A partir de la definición de gramática, se continuará con algunos tipos de gramáticas que serán útiles para los fines de este trabajo, y que además están íntimamente ligados con la GP.

Titone distingue tres tipos de gramática : 1) La gramática intuitiva. Se refiere a la gramática que se da sin que el sujeto tenga consciencia de conceptos definidos, ni de nomenclaturas técnicas, es decir, es la interiorización de la gramática (Corder 1974:70). 2) La gramática analítica. Esta constituye el descubrimiento y la descripción de la naturaleza de la misma lengua como un sistema estructurado. No se trata de una gramática espontánea sino, construida. 3) La gramática didáctica. Está ésta a la mitad del camino, y es diseñada para la enseñanza de los conceptos y la formación de las habilidades, que pueden llamarse genéricamente gramaticales. Se vale de nociones simplificadas y de la intuición de procedimientos concretos para llevar al individuo a tener consciencia del funcionamiento del idioma y a superar errores aprendidos con anterioridad.

De acuerdo con Odlin (1994:1-9), hay otros conceptos de gramática relacionados con la gramática pedagógica, éstos es, 1) La gramática prescriptiva. Codifica muchas de las distinciones entre las variedades estándar y no estándar de una lengua. 2) La gramática descriptiva. Consiste no sólo en la sintaxis y la morfología de la lengua sino también incluye la fonética y fonología, así como la semántica y el léxico. Las gramáticas descriptivas proveen una visión detallada del uso contemporáneo y antiguo de los patrones de una lengua. 3) La gramática como sistema interiorizado (Odlin 1994: 5), es la capacidad que tiene el estudiante de LE para apropiarse del funcionamiento de la lengua al absorber las reglas y patrones de la lengua meta que le permitirán entender y comunicarse. Esta definición se relaciona con la anterior dada por Titone cuando hace referencia a la gramática intuitiva.

Las definiciones ya mencionadas son relevantes para el concepto de GP que se manejará en este trabajo. Para Odlin (1994:11), la gramática pedagógica se refiere a los tipos de análisis gramatical e instrucción diseñadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de segunda lengua o lengua extranjera. Para D. Little, (Odlin 1994:99), el concepto de gramática pedagógica se utiliza para denotar 1) El proceso pedagógico, o tratamiento explícito de los elementos de la lengua meta, como parte de la metodología de la enseñanza de lenguas, o lo que Corder (1976: 69) llama, pedagogía de la gramática. 2) Las fuentes de contenidos pedagógicos que presentan información de la lengua meta. 3) La combinación de procesos y contenidos, ya que la gramática pedagógica incluye todos los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. Busca sistematizar la lengua meta para la presentación de la misma a los estudiantes mediante la especificación de un "syllabus" y la especificación de objetivos de aprendizaje. En comparación con las definiciones anteriores Noblitt (Stem 1987:176) presenta una definición más completa, ya que para él la gramática pedagógica está basada en consideraciones lingüísticas, psicológicas y educativas que incluyen cinco aspectos: 1) información y conceptos descriptivos y prescriptivos de la lengua, 2) ordenamiento de

información en términos de habilidades (auditivas, orales, de lectura y de escritura), 3) los términos de aprovechamiento también deben ser considerados (básico, intermedio y avanzado), 4) criterios de evaluación (tomando en cuenta los objetivos), y 5) el contexto educativo para el cual se elaborará la gramática pedagógica. Noblitt concluye que la GP es la formulación de la gramática de una lengua extranjera con el objetivo de que el alumno aprenda o adquiera dicha lengua, lo que abarca todas aquellas consideraciones que son importantes cuando el estudiante entra en contacto con lo que va a aprender. Esta definición es la que se adoptará en este trabajo, ya que toma en consideración algunos otros aspectos importantes que no se mencionan explícitamente en las definiciones anteriores; además, presenta un panorama amplio y holístico de la GP.

1.2. El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas.

La enseñanza de lenguas se remonta a la antigüedad y con ella la enseñanza de la gramática. La enseñanza de lenguas ha evolucionado a través del tiempo; sin embargo, el papel de la gramática en la enseñanza ha estado de moda ó bien, en ocasiones se ha cuestionado en el sentido de si es importante o no para el aprendizaje de lenguas. A continuación se revisará brevemente cómo han abordado a la gramática el Enfoque Tradicional, los Métodos Directo y Audiolingual, y los enfoques Cognitivo y Comunicativo.

En el enfoque tradicional la gramática jugaba un papel primordial, se enseñaba de manera deductiva, contrastando la lengua materna con la lengua extranjera.

En el método directo, la gramática se enseñaba de manera inductiva. La generalización de las reglas provenía de la experiencia y no se utilizaba la traducción ni se utilizaba la lengua materna.

En el método audiolingual, las estructuras gramaticales eran graduadas de básico a complejo, pero las reglas se presentaban de manera inductiva por medio de analogías y ejercicios repetitivos.

En el enfoque cognitivo el aprendizaje de lenguas se veía como la formación de hipótesis y el aprendizaje o asimilación de reglas. La gramática era considerada importante y las reglas eran presentadas de manera inductiva o deductiva .

En el enfoque comunicativo el objetivo principal es la comunicación. La organización de un curso no debe ser basada en aspectos gramaticales sino, por el contrario, el curso debe basarse en contenido, contexto y discurso. Sin embargo, la competencia lingüística forma parte de la competencia comunicativa, por lo cual la enseñanza de la gramática es importante para llevar a cabo el proceso de comunicación efectivamente (Celce-Murcia 1991: TESOL Quarterly 459-463; Celce-Murcia 1991: 3-5).

En los métodos o enfoques mencionados de enseñanza de lengua extranjera, hay diferentes enfoques para el tratamiento de la gramática. Según Mendoza Macías (1992 :7) estos son: 1) Inductivo, 2) Deductivo, 3) Ecléctico.

1.2.1. Enseñanza implícita de la gramática.

En el principio de inducción, en la didáctica de las lenguas, éstas se enseñan y se aprenden por medio de ejemplos prácticos y ejercicios, de esta forma el estudiante deduce o descubre las reglas gramaticales. Una vez que el estudiante ha descubierto la regla continuará practicando la estructura mediante ejercicios y actividades; es decir, la enseñanza de la gramática será de manera implícita.

1.2.2. Enseñanza explícita de la gramática.

En el enfoque deductivo el profesor establece la regla gramatical y guía al alumno a deducir el uso de ésta por medio de ejemplos. En contraste con el método inductivo el alumno primero conoce la regla y luego la aplica; es decir, la enseñanza de la gramática se da de manera explícita. El profesor provee al alumno de ejercicios con los cuales continuará ejercitando la regla gramatical, para aplicarla o transferirla en otros contextos lingüísticos o comunicativos.

1.2.3 Enseñanza ecléctica de la gramática.

El enfoque ecléctico, en el contexto de la enseñanza de lenguas se define como una selección y combinación de percepciones y procedimientos psicológicos, psicolingüísticos, pedagógicos y didácticos. Este incluye la selección del enfoque que se adoptará; es decir, debe ser un punto de encuentro entre el enfoque deductivo e inductivo.

Es importante mencionar que los alumnos tienen diferentes estilos de aprendizaje; es por eso que el eclecticismo es una propuesta interesante, ya que por sus características responderá a las necesidades de la mayoría, siempre y cuando el profesor haga una selección atinada y ante todo fundamentada en las teorías y métodos de aprendizaje.

En el enfoque comunicativo, generalmente se enseña la gramática de manera ecléctica, de acuerdo con las necesidades de los alumnos, su nivel de competencia comunicativa o lingüística así como al contexto académico y las metas trazadas por la institución. Como se expuso anteriormente, el enfoque comunicativo busca el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta. Es, entonces, necesario conceptualizar lo que en este trabajo se entenderá como competencia comunicativa y competencia lingüística. Según Stern (1987:229) la competencia comunicativa, sin duda alguna, implica la competencia lingüística, pero su enfoque principal es su comprensión y manejo de reglas sociales, así como significados que se encuentren en cualquier enunciado (*utterance*).

Según Hymes (Rutherford 1988:69-73), la competencia comunicativa es el conocimiento que tiene el hablante de las reglas de la lengua meta, así como la habilidad para utilizarlas. El hablante debe tener conocimiento y habilidades de cuatro clases o sistemas:

1. De la gramática, o de lo que es formalmente posible en la lengua (qué).
2. De la psicolingüística, o de lo que es factible de decirse en términos de formación humana (cómo).
3. De lo sociocultural, o de lo que es adecuado en relación a un contexto determinado en el cual se utiliza la lengua (dónde).
4. De lo probabilístico, o de lo que en realidad ocurre, lo que realmente se dice y dice un nativo hablante de tal forma que el alumno pueda entender y de ahí comunicarse (cuándo).

Swain y Canale (Rutherford 1988:73) plantean una visión integrativa de la competencia comunicativa, la cual se debe entender como una síntesis de principios básicos gramaticales y conocimiento de cómo se usa la lengua en un contexto social determinado, para así llevar a cabo funciones comunicativas; incluye el conocimiento de cómo los enunciados pueden combinarse de acuerdo con los principios del discurso. Esta teoría integrativa se enfoca no solamente a un aspecto del aprendizaje sino a las cuatro habilidades de la lengua.

1.3. Adquisición-aprendizaje de la gramática.

Anteriormente se han abordado varios temas concernientes a la gramática y a la G.P. Una G.P. se fundamenta en teorías de la lingüística, psicolingüística y aprendizaje. En este apartado se explicarán teorías de psicolingüística de S. Krasen y E. Bialystock así como la teoría de aprendizaje de D. Ausubel.

1.3.1. Procesos de adquisición y aprendizaje.

Para Krashen (1981:45) la adquisición de una lengua se define como el proceso que los niños utilizan al adquirir su primera lengua; el cual es un proceso inconsciente, implícito y pragmático, que se da en un ambiente informal. El aprendizaje, por el contrario, es un proceso consciente; el conocimiento de la lengua se da de manera explícita, en un ambiente de aprendizaje formal. Según Krashen (1981:50) el significado de lo que se dice es más importante que la forma en la que se dice. De ahí que se adquiere la lengua cuando el "input" se entiende, y además se rebasa de manera moderada la competencia que posee el alumno en ese momento.

Los elementos de Bialystok que se presentarán a continuación están íntimamente ligados a la teoría de adquisición y aprendizaje de lengua extranjera de Krashen, por lo cual son útiles para el diseño de la G.P. Según Bialystok (Rutherford 1988: 33) el dominio lingüístico de una lengua se lleva a cabo en dos dimensiones:

- 1.- La no automática y analizada.
- 2.- La automática y no analizada.

La analizada es una forma de representación mental que ejerce un control lingüístico sobre la información. La segunda no analizada es la forma en que el alumno accesa la información de forma automática o natural sin previo análisis o control lingüístico.

En la primera dimensión el alumno es consciente de cómo y cuándo analizar la información. Es la forma de aprender las reglas que gobiernan la estructura de una lengua de manera formal y graduada, es decir, el alumno aprende la lengua.

La opuesta a ésta es la dimensión automática no analizada donde el alumno recibe la información sin ejercer un control lingüístico; se basa en la intuición y la experimentación de la información lingüística. Es decir, adquiere el conocimiento de la lengua inconscientemente.

1.3.2. Hipótesis del monitor.

Las hipótesis que se planteará a continuación se relaciona estrechamente con el aprendizaje de lenguas extranjeras y la aplicación de la gramática. La hipótesis del monitor describe la relación de los procesos psicolingüísticos utilizados por el alumno de lengua extranjera. Para Krashen, la adquisición es responsable de la fluidez en la *performance* de la lengua; mientras que el aprendizaje consciente es utilizado como un editor o monitor. El alumno utiliza el aprendizaje conscientemente para corregir errores, y para elaborar cambios del *output* antes de hablar o escribir.

Según Krashen (1981-70) existen tres condiciones fundamentales para que se lleve a cabo la utilización del monitor de manera eficaz:

- a) El tiempo, para poder reflexionar y recordar las reglas gramaticales y autocorregirse en el momento de sostener una conversación
- b) La forma, o el pleno conocimiento consciente del alumno de lo que es correcto o adecuado en la lengua meta, ya que si lo ignora, le será imposible ejercer el control lingüístico.
- c) Las reglas, o el conocimiento del alumno de las reglas de la lengua meta, para poder corregirse a sí mismo.

Para Krashen existen tres formas de utilizar el monitor o tres tipos de usuarios: los que abusan del uso del monitor interrumpiendo el proceso de comunicación, los que utilizan el monitor de manera óptima utilizando el apoyo de la gramática sin interrumpir el proceso de comunicación y finalmente los que no usan el monitor. Este último caso significa la falta de reflexión y de conocimiento de los patrones gramaticales conscientes, lo cual se distorciona también el proceso de comunicación.

1.3.3 La teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel.

Para efectos de este trabajo la teoría pedagógica o del aprendizaje que se adoptará será la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Uno de los aspectos interesantes de esta teoría es que el individuo o el alumno se concibe como un binomio formado por la dimensión cognoscitiva y la dimensión psicoafectiva. Toma en cuenta varios elementos o condiciones necesarias para el aprendizaje. Esta teoría se basa en la interiorización y asimilación de conceptos a través de la instrucción planificada y organizada para promover el aprendizaje. Pozo (1989-211-22) establece dos tipos de aprendizaje: el significativo y el memorístico, los cuales son posibles e interactúan en la enseñanza de lenguas. El aprendizaje memorístico es mecánico, no razonado y arbitrario, no es estructurante, y carece de una relación entre conocimientos anteriores, presentes y posteriores.

El aprendizaje significativo es trascendental y es estructurante; relaciona los conocimientos anteriores con los nuevos, no es arbitrario y posee significado por sí mismo. El aprendizaje significativo promueve el aprendizaje futuro ya que lo aprendido es la base de lo que se ha de aprender.

La teoría de Krashen plantea las cuestiones lingüísticas del aprendizaje de una lengua extranjera. Por otro lado se plantea la teoría pedagógica del aprendizaje en general, de Ausubel.

Ambas teorías comparten un punto de encuentro; la teoría de Ausubel plantea el aprendizaje significativo, mientras que Krashen plantea la hipótesis del *comprehensible input*; el cual es *input* significativo y estructurante lingüísticamente y promueve así el aprendizaje significativo de las lenguas.

La GP que se presentará en este trabajo deberá contar con los elementos del aprendizaje significativo, ya que según Ausubel, este aprendizaje es el producto de la interacción entre un material, ó bien, una información nueva y la estructura cognitiva anterior

preexistente, lo cual a su vez promoverá la construcción individual o íntima de lo aprendido por el alumno. El aprendizaje significativo entraña procesos de bajo nivel o aprendizaje memorístico y procesos de alto nivel o aprendizaje significativo. Los procesos de bajo nivel son los anteriores o la base para el desarrollo de los procesos de alto nivel; es decir, no son excluyentes entre sí. Sin embargo, en el continuo del aprendizaje los procesos de bajo nivel pasan a ser secundarios, una vez que el alumno alcanza el aprendizaje significativo.

Para el desarrollo de los ejercicios de la GP se tomarán en cuenta algunas de las funciones principales que deberán cumplir los ejercicios. Primero el ejercicio busca centrar la atención en la resolución de un problema específico, en este caso el uso del verbo *"wish"*. Segundo, los ejercicios deben familiarizar al alumno con el uso de cierto punto lingüístico o bien profundizar en la práctica del uso para llegar al dominio de dicha cuestión. Tercero, cada ejercicio deberá tener un solo objetivo y deberá ser elaborado de manera tal que la estructura de la información que se presenta se estructure al conocimiento previo del alumno, para que de esta forma se estructure el aprendizaje significativo. La elaboración de cada ejercicio de la GP deberá cubrir las necesidades o bien resolver los problemas de los alumnos, por tal motivo es necesario definir la población a quien se dirige.

1.4. Definición de la población y otros factores importantes para el diseño de la GP.

En este apartado se describirá detalladamente a quién se dirigirá la GP que se elaborará en este trabajo. Se tomarán en cuenta cuatro elementos: La población, la institución, el profesor y el método.

La institución: la ENEP, Campus Acatlán forma parte del sistema educativo de la UNAM. Cuenta con un Centro de Idiomas Extranjeras, CIE; en el se encuentra el Departamento de Inglés. Este se dedica a impartir cursos de inglés de dos tipos: El plan

global (PG) que actualmente consta de seis niveles de un semestre cada uno. Los cursos de PG abarcan las cuatro habilidades de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir en inglés y en situaciones cotidianas y académicas. También se imparten dos cursos de comprensión de lectura en inglés (CL), donde la única habilidad que se desarrolla es la comprensión de lectura.

La "posesión" del idioma por el programa PG o el de CL es un requisito impuesto por la institución para algunas carreras sin tener el requisito, para otras ambos requisitos son indispensables. Es preciso mencionar que para otras carreras no es necesario cubrir alguno de estos requisitos. Algunos alumnos eligen cursar PG, pues consideran que el dominio de una lengua extranjera es importante para su formación personal y profesional.

La población: Los alumnos de los cursos del PG están conformados, según las estadísticas del Departamento de Inglés del semestre 97-II, por 2953 estudiantes de la ENEP, 661 estudiantes de la comunidad externa, 38 estudiantes becados por ser trabajadores académicos y 30 trabajadores administrativos, lo cual hace un total de 3682 alumnos en cursos de PG de cursos entre semana. Todos son adultos o adultos jóvenes mayores de 16 años, mexicanos, hispanohablantes de clase media baja y alta. La mayoría de ellos tienen escolaridad de licenciatura o mínimo de bachillerato o equivalente.

La GP para el uso del verbo "wish" se dirigirá a los alumnos de PG 5 quienes han estudiado aproximadamente 220 hrs. de clase solamente en el CIE. La población universitaria en su mayoría busca cubrir el requisito impuesto por la institución para obtener el grado universitario. En cuanto a la población restante existen diversas razones para estudiar inglés, que son : superación personal, buscar estatus o prestigio social o simplemente por terapia ocupacional o diversión. Es necesario mencionar que la mayoría de los alumnos de inglés están dispuestos a trabajar y aprender inglés, demandan calidad en las clases que reciben.

El Profesor: Los profesores del Departamento de Inglés, en su mayoría cuentan con amplia experiencia. Algunos de ellos son egresados de la Lic. en Enseñanza de Inglés, o bien han cubierto los requisitos de la UNAM para poder impartir clases. La carga académica es de aproximadamente 12 hrs. o hasta 18 hrs. de clase por semana frente a grupo sólo en el CIE. En cada grupo los profesores imparten clase a aproximadamente de 15 a 25 personas en promedio. Muchos de los profesores del Departamento de Inglés trabajan en una o más instituciones, lo que representa una sobrecarga de trabajo, lo cual en ocasiones perjudica la calidad de las clases.

El Método: El método que se utiliza actualmente para impartir clases en el PG es la serie de libros *East West* de Oxford University Press que cuenta con tres libros de texto (para la preparación del First Certificate Exam), cada cual cuenta con guía para el maestro, libro de trabajo, libro de laboratorio y cassettes para el libro de texto y de laboratorio. La versión de esta serie que se utiliza es la versión americana. Los libros se dividen en dos partes, de la unidad 1-7 para un nivel y de la 8-14 para otro nivel. En caso de que el alumno sea principiante y no tenga alguna noción del idioma deberá tomar un curso preparatorio con el libro de *Basics* que prepara al alumno para comenzar con el primer libro de la serie.

Los conceptos que se han abordado a lo largo de este primer capítulo son los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos y pedagógicos en los que descansará la GP de este trabajo. De tal forma que los aspectos de adquisición - aprendizaje de la lengua, teoría del monitor así como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel deberán converger en lo que se entiende como GP y en la elaboración de la misma.

En el capítulo siguiente se presentará la descripción y análisis lingüística del verbo *wish* y sus modalidades el cual es el objetivo central del GP que se elaborara.

CAPITULO II . Descripción lingüística.

En este segundo capítulo se planteará la descripción del sistema lingüístico del verbo *wish*, para lo cual será necesario analizar gramáticas para nativo-hablantes de inglés así como gramáticas para maestros y alumnos de inglés como lengua extranjera. Posteriormente se hará un análisis contrastivo de las estructuras que siguen al verbo *wish* en inglés y sus equivalentes en español para lo cual será necesario analizar gramáticas del español.

La descripción lingüística que se hará en este trabajo se fundamentará en las corrientes lingüísticas tradicional, estructuralista o descriptiva, y la generativa transformacional. La gramática tradicional consiste en un sistema de análisis que interpreta a la oración según su significado, de acuerdo a la intención del hablante; define los componentes de la oración en unidades sintácticas, y se enfoca básicamente al estudio de la lengua escrita.

La descriptiva pertenece a la rama de la lingüística que se enfoca al análisis y formulación de patrones formales de la lengua, ya sea hablada o escrita. La generativa transformacional consiste en un sistema de reglas que establece la relación entre el significado y los sonidos de la lengua. Estudia la forma en que los nativo-hablantes producen o generan dicha lengua. (Harsh 1968: 2-5). Es necesario mencionar que estas tres corrientes, más que ser excluyentes, son complementarias entre sí (Harsh 1968 : 2) por lo cual la descripción que se hará en este capítulo se realizará de manera ecléctica. Finalmente se analizará la manera en la que se aborda el estudio del verbo *wish* en libros de texto en inglés.

Lo anterior permitirá identificar los problemas principales que enfrenta el alumno de inglés como lengua extranjera para usar *wish* correctamente, así como los problemas lingüísticos y semánticos que deberán tratarse al diseñar las técnicas y procedimientos pedagógicos que lo apoyan.

2.1. Definición gramatical del verbo *wish*.

En primera instancia es necesario definir el significado del verbo *wish* en inglés para lo cual se han consultado dos definiciones en diccionarios inglés-inglés; *Webster's New Encyclopedic Dictionary* (1993) y el *Chamber's English Dictionary* (1990) respectivamente.

wish \ˈwɪʃ\ *vb* 1: to have a desire: long for: want (*wish* you were here) (*wish* for a puppy) 2: to form or express a desire concerning (*wish* you a merry Christmas) 3: to request by expressing a desire (II *wish* you to go now) [Old English *wyscan*] *syn* see DESIRE --

wish *wish, v.i.* to have a desire: to long: to be inclined: --*v.t.* to desire or long for: to express a desire for: to ask: to invoke: to bid: to recommend (*obs.*): to foist, palm off
(*with on, on to, coll.*): to bewitch (*dial.*): to greet, wish (someone) weel (*S. Afr.*). -- *n.* desire, longing : a thing desired: an expression of desire: (usu. in *pl.*) an expression of desire for good fortune for another: a malediction (*obs.*).

Una vez que se ha delimitado el significado de este verbo se continuará en la siguiente sección con una breve revisión de los antecedentes históricos del uso de las estructuras que se utilizan con *wish* en el idioma inglés.

2.1.1. Antecedentes históricos del verbo *wish*.

De acuerdo con el *Chamber's English Dictionary* el verbo *wish* se ha utilizado desde tiempos remotos como un verbo común y corriente; sin embargo, se utilizaban formas arcaicas *bis* o *wist* desde tiempos de W. Shakespeare.

F. Palmer (1987: 46), no menciona a este verbo como tal, sino que hace referencia al modo subjuntivo que también se utiliza con este verbo:

I *wish* he *were* here.

Menciona que la noción del subjuntivo es una transferencia del latín y no tiene cabida en la gramática del inglés, ya que los subjuntivos se tratan como pasados o bien la forma simple en 1a. o en 2a. persona como en:

God *save* the Queen !

Explica que en la expresión *If I were you...* la palabra *were* no es realmente un subjuntivo, sino un pasado como cualquier otro, como *loved* o *took*, ya que solamente tienen una forma en pasado, mientras que *be* tiene dos formas *was - were*. De acuerdo con Palmer, lo que requiere una explicación es el uso de *was* no de *were*, pues es la única forma verbal en inglés que marca la 3a. persona en pasado.

O. Jespersen (1982: 192-4) explica que el inglés tiene una característica notable en su historia, ésta es la construcción de un sistema verbal rico en comparación a los pocos que poseía el inglés antiguo. Sin embargo, dice Jespersen, aunque el número de tiempos verbales se ha incrementado, el número de los modos se ha reducido, siendo el caso del subjuntivo ya que sus formas no se distinguen de aquellas del indicativo, por lo que considera que esta pérdida no es seria. En: *If he died*, el verbo puede ser indicativo o subjuntivo.

Según *The Cambridge Encyclopedia of Language* (Crystal D. 1987), la mayor parte de las gramáticas tradicionales contemplan el uso del subjuntivo; sin embargo, este modo ya no se utiliza. Se restringe a las *formulaic phrases* (*God save the Queen*) o a situaciones muy formales.

Se puede decir que el verbo *wish* ha interactuado en el sistema lingüístico del inglés sin problemas como un verbo normal. La única complejidad es el uso del modo subjuntivo; las modalidades restantes que siguen al verbo *wish* no se mencionan en las fuentes que se consultaron.

2.1.2. Análisis lingüístico de gramáticas en inglés como lengua materna.

Para realizar el estudio lingüístico del *wish* en inglés se consultaron gramáticas de inglés como lengua materna, con el fin de estudiar si estas estructuras que preceden a *wish* presentan algún tipo de dificultad para los nativo-hablantes de inglés.

Según Levin (1987: 169), el modo de un verbo expresa la actitud del hablante acerca de un evento. En el caso específico de *wish* el modo subjuntivo expresa un deseo o una suposición acerca de un evento que puede ocurrir:

I *wish* I *were* in Rome.

El subjuntivo después de *wish* se utiliza para expresar deseo o para expresar ideas contrarias a la realidad. (Lester 1989: 330; Crystal D. 1991: 68).

I *wish* I *were* still in bed.

I *wish* you *were* here.

De acuerdo con Leggett (1988: 55) y Elsbree (1986: 376), el “modo” es la forma de un verbo usada para mostrar cómo la acción es vista por el hablante, o bien se refiere a la forma que un verbo refleja la actitud del hablante o escritor respectivamente. En inglés existen tres modos: indicativo, imperativo y subjuntivo. De acuerdo a estos autores, el subjuntivo de los verbos no es utilizado frecuentemente; en el discurso hablado el subjuntivo se retiene en fórmulas como:

The grass looks as if it *were* dying.

I *wish* he *were* more friendly.

Por lo anterior se puede concluir que las estructuras que siguen al verbo *wish* no son un problema relevante para los nativo-hablantes de inglés, ya que las fuentes analizadas no profundizan en el estudio de las estructuras que se utilizan con este verbo, además no proporcionan otro tipo de ejemplos, ni reglas de uso. Por lo cual se puede pensar que estas estructuras no son muy comunes o usadas por el nativo-hablante. Al parecer el único problema que se detecta es el uso de *be* en 1a. y 3a. persona singular, pues solamente se dan ejemplos con *I* o *he* y algunos con *you*. Las demás estructuras que se utilizan después de *wish* (+ *would*, + *could*, + *past perfect*) no se mencionan ni se ilustran, lo cual conduce a pensar que no son problemas que enfrenten los nativo-hablantes.

2.1.3. Descripción lingüística del verbo *wish* en gramáticas de inglés como lengua extranjera.

A continuación se presentará la descripción de los usos principales del *wish* y de las estructuras que se utilizan con este verbo, es decir, *wish+past subjunctive*, (*hypothetical past*), *wish+ would*, *wish+ past perfect* (*hypothetical past perfective*) y *wish + could*. Se mencionarán otros usos de *wish* y se presentarán algunas semejanzas entre las estructuras que se utilizan con *wish* y con el condicional en inglés sin necesidad de adentrarse en este tema. En la siguiente sección se abordarán las estructuras que en español contienen el sentido semántico de las estructuras de *wish*.

2.1.3.1. Wish + past subjunctive (were subjunctive, past simple, hypothetical past)

Es necesario aclarar que la nomenclatura de *past subjunctive*, o *hypothetical past* es aportada por Quirk (1979). Otros autores como, Thomson y Martinet, Swan, Celce-Murcia y Spinelly, entre otros, lo llaman simplemente *past simple*; sin embargo, se refieren a lo mismo, el cual tiene un significado irreal, contrario a la realidad o expresa situaciones imaginarias. Es utilizado como una cláusula adverbial que se introduce por conjunciones tales como *if*, *as if*, *as though*, *though*, y en cláusulas nominales tales como

wish y *suppose*. La fórmula del subjuntivo utilizando el verbo *be* se reduce a *were* y por lo tanto rompe con la concordancia del indicativo del verbo *be* en 1a. y en 3a. persona. La forma del indicativo *was* se substituye en lengua informal y conversacional (Quirk 1979, Thomson y Martinet 1986, Swan 1980, Chalker 1984, 1990)

I *wish* the journey *were/was* over.

If I *were* rich, I would buy you anything you wanted.

Esta forma *were-subjunctive* debe observarse como una inflexión fosilizada, ya que en la actualidad es menos utilizada. Por ejemplo esta forma en 2a. y 3a. persona singular o plural *you were/they were* se reconoce como indicativo más que una forma del subjuntivo. Esta construcción *wish (that)+ past simple* expresa arrepentimiento acerca de una situación presente (Thomson y Martinet 1986 : 51).

I *wish* I *knew* his address. (I'm sorry I don't know...)

I *wish* I *could* drive a car. (I'm sorry you can't...)

I *wish* I *were* married. (I'm sorry I'm not...)

I *wish* you *didn't* smoke so much. (I'm sorry you do...)

2.1.3.2. Wish + past perfective (past perfect)

Nuevamente se aclarará que la mayoría de los autores utilizan la nomenclatura *past perfect*. Mientras que Quirk (1979: 1010) explica que cuando el *past simple* o *past perfect* hace referencia a alguna implicación hipotética, se le llama *hypothetical past* o *hypothetical past perfective*. Explica que estas formas se utilizan en el condicional con varios cambios; sin embargo, son obligatorias en las construcciones que tienen significado hipotético:

It's time you *were* in bed.

I *wish* the bus *went* to the university.

If only I *had listened* to my parents.

Esta construcción con *wish* expresa arrepentimiento acerca de una situación pasada (Thomson y Martinet 1986: 251) o bien habla de un evento que no puede ser alterado:

I *wish* (that) I *hadn't spent* so much money. (I am sorry I spent so much money.)

I *wish* you *had written* to him. (I am sorry you didn't write to him.)

2.1.3.3. Wish + would.

En este apartado se describirá el uso de la estructura *wish* + *would* y algunos de sus significados; ya que es muy amplio, se dividirá.

El pasado de algunos de los *modals* puede ser utilizado en el sentido hipotético o irreal del pasado para expresar la versión irreal de su significado; por ejemplo habilidad, posibilidad, permiso, predicción y voluntad. *Would* y *should* tienen usos especiales, esto es, marcan el modo de la cláusula, como marcadores del significado hipotético (Quirk : 1979), *would* + *infinitive*. Esta construcción se utiliza en el condicional (if) o bien en cláusulas introducidas por *wish* o *suppose*.

a) *wish* + *subject* + *would* se utiliza en acciones en las cuales el sujeto tiene control o puede cambiar si lo deseará (Thomson y Martinet 1986 : 202).

I *wish* you *would be* punctual.

b) *wish* + *subject* + *would* expresa interés en la voluntad del sujeto para realizar una acción.

I *wish* he *would write* more often. (I'm sorry he isn't willing to write more often.)

I *wish* he *would wear* a coat. (I'm sorry he refuses to wear a coat.)

Nótese que el sujeto de *wish* no puede ser el mismo que el sujeto de *would*; de ahí que no se pueda utilizar I *wish* I *would* .

c) *wish* + *subject* + *would* expresa insatisfacción con el presente y un deseo de cambio en el futuro.

I *wish* he *would answer* my letter. (I've been waiting for the answer...)

I *wish* they *would change* the menu. (I'm tired of eating sausages ...)

I *wish* they *would stop* making bombs. (Unfortunately they won't ...)

En estos casos el hablante no tiene mucha esperanza en que el cambio de lleve a cabo, o bien ninguna esperanza como en el último ejemplo.

Las formas anteriores, entre otras, pueden asemejarse a *would like*, pues esta forma no es restringida a acciones donde el cambio es posible y no implica insatisfacción en el presente; tampoco implica falta de esperanza.

Según Chalker (1990: 425), *wish* + *would* se utiliza para expresar futuro en el pasado. Por otro lado, Swan (1984: 632) dice que esta estructura se utiliza para expresar insistencia, hábito o voluntad; no es utilizada para expresar un futuro puro ya que para esto se requiere de otra estructura:

I *hope* there will be a strike tomorrow. (NOT: I *wish* there *would* be a ...)

I *hope* you will live for a very long time. (NOT: I *wish* you *would* live...)

d) *wish* + *subject* + *would* puede ser utilizado con objetos inanimados; es común cuando se habla acerca del clima, etc. :

I *wish* it *would* stop raining.

I *wish* prices *would* come down.

I *wish* the sun *would* come out.

Es necesario saber que algunos nativo-hablantes de inglés utilizan la construcción *wish* + *would* + *have* + *past participle* con el mismo significado de la estructura antes mencionada. Al parecer los nativo-hablantes de inglés utilizan las mismas reglas del condicional con *wish*, es decir, transfieren estas reglas al uso de *wish* como en los ejemplos (c), (f), y (g). De acuerdo con Quirk (1979 : 1010) las estructuras para las condiciones hipotéticas son :

	CONDITIONAL CLAUSE	MATRIX CLAUSE
Present/future reference	HYPOTHETICAL PAST	PAST MODAL
past reference	HYPOTHETICAL PAST	PAST PERFECTIVE
	PERFECTIVE	MODAL

(a) If she *tried* / *were to try* harder next time, she *would pass* the examination.

(future reference: 'but I expect she won't try harder')

(b) If they *were* alive, they *would be* moving around.

(present reference: 'but I assume they are not alive')

(c) If they *had invited* him to the conference, he *would have attended*.

(past reference: 'but they didn't invite him')

Cuando los *modal auxiliaries* son usados en cláusulas condicionales hipotéticas se combinan con el pasado o con el pasado perfecto . En la cláusula matriz estos *modal auxiliaries* reemplazan a would , ya que el mismo *modal auxiliary* no puede coincidir en la cláusula condicional y en la matriz. Los *modal auxiliaries* que se utilizan en cláusulas condicionales además del *would*, son *could*, *might*, y *should*.

- (d) If they *helped* us, we *could* finish early.
- (e) If we *had* enough money, we *could* buy a typewriter.
- (f) I *might have married* her if she *had agreed*.
- (e) If they *had asked* me, I *would have had* to speak.

Existe cierta controversia entre nativo-hablantes con respecto a la aceptabilidad del siguiente ejemplo:

I *wish* my son *wouldn't have gotten* into trouble.

Mientras que los gramáticos normativos así como algunos nativo-hablantes insistirían en:

I *wish* my son *hadn't gotten* into trouble.

2.1.3.4. Wish + could. Esta estructura expresa un deseo en el futuro (Chalker 1984 : 137) o bien se utiliza para expresar un deseo en el presente (Kneppeler 1990 : 373). Para Quirk, *could* es otro de los *modals* que gozan de sentido e implicación hipotética (1979: 1011).

I *wish* I *could* win the lottery.

She *wishes* she *could* graduate.

2.1.3.5. Otros usos de wish

a) *Wish* se puede utilizar en un contexto formal en lugar de *want*, (Close 1975: 197, y Leech 1975: 141):

The manager *wishes* (me) to thank you for your cooperation.

b) *wish + for* significa *feel or express a desire for*; es normalmente un deseo por algo que es considerado inalcanzable. A menudo se usa en situaciones donde el objeto del deseo o deseo es algo que puede pasar o es posible que pase por casualidad o bien, inesperadamente (Hornby 1975: 216).

“ What do you *wish for* ?” Said the genie to Aladín.
She had everything a woman could *wish for*.

c) *I wish you would* es una forma posible de elaborar una petición. En este caso no existe ninguna sospecha de que la persona a quien se le hace la petición se negará a hacerlo; sin embargo, existe el sentimiento de que esta persona está molestando o desilusionando al hablante de alguna manera:

I wish you would help me. (You should have offered to help me.)
I wish you would stop asking silly questions. (This implies that the speaker is irritated by the silly questions.)

Sin embargo, *I wish you would* puede utilizarse para contestar un ofrecimiento de ayuda y no implica molestia (Thomson y Martinet 1986: 203).

A.- Shall I help you check the accounts ?
B.- *I wish you would* (I'd be glad for you to ...)

Una vez presentadas las estructuras que se utilizan con *wish*, es prudente mencionar que, dada la gama y la complejidad semántica y sintáctica de estas construcciones, para los alumnos de inglés como lengua extranjera es difícil aprender a utilizar el verbo *wish*.

2.2. Análisis contrastivo.

En ésta sección se hará un estudio de las estructuras en español que tienen significado paralelo al verbo *wish* y posteriormente se hará un análisis contrastivo entre estas estructuras. Asimismo se incluirá un análisis acerca del tratamiento lingüístico del *wish* en libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

2.2.1. Descripción lingüística de las estructuras que en español tienen significado paralelo al verbo *wish*.

Como ya se mencionó en la sección anterior, este trabajo se enfocará primordialmente a las estructuras que expresan deseo con *wish* y al mismo tiempo se contrastarán con las estructuras en español que, semánticamente, expresan en términos generales las mismas ideas. Se hablará brevemente de algunos usos del subjuntivo hipotético así como de algunos tiempos verbales que se utilizan en español para expresar deseo.

En español como en inglés existen tres modos. La diferencia entre cada uno es el enfoque que expresa las actitudes que toma el hablante sobre lo que dice: a) lo que considera dentro del plano de los hechos “reales”, o indicativo, los cuales pueden ser presentes, pasados o futuros, b) lo que el hablante considera en el plano de los hechos “pensados”, o subjuntivo, sin que ello signifique afirmarlos o negarlos, y c) lo que presenta ante una segunda persona como un hecho que desea que éste realice, o imperativo.

El subjuntivo puede hablar, por así decirlo, de un hecho, presente pasado o futuro, pero esto no lo indica el mismo verbo sino el sentido general de la frase o la situación en que se habla (Seco 1979: 158-60). Estos modos como ya se mencionó son los mismos que en inglés, pues las nomenclaturas en inglés son prestadas del latín (Palmer 1987: 46).

Según Roca (1973: 287) y Jespersen (1982: 192-4), las lenguas suelen perder su riqueza primitiva de las formas modales, lo cual sucede en español y en inglés. Sin embargo, éstas se compensan con verbos auxiliares, semiauxiliares y partículas con un valor modal como *poder, querer o desear*. De acuerdo con Alcina (1980: 156) las formas del subjuntivo son las únicas posibles tras la expresión de un verbo de voluntad o deseo seguido de *que* anunciativo o de la interjección *ojalá*.

El subjuntivo expresa actitudes mentales, dudas, deseos, esperanzas, ilusiones; es decir, hechos irreales o imaginarios que expresan una actitud mental o algo irreal que podría ser pero no ha sido. Se presenta un cuadro completo de las formas verbales del modo subjuntivo (Español 2, 1976 : 189) :

Fig 1. Conjugación verbal del modo subjuntivo.

TIEMPOS SIMPLES	TIEMPOS COMPUESTOS
PRESENTE tenga, olvide	ANTEPRESENTE haya tenido, olvidado
PRETÉRITO tuviera, tuviese olvidara, olvidase	ANTEPRETERITO hubiera o hubiese tenido hubiera o hubiese olvidado
FUTURO tuviere, olvidare	ANTEFUTURO hubiere tenido, olvidado

La forma que expresa el pasado, o sea, el pretérito de subjuntivo, tiene dos terminaciones (gramemas) *-ara o -ase, -iera o -iese*. En el presente además de la forma simple (*recuerde, despierte*) aparece la forma compuesta, (*haya recordado, haya despertado*). La forma compuesta se organiza mediante el uso de un verbo auxiliar en subjuntivo *haber=haya* que se une al participio del verbo principal:

haya recordado	haya despertado
hayas recordado	hayas despertado
hayamos recordado	hayamos despertado

Existe diferencia entre la forma simple (s) y la forma compuesta (c). Ambas formas se refieren a un presente deseado, pero el antepresente expresa un matiz distinto; se refiere a un presente cuyo deseo ya se da por alcanzado:

Ojalá *pueda* subir el niño (s).

Ojalá *haya podido* subir el niño (c).

Nuevamente se encuentra la misma diferencia de matiz; en un caso se expresa un deseo en presente, en otro esa misma acción en presente aparece como si ya se hubiera consumado:

Cuando *sea* bueno (s)

Cuando *haya sido* bueno (c)

El día que *comamos* el pastel (s)

El día que *hayamos comido* el pastel (c)

Algo similar ocurre en las formas del pasado, el pretérito y el antepretérito:

Ojalá *pudiera* subir (s).

Ojalá *hubiera podido* subir (c).

Estas son dos expresiones en pasado con significación distinta en la que el antepretérito se refiere a un pasado terminado o concluido:

Ojalá *acabara* primero.

Ojalá *hubiera acabado* primero.

Ojalá lo *pintara* de azul.

Ojalá lo *hubiera pintado* de azul.

Por otra parte tanto el pretérito como el antepretérito tienen dos formas: *pudiera o pudiese, hubiera podido o hubiese podido*.

Generalmente el empleo de una u otra es indistinto pero *pudiese o hubiese podido* tiene una carga mayor de irrealidad, imaginación o deseo.

Hasta aquí se han estudiado formas subjuntivas en presente y en pasado tanto simples como compuestas. Falta analizar las formas del futuro y antefuturo. Obsérvense estos enunciados:

Si el enano *quisiere* vencer... (Futuro)

Si el enano *hubiere querido*... (Antefuturo)

Si yo las *pudiere* remediar...

Si yo las *hubiese podido* remediar...

Son respectivamente el futuro y el antefuturo del modo subjuntivo; sin embargo, estas dos formas son muy poco frecuentes en el español actual. Las dos formas se pueden sustituir fácilmente con las del pretérito y antepretérito terminados en *-ra*; no existe diferencia en el significado. Por esta razón en el habla actual se tiende a la utilización de esta forma en lugar de las formas del futuro.

2.2.2. Puntos de contraste de las estructuras que expresan deseo en inglés y en español.

En la sección anterior se dieron varios usos del verbo *wish* en inglés y de las estructuras que le siguen. Como se mostró anteriormente en inglés se utilizan cuatro formas: *wish + past simple, wish + would, wish + past perfect, y wish + could* así como otros usos que

se mostraron, los cuales se dieron con fin informativo. Por lo tanto, no se profundizará en ellos en lo que resta del trabajo.

2.2.2.1. Wish + past. En el ejemplo **I wish I knew his address** se mostraron cuatro posibilidades en español con tres conjugaciones distintas:

Desearía		
Quisiera	saber su dirección (infinitivo)	(a)
Me gustaría		
	sepas (presente subjuntivo)	(b)
Ojalá	supiera (pretérito imperfecto)	(c)
	supiere* (futuro del subjuntivo)	(d)

La forma (c) es la que coincide en inglés en significado y forma, mientras que las formas restantes en español coinciden en inglés en cuanto a la cuestión semántica. El futuro del subjuntivo * *supiere* fue usado hasta el siglo XVIII aunque era limitado a las oraciones de tipo condicional. Su decadencia actual en español es tan completa que no sólo ha desaparecido de la lengua hablada sino casi totalmente de la lengua escrita; se reduce a algún tipo de modismo *sea lo que fuere* en lengua escrita, y en lengua hablada *sea lo que sea*, o bien en escritos de carácter solemne como en disposiciones oficiales y administrativas.

Como se puede observar *wish* en inglés se utiliza en presente mientras que en español las palabras que expresan deseo: *desearía, quisiera, me gustaría*, se utilizan en futuro hipotético y no en presente como en inglés. El español admite distintas conjugaciones para expresar el mismo significado; mientras que en inglés no es posible,

pues al alterar la sintaxis se altera el significado. Lo anterior indica que el español es muy flexible y acepta varias conjugaciones como correctas gramaticalmente y en el uso (Alcina 1976: 761).

2.2.2.2. Wish + would. En este caso, la situación es similar a la anterior; sin embargo, en español se repiten las estructuras del apartado anterior, mientras que en inglés se utiliza otra estructura la cual no es equivalente a las anteriores, ni se repite en inglés.

I wish you would write more often.

Desearía que escribieras (a)	(pretérito del subjuntivo) más a menudo.
Quisiera que escribieses (b)	(pretérito imperfecto del subjuntivo) más a menudo.
Me gustaría que escribas (c)	(presente del subjuntivo) más a menudo.
Ojalá	(a), (b), (c).

En este caso la forma verbal que coincide en inglés es la (a) con todas las palabras que expresan deseo. La forma (a) en español es la misma en el presente o pretérito imperfecto del subjuntivo.

2.2.2.3. Wish + past perfect. En el uso de esta forma se observa de nueva cuenta una situación similar a las anteriores:

I wish I hadn't spent so much money.

Desearía	
Quisiera	no haber gastado tanto dinero (a).
Me gustaría	

Ojalá

no hubiese gastado tanto dinero (b).

no hubiera gastado tanto dinero (c).

La construcción **wish + past perfect** en inglés coincide semánticamente con las tres opciones en español; sin embargo, sólo coincide sintácticamente con las opciones (b) y (c) usando *ojalá*.

2.2.2.4. **Wish + could** presenta una situación muy similar y directa entre el español y el inglés, aunque en inglés solamente se usa *could*, el cual no representa ninguna diferencia semántica o sintáctica en ambas lenguas.

I wish I could win the lottery.

			Desearía
Quisiera	podiese		
Desearía		ganar la lotería	
Me gustaría			
Ojalá	pueda		

Como se demostró en los ejemplos anteriores: a) *wish* en inglés se usa en presente y las formas en español se utilizan en un sentido futuro, por lo cual el alumno hispanohablante puede perder referencia y concordancia temporal en primer término, b) el verbo *wish* en inglés se utiliza con estructuras determinadas y no son intercambiables entre sí, ya que se altera el significado de la frase; c) en español existen al menos dos formas verbales para expresar la misma idea, mientras que en inglés no. Esta flexibilidad del español frente a una lengua menos flexible sintácticamente representa en varios aspectos

lingüísticos y psicolingüísticos un problema y un reto para los profesores y los alumnos hispano-hablantes que enseñan y aprenden inglés como lengua extranjera.

2.3. Tratamiento lingüístico del *wish* en los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

En esta sección se analizará la manera en que se aborda el tratamiento pedagógico de las estructuras que se utilizan con el verbo *wish* en los libros de texto de inglés como lengua extranjera. El verbo *wish* se aborda en el nivel intermedio, después de que los alumnos han estudiado todos los tiempos verbales en inglés, los modales, el primer y segundo condicional, y en algunas ocasiones, después de estudiar *reported speech*, en los cursos de inglés en general. El tratamiento que se le da a las cuatro estructuras que se han descrito aquí es simple, escueto y no profundiza en el uso de dichas estructuras. Se trabaja en una o dos unidades a lo más como se puede observar en *Studying Strategies*, *Developing Strategies* (Abbs 1983), en *Life Styles II* (Lozano 1982), *American Streamline* (Hartley 1985), en *East West 3* (Graves 1990).

En algunos libros de texto de inglés como lengua extranjera de nivel avanzado también se dedica atención semántica y sintáctica a las estructuras que se utilizan con el verbo *wish*. Proveen al alumno con explicaciones lingüísticas comparándolas con otras estructuras en inglés, dan ejemplos y ejercicios. Tal es el caso de *Think First Certificate* (Nauton 1989), *Progress to Proficiency* (Jones 1993), *Headway Upper Intermediate* (Soars 1996), *AKL: Advanced* (O'Neill 1981), *Advanced Language Practice* (Vince 1994), *Advanced English: C.A.E.* (O'Connell 1992).

En algunos libros de gramática para alumnos de inglés brindan al alumno explicaciones lingüísticas, ejemplos y ejercicios; también trabajan con cuestiones semánticas y sintácticas, como en *Graded Exercises in English* (Dixon 1994), *English Grammar in*

Use (Murphy 1991), *Understanding and Using English Grammar* (Schramm 1990), entre otros.

En libros de metodología para la enseñanza de inglés la práctica de estas estructuras se lleva a cabo con actividades para resolver problemas como en *Action Games* (Turtledove 1993), en actividades de tipo humanístico y comunicativo como en *Caring and Sharing: Humanistic Techniques for the EFL-ESL Classroom* (Moscowitz 1979), o bien para expresar remordimiento o arrepentimiento en actividades de tipo comunicativo *Grammar Games* (Ur 1992) o en *Techniques and Resources in Teaching Grammar* (Celce-Murcia 1988).

En las series de libros de texto de inglés como lengua extranjera, el tratamiento pedagógico que se le dedica a estas estructuras es escueto, aunque sí se tratan las cuatro formas que se han incluido aquí. En los libros de texto de nivel avanzado y de gramática para alumnos el tratamiento que se encontró es completo. En los libros de metodología para la enseñanza del idioma, se practica el tema comunicativamente sin adentrarse en la sintaxis.

Una vez que se ha realizado la descripción lingüística y el análisis contrastivo entre las estructuras que expresan deseo en inglés y en español, es relevante mencionar que los aspectos lingüísticos, psicolingüísticos, metodológicos y psicoafectivos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera son parte de un todo. Abordar estos aspectos es necesario para la elaboración de la gramática pedagógica que se pretende realizar en este trabajo. La GP beneficiará a los profesores de inglés del CIE y a sus alumnos, así como a la población interesada, ya que podrán utilizarla como herramienta en sus clases. En el siguiente capítulo se analizarán distintos modelos de gramáticas pedagógicas a partir de los cuales se elegirá el o los modelos afines para el diseño de la gramática pedagógica que se pretende realizar aquí.

CAPITULO III. Modelos teóricos para el diseño de la gramática pedagógica.

En el capítulo primero se analizaron aspectos teóricos sobre la GP de manera general, asimismo se estableció que el diseño de ésta se fundamentará en la teoría cognoscitiva del aprendizaje. En este capítulo se abordará la teoría cognoscitiva con el objeto de tratar el proceso psicolingüístico que experimenta el alumno de lengua extranjera. Se tratarán conceptos como interlenguaje, análisis de error, toma de consciencia gramatical y la importancia de manipular el proceso de *input* y *output* estructurado en los procesos de adquisición y aprendizaje de lengua extranjera. La enseñanza de la gramática que se presentará será con enfoque en la relación forma-significado.

3.1. La teoría cognoscitiva aplicada al proceso psicolingüístico de lengua extranjera.

En términos generales la teoría cognoscitiva conceptualiza el aprendizaje de lengua extranjera como la internalización de un sistema complejo de habilidades. En otras palabras, aprender una lengua significa aprender otra habilidad. Según B. McLaughlin (1987: 133), el aprendizaje de lengua es un proceso cognoscitivo que implica representaciones internas que regulan y guían la producción (*performance*). Estas representaciones se basan en el sistema de lengua e incluyen procedimientos como: selección apropiada de vocabulario, reglas de gramática y el uso de la lengua entre otros. Cuando la producción (*performance*) se desarrolla y mejora, significa que el alumno está reestructurando el conocimiento lingüístico, entonces el alumno ha simplificado, unificado y controlado estas representaciones.

La reestructuración según Karmiloff-Smith (McLaughlin 1987: 138) implica una modificación constante de la organización de las estructuras ya aprendidas. Esto sucede cuando la información lingüística se incrementa por medio de otra información o un

nuevo conjunto de hechos o experiencias (*acretion*); o bien, cuando se da un cambio en las categorías ya internalizadas para reinterpretarlas (*tuning*). Según Kasper y Faerch (McLaughlin 1987: 145) para que la reestructuración se lleve a cabo, debe existir un vínculo estrecho entre el conocimiento declarativo y el procedimental, pues ambos forman parte del continuo del aprendizaje de lengua. El conocimiento declarativo consiste en las reglas e información memorizada y verbalizada sobre la lengua meta (LM). El conocimiento procedimental consiste en saber cómo llevar a la práctica y utilizar el conocimiento declarativo; el cual se conforma de las reglas de fonología, morfología, sintaxis, pragmática y discurso así como de interacción social. El propósito del conocimiento procedimental es activar el conocimiento declarativo e incrementarlo. El primero juega un papel estático, mientras que el segundo desempeña el papel activo al transformar la información y los hechos lingüísticos almacenados por el alumno. Para Kasper y Faerch (O'Malley et al. 1990 : 58), el conocimiento procedimental se forma de cinco componentes: 1) recepción de procedimientos (o inferencia de significados). 2) producción de procedimientos (producción y monitoreo del discurso). 3) procedimientos conversacionales (bases lingüísticas para producir o descifrar un texto, la realización del discurso). 4) estrategias de comunicación (resolver problemas de comprensión) y 5) procedimientos del aprendizaje (desarrollo del interlenguaje mediante la formulación y verificación de hipótesis y la imitación).

El conocimiento declarativo es activado de manera consciente mientras que el procedimental se activa de manera inconsciente. Anderson (O'Malley et al. 1990:25) explica que para que el conocimiento declarativo se procedimentalice se deben dar tres etapas: la cognoscitiva, asociativa, y la autónoma. En la primera se le instruye al alumno cómo llevar a cabo la tarea, observa y desarrolla una actividad consciente. En la segunda etapa, se perciben cambios; es decir, se detectan, corrigen y se eliminan errores almacenados en la información que posee el alumno. El conocimiento declarativo se convierte en conocimiento procedimental; sin embargo, no es automático del todo. En la tercera etapa, la producción (*performance*) se afina, se perfecciona y se automatiza, los errores desaparecen y la comprensión y la producción se realizan sin esfuerzo. Estas conexiones o vínculos pueden darse de manera inductiva o deductiva, o bien de manera

ecléctica. La GP que se elaborará en este trabajo tendrá como tarea fundamental establecer esos vínculos y mecanismos.

3.2. El proceso de aprendizaje de lengua extranjera: interlenguaje.

A continuación se analizarán algunos conceptos sobre el interlenguaje (IL) y su desarrollo en el aprendizaje de lengua extranjera. Selinker (1974 : 34-40) explica que el alumno de lengua extranjera posee su propio sistema lingüístico o lengua materna (L1), y cuando se expone al aprendizaje de una lengua extranjera el alumno intenta aprender o internalizar un nuevo sistema lingüístico; sin embargo, cuando se expresa o se comunica su producción en la lengua extranjera no es idéntica a lo que produciría un nativo-hablante de la lengua meta, en este caso, inglés. El alumno crea un sistema lingüístico intermedio; es decir, una lengua híbrida constituida por el limitado conocimiento de la lengua meta pero influenciada por la lengua materna, siendo similar a la lengua hablada por el nativo-hablante de la lengua meta. El sistema lingüístico que se observa en el *output* que resulta de los intentos de producción del alumno es llamado por Selinker interlenguaje. Esta teoría se fundamenta en el concepto de *estructura psicológica latente* o de la *estructura latente de lenguaje*, que consiste en un arreglo específico del cerebro y es transformada por el niño en una estructura cristalizada de una gramática específica proporcionalmente a cierto grado de maduración. Esta estructura es reactivada cuando el alumno logra una competencia *native-like*; sin embargo, para Selinker sólo el 5% de los alumnos aprenden por esta vía; mientras que la mayoría de los alumnos es decir el 95% aprenden la lengua extranjera de manera distinta a la de L1. Esta mayoría aprende la L2 mediante un proceso cognoscitivo. En la estructura de la psicología latente existen 5 procesos cognoscitivos: 1) Transferencia de lenguaje. 2) Transferencia de entrenamiento. 3) Estrategias del aprendizaje. 4) Estrategias de comunicación. 5) Sobregeneralización de la información lingüística de la lengua meta. Otro mecanismo que coexiste en estructura de psicología latente es la *fossilización* que se conforma de información lingüística, reglas de gramática y subsistemas que el hablante no nativo alberga en su IL. La fossilización puede ser erradicada o bien permanecer (Selinker 1979:31-37). Para Adjemian, el IL es el

outcome de una combinación de dos fuentes de conocimiento lingüístico, el de L1 y la L2. El aprendizaje de la L2 se desarrolla en conformidad con las reglas de la lengua materna y las reglas aún no digeridas o maduras de la lengua extranjera. (Bialystock 1985:102). Para Tarone, el IL es un producto analizable en un conjunto de estilos, los que dependen del contexto del uso de la lengua, el estilo puede ser vernáculo, cuidado, formal, etc. Para Odlin el IL puede ser el conocimiento lingüístico de una segunda lengua o lengua extranjera en cualquier nivel de desarrollo. (Odlin 1991 : 322). R. Ellis (1987:75-85) sugiere que la teoría del IL requiere considerar la variabilidad inherente a la lengua y a su uso. La variabilidad de la lengua se refiere al conocimiento lingüístico del usuario, al saber cómo, cuándo y dónde se debe usar la lengua; es decir a la competencia comunicativa del alumno. Otro tipo de variabilidad reside en el proceso de explotar una forma lingüística en forma deliberada, lo cual es una característica propia del desarrollo del IL. Esta visión del IL combina los conceptos mencionados anteriormente; sin embargo, Bialystock (1985:100-113) plantea una posición más cognoscitiva y holística. Sostiene que la producción (*performance*) del alumno debe estar relacionada con dos componentes distintos. El primero es la forma en que el sistema de la lengua está representado en la mente del alumno en forma de competencia gramatical y pragmática. La segunda, es el sistema de procesamiento para controlar y acceder el conocimiento lingüístico en la producción (*performance*). Estos elementos forman el constructo del IL. De acuerdo con la autora, algunas características del IL es que debe ser: 1) Cuantitativo y cualitativo en relación al nativo-hablante. 2) La sofisticación en el análisis de las representaciones mentales no significa una aproximación a las normas de la lengua meta. 3) El reanálisis del IL no implica necesariamente un aumento en la complejidad del sistema lingüístico del alumno. 4) El incremento en la comprensión o capacidad de análisis no significa necesariamente que el alumno tenga conciencia del conocimiento lingüístico. La autora explica que la variabilidad del IL consiste en : 1) La variable cognitiva o diacrónica, ya que el alumno requiere de tiempo para aprender, pues los cambios del sistema lingüístico que desarrolle el alumno se basan en sus estructuras mentales. 2) La variabilidad sincrónica o de control, que consiste en los cambios que

muestra el alumno en el discurso, de acuerdo a uso, situaciones o contexto. Estos factores pueden afectar la competencia gramatical o pragmática.

La percepción del IL que muestra el alumno en el salón de clases, permite al profesor de lengua extranjera dirigir sus esfuerzos en cuestiones metodológicas y técnicas, y con la ayuda del análisis de error el profesor podrá diseñar una GP dirigida a hispano-hablantes que aprenden inglés como lengua extranjera.

3.3. El análisis de error en la enseñanza de lengua extranjera

Con el fin de diseñar una GP que responda a las necesidades de los alumnos y maestros de inglés del CIE así como a la comunidad interesada, es necesario reconocer las necesidades lingüísticas y psicolingüísticas que el alumno experimenta en la clase de inglés. Por lo anterior se dedicará un espacio en este capítulo para destacar la importancia del análisis de error en la enseñanza de la lengua extranjera.

De acuerdo con P. Corder (1967:10) existen errores de producción (*performance*) y los errores de competencia. Los primeros no son sistemáticos, son los llamados deslices de lengua o *mistakes*. Son producidos por lapsos de memoria y estados de ánimo. Los segundos son considerados como *errors*, son sistemáticos y reflejan el conocimiento y el procesamiento de la lengua que posee el alumno. Corder (1973:257-263) explica que los *mistakes* también pueden consistir en utilizar un registro, un estilo o una variante de la lengua de manera equivocada. Estos son cometidos por los nativo-hablantes. Los errores son cometidos por los alumnos; es importante destacar que el alumno comete un error cuando aún no ha internalizado las reglas de la lengua meta. Por otro lado, el alumno no comete el error cuando desconoce las reglas de la lengua meta, pues en este caso el alumno muestra ignorancia. En algunos otros casos, el alumno de la lengua extranjera comete errores, pero cuando se encuentra sometido a circunstancias tales como cansancio, tensión, emoción o nerviosismo también puede cometer *mistakes*. El análisis de error es un proceso comparativo y contrastivo. Se comparan oraciones producidas en el ideolecto o en el interlenguaje del alumno. La descripción de los errores se hace en diferentes grados

de profundidad, generalización y abstracción. Estas diferencias se pueden clasificar en cuatro tipos de error: omisión, adición, selección y ordenamiento de los elementos. Las cuatro categorías se refieren a los distintos niveles lingüísticos: ortográfico, fonológico, sintáctico y léxico-semántico (Corder 1973:275-78). Los errores son provocados por la forma en que el alumno procesa la información; esto es, la forma en que se enseña o bien, algunos errores provienen del proceso psicolingüístico. Por lo tanto, Corder (1973:283) llama a los errores propios del aprendizaje errores normales, y a los errores causados por una mala enseñanza o un aprendizaje o técnica deficiente, errores redundantes. No obstante existen errores que no son evidentes, a éstos les llama *overtly erroneous sentences*, significa que la oración se ve o se escucha correcta pero contiene errores. O bien, *covertly erroneous sentences*, significa que la oración es correcta pero no es apropiada para algún contexto determinado. El análisis de error es importante y necesario para el maestro de lengua extranjera ya que sirve como retroalimentación y guía para el diseño del *syllabus*, la GP, y el diseño de materiales entre otros. El análisis de error también es útil para proveer de evidencia y retroalimentación a la lingüística descriptiva y a la psicolingüística. También es importante para el mismo alumno, ya que representa uno de los mecanismos que utiliza para aprender. Los errores también son utilizados por los niños como una estrategia cuando adquieren se lengua materna, y de la misma manera lo son para muchos de los alumnos de inglés como lengua extranjera (Corder 1973 : 265-270).

De acuerdo con la información ya mencionada y retomando el análisis lingüístico del capítulo anterior, cuando el alumno está aprendiendo y practicando el subjuntivo después del verbo *wish*, el alumno comete errores de selección en la L1 y en la L2. El alumno no halla la correspondencia conceptual entre *I wish* + subjuntivo pues aparentemente es una forma del pasado, pero que expresa presente, o bien el alumno percibe una forma en pasado perfecto que expresa pasado. Ante la confusión, es posible que el alumno intente apoyarse en su L1, donde también le será difícil encontrar la correspondencia sintáctica, lo cual se debe a que en español la idea de *I wish* se expresa en presente subjuntivo y en presente, mientras que *wish* en inglés se usa en presente únicamente. Por otro lado la idea de *wish* en español se expresa en estas formas: *me gustaría, quisiera, desearía, ojalá,*

quiero, entre otras; mientras que en inglés sólo se expresa con *wish*. En parte, el problema radica en error de selección así como de falta de conocimiento sintáctico por parte del alumno, tales como conjugación de verbos y tiempos verbales entre otros. El subjuntivo después de *wish*, como se mencionó en el capítulo anterior también entraña un problema intralingüístico para los anglo-parlantes.

3.4. Técnicas de la enseñanza de la gramática enfocados en la forma-significado en el marco del método comunicativo.

En las secciones anteriores se examinaron elementos que deberán tomarse en cuenta para la elaboración de la GP. A continuación se presentarán algunas técnicas recientes para el diseño de la GP cimentadas en experimentos de carácter psicolingüístico. Se darán a conocer técnicas de toma de conciencia (*consciousness raising*) con enfoque en la forma-significado; en segundo término se expondrán algunas propuestas para procesamiento del *input* con ejercicios para procesar el *input* y producir *output* estructurado.

3.4.1. Técnicas de toma de conciencia para el aprendizaje de la gramática.

Las técnicas de la toma de conciencia consisten en la técnica del “*Garden Path*” (Tomasello y Harron 1989) y “*grammar consciousness raising tasks*”(Fotos 1993,1994). En este trabajo únicamente se abordará y se trabajará con la segunda técnica.

En “*grammar consciousness raising tasks*” se combinan el desarrollo del conocimiento de un punto gramatical con el uso de esta estructura. Estos *tasks* dedican especial atención al significado de las estructuras en la lengua extranjera, lo cual trae como consecuencia la interacción negociada; lo que significa que el alumno formulará preguntas de comprensión o repeticiones fomentando así el aprendizaje consciente del punto gramatical deseado y de la lengua extranjera en general. Este tipo de tareas fomenta el *input* comprensible haciendo que el alumno realice ajustes en su *output*.

La interacción comunicativa, la interacción negociada (forma-significado) y el *feedback* son aspectos que conforman la técnica. Se considera que son técnicas de toma de consciencia debido a que el alumno presta atención a las estructuras dentro de un marco comunicativo (Fotos 1994:323-335).

Conforme a R. Ellis (Fotos 1993:386-387) la utilización de la toma de consciencia como una herramienta para el aprendizaje de la lengua extranjera presenta un punto de vista donde no se divorcian la instrucción formal de la metodología comunicativa. Cuando el alumno ha tomado consciencia de las estructuras, continuará consciente de ellas en los subsecuentes *inputs* comunicativos que el alumno enfrente, entonces tendrá lugar la adquisición de la lengua meta.

Según Titone (1976:183), las estructuras se explican y se perciben conscientemente con el sólo fin de hacer que la autoexpresión y la comunicación sea lo más eficaz posible. Para el autor la consciencia gramatical no tiene por objeto dar la posesión práctica del instrumento lingüístico; sino solamente persigue aumentar el poder de control y de elección creativa de patrones de expresión eficaces.

Estas tareas se recomiendan como una forma para integrar la instrucción formal de la gramática en un marco comunicativo. Su contenido es la estructura por sí misma, y el objetivo principal no es el de habilitar al alumno a utilizar esta estructura, sino llamar su atención hacia las formas gramaticales de la lengua meta. Algunas de las ventajas pedagógicas de los *tasks* son: 1) Los problemas gramaticales son considerados importantes, 2) La instrucción gramatical se considera como una actividad seria, 3) La naturaleza de los *tasks* permite que el alumno utilice la lengua meta. Mediante la toma de consciencia se pretende que el alumno adopte este mecanismo haciéndolo una rutina en su aprendizaje de lengua. De esta manera el alumno se sensibilizará acerca de los patrones lingüísticos llevándolo a su descubrimiento, su conocimiento y aplicación.

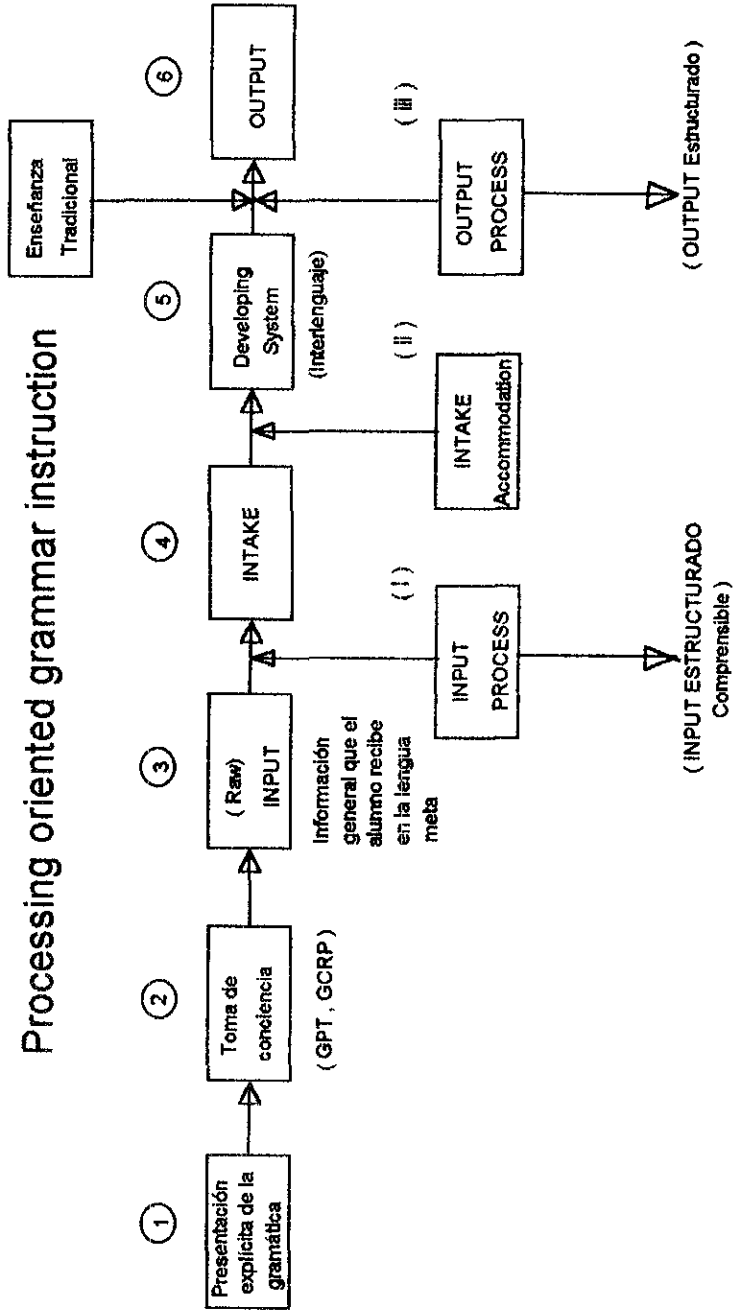
3.4.2 . Modelo de procesamiento de *input*.

En esta sección se dará a conocer un modelo innovador para la enseñanza de lengua extranjera. Este modelo tiene como objetivo fundamental rescatar la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo, plantea una metodología distinta a la enseñanza tradicional de la gramática. Los precursores de este modelo son B. Van Patten y T. Cadierno.

De acuerdo con B. Van Patten (1995:226-239) el proceso de la adquisición de la lengua extranjera está formado por varias etapas:

Figura 1

Processing oriented grammar instruction



La idea central de este modelo psicolingüístico es el examinar la relación que existe entre la instrucción explícita y sus efectos en la adquisición de la lengua extranjera. Esto no significa que deba sacrificarse la comunicación o bien las actividades centradas en el alumno. El número (1), se refiere a la presentación explícita o implícita de la gramática o punto lingüístico que el profesor realice. El número (2), se refiere a la toma de consciencia la cual ya se explicó ampliamente en la sección anterior. El *input* (3) es la información en bruto (**raw*) que usa el alumno para construir sus sistemas. Con esta información el alumno realiza las conexiones forma-significado que serán parte de su *developing system* (5) o interlenguaje. El *input process* (I) incluye la filtración de información, es la información reducida y alterada que el alumno hace suya, *intake*. Este proceso (I) incluye estrategias y mecanismos que promueven el vínculo entre la forma-significado a partir de la información lingüística que el profesor presenta al alumno con el objeto de construir un sistema lingüístico.

Del *intake* (4) el alumno debe desarrollar un sistema adquirido, pues no todo el *intake* es internalizado automáticamente. El proceso (II) incluye aquellos mecanismos que promueven la acomodación del *intake* y la reestructuración de la información lingüística o *input* comprensible, que estará disponible para su *developing system*. Los mecanismos de recuperación (III) incluyen ciertos aspectos de la producción como monitoreo, acceso de la información lingüística y el control.

El *input* es la información lingüística que el alumno debe procesar o digerir, lo que el alumno retoma porque lo ha comprendido y que tiene disponible ya que su interlenguaje comienza con el *intake*. A diferencia del la enseñanza tradicional, este modelo se dirige a manipular y alterar el procesamiento del *input* y no en el de *output* como la enseñanza tradicional. La idea fundamental de esta visión es alterar la naturaleza del sistema de desarrollo de la L2 o IL del alumno siguiendo las etapas de la figura 1.

Mediante este modelo el alumno obtiene mejor procesamiento del *input* así como conocimiento disponible para la producción. En suma, este modelo enfoca la práctica en

el procesamiento de *input* que servirá como cimentación del *output*. VanPatten presenta en este modelo técnicas para el desarrollo de ambos rubros así como algunos de los lineamientos para su elaboración.

3.4.2.2. Estructuración del *input*.

Este modelo requiere que el *input* se estructure a través de actividades con las siguientes características: 1) La actividad deberá ser diseñada con el fin de que el alumno ponga atención al *item* gramatical mientras se enfoca al significado. 2) Se le pedirá al alumno que no produzca (ni verbal ni por escrito) el *item* gramatical, únicamente deberá ser procesado.

Los tipos de actividades sugeridas por Van Patten (1995: 102-3) son: de proveer información, opción binaria, de relacionar y de opción múltiple. Los lineamientos generales para elaborar actividades de *output* estructurado son entre otros: 1) Presentar un sólo *item* gramatical al tiempo. 2) Conservar el enfoque en el significado. 3) Llevar el conocimiento lingüístico de oraciones al discurso. 4) Utilizar *input* oral y escrito. 5) Hacer que el alumno "haga algo con el *input*". 6) Tener en consideración las estrategias de procesamiento en mente.

El modelo propuesto por Van Patten tiene como objetivo principal estructurar el *input* para facilitar el proceso de extraer la forma y la estructura del *input* (*raw*), transformándolo en *input* con significado y comprensible o significativo. Este procesamiento llevará al alumno a obtener un *intake* gramatical más rico.

3.4.2.3. Estructuración del *output*.

En el número anterior el procesamiento del *input* desempeña un papel protagónico en el aprendizaje de las formas gramaticales en un entorno comunicativo. El *input* es necesario para crear el sistema; sin embargo, no es suficiente para desarrollar la habilidad para usar

la lengua en un contexto comunicativo. La producción de la lengua extranjera contiene aquellos procesos que operan en el número (III) de la figura 3.1, tales como el acceso (uso de formas correctas), monitoreo (edición del discurso cuando el hablante se da cuenta que existe un error), y las estrategias de producción (sucesión de formas y palabras que juntas forman oraciones), las cuales a su vez son influenciadas por varios factores. El acceso, término acuñado por Terrell, incluye por lo menos dos procesos o habilidades: 1) Expresar un significado en particular mediante una forma o estructura determinada. 2) Usar formas y estructuras de manera secuenciada y apropiada.

Terrell llama al primer proceso acceso y al segundo estrategias. El acceso no es un proceso automático que se incorpora a su IL o sistema. La enseñanza de lengua debe proveer al alumno con oportunidades para crear *output* (Van Patten 1995:117).

Conforme a Van Patten (1995:116-121), el procesamiento de *input* está ligado a la adquisición de formas y estructuras en tanto que, el acceso está ligado con la corrección (*accuracy*) y la fluidez (facilidad y velocidad). En la instrucción los alumnos no sólo necesitan del *input* para construir su sistema de lengua sino también oportunidades para crear *output* con el fin de trabajar la corrección y la fluidez. El uso del *output* en la instrucción deberá esforzarse por hacer que los alumnos produzcan lengua que comunique algo a alguien de manera significativa. Las actividades del *output* estructurado tienen dos características sobresalientes: 1) Implican el intercambio de información previamente desconocida. 2) Requieren que el alumno accese una forma o estructura determinada con el fin de expresar significado. Las actividades del *output* estructurado comparten los mismos lineamientos del *input* para su diseño. Estos lineamientos se dirigen a la producción y no al *output*; no obstante, se suman dos aspectos distintos que se refieren a la producción: 1) Los alumnos deberán contestar el contenido del *output*. 2) El alumno tiene algún conocimiento previo de las formas o estructuras. El primero indica que el *output* creado por el alumno tiene propósito, pues contiene un mensaje y alguien de alguna manera deberá contestar al contenido de este mensaje; la repuesta puede consistir en : comparaciones, tomar notas, hacer listas, responder a preguntas, llenar cuadros, expresar acuerdos o desacuerdos, cantar, dibujar, entre otras. El segundo hace referencia a

que las actividades de *output* fluyen del trabajo anterior; es decir, provienen y se basan en el procesamiento del *input*. En resumen, el *input* estructurado fomenta las conexiones forma-significado en el procesamiento del *input* para dar lugar al *intake*. En tanto que las actividades del *output* estructurado fomentan el acceso del conocimiento lingüístico existente o en desarrollo, es por esto que proceden a las actividades del *input* estructurado (VanPatten 1995:121-130).

En este capítulo se integraron diversos aspectos concernientes al proceso de enseñanza-aprendizaje que serán de vital importancia para el diseño de la GP, tales como teoría cognoscitiva, interlenguaje y análisis de error. Además se presentaron los modelos para la toma de conciencia gramatical, el procesamiento de *input* y *output* estructurado; en estos modelos se basará la GP del verbo *wish*. Presentada la metodología que se utilizará para la enseñanza de la gramática en el salón de clases así como algunos lineamientos para la elaboración de actividades; se procederá en el capítulo siguiente a diseñar la GP para las estructuras que siguen al verbo *wish*.

CAPITULO IV. Diseño de la gramática pedagógica.

En este capítulo se presentará el diseño de la gramática pedagógica la cual consistirá en una explicación lingüística dirigida al profesor de inglés como lengua extranjera que analizará los usos de los tiempos verbales que siguen al verbo *wish*, los cuales son: *wish+ past subjunctive*, *wish+ past perfective*, *wish+ would*, *wish+ could*. Se presentará una breve semblanza acerca de cada habilidad que introducirá a los ejercicios concernientes a cada una de ellas. Los ejercicios que se trabajarán en primera instancia serán los de toma de consciencia gramatical o *grammar consciousness raising tasks*, continuando con los ejercicios de *input estructurado* seguidos por los de *output estructurado*. Finalmente se trabajarán ejercicios que integrarán las cuatro habilidades. El diseño de estos ejercicios se basará principalmente en el modelo y los lineamientos establecidos por B. VanPatten planteados en el capítulo anterior; sin embargo, también se incluirán ejercicios de tipo comunicativo, ya que, como se planteó en el capítulo primero, la enseñanza de la gramática debe considerarse como un proceso de aprendizaje de tipo ecléctico.

4.1. Comprensión Auditiva.

En este apartado se describirá brevemente en qué consiste la habilidad auditiva y sus características. De acuerdo a Anderson y Lynch (Nunan 1989 : 23-26) la comprensión auditiva se divide en recíproca y no recíproca. La primera se refiere a aquellos *tasks* auditivos donde existe la oportunidad para el oyente de interactuar con el hablante, y así de negociar el contenido o significado de dicha interacción. La segunda se refiere a aquellos *tasks* donde el oyente carece de la oportunidad de interactuar y negociar significados, es decir, cuando el oyente escucha la radio o una conferencia. Anderson y Lynch señalan que la complejidad de la habilidad incluye 1.- identificar signos hablados de entre los sonidos que los rodean 2.- segmentar el discurso hablado en palabras, 3.- tomar la sintaxis de las oraciones, 4.- formular la respuesta adecuada (habilidad auditiva

interactiva). Asimismo señalan que, además de estas habilidades el oyente debe manejar otros aspectos no lingüísticos tales como tener un propósito para escuchar y tener un conocimiento social y cultural apropiado. Los autores mencionan que esta habilidad tiene un papel activo y según ellos es un tanto irreal escuchar una grabación careciendo de interacción, interpretación y negociación de significados. Establecen que el significado del mensaje es almacenado en la memoria y no las estructuras o formas gramaticales. Por otro lado, el oyente puede recordar las palabras que escuchó sin haber entendido el mensaje.

Según Richards (Numan 1989. 24-27), los *tasks* auditivos pueden ser clasificados en dos grupos, esto es en base a dos procesos en los cuales el alumno puede involucrarse: *bottom-up* o *top-down*. Los procesos *bottom up* se dirigen al mensaje que se emite, decifrando o decodificando sonidos o palabras, cláusulas o bien oraciones e incluyen las siguientes microhabilidades: 1.- buscar el *input* para identificar los items lexicales que le son familiares al oyente, 2.- segmentar el discurso en unidades más pequeñas de significado, 3.- utilizar pistas para identificar la información contenida en una oración, 4.- utilizar pistas gramaticales para organizar el *input* en unidades más pequeñas de significado. Los procesos *top-down*, utilizan el conocimiento y experiencia del mundo para facilitar la comprensión del mensaje y consisten en: 1.- la interacción en un evento determinado (decir una historia, una broma, una queja, etc.), 2.- categorización de lugares, personas o cosas, 3.- relaciones causa-efecto, 4.- anticipación de resultados, 5.- inferencia de temas en el discurso, 6.- inferencia en la secuencia de efectos, 7.- inferencia de detalles. Richards distingue dos tipos de habilidad auditiva, esto es, la habilidad auditiva conversacional (*conversational listening*), la habilidad de escuchar y entender el discurso casual y la habilidad auditiva académica (*academic listening*), la habilidad de escuchar y comprender ponencias o presentaciones académicas en un contexto académico, mas no en un contexto de enseñanza de lenguas. La habilidad auditiva conversacional consiste, por ejemplo, en memorizar pedazos de información por periodos cortos, discriminación de sonidos, reconocer patrones de acentos de palabras, reconocer el ritmo de la estructura en inglés, reconocer la función de la entonación y el acento de las

estructuras, reconocer formas reducidas, etc. La habilidad auditiva académica consiste en, por ejemplo; identificar el propósito y la dirección de la ponencia, identificar el tema de la ponencia y seguir el desarrollo del tema, identificar relaciones entre las unidades del discurso (idea principal, generalización, hipótesis, etc.), identificar marcadores del discurso, etc.

Nunan (1989:25) sugiere que la habilidad auditiva conversacional contiene microhabilidades que el alumno podrá utilizar en cualquier *task*, ya sea conversacional o académico. Las habilidades académicas son llamadas por Nunan habilidades de comprensión retórica o de discurso, y nuevamente pueden ser utilizadas en los dos tipos de comprensión auditiva.

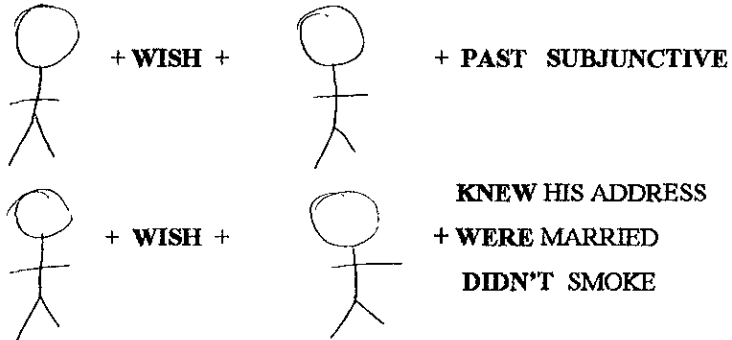
4.2. Explicación pedagógica del uso del verbo *wish*.

El verbo *wish* en inglés se utiliza para expresar deseo en una situación imaginaria e irreal; es como soñar despierto. En las gramáticas normativas se explica que después de *wish* sigue un tiempo pasado (*past simple, hypothetical past*) o bien *could* o *would* con un sentido hipotético o irreal, o bien un pasado perfecto (*hypothetical past perfective*). Estos tiempos pertenecen al modo subjuntivo, el cual puede expresar una idea presente, pasada o futura. En términos generales expresa actividades mentales, dudas, deseos, esperanzas e ilusiones; es decir, hechos irreales o imaginarios que podrían ser, pero no han sido o que pudieran cambiarse.

4.2.1. Wish+ past subjunctive.

Expresa una situación imaginaria, irreal que se desea, una situación de arrepentimiento en el presente.

FORMULA:

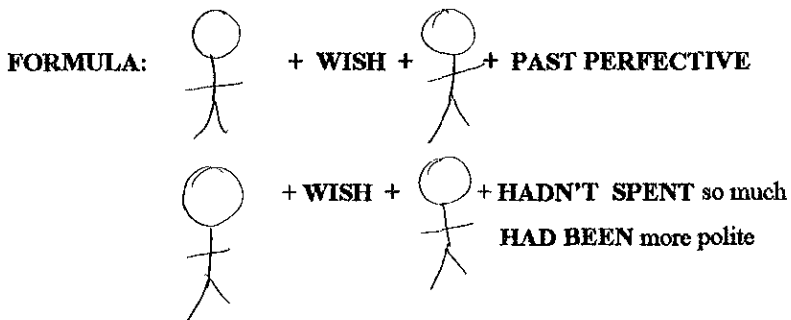


ERROR TÍPICO: I wish I was married.

La gramática en inglés enfatiza el uso de *were* en todas las personas del singular.

4.2.2. Wish + past perfective (past perfect o hypothetical past perfective)

Esta construcción expresa arrepentimiento acerca de una situación pasada o bien habla de un evento que no puede ser alterado.



ERROR TÍPICO:

Es posible que los alumnos no distingan la diferencia entre este uso y el uso anterior. Otra dificultad puede ser que el alumno no recuerde el pasado participio de los verbos en inglés.

4.2.3. Wish + would.

Este *modal auxiliary verb* (al igual que *could*), en esta construcción con *wish* se utiliza con un sentido hipotético o irreal, es decir, es la versión irreal del significado de *would*.

- Se utiliza en acciones donde el sujeto tiene control o puede cambiar el evento si lo desea.

I wish you **would** be more punctual.

- Expresa interés en la voluntad del sujeto para que el evento se realice.

I wish he **would** write more often.

- Expresa insatisfacción con el presente , y por tanto un deseo de cambio en el futuro.

I wish it **would** stop raining.

I wish prices **would** come down.

I wish the sun **would** come out.

FORMULA:



+ WISH + DIFFERENT SUBJECT + WOULD + VERB
FROM THE FIRST CLAUSE



+ WISH +



+ WOULD STOP arguing
WOULD WRITE more often
WOULDN'T CHANGE your/
his / her mind.

ERROR TÍPICO: I wish I would be more punctual.

El sujeto de *wish* no puede ser el mismo que el de *would*.

4.2.4. Wish + could.

Could como *would* es otro de los *modal auxiliary verbs* que gozan de sentido e implicación hipotética; esta estructura expresa deseo en el presente expresando posibilidad no habilidad.

FORMULA:



+ WISH +



+ COULD + VERB.



+ WISH +



+ COULD IMPROVE faster
COULD UNDERSTAND
COULD BE that way.

ERROR TÍPICO: I wish you could to come more often.

Algunos alumnos utilizan *to* después de *could*. Es importante proporcionar suficientes ejemplos para evitar este error.

4.3. Ejercicios de comprensión auditiva.

En este apartado se propondrán algunos tipos de ejercicios utilizando los lineamientos que se establecieron en el capítulo anterior. Se comenzará con ejercicios de toma de consciencia, posteriormente se presentarán ejercicios de *input estructurado* y para concluir se sugerirán ejercicios de *output estructurado* o bien ejercicios de tipo comunicativo.

4.3.1. Ejercicio de toma de conciencia *Grammar consciousness raising tasks*.

Ejercicio 1

- HOJA DEL PROFESOR.

I.-El alumno escuchará en el cassette las siguientes oraciones. A partir de éstas el alumno completará las oraciones que estarán incompletas en su hoja de respuestas. Cada oración se repetirá tres veces y una vez más para la revisión general grupal.

TAPESCRIPT:

- 1.- I wish I had a million dollars.
- 2.- My father wishes I didn't have to work so hard.
- 3.- I wish she weren't so selfish.
- 4.- He wishes Mary would come every day.
- 5.- I wish I could go on vacation every summer.
- 6.-I wish they didn't argue so often.
- 7.-His wife wishes he could get a raise.
- 8.-I wish you would change your manners.
- 9.-I wish I hadn't been so rude to my mother yesterday.
- 10.- Her husband wishes she hadn't crashed his car.

THE ANSWERS ARE UNDERLINED.

II.-Revise las respuestas. Pida a los alumnos que en grupos de tres traten de extraer las cuatro reglas gramaticales del uso y el significado de *wish*.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Materiales: Cassette, grabadora y copias.

Ejercicio 1

- HOJA DEL ALUMNO.

I.- Escucha y completa las siguientes oraciones. Cada oración se repetirá dos veces.

- 1.- I wish I _____ a million dollars.
- 2.- My father wishes I _____ to work so hard.
- 3.- I wish she _____ so selfish.
- 4.- He wishes Mary _____ every day.
- 5.- I wish I _____ on vacation every summer.
- 6.- I wish they _____ so often.
- 7.- His wife wishes he _____ a raise.
- 8.- I wish you _____ your manners.
- 9.- I wish I _____ to my mother yesterday.
- 10.- Her husband wishes she _____ his car.

II.- Revisa las respuestas con tu profesor. En grupos de tres compara los ejemplos y trata de extraer las cuatro reglas gramaticales del uso de *wish* y su significado.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____

4.3.2. Ejercicios de *input estructurado*.

El objetivo de estos ejercicios es que el alumno distinga y reconozca auditivamente las estructuras que se utilizan con el verbo *wish*.

Ejercicio I:

- HOJA DEL PROFESOR.

I.- Falso o Verdadero. El alumno escuchará cinco situaciones distintas y decidirá si las oraciones que se encuentran en su hoja de respuestas son falsas o verdaderas. Cada oración se repetirá dos veces.

TAPESCRIPT:

1.-I'm tired of this boring job. It's always the same routine, the same people, there's no motivation, no nothing.

2.-My boss told me take it or leave it. So I took it. Now I have to move to the countryside, but you know, I really love my home town, my friends, my house. I'll really miss it.

3.-I don't really like this terrible weather. It's so bothersome. It's rainy, it's cold and foggy. I'd rather live somewhere else.

4.-I'm really sorry, I feel so badly. I shouldn't have been so rude to her. I think I should apologize.

5.-My friend Charles is one of the richest persons I've ever known. He's got it all; well, almost everything except for two things: true friends and real love.

Tiempo aproximado: 15 minutos.

Materiales: Cassette, grabadora y copias.

Ejercicio 1

- HOJA DEL ALUMNO.

1.-Escucha las siguientes situaciones cuidadosamente. De acuerdo a ellas, decide si las siguientes oraciones son falsas (F) o verdaderas (V).

- 1.-Tom wishes he could get another kind of job. T F
- 2.-Ralph wishes he didn't have to stay in the city. T F
- 3.-My sister wishes the weather were warmer. T F
- 4.-My sister wishes she hadn't been so worried. T F
- 5.-Charles wishes he had more sincere friends. T F

THE ANSWERS ARE UNDERLINED.

Ejercicio II:

- HOJA DEL PROFESOR.

I.-El alumno escuchará el siguiente monólogo dos veces. Marcará con una o una lo que le gustaría a Maxwell Spencer que fuera su vida.

TAPESCRIPT: The poor rich man.

My name is Maxwell Spencer. I'm a millionaire. I'm one of the best-known oil tycoons, but that doesn't make me happier than anybody else. Why? I'll tell you why. I don't have true friends. I'm a lonely man. People seem to be more interested in my position than in me. If only I could live an ordinary life....If I were an ordinary person I could live life my way. I could go to work driving my own car and then come back home with my family instead of going out for dinner with my business partners. My life is so monotonous and superficial. I wish my family had been an ordinary one.

Tiempo aproximado: 15 minutos.

Materiales: Copias.

Ejercicio II

- HOJA DEL ALUMNO.

I.- Escucha el monólogo. De acuerdo a éste subraya cual de las opciones escogería Maxwell Spencer si pudiera cambiar su vida.

Maxwell wishes:

1. he were an ordinary person OR an oil tycoon
2. he were richer OR happier
3. people were more interested in him OR his position
4. he had more friends OR more money
5. he lived luxuriously OR in an ordinary way
6. he had a normal family OR more business partners

THE ANSWERS ARE UNDERLINED.

Ejercicio III

- HOJA DEL PROFESOR.

I.-El alumno escuchará cinco oraciones. En su hoja de respuestas deberá marcar con una o una si desearía o no desearía lo mismo que escucha; o bien si le es indiferente.

TAPESCRIPT: The most important things in life.

1.- I think fame is more important than anything else. I wish I were really famous.

2.-In my opinion I may say that the most important things in life are to love and be loved.
I wish I had all the love in the world.

3.-According to my experience I think that money and love are both necessary in life. I wish I had enough of both things.

4.- Well, for me the best things are sex, food, music, and money. It doesn't really matter to me the way you get it. Just get it and live it up. I wish life could be this way forever !!!

5.-For me the most rewarding thing in life is to help others and to share the things I have, I don't know, maybe give advice, give away what you don't really need and be a helping hand for my family and friends. I wish the world would live as one. That's my wish.

Tiempo aproximado: 15 minutos.

Materiales: Copias.

Ejercicio III

- HOJA DEL ALUMNO.

I.- Escucharas cinco opiniones de algunas personas acerca de las cosas que consideran más importantes en la vida. Escucha cada una de ellas y marca con una X o ✓ si desearías o no desearías las mismas cosas, o bien si te son indiferentes.

HOW ABOUT YOU ?????

I WISH I	YES	NO	NO DIFFERENCE
1.- were really famous
2.-had all the love in the world
3.-had love and money
4.-had sex, money, music and a lot of food
5.-could help others and the world could live as one

4.4. Producción e interacción oral.

Brown y Yule señalan que la producción oral había sido ignorada hasta hace algún tiempo, pues la enseñanza de lenguas extranjeras se basaba en la producción escrita y la traducción (Nunan 1989:26). El lenguaje escrito se caracteriza según ellos por las oraciones y estructuras bien formadas las cuales integran párrafos altamente estructurados. Por otro lado, el lenguaje oral está compuesto de oraciones cortas o fragmentadas; y en ocasiones se presta a mucha repetición. Los autores establecen que la falta de organización sintáctica, el uso de *fillers* y frases no muy lógicas hacen que el lenguaje oral o cotidiano sea menos denso que el lenguaje de exposiciones orales y en general menos denso y estructurado que el lenguaje escrito. Otra distinción importante en cuanto al desarrollo de habilidades orales o de interacción, es la diferencia que existe entre el diálogo y el monólogo. La habilidad de dar una presentación oral sin interrupciones es más difícil y muy diferente al diálogo, donde dos o más hablantes intervienen. La mayoría de los nativo-hablantes pueden utilizar la lengua de manera interaccional; sin embargo, no todos los nativo-hablantes pueden utilizarla de manera expositiva, ya que esta habilidad se debe practicarse y aprenderse. Brown y Yule expresan que la mayoría de las clases de lenguas extranjeras se enfocan al desarrollo de la habilidad oral en conversaciones o intercambios orales cortos, donde el hablante, en este caso el alumno, emite una o dos oraciones en cada turno. Aconsejan que es importante para los maestros tomar en cuenta que la participación en pequeños turnos no lleva al alumno automáticamente a producir participaciones orales más largas; por lo que se debe prestar especial atención a este aspecto de la habilidad oral.

De acuerdo con Bygate, la habilidad de producción oral consiste en dos tipos de habilidades: las habilidades motoras-perceptivas, que consisten en utilizar los sonidos y las estructuras de la lengua correctamente; y las habilidades interactivas, las cuales incluyen el uso de las anteriores para llevar a cabo la comunicación oral. Las habilidades motoras-perceptivas se desarrollan en el salón de clases mediante actividades de repetición de patrones, diálogos y prácticas orales guiadas. Según Bygate el alumno de

lenguas debe recibir entrenamiento en el manejo de las habilidades interactivas y en la negociación de significado. El manejo de la interacción oral incluye habilidades como saber cómo y cuándo comenzar una conversación, cuándo cambiar de tema, cómo incluir a otra persona en la conversación y cómo terminarla entre otras. Para Bygate la negociación de significados se refiere a saber si la persona con la que se habla ha entendido o no la conversación.

Los procesos *bottom-up* y *top-down* también son aplicables a esta habilidad. El enfoque *bottom-up* en la habilidad oral se refiere al proceso de producción de la lengua, el cual comienza con la producción de sonidos, después de palabras y posteriormente a la producción de oraciones más estructuradas y complejas hasta llegar al discurso. Los procesos *top-down* sugieren que la producción oral comienza con la elaboración de oraciones más complejas, las cuales son parte de un contexto significativo, incluyen el uso del conocimiento de estos contextos para comprender y utilizar correctamente los elementos o unidades más pequeñas de la lengua. Enfatiza que se debe entrenar al alumno a tomar parte en el discurso, y mediante el discurso se debe obtener el dominio de la construcción y formación de oraciones correctas y adecuadas al discurso (Nunan 1989 : 30-31).

En suma, para Nunan (1989:32) la comunicación oral está constituida por: la habilidad de articular formas fonológicas de la lengua meta, dominio del acento, ritmo y patrones de entonación; nivel aceptable de fluidez, habilidades transaccionales e interpersonales, habilidad de intervenir en una conversación con turnos cortos o largos, habilidad en el manejo de la interacción, habilidad para negociar significados, habilidad auditiva conversacional, tener y conocer el propósito de la conversación, utilizar formas apropiadas para la conversación y el manejo de *fillers*.

4.4.1. Ejercicios de *output estructurado*:

El objetivo de estos ejercicios es que el alumno produzca las oraciones utilizando el verbo *wish* y las estructuras que le siguen.

Ejercicio I

- HOJA DEL PROFESOR:

Reparta a los alumnos copias de hojas para realizar la actividad *Search for someone who....* Pida a los alumnos que elijan diez de las veinte actividades que se presentan en la fotocopia. Pídale que busquen al menos dos personas que desearían hacer lo mismo que ellos eligieron recolectando firmas(o autógrafos) de las personas con las que interactúan. Dé ejemplos.

EX: A: I wish I could help poor people. How about you? Do you wish you could help poor people??

B: Yes, me too.

A: O.K. Sign here please.

Tiempo aproximado: 40 minutos

Materiales: Copias

Ejercicio I

- HOJA DEL ALUMNO

Elige diez de las veinte actividades que desearias hacer. Busca a por lo menos dos personas que les gustaria hacer lo mismo que tu. Recolecta firmas o autógrafos de tus compañeros que quisieran hacer las mismas actividades que tu elegiste.

I WISH ...

SIGNATURES

- | | | |
|---|-------|-------|
| 1.-could help poor peole. | _____ | _____ |
| 2.-were more humble. | _____ | _____ |
| 3.-didn't change my mind | _____ | _____ |
| 4.-could get a new job. | _____ | _____ |
| 5.-were more patient. | _____ | _____ |
| 6.-had studied more for the exam. | _____ | _____ |
| 7.-could study abroad. | _____ | _____ |
| 8.-didn't say bad words. | _____ | _____ |
| 9.-hadn't broken up with my boyfriend. | _____ | _____ |
| 10.- could travel. | _____ | _____ |
| 11.-would meet the man of my dreams | _____ | _____ |
| 12.-had enough experience in .. | _____ | _____ |
| 13.-my mother had told me.. | _____ | _____ |
| 14.-my family were more... | _____ | _____ |
| 15.- people were | _____ | _____ |
| 16.- there were no wars and no violence | _____ | _____ |
| 17.-my country were... | _____ | _____ |
| 18.-everybody could... | _____ | _____ |
| 19.-my best friend... | _____ | _____ |
| 20.- my teachers were... | _____ | _____ |

Ejercicio II

- HOJA DEL PROFESOR:

Pida a sus alumnos que se sienten en grupos de cuatro personas. Reparta juegos de tarjetas para cada equipo. Pida a sus alumnos que cada quien elija tres tarjetas. De acuerdo al dibujo que se encuentre en cada una de las tarjetas deberán elaborar oralmente una oración utilizando *wish*. Cada alumno tendrá su turno para decir las oraciones que ha elaborado una por una. De ejemplos.

Si el tiempo se lo permite divida al grupo en dos grandes equipos y organice un concurso. El grupo que diga más oraciones correctas utilizando *wish* es el ganador.

EX: El alumno tiene la tarjeta donde se encuentra un auto nuevo. Entonces el alumno deberá decir:

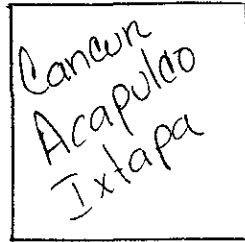
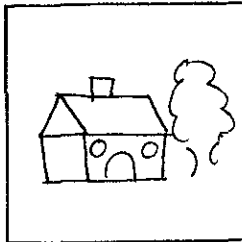
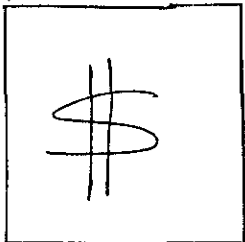
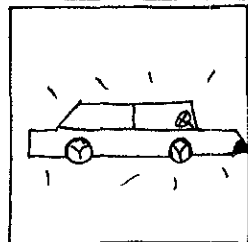
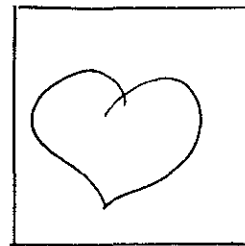
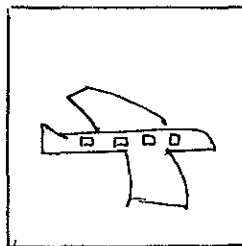
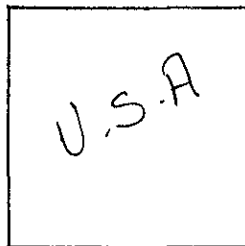
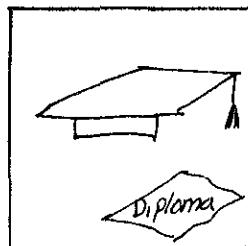
I wish I had a new car.

OR

I wish I could buy a new car.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Materiales: Juegos de tarjetas.



Ejercicio III

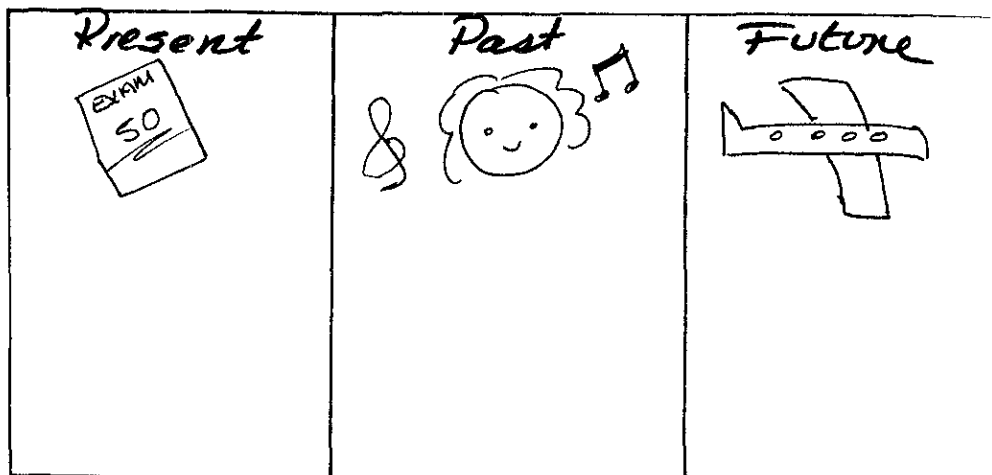
- HOJA DEL PROFESOR.

Pida a sus alumnos que traigan lapices de colores y un cuarto de cartulina blanca la clase anterior a ésta. Dígalos que dividan la cartulina en tres partes de manera horizontal. En la primera parte deberán escribir, *In my past I wish I had* En la segunda parte deberán escribir *Now I wish I ...* Y en la tercera parte deberán escribir *In my future I wish I...* Pida a sus alumnos que dibujen tres cosas o personas que representen lo que les hubiera gustado hacer en el pasado, en el presente y en el futuro (de tiempo limite). En grupos pida a sus alumnos que expliquen qué representa cada dibujo a sus compañeros. Dé ejemplos y haga su hoja en el pizarrón para que los alumnos tengan una idea clara de lo que les está pidiendo.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Materiales: cartulina blanca y lápices de colores.

EX:



4.5. La comprensión de lectura

Según Nunan (1989: 33), los procesos *top-down* y *bottom up* también se pueden aplicar a la comprensión de lectura y a la producción escrita. Mediante el proceso *bottom-up*, la lectura es concebida como un proceso por el cual se decodifican los símbolos escritos, se trabaja a partir de unidades pequeñas (letras), a las más grandes (palabras, oraciones, etc.). Se utilizan estrategias para decodificar la palabra escrita y a partir de este proceso llegar al significado. Sin embargo, F. Smith propone que el proceso de comprensión de lectura se da de manera opuesta a la descrita. Explica que es necesario comprender los significados que se presentan en el texto para poder identificar las palabras, y de ahí identificar las letras (Nunan 1989: 33). En este proceso *top-down* la experiencia y en sí el *baggage* cultural del lector son considerados importantes. Las estructuras mentales que almacenan el conocimiento son conocidas como *schemata*, y la teoría de la comprensión basada en ella es llamada *schema theory*. De acuerdo a esta teoría, la lectura es un proceso interactivo entre lo que el lector ya conoce acerca del tema o tópico y lo que el escritor o autor escribe. La comprensión no es simplemente aplicar la decodificación de las convenciones escritas y el conocimiento gramatical de un texto. El buen lector es capaz de relacionar un texto con sus conocimientos previos de manera eficiente; esta teoría es fundamental para los alumnos de lenguas extranjeras.

Investigaciones más recientes indican que ambos enfoques pueden ser utilizados para aprender a leer, y que la lectura eficiente requiere de la integración de ambos. Es importante tomar en consideración que existen distintos tipos de habilidades de lectura las cuales las que corresponden a los distintos propósitos que se tienen para leer. Rivers y Temperley (Nunan 1989:4) sugieren que los alumnos de lengua extranjera deben perseguir los siguientes propósitos: 1.- obtener información, 2.- entender instrucciones, 3.- participar en alguna actividad 4.- leer correspondencia, 5.- saber cuándo y dónde se llevará a cabo un evento, 6.- leer el periódico, 7.- pasar el rato. Según las autoras los alumnos que estudian inglés como lengua extranjera o segunda lengua necesitan leer para cumplir los objetivos anteriores. De acuerdo con Nunan (1989:35) para que el alumno lea

adecuadamente es necesario en términos generales que el alumno: 1.- identifique las correspondencias entre sonidos y símbolos, 2.- utilice el conocimiento gramatical para obtener significados, 3.- utilice técnicas según el propósito de su lectura, 4.- relacione el contenido del texto a su conocimiento previo y su experiencia del mundo, 5.- identifique la intención retórica de las oraciones o partes del texto.

4.5.1. Ejercicios de *input estructurado*

En este apartado se propondrán algunos tipos de ejercicios utilizando los lineamientos para las actividades de *input estructurado* que se restablecieron en el capítulo anterior. El objetivo de ellos es que el alumno distinga y reconozca mediante la comprensión de lectura las estructuras que se utilizan con el verbo *wish*.

Ejercicio I.

- HOJA DEL PROFESOR.

Pida a los alumnos que lean el título del texto y que estudien la figura. Pida que lean el texto con el fin de que decidan si las siguientes oraciones en la hoja del alumno se refieren al texto. Pídales encierren en un círculo la palabra YES o NO.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

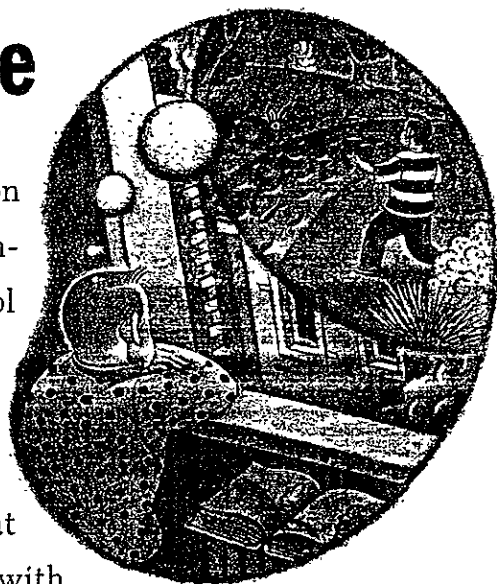
Materiales: Copias del texto y diccionarios si es necesario.

This story is about something that could happen to us if we don't take care of our planet.

PROLOGUE

Child of the Future

The young boy awoke on a hot, oppressive morning. It wasn't a school day, so he could afford to lie back for a while with his favorite storybook. That was the one with drawings of the great forests—the woodlands filled with



tall trees, wild animals and clear-running streams. The scenes seemed so magical that the boy could hardly believe in them, though his parents assured him that such wonders once existed.

Closing his book, he saw no joy in the day ahead. He wished the air conditioner weren't broken. He wished there were more food in the refrigerator. He wished he could see the great forests. But there was no use in thinking about that now. It was enough of a struggle just to be alive, especially for a child.

Ejercicio I

- HOJA DEL ALUMNO.

II.- After reading the story decide if the following sentences refer to the text. Circle yes or no.

- | | | |
|---|------------|-----------|
| 1.- The boy wishes he could see the woodlands. | <u>YES</u> | NO |
| 2.- The boys wishes there were animals and streams. | <u>YES</u> | NO |
| 3.- He wishes the air conditioner were working. | <u>YES</u> | NO |
| 4.- He wishes there were something good to eat. | <u>YES</u> | NO |
| 5.- He wishes people had taken care of the forests. | <u>YES</u> | NO |
| 6.- He wishes animals hadn't survived. | YES | <u>NO</u> |
| 7.-He wishes clear streams hadn't dried up. | <u>YES</u> | NO |

THE ANSWERS ARE UNDERLINED.

Ejercicio II

- **HOJA DEL PROFESOR.**

Pida al alumno que después de leer el texto subraye únicamente las oraciones que hacen referencia al mismo.

Tiempo aproximado: 30 minutos

Materiales: Copias del texto y diccionarios si es necesario.

I say to you today, my friends, that in spite of the difficulties and frustrations of the moment I still have a dream. It is a dream deeply rooted in the American dream.

I have a dream that one day this nation will rise up and live out the true meaning of its creed: "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal."

I have a dream that one day on the red hills of Georgia the sons of former slaves and the sons of former slaveowners will be able to sit down together at the table of brotherhood.

I have a dream that one day even the state of Mississippi, a desert state sweltering with the heat of injustice and oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice.

I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.

I have a dream today.

I have a dream that one day the state of Alabama, whose governor's lips are presently dripping with the words of interposition and nullification, will be transformed into a situation where little black boys and black girls will be able to join hands with little white boys and white girls and walk together as sisters and brothers.

I have a dream today.

I have a dream that one day every valley shall be exalted, every hill and mountain shall be made low, the rough places will be made plains, and the crooked places will be made straight, and the glory of the Lord shall be revealed, and all flesh shall see it together. [...]

And if America is to be a great nation this must become true. So let freedom ring from the prodigious hilltops of New Hampshire. Let freedom ring from the mighty mountains of New York. Let freedom ring from the heightening Alleghenies of Pennsylvania!

Let freedom ring from the snowcapped Rockies of Colorado! [...]

Let freedom ring from every hill and mole hill of Mississippi. From every mountainside, let freedom ring.

When we let freedom ring, when we let it ring from every village and every hamlet, from every state and every city, we will be able to speed up that day when all of God's children, black men and white men, Jews and Gentiles, Protestants and Catholics, will be able to join hands and sing in the words of the old Negro spiritual, "Free at last! Free at last! Thank God Almighty, we are free at last!"

Mari - Luther King, Jr., August 28th 1963

1. Governor of Alabama: George Wallace at the time

Ejercicio II

- HOJA DEL ALUMNO.

Después de leer el texto subraya únicamente las oraciones que hacen referencia al texto.

- 1.- M. Luther King wished the U.S. would rise up as one nation.
- 2.- He wished men were created equal.
- 3.- He wished black and white Americans could get along together.
- 4.- He wished injustice would be transformed into justice.
- 5.- He wished people were judged by their color and social status.
- 6.- He wished people were judged by their own character.
- 7.- He wished black and white children could live as brothers.
- 8.- He wished freedom wouldn't spread through the whole world.
- 9.- He wished black people would suffer a lot.

THE ANSWERS ARE UNDERLINED.

4.6. La producción escrita

Según Nunan (1989:35) aprender a escribir con fluidez y legibilidad es la habilidad más difícil para todos los hablantes sin importar si es o no su primera o segunda lengua, o bien si es lengua extranjera. Según el autor todos los niños, excepto aquellos con discapacidades fisiológicas o mentales, aprenden a entender y a hablar su lengua materna, sin embargo; no todos aprenden a leer y aún menos aprenden a escribir. White explica que la escritura no es una actividad natural, ya que aprender a escribir no es de vital importancia para la comunicación humana, lo cual es la diferencia fundamental entre la lengua hablada y la lengua escrita. Bell y Burnaby (Nunan 1989:36) señalan que la escritura es una actividad cognoscitiva extremadamente compleja la cual requiere que el que escribe tenga control de distintas variables simultáneamente. A nivel de oración implica control en contenido, formato, estructura de la oración, vocabulario, puntuación y ortografía. Después del nivel de oración, el que escribe o el "escritor" debe ser capaz de estructurar e integrar información en párrafos y textos con coherencia y cohesión.

Existen diferentes puntos de vista acerca del proceso de aprendizaje de la escritura. Dos de los cuales son el *product approach* y el segundo es el *process approach*. El primero se enfoca en el resultado final de la actividad, es decir; en el párrafo, la carta, el ensayo, etc. El objetivo es que el producto final sea legible y gramaticalmente correcto, obedeciendo a las convenciones del discurso. El segundo se aboca al proceso de la escritura desde un punto de vista muy diferente, pone atención en los medios para elaborar un párrafo así como el producto final. Según Nunan (1989: 37) El proceso de producción escrita incluye: 1.- manejo de la mecánica de la formación de letras, 2.- manejo y seguimiento de las convenciones ortográficas y de puntuación, 3.- el uso de un sistema gramatical con significado, 4.- organización de contenidos a nivel de párrafo y de ahí al texto completo, 5.- corrección y coherencia, 6.- selección de un estilo apropiado de acuerdo a la audiencia para quién se escribe.

4.6.1. Ejercicios de *output estructurado*

El objetivo de estos ejercicios es que el alumno produzca oraciones de manera oral utilizando el verbo *wish* y las estructuras que le siguen.

Ejercicio I

- **HOJA DEL PROFESOR.**

Pida al alumno que a partir de los dibujos escriba oraciones utilizando el verbo *wish*. Por lo menos dos oraciones para cada dibujo.

Tiempo aproximado: 20 minutos

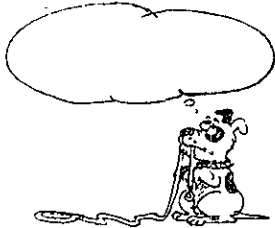
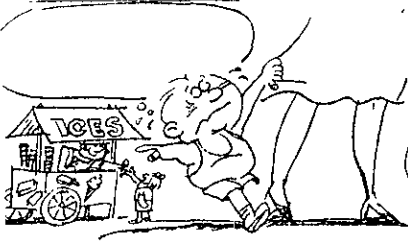
Materiales: Copias.

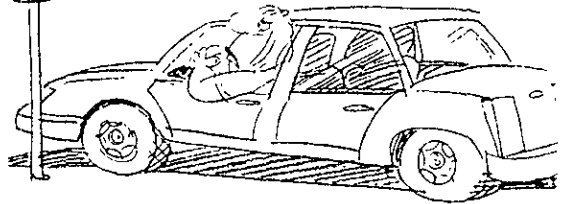
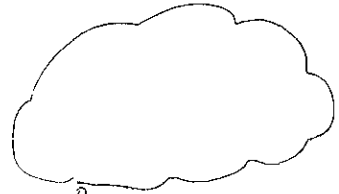
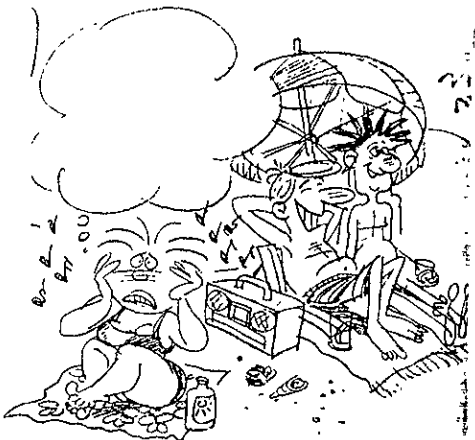
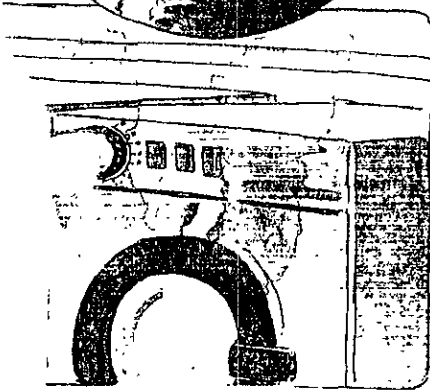
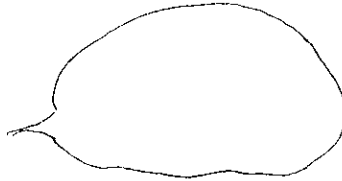
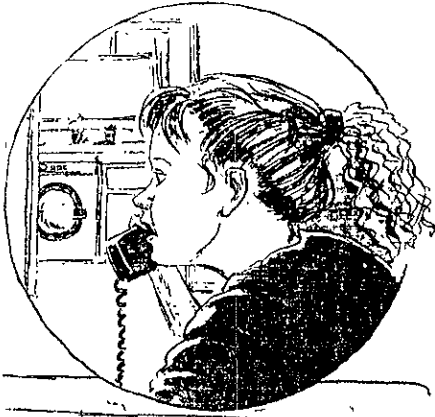
EJERCICIO ABIERTO. NO HAY RESPUESTAS DETERMINADAS.

Ejercicio I

• HOJA DEL ALUMNO

A partir de los dibujos, escribe por lo menos dos oraciones por dibujo utilizando estructuras con el verbo *wish*.





Ejercicio II

- HOJA DEL PROFESOR

Pida a los alumnos que completen las siguientes oraciones utilizando el verbo *wish*.
Ejercicio abierto. De ejemplos diferentes a los que se presentan aquí en el pizarrón.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Materiales: Copias.

EJERCICIO ABIERTO. NO HAY RESPUESTAS DETERMINADAS.

Ejercicio II

- HOJA DEL ALUMNO.

Completa las oraciones utilizando las estructuras que siguen del verbo *wish*.

- 1.- It's a shame this coat doesn't fit me any more. I wish _____
- 2.- Norma is sorry she can't afford the concert tickets. I wish _____
- 3.- Oh, dear! I don't understand this exercise !! I wish _____
- 4.- I'm really sorry my team didn't get a goal in the game. I wish _____
- 5.- It's a shame you cannot come with us this vacation. I wish _____
- 6.- My youngest brother would like to have a motorbike. He wishes _____
- 7.- Joe is sorry he didn't buy the patterned sports jacket he saw yesterday. He wishes _____

- 8.- "I wonder why you never clean your dirty shoes before coming in !!!" I wish _____

- 9.- "Look at this mess !! Your bedroom is always dirty !!" His mother wishes _____
- 10.- Jean went out on a motorboat yesterday. I wish _____

4.7. Integración de habilidades

Las secciones anteriores se han enfocado al diseño de ejercicios de *input* y *output* estructurado abocándose a una sola habilidad; en esta sección se busca integrar dos o más actividades, ya que en el salón de inglés como lengua extranjera uno de los enfoques que se utilizan es el comunicativo.

Según J. Harmer (1991:226) las razones, necesidades o motivos que tienen los alumnos para aprender inglés como lengua extranjera son muy variadas, por lo cual es en ocasiones difícil identificarlas. Sugiere que en estos casos es necesario trabajar en las cuatro habilidades. Explica que a menudo las clases se enfocan en una habilidad en particular; sin embargo, por lo general las actividades se dan en combinación, por ejemplo, para sostener una conversación es necesario escuchar y hablar. Lo mismo sucede en situaciones reales donde se utilizan por lo menos dos habilidades. Por ejemplo una actividad de lectura se puede utilizar para practicar otras habilidades para discutir o escribir por lo menos una opinión. Una actividad comunicativa puede utilizarse como preámbulo para una lectura o como base para escribir un reporte (Harmer 1991: 47-9).

Nunan (1989:23) explica que las habilidades deben considerarse como un solo conjunto ya que en un ambiente natural las habilidades interactúan unas con otras. En la vida cotidiana así como en el salón de clases la mayoría de las actividades aquí presentadas, incluyen más de una habilidad. Sin embargo, Nunan explica que hay ocasiones y circunstancias donde la actividad se enfoca en una sola habilidad. Los programas de enseñanza de lengua extranjera, según Nunan, no solo deberán conformarse de componentes o habilidades separadas, ya que en lo posible las habilidades deberán integrarse. Las actividades que a continuación se proponen combinan dos o más habilidades.

4.7.1. Ejercicios de integración de habilidades.

En este apartado se proponen algunos ejercicios que conjuntan dos o más habilidades.

Ejercicio I

- HOJA DEL PROFESOR.

Pida a los alumnos que lean las situaciones que se presentan en su hoja y que a partir de éstas escriban por lo menos tres ejemplos acerca de lo que desearía cada una de estas personas utilizando el verbo *wish*. Utilizarán las burbujas para escribir un ejemplo

Tiempo aproximado: 25 minutos.

Materiales: Copias.

Ejercicio I.

- HOJA DEL ALUMNO.

Lee las situaciones que se te presentan y, a partir de éstas, escribe por lo menos tres oraciones acerca de lo que desearía cada una de estas personas utilizando el verbo *wish*. Utiliza las burbujas para escribir tus ejemplos.

JEREMY:

Jeremy has a bit of weight problem and he really should lose a few kilos. He tries to keep off fattening food and he has been doing a lot of exercise, but he has one weakness. He can't resist sweet things. He thinks if it weren't for cakes and candies and cookies and things like that, he would be able to lose more weight.



TOMMY:

Tommy has a lot of trouble with pimples. He keeps getting them and there is nothing he can do about it. He has tried all the creams on the market, but it doesn't seem to make any difference. Sometimes he gets really depressed about it.



ANN:

Ann isn't happy about the way she looks. She hates her hair. She can't do anything with it. If she could choose, she would like it to be long and straight. Then, sometimes she could wear it loose and sometimes up.



MARY-LOU:

Mary feels self-conscious about her feet. She feels they are too large and square. She envies her friends who have small dainty ones. Shoes always look good on them. Her feet are definitely the part of her body that she likes the least.



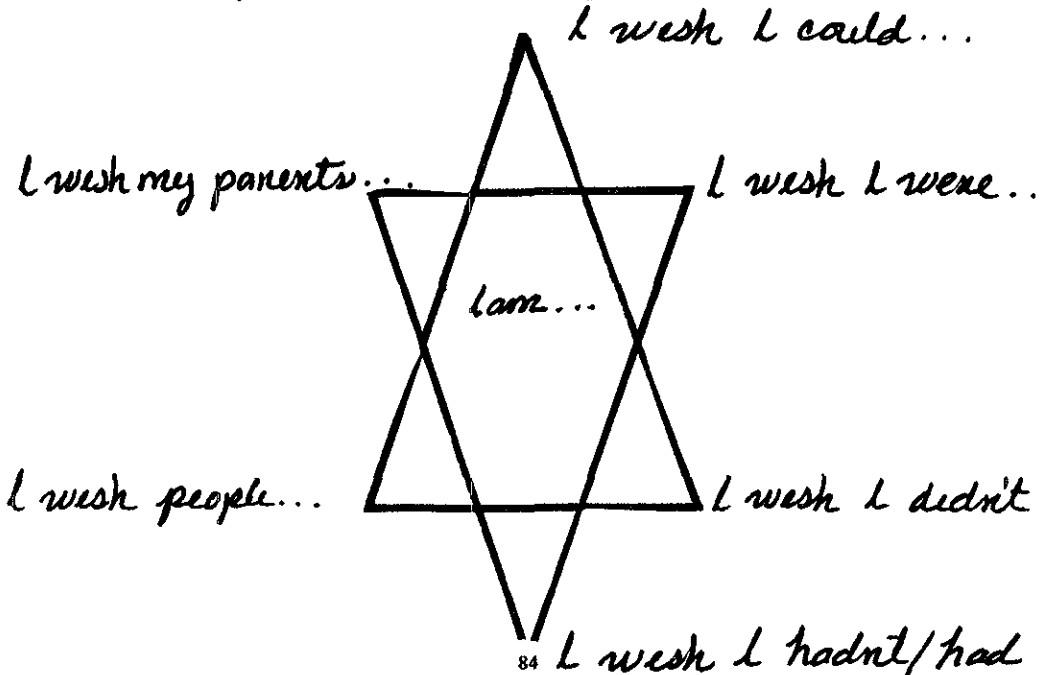
Ejercicio II

- HOJA DEL PROFESOR.

Reparta una hoja blanca y un marcador a cada uno de sus alumnos. Pídale que dibujen una gran estrella de David. Usted haga lo mismo en el pizarrón para ilustrar. En cada uno de los picos de la estrella escriba los siguientes comienzos de oraciones con *wish*. Dé a los alumnos de cinco a diez minutos para completarlas. Reparta a sus alumnos un pedazo de masking-tape. Pida a sus alumnos que se peguen la hoja en su espalda. Dígalos que se pongan de pie para poder leer las hojas que les interesen. Deles aproximadamente diez minutos. Ponga música de fondo. Posteriormente, reúna a los alumnos en grupos de tres a cuatro personas para que lean y comenten sus estrellas, de cinco a diez minutos.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Materiales: Hojas blancas, marcadores, masking-tape.



Conclusiones .

Es importante destacar que el profesor de lenguas extranjeras debe tener un conocimiento teórico sobre los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos y pedagógicos, para conocer y entender cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta y con ellos sentar bases lingüísticas y pedagógicas para el diseño de sus materiales. La experiencia y el tan mencionado *feeling* del profesor no son del todo confiables.

El estudio del análisis lingüístico es una herramienta muy valiosa para el profesor así como para el diseño de la gramática pedagógica. En el análisis del verbo *wish* se concluye que las estructuras que se usan en inglés no son aparentemente un problema relevante para los angloparlantes. Pues en las fuentes bibliográficas de inglés como lengua materna consultadas no se profundiza ni se detalla el uso de estas estructuras. Se puede inferir que no son muy comunes o usadas por nativo-hablantes. La información encontrada se limita a dar ejemplos de *wish + were*. Al parecer es el único problema que se detecta entre nativo-hablantes. Las estructuras de *wish + could*, *wish + would* o *wish + past perfective* no se mencionan ni se ilustran; lo cual conduce a pensar que éstas no implican problemas lingüísticos ni semánticos para los nativo-hablantes. Sin embargo, algunos nativo-hablantes de nivel universitario consultados, explicaron que no solo utilizan las estructuras antes mencionadas sino las del condicional. Lo anterior conduce a pensar que existen reglas de *use* y de *usage* aceptadas por los hablantes.

Los anglo-parlantes utilizan básicamente *wish e if only* para expresar deseo mientras que en español se utilizan varias formas como *quisiera, desearía, me gustaría, ojalá*, etc. La función de significado semántico es el mismo mientras que las formas lingüísticas no son semejantes. Otra diferencia es que *wish* se usa en presente y las formas que significan *wish* en español se usan en futuro. Las estructuras que siguen a *wish* son aparentemente limitadas en inglés, mientras que en español son varias y no se falsea el significado. Esto implica que

el alumno de inglés como lengua extranjera se enfrenta a un sistema lingüístico rígido mientras su lengua materna que utiliza como referencia es flexible y lingüísticamente diferente al menos en cuanto a estas estructuras. Esto significa un problema adicional que tanto el profesor como el alumno tendrán que sortear y tomar en cuenta para el diseño una gramática pedagógica.

En este trabajo destacaron entre otros aspectos la toma de consciencia gramatical con la cual se busca sensibilizar al alumno para que perciba el funcionamiento de las estructuras al mismo tiempo que las asociará con su significado y concepto. Otro de los aspectos que destacan es el uso de los procesos de *input* y *output estructurado* posterior a la toma de consciencia respectivamente que es un proceso graduado donde el reconocimiento de las formas y el uso de ellas permitirá al alumno un aprendizaje más eficiente. Las propuestas de ese punto Fotos y de B. VanPatten rescatan la importancia y el valor de la enseñanza de la gramática en un entorno comunicativo. La gramática junto con el método comunicativo deberán tener un punto de convergencia oportuno en las clases. Sin embargo, es necesario advertir que las propuestas de VanPatten parecen ser simplistas y no muy útiles para el alumno avanzado. De ahí que sus efectos deberán estudiarse al menos en la población del CIE en la posteridad.

La mayor parte de las actividades aquí presentadas se apegaron a los lineamientos de *input* y *output estructurado*, siendo cuidadosamente diseñadas. A pesar de ello, esto no significa que sean actividades definitivas, o que busquen el menoscabo de otro tipo de actividades ya sea comunicativas, humanísticas u otras.

BIBLIOGRAFIA.

- Abbs, B. 1983. *Developing Strategies: Student's Book*. London: Longman Group Ltd.
- Abbs, B. 1983. *Studying Strategies: Student's Book*. London: Longman Group Limited.
- Alarcos, L. E. 1984. *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Alcina, F. J. et al. 1975. *Gramática Española*. Barcelona: Ed. Ariel.
- A Practical English Grammar*. 1979. New York: Collier MacMillan English Program.
- Bello, A. 1978. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Colección EDAF Universitaria.
- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. 1985. *Interlanguage is not a State of Mind*. *Applied Linguistics*. Vol. 6. No. 2. pp.100-117.
- Bialystok, E. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. 1980. "Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency". *Applied Linguistics*. Vol 1. Oxford: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. et al. 1983. *The Grammar Book: an ESL EFL Teacher's Course*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Celce-Murcia, M. 1991. *Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching*. *TESOL Quarterly*, Vol 25. No. 3.
- Celce-Murcia, M. (ed.) 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Celce-Murcia, M. 1988. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Close, R. A. 1975. *A Reference Grammar for Students of English*. London: Longman.
- Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

- Corder, S. P. 1967. *IRAL* 5: 161-170.
- Crews, F. 1984. *Instructor's Manual for the Random House Handbook*. New York: Random House.
- Communication and Grammar*. 1991. México: Ediciones Larousse.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold Eds.
- Chamber's English Dictionary*. 1990. Edinburgh: W & R Chamber's Ltd.
- Chalker, S. 1984. *Current English Grammar* New York: MacMillan.
- Chalker, S. 1990. *English Grammar: Word by Word*. Surrey: Nelson.
- Choy, P. 1994. *Basic Grammar and Usage*. Forth Worth. Harcourt Brace College Publishers.
- Dickins, R. et al. 1988. *Some Criteria for Development of Communicative Grammar Tasks*. TESOL Quarterly, Vol 22. No. 4. pp. 623-646.
- Dixon, R. 1994. *Graded Exercises in English*. Eaglewood Cliffs: Prentice Hall Regent's.
- Ellis, R. 1987. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsbree, L. 1986. *The Heath Handbook*. Lexington. D. C.: Heath and Company.
- Español* 3. 1976. México: Editorial Santillana.
- Fotos, S.S. 1993. *Consciousness Raising and Noticing through Focus and Form: Grammar Task Performance vs Formal Instruction*. Applied Linguistics. Vol 14. pp. 386-407.
- Fotos, S.S. et al. 1991. *Communicating about Grammar: A task based Approach* TESOL Quarterly Vol. 24. No. 4. 605-28.
- Fotos, S.S. 1994. *Integrating Grammar Instruccion and Communicative Language Use Consciousness Raising Tasks*. TESOL Quartely Vol. 28 , No. 2. pp 323-351
- Graves, K. 1990. *East West 3: Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Harsh, W. 1968. *Three Approaches: Traditional, Descriptive Linguistics, Generative Grammar*. English Teaching FORUM. July -August. pp. 2-10

- Hartley, B. 1985. *American Streamline: Destinations Part B*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornby, A. S. 1975. *Guide to Patterns and Usage in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, L. 1993. *Progress to Proficiency: Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kneppler, M. 1990. *Grammar with Purpose: A Contextualized Approach*. New York: Maxwell MacMillan.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. 1990. *An Introduction To Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.
- Leech, G. 1975. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Legget, G. 1988. *Handbook for Writers*. Eaglewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lozano, F. 1982. *Life Styles II : An Intermediate American English Series*. New York: Longman Inc.
- MacCallum, G. 1980. *101 Word Games*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Mendoza, V. 1991. *El Papel de la Gramática Pedagógica en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Una Propuesta Metodológica*. México: UNAM. Tesis.
- Moscowitz, G. 1979. *Caring and Sharing: Humanistic Techniques for the EFL ESL Classroom*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Murphy, R. 1991. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nauton, J. 1996. *Think First Certificate*. London: Longman.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Connell, S. 1992. *Advanced English CAE*. Walton-on-Thames: Nelson and Sons Ltd.
- Odlin, T. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge.: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F.R: 1987. *The English Verb*. London: Longman.
- Pyles, T. 1971. *The Origins and Development of the English Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Pozo, J. 1989. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata Eds.
- Quirk, R. et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Quirk, R. et al. 1979. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Real Academia de la Lengua Española. 1982. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Richards, J.C. (ed.) 1974. *Error Analysis*. London: Longman.
- Rinvolucri, M. 1984. *Grammar Games: Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca-Pons, J. 1982. *El lenguaje*. Barcelona: Ed. Teide.
- Roca-Pons, J. 1973. *Introducción a la Gramática*. Barcelona: Ed. Teide.
- Roulet, E. (ed) 1974. *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Paris: Didier.
- Rutherford, W. (ed) 1988. *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle publishers.
- Rutherford, W. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Seco, M. 1979. *Gramática Esencial del Español*. Madrid: Aguilar Eds.
- Seco, M. 1989. *Manual de Gramática Española*. Madrid: Aguilar Eds.
- Shepherd, J. et al. 1984. *Ways to Grammar: A Modern English Practice Book*. London: MacMillan Publishers, Ltd.

- Schramper, A. 1990. *Understanding and Using English Grammar*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Spankie, G. M. 1974. *Intermediate English Practice*. London: Nelson.
- Spinelly, E. 1994. *English Grammar for Students of Spanish*. Dearborn: The Olivia and Hill press.
- Soars, J. 1987. *Headway Student's Book: Upper Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. 1987. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, R. P. et al. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Swan, M. 1995. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Titone, R. 1976. *Psicolingüística Aplicada: Introducción a la Didáctica de las Lenguas*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Thomson, A. J. et al. 1981. *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. Et al. 1989. *Feedback for Language Transfer Errors: The Garden Path Technique*. S.S.L.A. 11. pp.385-395.
- Turtledove, C. 1993. *Action Games: 101 Fun Ways to Practice English Grammar*. México: Delti.
- Ur, P. 1992. *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. 1993. *Explicit Instruction and Input Processing*. S.S.L.A. 15. pp.225-243.
- VanPatten, B. *Input Processing and second language Acquisition: On the Relationship between form and meaning*. New York: McGraw-Hill.
- Webster's New Encyclopedic Dictionary*. 1993. New York: Black Dog & Leventhal Publisher's.