



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**Propuesta de diseño de actividades didácticas para  
la enseñanza de adjetivos con preposición dirigida a  
los estudiantes de inglés III del Centro de Estudios  
Científicos y Tecnológicos Lázaro Cárdenas del Río**

**SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
Licenciada en Enseñanza de Inglés**

**PRESENTA**

**Evelia Samantha Buenavista Flores**

**Asesora: Lic. María del Rosario Hernández Coló**

**FEBRERO DE 2005**

m. 341019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

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

NOMBRE: Bucayista Flores fecha

FECHA: 13/02/05

FIRMA: 3 Bucayista Flores

## **AGRADECIMIENTOS**

A ti mi Padre celestial Jehová, por demostrarme tu bondad amorosa durante la realización de este proyecto el cual te dedico con mucho amor. Bien sé yo que todo cuanto tengo te pertenece a ti por ser mi dador de vida.

A ti Rafael Buenavista Palacios, mi amado papacito, que siempre me has hecho muy feliz, por ser mi gran ayuda y guía en los momentos de cansancio y angustia.

A ti Irma Flores Martínez, mi amada mamacita, por ser mi ejemplo de constancia y lucha, por demostrarme lo mucho que me amas y por tus palabras de aliento en los momentos más difíciles en la realización de este proyecto.

A ustedes Gladys y Anel, mis amadas hermanitas, por estar al pendiente de mí, en las noches de trabajo y por sus amorosos cuidados. Gracias por confiar en mí.

A ustedes profesoras de seminario: Mtra. Elvia Franco García, Lic. Gabriela Huerta Viruega, Lic. Marcela García Avilés, Lic. Ana María Martínez y especialmente a la Lic. María del Rosario Hernández Coló, por su disposición para revisar mi trabajo, su paciencia y enseñanza.

A mis compañeras y compañeros de seminario, por su amistad y ayuda en todo momento.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por permitirme ser parte de ella como alumna y profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como, las facilidades otorgadas para la realización del presente proyecto.

A ti Alejandra Martínez Guerrero, mi amiga y compañera de trabajo por tu cariño, tus acertados consejos y apoyo incondicional.

A mis compañeros de trabajo del CECyT Lázaro Cárdenas del Río por su ayuda y por estar siempre al pendiente de mí, en especial a la Profra. María del Carmen Villegas Guerra, Profra. Blanca Escutia Escamilla y al Prof. Toribio Sánchez Ortuño.

## ÍNDICE

	PÁGINA
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. CONTEXTUALIZACIÓN</b>	
1.1    Institución	3
1.1.1    Plan de estudios	5
1.1.2    Programa de la materia	6
1.1.3    Inglés III	9
1.1.4    Población	13
1.1.4.1    Planta docente	13
1.1.4.2    Cuerpo estudiantil	14
<b>Capítulo II. MARCO TEÓRICO</b>	
2.1    Descripción de los adjetivos seguidos por preposición	16
2.1.1    Descripción de los adjetivos y preposiciones en inglés	16
2.1.2    Descripción de los adjetivos y preposiciones en español	22
2.1.3    Análisis contrastivo	29
2.1.4    Tratamiento pedagógico de los adjetivos con preposición	33
2.2    Teoría de aprendizaje	36
2.2.1    Teoría cognitiva	36
2.2.1.1    Constructivismo	40
2.2.1.2    Desarrollo de estrategias	45
2.2.2    Interlenguaje	47
2.2.3    Análisis del error	49
2.3    Teoría de enseñanza	51
2.3.1    Enfoque comunicativo	51
2.3.2    Enseñanza explícita vs. enseñanza implícita	54
2.3.3    Modelos de enseñanza	55
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado	56
2.3.3.2 <i>Output</i> estructurado	59
2.4    Modelos para el diseño de actividades	60

### **Capítulo III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES**

3.1.	Contexto educativo	62
3.2	Conceptos e información gramatical	62
3.3	Aspectos psicolingüísticos	62
3.4	Ordenamiento de la información en términos de habilidades	63
3.4.1	Comprensión auditiva	63
3.4.2	Comprensión de lectura	64
3.4.3	Producción oral	66
3.4.4	Producción escrita	67
3.4.5	Habilidades integradas	68
3.5	Evaluación con base en los objetivos	69
3.5.1	Actividades de <i>input</i> estructurado	69
3.5.2	Actividades de <i>output</i> estructurado	70
3.5.3	Habilidades integradas	71
3.6	Recomendaciones pedagógicas	72

### **Capítulo IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES**

4.1	Manual para el docente	75
4.2	Manual para el alumno	92

<b>CONCLUSIONES</b>	119
---------------------	-----

<b>APÉNDICES</b>	121
------------------	-----

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	125
---------------------	-----

<b>PÁGINAS DE INTERNET</b>	130
----------------------------	-----

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b>	Datos generales de la materia de Inglés	6
<b>Tabla 2.</b>	Distribución de unidades por semestre	8
<b>Tabla 3.</b>	Cuadro comparativo de las estructuras del programa Inglés III y el libro <i>Click On 2</i>	11
<b>Tabla 4.</b>	Usos más comunes de las preposiciones propias	28
<b>Tabla 5.</b>	Semejanzas y diferencias de los adjetivos	30
<b>Tabla 6.</b>	Semejanzas y diferencias de las preposiciones	32
<b>Tabla 7.</b>	Hipótesis de estrategias de procesamiento del <i>input</i>	57

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del idioma inglés, hoy en día, es una necesidad más patente en la sociedad mexicana. Por ello, la enseñanza del inglés en el currículum escolar de la educación media superior debe proveer al estudiante de una metodología pedagógica acorde con su contexto y necesidades para favorecer su proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma dentro del aula.

Este proyecto intenta facilitar el aprendizaje de los adjetivos más preposición y promover la competencia comunicativa de los estudiantes del tercer semestre de inglés del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) Lázaro Cárdenas del Río, por medio de actividades que abarquen las cuatro habilidades del idioma inglés.

La organización de este proyecto responde a cuatro capítulos. En el primero, se describen los antecedentes del CECyT Lázaro Cárdenas del Río, partiendo desde los inicios del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Se dan a conocer el plan de estudios de los Centros, datos del programa de la materia de Inglés, información particular de la asignatura de Inglés III, la situación de la planta docente y del cuerpo estudiantil del Centro.

La realización de un análisis contrastivo para identificar similitudes y diferencias de los adjetivos y las preposiciones tanto en inglés como en español, permiten conocer los tipos de errores en los que incurren los estudiantes; y la revisión de la teoría de aprendizaje y enseñanza del inglés son los fundamentos teóricos que permiten el diseño de actividades de manera sistemática mismos que se encuentra en el segundo capítulo.

En el tercer capítulo se dan a conocer los aspectos más importantes de las cuatro habilidades discursivas del idioma inglés: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita, así como la integración de las mismas. Aquí mismo, se encuentran los objetivos generales y específicos de las actividades propuestas para la enseñanza de los adjetivos más preposición, así como algunas recomendaciones pedagógicas para un mejor uso de las actividades las cuales se muestran en el cuarto capítulo de este proyecto.

En este cuarto capítulo se presenta el manual para el docente que incluye un formato con las características de cada actividad. También, se muestra el manual para el alumno con las actividades diseñadas en el siguiente orden: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita y habilidades integradas.

Finalmente, las conclusiones de este proyecto se dan a conocer en el apartado correspondiente.

## **Capítulo I. CONTEXTUALIZACIÓN**

En esta sección, se describen los antecedentes del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) Lázaro Cárdenas del Río, partiendo desde los inicios del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y así conocer, tanto el surgimiento de los Centros, como su misión educativa a través de los planes de estudio. Así, en el siguiente texto se expone la situación académica y estudiantil del CECyT Lázaro Cárdenas del Río, en cuanto a la materia de Inglés. A este respecto primeramente, se dan a conocer datos generales de la materia de Inglés I, II y III. Igualmente se muestra el objetivo general de Inglés III, el contenido programático, el libro de texto y principalmente se ofrece la elaboración de actividades didácticas para las cuatro habilidades del inglés dirigidas a los alumnos del tercer semestre que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adjetivos seguidos por preposición con base en las necesidades de los estudiantes y docentes.

### **1.1 Institución**

Lozoya (1999) en su investigación educativa da a conocer el marco histórico del IPN y los antecedentes del nivel de educación media superior.

El IPN fue creado en 1936 por instrucciones del entonces Presidente Lázaro Cárdenas quien se dio a la tarea de hacer realidad los postulados de la Revolución Mexicana en los que se exigía una educación laica y gratuita para todos. El IPN fue fundado con el propósito de ofrecer una institución educativa que permitiera el acceso a la educación técnica y superior a jóvenes de escasos recursos económicos para convertirlos en recursos humanos cuya preparación sustentaría el desarrollo industrial de la nación.

En 1971 el Presidente Luis Echeverría Álvarez y el Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, impulsaron una Reforma Educativa cuyo principal objetivo

consistió en cubrir la demanda de técnicos y profesionistas bien preparados para que el país avanzara.

En el marco de la Reforma Educativa, que sirvió para revisar y actualizar todos los métodos, así como los procedimientos del sistema educativo nacional; el IPN transformó las escuelas de enseñanza media superior a Centros de Estudios Científicos Tecnológicos (CECyT) con criterios y orientaciones semejantes. Cada Centro se dedicaría a una de las ramas del conocimiento: Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Médico-Biológicas y Ciencias Sociales y Administrativas. Algunos otros cambios fueron el incremento de tiempo para realizar los estudios de dos a tres años, así como la actualización de los planes y programas de estudios. También, se sustituyeron los cursos anuales por semestrales y se dispuso ponerle a cada CECyT nombres de distintos personajes relacionados con el IPN.

El objetivo general de las escuelas de nivel medio superior es formar técnicos profesionales con conciencia crítica, que al incorporarse al sector productivo o al continuar con sus estudios superiores contribuyan al desarrollo integral de país.

Actualmente, existen quince Centros en diferentes zonas del Distrito Federal y ofrecen 21 carreras técnicas en las ramas de: Ingeniería y Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Médico-Biológicas y Ciencias Sociales y Administrativas.

La estructura académica del CECYT está diseñada para cursarse en tres años, subdivididos en seis semestres; al concluirlos, con previo servicio social y tesis correspondiente, el educando obtiene el Título de Técnico en alguna carrera específica y cédula profesional con reconocimiento de la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública. Por lo tanto, al terminar su instrucción el alumno tiene tres opciones: continuar con sus estudios técnicos, continuar estudios superiores o incorporarse a los procesos de producción.

El Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Lázaro Cárdenas del Río inició sus funciones en febrero de 1959, en el ex-convento de San Lorenzo, en el centro de la Ciudad de México. El crecimiento de su matrícula provocó su traslado en 1968 a las instalaciones que actualmente ocupa en Ave. Constituyentes 813.

Con la reforma educativa de principios de los años 70 adquirió el grado de CECyT cuya rama del conocimiento está enfocada a las Ciencias Físico-Matemáticas y

ofrece tres carreras: Técnico en Construcción, Técnico en Procesos Industriales y Técnico en Instalaciones y Mantenimiento Eléctrico. Cada carrera proporciona la formación necesaria para continuar con estudios profesionales o para incorporarse al campo laboral técnico profesional (<http://www.ipn.mx/>).

### **1.1.1 Plan de estudios**

Para la realización de este apartado fue necesario consultar nuevamente a Lozoya (1999) y la página de internet del IPN (<http://www.ipn.mx/index.cfm?varURL=ecus.cfm>).

El plan de estudios con formación bivalente de los diferentes CECyTs incorpora una formación propedéutica y técnica. La formación propedéutica capacita al estudiante con habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para ingresar a la educación superior. La formación técnica le permite introducirse en el mundo laboral, independientemente de su decisión de continuar al nivel superior. Además de la formación de individuos útiles para la sociedad, el plan de estudios inculca en el estudiante la responsabilidad por la preservación de los recursos naturales y la biodiversidad a través del estudio y aplicación de los avances tecnológicos.

El plan de estudios permite a los estudiantes contar con un acervo de conocimientos y habilidades que fortalezcan las capacidades para la autoformación. Los contenidos se imparten bajo la corriente constructivista del aprendizaje y aprendizaje significativo e involucra el trabajo en equipo, la búsqueda de información, la elaboración de ensayos, entre otros. Al ingresar a los distintos centros los alumnos cursan dos semestres de tronco común, el cual es un conjunto de áreas del conocimiento y prácticas organizadas en niveles y asignaturas relacionadas entre sí, de manera que forman una estructura funcional e integral a los planes y programas de estudio del nivel medio superior. A partir del tercer semestre las asignaturas están enfocadas a la especialidad que cada estudiante elige. El alumno tiene que cubrir un total de 200 a 220 créditos, el 70% de créditos se orienta a la formación propedéutica y el 30% está dedicado a la formación técnica especializada. Los valores específicos en créditos de la formación especializada dependen del diseño curricular y tiene variaciones según la rama y área del conocimiento seleccionada por el alumno.

La evaluación del aprovechamiento escolar se efectúa mediante la aplicación de exámenes departamentales, exámenes extraordinarios y a Título de Suficiencia (ETS), el cual se presenta si el alumno no aprueba el examen extraordinario.

Desde el momento en que los alumnos ingresan al nivel medio superior en las ramas de Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Médico-Biológicas y Ciencias Sociales y Administrativas, se enfrentan a la necesidad de utilizar el idioma inglés en actividades tales como: Consulta de libros técnicos, exploración de instructivos, uso de aparatos y equipo de computo, así como otras de interés personal.

En el siguiente apartado, primeramente se dan a conocer aspectos generales de la materia de Inglés. Seguido, se analizan aspectos importantes de la asignatura Inglés III por ser la que interesa para el desarrollo de este proyecto.

### 1.1.2 Programa de la materia

Con el firme propósito de que los estudiantes, al finalizar su educación media superior, formen parte del sector productivo a través de una educación integral y con un dominio aceptable del inglés, la Institución brinda al alumno la oportunidad de estudiar esta lengua por ser internacionalmente aceptada en los campos de la ciencia, la tecnología, el comercio y la cultura en general, como materia curricular durante tres semestres. En este período el alumno desarrolla las habilidades lingüísticas de: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita.

A continuación se presentan los datos generales de la materia de inglés:

**Tabla 1. Datos generales de la materia de Inglés**

Asignatura	Horas por semana	Horas por semestre	Créditos	Área
Inglés I	4	72	22	Lengua y Comunicación
Inglés II	4	72		
Inglés III	3	54		

Las asignaturas de Inglés I, II y III fueron incluidas a partir de 1994 en el plan de estudios como parte del bloque de disciplinas que integran el área de Lenguaje y Comunicación. No obstante, se observó la necesidad de actualizar los programas en vigor, por lo que se realizó una investigación más completa en el campo laboral y así determinar necesidades más reales del uso del idioma. Como resultado, en 1997 se redactó el objetivo general de la materia de Inglés, que enmarca el perfil de dominio del idioma en el alumno de nivel medio superior: "Al término de tres semestres escolarizados (198 horas de inglés), el alumno estará en condiciones de satisfacer sus necesidades comunicativas básicas cotidianas, del idioma inglés, con un nivel del dominio equivalente al *Key English Test (KET)*, de la Universidad de Cambridge" (Instituto Politécnico Nacional, 1999).

De acuerdo con la Universidad de Cambridge el examen *KET*, está dirigido a estudiantes que han obtenido 180 horas de estudio del idioma inglés con un dominio básico en las cuatro habilidades. Este examen incluye una variedad de ejercicios que evalúan la capacidad del estudiante para comunicarse eficientemente en inglés, a través, de una serie de situaciones familiares. Por ejemplo, entender y transmitir mensajes simples oralmente o escritos. Entender textos sencillos, como extractos de periódico, revistas, anuncios e instructivos para extraer información general y específica ([http://www.cambridge-efl.org/exam/general/bg\\_kethm](http://www.cambridge-efl.org/exam/general/bg_kethm)).

Los programas de las asignaturas de Inglés I al III han permanecido vigentes desde 1999 y guardan una relación entre sí en lo que se refiere a objetivos y contenidos.

Cada curso está orientado por un objetivo general e integrado por tres unidades. A su vez, cada unidad cuenta con un objetivo particular. El tiempo estipulado para cada una de ellas se asignó conforme a la cantidad y/o dificultad de los temas que la integran. El conjunto de las tres unidades cubre el tiempo designado por la institución para un semestre lectivo.

Los programas se presentan en un formato único. El contenido general se distribuye en ocho columnas: función, horas (presentación, práctica y producción), número de tema, temas, estructuras, expresiones comunicativas, instrumentación didáctica y clave bibliográfica. (Ver Apéndice 1). En este último apartado se mencionan

tres libros: *Look Ahead 1 y 2* (Hopkings, et al., 1996), *Atlas 1 y 2* (Nunan, et al., 1995) y *New Interchange 1 y 2* (Richards, et al., 1998) (Ver Apéndice 2). Por clave bibliográfica se entiende que los libros mencionados anteriormente fueron la base para el diseño de los tres programas de Inglés. Sin embargo, ninguno de los libros se utiliza actualmente como herramienta didáctica en los distintos Centros.

Los profesores de Inglés del CECyT Lázaro Cárdenas del Río de los turnos matutino y vespertino eligieron en el 2002 el Libro *Click On 1 y 2* (Evans y O'Sullivan, 2001) para los tres semestres de la asignatura. Cada libro contiene 10 unidades y se acordó que en cada semestre se estudiarían 6 unidades como contenido programático, es decir 2 unidades por bimestre, haciendo un total de 18 unidades quedando así la distribución:

**Tabla 2. Distribución de unidades por semestre**

<b>Asignatura</b>	<b>Libro</b>	<b>Unidades</b>
Inglés I	<i>Click On 1</i>	1-6
Inglés II	<i>Click On 1</i> <i>Click On 2</i>	7-10 1-2
Inglés III	<i>Click On 2</i>	3-8

Se espera que los cursos de Inglés se impartan bajo el enfoque comunicativo, ya que éste considera al idioma no sólo en términos de sus estructuras, sino también en términos de sus funciones. Lo anterior, haría posible que el alumno desarrolle la habilidad de participar en el proceso de comunicación, sin que la gramática sea el objetivo principal. El aula debe ser un espacio de expresión plena, donde los alumnos pueden intercambiar y confrontar sus experiencias de aprendizaje para construir conocimientos permanentes. El profesor, quien tiene diversas funciones en el aula debe promover la comunicación en inglés, ya que funge como facilitador, mediador y monitor. Además, debe ser responsable de seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza que se adapten más a los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos. Una vez que los estudiantes alcancen los objetivos del curso de inglés, se espera que sean capaces de aplicar o transferir estos conocimientos a otras áreas académicas, apoyándose en materias como: Lengua y Comunicación, Comunicación Oral y Escrita y

Comunicación Científica. Además, de reconocer la importancia de la comunicación y su función social.

Para acreditar la materia se utilizan dos tipos de evaluación. El examen departamental que forma el 50% de la calificación final y el resto está compuesto por la evaluación continua, como son tareas, participaciones, trabajo en clase. Así como los exámenes de producción oral, escrita y comprensión auditiva que cada profesor realiza dentro del aula con un valor específico.

La materia de Inglés desarrolla habilidades y estrategias que son afines con el área de Lengua y Comunicación la cual está conformada por tres asignaturas: Lengua y Comunicación I, Comunicación Oral y Escrita II y Comunicación Científica III. Las asignaturas mencionadas anteriormente capacita al estudiante para ser competente en la lectura, la expresión oral y escrita, a través de la práctica constante. Además, desarrolla su capacidad crítica congruente con su entorno social, permiten el intercambio de experiencias entre los alumnos y la construcción de sus conocimientos. Por otra parte, la asignatura de Comunicación Científica desarrolla las habilidades para establecer la comunicación científica en forma oral por medio de diversas técnicas grupales, la práctica del discurso y el desarrollo de la habilidad escrita a través de la producción de textos y ensayos. De este modo se pretende una formación integral que tienda a favorecer la inserción del alumno en su ambiente académico a través del incremento de habilidades similares.

### **1.1.3 Inglés III**

En lo que se refiere a la asignatura de Inglés III, específicamente, se espera que cuando el alumno haya cursado los tres semestres de inglés se comunique eficientemente. Por lo tanto, en este semestre el alumno dominará las cuatro habilidades del idioma con los parámetros del examen *KET* de la Universidad de Cambridge. A continuación se da a conocer lo que el alumno logrará en cada una de las habilidades:

- **Comprensión auditiva:** entenderá mensajes generales en anuncios, conversaciones, transmisiones de radio y televisión.

- Comprensión de lectura: entenderá pequeños extractos de periódicos, revistas, anuncios e instructivos, para extraer la idea general y específica de cada uno.
- Producción oral: dará información personal, hablará de entretenimiento, deporte, comida, bebidas, salud. Describirá las habilidades y aptitudes de otras personas.
- Producción escrita: escribirá mensajes personales y creará sus propios anuncios e instructivos.

Con base en la información anterior, se estableció el objetivo general para el tercer semestre: "Al término del semestre (54 horas de instrucción), el alumno estará en condiciones de dar información impersonal, hacer descripciones, así como consolidar sus conocimientos, con el nivel de competencia predeterminado" (Instituto Politécnico Nacional, 1999).

En la Tabla 3 se muestran las estructuras del programa de Inglés III en sus tres unidades, y se comparan con las que contiene el libro *Click On 2* de la unidad 3 a la 8 (Evans y O'Sullivan, 2001).

En ella, se puede observar que tanto el programa como el libro contienen estructuras diferentes, y sólo presentan cuatro coincidencias temáticas. Por lo tanto, tampoco comparten ni las funciones ni las expresiones comunicativas. Aún así, se espera que el libro de texto sea el más adecuado para cubrir las expectativas del curso ya que el objetivo general de la asignatura se especificó de acuerdo con las necesidades y perfil de los alumnos. Por lo tanto el objetivo general de la asignatura debe coincidir con los objetivos generales, objetivos específicos y contenidos de las asignaturas Inglés I, II y III. Además es muy importante que en este último semestre de estudio de la materia, el alumno consolide su conocimiento del idioma para aprobar el examen *KET* y así certificar su nivel de inglés, de esta forma se cumpliría satisfactoriamente el objetivo general de la materia. Sin embargo, la Tabla 3 muestra que las estructuras están desfasadas y que algunas ni siquiera se cubren durante el semestre. Posiblemente esto se deba a que los programas fueron diseñados con base en tres libros mencionados anteriormente que ya no se utilizan en los distintos Centros. Por lo tanto el desajuste que existe entre los programas y los libros de texto se ve reflejado en el aprendizaje de los alumnos, debido a que el objetivo general de la materia de Inglés III no se está cumpliendo satisfactoriamente. Más aún, los contenidos

de los libros *Click On 1* y *2* son considerados por la planta docente como los programas de la materia, y además ignoran el objetivo general de la asignatura planteado en el programa oficial de la materia.

**Tabla 3. Cuadro comparativo de las estructuras del programa Inglés III y el libro *Click On 2***

Estructuras del programa Inglés III	Estructuras del libro <i>Click On 2</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Imperatives</i></li> <li>▪ <i>Sequence words: first, then, next</i></li> <li>▪ <i>For + verb+ ing</i></li> <li>▪ <i>Phrasal verbs</i></li> <li>▪ <i>Position of object pronouns</i></li> <li>▪ <i>Adverbs of manner (-ly), and irregular forms</i></li> <li>▪ <i>Question: How far/long/much/often</i></li> <li>▪ <i>Modal: should + infinitive</i></li> <li>▪ <i>Tag questions</i></li> <li>▪ <b><u>Modal: will + Infinitive (prediction)</u></b></li> <li>▪ <i>Adverbs: perhaps, probably, definitely, certainly</i></li> <li>▪ <i>Adjectives: less, least</i></li> <li>▪ <b><u>First Conditional</u></b></li> <li>▪ <i>Indefinite pronouns and adverbs: someone, anywhere, etc.</i></li> <li>▪ <i>Possessive Pronouns: mine, your, etc.</i></li> <li>▪ <i>Order of adjectives: quality, colour...</i></li> <li>▪ <i>Modal can</i></li> <li>▪ <b><u>Present Perfect Simple</u></b></li> <li>▪ <b><u>Adverbs used with present perfect: ever, never, for, since.</u></b></li> <li>▪ <b><u>Superlative adjectives used with the present perfect simple: the best, the worst.</u></b></li> <li>▪ <i>Simple Past tense</i></li> <li>▪ <i>Present Perfect tense</i></li> <li>▪ <i>Determiners: some, any</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b><u>Present Perfect: never, ever, just, yet, already, since, for</u></b></li> <li>▪ <i>Past Continuous; adjectives; adverbs</i></li> <li>▪ <i>Going to- <u>Will</u>; Present Continuous (Future meaning)</i></li> <li>▪ <i>Countable and Uncountable nouns; some/any/a/an; a few/ a little; plurals</i></li> <li>▪ <b><u>Comparatives /Superlatives</u></b></li> <li>▪ <i>0 Conditional and <u>1<sup>st</sup> Conditional</u>: You had better/ You would rather</i></li> <li>▪ <i>The imperative; have to/ don't have to; must/ mustn't, can/can't; can/could I...?; should/shouldn't</i></li> </ul>

(Instituto Politécnico Nacional, 1999)

(Evans y O'Sullivan, 2001)

En conclusión, se podría decir que a pesar de que los objetivos particulares de las tres unidades de Inglés III están definidos en el programa, no se están cumpliendo

adecuadamente y como consecuencia tampoco los de Inglés I y II ni mucho menos el objetivo general de cada asignatura.

Basados en la información anterior y en el objetivo general de la asignatura, surge la propuesta de elaborar actividades didácticas para las cuatro habilidades del inglés como lengua extranjera que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de adjetivos seguidos por preposición dirigidas a los alumnos del tercer semestre del CECyT Lázaro Cárdenas del Río. Esta propuesta tiene el firme propósito de apoyar a los alumnos en su aprendizaje del idioma y satisfacer sus necesidades comunicativas cotidianas como lo marca el objetivo general de la materia. Además, se ha observado que los alumnos tienen deficiencias al comunicar sus deseos, enojos, intereses y habilidades, entre otros aún cuando son de gran importancia en el aprendizaje del idioma ya que permiten tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para usarla eficientemente. A través de la revisión de los programas Inglés I, II y III, se encontró que en la unidad 2 de Inglés III hay sólo un tema relacionado con la enseñanza de los adjetivos seguido por preposición y únicamente contempla el adjetivo *good at* (**Ver Apéndice 3**). Pero si tomamos en cuenta que el libro de texto es el programa de la materia, entonces el tema nunca será cubierto, ya que el libro de texto no lo contempla.

En esta propuesta se intenta que el alumno eleve su conocimiento del idioma a través del aprendizaje de algunos adjetivos seguidos de las preposiciones: ***about, at, for, with.***

La elaboración de las actividades didácticas será de gran ayuda para los estudiantes, tanto del CECyT Lázaro Cárdenas del Río como de otros Centros, ya que de esta manera elevarán la utilidad de su aprendizaje para obtener mejores beneficios al término de su educación media superior. Por otro lado, la elaboración de este trabajo intenta apoyar el área de inglés del CECyT Lázaro Cárdenas del Río ya que dará al profesor una perspectiva más adecuada y sencilla al enseñar adjetivos con preposición por medio de actividades útiles. Asimismo, sentará las bases para el diseño de otras actividades didácticas cuando se haya detectado alguna necesidad en los alumnos de semestres anteriores. Del mismo modo servirá de recurso didáctico para cualquier escuela de educación media superior o centros de idiomas incorporados al IPN.

Finalmente, asistirá a profesores de inglés de distintos centros o institutos de idiomas como guía o actividades de apoyo para la enseñanza de adjetivos seguidos por preposición.

#### **1.1.4 Población**

En esta sección se describe la población del CECyT Lázaro Cárdenas del Río, a la cual se dirigen las actividades didácticas. Se inicia con la descripción de la planta docente y después con la del cuerpo estudiantil.

##### **1.1.4.1 Planta docente**

La tarea educativa dentro del CECyT Lázaro Cárdenas del Río la realizan 305 profesores entre el turno matutino y el vespertino, divididos en tres áreas: humanística, básica y tecnológica. Las tres en conjunto están encargadas de formar alumnos provistos de actitudes, habilidades y formas propias de un trabajo académico de calidad, científico y humanístico.

El IPN ha establecido, a lo largo de los años, varios requisitos de ingreso para los aspirantes a profesor entre los cuales destacan la acreditación de un examen de conocimientos; examen de oposición de cátedra, el cual consiste en dar una clase muestra de alguna asignatura correspondiente al plan de estudios vigente del nivel medio superior; y tener la formación profesiográfica requerida para las materias del plan de estudios. En los Centros, una herramienta para evaluar y mejorar el desempeño docente es el cuestionario de Evaluación al Desarrollo Docente. Es un instrumento dirigido a los estudiantes el cual recoge el punto de vista sobre aspectos relevantes de las actividades del profesor en el aula y promueve en el alumno la experiencia de ser consultado.

El perfil del docente que se requiere para impartir la materia de Inglés deberá cumplir alguna de las siguientes opciones como lo marca el programa de Inglés I (Instituto Politécnico Nacional, 1999):

- Poseer alguna licenciatura en el área de la enseñanza de inglés.

- Ser nativo de la lengua inglesa con algún título académico y conocimientos de metodología para la enseñanza del idioma.
- Contar con un nivel mínimo de preparatoria, además de una de las siguientes opciones: certificado de metodología equivalente al *Certificate for Overseas Teachers of English (COTE)*, certificado de manejo del idioma equivalente al *First Certificate (FCE)* y *Teacher's Diploma* de alguna institución reconocida como Instituto Anglo Mexicano de Cultura, Instituto Anglo Americano, Instituto México Norteamericano, Consejo Británico, Centro de Lenguas Extranjeras (CELE-UNAM), *Trinity College*.
- Estar en proceso de formación docente tomando alguno de los cursos de inglés, como parte del programa de formación institucional.

A pesar, de que el programa marca lineamientos para la contratación de los profesores, existen dentro de la academia de inglés de ambos turnos, profesores que no cumplen con el perfil profesigráfico. Esto tiene como consecuencia que su trabajo docente no esté centrado en la planeación de los aprendizajes, habilidades y conocimientos de los alumnos, ya que no sólo basta contar con el dominio del idioma, sino conocer los factores y procesos que influyen el aprendizaje de una lengua extranjera.

#### **1.1.4.2 Cuerpo estudiantil**

La población estudiantil del CECyT es mixta con aproximadamente 75% hombres y 25% mujeres. En años recientes ha aumentado el porcentaje de alumnos con menos de 15 años que ingresan a los distintos Centros. Casi la totalidad de los alumnos proviene de secundarias públicas y sólo el 23% de escuelas privadas. La mayoría de los estudiantes cursó sus estudios en tres años.

En lo que se refiere al idioma inglés, el 90% cursó tres años de inglés durante su educación secundaria y el mismo porcentaje de los alumnos cursaron tres años del idioma en su educación secundaria y sólo el 10% cursó francés. En cuestionarios realizados por la academia de inglés con el objetivo de conocer las necesidades y punto

de vista del idioma inglés en los alumnos, se ha encontrado que a la mayoría le gusta el inglés y reconocen la importancia de su aprendizaje en su formación profesional, ya sea por el tipo de carrera que van a estudiar, la cual requiere de consulta de libros en inglés. Planean viajar o trabajar en el extranjero o le será indispensable dentro de su campo laboral. Por otro lado, algunos alumnos encuentran poco útil el idioma, debido a que no le entienden, no lo necesitan para salir adelante con sus estudios o no cuentan con explicaciones claras y práctica suficiente.

Las actividades que más realizaban para aprender el idioma en la secundaria dentro del salón de clase eran: transformar y traducir oraciones, memorizar y repetir diálogos, así como el aprendizaje de lista de verbos y vocabulario. Se han identificado cinco dificultades en el aprendizaje del inglés: el estudio de la gramática, la comprensión de textos, hablar en inglés, escribirlo y el estudio de vocabulario. Las formas más escuchadas para practicar el idioma fuera del salón de clase son a través de ver películas, escuchar canciones o estudiar inglés en una escuela o centro de idiomas principalmente incorporado al IPN. Sin embargo, existen alumnos que no tienen ninguna oportunidad de practicarlo debido a su situación económica.

Una vez que se describió el contexto educativo al que va dirigido esta propuesta de actividades, en el Capítulo II se presenta la descripción lingüística de los adjetivos seguidos por preposición tanto en español como en inglés para realizar un análisis contrastivo. Se revisan distintos libros de textos para la enseñanza de inglés y se analiza el tratamiento pedagógico que los autores brindan a este punto gramatical. Finalmente, se revisan aspectos teóricos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

## Capítulo II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describen los adjetivos y las preposiciones en inglés y español para llevar a cabo un análisis contrastivo que señale las diferencias y similitudes en ambas lenguas. El tratamiento pedagógico de esta sección permite conocer las explicaciones y ejercicios de los adjetivos con preposición en diferentes libros de texto. También, se revisan la teoría de enseñanza y aprendizaje del inglés como fundamentos teóricos que permiten el diseño de las actividades.

### 2.1 Descripción de los adjetivos seguidos por preposición

Para llevar a cabo el diseño de las actividades didácticas para la enseñanza de adjetivos con preposición es importante conocer las características del adjetivo y las preposiciones tanto en inglés como en español de acuerdo con diversos autores. Primeramente, se definen y se explican las características y clasificaciones del adjetivo. Seguido, se presenta el término preposición junto con sus tipos y categorías.

#### 2.1.1 Descripción de los adjetivos y preposiciones en Inglés

En *The Oxford Companion to the English Language* (McArthur, 1992) la palabra adjetivo viene del latín *adiectivus* que significa adherir. Principalmente tiene dos usos:

- Modificar a los sustantivos: *romantic story*.
- Complementar a los verbos copulativos tales como, *be* y *seem*: *Jeremy is happy*, *Mary seems healthy*.

Por su parte, Opdyche (1983) dice que un adjetivo es una palabra o término que se usa para describir o delimitar el significado de un sustantivo o pronombre. La mayoría de los adjetivos en inglés no tienen género, número, persona o caso. Puesto que el inglés es una lengua flexible, los adjetivos pueden ser formados de varias

maneras. Las palabras *hard*, *new*, *white*, son adjetivos puros pero, se pueden juntar con otra palabra para formar adjetivos derivados. Por ejemplo: *new-found*, *white-headed*.

Por otro lado, Aarts (2001) menciona que los adjetivos son palabras que pueden modificar a los sustantivos: a *beautiful spring*, y que pueden ser identificados por ciertas características, como son los sufijos: *-ful*, *less*, *-ive* y los prefijos *-un* y *dis*. Por ejemplo: *graceful-disgraceful*; *happy-unhappy*. Sin embargo, no todos los adjetivos cuentan con estas características. La mayoría de los adjetivos pueden ser precedidos por palabras como: *very*, *extremely*, *less*, entre otras; las cuales indican el grado o proporción del sustantivo que está acompañando al adjetivo.

Según Thornbury (2003), la función del adjetivo es agregar información de un sustantivo y hay cinco criterios para identificar al adjetivo dentro de una oración por su posición:

1. Después del verbo ser o estar: *it's soft*.
2. Después de artículos y antes de sustantivos: *a everyday basis*.
3. Después de un intensificador: *very*, *rather*, *so*, *extremely*.
4. En su forma comparativa y superlativa: *cheaper*, *more useful*.
5. Antes de la terminación *-ly* para formar adverbios: *secure-securely*.

Similamente, Quirk (1974) indicia cuatro formas de reconocer a un adjetivo dentro de la oración:

1. Si modifica a un sustantivo: *the happy children*.
2. Si funciona como complemento del sujeto: *the man seemed old*.
3. Si es modificado por un intensificador: *the children are very happy*.
4. Si tiene la forma comparativa o superlativa, siempre y cuando el adjetivo lo permita: *the children are happier now, they are the happiest people I know*.

En cuanto a los adjetivos comparativos y superlativos, Aarts (2001) dice que se pueden reconocer por su terminación en la forma absoluta del adjetivo. Por ejemplo, el adjetivo comparativo se refiere al grado de menor o mayor cualidad con la terminación *-er* y el adjetivo superlativo indica el mayor o el menor grado de cualidad del adjetivo con la terminación *-est*.

Por ejemplo: Adjetivo-great

Adjetivo comparativo- greater

Adjetivo superlativo- greatest

Cabe señalar que no todos los adjetivos adoptan la misma terminación *-er* y *-est*. Algunos adjetivos forman comparativos y superlativos analíticamente, es decir que no hay una sola palabra para formar el comparativo o el superlativo. Por lo tanto, las palabras *more* y *most* son usadas. Por regla general los adjetivos con dos o más sílabas en inglés van acompañados de las palabras anteriores.

Por ejemplo: Adjetivo: *beautiful*

Adjetivo comparativo: *more beautiful*

Adjetivo superlativo: *the most beautiful*

Quirk (1974) y Rosset (2000) dan a conocer dos clasificaciones de adjetivos:

- **Adjetivos atributivos**, los cuales se colocan antes de los sustantivos y su función es dar más información acerca de la naturaleza, estado o características del sustantivo: *a typical meal, the beautiful painting.*
- **Adjetivos predicativos**, los cuales son complemento del sujeto y se colocan después de los verbos copulativos (*be, seem, appear, look, sound, taste, feel, smell*). Por ejemplo: *you look beautiful. Your daughter is pretty.*

Opdyche (1983), menciona que hay dos tipos de adjetivos de acuerdo con su función:

- **Descriptivos o cualitativos**, cuya función es describir: *a white house.*
- **Numeral**, los cuales indican límite y pueden ser de dos tipos: **adjetivo cardinal** y **adjetivo ordinal**.

Finalmente, para Martinet y Thomson (1996) existen seis tipos de adjetivos:

1. **Demostrativos**: *this, that, these, those.*
2. **Distributivos**: *each, every.*
3. **Cuantitativos**: *some, any, no, little, few, many, much.*
4. **Interrogativos**: *which, what, whose.*

5. **Poseesivos:** *my, your, his, her, its, our, your, their.*
6. **Cualitativos:** *clever, dry, fat, golden, good, heavy.*

Entonces, se puede concluir que los adjetivos son las palabras que nos dicen algo más acerca de una cosa o persona como su color, tamaño u otras cualidades y que existen diversas clasificaciones de acuerdo con la posición que ocupa dentro de la oración o la terminación como en el caso de los adjetivos comparativos o superlativos, así como los elementos que ayudan a identificar al adjetivo dentro de la oración por los sufijos o prefijos. Sin embargo, los adjetivos también pueden estar seguidos por complementos, ya sea una preposición, un infinitivo (*to*) o la cláusula *that*. Pero, en función de este proyecto únicamente se explica los **adjetivos seguidos por preposición**. Primeramente se define la palabra **preposición**, dando a conocer los tipos y categorías de acuerdo con diversos autores.

En *The Oxford Companion to the English Language* (McArthur, 1992) la palabra preposición proviene del inglés antiguo *preposicioun* y del latín *praepositio* que significa poner después y existen tres tipos:

- **Preposición simple**, formada por palabras de una o dos sílabas: *at, from, through.*
- **Preposición compuesta**, formada por dos preposiciones usada como una sola: *in* y *to* para formar *into*.
- **Preposición compleja**, formada por dos o tres palabras que funcionan como una preposición simple: *according to, as well as, except for.*

En términos de significados las preposiciones tienen distintas categorías:

1. **At** para referirse a espacio y tiempo: *they met at Heathrow Airport.*
2. **For** para causa o efecto: *she did it for reasons of her own.*
3. **By** para indicar el agente: *work done by an assistant.*
4. **With** para indicar el medio: *opened with a knife.*
5. **Of** tiene distintos usos:
  - Indica posesión: *a friend of mine.*
  - Origen: *of a royal descendant.*

- Creación: *the works of Shakespeare.*
- Descripción: *a picture of Loch Fyne in winter.*
- Establece la fuente o el material de algo: *made of cotton.*

Sellen (2000) también divide a las preposiciones en categorías:

1. **Preposiciones de lugar o posición:** *above, over, in, inside, under, between, at, on, next to, beside, in front of.*
2. **Preposiciones de tiempo:** *at, in, on.*
3. **Preposiciones de movimiento:** *in/into, on/onto, off, to, from, from...to, over, under, through, across, along, up, down.*
4. **Preposiciones + verbo con terminación -ing:** *after, before, by, without.*
5. **Adjetivos + preposición:** *at, for, of, on, in, about, with, to, from.*

Por último Thornbury (2003) menciona que hay preposiciones dependientes, es decir que una preposición específica depende de un adjetivo. Por ejemplo: *worried about, proud of, frightened of, pleased with, good at, disappointed with.*

En lo que respecta a los adjetivos seguidos por preposición, Swam (1997) comenta que los adjetivos pueden estar seguidos por complementos, es decir, palabras o expresiones que complementan su significado. Los adjetivos pueden estar seguidos por una preposición más un sustantivo/ -ing.

Ejemplo: *I'm interested in cookery. I'm interested in learning to cook.*

Swam dice que no es fácil saber cuál preposición se usa después de un adjetivo, por lo que ha identificado las de mayor confusión para los estudiantes de inglés. Por citar algunas: *afraid of, bad at, clever at y good at.*

Green (1997) también hace énfasis en la dificultad que existe en aprender cuál preposición se usa después de cierto adjetivo ya que, a veces hay más de una posibilidad:

- *Are you afraid of dogs?*
- *I'm interested in stamps.*
- *Are you good at maths?*

- *I'm bored with/by this exercise.*

Del mismo modo, Leech (1975) comenta que los adjetivos pueden tener diferentes complementos preposicionales y que usualmente hay una correspondencia entre el adjetivo y la preposición: *good at, afraid of, worried about* .

Sellen (2000) dice que algunos adjetivos van acompañados de una preposición más sustantivo o verbo con terminación *-ing* y proporciona una tabla con los adjetivos más comunes con las preposiciones *at, for, of, in, on, about, with, to* y *from* (**Ver Apéndice 4**).

Por su parte, Collins COBUILD (1997) explica que cuando se usan adjetivos después de un verbo copulativo, es posible que el adjetivo no vaya acompañado de una frase preposicional, es decir el complemento de la preposición. *He was afraid; He was afraid of his enemies*. Pero algunos adjetivos no pueden usarse sin complemento preposicional después de un verbo copulativo, es decir que si los adjetivos son seguidos por una frase preposicional, estos deben tener una preposición en particular:

- *Aware of / unaware of*
- *Accustomed to*
- *Unaccustomed to*    *He's unaccustomed to the heat.*
- *Fond of*                *I've always been terrible fond of you.*
- *Used to*

Collins COBUILD (1997), da a conocer la función de algunas preposiciones que acompañan a un adjetivo:

- La preposición **of** denota la causa de un sentimiento: *afraid, ashamed, convinced, critical, envious, frightened, jealous, proud, scared, suspicious, terrified* y *tired*. Ejemplo: *They may fall jealous of your success.*
- La preposición **with** manifiesta la causa de un sentimiento: *bored, content, displeased, dissatisfied, impatient, impressed, pleased, satisfied*. Ejemplo: *I could never be bored with football.*

- La preposición **at** comúnmente se refiere a reacciones o habilidades con los adjetivos: *amazed, astonished, shocked, surprised, bad, excellent, good, hopeless* y *useless*. Ejemplo: *She had always been good at languages.*
- Los adjetivos *angry, annoyed, delighted, disappointed, fed up*, van acompañados por la preposición **about** cuando especifican al objeto y con **with** cuando especifican a la persona.

Ejemplo: *She was still angry about the result.*

*They're getting pretty fed up with him.*

Por lo anterior, se puede concluir que los adjetivos seguidos por preposición son un grupo de palabras que regularmente se encuentran juntas y que están seguidas de un complemento llamado frase preposicional. Su dificultad surge cuando no se sabe cuál es la preposición combinatoria, por tal motivo es necesario llevar a cabo el diseño de actividades didácticas que ayuden a facilitar su aprendizaje.

En la siguiente sección se dan a conocer las características del adjetivo y las preposiciones en español para posteriormente realizar el análisis contrastivo y así señalar aquellos adjetivos con preposición que son más difíciles de aprender por alumnos hispanohablantes.

### **2.1.2 Descripción de los adjetivos y preposiciones en español**

En este apartado se explican y ejemplifican las descripciones del adjetivo y de las preposiciones que han hecho autores de diversas gramáticas en español.

Tanto Revilla (1974) como Alcina y Blecua (1975) dicen que el adjetivo es la parte variable de la oración que expresa la cualidad de un sustantivo ya sea para calificarlo o determinarlo: niño estudioso, este libro.

Fuentes de la Corte (1993) señala que el adjetivo es una clase de palabra que tiene como función principal ampliar o precisar la significación del sustantivo: el joven responsable estudia.

Algo semejante comenta Cascón (2000) cuando dice que la función del adjetivo es modificar al sustantivo. La modificación puede ejercerla directamente: muchacha sana, o a través de un verbo copulativo: la muchacha está sana.

Por su parte, Revilla (1974) indica que la misión del adjetivo es señalar una cualidad del sustantivo, o determinar otra circunstancia de proximidad, es decir, el adjetivo es un añadido o acompañante del sustantivo. El adjetivo puede usarse solo, pero no tendrá validez alguna, por lo que debe estar siempre acompañado por un sustantivo con el cual formará una sola unidad de expresión. Por lo tanto el adjetivo debe concordar con el sustantivo en género y número. Ejemplo: niño bueno-niños buenos.

Similarmente, De la Torre y Dufoó (1993) comentan que los adjetivos no tienen género y número por sí mismos. Sin embargo, sus terminaciones se adaptan al género y número del sustantivo calificado: la cumbre está nevada/ las cumbres están nevadas.

Sin embargo, no todos los adjetivos presentan variaciones entre el género masculino, femenino y neutro, por lo que poseen una sola terminación. La lengua española tiene una gran cantidad de adjetivos con un mismo morfema de género: casa grande, salón grande.

Puesto que, el adjetivo es la palabra que modifica al sustantivo, González (1921) especifica que el adjetivo puede calificar o determinar al sustantivo. Existen dos clases de adjetivos: **calificativos y determinativos**.

Los **adjetivos calificativos** son los que modifican al sustantivo, ya sea expresando una característica o cualidad que no tienen necesariamente, como hombre sabio, librero blanco; o bien señalando expresamente algún rasgo, alguna cualidad que el sustantivo contenga, la cual sea peculiar y característica de su naturaleza, como blanca nieve, brillante luciérnaga.

Estos adjetivos pueden expresar la cualidad del sustantivo en tres grados:

1. **Adjetivos positivos:** denotan la cualidad: amigo bueno.
2. **Adjetivos comparativos:** expresan la cualidad en sentido comparativo: mi amigo es mejor que el tuyo.
3. **Adjetivos superlativos:** significan la cualidad en grado extremo o superlativo: libro malísimo.

De la misma forma, Fuentes de la Corte (1993) indica que los adjetivos poseen diferentes grados de significación, ya que expresan cualidades de las personas o cosas en diversa cantidad. Los grados de significación del adjetivo son:

1. **Positivo:** aparece la cualidad sin modificación alguna: el árbol es alto.
2. **Comparativo:** la cualidad aparece comparada y presenta tres formas:
  - Comparación de igualdad: el niño es tan grande como la niña. Este monte es tan alto como aquél.
  - Comparación de superioridad o de exceso: este niño está más grande que su hermano. Este monte es más alto que aquél.
  - Comparación de inferioridad o defecto: mi niño está menos grande que el tuyo. Este monte es menos alto que aquél.
3. **Superlativo:** la cualidad aparece en su grado máximo: Luis es el más bajo de todos. Según Revilla (1974) hay dos tipos de adjetivos superlativos:
  - Relativo: se forma anteponiéndole al comparativo el artículo: el más alto, los más valientes.
  - Absoluto: se forma con la terminación -ísimo o con el adverbio muy: altísimo, muy alto.

Por último, Hernández (1992) señala que los adjetivos calificativos admiten las siguientes variaciones en su forma a través del uso de prefijos cuantificadores o aspectuales: rebueno, superabundante. Asimismo, sufijos de valor diminutivo o despectivo: pequeñito, grandote, elegantísimo.

Los **adjetivos determinativos** limitan la extensión en que debe tomarse el sustantivo. A este tipo de adjetivos pertenece el artículo, adjetivos numerales, pronombres demostrativos, posesivos y relativos; siempre y cuando tengan carácter de adjetivos.

Según Revilla (1974) los adjetivos determinativos designan diversas circunstancias del sustantivo a quien acompañan, concretando su significado y los clasifica en siete grupos:

1. **Adjetivos demostrativos**, señalan a una persona o cosa: este, ese, aquel.
2. **Adjetivos indefinidos**, se refieren a personas o cosas de manera vaga o indefinida: cierto, tal, otro, alguno, ninguno.
3. **Posesivos**, indican posesión o pertenencia: mío, tuyo, suyo.
4. **Cuantitativos**, indican cantidad: todo, mucho, poco, bastante.
5. **Numerales**, señalan una cantidad precisa y a su vez se dividen en:
  - Cardinales, indican la serie natural de los números: uno, dos...
  - Ordinales, indican orden: primero, segundo...
  - Múltiplos, indican multiplicación: doble, triple...
  - Partitivos, indican división: medio, tercio, cuarto...
6. **Distributivos**, expresan idea de partición y reparto: ambos sendos.
7. **Interrogativos**, sirven para preguntar: qué, cuál, cuánto.

Por otro lado, Alcina y Blecua (1975) también comentan que los adjetivos son palabras que expresan la cualidad de un sustantivo y que existen dos tipos:

1. **Especificativos**, hacen una positiva distinción y particularización del sustantivo: casa alta.
2. **Explicativos**, no añaden ningún rasgo individual y simplemente subrayan redundantemente una cualidad implícita en el concepto de la realidad que se evoca: altos rascacielos.

En conclusión se puede decir que cuando se habla de adjetivos se refiere a las palabras que se le agregan a un sustantivo para calificarlo o determinarlo y existen principalmente dos tipos de adjetivos. Por un lado, están los adjetivos calificativos con sus grados de significación. Por el otro lado, los adjetivos determinativos y sus distintas divisiones.

En las siguientes líneas se dan a conocer las características de la preposición en español.

González (1921) y Revilla (1974) señalan que la preposición es la parte invariable de la oración que une dos palabras indicando la relación clara existente entre

ambas. Las preposiciones sirven para relacionar palabras con su complemento. Algunos ejemplos son:

- Verbo y sustantivo: voy a casa.
- Sustantivo y adjetivo: difícil de carácter.
- Dos sustantivos: mesa de madera.
- Adjetivo y sustantivo: ancho de hombros, ágil de mente.
- Adjetivo y verbo: fácil de entender, bueno para saltar.

Revilla (1974) continúa diciendo que la preposición por ser el nexo entre las demás partes de la oración, puede expresar todas las circunstancias que ocurren dentro de dos palabras, como son, tiempo, lugar, modo, entre otras. Por lo tanto, una preposición puede indicar distintas circunstancias. Por ejemplo, las preposiciones 'a', 'de', 'en', sugieren poco o nada, ya que cada una de ellas pueden establecer relaciones de diversos significados, que únicamente por contexto se puede comprender. La preposición 'de', indica lugar: vengo de la finca; y tiempo: llegó de noche. Por otra parte, una misma circunstancia puede ser expresada por varias preposiciones: voy a la ciudad, voy para la ciudad, vivo en la ciudad, vengo de la ciudad. En todas las oraciones anteriores, la circunstancia que se señala es de lugar, pero en cada una de ellas hay una preposición diferente. Por lo tanto, la preposición es un recurso para señalar el oficio de las palabras dentro de la oración gramatical.

Fuentes de la Corte (1993) y Alarcos (1999), comentan que las preposiciones se dividen, de acuerdo con su forma en cuatro grupos:

**1. Propias:** a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, pro, según, sin, so, sobre, tras. En la **Tabla 4** se dan a conocer sus distintos usos de acuerdo con Revilla (1974: 144).

**2. Impropias:** son de origen latino y se usan únicamente como prefijos inseparables. Las más usadas son: ad, des, ex, in, inter, infra, sub, super, trans-: adyacente, innecesario, ex presidente.

**3. Frases prepositivas:** locuciones formadas por una preposición y otras palabras de categoría diferente. El conjunto funciona como preposición: enfrente de, acerca de.

**4. Agrupadas:** son dos preposiciones que van juntas. La primera rige a la segunda y a su término: de por vida, desde por la mañana.

Basándose en la información anterior, se puede concluir que las preposiciones determinan el significado de la palabra que le sigue en relación con la que le precede y que en las oraciones las preposiciones sirven para completar la significación de la palabra que se le agrega.

Después de haber realizado la descripción de los adjetivos y preposiciones tanto en inglés, como en español. Se elabora un análisis contrastivo de los adjetivos y las preposiciones, con el fin de identificar similitudes y diferencias en ambas lenguas. De esta manera, se sabrá cuales son los adjetivos con preposición con mayor dificultad para los hispanohablantes.

**Tabla 4. Usos más comunes de las preposiciones propias**

Preposiciones	Usos	Ejemplos
<b>A</b>	Precede a objeto directo e indirecto Lugar- tiempo Modo- instrumento	Ama <u>a</u> tus padres Está <u>a</u> la entrada Hecho <u>a</u> conciencia, hecho <u>a</u> mano
<b>Ante</b>	Delante o en presencia de	<u>Ante</u> mí, <u>ante</u> todo
<b>Bajo</b>	Situación inferior, sujeción	<u>Bajo</u> las estrellas, <u>bajo</u> mis órdenes
<b>Con</b>	Compañía, medio, instrumento	Viene <u>con</u> él, lo corta <u>con</u> cuchillo
<b>Contra</b>	Oposición, contrariedad	Todos <u>contra</u> él, <u>contra</u> mi opinión
<b>De</b>	Propiedad, posesión, pertenencia Lugar, tiempo, origen Modo, materia, asunto	La casa <u>de</u> mi padre Viene <u>de</u> América Camina <u>de</u> puntillas
<b>Desde</b>	Principio de lugar o de tiempo	<u>Desde</u> aquí, <u>desde</u> mañana
<b>En</b>	Tiempo, lugar, modo Formas locuciones adverbiales	<u>En</u> enero, <u>en</u> Roma, <u>en</u> broma <u>En</u> general, <u>en</u> absoluto
<b>Entre</b>	Situación, estado o cooperación entre dos o más personas	<u>Entre</u> amigos, <u>entre</u> dos fuegos, <u>entre</u> unos y otros acabaron con todo
<b>Hacia</b>	Lugar físico o figurado, tiempo	Voy <u>hacia</u> mi casa
<b>Hasta</b>	Término de tiempo, lugar	<u>Hasta</u> hoy, <u>hasta</u> aquí
<b>Para</b>	Destino, fin, movimiento Tiempo, relación	Es <u>para</u> ti, estudia <u>para</u> aprender Voy <u>para</u> mi casa, esto es <u>para</u> hoy
<b>Por</b>	Agente (voz pasiva), fin Lugar, tiempo, precio, modo, causa, medio	Fue pintado <u>por</u> mí <u>Por</u> tierra, <u>por</u> la noche, <u>por</u> docena Lo hace <u>por</u> gusto, cerrado <u>por</u> duelo
<b>Pro</b>	Significa a o a favor de	Comité <u>pro</u> escuelas
<b>Según</b>	Relaciones de conformidad	<u>Según</u> la ley, <u>según</u> su criterio
<b>Sin</b>	Privación o carencia de algo Excepción, exclusión	<u>Sin</u> libertad, <u>sin</u> dinero <u>Sin</u> él, <u>sin</u> mi consentimiento
<b>So</b>	Equivale a bajo de. Se usa delante de los sustantivos	<u>So</u> capa, <u>so</u> color, <u>so</u> pena
<b>Sobre</b>	Elevación, proximidad, cercanía	Voló <u>sobre</u> las montañas
<b>Tras</b>	Lugar, orden	Vive <u>tras</u> la montaña

Revilla de Cos, Santiago. 1974. *Gramática Española Moderna. Un nuevo enfoque*. México: McGraw-Hill.

### 2.1.3 Análisis contrastivo

James (1980) dice que un análisis contrastivo es un método lingüístico enfocado a contrastar diferencias y similitudes en dos lenguas, el cual implica la descripción y comparación de la lengua materna del aprendiente y la lengua meta. Para el diseño de las actividades es requisito realizar un análisis contrastivo gramatical de los adjetivos y preposiciones tanto en inglés como en español.

Las **Tabla 5** y **6** presentan las semejanzas y diferencias de los adjetivos y las preposiciones tanto en inglés como en español de las cuales se concluye lo siguiente.

En el idioma español no existe una preposición establecida para un adjetivo en particular como lo existe en inglés. Es decir, que hay más flexibilidad en su uso, ya que es posible decir soy bueno en matemáticas o soy bueno para las matemáticas. Tengo miedo de las cucarachas o le tengo miedo a las cucarachas.

Al parecer en las oraciones anteriores no hay ni errores semánticos, ni sintácticos. Por lo contrario, en el idioma inglés los adjetivos que están acompañados de una frase preposicional necesitan estar seguido por una preposición determinada: *We're very worried about our future.* Por lo tanto, para los hispanohablantes es difícil saber cuál es la preposición combinatoria de un adjetivo en particular en inglés, principalmente si hay más de una posibilidad, como ya lo señaló Green (1997) cuando dice que se usa la preposición *about* cuando se especifica al objeto: *She's angry about the way she's been treated.* O la preposición *with* cuando se concretiza a la persona: *Are you angry with me?*

Debido a la complejidad que existe en saber cuál es la preposición correcta después de distintos adjetivos y basándose en los ejemplos anteriores se ha decidido diseñar las actividades correspondientes para la práctica de algunos adjetivos seguidos de las preposiciones: ***about, at, for*** y ***with.***

A pesar de que existen explicaciones sobre la función de las preposiciones que acompañan a los adjetivos, para los hispanohablantes sigue siendo un tema difícil de aprender. Posiblemente, se deba a la carencia de actividades que les ayuden a facilitar su aprendizaje, por lo que a continuación se da a conocer el tratamiento pedagógico de los adjetivos con preposición de distintos libros de inglés para conocer si las

explicaciones y ejercicios son los más adecuados para su aprendizaje en el apartado 2.1.4 de este proyecto terminal.

**Tabla 5. Semejanzas y diferencias de los adjetivos**

INGLÉS	ESPAÑOL
<b>SEMEJANZAS</b>	
<p>1. El adjetivo es una palabra o término que se usa para describir o delimitar el significado de un sustantivo o pronombre (Opdyche, 1983). Ejemplo: <u>gorgeous</u> house.</p> <p>2. El adjetivo tiene principalmente dos usos: modificar al sustantivo y complementar a los verbos copulativos, como son <i>be</i> y <i>seem</i> (McArthur, 1992): <u>romantic</u> story. <i>Mary seems</i> <u>healthy</u>. Los adjetivos que se colocan antes del sustantivo son adjetivos atributivos: <i>the</i> <u>beautiful</u> painting. Los adjetivos que son complemento del sujeto y se colocan después de los verbos copulativos son adjetivos predicativos: <i>you look</i> <u>beautiful</u>. (Quirk, 1974 y Rosset, 2000).</p> <p>3. Hay seis tipos de adjetivos: demostrativos, distributivos, cuantitativos, interrogativos, posesivos y de cualidad (Martinet y Thomson, 1996).</p> <p>4. En el idioma inglés existen los adjetivos comparativos y superlativos. Los adjetivos comparativos se refieren al grado de menor o mayor cualidad del adjetivo con la terminación <i>-er</i>. Los adjetivos superlativos indican el mayor o el menor grado de cualidad del adjetivo con la terminación <i>-est</i> (Aarts, 2001): adjetivo comparativo: <u>greater</u>, adjetivo superlativo: <u>greatest</u>.</p>	<p>1. El adjetivo es la parte variable de la oración que expresa la cualidad de un sustantivo ya sea para calificarlo o determinarlo (Revilla, 1974 y Alcina y Bleuca, 1975). Ejemplo: niño <u>estudioso</u>, <u>este</u> libro.</p> <p>2. La función del adjetivo es modificar al sustantivo. La modificación puede ejercerla directamente: muchacha <u>sana</u>, o a través de un verbo copulativo: la muchacha <u>está sana</u>. (Cascón, 2000).</p> <p>3. Los adjetivos determinativos son los que limitan la extensión en que debe tomarse el sustantivo y se clasifican en siete grupos: demostrativos, indefinidos, posesivos, cuantitativos, numerales, distributivos e Interrogativos, (Revilla, 1974).</p> <p>4. Los adjetivos calificativos son los que modifican al sustantivo, ya sea expresando una característica o cualidad los cuales pueden ser expresadas en tres grados: adjetivos positivos, denotan la cualidad: amigo <u>bueno</u>. Adjetivos comparativos: expresan la cualidad en sentido comparativo: mi amigo es <u>mejor</u> que el tuyo. Adjetivos superlativos: significan la cualidad en grado extremo: Ale es <u>el más alto</u> del salón, (González, 1921).</p>

INGLÉS	ESPAÑOL
<b>DIFERENCIAS</b>	
<p>1. La mayoría de los adjetivos en inglés no tienen género, número, persona o caso: <i>Intelligent girl</i>. (Opdyche, 1983).</p> <p>2. Los adjetivos pueden ser identificados por ciertas características como son los sufijos: <i>-ful, -less, -ive</i>, y los prefijos <i>-un, -dis</i>: <i>graceful, disgraceful</i>.</p> <p>La mayoría de los adjetivos pueden ser precedidos por palabras como <i>very, extremely, less</i>, entre otras, las cuales indican el grado de porción del sustantivo que está acompañando al adjetivo, (Aarts, 2001).</p>	<p>1. Los adjetivos no tienen género y número por sí mismos. Sin embargo, sus terminaciones se adaptan al género y número del sustantivo calificado: la cumbre está nevada, las cumbres están nevadas. (De la Torre y Dufoó, 1993).</p> <p>2. Los adjetivos calificativos admiten las siguientes variaciones en su forma a través del uso de prefijos cuantificadores o aspectuales: <u>re</u>bueno, <u>super</u>abundante. Asimismo, sufijos de valor diminutivo o despectivo: <u>pequeñ</u>ito, <u>grandote</u>, <u>elegant</u>ísimo. (Hernández, 1992).</p>

**Tabla 6. Semejanzas y diferencias de las preposiciones**

INGLÉS	ESPAÑOL
<b>SEMEJANZAS</b>	
<p>1. Las preposiciones formadas por palabras de una o dos sílabas son preposiciones simples: <i>at, from, through</i>. Las preposiciones compuestas están formadas por dos preposiciones usadas como una sola: <i>in</i> y <i>to</i> para formar <i>into</i>. (McArthur, 1992).</p> <p>2. En términos de significado las preposiciones tienen distintas categorías (McArthur, 1992). Algunas son parecidas al español en cuanto su uso e indican:</p> <p><i>at</i>: espacio y tiempo.  <i>for</i>: causa o efecto.  <i>by</i>: agente (voz pasiva).  <i>with</i>: medio.  <i>of</i>: posesión, origen, material.</p>	<p>1. Las preposiciones propias son: <i>a, ante, bajo, cabe, de desde, en, entre, hacia, hasta, para, por, pro, según, sin, so, sobre, tras</i>. Las frases prepositivas son locuciones formadas por una preposición y otras palabras de categoría diferente, el conjunto funciona como preposición: <i>enfrente de</i>. (Fuente de la Corte, 1993 y Alarcos, 1999).</p> <p>2. Existen preposiciones propias en español que se asemejan en cuanto a significado en inglés (Revilla, 1974) :</p> <p><i>en</i>: tiempo, lugar.  <i>por</i>: agente (voz pasiva), causa, medio.  <i>con</i>: medio, instrumento.  <i>de</i>: posesión, origen, materia.</p>

INGLÉS	ESPAÑOL
<b>DIFERENCIAS</b>	
<p>1. Las preposiciones se dividen en categorías y tienen usos específicos (Sellen, 2000):</p> <p>lugar o posición: <i>above, over, in, inside...</i></p> <p>tiempo: <i>at, in, on</i>.</p> <p>movimiento: <i>in/into, on/onto, off, to...</i></p> <p>preposiciones + verbo con terminación <i>-ing</i>: <i>after, before, by...</i></p> <p>adjetivos + preposición: <i>at, for, on, in, about, with...</i></p>	<p>1. La preposición es un nexo entre las demás partes de la oración y puede expresar todas las circunstancias que ocurren dentro de dos palabras como son: tiempo, lugar y modo, entre otras. Por lo tanto una preposición puede indicar distintas circunstancias y su significado únicamente se puede entender por contexto. En otras palabras, una circunstancia se puede expresar con distintas preposiciones: voy <u>a</u> la ciudad, voy <u>para</u> la ciudad (Revilla, 1974).</p>

#### 2.1.4 Tratamiento pedagógico de los adjetivos con preposición

Para la realización de esta sección se revisaron distintos libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, los cuales corresponden a distintos niveles.

Vince (1994) por medio de una lista da a conocer a las preposiciones junto con sus adjetivos. No hay explicación alguna de la correspondencia entre el adjetivo y la preposición. El único ejercicio que aparece es de completar oraciones con la preposición correcta: *I'm afraid I'm not very good \_\_\_\_\_ animals.*

De la misma manera, Werner (1990) presenta una lista de adjetivos con sus preposiciones. Cada uno ejemplifica y resalta las distintas combinaciones, principalmente de aquellos adjetivos que pueden ir acompañados por dos preposiciones dependiendo del complemento que le siga. Por ejemplo: *We became annoyed by the travel delays; we became annoyed with the bus driver.* El autor explica que se usa la preposición *by* cuando el complemento es un objeto y *with* cuando se refiere a una persona. Para practicar los adjetivos con preposición sólo hay dos ejercicios. En el primero, el alumno tiene que completar una historia con la preposición adecuada y en el segundo el estudiante debe completar oraciones basadas en sus experiencias. Los ejercicios se ilustran a continuación.

- Ejercicio 1: *Hellen Broomell had always been interested \_\_\_\_\_ Alaska's great wilderness. Although she had been satisfied \_\_\_\_\_ her life as a housewife...*
- Ejercicio 2: *I get tired ....., I get rarely angry ...*

Por su parte, Moutsou (1996) da a conocer a los adjetivos con sus preposiciones correspondientes en una lista. Sin embargo, no se proporciona ningún ejercicio para que el alumno entienda el funcionamiento de éstos. Lo mismo realiza O'Connell (1996) en su libro, ya que por medio de un texto únicamente ilustra el adjetivo *furious* con la preposición *about*. El resto de los adjetivos se dan a conocer en un cuadro de estudio con las preposiciones: *in, of, on, about, at/by, by*. La autora hace la diferencia entre las preposiciones *about* y *with* con los adjetivos *furious, angry, annoyed* y *upset*. Pero no

existe un ejercicio en el cual el alumno pueda practicar y entender las distintas combinaciones de los adjetivos con preposición.

Kay (2003) contextualiza a los adjetivos con preposición a través de un ejercicio auditivo, para que posteriormente el alumno realice dos actividades. En la primera, el alumno tiene que responder seis preguntas eligiendo un dibujo como respuesta. La segunda consiste en subrayar la preposición correcta en distintas oraciones, sin existir anteriormente una explicación o por lo menos una lista donde se presente la información como guía para el alumno.

De Hernández y Pavlik (1995) presentan el tema de los adjetivos en una forma distinta. Primeramente exponen a los adjetivos con terminación *-ed*, *-ing*, con oraciones para que el alumno entienda la diferencia. Después pide al alumno que complete algunas oraciones con el adjetivo correcto, pero en un pequeño cuadro dice que los adjetivos con terminación *-ed* usualmente llevan una preposición. Los adjetivos que se proporcionan son: *bore (by)*, *disappoint (in)*, *excite (about)*, *exhaust (from)*, *fascinate (by)*, *frighten (of)*, *terrify (of)*, *tire (from)*, *interest (in)*. Posiblemente el ejercicio pueda ser confuso para el alumno ya que probablemente sepa cuándo usar los adjetivos con terminación *-ed* o *-ing*, pero no todos los adjetivos con terminación *-ed* necesariamente deben estar seguidos por una preposición. No obstante, los ejercicios coinciden con la aclaración de que los adjetivos con terminación *-ed* llevan una preposición como lo muestran los ejemplos:

- *She's **disappointed in** her daughter. She gets C's and D's.*
- *They are **excited about** their vacation. They can't wait.*

De la misma forma, Fuscoe (2001) presenta los adjetivos con terminación *-ed* o *-ing*. Explica que se usa el pasado participio para expresar los sentimientos de alguien con respecto a algo o alguien: *I'm **interested in** sports*. El presente participio se usa para describir algo o alguien: *Basketball is **interesting***. Seguido, hay una serie de oraciones para completar y así practicar la explicación que podría ser confusa si el alumno desconoce el término "participio", además de confundir a los alumnos con los límites de tiempo (presente-pasado) si no hay referencia temporal. Por último pide al alumno que escriba oraciones expresando su opinión acerca de algunos temas con los verbos:

*bore, excite, embarrass, interest, frighten*. El ejemplo que proporciona el libro es el siguiente: *I get very excited about baseball- it's a very interesting game*. Al parecer esta actividad tiene como objetivo que el alumno practique los adjetivos con *-ed, -ing*, pero no existe explicación alguna de los adjetivos con preposición la cual es necesaria para que el alumno pueda escribir oraciones correctas. Mas aún, en el libro de trabajo se presentan una serie de adjetivos con cuatro preposiciones: *in, by, about, of*, sin cuidar la correspondencia que existe entre el adjetivo y su preposición. La actividad para esta sección está enfocada a que el alumno escriba oraciones 'correctas' combinando los adjetivos y las preposiciones. Para ilustrar lo anterior se da a conocer el ejercicio:

<i>My teacher's I'm Cats are not English people People in my country</i>		<i>interested</i>		<i>music</i>
		<i>bored</i>	<i>in</i>	<i>mice</i>
		<i>amused</i>	<i>by</i>	<i>kissing people</i>
		<i>embarrassed</i>	<i>about</i>	<i>tea</i>
		<i>excited</i>	<i>of</i>	<i>horror movies</i>
		<i>frightened</i>		<i>soccer</i>

Example:

1. *Cats are interested in mice.*

Este ejercicio puede ser totalmente complejo para el alumno ya que no sabrá cuál es la preposición correcta que acompaña al adjetivo si no existe una explicación previa.

Con en el análisis del tratamiento que se le da a los adjetivos con preposición en distintos libros se puede concluir que las actividades más recurrentes son las de completar y escribir oraciones. Sin embargo, no se encontró una explicación completa y clara que cree en el alumno una conciencia de la correspondencia que existe entre un adjetivo y una preposición o preposiciones, según sea el caso. Por el contrario, solamente se proporcionan listas y en algunos casos se da por hecho que el alumno ya conoce el funcionamiento del idioma inglés como en el último texto analizado.

Por último se hizo la revisión del libro *Click On 2* (Evans y O'Sullivan, 2001) que se utiliza en el tercer semestre de Inglés, el cual tampoco aborda el tema de los adjetivos con preposición en ninguna de sus seis unidades de estudio correspondientes.

Debido a la carencia de explicaciones y actividades necesarias que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje de los adjetivos con preposición en los libros de texto analizados anteriormente y concretamente en el libro *Click On 2* (Evans y O'Sullivan, 2001), se propone el diseño de actividades didácticas que mejoren y faciliten el aprendizaje de algunos adjetivos seguidos de las preposiciones: **about, at, for** y **with**.

Para realizar el diseño de las actividades de adjetivos con preposición es necesario revisar primeramente algunos aspectos teóricos relacionados con el proceso de aprendizaje.

## **2.2 Teoría de aprendizaje**

En este apartado se revisan los fundamentos teóricos que sustentan la realización de este trabajo terminal en lo relativo al proceso de aprendizaje como son la teoría cognitiva, su corriente constructivista, el desarrollo de estrategias, la aptitud y la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como el interlenguaje y el análisis de errores.

Dentro de la educación siempre han existido corrientes psicológicas que difieren tanto en la concepción del aprendizaje, como en los métodos de enseñanza, el tipo de materiales que se diseñan, el papel del profesor y del alumno, así como las diferentes formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

El conductismo y la teoría cognitiva (también llamada teoría cognoscitiva) son dos teorías psicológicas que han hecho valiosas aportaciones al sistema educativo. El conductismo considera al aprendizaje como un resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas. Mientras que, la teoría cognitiva considera al aprendizaje como un proceso mental activo para adquirir, recordar y usar el conocimiento. A continuación se describe la teoría cognitiva y su concepción de aprendizaje.

### **2.2.1 Teoría cognitiva**

Pozo (1994: 40-46) señala que la corriente psicológica cognitiva da inicio formalmente en el año 1956 gracias a las publicaciones de Bruner, Miller, Chomsky, Newell y Simon.

Sin embargo, Carretero y Pinillos (1986, en Pozo, 1994: 41) dicen que el estudio de los procesos cognitivos iniciaron mucho antes de 1956, ya que mientras los psicólogos americanos estructuraban una nueva forma de conductismo (que ya había fracasado), algunos psicólogos europeos mantenían su posición en la psicología cognitiva basada en supuestos constructivistas.

La concepción cognitiva del ser humano se basa tanto en la mente del individuo, que mediante procesos guiados determina cómo la información procedente del exterior es procesada, como en la construcción que realiza el individuo de sus propias representaciones cognitivas. En otras palabras, el sujeto interpreta su propia realidad y la incorpora a sus estructuras cognitivas previamente establecidas.

Esta corriente cognitiva sostiene que el ser humano es un **procesador activo de información** ya que tiene la capacidad de codificar, analizar, comparar, reestructurar o reelaborar y almacenar la información que proviene del exterior en su memoria. Ésta última cumple una función básica en el sistema de procesamiento de información ya que está relacionada en la forma como se almacena la nueva información en la memoria de largo y corto plazo.

De acuerdo con Shiffrin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1987: 134) la memoria es un conjunto de nodos relacionados entre sí que contienen información ordenada e interconectada durante el aprendizaje. Existen dos tipos de memoria: a corto y a largo plazos, y el conocimiento puede almacenarse en cualquiera de las dos.

Cuando la interconexión de nodos se encuentra en estado pasivo o inactivo es llamada **memoria de largo plazo**. Esta área de almacenamiento tiene una capacidad y duración ilimitada. La información en este tipo de memoria se almacena después de organizarse y estructurarse (Jonson-Laird, 1990, en Tovar, 2001: 20).

Pero, cuando un pequeño número de nodos interconectados se activan a causa de un estímulo externo se le llama **memoria de corto plazo**, la cual es un área de almacenamiento de capacidad y duración limitada (Jonson-Laird, 1990 en Tovar, 2001: 20).

Anderson (1983, en O'Malley y Chamot, 1990: 20-24) distingue entre lo que sabemos o información estática en la memoria y lo que sabemos hacer o información dinámica en la memoria.

El **conocimiento declarativo** es la información estática y se refiere a lo que el individuo sabe o puede decir, ya que maneja la información. Por ejemplo, definiciones de palabras, hechos y reglas internalizadas. El **conocimiento procedimental** es la información dinámica que se encuentra en la memoria y se refiere a la habilidad del individuo para entender y aplicar sus conocimientos. Por ejemplo, aplicar estrategias para solucionar un problema o entender y usar el lenguaje.

En cuanto al aprendizaje, McLaughlin (1987) lo considera como un proceso cognitivo (compuesto por representaciones mentales del individuo) que lo ayudan a regular y guiar la ejecución de la información que recibe. Por ejemplo, en el aprendizaje de una lengua extranjera las representaciones mentales son el sistema de la lengua (gramática, léxico, sintaxis, fonología, competencia lingüística y actuación lingüística). Con la práctica, el individuo es capaz de controlar el sistema de la lengua (representaciones mentales) para lograr reestructurar y automatizar la información, conceptos muy importantes en el proceso de aprendizaje dentro de la teoría cognitiva.

La **automatización** consiste en la integración y práctica constante de las habilidades o capacidades cognitivas a desarrollar. Para poder comprender mejor estos conceptos es necesario explicar dos modos de procesamiento de información: **procesos controlados** y **procesos automáticos** (Shiffrin y Schneider, 1977, en McLaughlin, 1987: 134).

En el **proceso controlado** hay una activación temporal de los nodos en secuencia controlada por el individuo sin interferencia alguna y se encarga de regular la cantidad de información que va de la memoria de corto a la memoria de largo plazo. Los procesos controlados son de capacidad limitada y requieren más tiempo para su activación.

En el **proceso automático** se activan algunos nodos en la memoria de largo plazo cuando se presenta la información por aprender. Esta información requiere de práctica constante para lograr su aprendizaje y así automatizarla. La función principal de este proceso es llevar la información de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo. Incluso, la información que se desea recordar debe repetirse activamente en la memoria de corto plazo antes de transferirla a la memoria de largo plazo.

Por su parte la reestructuración es el proceso por el cual la información que procede del exterior es organizada. El individuo interpreta la realidad a través de sus procesos mentales y los incorpora a los esquemas internos previamente formados, modificándolos para incorporar la nueva información. Kamiloff-Smith's (1986, en McLaughlin, 1987: 138) señala que el aprendizaje conlleva un constante cambio de estructuras organizadas en la mente del individuo.

Cheng (1985, en McLaughlin, 1987: 136) explica que este proceso de información se refiere a los elementos previos de información en el individuo que se reacomodan por medio de un procedimiento más eficaz que coordina, integra y reorganiza los nuevos elementos.

Desde el punto de vista de Weinstein y Mayer (1986, en O'Malley y Chamot, 1990: 17) la nueva información se adquiere por un proceso codificador compuesto de cuatro procesos mentales a su vez: **selección**, **adquisición**, **construcción** e **integración**. Los dos primeros determinan la cantidad de información que aprende el individuo. Mientras que, la construcción y la integración establecen qué se aprende y cómo se organiza la información en la mente del individuo. A continuación se explica este proceso codificador.

El individuo selecciona la información que proviene del exterior y la traslada a la memoria de corto plazo (**selección**). Una vez almacenada la información en la memoria de corto plazo el individuo transfiere la información a la memoria de largo plazo para su permanente almacenamiento (**adquisición**). Ahora que la información está en la memoria de largo plazo, el individuo comienza a relacionar sus esquemas previos de información con la nueva información. La memoria de largo plazo ayuda a que el individuo relacione los esquemas de información o experiencias con la nueva información para que pueda ser organizada (**construcción**). Por último, el individuo examina dentro su memoria de largo plazo para encontrar información ya conocida y transferirla a la memoria de corto plazo donde es utilizada (**integración**). Para que estos procesos mentales de aprendizaje se lleven a cabo satisfactoriamente, el aprendiente debe hacer un uso adecuado de las estrategias de aprendizaje, de las cuales se habla en el apartado 2.2.1.2.

Con respecto, al aprendizaje de una lengua extranjera McLaughlin (1987: 133) define al aprendizaje como "la adquisición de habilidades cognitivas complejas". Por habilidades cognitivas se entiende a la capacidad de llevar a cabo varios procesos mentales en tres etapas: la **cognitiva**, la **asociativa** y la **autónoma** (Anderson, 1983, en O'Malley y Chamot, 1990: 24).

En la **etapa cognitiva** el individuo está consciente de lo que realiza, ya que se le indica cómo ejecutar la tarea o, a través de la observación de un experto ejecutando la actividad. El conocimiento que se adquiere en esta etapa es declarativo. Por ejemplo, la memorización de vocabulario o de reglas gramaticales de una lengua extranjera cuando se está aprendiendo a hablarla. Finalmente, en esta etapa el individuo comete errores al momento de producir la lengua extranjera.

En la **etapa asociativa** ocurren dos cambios: los errores en la información almacenada son detectados y eliminados. Los componentes de la habilidad cognitiva (aprendizaje de la lengua extranjera) mejoran. En esta etapa el conocimiento declarativo se convierte en procedimental. Por ejemplo, a pesar de que el individuo produce la lengua fluidamente, sigue recordando las reglas gramaticales y el individuo continúa cometiendo errores.

En la **etapa autónoma** la habilidad se convierte en automática y los errores desaparecen, es decir, el individuo comprende y produce la lengua extranjera con menos dificultad.

Después de revisar la teoría cognitiva relacionada con el almacenamiento y procesamiento de información en la memoria y los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera, en las siguientes líneas se revisa la concepción constructivista del aprendizaje como corriente de la teoría cognitiva.

### **2.2.1.1 Constructivismo**

El término constructivismo es compartido por diferentes tendencias de la psicología entre ellas la psicología cognitiva con las teorías de Piaget, Vygotsky y Ausubel quienes reconocen que el conocimiento es un proceso de construcción por parte del sujeto.

A continuación se dan a conocer brevemente los aportes que hicieron estos autores sobre el aprendizaje.

Piaget señala que el individuo construye su conocimiento por medio del mundo físico (Essa, 1996, en Klingler y Vadillo, 2000: 4) y de su entorno social, y distingue al aprendizaje en sentido estricto y en sentido amplio. El aprendizaje en sentido estricto es la información específica que se toma del medio en la cual se desempeña el individuo. El aprendizaje en sentido amplio consiste en el progreso de las estructuras cognitivas por medio de tres mecanismos: **asimilación**, **acomodación** y **equilibrio** (Piaget, 1959, en Pozo, 1994: 177).

La **asimilación** es el proceso de integrar nuevas experiencias en una estructura ya existente en el individuo. La **acomodación** implica la revisión de un esquema preexistente a causa de la integración de los elementos por asimilarse, así como la reinterpretación de los conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos. El **equilibrio** busca la estabilidad cognoscitiva a través de la asimilación y la acomodación. Entonces, el aprendizaje se produce cuando se presenta un **desequilibrio**, es decir la integración de una nueva estructura a las estructuras cognitivas ya existentes en el individuo.

Por su parte, Vigotsky dice que el aprendizaje se basa en las experiencias sociales y culturales (Essa, 1996, en Klingler y Vadillo, 2000: 4). Considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos externos sino que actúa sobre ellos, transformándolos a través de la mediación de instrumentos que se encuentran entre el estímulo y la respuesta.

Los mediadores son instrumentos que transforman eficazmente la realidad en lugar de limitarla y son proporcionados por el medio social. Los instrumentos son de dos tipos: las herramientas y signos o símbolos. Las herramientas actúan físicamente sobre el estímulo modificándolo y, los signos o símbolos producen una actividad adaptativa en el individuo (Vigotsky, 1978, en Pozo, 1994: 194-195).

Es necesario que el aprendizaje de los signos que el individuo percibe del exterior, sean internalizados. Es decir que para Vigotsky (1978, en Pozo, 1994: 196) "el eje principal del desarrollo y del aprendizaje va desde el exterior del sujeto al interior en

un proceso de internalización o transformación creciente de las acciones externas a un proceso de desarrollo interno”.

El aprendizaje está compuesto por dos niveles en las personas. El **primer nivel** es el desarrollo efectivo y se refiere a lo que el sujeto es capaz de hacer de forma autónoma. El **segundo nivel** es el desarrollo potencial y representa lo que el sujeto es capaz de hacer con el apoyo de otras personas, o de los signos y las herramientas (instrumentos mediadores) proporcionados por el medio. Entre los niveles de desarrollo se encuentra la zona de desarrollo potencial. Está formada por lo que el sujeto logra hacer por medio de la ayuda de otras personas, o de las herramientas y signos proporcionados del exterior con el objetivo de alcanzar el conocimiento.

La teoría de Vigotsky sobre la internalización del aprendizaje fue desarrollada por Ausubel con su teoría de aprendizaje significativo. La **teoría de aprendizaje significativo** de Ausubel (1973, en Pozo, 1994: 209-210) se ocupa específicamente del aprendizaje adquirido a través de la instrucción en un contexto educativo, aprovechando los conceptos previamente formados por el individuo en su vida cotidiana.

Ausubel enfatiza en su teoría la organización del conocimiento en estructuras, así como las reestructuraciones que se originan por la interacción entre el conocimiento ya existente y la nueva información. Sin embargo, para que se lleve a cabo la reestructuración, es necesario una instrucción formal que muestre de manera organizada y explícita la información que debe desequilibrar a las estructuras ya existentes.

Él mismo considera que en el aprendizaje escolar, existen distintos tipos de aprendizaje los cuales formulan dos dimensiones: en la primera dimensión se distinguen dos tipos de aprendizaje; **aprendizaje significativo** y **aprendizaje memorístico** o **repetitivo**, comprende los procesos por los cuales el individuo interpreta, organiza y almacena la información, es decir, la forma en que se adquiere el conocimiento. La segunda dimensión se refiere a la estrategia de enseñanza planificada para fomentar el **aprendizaje receptivo**, el de **descubrimiento guiado** y el de **descubrimiento autónomo** (Ausubel, 1973, en Pozo, 1994: 210-213).

Estas dos dimensiones son independientes, a pesar de que ambas interactúan y conciben al aprendizaje y a la enseñanza como un continuo. Lo anterior hace posible que el aprendizaje significativo y memorístico sean accesibles en la enseñanza receptiva, por descubrimiento autónomo o guiado.

Las aportaciones de las diferentes teorías de aprendizaje han permitido ampliar las explicaciones en torno al constructivismo, mismas que se dan a conocer a continuación.

El **constructivismo**, como su nombre lo indica es la "construcción del conocimiento del ser humano por medio de los esquemas que ya posee", es decir, con los conocimientos que ha construido por medio de la interacción con el medio que le rodea (Tovar, 2001: 49). El constructivismo se centra en que el individuo, agente activo, lleva a cabo la creación de esquemas con la información que proviene del medio (Reid, Hresko, Swanson, 1996, en Klingler y Vadillo, 2000: 3).

El objetivo del constructivismo está enfocado en promover los procesos de crecimiento personal del alumno en la cultura que le rodea (Díaz Barriga y Hernández, 1998, en Klingler y Vadillo, 2000:4). El alumno, por medio de aprendizajes significativos, enriquece su conocimiento del mundo físico y social potenciando así su crecimiento personal (Tovar, 2001: 75).

De acuerdo con Martín (1997, en Klingler y Vadillo, 2000: 3), el individuo es un ser activo que construye su conocimiento a partir de sus observaciones, reflexiones y continuamente procesa información del exterior lo que permite que consecutivamente construya su propio conocimiento.

Por lo anterior Carretero (1993, en Díaz Barriga, 2002: 14-15) afirma que el conocimiento es una propia construcción del ser humano que se va produciendo día con día, como resultado de la interacción entre los factores del medio que lo rodean. Este proceso de construcción se basa en el conocimiento previo que tenga el individuo de la nueva información o de la tarea a realizar, y de la actividad externa o interna que el aprendiente realice al respecto.

En el constructivismo existen dos posturas, el **constructivismo biológico** y el **social** (Klingler y Vadillo, 2000: 4, 9-10). El constructivismo biológico interpreta y regula el conocimiento del individuo. Considera al estudiante como un ser activo en su proceso

de aprendizaje quien, por medio de elaboraciones cognitivas (inferir, imaginar, recordar, construir analogías), construye su conocimiento, con la provisión de actividades relevantes de tal forma que entiendan el propósito y función de los nuevos conocimientos. El constructivismo social destaca que el aprendizaje es facilitado por procesos sociales ya que el individuo aprende por medio de las experiencias sociales y culturales. En esta postura el individuo describe, explica y da cuenta del mundo en que vive.

La construcción de conocimiento escolar, es un proceso de elaboración en el cual el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe, estableciendo relaciones entre dicha información y sus conocimientos previos. El aprendizaje de un conocimiento nuevo involucra un cambio en los esquemas de información a través de relacionar los esquemas que el individuo ya posee con los nuevos elementos por aprender. La noción de construir el conocimiento retoma la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (Díaz, 2002: 17).

El aprendizaje significativo es construido meramente por el estudiante e implica un proceso activo de la información por aprender. Surge cuando el nuevo material adquirido se puede incorporar a las estructuras anteriores. Por ello, es necesario que el material por aprender tenga un significado en sí mismo, es decir, que tenga una razón o asociación entre sus partes (Ausubel, 1973, en Pozo, 1994: 211).

Díaz Barriga (2002: 23) menciona que el aprendizaje significativo es posible si el alumno relaciona el contenido nuevo con los conocimientos o experiencias previas que posee en su estructura cognitiva, y si los materiales o contenidos tienen un significado lógico, es decir, el material debe poderse relacionar con ideas capaces de ser aprendidas por el alumno.

Por medio del constructivismo el aprendiente logra: un aprendizaje significativo, transferir lo que ha aprendido a nuevas situaciones o experiencias y, mejorar su autoestima al descubrir que es capaz de construir sus propios conocimientos (Tovar, 2001: 89). Al utilizar adecuadas estrategias de aprendizaje, las cuales facilitan el aprendizaje, el alumno incrementa su motivación y aptitud para seguir aprendiendo. A continuación se revisan tres complementos del aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación, la aptitud y las estrategias de aprendizaje.

### 2.2.1.2 Desarrollo de estrategias

Durante el proceso de desarrollo de personalidad el sujeto adquiere una **orientación motivacional**, la cual influye en los alcances, profundidad y eficiencia del proceso de aprendizaje. Ellis (2003: 75-76) comenta que la motivación es un complemento en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que puede resultar del aprendizaje o causarlo. La motivación involucra las actitudes y estados afectivos que influyen en el aprendizaje y se identifican cuatro tipos de motivación: instrumental, integrativa, resultativa e intrínseca. La motivación puede variar de acuerdo con el contexto de aprendizaje o de las tareas a realizar.

La aptitud también es un factor importante que influye en el progreso del aprendizaje de una lengua extranjera. De acuerdo con Ellis (2003: 73-74) la **aptitud** se refiere a la habilidad natural para aprender una lengua extranjera y posee cuatro componentes que se presentan en diferentes etapas del proceso de aprendizaje: habilidad para identificar el código fonético de la lengua extranjera, sensibilidad gramatical, habilidad para el aprendizaje inductivo de la lengua y la habilidad para el aprendizaje por memorización o repetición.

La aptitud y la motivación, son factores importantes que influyen en el individuo para lograr el aprendizaje exitoso de una lengua extranjera. Las estrategias de aprendizaje, por su parte, desarrollan en el alumno tanto una confianza en sí mismos, como una adecuada competencia comunicativa (Oxford, 1990: 1).

A las **estrategias de aprendizaje**, Oxford (1990: 8-9) las define como técnicas aplicadas o acciones específicas que un estudiante emplea durante su aprendizaje para hacerlo más fácil, efectivo, autodirigido y transferible a nuevas situaciones. Las estrategias de aprendizaje tienen un papel esencial principalmente en el aprendizaje de lenguas, ya que son herramientas para una participación activa y auto dirigida las cuales son importantes para desarrollar una competencia comunicativa. Por competencia comunicativa se entiende la habilidad de comunicarse efectivamente por medio de la lengua oral o escrita. La **competencia comunicativa** abarca cuatro componentes:

1. **Competencia gramatical o precisión**, es el grado en que el usuario de la lengua domina el código lingüístico e incluye vocabulario, gramática, pronunciación, sintaxis y fonología.
2. **Competencia sociolingüística**, se refiere a las producciones del usuario en la lengua que pueden ser usadas o entendidas apropiadamente en diferentes contextos sociales.
3. **Competencia discursiva**, es la habilidad de combinar ideas para lograr una cohesión en forma, y coherencia en pensamiento.
4. **Competencia estratégica**, es la habilidad de usar estrategias como son los gestos o uso de sinónimos cuando no se sabe el significado adecuado de una palabra.

Para el desarrollo de una competencia comunicativa se requiere de una interacción real entre los estudiantes mediante el uso significativo de la lengua dentro de un contexto. Por lo que las estrategias de aprendizaje estimulan a los estudiantes a participar activamente dentro de un acto comunicativo, además de que los motiva a desarrollar su competencia comunicativa.

Ellis (2003: 76-77) define a las estrategias de aprendizaje como las técnicas u operaciones que los estudiantes emplean para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera, así como para enfrentarse a situaciones problemáticas de aprendizaje. Las estrategias son de tres tipos: **cognitivas, metacognitivas y sociales/afectivas**.

De forma más detallada, Oxford (1990: 14-15) divide a las estrategias de aprendizaje en dos clases, estrategias directas e indirectas, que a su vez se subdividen en seis grupos:

- **Estrategias directas**. Se ocupan de trabajar con la lengua a través de una variedad de tareas específicas y situaciones. Sus grupos son: estrategias de memoria, para recordar y retener nueva información; estrategias cognitivas, para entender y producir la lengua; y estrategias de compensación, para usar la lengua a pesar de la falta de conocimiento.

- **Estrategias indirectas**. Se utilizan para el manejo general del aprendizaje y están formadas por: estrategias metacognitivas, para coordinar el proceso de

aprendizaje; estrategias afectivas, para regular las emociones; estrategias sociales, empleadas para llevar a cabo el aprendizaje con los demás.

En los siguientes apartados se explican brevemente los conceptos de interlenguaje y análisis del error. Ambos son marcos referenciales para estudiar los procesos psicolingüísticos responsables de la adquisición de una lengua extranjera.

### 2.2.2 Interlenguaje

Ellis (2003: 31-32) señala que el concepto de interlenguaje constituye un intento por explicar la adquisición de una lengua extranjera.

Selinker (1972, en Ellis, 2003: 33) postula que el aprendiente de una lengua extranjera construye un sistema lingüístico único que comparte elementos de la lengua materna y la lengua meta. Este sistema especial recibe el nombre de **Interlenguaje**.

Da Silva y Signoret (1996: 113) mencionan que el interlenguaje es la "lengua típica del hablante no nativo" para comunicarse en la lengua extranjera. Se presenta cuando el aprendiente intenta expresar sus conocimientos de la lengua meta que aún está en proceso de desarrollo.

Por su parte Ellis, (2003: 35) explica al interlenguaje en analogía con un modelo simple computacional de la adquisición de una lengua extranjera. El individuo recibe la información del exterior (*input*) la cual se procesa en dos fases: (1) la información relevante para el individuo se transfiere a la memoria de corto plazo (*intake*), (2) parte de esta información se almacena en la memoria de largo plazo como conocimiento de la lengua extranjera. Los procesos que originan la creación del *intake* y el conocimiento de una segunda lengua ocurren dentro de la mente del individuo donde se construye el interlenguaje, es decir el aprendiente asimila, acomoda y reestructura sus esquemas cognitivos antes de producir (*output*) la lengua extranjera.

Selinker basado en Lennerberg (1967, en Da Silva y Signoret, 1996: 115-116) dice que el interlenguaje se forma por dos constructos: estructura latente del lenguaje y estructura psicológica latente. La estructura latente del lenguaje es la responsable de la adquisición de la lengua materna y es de naturaleza biológica ya que, establece etapas y tiempos para el desarrollo de la lengua. Esta estructura estimula el conocimiento

lingüístico innato y universal para la adquisición de una lengua en el ser humano. Por su parte, la estructura psicológica latente no es de naturaleza biológica, es decir que la adquisición de una lengua no se determina por etapas o tiempos, y no necesariamente está relacionada con el conocimiento lingüístico innato y universal de la lengua.

Bialystok y Sharwood (1985), apoyados en Selinker, dicen que el interlenguaje como sistema, comprende algunos procesos psicolingüísticos centrales diferentes a los de la lengua materna y son: la **fossilización**, la **transferencia lingüística** y los **resurgimientos** (*backsliding*).

La **fossilización** surge cuando el estudiante deja de aprender nuevos aspectos de la lengua meta, sus estructuras gramaticales provisionales le permiten comunicarse apropiadamente pero su interés por mejorarlas desaparecerá, y por lo tanto, su aprendizaje se detendrá (Da Silva y Signoret 1996: 118).

Selinker (1972, en Bialystok y Sharwood, 1985: 102) afirma que el proceso de **transferencia** se refiere a que el conocimiento de la lengua materna contribuye a estructurar las formas gramaticales provisionales de la lengua meta. Es decir, la aplicación de reglas que hace el aprendiente de su lengua materna aplicadas a la lengua extranjera. De acuerdo con Ellis (2003: 51-52), existen la transferencia positiva y la negativa. La primera se refiere a aspectos de la lengua materna que se pueden aplicar a la lengua extranjera facilitando su aprendizaje. La transferencia negativa o interferencia se refiere a las estructuras de la lengua materna que no pueden ser aplicadas a la lengua extranjera. En esta transferencia el aprendiente comete errores. En este proceso de transferencia el individuo también puede evitar el uso de estructuras debido a que no hay un equivalente en su lengua materna, pero también puede hacer el sobre uso de algunas otras.

Por último, según Selinker (1972, en Bialystok y Sharwood, 1985: 102) los **resurgimientos** se refieren a que las estructuras anteriores o errores fossilizados del interlenguaje del individuo que se pensaban desaparecidas, reaparecen en las producciones del aprendiente.

Además de los procesos psicolingüísticos del interlenguaje, éste también involucra algunos mecanismos como las estrategias de comunicación que el individuo usa cuando no sabe expresar lo que quiere decir en la lengua extranjera debido a sus

deficiencias lingüísticas. Estas estrategias son los préstamos que ocurren cuando el individuo usa palabras de su lengua materna cuyo significado está próximo al de la lengua meta. Parfrasear el significado de una palabra y construir una palabra nueva también son estrategias comunicativas (Ellis, 2003: 60-61).

Los errores que producen los aprendientes también caracterizan al interlenguaje, los cuales deben ser considerados como parte natural del proceso de aprendizaje. A continuación se dan a conocer la importancia del error, así como sus tipos.

### 2.2.3 Análisis del error

Los errores son significativos para el profesor ya que indican el grado de conocimiento del sistema de la lengua extranjera que el individuo posee. Además proveen al investigador de evidencia sobre cómo la lengua está siendo aprendida y qué estrategias está empleando el individuo en el desarrollo de su aprendizaje. Los errores son de gran importancia para el individuo ya que al cometerlos a través del interlenguaje, él mismo aprende. Corder (1981) dice que como estrategia de aprendizaje, al cometer errores, se aprende tanto la lengua materna como la lengua extranjera.

Corder (1967, en Da Silva y Signoret, 1996: 120) distingue dos tipos de errores: los sistemáticos y los no sistemáticos. Los **errores sistemáticos** o **errores de competencia**, indican que el individuo está usando el conocimiento básico de la lengua (competencia transitoria) y por lo tanto, estos muestran el aprendizaje del sistema de la lengua. Los errores no sistemáticos (errores de actuación), se cometen al producir o comprender la lengua, son similares a los que hacen los nativos hablantes aún cuando ellos dominan su propia lengua.

De acuerdo con Richards (1971, en Da Silva y Signoret, 1996: 121) los errores también pueden ser clasificados en tres tipos: **interlinguales**, **intra linguales** y **de desarrollo**.

- Los **errores interlinguales** son aquellos que ocurren por la transferencia que hace el individuo de su lengua materna a la lengua extranjera.

- **Los errores intralinguales** ocurren por la sobregeneralización de las reglas de la lengua extranjera. Ellis (2003: 19) dice que el aprendiente comete este tipo de error cuando algunas formas son fáciles de aprender y procesar.
- **Los errores de desarrollo** son parecidos a los que cometen los niños al aprender tanto su lengua materna, como una extranjera y normalmente desaparecen durante el proceso de adquisición.

Ellis (2003: 19-20) dice que los aprendientes cometen errores de omisión cuando pasan por alto algún elemento del sistema de la lengua extranjera. Los errores de sobregeneralización y los de omisión, son errores comunes en el acto comunicativo del individuo al aprender una lengua extranjera.

Por último, Ellis señala que es necesario evaluar los errores para ayudar al individuo en el aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente si interfieren con el entendimiento de lo que él dice.

Algunos **errores** son **globales** y otros son **locales**. Los globales rompen por completo la estructura de una oración y posiblemente sea difícil de entenderla. Los locales afectan únicamente un constituyente de la oración y no impiden la comprensión.

Al considerar los errores que cometen los estudiantes del CECyT Lázaro Cárdenas del Río, cuando usan algunos adjetivos con las preposiciones **about**, **at**, **for** y **with**, se puede observar que en su interlenguaje existen errores de transferencia, sobregeneralización y omisión.

Con el diseño de las actividades didácticas de adjetivos con preposición, se pretende que los alumnos eviten cometer dichos errores. Para su diseño fue pertinente revisar las bases metodológicas para la enseñanza del idioma inglés con el enfoque comunicativo, la enseñanza explícita, implícita y algunos modelos para el diseño de actividades didácticas.

### 2.3 Teoría de enseñanza

Desde hace más de tres décadas, uno de los intereses principales del enfoque comunicativo, ha sido que los alumnos, además de desarrollar el conocimiento de las

estructuras gramaticales, adquieran el conocimiento de las normas sociales, culturales y psicológicas de la lengua. El enfoque comunicativo proporciona al estudiante los medios que le permiten participar plenamente en actos de comunicación en el idioma extranjero.

El enfoque comunicativo tiene dos propósitos importantes: el uso del sistema lingüístico de la lengua meta de forma eficaz y apropiada, y el desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades con las que se reconozca la relación entre lengua y comunicación (Richards y Rodgers, 1992: 66).

En el siguiente apartado se describe brevemente el enfoque comunicativo que parte de la base comunicativa de la lengua y del uso de la misma.

### **2.3.1 Enfoque comunicativo**

Richards y Rodgers (1992: 64-66) señalan que, a finales de los años sesenta surgieron cambios en la forma de enseñar una lengua extranjera y surge la idea de enseñarla como un instrumento de comunicación.

Algunos lingüistas británicos consideraron importante realizar un estudio de la lengua y retomar la idea de que las producciones de los estudiantes tenían significado e intención por sí mismas. Posteriormente, con el apoyo de lingüistas americanos se consideró que el aspecto funcional y comunicativo de la lengua no estaba siendo bien dirigido en los enfoques estructurales para la enseñanza de lenguas en los años sesenta.

Chomsky (1957, en Richards y Rodgers, 1992: 64) señaló que las teorías estructurales de la lengua eran incapaces de tomar en cuenta la creatividad y la autenticidad de las oraciones producidas por los estudiantes. Candlin y Widdowson (en Richards y Rodgers, 1992: 64) consideraron importante enfocarse en lo que el estudiante podía hacer con el conocimiento de las estructuras.

Wilkins (1972, en Richards y Rodgers, 1992: 65) propuso una definición funcional y comunicativa de la lengua que sirvió como base para el diseño de programas comunicativos. Con su definición intentó demostrar que el sistema de significado, es decir lo que se quiere decir, se basaba en el uso comunicativo de la lengua e identificó

dos tipos de significado: categorías de nociones (tiempo, secuencia, lugar, etc.), y categoría de función comunicativa (pedir, ofrecer, invitar, etc).

Howatt (1984, en Richards y Rodgers, 1992: 66) distingue la versión débil y la versión fuerte del enfoque comunicativo. La versión débil destaca la importancia de proporcionar a los estudiantes oportunidades de usar el inglés para propósitos comunicativos. La versión fuerte señala que la lengua se adquiere a través de la comunicación, la cual debe impulsar el desarrollo de la lengua por sí misma.

El propósito fundamental del enfoque comunicativo es que el alumno desarrolle la competencia comunicativa (Hymes, 1972, en Richards y Rodgers, 1992: 69) en la lengua meta, es decir, que adquiera el conocimiento de la lengua meta y la habilidad de usarla eficazmente.

Canale y Swain (1980, en Richards y Rodgers, 1992: 71) señalan que la **competencia comunicativa** implica dos elementos en el alumno: el **conocimiento** y la **habilidad** de usar la lengua. El conocimiento es lo que se sabe de la lengua meta y la habilidad, se refiere al desempeño apropiado de dicho conocimiento en una comunicación real.

La competencia comunicativa comprende, como mínimo, cuatro áreas del conocimiento y habilidad:

- **Competencia gramatical.** Incluye el conocimiento fonológico, morfológico, sintáctico y semántico de la lengua. Esta competencia se enfoca al conocimiento y habilidad requerida para entender y expresar el significado literal de las producciones.
- **Competencia sociolingüística.** Se refiere a que las producciones del hablante deben ser entendidas apropiadamente, tanto en significado como en forma, en distintos contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales (propósitos y convenciones de la interacción).
- **Competencia discursiva.** Implica la manera de combinar formas gramaticales y significados para lograr la cohesión en forma, y la coherencia en el significado en un texto oral o escrito. La cohesión es la lógica estructural de las producciones y facilita la interpretación de un texto. La coherencia es la relación entre los

diferentes significados de un texto, que pueden ser significados literales, funciones comunicativas o actitudes.

- **Competencia estratégica.** Se refiere al uso de las estrategias de comunicación verbal y no verbal, las cuales ayudan a compensar las deficiencias en la comunicación real (por ejemplo, el no recordar una idea o una forma gramatical), así como a mejorar la efectividad en la comunicación. También contribuye a manejar problemas sociolingüísticos y de discurso.

Larsen-Freeman (1986: 128-135) señala los siguientes aspectos importantes dentro del enfoque comunicativo:

- La lengua meta es un medio de comunicación dentro del salón de clase.
- Distintas formas lingüísticas pueden conllevar a una función y una sola forma puede ofrecer una variedad de funciones.
- El significado de las producciones se obtiene por el contexto social de la comunicación y el papel de los interlocutores.
- Los errores son parte del desarrollo de las habilidades comunicativas.
- El profesor es facilitador del aprendizaje y promueve la comunicación a través de diferentes actividades comunicativas (*role-plays*, juegos, debates) entre sus estudiantes. Littlewood (1981, en Larsen-Freeman, 1986: 131) menciona que el profesor es un co-comunicador ya que participa en las actividades comunicativas de los estudiantes.
- El estudiante es un comunicador y está activamente implicado en la negociación de significado, es decir, debe hacerse entender aún cuando carezca del conocimiento de la lengua meta. El alumno debe participar en la realización de las actividades y es el responsable de su propio aprendizaje.

En resumen, el enfoque comunicativo parte de un modelo funcional para el uso de la lengua extranjera. Dicho modelo debe reflejarse en el sistema de enseñanza, las funciones del profesor y la selección de las actividades, entre otros, con el fin de que el alumno adquiera la competencia comunicativa en la lengua meta.

A continuación se revisan las implicaciones de la enseñanza explícita y la enseñanza implícita.

### **2.3.2 Enseñanza explícita vs. enseñanza implícita**

El estudiante de una lengua extranjera aprende la gramática través de la enseñanza explícita o implícita de la lengua.

La enseñanza explícita, considerada como un proceso activo, se basa en las explicaciones del profesor para dar a conocer las reglas y estructuras de la lengua extranjera, las cuales son analizadas y organizadas conscientemente por el alumno (Gómez y Zanón, 1999, en Salido, 2001:120). Este tipo de enseñanza ayuda a la construcción del conocimiento gramatical explícito o declarativo de la lengua, que se refiere a lo que el estudiante sabe acerca de ella (Salido, 2001).

La enseñanza implícita, conlleva a un proceso pasivo ya que es de naturaleza intuitiva o inconsciente. El alumno, por medio de la comprensión y de sus propias deducciones, reflexiona sobre el funcionamiento de las estructuras gramaticales que el profesor le presenta a través del *input* (Romero y Martín, 2000). Este tipo de enseñanza ayuda a la construcción del conocimiento procedimental, con el cual el estudiante hace uso de su conocimiento gramatical declarativo al transmitir y comprender los mensajes en la lengua meta (Salido, 2001). Por lo anterior, se puede decir que tanto el conocimiento declarativo como el procedimental de la gramática, son importantes para el uso de la lengua meta dentro de la comunicación.

Zanón y Gómez (1999, en Romero y Martín, 2000: 102) señalan que la enseñanza explícita de la gramática corre el riesgo de servir únicamente para la resolución de ejercicios a corto plazo, sin garantizar su interiorización y utilización posterior. No obstante, también mencionan que no es aconsejable basarse únicamente en la enseñanza implícita de la gramática de la lengua meta. Estos autores sugieren que la enseñanza de la gramática se puede dirigir hacia el desarrollo del conocimiento explícito que facilite, a su vez, el proceso de aprendizaje implícito de la gramática, así como, hacia el uso de la gramática ligada a actividades comunicativas.

Al respecto, Salido (2001) menciona que la enseñanza gramatical que tome en cuenta la comunicación para describir y explicar la lengua, en otras palabras, que explique las reglas del sistema y también las de su uso dentro de un contexto, beneficiará a los estudiantes y profesores de lenguas extranjeras.

A continuación se exponen algunos modelos de actividades con los cuales se fundamenta el diseño de las actividades de este trabajo terminal.

### 2.3.3 Modelos de enseñanza

En este apartado se describen algunos modelos de enseñanza gramatical en los cuales se basa el diseño de las actividades de este proyecto terminal.

Se sugiere que la enseñanza de la gramática se lleve a cabo a través de actividades comunicativas que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua extranjera por medio de tareas comunicativas.

Las tareas comunicativas son actividades enfocadas en la forma gramatical y, principalmente, en el estudiante para que comprenda, manipule, produzca o interactúe en la lengua meta (Nunan, 1989, en Franco, 2003: 49).

Las tareas comunicativas se clasifican en tareas cerradas y tareas abiertas. Las **tareas cerradas** son aquellas que permiten emplear una sola estructura gramatical a la vez, y el intercambio de información se restringe al uso de esa forma gramatical (Loschky y Bley-Vroman, 1993, en Franco, 2003: 49). Debido a que estas tareas cerradas centran su atención en el significado, el estudiante puede distinguir e internalizar el aspecto gramatical que contiene el *input*. Las **tareas abiertas** manejan información indeterminada, el uso de la lengua no se restringe, es decir que los alumnos tienen la libertad de utilizar cualquier estructura para realizar la tarea (Franco, 2003: 49).

A continuación se describen las características de las actividades de *input* estructurado que corresponden a las tareas cerradas.

#### 2.3.3.1 *Input* estructurado

El modelo de *input* estructurado está centrado completamente en el estudiante de una lengua extranjera. La enseñanza de la gramática como *input* estructurado pretende que el estudiante aprenda a desarrollar habilidades que le permitan usar las estructuras gramaticales correcta, significativa y apropiadamente (Larsen-Freeman, 1991, en Franco, 2003: 43).

Lee y VanPatten (1995, en Franco 2003: 45) usan el término *input* con significado (*meaning-bearing input*) para referirse al procesamiento del *input*. Este término se refiere al *input* que contiene la información o el mensaje que el estudiante intenta entender.

La comprensión y el procesamiento del *input*, son conexiones inseparables e importantes durante el aprendizaje. El primero se refiere a la creación del significado a partir de la información que contiene el *input*. El segundo se refiere a las conexiones que se realizan de la forma y el significado, a partir de los datos lingüísticos del *input*, con el objetivo de construir el sistema lingüístico de la lengua extranjera. Para que el estudiante aprenda la lengua meta debe recibir *input* con significado (*meaning-bearing input*). El conocimiento se obtiene cuando el estudiante establece la relación entre la forma y el significado (Lee y VanPatten, 1995: 96).

La enseñanza de la gramática como ***input* estructurado** establece hipótesis sobre las estrategias de procesamiento que el alumno emplea cuando estudia una lengua extranjera. Estas hipótesis tienen tres objetivos principales:

1. Explicar la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de la lengua meta.
2. Ayudar a entender la discrepancia entre la atención a la forma y la atención al significado.
3. Intentar explicar lo que sucede en un sistema caracterizado por la capacidad de atención limitada del estudiante.

En la siguiente tabla se muestran las hipótesis de las estrategias del procesamiento del *input*.

**Tabla 7. Hipótesis de estrategias del procesamiento del *input***

H1	El alumno procesa el <i>input</i> para obtener el significado antes que para entender la forma.
H1 (a)	Inicialmente, el estudiante procesa las palabras de contenido en el <i>input</i> .
H1 (b)	El alumno procesa las partidas léxicas antes que las gramaticales para obtener la información semántica (por ejemplo, la morfología que incluye inflexiones de verbos, sustantivos o adjetivos y se refiere a la propia forma del aspecto gramatical).
H1(c)	El estudiante procesa la morfología más significativa antes que la menos o no significativa.
H2	El alumno procesa la forma que no es significativa cuando la atención que se requiere para entender el contenido informativo o comunicativo es mínima.
H3	El alumno tiende a procesar cadenas de <i>input</i> como agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, asignando el estatus de agente o sujeto a la primera frase nominal que encuentre.
H4	El estudiante procesa frases y patrones recurrentes como partes completas no analizadas, especialmente si las propiedades fonológicas (contornos melódicos, patrones de entonación, etc.) ayudan a delimitar estas frases o patrones.

(Lee y VanPatten, 1995: 97, en Franco, 2003: 47)

La enseñanza de la gramática orientada al procesamiento (Franco, 2003: 48) está compuesta por:

1. La información (***input***) que recibe el estudiante para construir el sistema lingüístico. La práctica enfocada en el *input* ayuda al procesamiento de la información.
2. El ***intake***, que se refiere a la información que el estudiante obtiene del *input*, es decir, el estudiante desarrolla su sistema lingüístico al darse cuenta de la estructura gramatical y entender su significado.
3. El sistema en desarrollo, se refiere a las representaciones mentales complejas que constituyen el conocimiento básico de los estudiantes. Este sistema ayuda al estudiante a tener una mejor producción de la lengua meta (***output***) (VanPatten, 1996: 9).

El objetivo fundamental de la enseñanza de la gramática orientada al procesamiento, es guiar a los alumnos a observar la estructura gramatical dentro del *input* y a procesarla a través de distintas actividades con *input* estructurado (Lee y VanPatten, 1995: 102). Estas actividades requieren que el estudiante se concentre únicamente en el significado del punto gramatical mediante oraciones con *input*

estructurado y que no produzca el punto gramatical, sino que únicamente lo procese con el *input*.

De forma similar, Franco (2003: 51,52) señala que las actividades de *input* estructurado son tareas cerradas orientadas al procesamiento del *input*, ya que al estar enfocadas en el significado, el estudiante dirige su atención al aspecto gramatical de las oraciones con *input* estructurado para internalizarlo.

El diseño de actividades con *input* estructurado plantea los siguientes lineamientos (Lee y VanPatten, 1995: 106):

- Presentar sólo una estructura a la vez.
- Mantener la atención del estudiante en el significado.
- Incorporar la forma y el significado.
- Se deben basar en las estrategias del procesamiento del estudiante.
- Iniciar con oraciones cortas hasta llegar al discurso conectado.
- Utilizar *input* escrito y oral.
- Involucrar al estudiante en actividades que fomenten el procesamiento de la gramática.

Las actividades de *input* estructurado son de tipo afectivo y referencial. Las actividades afectivas aprovechan el conocimiento del mundo del estudiante y requieren su opinión o respuestas personales. Las actividades referenciales se remiten al reconocimiento inmediato de un objeto para establecer el verdadero significado de la oración. Se recomienda presentar primero las actividades referenciales y posteriormente las afectivas ya que las referenciales permiten al profesor confirmar si el estudiante está enfocando su atención en el punto gramatical del *input*.

Las actividades para *input* estructurado pueden ser de opción binaria, relación de columnas, complementación de información o selección de alternativas. Pueden variar en contenidos y técnicas, lo cual permite crear diversas actividades. Por ejemplo, en las actividades de opción binaria se pueden ofrecer dos posibles combinaciones: falso-verdadero, si-no, de acuerdo-desacuerdo.

La elaboración de actividades de *input* estructurado permite al diseñador controlar el *input* y el significado que procesará el estudiante, ya que la capacidad de

procesamiento del alumno se enfocará en la función significativa de una estructura en particular (Franco, 2003: 52-53).

En resumen, los estudiantes de una lengua extranjera deben recibir el *input* estructurado necesario para que aprendan las estructuras gramaticales de la lengua meta y desarrollen habilidades que les permitan usar las formas lingüísticas de forma correcta y apropiada (Franco, 2003: 54).

A continuación se presentan las características de las actividades de *output* estructurado.

### **2.3.3.2 Output estructurado**

De acuerdo con Terrell (1986, en Lee y VanPatten, 1995: 117), las producciones de los estudiantes de la lengua meta (*output*) requieren el acceso al conocimiento de la regla gramatical y el uso de estrategias de producción. El acceso es la capacidad de recuperar y expresar un significado con una forma o estructura en particular. Las estrategias de producción se refieren a la capacidad de conectar formas o estructuras de manera apropiada.

Terrell (1986) señala que el acceso no lleva a la automatización de la lengua meta. El hecho de que un estudiante incorpore una estructura en particular en su sistema en desarrollo no significa que pueda accederla fácilmente, es más, el alumno puede saber mucha gramática pero puede ser incapaz de usarla en una situación comunicativa. Por lo tanto, el estudiante no sólo debe ser provisto del *input* para construir su sistema en desarrollo, sino también debe brindársele la oportunidad de producir la lengua para comunicar algo que tenga significado para alguien más, a través de actividades que estén enfocadas tanto a la forma como al intercambio de información.

Las actividades con *output* estructurado comprenden el intercambio de información desconocida y requieren que los estudiantes tengan acceso a formas y estructuras particulares al expresar significados específicos. El diseño de actividades con *output* estructurado debe cubrir los siguientes lineamientos enfocados en la producción (Lee y VanPatten: 1995: 121):

- Presentar una sola forma o función a la vez.
- Enfocarse en el significado.
- Ir de las oraciones simples al discurso conectado.
- Usar *output* escrito y oral de acuerdo con un propósito o un tema específico.
- Otras personas deben responder al contenido del *output* creado por el estudiante.
- El estudiante debe conocer la forma y la estructura.

Las actividades con *output* estructurado están dirigidas al uso del sistema en desarrollo de la lengua meta del estudiante, por lo que existe una secuencia entre las actividades de *input* y *output* estructurado, enfocadas a la forma y al significado de la estructura gramatical. Lo anterior indica, que la enseñanza gramatical con actividades de *input* y *output* estructurado, dentro del aula, dirigen al estudiante al procesamiento de la estructura gramatical con el *input* adecuado, y al acceso de dicha estructura, partiendo de su sistema en desarrollo para crear un *output* significativo (Lee y VanPatten: 1995: 130).

En el siguiente apartado se describen brevemente algunas consideraciones para la elaboración de las actividades que faciliten el aprendizaje de algunos adjetivos seguidos de las preposiciones: ***about, at, for*** y ***with***.

#### **2.4 Modelos para el diseño de actividades**

Para la realización de este apartado se consultaron tres autores: Graves (1997), García (2004) y Nobblit (1972). Sin embargo, únicamente se dan a conocer las consideraciones del último autor por ser las más adecuadas para la elaboración del diseño de las actividades de este proyecto terminal.

Al diseñar actividades didácticas se debe tomar en cuenta algunas consideraciones educativas, lingüísticas y psicolingüísticas (Nobblit, 1972, en Stern, 1983: 175). Las actividades deben:

1. Estar dirigidas a un **contexto educativo**, es decir, se debe conocer la población para la cual se diseñan las actividades.
2. Abarcar **conceptos e información gramatical descriptiva y contrastiva** con el fin de conocer el punto gramatical que está causando problema en los alumnos, e identificar similitudes y diferencias de dicho punto entre la lengua meta y la lengua nativa.
3. Basarse en **aspectos psicolingüísticos**, es decir, en los aspectos relativos a los procesos implicados en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
4. Tomar en cuenta las **habilidades lingüísticas** (comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita) y la **Integración** de las mismas.
5. Incluir procedimientos de **evaluación**, con base en los objetivos, para conocer el funcionamiento de las actividades.

La selección de los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado contribuirán a que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa del idioma inglés, ya que estos favorecen la enseñanza explícita e implícita de la lengua extranjera dentro del salón de clase. En el siguiente capítulo se elaboran las actividades didácticas de este proyecto terminal, las cuales están basadas en las consideraciones de Nobblit (1972) que se han mostrado en el presente capítulo.

### **Capítulo III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES**

En este capítulo se describen brevemente los puntos a considerar para la elaboración de las actividades para la enseñanza de algunos adjetivos con las preposiciones *about*, *at*, *for* y *with* de acuerdo con el modelo de Nobblit (1972). También se delimitan el objetivo general y los objetivos específicos de cada una de las actividades, y se ofrecen algunas recomendaciones pedagógicas.

#### **3.1 Contexto educativo**

Las actividades están dirigidas a alumnos del tercer semestre de Inglés del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) Lázaro Cárdenas del Río. En el capítulo I se encuentran aspectos más detallados a cerca del contexto educativo.

#### **3.2 Conceptos e Información gramatical**

La elaboración de actividades implica conocer y describir el punto gramatical que está causando problema en los alumnos y así, identificar las similitudes y diferencias de dicho punto entre la lengua meta y la lengua nativa. Esta información se ha cubierto en el capítulo II en el apartado 2.1.

#### **3.3 Aspectos psicolingüísticos**

La elaboración de actividades requiere de bases teóricas del aprendizaje de una lengua extranjera, así como, la elección de teorías y modelos de enseñanza en los cuales se basan las actividades de este proyecto terminal. Esta información se ha cubierto en el capítulo III, apartados 2.2 y 2.3.

### 3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

La propuesta de las actividades abarca las cuatro habilidades del idioma inglés: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita, así como la integración de las mismas. A continuación se describen las características más importantes de cada habilidad.

#### 3.4.1 Comprensión auditiva

La comprensión auditiva de una lengua extranjera es un proceso activo interpretativo por el cual se reconocen los sonidos producidos por el hablante, así como la percepción de formas de entonación y la interpretación de lo que se está diciendo, en otras palabras, consiste en darle sentido a la lengua hablada que está conformada por sonidos, elementos no lingüísticos, el conocimiento previo del individuo y el contexto en el cual se está escuchando la lengua. (Lynch y Mendelsohn, 2002: 193).

Anderson y Lynch (1988, en Nunan, 1989: 23) distinguen dos tipos de situaciones auditivas: la recíproca y la no-recíproca. La recíproca se refiere a la interacción que hay entre el emisor y el receptor en donde existe una negociación de significado. La no-recíproca indica que la información se dirige a una sola dirección, es decir del emisor al receptor, por lo tanto no hay interacción alguna entre ellos.

La comprensión auditiva requiere que el estudiante integre las siguientes habilidades lingüísticas (Nunan, 1989:26):

- Identificar los sonidos más importantes.
- Segmentar el discurso en palabras.
- Entender la sintaxis de las oraciones.
- Formular una respuesta apropiada.

Richards (1983, en Lynch y Mendelsohn, 2002: 198) considera que en cada situación auditiva se requieren una serie de microhabilidades. Rost (1999, en Lynch y Mendelsohn, 2002: 198-199) distingue dos tipos. El **primer tipo** se emplea con el fin de

entender lo que el emisor está diciendo e interpretar el significado (*enabling skills*) y son:

- **Percepción.** Implica el reconocimiento de sonidos importantes dentro de la oración, por ejemplo: discriminar los sonidos en palabras, identificar el uso de la entonación y tono, entre otras.
- **Interpretación.** Consiste en entender el sentido de cada oración e incluye deducir el significado de palabras desconocidas e inferir información implícita. En la interpretación también se predice el contenido y se identifican elementos que ayudan a generar el conocimiento previo del individuo.

El **segundo tipo** de micro habilidades se emplea para responder apropiadamente al mensaje (*enacting skills*), y están basadas en el primer tipo. Incluyen:

- Seleccionar puntos claves para llevar a cabo la tarea.
- Transcribir la información en forma escrita.
- Identificar los puntos que necesitan aclararse.
- Integrar la información de otras fuentes.
- Proveer una retroalimentación apropiada al emisor.

Concluyendo, la comprensión auditiva de una lengua extranjera requiere que el estudiante haga uso de sus habilidades lingüísticas, posea un conocimiento no lingüístico (el cual incluye tener un propósito para escuchar), así como un conocimiento social y cultural para entender el mensaje satisfactoriamente.

### **3.4.2 Comprensión de lectura**

La comprensión de lectura es considerada como un proceso interactivo de construcción de significado que implica tanto conocimiento lingüístico de la lengua, como conocimiento del mundo (Nunan, 1999: 268).

Anderson y Perrazo (1984, en Lee y VanPatten, 1995: 191-192) definen a la comprensión de lectura como un proceso en el cual se relacionan la nueva información, los conocimientos lingüísticos y el mundo del lector, quien lleva a cabo posibles conexiones entre la información impresa en el texto y el conocimiento ya existente.

Grabe y Stoller (2001, en Celce-Murcia, 2001: 187) dicen que los estudiantes de una lengua extranjera aprenden a leer para satisfacer un propósito, algunos de estos son:

- Buscar información.
- Obtener una idea general.
- Aprender nueva información.
- Sintetizar y evaluar la información.

Para poder alcanzar cada propósito es necesario hacer uso de distintos tipos de lectura. Davies (1995, en Nunan, 1999: 251) da a conocer algunos:

- Lectura receptiva. Implica una lectura rápida y automática.
- Lectura reflexiva. El propósito es generar la reflexión del lector en relación al mensaje del autor.
- Lectura de ojeada. Consiste en la lectura rápida para obtener la impresión general preliminar de un texto.
- Lectura de búsqueda. El lector busca información específica dentro del texto.

Brosnan (1984, en Nunan, 1989: 35) dice que, la comprensión de lectura requiere:

- Identificar la intención funcional de las oraciones o segmentos del texto.
- Relacionar el contenido del texto con los conocimientos previos.
- Usar diferentes técnicas para diferentes propósitos de lectura.
- Usar el conocimiento gramatical de la lengua meta.

En conclusión la comprensión de lectura es un proceso interactivo que implica el conocimiento gramatical de la lengua meta, así como los conocimientos y experiencias previas del estudiante que le ayuden a dar significado y propósito al texto.

### 3.4.3 Producción oral

La producción oral de una lengua extranjera requiere tanto el conocimiento de la lengua, como la capacidad de usarla en distintas situaciones o contextos, ya sean sociales o culturales (Brown y Yule, 1983, en Nunan, 1989: 27).

Dentro de un contexto social existen dos tipos de comunicación: la transaccional y la interaccional. La transaccional se refiere al intercambio de información para obtener algo. La interaccional se lleva a cabo con el propósito de socializar (Nunan, 1999: 228).

Bygate (1987, en Nunan, 1989: 30) distingue dos habilidades en la producción oral: las habilidades motor-perceptivas y las habilidades de interacción. Las habilidades motor-perceptivas se refieren al uso correcto de los sonidos y de las estructuras de la lengua meta. Se desarrollan dentro del salón de clase por medio de distintas actividades. Las habilidades de interacción son complemento de las habilidades motor-perceptivas para lograr la comunicación e implican la toma de decisiones dentro del acto comunicativo, por ejemplo, qué decir, cómo decirlo, entre otras.

Bygate (1987, en Nunan, 1989: 30) sugiere que el estudiante debe desarrollar las habilidades anteriores tanto en el manejo de la interacción, como en la negociación de significado. El manejo de la interacción implica saber cuándo y cómo tomar la palabra, cuándo introducir un nuevo tema o cambiarlo, y cuándo iniciar o finalizar una conversación. La negociación de significado se refiere a la habilidad de asegurarse que los interlocutores hayan entendido el mensaje.

Según Nunan (1989: 32) para la comunicación oral se requiere:

- La habilidad de articular correctamente las palabras para ser entendido.
- El manejo adecuado del estrés, ritmo y entonación.
- Un nivel de fluidez aceptable.
- De habilidades transaccionales e interpersonales.
- La habilidad de negociar significados

En conclusión, se puede decir que la producción oral de una lengua extranjera es una actividad dinámica que implica un desempeño adecuado de la competencia

comunicativa por parte del estudiante. Esta habilidad requiere tanto de su enseñanza como de su práctica constante.

#### **3.4.4 Producción escrita**

La producción escrita es un modo de expresión lingüística y de comunicación (Silva y Matsuda, 2002: 253) que en términos de habilidad, es una de las más difíciles en el aprendizaje de una lengua extranjera por ser considerada un proceso complejo cognitivo que requiere de tiempo y esfuerzo intelectual (White y Arndt, 1991, en Nunan, 1999: 273).

Bell y Burnaby (1984, en Nunan, 1989: 36) también consideran que la producción escrita es una actividad cognitiva la cual demanda del escritor un control simultáneo de distintos aspectos, como son el contenido, el vocabulario, el formato, la sintaxis, la puntuación y la ortografía de la lengua meta. Además, el escritor debe integrar la información en párrafos congruentes y ordenados.

Nunan (1989: 37) dice que la producción escrita requiere de:

- El manejo de la formación de las palabras.
- El manejo y el seguimiento de reglas de puntuación y ortografía.
- El uso adecuado del sistema gramatical de la lengua para transmitir el mensaje.
- La selección de un estilo apropiado.
- La organización del contenido a nivel de oraciones, párrafos y textos.

Flower y Hayes (1981, en Lee y VanPatten, 1995: 216) dan a conocer el siguiente modelo cognitivo de producción escrita, el cual explica los procesos de pensamiento que lleva a cabo el escritor:

- La situación de la tarea. Al escribir se debe tener un objetivo, también se debe considerar la situación, la audiencia y el problema.
- Memoria de largo plazo del escritor. Se refiere a los conocimientos previos que el escritor posee o el posible acceso a fuentes de información para llevar a cabo la tarea.
- Proceso de la escritura que incluye:

- a) **Planeación.** Representación mental del conocimiento para escribir. Este proceso está compuesto por los subprocesos de generación y, organización de ideas así como la definición de objetivos. La generación de ideas incluye la recuperación de información de la memoria de largo plazo. La organización de ideas y la definición de objetivos, son subprocesos relacionados, ya que la última guía a la primera.
- b) **Traducción.** Se refiere al acto físico de escribir.
- c) **Revisión.** Consiste en analizar y evaluar lo escrito para modificarlo o usarlo.
- d) **El monitoreo.** Es una estrategia interna de escritura que informa al escritor cuándo debe pasar de un proceso o subproceso, a otro.

Existen dos enfoques en la enseñanza de la producción escrita: el enfoque del producto y el del proceso. El enfoque del producto está dirigido a la creación del texto escrito el cual debe ser comprensible, gramaticalmente correcto y apropiado. El enfoque del proceso ayuda a que el alumno desarrolle habilidades para escribir y se refiere a los pasos que se siguen para lograr un texto escrito. Por ejemplo, la elección del tema a través de una lluvia de ideas, estructuración del texto y la realización de borradores, entre otras (Nunan, 1999: 273, 274).

En resumen la producción escrita es un proceso laborioso que requiere de tiempo y esfuerzo intelectual; así como de su enseñanza por medio de los enfoques de proceso y producto para lograr textos escritos coherentes, ordenados y creativos.

#### **3.4.5 Habilidades integradas**

El aprendizaje de una lengua extranjera no sólo implica enseñar el sistema de la lengua, sino también enseñar habilidades que permitan a los estudiantes escuchar, leer, hablar y escribir en la lengua meta. Por lo tanto, necesitan la práctica interactiva y significativa de las cuatro habilidades de la lengua descritas anteriormente (Gower, 1995: 85).

En la vida real la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la producción oral y la producción escrita están integradas. Por ejemplo cuando un individuo forma parte de una conversación, éste escucha y habla; cuando llena una forma, necesariamente lee y escribe; y si asiste a una conferencia, escucha y escribe. En otras palabras el uso de una habilidad conlleva al uso de otra (Gower, 1995: 85).

Oxford (2001) dice que los estudiantes pueden interactuar naturalmente en la lengua si existe la integración de las habilidades durante su enseñanza.

Por su parte, Gower, (1995: 86) señala que la integración de las habilidades permite que la lengua se practique en un contexto cercano al real y que la clase sea más variada, lo cual motiva a los estudiantes.

Para la integración de las habilidades el profesor debe reflexionar y evaluar su enfoque de enseñanza, seleccionar materiales y libros de textos que promuevan la integración. Además debe organizar las actividades de tal forma, que el alumno practique las cuatro habilidades, así como las habilidades de sintaxis, vocabulario, pronunciación, entre otras (Oxford, 2001).

### **3.5 Evaluación con base en los objetivos**

En este apartado se delimitan los objetivos generales y específicos de las actividades de *input* estructurado y *output* estructurado dirigidos a la práctica de los adjetivos seguidos por las preposiciones ***about, at, for*** y ***with***.

#### **3.5.1 Actividades de *input* estructurado**

##### **Objetivo general**

A partir de las actividades referenciales y afectivas de *input* estructurado, el alumno internalizará los adjetivos seguidos por las preposiciones ***about, at, for*** y ***with*** que se le proporcionan.

### **Objetivos específicos de las actividades de opción binaria**

Con las actividades de opción binaria el alumno:

- seleccionará la respuesta correcta de entre las dos opciones dadas.
- identificará si las oraciones son correctas o incorrectas y seleccionará la respuesta adecuada de las dos opciones dadas.
- reconocerá si las oraciones son verdaderas o falsas y marcará la respuesta correcta de las opciones dadas.
- elegirá la respuesta correcta de entre dos opciones, de acuerdo con su opinión personal a partir de la información proporcionada.

### **Objetivos específicos de las actividades de selección de alternativas**

Con las actividades de selección de alternativas el alumno:

- identificará la respuesta correcta de entre las tres opciones para cada reactivo.
- relacionará el dibujo con las oraciones de adjetivos seguidos por las preposiciones *about*, *at*, *for* y *with*.

### **3.5.2 Actividades de *output* estructurado**

#### **Objetivo general**

El alumno empleará, de forma oral o escrita, algunos adjetivos seguidos por las preposiciones *about*, *at*, *for* y *with* de forma correcta y precisa, a partir de las actividades referenciales y afectivas de *output* estructurado.

#### **Objetivos específicos de las actividades de *output* estructurado**

A partir de las actividades de *output* estructurado el alumno:

- elegirá de entre las dos opciones dadas los adjetivos seguidos por las preposiciones *about*, *at*, *for* y *with* en un cuestionario.
- producirá de forma oral oraciones con algunos adjetivos seguidos por las preposiciones *about*, *at*, *for* y *with*, de acuerdo con los dibujos proporcionados.

- ordenará las palabras proporcionadas para escribir oraciones correctas con algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about, at, for** y **with**.
- expresará de forma escrita oraciones con algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about, at, for** y **with** de acuerdo con la información requerida.
- escribirá oraciones con algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about, at, for** y **with** de acuerdo con la información proporcionada.
- describirá alguien o algo importante para él, empleando algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about, at, for** y **with**.
- aplicará algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about, at, for** y **with** para hablar de él mismo, de acuerdo con la información proporcionada.
- escribirá oraciones acerca de él mismo con algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about, at, for** y **with** de acuerdo con la información requerida.

### 3.5.3 Habilidades Integradas

#### Objetivo general

El alumno será capaz de usar los adjetivos seguidos por las preposiciones **about, at, for** y **with** que se le proporcionan, en actividades referenciales y afectivas en las que se integran las habilidades.

#### Objetivos específicos para las actividades de habilidades Integradas

A partir de las actividades referenciales y afectivas de habilidades integradas el alumno:

- dará su opinión, de acuerdo con la información que se le proporciona, y así podrá elegir una opción.
- seleccionará la alternativa correcta de entre varias opciones y escribirá oraciones sobre algunas personas empleando algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about, at, for** y **with**.
- seleccionará la respuesta correcta de entre las dos opciones dadas y escribirá oraciones empleando algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about, at, for** y **with** con la información proporcionada.

- relacionará las fotografías con la información y producirá oralmente oraciones empleando algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about**, **at**, **for** y **with**.

### 3.6 Recomendaciones pedagógicas

En este apartado se ofrecen algunas recomendaciones pedagógicas para el uso de las actividades de *input* y *output* estructurado propuestas en este proyecto.

Las actividades de *input* y *output* estructurado están sustentadas por la teoría cognoscitiva del aprendizaje y la teoría de enseñanza del idioma del inglés como lengua extranjera, por lo que se recomienda al profesor consultar el apartado 2.2. y 2.3 de este proyecto.

Las actividades de *input* y *output* estructurado requieren de un orden para su realización. Se recomienda que los estudiantes realicen primeramente las actividades de *input* estructurado, ya que permiten al estudiante establecer la relación entre la forma y el significado de los adjetivos con las preposiciones **about**, **at**, **for** y **with**. Posteriormente, los estudiantes deben realizar las actividades de *output* estructurado, que les permiten producir dicha estructura.

Se sugiere al maestro que antes de aplicar las actividades propuestas, primero explique el funcionamiento y significado de los adjetivos y preposiciones del inglés dentro de un contexto. Posteriormente, el profesor debe explicar la correspondencia que existe entre los adjetivos y las preposiciones **about**, **at**, **for** y **with**. Es importante que el alumno comprenda que a cada adjetivo le sigue una preposición en específico, las cuales varían del idioma español. También, el alumno debe conocer los cambios en la parte complementaria de los adjetivos más preposición, ya que, estos pueden estar seguidos de un sustantivo o de un verbo con terminación *-ing*. El maestro puede hacer uso del apartado 2.1 de este proyecto terminal para brindar dicha explicación.

En el siguiente capítulo se presentan ocho actividades de *input* estructurado, ocho de *output* estructurado y cuatro de habilidades integradas para la enseñanza de algunos adjetivos seguidos por las preposiciones **about**, **at**, **for** y **with**.

Las actividades de *input* estructurado abarcan las habilidades de comprensión auditiva y comprensión de lectura. Las actividades de *output* estructurado abarcan las habilidades de producción oral y producción escrita. Las actividades integradas comprenden actividades de *input* y *output* estructurado.

#### **Capítulo IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES**

En este apartado se presenta el manual para el docente con un formato que contiene las características de cada actividad mismas que se encuentran en el manual para el alumno en el siguiente orden: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita y habilidades integradas. A continuación se aprecian las actividades que corresponden a cada habilidad.

El apartado **4.1** contiene las características de cada actividad para que el docente tenga un mejor uso de ellas. Por medio de un cuadro se da a conocer el nombre de la actividad, habilidad a practicar, tipo de actividad, tipo de interacción, procedimiento, material, tiempo estimado, respuestas y transcripción cuando lo requiere la actividad.

El apartado **4.2** dirigido al alumno ofrece veinte actividades por habilidad para practicar algunos adjetivos con las preposiciones ***about, at, for*** y ***with***.

4.1

MANUAL

PARA

EL

DOCENTE

<b>Actividad No. 1</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Donovan</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión auditiva
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: referencial de opción binaria
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que escuchen con atención las oraciones para elegir el dibujo más adecuado para cada una. Las oraciones se repetirán dos veces
<b>Material</b>	Actividad con dibujos y dos alternativas (a, b) y transcripción
<b>Tiempo estimado</b>	5-8 minutos
<b>Respuestas</b>	1) a 2) a 3) b 4) b 5) b 6) b 7) b 8) a 9) b

### Transcripción

Hello!

My name is Donovan and I'm 16 years old. I live in Florence, Italy.

1. **Example:** I'm **curious about** driving a motorcycle.
2. I'm **crazy about** leather boots.
3. I'm **worried about** choosing my career.
4. I'm **bad at** saving money.
5. I'm **brilliant at** maths.
6. I'm an **expert at** playing computer games.
7. I'm **anxious for** going to rock concerts.
8. I'm **sorry for** crashing my Dad's car.
9. I'm **annoyed with** my father's decisions about my future.

<b>Actividad No. 2</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>What's my job?</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión auditiva
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: referencial de selección de alternativas
<b>Tipo de Interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que escuchen las oraciones para elegir el dibujo de acuerdo con la profesión de cada persona. Las oraciones se repetirán dos veces
<b>Material</b>	Actividad con dibujos y tres alternativas (a, b, c), y transcripción
<b>Tiempo estimado</b>	10 minutos
<b>Respuestas</b>	1. c 2. b 3. a 4. a 5. b 6. a 7. b 8. c 9. b 10. a

### Transcripción

1. **Example:** I'm **skilled at** prescribing children.
2. I'm **concerned about** writing interesting articles.
3. I'm **crazy about** cooking exotic food.
4. I'm **excited about** making movies.
5. I'm an **expert at** examining and treating peoples' teeth.
6. I'm **clever at** driving fire trucks.
7. I'm **anxious for** catching criminals.
8. I'm **famous for** making people laugh.
9. I'm **happy with** making glasses for people's eyes.
10. I'm **delighted with** making clothes.

<b>Actividad No. 3</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Matt's new family</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión auditiva
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: referencial de opción binaria
<b>Tipo de Interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que escuchen con atención el diálogo para que elijan una respuesta correcta. El diálogo se repetirá dos veces
<b>Material</b>	Actividad con oraciones con adjetivos más preposición, con dos opciones (Correct / Incorrect) y transcripción
<b>Tiempo estimado</b>	5-10 minutos
<b>Respuestas</b>	1)   2) C 3)   4) C 5)   6)   7) C 8)   9)

### Transcripción

Matt (M)      Betty (B)

**M:** Hi! Betty. It's me Matt. How are you?

**B:** Oooh, hello, Matt. I'm fine. Are you having a good time?

**M:** Yes, I am having a lovely time.

**B:** What about your new family? What are they like?

**M:** Oh, Mr. and Mrs. Dalton and their daughter Dana are nice to me, they are friendly people.

**B:** Really? Tell me more about them.

**M:** Well, Mr. Dalton is **content with** my stay. He is **fascinated with** Mexico's history and he's **anxious about** going to Cancun. Oh! I almost forgot, he is **efficient at** fixing pipes.

**B:** What about Mrs. Dalton and Danna?

**M:** They are lovely people. Mrs. Dalton is **patient with** my bad English.

She is **respected for** her generosity in the neighborhood. She is an **expert at** playing cards.

Dana is an excellent person. She is **concerned about** animals in danger of extinction. She is **famous for** her collection of insects at her school. I think she is **prepared for** becoming a vet.

**B:** I'm glad to know you are having a lovely time.

**M:** Thank you very much, Betty. Lovely to speak to you.

**B:** Okay, dear. I'll see you when you get back home. Bye.

<b>Actividad No. 4</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Babysitter wanted!</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión auditiva
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: referencial de opción binaria
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que escuchen con atención el diálogo para marcar la oración como verdadera o falsa. El maestro repetirá el diálogo dos veces
<b>Material</b>	Actividad con oraciones con adjetivos más preposición y transcripción
<b>Tiempo estimado</b>	5-10 minutos
<b>Respuestas</b>	1) F 2) T 3) F 4) F 5) T 6) T 7) T 8) F 9) T 10) T

#### Transcripción

Diana (D)    Kenny (K)

D: Kenny, are you still looking for a babysitter?

K: Yes, why? Have you found one?

D: Yes Mariana- my sister in law's friend.

K: Oh, wonderful! What do you think of her?

D: Well, Mariana is responsible and she is really **honest** about her duties. She is **delighted** with two-year old babies; she has worked as a babysitter for three years. She is **happy with** her occupation. Mariana is **anxious** for helping parents. She is an **expert** at taking care of **restless** kids. My sister in law says Marina is **efficient** at bathing babies.

K: Is she available in the evenings?

D: Yes, Mariana is **ready** for working every day of the week from 8 am to 8 pm.

K: Can she drive?

D: Absolutely, she is **good** at driving.

K: Has she ever taken a nursery course?

D: Completely, she is **prepared** for giving first aid assistance and she is **concerned** about ill kids...

<b>Actividad No. 5</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Ferdinand's friends</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión de lectura
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: referencial de selección de alternativas
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá los alumnos relacionar el dibujo con la oración correcta
<b>Material</b>	Actividad con dibujos y oraciones con adjetivo más preposición y espacio para responder
<b>Tiempo estimado</b>	5-8 minutos
<b>Respuestas</b>	a) 1 b) 11 c) 5 d) 9 e) 4 f) 3 g) 10 h) 7 i) 6 j) 8 k) 2

<b>Actividad No. 6</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Ordinary people I</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión de lectura
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: referencial de opción múltiple
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que escojan la respuesta que consideren más adecuada para cada oración de acuerdo con el dibujo
<b>Material</b>	Actividad con oraciones y tres opciones con adjetivo más preposición
<b>Tiempo estimado</b>	10 minutos
<b>Respuestas</b>	1. b 2. c 3. b 4. b 5. a 6. c 7. b 8. c

<b>Actividad No. 7</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Ordinary people II</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión de lectura
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: referencial de opción binaria
<b>Tipo de Interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que lean las oraciones, observen los dibujos y decidan si la información es falsa o verdadera
<b>Material</b>	Actividad con dibujos y oraciones con adjetivo más preposición con dos opciones ( <i>True / False</i> )
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	1) F 2) F 3) T 4) T 5) T 6) F 7) F 8) F

<b>Actividad No. 8</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>My parents</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión de lectura
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: afectiva de opción binaria
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que escojan la respuesta más adecuada para cada oración
<b>Material</b>	Actividad con oraciones afirmativas y negativas con adjetivo más preposición con opciones ( <i>Yes / No</i> )
<b>Tiempo estimado</b>	5 minutos
<b>Respuestas</b>	Las respuestas pueden variar

<b>Actividad No. 9</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>My partners</i>
<b>Habilidad</b>	Producción oral
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Output</i> estructurado: afectiva de opción binaria
<b>Tipo de Interacción</b>	Grupal
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que realicen preguntas a diferentes compañeros
<b>Material</b>	Hoja de actividad con preguntas conteniendo adjetivos más preposición y dos opciones ( <i>Yes / am / No, I'm not</i> )
<b>Tiempo estimado</b>	10 minutos
<b>Respuestas</b>	Las respuestas pueden variar

<b>Actividad No. 10</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Abilities and feelings</i>
<b>Habilidad</b>	Producción oral
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Output</i> estructurado: referencial
<b>Tipo de Interacción</b>	Parejas
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que trabajen en pares, que vean los dibujos y las palabras en paréntesis para formar oraciones
<b>Material</b>	Actividad con dibujos y palabras en paréntesis
<b>Tiempo estimado</b>	10 minutos
<b>Respuestas</b>	2. An eagle is <b>prepared for</b> flying long distances. 3. He's <b>happy with</b> his hairstyle. 4. She's <b>bored with</b> reading. 5. She's <b>fascinated with</b> her new job. 6. She's <b>crazy about</b> karate. 7. He's <b>clever at</b> jigsaw puzzles. 8. He's <b>brilliant at</b> playing the violin. 9. He's <b>sad about</b> his dog.

<b>Actividad No. 11</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>What's important for you?</i>
<b>Habilidad</b>	Producción oral
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Output</i> estructurado: afectiva de selección de alternativas
<b>Tipo de interacción</b>	Tríos
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que en tríos describan oralmente 5 cosas o personas que son importantes para ellos
<b>Material</b>	Actividad con preposiciones y algunas ideas que el alumno puede usar para realizar la actividad
<b>Tiempo estimado</b>	10 minutos
<b>Respuestas</b>	Las respuestas pueden variar

<b>Actividad No. 12</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Sharing information</i>
<b>Habilidad</b>	Producción oral
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Output</i> estructurado: afectiva
<b>Tipo de interacción</b>	Parejas
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que produzcan oraciones a partir de la información proporcionada.
<b>Material</b>	Actividad con oraciones afirmativas con adjetivo más preposición
<b>Tiempo estimado</b>	10 minutos
<b>Respuestas</b>	Las respuestas pueden variar

<b>Actividad No. 13</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Scrambled sentences</i>
<b>Habilidad</b>	Producción escrita
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Output</i> estructurado: referencial
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que ordenen las palabras para formar oraciones
<b>Material</b>	Oraciones afirmativas en desorden con adjetivos más preposición
<b>Tiempo estimado</b>	10-15 minutos
<b>Respuestas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. I am <b>good at</b> telling stories.</li> <li>2. She is <b>annoyed with</b> her boyfriend.</li> <li>3. Pavarotti is <b>famous for</b> singing opera.</li> <li>4. I am <b>sorry for</b> breaking your Chinese vase.</li> <li>5. We are <b>lucky at</b> playing cards.</li> <li>6. She is <b>angry about</b> the new taxes.</li> <li>7. They are <b>bad at</b> making their own beds.</li> <li>8. They are <b>crazy about</b> rock music.</li> <li>9. He is <b>bored with</b> watching TV.</li> <li>10. We are <b>optimistic about</b> the future.</li> </ol>

<b>Actividad No. 14</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>About yourself</i>
<b>Habilidad</b>	Producción escrita
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Output</i> estructurado: afectiva
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que formen oraciones sobre ellos mismos, usando el adjetivo entre paréntesis
<b>Material</b>	Actividad con 10 adjetivos más preposición
<b>Tiempo estimado</b>	10 minutos
<b>Respuestas</b>	Las respuestas pueden variar

<b>Actividad No. 15</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>People's feelings I</i>
<b>Habilidad</b>	Producción escrita
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Output</i> estructurado: referencial
<b>Tipo de Interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá al alumno que lea la oración cuidadosamente para formar otra oración con la palabra en el paréntesis. La nueva oración debe contener un adjetivo y una preposición
<b>Material</b>	Actividad con 8 oraciones afirmativas y sus adjetivos correspondientes
<b>Tiempo estimado</b>	10 minutos
<b>Respuestas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Daniel is <b>curious about</b> learning Spanish.</li> <li>2. Diego is <b>bored with</b> living in the city center.</li> <li>3. Roger is <b>bad at</b> playing chess.</li> <li>4. Vincent is <b>enthusiastic about</b> learning to cook French food.</li> <li>5. Sonia is an <b>expert at</b> decorating birthday cakes.</li> <li>6. Lenin is <b>optimistic about</b> buying a new house next year.</li> <li>7. Peter is <b>anxious for</b> going skiing next Christmas.</li> <li>8. Armando was <b>sorry for</b> making a big mistake.</li> </ol>

<b>Actividad No. 16</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Doris and Henrietta</i>
<b>Habilidad</b>	Producción escrita
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Output</i> estructurado: referencial
<b>Tipo de interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá al alumno que forme oraciones con la información provista. Cada oración debe tener un adjetivo más una preposición
<b>Material</b>	Cuadro de información: adjetivos y frases
<b>Tiempo estimado</b>	10-15 minutos
<b>Respuestas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doris is <b>brilliant at</b> chemistry while Henrietta is <b>brilliant at</b> telling lies.</li> <li>2. Doris is <b>bored with</b> sharing her room with Henrietta while Henrietta is <b>bored with</b> living with her family.</li> <li>3. Doris is <b>dissatisfied with</b> living in a small town while Henrietta is <b>dissatisfied with</b> being Doris' sister.</li> <li>4. Doris is <b>crazy about</b> her science teacher while Henrietta is <b>crazy about</b> Cold Play.</li> <li>5. Doris is <b>anxious for</b> being a doctor while Henrietta is <b>anxious for</b> meeting a handsome boy.</li> <li>6. Doris is <b>good at</b> remembering jokes while Henrietta is <b>good at</b> making troubles.</li> <li>7. Doris is <b>concerned about</b> her friends while Henrietta is <b>concerned about</b> herself.</li> <li>8. Doris is <b>sorry for</b> poor people while Henrietta is <b>sorry for</b> her broken necklace.</li> <li>9. Doris is <b>bad at</b> art while Henrietta is <b>bad at</b> all her lessons.</li> </ol>

<b>Actividad No. 17</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Vocational quiz</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión de lectura y producción oral
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: afectiva de opción binaria. <i>Output</i> estructurado: afectiva
<b>Tipo de Interacción</b>	Individual-grupal
<b>Procedimiento</b>	El profesor pedirá a los alumnos que contesten el cuestionario individualmente. Después el alumno preguntará a dos compañeros el cuestionario
<b>Material</b>	Actividad con preguntas con adjetivo más preposición
<b>Tiempo estimado</b>	10-15 minutos
<b>Respuestas</b>	Las respuestas pueden variar

<b>Actividad No. 18</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Leo's family</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión auditiva y producción escrita
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: relación de información. <i>Output</i> estructurado: afectiva de selección de alternativas
<b>Tipo de Interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	Actividad (a) El profesor pedirá a los alumnos que escuchen las oraciones para relacionarlas con los dibujos y así enumerarlas. Las oraciones se repetirán dos veces Actividad (b) El profesor pedirá a los alumnos que escriban oraciones acerca de su familia con las palabras provistas
<b>Material</b>	Actividad con dibujos, cuadro con adjetivos y transcripción
<b>Tiempo estimado</b>	10-15 minutos
<b>Respuestas</b>	Actividad (a) a.10 b. 7 c. 9 d. 4 e. 6 f. 1 g. 2 h. 3 i. - j. - k. 8 l. 5 Actividad (b) Las respuestas pueden variar

### Transcripción

1. My father is **lucky at** finding money.
2. My father is **patient with** traffic jam.
3. My father is **hungry for** buying a new house.
4. My mother is **crazy about** strawberry cakes.
5. My mother is **anxious for** getting a new car.
6. My sister is **good at** washing the dog.
7. My sister is **brilliant at** playing the violin.
8. My brother is **curious about** smoking.
9. My brother is **bored with** visiting my grandfather.
10. My brother is **bad at** reading.

<b>Actividad No. 19</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>People's feelings II</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión de lectura y producción escrita
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: referencial de opción binaria <i>Output</i> estructurado: referencial
<b>Tipo de Interacción</b>	Individual
<b>Procedimiento</b>	Actividad (a) El profesor pedirá a los alumnos que elijan una opción de acuerdo con el dibujo Actividad (b) El profesor pedirá a los alumnos que formen oraciones con relación al dibujo guiándose con las palabras en el paréntesis
<b>Material</b>	Actividad (a) con oraciones y dos opciones Actividad (b) con dibujos y palabras en paréntesis
<b>Tiempo estimado</b>	10-15 minutos
<b>Respuestas</b>	Actividad (a) 1. a 2. a 3. b 4. a 5. b 6. b 7. a 8. a Actividad (b) <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Example:</b> He's <b>anxious</b> for leaving his work.</li> <li>2. He's <b>good at</b> using computers.</li> <li>3. He's <b>happy with</b> his new ball.</li> <li>4. He's <b>content with</b> being a student.</li> <li>5. She's <b>nervous about</b> speaking to people.</li> <li>6. He's <b>optimistic about</b> passing the exam.</li> <li>7. He's <b>bored with</b> his job.</li> <li>8. He's <b>sorry for</b> losing his job.</li> </ol>

<b>Actividad No. 20</b>	
<b>Nombre de la actividad</b>	<i>Important people</i>
<b>Habilidad</b>	Comprensión auditiva y producción oral
<b>Tipo de actividad</b>	<i>Input</i> estructurado: referencial de selección de alternativas. <i>Output</i> estructurado: afectiva
<b>Tipo de interacción</b>	Individual-parejas
<b>Procedimiento</b>	Actividad (a) El profesor pedirá a los alumnos que escuchen las oraciones para relacionarlas con las fotos y así enumerarlas. Las oraciones se repetirán dos veces. Las oraciones se repetirán dos veces. Actividad (b) El profesor pedirá a los alumnos que trabajen en parejas para hablar acerca de la personas en las fotografías usando los adjetivos en el cuadro.
<b>Material</b>	Actividad (a) fotografías y transcripción Actividad (b) fotografías y adjetivos
<b>Tiempo estimado</b>	10-15 minutos
<b>Respuestas</b>	Actividad (a) a. 1 b. 5 c. 3 d. 6 e. 2 f. 7 g. 8 h. 10 i. 4 j. 9 Actividad (b) Las respuestas pueden variar

### Transcripción

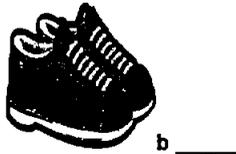
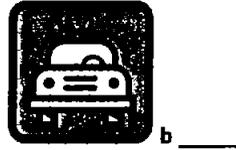
1. I'm **crazy about** the next World Cup.
2. I'm **happy with** my performance in the last Olympic Games.
3. I'm **concerned about** old people.
4. I'm **ready for** giving a concert in January.
5. I'm **brilliant at** playing soccer.
6. I'm **anxious for** being the next president.
7. I'm **skilled at** running long distances.
8. I'm **careful with** my acting.
9. I'm **good at** singing punk rock.
10. I'm not **nervous about** the Oscar's.

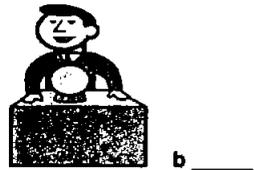
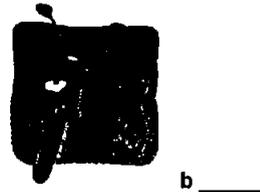
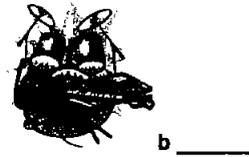
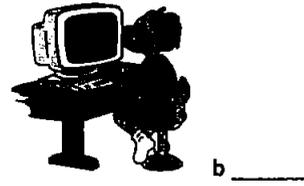
4.2  
MANUAL  
PARA  
EL  
ALUMNO

ACTIVITY No. 1



DONOVAN. Listen to Donovan talking about himself. Tick (✓) the picture that best describes him, as in the example.





Pictures taken from: <http://office.microsoft.com/clipart>

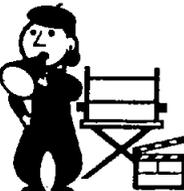
ACTIVITY No. 2

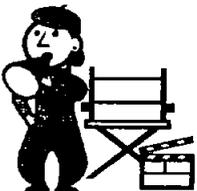


WHAT'S MY JOB? You will hear ten people talking about their jobs. Underline the correct picture according to what they say. There is an example for you.

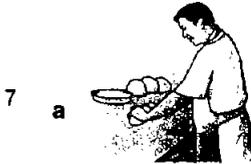
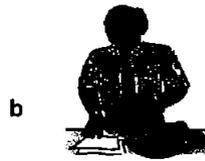
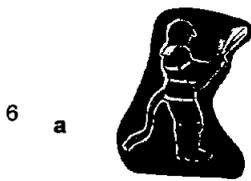
1 a  b  c 

2 a  b  c 

3 a  b  c 

4 a  b  c 

5 a  b  c 



Pictures taken from: <http://office.microsoft.com/clipart>

**ACTIVITY No. 3**



**MATT'S NEW FAMILY.** Matt is taking an English course in South Carolina and he's living with Mr. and Mrs. Dalton and their daughter Dana. Matt is speaking to Betty about his new family on the phone. Listen to them and tick (✓) if the information is correct or incorrect, as in the example.



**Matt says Mr. Dalton is:**

- 0. content with his stay.
- 1. fascinated with Mexican food.
- 2. anxious about going to Cancun.
- 3. efficient at fixing cars.

**CORRECT      INCORRECT**

✓	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**Matt says Mrs. Dalton is:**

- 4. patient with his bad English.
- 5. respected for her beauty in the neighborhood.
- 6. an expert at playing tennis.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

**Matt says Dana is:**

- 7. concerned about animals in danger of extinction.
- 8. famous for her collection of butterflies.
- 9. prepared for becoming a physician.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

**ACTIVITY No. 4**



**BABYSITTER WANTED!** Listen to the conversation between Kenny and Diana. Mark the sentences as T (true) or F (false). There is an example for you.



1. Mariana is **honest about** her actions. E
2. Mariana is **delighted with** two-year old babies. \_\_\_\_\_
3. Mariana is **happy with** her new boyfriend. \_\_\_\_\_
4. Mariana is **anxious for** getting a new job . \_\_\_\_\_
5. Mariana is an **expert at** taking care of restless kids. \_\_\_\_\_
6. Mariana is **efficient at** bathing babies. \_\_\_\_\_
7. Mariana is **ready for** working from Monday to Friday. \_\_\_\_\_
8. Mariana is **good at** taking driving lessons. \_\_\_\_\_
9. Mariana is **prepared for** giving fist aid assistance. \_\_\_\_\_
10. Mariana is **concerned about** ill kids. \_\_\_\_\_

ACTIVITY No. 5



**FERDINAND'S FRIENDS.** Ferdinand has got some friends at school. He is describing some of them in the following sentences. Match the pictures with the sentences as in the example.



- a) Robert is **honest with** his job. 1 \_\_\_\_\_
- b) Mary is **crazy about** airplanes and flying. \_\_\_\_\_
- c) Jeremy is **nervous about** going to New York next December. \_\_\_\_\_
- d) Alice is **worried about** her keys. \_\_\_\_\_
- e) Charlie is **good at** playing the *maracas*. \_\_\_\_\_
- f) Hector is **skilled at** skateboarding. \_\_\_\_\_
- g) Ron is **anxious for** riding his new bike. \_\_\_\_\_
- h) Karla is **famous for** her crafts. \_\_\_\_\_
- i) Brenda is **angry with** her boyfriend. \_\_\_\_\_
- j) Esther is **delighted with** her new puppy. \_\_\_\_\_
- k) Felix is **unhappy with** his broken arm. \_\_\_\_\_

Pictures taken from: Luna y Rogers. 1999.

ACTIVITY No. 6



ORDINARY PEOPLE I. Look at the pictures and choose the option that best completes the statement. There is an example for you.

Example:

Mario is  b  the singing contest in November.

a) patient with

b) ready for

c) efficient at



1. Marian and Peter are \_\_\_\_\_ the dancing contest on Friday.

a) sorry for

b) excited about

c) famous for



2. Ruth is \_\_\_\_\_ her students.

a) anxious for

b) excellent at

c) patient with



3. Oscar is \_\_\_\_\_ having eaten all the apples in the morning.

a) honest with

b) sorry for

c) nervous about





4. Laura is \_\_\_\_\_ her final grades.

- a) worried about      b) happy with      c) angry with



5. Leo is \_\_\_\_\_ finding some e-mail friends.

- a) anxious for      b) unhappy with      c) angry with



6. Franco and Fiona are \_\_\_\_\_ playing chess.

- a) concerned about      b) careful with      c) good at



7. Elmer is \_\_\_\_\_ asking Polly to the movies.

- a) annoyed with      b) nervous about      c) sorry for



8. Tom and Jane are \_\_\_\_\_ their new TV set.

- a) bored with      b) sad about      c) fascinated with

Pictures taken from: Luna y Rogers. 1999.

ACTIVITY No. 7



ORDINARY PEOPLE II. Read the sentences and mark T (True) or F (False) according to the pictures. Look at the example.

Example: Roger and Nancy are **bored with** being violinists.

    F    

1. Edgar is **anxious for** flying to Paris.
2. Alan is **unhappy about** cleaning his home.
3. Lily and Curt are **bad at** ice-skating.
4. Sandy is **enthusiastic about** attending the rock concert next week.
5. Eliza is an **expert at** cooking fried eggs.
6. Mr. DiCarlo is **patient with** his slow students.
7. Edward is **sorry for** crashing his car.
8. Linda is not **nervous about** going to the doctor.



Roger and Nancy



Edgar



Alan



Lily and Curt



Sandy



Eliza



Mr. DiCarlo



Edward



Linda

Pictures taken from: Molinsky y Bliss, 1989.

**ACTIVITY No. 8**



**MY PARENTS.** The following sentences are about your parents. Indicate with a tick (✓) whether or not each statement applies to them.

	<b>YES</b>	<b>NO</b>
<b>Example:</b> My parents are <b>furious with</b> my pierced eyebrows.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My parents are <b>anxious about</b> taking some vacations.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My parents are <b>bad at</b> dancing country music.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My parents are <b>curious about</b> meeting my friends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My parents are <b>sorry for</b> leaving school when they were 16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My parents are not <b>eager for</b> buying a new car.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My parents are <b>dissatisfied with</b> the Mexican government.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My parents are not <b>worried about</b> my future.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My parents are not <b>shocked at</b> the deliberate use of drugs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
My parents are not <b>disgusted with</b> my fashion style.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ACTIVITY No. 9**



**MY PARTNERS.** Walk around the classroom and ask your partners the following questions. First, write his/her **name** and then tick (✓) in the column **Yes, I am** or **No, I'm not** according to what he/she says. There is an example for you.



	<b>NAME</b>	<b>Yes, I am</b>	<b>No, I'm not</b>
1. Are you <b>good at</b> singing?	<u>Enrique</u>	<u>✓</u>	<u>      </u>
2. Are you <b>clever at</b> cheating on exams?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
3. Are you an <b>expert at</b> surfing the Net?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
4. Are you <b>crazy about</b> having a car?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
5. Are you <b>sorry for</b> hurting anybody feelings?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
6. Are you <b>anxious for</b> traveling around the world?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
7. Are you <b>bored with</b> living in your house?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
8. Are you <b>concerned for</b> addict teenagers?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
9. Are you <b>intelligent at</b> Trigonometry?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
10. Are you <b>worried about</b> unemployment in Mexico?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
11. Are you <b>patient with</b> children?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>
12. Are you <b>satisfied with</b> your grades?	<u>      </u>	<u>      </u>	<u>      </u>

**ACTIVITY No. 10**



**ABILITIES AND FEELINGS.** Work in pairs. Look at the drawings and use the words in parenthesis to talk about them. There is an example for you.

**1 (clever-hunting mice)**



**Example:** A cat is **clever** at hunting mice.

**2 (prepared-flying long distances)**



**6 (crazy-karate)**



**3 (happy-hairstyle)**



**7 (clever-jigsaw puzzles)**



**4 (bored-reading)**



**8 (brilliant-playing violin)**



**5 (fascinated-new job)**



**9 (sad-dog)**



Pictures taken from: <http://office.microsoft.com/clipart>

**ACTIVITY No. 11**



**WHAT'S IMPORTANT FOR YOU?** Choose five people or things that are important for you. Now, work in trios and describe why they are important. Use the words from the box.



**Some ideas:** a family member, a pet, a teacher, a friend, an actor, a computer

- |                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|
| ▪ <b>clever at</b>    | ▪ <b>skilled at</b>      |
| ▪ <b>good at</b>      | ▪ <b>curios about</b>    |
| ▪ <b>prepared for</b> | ▪ <b>happy with</b>      |
| ▪ <b>anxious for</b>  | ▪ <b>concerned about</b> |
| ▪ <b>brilliant at</b> | ▪ <b>expert at</b>       |
| ▪ <b>famous for</b>   |                          |

**Example:** My best friend is important for me because she's **ready for** helping me.

## ACTIVITY No. 12



**SHARING INFORMATION.** Share the information below with a partner. Look at the example.



1. Mention two things you are **curious about**.

**Example:**

a) I'm **curious about** driving a trailer.

b) I'm ...

2. Mention two people you are **worried about**.

a) I'm ...

b) I'm ...

3. Mention two things you are **sad about**.

a) I'm ...

b) I'm ...

4. Mention two things you are **bad at**.

a) I'm ...

b) I'm ...

5. Mention two things you are an **expert at**.

a) I'm ...

b) I'm ...

6. Mention two things you are **anxious for**.

a) I'm ...

b) I'm ...

7. Mention two things or people you are **patient with**.

a) I'm ...

b) I'm ...

8. Mention two things you are **happy with**.

a) I'm ...

b) I'm ...

ACTIVITY No. 13



**SCRAMBLED SENTENCES.** Put the words into the correct order to form sentences and write them, as in the example.

1. Example: *am – at – stories – I – telling – good*

I am good at telling stories.

2. *boyfriend – annoyed – She – her – with – is*

\_\_\_\_\_

3. *singing – for – Pavarotti – opera – is – famous*

\_\_\_\_\_

4. *breaking- vase – I – Chinese – your – sorry – am – for*

\_\_\_\_\_

5. *playing – lucky – are – cards – at – We*

\_\_\_\_\_

6. *new – the – about – is – angry – taxes – She*

\_\_\_\_\_

7. *beds – their – are – own – They – at – making – bad*

\_\_\_\_\_

8. *are – about – music – crazy – They – rock*

\_\_\_\_\_

9. *TV – He – with – watching – is – bored*

\_\_\_\_\_

10. *future – the – We – about – are – optimistic*

\_\_\_\_\_

ACTIVITY No. 14



**ABOUT YOURSELF.** Write sentences about yourself. Use the words in brackets as in the example.



**Example:** (happy with) I'm happy with being in this school.

1. (angry about) \_\_\_\_\_

2. (curious about) \_\_\_\_\_

3. (crazy about) \_\_\_\_\_

4. (skilled at) \_\_\_\_\_

5. (lucky at) \_\_\_\_\_

6. (anxious for) \_\_\_\_\_

7. (sorry for) \_\_\_\_\_

8. (annoyed with) \_\_\_\_\_

9. (dissatisfied with) \_\_\_\_\_

10. (bored with) \_\_\_\_\_

ACTIVITY No. 15



**PEOPLE'S FEELINGS I.** Write new sentences that complement the idea of the first ones. Use the words in brackets, as in the example.

**Example:** Sara has a new car.

Sara is **happy with** having a new car. (**happy**)

1. Daniel wants to learn Spanish.

**Daniel** \_\_\_\_\_ (**curious**)

2. Diego lives in the city center.

**Diego** \_\_\_\_\_ (**bored**)

3. Roger never plays chess.

**Roger** \_\_\_\_\_ (**bad**)

4. Vincent wants to learn to cook French food.

**Vincent** \_\_\_\_\_ (**enthusiastic**)

5. Sonia loves decorating birthday cakes.

**Sonia** \_\_\_\_\_ (**expert**)

6. Lenny is going to buy a new house next year.

**Lenny** \_\_\_\_\_ (**optimistic**)

7. Peter would like to go skiing next Christmas.

**Peter** \_\_\_\_\_ (**anxious**)

8. Armando apologized. He made a big mistake.

**Armando** \_\_\_\_\_ (**sorry**)

ACTIVITY No. 16



**DORIS AND HENRIETTA.** Doris and Henrietta are sisters but they are completely different from each other. Look at the information about them and write sentences, as in the example.

ADJECTIVE	DORIS	HENRIETTA
1. brilliant	chemistry	telling lies
2. bored	sharing her room with Henrietta	living with her family
3. dissatisfied	living in a small town	being Doris' sister
4. crazy	her science teacher	Cold Play
5. anxious	being a doctor	meeting a handsome boy
6. good	remembering jokes	making trouble
7. concerned	her friends	herself
8. sorry	poor people	her broken necklace
9. bad	art	all her lessons

**Example:**

1. Doris is brilliant at chemistry while Henrietta is brilliant at telling lies.

2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_

Adapted from: Sellen, Derek. 2000.

**ACTIVITY No. 17**



**VOCATIONAL QUIZ.** Read the quiz and answer the questions about you. Put a ✓ or × in column 1. Then ask the questions to two partners so you can complete columns 2 and 3.



	<b>ME</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>
1) Are you <b>curious about</b> politics?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Are you <b>crazy about</b> traveling around the world?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Are you <b>worried about</b> innocent people in jail?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Are you <b>skilled at</b> using computers?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Are you <b>good at</b> saving money?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Are you <b>hungry for</b> curing sick people?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Are you <b>anxious for</b> helping a sick animal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Are you <b>sorry for</b> homeless children?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Are you <b>patient with</b> babies and children?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Are you <b>furious with</b> kidnappers and murders that go free?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Are you <b>disgusted with</b> people who cut down trees?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ACTIVITY No. 18



LEO'S FAMILY. a) You will hear Leo describing his family. Number the pictures from 1-10 that best describe his family members. There are two extra pictures. Number one has been done for you.

A 0



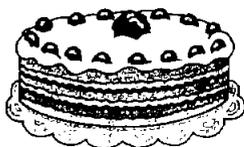
B 0



C 0



D 0



E 0



F 0



G 0



H 0



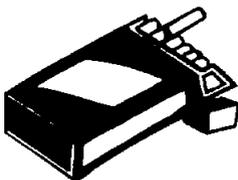
I 0



J 0



K 0



L 0



Pictures taken from: <http://office.microsoft.com/clipart>

b) Now, write ten sentences about your family members on the lines. Use the words from the box. There is an example for you.

good	patient	crazy	anxious	curious	bored	bad
		brilliant	lucky	hungry		

Example: My father is good at swimming.

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_
- 7) \_\_\_\_\_
- 8) \_\_\_\_\_
- 9) \_\_\_\_\_
- 10) \_\_\_\_\_

ACTIVITY No. 19



PEOPLE'S FEELINGS II. a) Underline the sentence that goes with the picture as in the example.

1. a. He's anxious for showing off his new radio to his friends.  
b. He's anxious for showing off his new jeans.



2. a. They're nervous about their wedding next February.  
b. They're nervous about their graduation.



3. a. He's good at writing children's stories.  
b. He's good at reading stories to children.



4. a. They're happy with their new house.  
b. They're happy with their new flat.



5. a. He's content with being a doctor.  
b. He's content with being an artist.



6. a. He's optimistic about winning the soccer match.  
b. He's optimistic about winning a medal.



7. a. He's bored with going to school every Sunday.  
b. He's bored with going to church everyday.



8. a. She's sorry for losing her mother's ring.  
b. She's sorry for losing her mother's watch.



Pictures taken from: <http://office.microsoft.com/clipart>

b) Now, write a sentence on the line with the words in parenthesis according to the picture. Number one has been done for you.

1. (anxious-leaving-work)



Example: He's anxious for leaving his work.

2. (good-using-computers)



3. (happy-new-ball)



4. (content-being-student)



5. (nervous-speaking to people)



6. (optimistic-passing-the exam)



7. (bored-job)



8. (sorry-losing-job)



Pictures taken from: <http://office.microsoft.com/clipart>

**ACTIVITY No. 20**



**IMPORTANT PEOPLE.** a) You will hear five important people talking about themselves. Number from 1-9 whether it refers to Beckham, Lopez Obrador, Ana G. Guevara, Avril Lavigne or Gael Garcia.

**1. Beckham**



a   1  

b       

**2. Lopez Obrador**



c       

d       

**3. Ana G. Guevara**



e       

f       

**4. Gael Garcia**



g       

h       

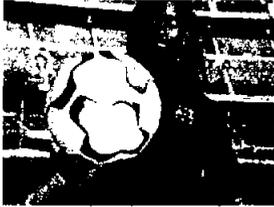
**5. Avril Lavigne**



i       

j

b) Work in pairs. Look at the photos and talk about the people. Use the words from the box.



**Ronaldinho**



**Britney Spears**



**Keanu Reeves**



**Vicente Fox**

optimistic	concerned	happy	brilliant	crazy	ready
	anxious	skilled	good	nervous	

**Example:** Vicente Fox is concerned about the economy situation in Mexico.

## CONCLUSIONES

La enseñanza del idioma inglés en un contexto formal como lo es la Enseñanza Media Superior, continúa siendo un reto para los profesores. Uno de los problemas presentes en la enseñanza de una lengua extranjera es la realización de actividades mecánicas sin conocer las necesidades, intereses y tipología del alumnado, en un marco institucional que a veces comparte pocas cosas con el de la escuela o institución.

Por lo anterior, la propuesta de actividades para la enseñanza de adjetivos seguidos por preposición se realizó con base en un contexto real con necesidades e intereses presentes de los estudiantes del tercer semestre de Inglés del CECyT Lázaro Cárdenas del Río. Se intenta apoyar a los alumnos en el progreso de su aprendizaje y en el desarrollo de su competencia comunicativa. Estas actividades también se diseñaron con el objetivo de apoyar a los profesores de Inglés del Centro en su proceso de enseñanza.

Para la realización de las actividades se hizo una descripción de los adjetivos y las preposiciones tanto en inglés como en español, para realizar un análisis contrastivo. Con los resultados, se observó que las preposiciones son difíciles de aprender debido a la diferencia de significado y uso entre las dos lenguas. La revisión de las teorías de aprendizaje y enseñanza del inglés, y la selección de los modelos de *input* y *output* estructurado fueron los fundamentos teóricos para el diseño de las actividades.

La revisión de las cuatro habilidades discursivas de lengua, así como su integración, permitieron dar un orden sistemático y coherente a las actividades diseñadas.

Las actividades pueden ser adaptadas a niveles y circunstancias contextuales distintas, sustituidas por otras, ampliadas y mejoradas; siempre y cuando se tenga en cuenta el fundamento teórico de este proyecto.

Se espera que a partir de la realización de esta propuesta surjan muchas más para apoyar las carencias existentes en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Por último, se invita a todos los profesores de inglés a aplicar las actividades para la enseñanza de los adjetivos seguidos por preposición en su práctica docente real, para evaluar el funcionamiento de las mismas.

## APÉNDICE 1. Formato del programa de Inglés

ABIGENATURA: INGLÉS - I		CLAVE: _____		HOJA 8 DE 17			
UNIDAD: 1		NOMBRE DE LA UNIDAD: Información Personal					
OBJETIVO PARTICULAR DE LA UNIDAD							
Al final de la unidad, el alumno estará en condiciones de manejar las expresiones básicas de saludo y despedida; dar y pedir información personal y familiar; así como hablar de sus gustos y preferencias, con el nivel de competencia predeterminado.							
FUNCIÓN	HORAS P/E/P	Nº. DE TEMA	TEMAS	ESTRUCTURAS	EXPRESIONES COMUNICATIVAS	INSTRUMENTACIÓN DIDÁCTICA	CLAVE BIBLIOGR
1.3 TALKING ABOUT FAMILY.	1 2 1	1.3.1 1.3.2	Family relationship People's lives	* Verb: to be. * Possessive adjectives: my/his/ her * Possessive: 's	EXAMPLES: Tell me about... That's interesting. Ready? No kidding. How's the family? Oh, how nice! What a pity! What about...	Go to appendices 1, 2, 3 and 4.	1, 2, 3, 4
1.4 TALKING ABOUT LIKES AND DISLIKES.	1 3 2	1.4.1	Music, Movies, TV programs, Sports, Colours.	* Simple present tense. * Yes / No questions with do/ does. * Subject+ like+ verb+ ing form. * Verbs with: a/ ee/ ies.	EXAMPLES: I like it very much. I really like it. I really don't like it. I can't stand. Gee. That sounds good. What do you think of...? What's your favourite...? What kind of... I do too. I don't agree on... We can't agree on ... Let's go...	Go to appendices 1, 2, 3 and 4.	1, 2, 3, 4

## APÉNDICE 2. Clave bibliográfica del programa de Inglés

ASIGNATURA: INGLÉS III		CLAVE: _____	HOJA _____ DE _____
PERIODO	UNIDADES TEMATICAS	PLAN DE EVALUACIÓN	
1°	1	Para acreditar la materia se utilizarán dos tipos de evaluación: evaluación continua y evaluación departamental.	
2°	2	1. EVALUACION CONTINUA: En este tipo de evaluación se considera el nivel de desempeño del alumno en actividades en el aula y extra clase con un valor del 10% de la calificación total.	
3°	3	<p>Actividades en el aula:</p> <p>Prácticas integradoras audio-orales, de lectura y escritura, es decir, aquellas prácticas que muestran objetivamente la adquisición del idioma y el nivel de desempeño del alumno en cada habilidad y de acuerdo con el nivel predeterminado.</p> <p>Actividades extra - clase:</p> <p>Se consideran todas aquellas tareas que sirven para reforzar las actividades realizadas en clase como son: resolución de ejercicios del libro y cuaderno de trabajo, investigación, entrevistas, reportes de lectura, composiciones, etc. Estas prácticas también sirven para detectar las áreas de mayor dificultad; por lo tanto, se solicita que toda tarea sea devuelta con las anotaciones y recomendaciones pertinentes, para que el alumno las tome en consideración y supere sus deficiencias oportunamente.</p> <p>NOTA: La puntualidad, asistencia, cumplimiento, disciplina, respeto, motivación, etc., no serán parte de la calificación.</p>	
CLAVE	BASICA	COMPLEM.	BIBLIOGRAFIA
01	X		Hopkings, Andy, et al. Look Ahead 1 y 2. 1996. Longman.
02	X		Nunan, David, et al. Atlas 1y 2. 1955. Heinle & Heinle Publishers.
03	X		Richards, Jack C., et al. New Interchange 1y 2. 1998. Cambridge University.

### APÉNDICE 3. Adjetivo good at

ASIGNATURA: INGLÉS - III		CLAVE: _____		HOJA _____ DE _____			
UNIDAD: 2		NOMBRE DE LA UNIDAD: Descripción III					
OBJETIVO PARTICULAR DE LA UNIDAD							
Al final de la unidad, el alumno estará en condiciones de describir objetos y prendas de vestir; hablar de habilidades, así como de experiencias con impacto en el presente, con el nivel de competencia predeterminado.							
FUNCIÓN	HORAS	No. DE	TEMAS	ESTRUCTURAS	EXPRESIONES COMUNICATIVAS	INSTRUMENTACION DIDACTICA	CLAVE
	P/P/P	TEMA					SE/LO/GR
2.1 DESCRIBING OBJECTS AND CLOTHES.	1 2 2	2.1.1 2.1.2	Qualities. Features: shape, colour, size, weight and material.	*Indefinite pronouns and adverbs: someone, anywhere, etc. *Questions: What colour/shape? *How big/heavy. *Possessive pronouns: mine, your, etc. *Order of adjectives: quality, colour, material.	EXAMPLES: *How big/long/wide is it? It's 75 centimeters long/wide. *What's it made of? It's made of plastic. *Whose is that? It's mine. *What shape is it? It's round/It's a round object.	Refer to appendices in Programs I, II and III.	01, 02, 03
2.2 DESCRIBING PEOPLE'S ABILITIES AND SKILLS.	1 2	2.2.1 2.2.2	Abilities. Skills.	Modal can in affirmative, negative, interrogative and wh-questions.	*Are you good at ...? I'm not good at ... *Can you stand at ...? I can/can't stand at ... *Do you mind ...? I don't mind ...	Refer to appendices in Programs I, II and III.	01, 02, 03
2.3 TALKING ABOUT EXPERIENCES IN THE PAST AND PAST SITUATIONS THAT CONTINUE TO THE PRESENT.	2 3	2.3.1 2.3.2 2.3.3 2.3.4 2.3.5 2.3.6 2.3.7 2.3.8	Accidents. Body language. Individual achievements. Life changes. Periods of time. Sports. Exercise. Diet.	*Present perfect simple: have/has + past participle. *Adjective: just.	*What's the matter? *What's wrong with you? I've got a headache. You should take an aspirin/ You shouldn't carry heavy boxes. *Why don't you have a cup of tea?	Refer to appendices in Programs I, II and III.	01, 02, 03

#### APÉNDICE 4. Adjetivos + preposición

<b>Bad at</b>	He's <b>bad at</b> sport.
<b>Good at</b>	He's very <b>good at</b> remembering jokes.
<b>Brilliant at</b>	She's <b>brilliant at</b> science.
<b>Lucky at</b>	He's <b>lucky at</b> card games.
<b>Bad for</b>	Sugar is <b>bad for</b> your teeth.
<b>Grateful for</b>	They were <b>grateful for</b> our help.
<b>Sorry for</b>	I'm <b>sorry for</b> disturbing you.
<b>Famous for</b>	Italy is <b>famous for</b> its food.
<b>Good for</b>	Vitamins are <b>good for</b> us.
<b>Afraid of</b>	I'm <b>afraid of</b> spiders.
<b>Frightened of</b>	He's <b>frightened of</b> going out at night.
<b>Proud of</b>	They're very <b>proud of</b> their country.
<b>Sick of</b>	I'm <b>sick of</b> these grammar exercises.
<b>Sure of</b>	I'm <b>sure of</b> one thing- I love you!
<b>Fond of</b>	Margaret is very <b>fond of</b> animals.
<b>Full of</b>	His pockets were <b>full of</b> money.
<b>Scared of</b>	She's <b>scared of</b> ghosts.
<b>Short of</b>	I can't go. I'm <b>short of</b> money.
<b>Keen on</b>	He's <b>keen on</b> becoming a lawyer.
<b>Interested in</b>	They're <b>interested in</b> Russian politics.
<b>Angry about</b>	I'm <b>angry about</b> the new taxes.
<b>Crazy about</b>	They're <b>crazy about</b> rock music.
<b>Angry with</b>	Why are you <b>angry with</b> me?
<b>Annoyed with</b>	She's <b>annoyed with</b> her boyfriend.
<b>Busy with</b>	I've been <b>busy with</b> my work.
<b>Fed up with</b>	We're all <b>fed up with</b> getting up early.
<b>Pleased with</b>	The manager was <b>pleased with</b> the result.
<b>Bored with</b>	He's <b>bored with</b> his girlfriend.
<b>Careless with</b>	He's so <b>careless with</b> money!
<b>Cruel to</b>	You mustn't be <b>cruel to</b> animals.
<b>Good to</b>	She's been so <b>good to</b> me.
<b>Generous to</b>	He's very <b>generous to</b> his friends.
<b>(un) kind to</b>	Please don't be <b>unkind to</b> her.
<b>Different from</b>	English is <b>different from</b> Welsh.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aarts, Bas. 2001. *English Syntax and Argumentation*. Gran Bretaña: Palgrave.
- Alarcos Llorach, Emilio. 1999. *Gramática de la Lengua Española*. España: Espasa Calpe.
- Alcina Franch, Juan y Blecua, José M. 1975. *Gramática Española*. España: Editorial Ariel.
- Ausubel, et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Brown, D. 2001. *Teaching by Principles. An Alternative Approach to Language Pedagogy*. New York: Addison Wesley. Longman Inc.
- Byalystok, Ellen y Sharwood Smith, Michael. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition" en *Applied Linguistics*. Vol. 6 No.2.
- Cadierno-López Teresa. 1992. "Explicit instruction in grammar: a comparison of input based and output based instruction in second language acquisition". Tesis doctoral. Urbana: Universidad de Illinois.
- Canale, Michael. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Jack C. Richards y Richard W. Schmidt, *Language and Communication*. USA: Longman, Inc.
- Cascón Martín, Eugenio. 2000. *Sintáxis. Teoría y práctica del análisis oracional*. Madrid: Edinumen.
- Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M. y Hilles, S. 1988. *Techniques and Resources on Teaching Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. USA: Heinle & Heinle.
- Collins Cobuild. 1997. *Student's Grammar Self-Study Edition with Answers Helping Learners with Real English*. Great Britain: Harpers Collins Publisher.
- Corder, Pit. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Great Britain: Oxford University Press.

- Da Silva Gomes, C. y Signoret D., Aline. 1996. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dechant, Emerald. 1991. *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: New Jersey.
- De Hernández Stwppfhauser, Ann y Pavlik, Cheryl. 1995. *Freeway. An Integrated Course in Communicative English. Student's Book 3*. Spain: Longman.
- De la Torre Zermefio, Francisco J. y Dufoó Maciel, Silvia. 1993. *Taller de Lectura y Redacción 1*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F. et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Ellis, Rod. 2003. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Virginia y Dooley, Jenny. 2000. *Enterprise Grammar 4*. Newbury: Express Publishing.
- Evans, Virginia y O' Sullivan, Neil. 2001. *Click On 1*. Newbury: Express Publishing.
- Franco García, Elvia. 2003. "El *input* estructurado como alternativa para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera", en Cortés Gabriel y Novoa Gladys (compiladores). *Memoria del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. México: UAM Azcapotzalco.
- Franco García, Envia. 2004. "La adquisición de vocabulario y los campos semánticos". *Actas del VI Foro de Enseñanza e Investigación en Lengua y Culturas Extranjeras de la UAM-Ixtapalapa* (en prensa).
- Fuentes de la Corte, Juan Luis. 1993. *Gramática Moderna de la Lengua Española*. México: Editorial Limusa.
- Fuscoe, Kate. 2001. *Skyline 3. Student's Book*. Oxford: Mcmillan.
- García Córdoba, Fernando. 1998. *La Tesis y el Trabajo de Tesis*. México: Spanta.
- González Peña, Carlos. 1921. *Manual de la Gramática Castellana*. México: Patria Promesa.
- Gower Roger, et al. 1995. *Teaching Practice Handbook*. Great Britain: Heinemann.
- Graves, Kathleen. 1997. *Teachers as Courses Developers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Green, Ronald. 1997. *Moving with Grammar. A Pedagogical Grammar of English*. London: Beaumont Publishing.
- Hernández Alonso, César. 1992. *Gramática Funcional del Español*. España: Editorial Gredos.
- Instituto Politécnico Nacional. 1999. *Programas de Estudios: Inglés III*. México: IPN.
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. 2001. *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- James, Carl. 1980. *Contrastive Analysis*. Great Britain: Longman.
- Kay, Sue y Jones Vaughan. 2003. *Inside Out. Elementary*. Spain: Mcmillan.
- Kingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. 2000. *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, Diane y Long Michael H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. United Kingdom: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leech, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1975. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Lee, James F. y VanPatten, Bill. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. USA: McGraw-Hill.
- Littlewood, William. 1981. *Communicative Language Teaching*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Lozoya Meza, Esperanza. 1999. *La investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional Frente al Siglo XXI*. México: IPN.
- Lynch, Tony y Mendelsohn, David. 2002. "Listening" en Shmitt, N. (ed). *An Introduction to Applied Linguistics*. USA: Oxford University Press.
- Luna, Manuel y Rogers, Mickey. 1999. *Let's Practice. Secondary English Workbook 3*. Macmillan: México.
- Martinet, A. V. y Thomson, A.J. 1996. *A Practical English Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Mc Arthur, Tom. Ed. 1992. *The Oxford Companion to the English Language*. USA: Oxford University Press.

- Mc Donough, Jo y Shaw, Christopher. 2000. *Materials and Methods in ELT*. USA: Blackwell Ed.
- McLaughlin, B. 1987. "Cognitive Theory" en *Theories of Second Language Learning*. New York, USA: Prentice Hall.
- Molinsky, Steven J. y Bliss, Bill. 1989. *Side by Side*. USA: Prentice Hall.
- Moutsou, E. y Parker S. 1996. *Enter the World of Grammar 5*. Great Britain: MM Publications.
- Muñoz Razo, Carlos. 1998. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Murphy, Raymond. 1999. *Essential Grammar in Use*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Connell, Sue. 1996. *First Certificate. For the Revised Exam*. Spain: Longman.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. V. 1990. "A Cognitive Theory of Learning" en *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. England: Cambridge University Press.
- Opdyche, John B. 1983. *Harper's English Grammar*. USA: Warner Books Edition.
- Oxford, R. 1990. *Language Teaching Strategies. What Every Teacher should know*. Boston Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Peterson, W. Pat. 2001. "Skills and Strategies for Proficient Listening" en Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle.
- Pozo, J. I. 1994. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Ediciones Morata.
- Quirk, Randolph, et al. 1974. *A Grammar of Contemporary English*. Gran Bretaña: Longman.
- Revilla de Cos, Santiago. 1974. *Gramática Española Moderna. Teoría y Ejercicios*. México: McGraw-Hill.

- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 1992. *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Rosset, Eduard R. 2000. *English Grammar 1*. España: Stanley.
- Rutherford, William y Sharwood Smith, Michael. 1987. *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. USA: Newbury House Publishers.
- Sabino, Carlos A. 1998. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Schmelkes, Corina. 1998. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage" en Richards, Jack C. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. England: Longman.
- Sellen, Derek. 2000. *Grammar World. Reference and practice for elementary to intermediate students*. Canterbury: Black Cat.
- Silva, T. y Matsuda, P. 2002. "Writing" en Shmitt, N. *An Introduction to Applied Linguistics*. USA: Oxford University Press.
- Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swam, Michael. 1997. *Practical English Usage*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Thornbury, Scott. 2001. *Uncovering Grammar*. Great Britain: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Thornbury, Scott. 2003. *About Language. Tasks for Teachers of English*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. y Herron, C. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors" en *Studies in Second Language Acquisition*. No. 11. England: Cambridge University Press.
- Tovar, S., Alfonso. 2001. *El Constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Van Dalen, D.B. y W.J. Meyer, 1994. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.
- VanPatten, Bill. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. USA: Ablex Publishing Cooperation.
- Vince, Michael. 1994. *Advanced Language Practice*. Great Britain: Heinemann.

Yates, Jean. 1999. *The Ins and Outs of Prepositions*. USA: Barron's.

Werner, Patricia K., et al. 1990. *Interactions II. A Communicative Grammar*. United States: McGraw-Hill

Williams, Marion y Burden, Robert L. 1997. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.

## **PÁGINAS DE INTERNET**

Blyth, Carl. "The role of grammar in communicative language teaching". (Documento Web).2004.  
<http://www.mhhe.com.socscience/foreinglang/conf/blyth.html>  
(17 de agosto de 2004)

Gabrielatos, Costas. "A framework for grammar teaching". (Documento Web). 2004.  
<http://www.gabrielatos.com/MindingOurPs.htm>  
(17 de agosto de 2004)

García Ruvalcaba, Liliانا. "Unidades Didácticas". (Documento Web). 2004.  
[http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova\\_normal/unidad\\_didáctica.htm](http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_normal/unidad_didáctica.htm)  
(27 de febrero de 2004)

"Implicit and Explicit Learning". (Documento Web). 2004.  
<http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>  
(17 de agosto de 2004)

Instituto Politécnico Nacional. (Base de datos). 2004.  
<http://www.ipn.mx/index.cfm?varURL=ecus.cfm>  
<http://www.ipn.mx/>  
(10 de abril de 2004)

Key English Test. (Base de datos). 2004.  
[http://www.cambridge-efl.org/exam/general/bg\\_kethm](http://www.cambridge-efl.org/exam/general/bg_kethm)  
(10 de abril de 2004)

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

Romero, Luz María y Martín, Habith T. "Tareas gramaticales: una propuesta de elaboración de materiales didácticos alternativos". (Documento Web). 2000.  
<http://www.sgci.mec.es/br/lr.pdf>  
(17 de agosto de 2004)

Sang, B. M. "Teoría y práctica de la implementación del constructivismo en República Dominicana". (Documento Web). 2000.  
<http://www.monografias.com>  
(23 de septiembre de 2001)

Salido, Nuria. "La gramática comunicativa". (Documento Web.) 2001.  
<http://internet.cervantes.es/internetcentros/cultura/pdf/GramáticaComunicativa.pdf>  
(17 de agosto 2004)