



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

"ACATLAN"

DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDACTICAS PARA
REFORZAR EL USO DE LAS CLAUSULAS DE
PROPOSITO PARA ALUMNOS DE INGLES DE
NIVEL INTERMEDIO

SEMINARIO TALLER
EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
GUADALUPE ARIADNA HERNANDEZ MELO

ASESORA: MTRA. ELVIA FRANCO GARCIA

ACATLAN, EDO. DE MEXICO FEBRERO DE 2005

m.341070



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.

AGRADECIMIENTOS

A mi Alma Mater, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, por permitirme ser parte de ella.

A mi asesora, Mtra. Elvia, por su gran dedicación y compromiso, porque siempre está dispuesta a ayudar. Gracias por tu amistad. Te quiero mucho.

A mi sínodo, Ana María, Charito, Gaby y Marcela, por su colaboración en este trabajo y por el tiempo que dedicaron para compartir su conocimiento.

A Rosy, por su ayuda incondicional.

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

NOMBRE: Guadalupe Ariadna Hernández Melo

FECHA: 17 de febrero de 2009

FIRMA: 

A Milan por su gran amor, paciencia, comprensión y apoyo en la elaboración de este trabajo. Por ser la luz que me ilumina.

A Daniel, por recorrer conmigo este camino. Por ayudarme a que esto fuera más fácil con su existencia.

A mis padres, Gilberto y Berenice, por sus enseñanzas y sus valores. Por creer en mí.

A Óscar, por nuestras andanzas, memorias y charlas, por sus consejos, por escuchar y no juzgar.

A Alma y Javier por abrirme sus puertas, por su cariño y por su invaluable ayuda en todo momento, particularmente en la realización de este trabajo.

A Irma, Gerardo y Jaziel por los momentos de alegría y su confianza.

A Isaac, Deyra y Uriel por sus sonrisas.

A mi abue Lupe que al ser ahora estrella, me orienta y cuida en los momentos que parecen oscuros.

A Gaby por su amistad en todos estos años, por sus valiosos consejos e infinita ayuda. Gracias prima.

A mis compañeros, Alicia, Bere, Danny, Dora, Fernando, Gela, Héctor, Queta, Raquel Gudiño, Raquel Rafael, Rosy, Sammy, Silvia y Violeta, por compartir conmigo dos de los momentos más importantes de mi vida. Siempre estarán en mi corazón.

A todos mis alumnos.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
I. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1 Institución	3
1.1.1 Plan de estudios	4
1.1.2 Programa del curso de inglés	5
1.1.2.1 Libro de texto	5
1.1.3 Población	8
1.1.3.1 Planta docente	9
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil	9
II. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Descripción de las cláusulas de propósito	11
2.1.1 Descripción de las cláusulas de propósito en inglés	11
2.1.2 Descripción de las cláusulas de propósito en español	16
2.1.3 Análisis contrastivo	19
2.1.3.1 Semejanzas	19
2.1.3.2 Diferencias	19
2.1.4 Tratamiento pedagógico	20
2.2 Teoría de aprendizaje	22
2.2.1 Teoría cognitiva	22
2.2.1.1 Constructivismo	25
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias	27
2.2.2 Interlenguaje	29
2.2.3 Análisis de errores	32
2.3 Teoría de enseñanza	34

2.3.1	Enfoque comunicativo	34
2.3.2	Enseñanza explícita vs. Enseñanza implícita	38
2.3.3	Modelos de enseñanza	39
2.3.3.1	<i>Input</i> estructurado	39
2.3.3.2	<i>Output</i> estructurado	41
2.4	Diseño de materiales	42
III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES		44
3.1	Contexto educativo	44
3.2	Conceptos y descripción gramatical	44
3.3	Aspectos psicolingüísticos	44
3.4	Ordenamiento de la información en términos de habilidades	45
3.4.1	Comprensión auditiva	45
3.4.2	Producción oral	46
3.4.3	Comprensión de lectura	47
3.4.4	Producción escrita	49
3.4.5	Integración de las habilidades	49
3.5	Evaluación con base en los objetivos	50
3.5.1	Objetivo general para las actividades de <i>input</i> estructurado	50
3.5.1.1	Objetivos específicos de las actividades de <i>input</i> estructurado	51
3.5.2	Objetivo general para las actividades de <i>output</i> estructurado	51
3.5.2.1	Objetivos específicos de las actividades de <i>output</i> estructurado	51
3.5.3	Objetivo general de las actividades de <i>input</i> y <i>output</i> estructurado (integración de habilidades)	52
3.5.3.1	Objetivo específico para la integración de habilidades	52

3.6	Recomendaciones pedagógicas	52
IV.	PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	54
4.1	Índice de actividades	55
4.2	Manual para el profesor (plan de clase y clave de respuestas)	56
4.3	Manual para el alumno	70
	CONCLUSIONES	88
	BIBLIOGRAFÍA	89

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Total de horas del curso de inglés del CESE- <i>Language Network</i>	4
Tabla 2. Libros de inglés que se utilizan en el CESE- <i>Language Network</i>	5
Tabla 3. Libros de texto y materiales que se emplean en el nivel intermedio	6
Tabla 4. Contenidos del libro <i>Spectrum 6</i>	7
Tabla 5. Estrategias de aprendizaje	29
Tabla 6. Instrucción gramatical orientada al procesamiento del <i>input</i>	40

INTRODUCCIÓN

Las cláusulas de propósito son indispensables en cualquier idioma porque señalan el motivo o la finalidad de. Para expresar dicha finalidad, en inglés y en español se usan preposiciones y conjunciones o el uso del infinitivo. Este trabajo sólo abarca el infinitivo *to* y *for + -ing* en inglés ya que, por su complejidad, es difícil para los estudiantes.

En el Centro de Servicios Educativos-*Language Network* (CESE-*Language Network*) se ha encontrado que los alumnos de inglés de nivel intermedio mezclan u omiten las formas para expresar un propósito; por lo tanto, no comprenden ni producen correctamente la estructura en la lengua meta. Por lo anterior, el objeto de esta investigación es presentar un diseño de actividades que contribuya a que los alumnos internalicen y produzcan las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for + -ing*, de manera correcta.

Los términos de lengua meta, lengua extranjera y segunda lengua se han usado de manera indistinta en la presente investigación. Lo mismo ocurre con los conceptos de adquisición y aprendizaje.

El presente trabajo consta de cuatro capítulos organizados de la siguiente manera. En el capítulo I se describen las características más relevantes de la institución. El plan de estudios y la población que la conforma.

El capítulo II se divide en cuatro partes. En la primera parte se describen, analizan y contrastan las cláusulas de propósito en inglés y español. La segunda parte se refiere a la teoría cognitiva que se ha tomado como base para describir la manera cómo el aprendiente adquiere el conocimiento. La tercera parte abarca los fundamentos del enfoque comunicativo con el que se sustenta la teoría de enseñanza. En la cuarta parte, se describen los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado para el diseño de las actividades didácticas.

En el capítulo III se establecen los lineamientos para la elaboración de las actividades, se describen las cuatro macro-habilidades de la lengua y su integración.

En el capítulo IV se presenta la propuesta de las actividades, la cual incluye el manual para el profesor y la parte del alumno con las actividades didácticas correspondientes.

En las conclusiones se resume el estudio y se sugiere la implementación de las actividades que se proponen.

I. CONTEXTUALIZACIÓN

En el presente capítulo se describen las características principales de la institución, del plan de estudios y la población que la conforma.

1.1 Institución

El CESE-*Language Network* es una institución que fue fundada en 1992, con el propósito de enseñar idiomas a cualquier sector de la población. Los cursos que se ofrecen son de inglés, francés, italiano, alemán, japonés y español para extranjeros; así como diplomados para profesores de inglés, francés y español para extranjeros.

El CESE-*Language Network* es una institución pequeña con pocos recursos. Sólo cuenta con cinco aulas y un salón de cómputo con diez computadoras para el servicio de multimedia. El salón de cómputo se usa como sala audiovisual, pues ahí se encuentra un televisor y una videograbadora. En este salón también se guarda el material de apoyo como los *flashcards*, *posters*, juegos de mesa, películas, cinco grabadoras, casetes y discos compactos.

1.1.1 Plan de estudios

El plan de estudios del CESE-*Language Network* comprende la enseñanza de inglés, francés, italiano, alemán, japonés y español para extranjeros. Los idiomas se dividen en tres niveles: principiantes, intermedios y avanzados. El tiempo en que se concluyen los tres niveles es de un año o dos años y medio, dependiendo del tipo curso.

Además, el CESE-*Language Network* ofrece cursos para la preparación de exámenes de *TOEFL*, *First Certificate* y *Certificate in Advanced English*, entre otros; así como la

impartición de diplomados para la formación de profesores de inglés, francés y español para extranjeros. Los diplomados tienen una duración de ocho meses a un año, se dividen en módulos que incluyen: conversación, fonología, didáctica, gramática y redacción.

Como esta investigación se basa solamente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en la siguiente sección se describe el programa correspondiente.

1.1.1 Programa del curso del nivel intermedio de inglés

El programa del curso de inglés del CESE-*Language Network* está integrado por tres niveles: principiantes, intermedios y avanzados. El programa de inglés tiene como propósito la enseñanza de las cuatro habilidades (comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita).

El CESE-*Language Network* ofrece cursos de inglés normales, semi-intensivos e intensivos, que se imparten entre semana o los sábados en un horario matutino o vespertino (tabla 1).

Tabla 1. Total de horas del curso de inglés del CESE-*Language Network*

Curso	Horas por semana	Días	Duración del nivel	Horas por nivel
Normal	4	Lunes y Miér., Martes y Jueves	10 meses	160
	4	Sábado	10 meses	160
Semi-intensivo	7.5	Lunes a viernes	5 meses	150
Intensivo	10	Lunes y Miér., Martes y jueves	4 meses	160
	5	Sábado	4 meses	160

En la tabla anterior se observa que, aunque la duración de los cursos normales, semi-intensivos e intensivos es diferente, las horas en que se cubre cada uno de ellos son prácticamente las mismas.

Los alumnos son evaluados dos veces durante el curso, el cual se acredita al obtener el 70% de aciertos.

1.1.2.1 Libro de texto

El programa de inglés se cubre con los libros de texto que a continuación se mencionan (tabla 2).

Tabla 2. Libros de inglés que se utilizan en el CESE-*Language Network*

Nivel	Libro	Autor	Editorial
Principiante	<i>Spectrum 1</i>	Dye, J.y Frankfort, N.	<i>Prentice Hall Regents</i>
	<i>Spectrum 2</i>	Dye, J.y Frankfort, N.	<i>Prentice Hall Regents</i>
	<i>Spectrum 3</i>	Dye, J.y Frankfort, N.	<i>Prentice Hall Regents</i>
Intermedio	<i>Spectrum 4</i>	Dye, J.y Frankfort, N.	<i>Prentice Hall Regents</i>
	<i>Spectrum 5</i>	Costinett, Sandra	<i>Prentice Hall Regents</i>
	<i>Spectrum 6</i>	Costinett, Sandra	<i>Prentice Hall Regents</i>
Avanzado	Revistas, películas, juegos, etc.	Varios	Varios

Como las cláusulas de propósito, objeto de este estudio, se imparten en el nivel intermedio, la tabla 3 describe los libros de texto que se emplean en este nivel, así como las unidades, las lecciones por unidad y los materiales correspondientes.

Tabla 3. Libros de texto y materiales que se emplean en el nivel intermedio

Libro de texto	Unidades	Lecciones	Materiales	
			Libros	Casetes
<i>Spectrum 4</i>	14	5 por unidad	<i>Student 's book</i> <i>Workbook</i> <i>Teacher 's book</i>	6
<i>Spectrum 5</i>	12	5 por unidad	<i>Student 's book</i> <i>Workbook</i> <i>Teacher 's book</i>	5
<i>Spectrum 6</i>	12	5 por unidad	<i>Student 's book</i> <i>Workbook</i> <i>Teacher 's book</i>	5

Los libros antes mencionados se basan en el enfoque comunicativo con el que se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa. Las unidades se organizan con un tipo de sílabo de tareas.

Las cláusulas de propósito se presentan únicamente en la unidad 6 del libro *Spectrum 6* por lo que se considera que la práctica de esta estructura gramatical es insuficiente para que los alumnos la produzcan correctamente.

La tabla 4 describe los contenidos del libro de texto *Spectrum 6*, que se usa para concluir el nivel intermedio.

Tabla 4. Contenidos del libro *Spectrum 6*

Unidad	Contenidos Lingüísticos	Tareas	Habilidades Lingüísticas
1	<i>Conjunctions</i> <i>Hope vs. Wish in past time</i>	<i>Debate an issue</i> <i>Support an argument</i> <i>Express regret</i> <i>Talk about hopes and wishes</i>	Todas las unidades están integradas por 5 lecciones, en las cuales se practican la: comprensión auditiva (CA), producción oral (PO), comprensión de lectura (CL) y producción escrita (PE): Lección: 1. CA, CL y PO 2. CA, CL y PO 3. CA, PO y PE 4. CA y PO 5. CA y PE
2	<i>Verbs followed by direct object + noun, adjective, or verb complement</i> <i>Question words with -ever</i>	<i>Describe yourself</i> <i>Describe someone else</i> <i>Make a recommendation</i>	
3	<i>Some verbs and expressions that require the subjunctive</i> <i>Two-word verbs</i>	<i>Convince someone</i> <i>Inform someone</i> <i>Make a purchase</i>	
4	<i>Using time markers to put events in order</i> <i>General statements with before, after and when</i> <i>Specific statements with before, after, when and while</i>	<i>Give instructions</i> <i>Explain something</i> <i>Talk about interests</i>	
5	<i>Dimensions and weight</i> <i>Order of adjectives</i>	<i>Describe something</i> <i>Talk about dimensions</i> <i>Make comparisons</i> <i>Describe a household problem</i>	
6	Connectors (conjunctions and prepositions) <i>Three word verbs</i>	<i>Give reasons</i> <i>Talk about consequences</i> Make a proposal	
7	<i>Relative clauses with Pronouns as subjects</i> <i>Reduced restrictive clauses</i> <i>Placement of adverbs</i>	<i>Identify someone</i> <i>Describe something</i> <i>Recall something</i>	
8	<i>Subjunctive clauses vs. infinitive clauses</i> <i>Double comparatives</i>	<i>Convince someone</i> <i>Inform someone</i> <i>Make judgements</i> <i>Give advice</i> <i>Ask someone to do something</i>	

9	<i>The future perfect, the future and the future perfect continuous Mixed contrary-to-fact Conditional sentences: present and past</i>	<i>Talk about plans Give reason Make predictions Imagine something Give explanations</i>	Todas las unidades están integradas por 5 lecciones, en las cuales se practican la: comprensión auditiva (CA), producción oral (PO), comprensión de lectura (CL) y producción escrita (PE): Lección: 1. CA, CL y PO 2. CA, CL y PO 3. CA, PO y PE 4. CA y PO 5. CA y PE
10	<i>Infinitives with subjects vs. gerunds with subjects Either...or, neither...nor, And not only...but (also)</i>	<i>Talk about feelings Complain about someone Talk about likes and dislikes Complain to someone Give an evaluation</i>	
11	<i>Short answers with modal auxiliaries Nonrestrictive vs. restrictive relative clauses</i>	<i>Speculate about possibilities Give a description Tell a story React to a story Speculate about possibilities</i>	
12	<i>Special word order for emphasis Connectors in spite of and despite; yet, nevertheless and while; and however and on the other hand</i>	<i>Talk about preferences Respond tactfully Give opinions Respond tactfully Give a reaction</i>	

Como se puede observar en la tabla anterior, las cláusulas de propósito se presentan únicamente en la unidad 6 del libro *Spectrum 6*, por lo que se considera que es conveniente proporcionar mayores oportunidades de práctica de esta estructura gramatical a través de las actividades que se sugieren con este estudio, para que los alumnos sean capaces de internalizarla y producirla correctamente.

1.1.3 Población

En esta sección se describen las características de la planta docente y el cuerpo estudiantil del CESE-*Language Network*.

1.1.3.1 Planta docente

El total de la planta docente del CESE-*Language Network* se integra por ocho profesores. La mayoría de ellos todavía son estudiantes universitarios de diferentes áreas.

De los ocho profesores del plantel, cuatro se dedican exclusivamente a impartir clases de inglés, uno estudió la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, otro es Licenciado en Relaciones Internacionales y tiene un diploma de *Teacher's*, otro más estudia Diseño Gráfico y también tiene diploma de *Teacher's*, y el cuarto profesor estudia una carrera técnica e imparte clases de inglés únicamente porque sabe el idioma, aunque no tiene ningún certificado que lo avale como profesor. Los maestros de inglés imparten entre ocho y veinticinco horas de clase a la semana dependiendo del tipo de curso (normales, semi-intensivos e intensivos).

1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

El CESE-*Language Network* cuenta con un total de cuarenta alumnos, de los cuales veintinueve estudian inglés, seis francés, tres italiano y dos español para extranjeros.

La comunidad que estudia en esta institución pertenece a una clase social media y media baja. Algunos alumnos están estudiando inglés solamente mientras consiguen trabajo o entran a alguna universidad pública; algunos otros son estudiantes de educación media básica, media superior y superior; otros trabajan y estudian inglés para superarse. La mayoría de los alumnos vive en las zonas aledañas y sus edades oscilan entre 14 y 50 años.

En este capítulo se mencionaron las características del CESE-*Language Network*, su plan de estudios y, en particular, el programa del curso de inglés, así como su población docente y estudiantil.

En el siguiente capítulo se analizan y contrastan las cláusulas de propósito en inglés y español, la forma como se enseñan en diferentes libros de texto y las teorías de aprendizaje y enseñanza que se han tomado como base para la elaboración de este

trabajo, así como el modelo seleccionado para el diseño de las actividades que se proponen.

II. MARCO TEÓRICO

Las cláusulas de propósito en inglés se conforman con estructuras complejas para el hispanohablante. Es importante usarlas de manera correcta ya que, con ello, el aprendiente demuestra que ha desarrollado una competencia comunicativa adecuada en la lengua meta.

El presente capítulo está dividido en cuatro partes. En la primera sección se describen, analizan y contrastan las características de las cláusulas de propósito. Los contenidos de la segunda parte se refieren a la teoría cognitiva que se toma como base para describir la manera como el aprendiente adquiere el conocimiento. En la tercera sección se señalan los fundamentos más sobresalientes del enfoque comunicativo con el que se sustenta la teoría de enseñanza. En la cuarta y última sección se presenta el modelo que se selecciona para el diseño de las actividades que se proponen.

2.1 Descripción de las cláusulas de propósito

Con el objeto de conocer las características de las cláusulas de propósito, en este capítulo se describen, analizan y contrastan las formas con las que se integran, tanto en español como en inglés, así como el tratamiento pedagógico que se utiliza en diferentes libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

2.1.1 Descripción de las cláusulas de propósito en inglés

Cobuild (1998:353), señala que las cláusulas de propósito indican la intención de la acción del hablante.

Después de revisar varias fuentes de gramática inglesa, se encontró que varios autores (Collier, 1979:192-193; Semmelmeier y Bolander, 1989:199; Schmidt, 1995:125; Swan 1998:519; Cobuild, 1998:353; y Hewings, 2001:194), coinciden con el nombre de la estructura. Sin embargo, algunos de ellos mencionan ciertas conjunciones para introducir las cláusulas de propósito y otros autores consideran otras.

Semmelmeier y Bolander (1989:199) describen la cláusula como un grupo de palabras que tiene sujeto y predicado, con los que se conforma la oración. Por sus características, las cláusulas pueden ser principales y subordinadas. Las cláusulas principales expresan una idea completa, por lo que no dependen de otro elemento dentro de la oración. Las cláusulas subordinadas no expresan una idea completa y dependen de la cláusula principal. Este tipo de cláusulas se divide a su vez en cláusulas **adverbiales**, adjetivas y sustantivas. Todas ellas son introducidas por una conjunción subordinada.

Como la presente investigación se basa en las cláusulas adverbiales ya que, dentro de ellas, se encuentran las cláusulas de propósito, se limita a la descripción de las mismas.

De acuerdo con Semmelmeier y Bolander (1989:211) y Schmidt (1995:125), las cláusulas adverbiales tienen la misma función que un adverbio. Estos autores también mencionan que las cláusulas adverbiales expresan varias ideas o conceptos, que son los siguientes:

- a) Tiempo: *I watched the crowd while I was waiting for you.*
- b) Lugar: *Put the notice where it can be seen.*
- c) Manera: *The soldier walks as if he were lame.*
- d) Grado: *Marvin is not so industrious as his brother is.*
- e) Comparación: *The train was later than it usually is.*
- f) **Propósito:** ***Ted practices every day so that he might win the contest.***
- g) Resultado/efecto: *The salesman was so persuasive that I finally bought the car.*
- h) Condición: *I shall attend the meeting if I have the time.*
- i) Concesión: *Frances will sing at the concert although she has a cold.*
- j) Causa/razón: *Gerald read the book because I recommended it.*

Con el propósito de delimitar el tema de investigación, a continuación se describen sólo las características de las cláusulas de propósito. Las cláusulas subordinadas de propósito con frecuencia se usan después de la cláusula principal y son introducidas por conjunciones como *so*, *so as to*, *so that*, *in order to* o *in order that* (Cobuild, 1993:186). Semmelmeier y Bolander (1989:221), Swan (1998:519) y Hewings (2001:194) incluyen solamente las conjunciones *in order that* y *so that* para introducir las cláusulas de propósito. Schmidt (1995:125) se refiere a *in order that* y *so that* como subordinadores, con los que se introducen las cláusulas; y a *in order to* lo considera como una transición (*transition*) que introduce una frase adverbial.

Se usa *in order that*, *so* y *so that* cuando el sujeto de la cláusula de propósito es diferente al sujeto de la cláusula principal. Ejemplo: *I've underlined it so that it will be easier*, pero no es posible decir *I've underlined it in order to be easier* (Cobuild, 1993:186). Las cláusulas que empiezan con *in order that*, *so* y *so that* por lo regular contienen un modal, así pues para referirse al tiempo presente se puede usar *can*, *may* o *shall*. Para referirse al futuro se sugiere emplear *will*, *can* y *may*. Para el pasado se utiliza *would*, *could*, *might* y *should* (Collier, 1979:192-193 y Cobuild, 1993:186).

Existen dos tipos de cláusulas (Cobuild, 1998:353-354): 1) *Non-finite purpose clauses* y 2) *Finite purpose clauses*.

1) Las *non-finite purpose clauses* se forman con el infinitivo del verbo (*to-infinitive*), *in order to* o *so as to* seguidas del verbo en infinitivo. Ejemplos:

- a) *They had to take some of this land **in order to** extend the churchyard.*
- b) *The farmers have to put up barricades **to** prevent hippies moving on to their land.*
- c) *They were shoving each other out of the way **so as to** get to the front.*

2) Las *finite purpose clauses*, que comúnmente se forman con la conjunción *that* (*that-clause*), *in order that*, *so that*, son grupos de palabras seguidas de un sujeto, regularmente un modal, un verbo y su complemento. Ejemplos:

- a) *Be as clear and factual as possible **in order that** there may be no misunderstanding.*
- b) *I bought six cows **so that** we should have some milk to sell.*

De acuerdo con Semmelmeier y Bolander (1989:257-259), el infinitivo es un verboide porque no funciona como verbo en la oración. Cuando se usa *to* antes de un verbo para formar el infinitivo, *to* no es una preposición, sino una manera de expresar un propósito; así el infinitivo funciona como adverbio ya que modifica al verbo para indicar la intención de una acción. Cuando el infinitivo se usa de esta manera, se le llama infinitivo de propósito (*infinitive of purpose*).

Según Cobuild (1993:186), el uso de la cláusula integrada por la forma del verbo en infinitivo (*to-infinitive*) es más frecuente que el uso de *in order to* y *so as to*. Por ejemplo: *The children sleep together **to keep warm**.*

De acuerdo con Swan (1998:519), la forma infinitiva se usa para referirse al propósito que tiene una persona; ejemplo: *I sat down **to rest**.* Al igual que Cobuild (1998:354), Swan menciona que la forma infinitiva *to* sólo se usa en cláusulas afirmativas, y en las negativas se usa *in order to*. Ejemplo: *I'm going to leave now **in order not to be late**.* Sería incorrecto decir: *I'm going to leave now **not to be late**.*

El infinitivo tiene varios usos, por lo que se dice que sólo el conocimiento del hablante le permite diferenciar su uso del infinitivo. Por ejemplo:

- a) *He wants **to talk** to my sister* (oración sin subordinación).
- b) *He stopped **to talk** to my sister* (cláusula subordinada).

En el ejemplo a), *want* es uno de los verbos que es seguido por un infinitivo sin referirse a un propósito. En el ejemplo b), el hablante sabe que se trata de un propósito (Collier, 1979:106). También se menciona que, en caso de ambigüedad, se puede utilizar *so as* o *in order* antes de la forma infinitiva del verbo para expresar dicho propósito. Ejemplos:

- a) *I asked **in order to defend** my reputation* (cláusula subordinada).
- b) *I asked **to defend** my reputation* (oración sin subordinación).

En la oración a), el hablante se refiere al propósito de defender su reputación; si el hablante usa la oración b), significa que él pide permiso para defender su reputación.

El infinitivo de propósito también se usa con sustantivos después del verbo principal. Ejemplos: a) *I have a book **to read**.* b) *There's nothing **to buy** here* (Collier, 1979:106).

Otra forma de expresar propósito es con la preposición *for* (Cobuild, 1993:186; Schmidt, 1995:373; Swan, 1998:519; y Hewings, 2001:194).

De acuerdo con Schmidt (1995:373), las preposiciones pueden expresar ideas semánticas como tiempo, lugar, dirección y propósito, entre otras. Una preposición es seguida de un sustantivo o un gerundio. Así pues, a la preposición más la frase sustantiva se le llama frase preposicional. Este autor también considera *in order to* como una preposición que indica propósito.

Cobuild (1993:186) menciona que para señalar el propósito de una acción se usa la frase preposicional introducida por *for*. Ejemplos:

- a) *I'm saving **for a new car**.*
- b) *She went out **for a run**.*

Swan (1998:519), por su parte, indica que se usa *for* para señalar el propósito que se tiene de hacer algo, esto sólo si un sustantivo le sigue a *for*. Ejemplos:

- a) *We stopped at the pub **for a drink** (correcta).*
- b) *We stopped at the pub **for having a drink** (incorrecta).*

Swan (1998:519) indica que para hablar de un propósito que se refiera a una acción para alguien más también se usa *for*. Ejemplo: *I left the door unlocked **for Harriet to get in**.*

Para hablar del propósito de un objeto, se usa la preposición *for* más el verbo con terminación *-ing* (Hewings, 2001:194). Para Swan (1998:519), el uso de *-ing* se debe también a que *for* expresa el propósito de un objeto, especialmente cuando ese algo es el sujeto de la oración. Ejemplos:

- a) *A mouse is a device used **for moving** the cursor around a computer screen.*
- b) *Is that cake **for eating** or just **for looking at**?*
- c) *An altimeter is used **for measuring** height above sea level.*

De acuerdo con Hewings (2001:194), para señalar el uso que una persona hace de algo, se usa la forma infinitiva como en el siguiente ejemplo: *She used a heavy book **to keep** the door open.*

Se observa entonces que, cuando la oración principal tiene como sujeto a una persona, es más común usar la forma del verbo en infinitivo para expresar el propósito del objeto. Ejemplos:

- a) ***We use altimeters to measure height above sea level.***
- b) ***We use a mouse to move the cursor around the computer screen.***

En suma, el uso de las cláusulas subordinadas de propósito en inglés sigue una serie de reglas. Por lo anterior, es importante conocer la manera como se conforman en español, lo cual se aborda en la siguiente sección.

2.1.2 Descripción de las cláusulas de propósito en español

Para Revilla (1984:248), las cláusulas de propósito o proposiciones finales expresan el fin o intención por lo que se realiza la acción del verbo principal. El mismo autor considera que las proposiciones finales introducen proposiciones subordinadas adverbiales, dentro de una oración compuesta.

Por su parte, Alarcos (2000:404) las denomina como oraciones subordinadas adverbiales finales, con las que se introducen oraciones subordinadas en una oración compleja como una unidad que tiene sentido en sí misma, pero no tiene autonomía sintáctica, es decir, tiene un nexo que lo relaciona con otra unidad, por lo que la proposición subordinada depende de otra, no funciona independientemente y forma parte de otra unidad superior, que es la oración o cláusula independiente.

De acuerdo con Revilla (1984:213), La Real Academia (1989:504), Alberte y González (1999:208) y Alarcos (2000:404), las proposiciones subordinadas se dividen en tres grupos: sustantivas, adjetivas y **adverbiales** o **circunstanciales**. Estas últimas se explican a continuación por su relevancia para esta investigación.

Las proposiciones adverbiales o circunstanciales funcionan como adverbios ya que expresan circunstancias diversas como tiempo, modo, lugar, causa y finalidad, entre otras (Revilla, 1984:213; Gili, 1985:312; La Real Academia, 1989:504; y Alarcos, 2000: 425-479). En estas mismas fuentes, se menciona que las proposiciones subordinadas adverbiales se clasifican en:

- a) Temporales: Cuando salí a la calle, llovía.
- b) Modales: Haz las cosas como Dios manda.
- c) Comparativas: Lo pinté tal como me ordenaron.
- d) Causales: Respétalo, pues es tu maestro.
- e) **Finales: Vengo a que me aclaren este asunto.**
Abrí la ventana para que entre el aire.
Compré una bolsa para meter las cosas.
- f) Consecutivas: Él respira, luego está vivo.
- g) Condicionales: Si estudias, te daré un regalo.
- h) De lugar: La sorpresa salta donde menos la esperas.
- i) Concesivas: Tengo que decírselo, aunque no le guste.

Entre las diferentes relaciones de las proposiciones adverbiales están las **finales**, en las que la oración subordinada indica la finalidad de la oración principal. Ejemplo: Me lo volvió a explicar **para que no se me olvidara.**

Revilla (1984:211) y Alberte y González (1999:208) señalan que para relacionar las proposiciones subordinadas adverbiales finales, se usan nexos subordinantes. Los nexos subordinantes pueden ser preposiciones (para, a, por) o frases o locuciones conjuntivas (a fin de que, para que, con el fin de que, con objeto de que). Alarcos (2000:464) menciona que las más comunes son las preposiciones **para** y las frases conjuntivas.

Las preposiciones determinan el significado de la relación de la palabra que está junto a ella (Alberte y González, 1999:208). Así pues, la preposición **para** señala el fin que nos proponemos con nuestras acciones y expresa destino o fin. Ejemplos:

- a) La goma sirve **para borrar.**
- b) Trabajo **para comer.**

La preposición **a** denota el complemento de un infinitivo con sentido de finalidad; ejemplo: Me enseñó **a leer.**

La preposición **por** expresa el objetivo de nuestras acciones. Ejemplo: Salí con mi gabán, **por tener** que ir más abrigado (La Real Academia, 1989:547-548).

Por su parte, Alarcos (2000:284, 292-294) considera las conjunciones de subordinación finales como transpositores porque están formadas por una preposición y el transpositor **que** (a que, para que y por que). Ejemplos:

- a) Se calla **para que no te enojés**.
- b) Daba poca importancia **a que protestasen**.
- c) Hacía todo lo posible **por que me dejaran solo lo más pronto posible**.

La Real Academia (1989:547-548) y Alarcos (2000:462) señalan que cuando el verbo principal y el verbo subordinado tienen el mismo sujeto, el verbo subordinado se usa en infinitivo, por lo que se omite **que**, y la finalidad se expresa por medio de las preposiciones **a, para, a fin de**. Ejemplos:

- a) Me invita **a jugar**.
- b) No lo uso **para no tener** que quitármelo delante de nadie.
- c) **A fin de evitar** el escándalo, decidieron irse.

Por otra parte, si la oración cuenta con dos sujetos y dos verbos diferentes, el verbo subordinado va en subjuntivo ya que el fin de una oración implica un sentimiento de deseo y, por lo tanto, de irrealidad. Ejemplos:

- a) Algo importante debió haber ocurrido **para que sus errores pudieran** salir a la luz.
- b) **Para que se entere**; es una amiga, no un amigo.

Así también, La Real Academia (1989:547-548) menciona que la oración principal puede ir antes o después de la subordinada final.

Después de describir la manera como se conforman las cláusulas subordinadas adverbiales finales o de propósito en español, se observa que éstas pueden ser seguidas por una preposición (para) más un verbo en infinitivo o por una cláusula dependiente (para que). Como el uso de **para** más infinitivo en estas cláusulas es el que interfiere en la producción de las mismas en inglés. Este estudio se limita a usar las estructuras equivalentes al infinitivo **to** de propósito y la preposición **for** en inglés.

Después de haber descrito las características de las cláusulas subordinadas adverbiales de propósito, es importante hacer un análisis contrastivo que permita observar sus semejanzas y diferencias. Este tema se aborda a continuación.

2.1.3 Análisis contrastivo

En la presente sección se describen y analizan las semejanzas y diferencias de las cláusulas de propósito en inglés y en español.

2.1.3.1 Semejanzas

Las proposiciones adverbiales finales llamadas así en español o las cláusulas de propósito (*purpose clauses*) en inglés, expresan un propósito o un fin. Éstas pertenecen a las oraciones compuestas y son introducidas por nexos. Al comparar el uso de los nexos **so that** e **in order that** en inglés con los nexos **para que**, **a fin de que** y **con el objeto de que** en español, se encuentra que sus relaciones sintácticas y semánticas son prácticamente las mismas. Ejemplos:

- a) *Ted practices every day **so that** he might win the contest.*
- b) Ted practica todos los días **para que** pueda ganar el concurso.

2.1.3.2 Diferencias

Al analizar y comparar las características del uso del infinitivo **to** y el nexo **for** en inglés con las de la preposición **para** más infinitivo en español, encontramos que en inglés no se usa el nexo **para**, lo que origina la tendencia errónea del hispanohablante a usar simultáneamente la preposición **for** más el infinitivo **to**. Ejemplos:

- a) *I study English **to get** a better job* (correcta).
- b) *I study English **for to get** a better job* (incorrecta).
- c) Estudio inglés **para obtener** un mejor trabajo.

También, el uso de **for** en inglés sigue ciertas reglas, las cuales no son aplicables al español ya que en éste su uso es equivalente al del infinitivo con **to**, como se observa en los ejemplos siguientes:

- a) *The Internet is used **for getting** massive information* (correcta) (el objeto es el sujeto de la oración).

El *Internet* es usado **para obtener** información masiva (correcta).

- b) *I use the Internet for getting massive information* (incorrecta) (El objeto no es el sujeto de la oración).

Uso el *Internet* **para obtener** información masiva (correcta).

- c) *I use the Internet to get massisve information* (correcta).

Uso el *Internet* **para obtener** información masiva (correcta).

Resulta también complicado diferenciar el uso de **for**, junto con un sustantivo o un gerundio, ya que en español se usan de igual forma:

- a) *I went to the college to an interview with professor Taylor* (incorrecta).

I went to the college for an interview with professor Taylor (correcta).

Fuí al colegio **para una entrevista** con el profesor Taylor (correcta).

- b) *We stopped at the pub for seeing the professor* (incorrecta).

We stopped at the pub to see the professor (correcta).

Nos detuvimos en el bar **para ver** al profesor (correcta).

Como se observa en los ejemplos anteriores, en español no existe ninguna diferencia en el uso de la preposición **para** ya que ésta puede ser antepuesta a un verbo en infinitivo o a un sustantivo, lo cual es diferente en inglés.

Como el problema más frecuente que se ha encontrado es que los alumnos de inglés como lengua extranjera confunden la forma de usar el infinitivo del verbo (*to-infinitive*) y la preposición **for** para introducir las cláusulas de propósito, esta investigación se basa en estas dos formas de expresar un propósito.

A continuación, se analiza la manera como se ha abordado la enseñanza de las cláusulas de propósito en inglés (*to-infinitive* y *for*) en algunos libros de texto.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

En esta sección se describe el tratamiento pedagógico que se le proporciona a las cláusulas de propósito en diferentes libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Para esta investigación se tomaron en cuenta once libros de texto. De acuerdo con estos libros, la estructura gramatical se encuentra en los niveles pre-intermedio, intermedio y avanzado.

A continuación se mencionan las características que presentan los libros de texto analizados.

Werner (1990:339-343), Alarcón (1993:42) y Lethaby (2004:46-47) sólo se basan en dos formas de expresar propósito *so that* e *in order to*. Los ejercicios propuestos de los dos primeros autores son mínimos. *Skyline 3* (Lethaby, 2004:46-47) contiene varios ejercicios como: *matching, true/false, completion*; con los que se practican las habilidades de comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y producción oral. En los libros de Werner y Alarcón se pueden encontrar ejercicios de completación y relación de columnas usando las expresiones de propósito. La única habilidad que se practica es la producción escrita. *Mosaic I* (Werner, 1990:339-343) proporciona la explicación gramatical de *so that* e *in order to*. El Curso de Inglés Práctico (Alarcón, 1993:42) es para el nivel avanzado, mientras que *Mosaic I* (Werner, 1990:339-343) y *Skyline 3* (Lethaby, 2004:46-47) son de nivel intermedio.

Los libros *East West 2* (Graves, 1989:51), *Focus on Grammar* (Füchs, 2000:292-297), *Channel your English* (Mitchell, 2003:108-109) y *New Headway* (Soars, 2003:78-81) presentan solamente la estructura infinitiva (*to-infinitive*) para expresar propósito, pero no proporcionan ninguna explicación. Estos libros son para el nivel pre-intermedio, con excepción de *Focus on Grammar* que corresponde al nivel intermedio e incluye la explicación gramatical del infinitivo de propósito. El ejercicio más recurrente de estos libros es *fill-in the blanks*. *East West* sólo proporciona un ejercicio con el que se practican las cláusulas de propósito. Los otros libros contienen ejercicios en los cuales se pueden practicar las habilidades de comprensión auditiva y de lectura, y producción oral y escrita.

En *Spectrum 6* (Costinett, 1995:56), *Enterprise* (Evans, 1998:120-126) y *Explorations 1* (Lee, 2000:10-12) se mencionan los nexos *so that*, (*in order*) *to* y *for* con los que se expresa un propósito. Sólo Evans proporciona una explicación del tema al final del libro. Lee menciona las diferencias entre los nexos. En Evans y Lee se practican

las cuatro habilidades (comprensión auditiva y de lectura, y producción oral y escrita), en las que intervienen las cláusulas de propósito. Costinett sugiere una tabla con ejemplos para diferenciar el uso de los nexos que expresan propósito y solamente se practican las habilidades de comprensión auditiva y producción oral.

Por su parte, en *Interchange 3* (Richards, 1998:72-74) solamente se toma en cuenta (*in order*) *to* y *for*. Sin embargo, incluye un ejercicio de relación de columnas para practicar la estructura.

En la mayoría de los libros mencionados se presenta la estructura dentro de una lectura o un audio, se practica poco, por lo que al producirse existe un índice de error alto.

Después de analizar los libros de texto, se puede decir que todos los libros carecen de actividades adecuadas para la práctica de *to* y *for*, que son con los que los alumnos tienen más problemas al expresar un propósito. Por esta razón, en esta investigación se proponen actividades didácticas para reforzar el uso de *to* y *for* para las cláusulas de propósito.

Se considera que el conocimiento de las características de las cláusulas de propósito en inglés y en español, que se describen en este apartado, es importante para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, cuya fundamentación teórica se presenta en la siguiente sección.

2.2 Teoría de aprendizaje

En esta parte, se describe el aprendizaje de una lengua extranjera dentro del marco de la teoría cognitiva y su vertiente el constructivismo, así como el interlenguaje y el análisis de errores.

2.2.1 Teoría cognitiva

Dentro del marco de la teoría cognitiva, el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera se ve como la construcción de sistemas de conocimiento y la adquisición de

habilidades cognitivas complejas. Este conocimiento lleva a la comprensión y a la producción de la lengua meta (McLaughlin, 1987 en Lightbown y Spada, 1993:25). Durante el primer paso de este proceso, el aprendiente pone atención en todo lo referente a la lengua meta. Después, a través de la práctica y su experiencia, el sujeto es capaz de emplear ciertos aspectos de la lengua extranjera de manera automática sin estar consciente él mismo de que lo puede hacer, lo cual le permite al aprendiente enfocarse en otros aspectos de la lengua lo cual, gradualmente, será también usado de manera automática.

McLaughlin (1987:134-145) propone dos nociones: a) la reestructuración y b) la automatización. Estas nociones son primordiales dentro de la teoría cognitiva. La reestructuración se presenta cuando el individuo forma nuevas estructuras que le permitan interpretar la nueva información que ha sido adquirida. De esta manera, el sujeto organiza la información previamente almacenada con la nueva. La automatización se lleva a cabo con la práctica constante de lo que se está aprendiendo. Cuando el sujeto lo ha aprendido, el conocimiento se usa de manera automática. Es en este momento que el sujeto está listo para adquirir información nueva.

Para la *Gestalt* la reestructuración ocurre con el *insight*. Esta escuela brinda más importancia a la comprensión que al cúmulo de conocimientos. Así pues, el sujeto aprende cuando reinterpreta sus fracasos; también puede aprender del éxito cuando el sujeto es capaz de comprender las razones que lo han hecho posible (Wertheimer, 1945 en Pozo, 1994:173).

Con respecto a la organización del conocimiento, Faerch y Kasper (1983 en McLaughlin, 1987:145) proponen la formación de dos tipos de conocimiento durante el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera: a) conocimiento declarativo y b) conocimiento procesal. El conocimiento declarativo es el "qué" del sistema del aprendiente, es decir, las reglas anteriormente internalizadas y aspectos memorizados de la lengua meta. Esto se logra por la memorización y no por la comprensión de la información. Se presenta una asimilación de la nueva información cuando se trata del aprendizaje de conceptos. Por otra parte, el aprendizaje procesal consiste en el "cómo" se usa la lengua meta a partir de las estrategias, habilidades y procedimientos que se

dirigen hacia la adquisición y al uso de la lengua extranjera. El conocimiento procesal es de tipo práctico. Díaz-Barriga (2002:29-31) menciona que estos dos tipos de conocimientos no trabajan por separado sino que se complementan uno con otro.

Anderson (1983, 1985 en O'Malley y Chamot, 1990:27) establece que la adquisición de habilidades cognitivas es un proceso que incluye tres etapas. Estas etapas son: etapa cognitiva, asociativa y autónoma. En la etapa cognitiva, el aprendiente está consciente de toda actividad realizada a su alrededor. El aprendiente puede memorizar el vocabulario, las reglas gramaticales o aprender de sus observaciones. Su producción contiene muchos errores.

En la etapa asociativa, los errores son detectados y eliminados por el individuo. Sin embargo, el sujeto llega a cometer algunos errores. la producción es un poco lenta. La información previa es reforzada.

Durante la etapa autónoma, la producción se vuelve automática. Los errores que pueden afectar la producción desaparecen. El sujeto es capaz de comprender y producir oraciones más complejas, y su ejecución mejora gradualmente.

Schneider y Shiffrin (1977 en O'Malley y Chamot, 1990:27) puntualizan dos procesos dentro de las etapas cognitiva y autónoma propuestas por Anderson: el proceso controlado y el proceso automático. El proceso controlado se presenta cuando existe una activación temporal de nodos. Esta activación es limitada ya que el aprendiente sólo puede controlar una pequeña porción de información sin que se presente interferencia. El proceso automático comprende la activación automática de ciertos nodos en la memoria cada vez que se presenta información que ya se conoce.

Los procesos controlados requieren la atención del aprendiente y el uso de la memoria a corto plazo. Los procesos automáticos no requieren la atención del sujeto. La memoria a largo plazo es activada y el sujeto hace uso de su conocimiento para producir la lengua meta de forma automática. De esta manera, el aprendizaje se lleva a cabo cuando existe una transferencia de información de la memoria a corto plazo a la de a largo plazo a través de la práctica de los procesos controlados, mismos que se convierten en procesos automáticos.

Para que se lleven a cabo estos procesos y se tenga éxito en la adquisición de una lengua extranjera, es necesario almacenar la información. El almacenaje puede hacerse de dos formas: en la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo (O'Malley y Chamot, 1990:17). Schneider y Shiffrin (1977 en McLaughlin, 1987:135) explican que la memoria es un conjunto de nodos (ideas) que están relacionados entre sí. Estos pueden estar pasivos e inactivos, o se pueden activar mediante un estímulo externo.

Para O'Malley y Chamot (1990:17), la memoria a corto plazo es aquella que contiene información limitada y es almacenada por corto tiempo. La memoria a largo plazo contiene un cúmulo de información guardada, con elementos aislados interconectados por una red de información.

De esta forma, la nueva información es adquirida a través de un proceso de cuatro pasos: selección, adquisición, construcción e integración. La selección se refiere a la toma de información escogida de acuerdo con el interés del aprendiente. Esta información se encuentra en la memoria a corto plazo. En la adquisición, el aprendiente transfiere la información almacenada en la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo. En la construcción, el sujeto establece conexiones internas entre las ideas. En la integración, el aprendiente integra la información nueva con la anterior. Así, la selección y la adquisición determinan "cuánto" es aprendido, mientras que la construcción y la integración determinan "qué" es aprendido y "cómo" está organizado (Weinstein y Meyer, 1986 en O'Malley y Chamot, 1990:27-18).

2.2.1.1 Constructivismo

El constructivismo es una postura del cognoscitivismo. Entre los teóricos más importantes que lo sustentan se encuentran Vigotskii, Piaget y Ausubel, cuyos postulados se resumen a continuación

Vigotskii (1926 en Pozo, 1994:193-197) está en desacuerdo con que el aprendizaje sea la acumulación de asociaciones entre estímulos y respuestas. Vigotskii considera que el aprendiente no tiene límites para responder a los estímulos. El sujeto modifica el estímulo por medio de instrumentos que transforman la realidad en lugar de limitarla.

La cultura proporciona las herramientas para adaptarse y modificar el entorno. Así, el proceso de aprendizaje consiste en la internalización de los instrumentos.

Así mismo, Vigotskii (en Tovar, 2001:66-67) propone el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo para explicar la manera como se relaciona el proceso cognitivo con la cultura en el aprendizaje. La Zona de Desarrollo Próximo se refiere a la distancia entre lo que el individuo ya sabe y su nivel de desarrollo potencial que se determina a través de la solución de un problema en colaboración con una persona más capaz.

Para Piaget (1970 en Pozo, 1994:178), el aprendizaje humano debe interpretarse en términos de equilibrio. Menciona que el aprendizaje se produce cuando el sujeto entra en conflicto o en desequilibrio. Para esto, Piaget propone dos procesos: a) la asimilación y b) la acomodación. La asimilación es "el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles". La acomodación se refiere a cualquier modificación de las estructuras previas con la información nueva.

Para Ausubel (2003:17), el aprendizaje es el resultado de la integración significativa del conocimiento nuevo con el conocimiento previamente adquirido. Gagné (1967 en Ausubel, 2003:33) menciona que el aprendizaje involucra un cambio de capacidades ya que el conocimiento adquirido en el presente prodrá ser utilizado en el futuro.

Ausubel (1978 en Pozo, 1994:211-212) distingue entre el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo. El aprendizaje memorístico es aquel en el que los contenidos se relacionan entre sí de manera arbitraria, es decir, no existe correspondencia entre ellos, por lo que carecen de significado para el aprendiente. El aprendizaje significativo es el resultado del establecimiento de las relaciones sustanciales y no arbitrarias que se pueden establecer entre el conocimiento nuevo y el conocimiento que el individuo ya posee, es decir, el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con sus conocimientos previos.

Para el aprendizaje significativo, Ausubel (2003:17) utiliza los términos aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento. El aprendizaje por recepción se refiere a la información que se le presenta al aprendiente de manera formal; el sujeto la relaciona significativamente, la retiene y la usa como base de su conocimiento.

El aprendizaje por descubrimiento se presenta cuando el individuo descubre el conocimiento por sí solo. La asimilación de la nueva información ocurre después de que el sujeto descubre las características del objeto.

Este mismo autor, menciona que el conocimiento adquirido por medio del aprendizaje por recepción se utiliza también para resolver problemas de la vida diaria, mientras que el aprendizaje por descubrimiento se emplea también para aplicar, extender, aclarar, integrar y evaluar el conocimiento de la materia de estudio y para poner a prueba la comprensión.

El proceso de adquisición se puede observar en la teoría de la reestructuración. Esta teoría dice que, a partir la estructura cognitiva del aprendiente, de un conocimiento simple surge otra estructura más compleja (Pascual-Leone, 1980 en Pozo, 1994:169).

Carretero (1993 en Díaz-Barriga, 2002:14) afirma que el constructivismo se basa en la construcción de aspectos cognitivos y sociales por parte del sujeto. Esta construcción se realiza a partir de los esquemas previamente obtenidos. El proceso de construcción depende de los conocimientos previos que se tengan de la nueva información, así como de la actividad externa o interna que el aprendiente realice al respecto. De esta manera, el individuo selecciona, organiza y transforma la información que recibe de su entorno. El sujeto relaciona la información nueva con sus conocimientos previos.

El principio más importante del constructivismo es que el aprendiente es visto como un ser activo que constantemente procesa la información que recibe de su entorno, para construir su conocimiento (Reid, Hresko y Swanson, 1996 en Klinger y Vadillo, 2000:3).

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias

Ellis (1985 en McLaughlin, 1987:145), con base en el trabajo de Faerch y Kasper, categoriza los procesos que se usan en la adquisición del conocimiento de la lengua meta. Estos son los siguientes: **estrategias de aprendizaje**, estrategias de producción y estrategias de comunicación. A continuación, se explican a fondo las primeras estrategias por su relevancia para la teoría de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje se relacionan más a la adquisición del conocimiento que al uso de la lengua extranjera. Tanto las estrategias de producción como las estrategias de comunicación se enfocan al uso de la lengua meta (Ellis, 1985 en McLaughlin, 1987:145).

Ellis (2003:76-77) describe las estrategias de aprendizaje como las técnicas que el aprendiente emplea para adquirir la lengua meta. Éstas pueden ser conductuales (repetición de palabras en voz alta para recordarlas) o mentales (uso de un contexto situacional para inferir el significado de una palabra). Así mismo, el sujeto las utiliza para resolver los problemas que se le presentan en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Oxford (1990:1) explica que las estrategias de aprendizaje son herramientas que el ser humano usa para mejorar su propio aprendizaje, ya que contribuyen al desarrollo de su competencia comunicativa e incrementa la confianza en sí mismo.

Ellis (2003:76-77) propone tres tipos de estrategias de aprendizaje: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias social/afectivas. Las estrategias cognitivas se refieren al análisis, síntesis y a la transformación de los materiales de aprendizaje. Las estrategias metacognitivas se presentan en la planeación, el monitoreo y la evaluación del aprendizaje. Las estrategias social/afectivas se encuentran en las diferentes maneras que el aprendiente selecciona para interactuar con otros hablantes; estas estrategias desarrollan la confianza y la perseverancia requerida por el sujeto en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Oxford (1990:11-14) divide las estrategias de aprendizaje en dos grupos: **directas** e **indirectas** (tabla 5).

Tabla 5. Estrategias de aprendizaje

Directas	Memoria
	Cognitivas
	Compensación
Indirectas	Metacognitivas
	Afectivas
	Sociales

(con base en Oxford, 1990:11-12)

Las directas se enfocan al uso de la lengua meta, mientras que las indirectas contribuyen indirectamente en el aprendizaje. Las estrategias directas comprenden las estrategias de memoria, cognitivas y de compensación. Las indirectas incluyen las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Tanto las estrategias directas como indirectas son de igual importancia y se apoyan entre sí durante el aprendizaje de la lengua meta.

Dentro de las estrategias directas, las estrategias de memoria contribuyen a recordar y recuperar la nueva información. Las cognitivas facilitan la comprensión y la producción de la lengua meta. Las de compensación sirven para el uso de la lengua meta a pesar de los olvidos que llegue a tener el aprendiente. Por otra parte, dentro de las estrategias indirectas, las metacognitivas coordinan el proceso del aprendizaje, las afectivas regulan las emociones y las sociales se usan para aprender durante la convivencia con otros sujetos.

2.2.2 Interlenguaje

Selinker (1972 en Ellis, 2003:47) emplea el término interlenguaje para definir el sistema estructurado que el aprendiente construye durante el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. Ellis (2003:33) menciona que el sistema que el individuo desarrolla es diferente tanto de la lengua materna como de la lengua meta. A la combinación de ambos sistemas se le denomina como interlenguaje, el cual es un sistema lingüístico único.

Ellis (2003:33) incluye los siguientes seis puntos del interlenguaje, los cuales intervienen en la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua. 1) El aprendiente forma sus propias reglas lingüísticas para la comprensión y producción de la lengua meta. 2) La gramática de la lengua materna influye en el aprendizaje de la lengua meta. 3) El aprendiente cambia las reglas gramaticales progresivamente conforme avanza su grado de conocimiento de la lengua extranjera. 4) De acuerdo con algunos investigadores, los sistemas que el sujeto construye contienen reglas variables. Las reglas variables reflejan los errores que el aprendiente comete en su intento de producir la lengua meta. 5) El sujeto usa las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de su interlenguaje. 6) La fosilización de los errores gramaticales sólo ocurre en el aprendizaje de la lengua meta.

El interlenguaje retoma algunos elementos de la teoría mentalista y otros de la teoría cognitiva. De la teoría mentalista, se considera la noción de *language acquisition device*, que se refiere a que todo ser humano tiene la facultad de aprender otra u otras lenguas. La teoría cognitiva, por su parte, toma en consideración las estrategias de aprendizaje.

El proceso del interlenguaje se inicia a partir de la exposición del aprendiente al *input* de la lengua meta. El *input* se procesa en varios pasos. Al principio, parte de la información del *input* se turna a la memoria a corto plazo (*intake*). Posteriormente, parte de la información almacenada en la memoria a corto plazo se transfiere a la memoria a largo plazo, con esta información se conforma el conocimiento de la lengua extranjera o segunda lengua. Después, el aprendiente emplea su conocimiento de la lengua meta para producir (*output*) lo que se conoce como interlenguaje.

En el interlenguaje intervienen procesos cognitivos. Uno de ellos es la transferencia de la lengua materna (*L1 transfer*). Básicamente, la transferencia se refiere a la influencia de la lengua materna en la adquisición de la lengua extranjera. Algunas veces, esta influencia puede ser negativa y en otras ocasiones puede ser positiva. A la influencia negativa también se le denomina como interferencia (Ellis, 2003:52). Selinker (1972 en Ellis, 2003:52) sugiere que la transferencia es la responsable de la fosilización de las reglas gramaticales incorrectas de la lengua meta. Selinker menciona que el

aprendiente toma la información de todo lo que está a su alrededor (*input exterior*) para conformar su conocimiento de la lengua meta. No obstante, la lengua materna conforma lo que se considera como *input interior*. La combinación del *input exterior* e interior es lo que se denomina como interlenguaje, el cual se observa durante la producción de la lengua meta (*output*). Por lo anterior, para Selinker la transferencia no es una interferencia sino un proceso cognitivo.

El papel de la conciencia en la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua es otro proceso. Smith (en Ellis, 2003:55-56) emplea el término conciencia como intención. La intención, explica Smith, se refiere a que el aprendiente se concientiza de todas las decisiones que toma para aprender la lengua meta. Smith señala también que el aprendizaje no se puede llevar a cabo sin la atención en las características lingüísticas del *input*.

El proceso cognitivo responsable del interlenguaje es con el que se indican las operaciones que el individuo realiza para producir la lengua extranjera. Ellis (2003:57) menciona dos operaciones, principios operantes (*operating principles*) y restricciones del proceso (*processing constraints*). Slobin en (Ellis, 2003:57) sugiere el concepto de principios de operación a aquellas estrategias que el sujeto usa al extraer información lingüística de la lengua que escucha. Esto sucede principalmente en la adquisición de la lengua materna. Las restricciones del proceso se refieren al orden sintáctico que el aprendiente sigue en el aprendizaje de la lengua meta.

El último proceso del interlenguaje comprende las estrategias de comunicación. Éstas se refieren a los recursos que el aprendiente emplea para resolver los problemas que se le presentan al tratar de comunicarse en la lengua meta. Entre las estrategias de comunicación se observa, por ejemplo, que el aprendiente recurre al parafraseo, la creación de palabras nuevas o la adopción de palabras de la lengua materna para lograr su objetivo (Ellis, 2003:60).

2.2.3 Análisis de errores

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, Ellis (2003:17) describe dos términos referentes a los errores: *errors* y *mistakes*. El término *error* se refiere a los espacios en blanco que tiene el aprendiente en su conocimiento sobre la lengua meta. El error se presenta cuando el sujeto no sabe lo que es correcto, es la falta de conocimiento sobre las reglas de la segunda lengua. La palabra *mistake* ocurre en la actuación del hablante cuando éste no puede o no sabe cómo producir lo que ya conoce de la lengua meta, es sólo una pequeña falla ya que el sujeto posee su conocimiento.

Ellis (2003:15) menciona que los errores son útiles tanto para el profesor como para el aprendiente; lo son para el profesor porque éste se da cuenta de cuáles son los errores, y para el sujeto porque los errores pueden ayudarlo en su autocorrección.

Ellis también menciona que es importante que en el análisis de errores, éstos se identifiquen para observar, por ejemplo, si las oraciones que produce el aprendiente en la lengua meta tienen correspondencia con sus reglas gramaticales, o si el sujeto no sabe las reglas gramaticales, o si simplemente fue un descuido al producir la lengua meta.

Ellis (2003:18) describe y clasifica los errores a través de: a) las categorías gramaticales que se refieren a los errores de índole gramatical y b) la identificación de lo que produce el sujeto y lo que debería ser correcto dentro de los parámetros de la lengua meta. Esta última forma se compone de tres puntos: omisión de algún elemento dentro de la oración, uso incorrecto de una palabra en la oración y orden incorrecto de algún elemento en la oración. La clasificación de los errores proporciona un panorama de los problemas del aprendiente en cualquier etapa de su aprendizaje y cómo éstos llegan a desaparecer con el tiempo.

De acuerdo con Ellis (2003:18), los errores son sistemáticos y universales. Son sistemáticos debido a que el aprendiente construye sus propias reglas, reglas que a veces son diferentes de las de la lengua meta, y universales porque la mayoría de los sujetos que comparten una lengua materna cometen los mismos errores. Así pues, los

errores en los que el individuo incurre pueden ser debido a que sobregeneraliza las reglas, tiene interferencia con su lengua materna u omite elementos en su producción.

Ellis (2003:21) plantea que es posible que el aprendiente adquiera las estructuras gramaticales en un orden específico. Esto sucede gradualmente a través de los mismos pasos de un nativohablante. Ellis propone también que en cualquier etapa del desarrollo de un individuo, éste emplea una forma y otras veces otra. Por lo anterior, el uso de la lengua del aprendiente es variable. La variabilidad es diferente en las etapas del desarrollo del aprendiente. Primero, el aprendiente adquiere una sola forma de la estructura; después, conoce otras formas, significados y reglas para usar la estructura; hace cambios a la estructura según sus propias reglas e hipótesis y, finalmente, emplea la forma correcta de la estructura como lo hace un nativohablante. Cuando el aprendiente no completa estas etapas, el error continúa y se fosiliza.

De acuerdo con lo anterior, a continuación se analizan las posibles causas por las que el individuo tiene problemas al aprender y producir las cláusulas de propósito en inglés adecuadamente, así como el tipo de error más recurrente.

Además de las formas *in order to*, *in order that* y *so that* para expresar una finalidad, existen otras que son más complejas para los alumnos de inglés como lengua extranjera. Estas formas son el uso del verbo en infinitivo del inglés (*to-infinitive*) y la preposición *for* más el verbo con terminación *-ing*. Por otra parte, en español se ocupa la preposición *para* más el verbo en infinitivo con mayor frecuencia, razón por la que los alumnos tienen más problemas para producir la estructura gramatical. Por lo anterior, los alumnos tienden a mezclar estas dos formas (*to-infinitive* y *for*).

Uno de los errores más comunes que se ha detectado en la producción de los alumnos es el siguiente: *I'm saving some money **for to buy** a car*. Para los estudiantes resulta claro pensar que la preposición *for* significa "para" y *to* más el verbo es la forma infinitiva. Por lo tanto, si ellos quieren decir "Estoy ahorrando **para comprar** un carro", la oración correcta en inglés es: *I'm saving some money **to buy** a car*.

En esta sección se describieron las posturas de la teoría de aprendizaje que se consideraron más importantes para la realización de este trabajo. Para complementar el

proceso enseñanza-aprendizaje, a continuación se analizan los aspectos más relevantes de la teoría de enseñanza.

2.3 Teoría de enseñanza

En este apartado se describen los objetivos, los principios y las características del enfoque comunicativo y se analiza el concepto de competencia comunicativa con la que se sustenta. Se comparan las aportaciones de la enseñanza explícita y la enseñanza implícita. Así mismo, se describen las características de los modelos que se han seleccionado para el diseño de las actividades propuestas.

2.3.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se origina a finales de los años sesenta como parte de la teoría de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. El enfoque comunicativo surge por la necesidad de que el alumno comprenda y se exprese en la lengua meta, y no simplemente conozca sus reglas gramaticales y su vocabulario (Wilkins, 1972 en Richards y Rodgers, 1992:65).

Para los años setenta el enfoque comunicativo se considera como tal y no como un simple método. El objetivo de la enseñanza de una lengua es fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, así como los procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua (Richards y Rodgers, 1992:66).

El objetivo principal de la competencia comunicativa es que el alumno adquiera el conocimiento y la habilidad de usar la lengua meta, incorporando la comunicación y la cultura (Hymes, 1972 en Richards y Rodgers, 1992:69).

Canale y Swain (1980 en Richards y Schmidt, 1990:5) describen la competencia comunicativa como el sistema de conocimientos y habilidades de la lengua meta, que se requiere para que la comunicación se lleve a cabo en situaciones de comunicación real. El conocimiento se refiere a lo que el alumno sabe de la lengua ya sea de manera

consciente o inconsciente. La habilidad se refiere a la forma en que el estudiante utiliza el conocimiento en la comunicación real.

Canale y Swain proponen como mínimo cuatro áreas de conocimiento y habilidades: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

La competencia gramatical se refiere al conocimiento de las reglas y características de la lengua (vocabulario, sintaxis, pronunciación, morfología y ortografía, entre otros). Esta competencia también se enfoca en el conocimiento y la habilidad que se requieren en la comprensión y expresión adecuada del discurso.

La competencia sociolingüística incluye las reglas socioculturales y discursivas, esto es, el uso y la selección de elementos apropiados de la lengua, para que se produzcan y se comprendan en un contexto determinado.

La competencia discursiva se basa en la manera de combinar las formas gramaticales y el significado, para lograr la cohesión y la coherencia que se necesitan al producir los mensajes. La cohesión relaciona estructuralmente los elementos del discurso (hablado o escrito) para facilitar la comprensión. La coherencia se refiere a la relación de los significados producidos con los enunciados.

La competencia estratégica abarca el dominio de las estrategias de comunicación (verbales o no verbales) que se usan para organizar las ideas al hablar y para compensar las rupturas que pueden surgir en la comunicación, a causa de las competencias insuficientes que el alumno tenga de la lengua meta. Las estrategias se consideran cruciales para que la comunicación se lleve a cabo.

El enfoque comunicativo prepara y motiva al estudiante para explotar, de manera óptima, su competencia comunicativa de la lengua extranjera para que participe, de manera exitosa, en situaciones reales (Canale y Swain, 1980 en Richards y Schmidt, 1990:5).

Canale y Swain (1980 en Richards y Schmidt, 1990:5) establecen cinco principios para el enfoque comunicativo. 1) La integración de las cuatro áreas de competencia, 2) La satisfacción de las necesidades e intereses del alumno, 3) La interacción real y

significativa en la lengua meta, 4) El aprovechamiento de las habilidades de la lengua materna del estudiante y 5) La orientación hacia un curriculum amplio.

- 1) La integración de las cuatro áreas de competencia, precisamente, se refiere a facilitar la integración de las cuatro competencias para que el alumno desarrolle óptimamente su competencia comunicativa.
- 2) La satisfacción de las necesidades e intereses del alumno. El enfoque comunicativo debe responder a las necesidades e intereses de comunicación que tiene el alumno.
- 3) La interacción real y significativa en la lengua meta. El estudiante de cualquier nivel debe tener la oportunidad de tomar parte en interacciones significativas con nativohablantes de la lengua extranjera.
- 4) El aprovechamiento de las habilidades de la lengua materna del estudiante. El estudiante tiene que emplear las habilidades que ha desarrollado en su propia lengua para comunicarse, ya que éstas pueden también ser usadas en la lengua meta, particularmente en los niveles básicos.
- 5) La orientación hacia un curriculum amplio. El estudiante, además de instruírsele para que se comunique en la lengua extranjera, también se le debe enseñar la cultura de los hablantes de la lengua en estudio. Con lo anterior se integra el conocimiento general de la lengua meta y su cultura.

Dentro del contexto del enfoque comunicativo, Halliday (1975, en Richards y Rodgers, 1992:70-71) describe las siguientes funciones de la lengua:

- a) Función instrumental: uso de la lengua para obtener objetos.
- b) Función regulatoria: uso de la lengua para controlar el comportamiento de otros.
- c) Función interaccional: uso de la lengua para la interacción con otros individuos.
- d) Función personal: uso de la lengua para expresar sentimientos e ideas propias.
- e) Función heurística: uso de la lengua para aprender y descubrir.
- f) Función imaginativa: uso de la lengua para la creación.
- g) Función de representación: uso de la lengua para proporcionar información.

Al respecto, Larsen-Freeman (1986:132-133) menciona la importancia de otorgar al alumno la oportunidad de desarrollar las estrategias comunicativas que se requieren

para comprender y producir la lengua extranjera tal y como lo hace el nativohablante. Con las actividades comunicativas, el alumno se motiva para que aprenda la lengua meta, al opinar, compartir sus sentimientos y saber que está usando la lengua meta para algo significativo para él. Las actividades llevadas a cabo en grupos pequeños le brindan al estudiante la posibilidad de interactuar por más tiempo y le permiten negociar el significado del mensaje.

Larsen-Freeman (1986:133-134) señala que el alumno debe tener conocimiento de la situación social. La cultura de la lengua extranjera es también de gran importancia ya que es parte del nativohablante.

Dentro del marco del enfoque comunicativo, es importante considerar, dentro del salón de clases, el manejo de las cuatro habilidades de la lengua meta desde el principio y, por supuesto, enfatizar que el alumno es el responsable de su propio aprendizaje. En este enfoque el estudiante se desenvuelve como comunicador y está activamente negociando el significado del mensaje. El alumno aprende a comunicarse por medio del uso de la lengua misma. Por otro lado, el papel del profesor es el de establecer situaciones que promuevan la comunicación. El maestro debe facilitar el aprendizaje del alumno y monitorear las actividades que se lleven a cabo en el salón de clases.

El material puede ser todo aquel que ayude al alumno a practicar la lengua meta en situaciones de comunicación real para que desarrolle las cuatro competencias establecidas por Canale y Swain (Larsen-Freeman, 1986:131-135).

De acuerdo con lo anterior, el propósito del enfoque comunicativo es desarrollar el conocimiento y habilidades para usar la lengua extranjera en situaciones comunicativas reales, con lo que se enfatiza la importancia de que el profesor guíe al alumno al logro de esa meta ya que el poseer el conocimiento no garantiza el tener la habilidad de usarlo para comunicarse significativamente.

En la siguiente sección se abordan los conceptos de enseñanza implícita y enseñanza explícita, con los cuales se describe el tratamiento que se le ha otorgado a la gramática dentro del salón de clases.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

En este apartado se hace la comparación de las características de la enseñanza explícita y de la enseñanza implícita de una segunda lengua o lengua extranjera.

Para la enseñanza de la gramática Ellis, (1998) propone dos tipos de enseñanza: la explícita y la implícita. La enseñanza explícita se refiere a la presentación deliberada del conocimiento acerca de la gramática, es decir, hacia la comprensión de las reglas gramaticales de la lengua extranjera. La enseñanza explícita se provee por medio de la instrucción formal, a partir de la cual el profesor explica las reglas.

De acuerdo con Ellis (1998), la enseñanza explícita contribuye a que el alumno tenga una gramática con menos errores ya que, por medio del monitoreo de lo que dice y escribe, puede corregir sus errores de lo que aún no ha adquirido totalmente. Ellis señala que la enseñanza explícita también contribuye a que el estudiante adquiera el conocimiento implícito de las reglas ya que al comprender el uso de cierta estructura gramatical, el alumno se dará cuenta de ella cuando la escuche o la lea.

El conocimiento o la enseñanza implícita se refiere al conocimiento de la gramática, es decir, a saber las reglas de una manera automática. Esto le permite al alumno tener un acceso fácil y rápido para usar las reglas en situaciones comunicativas reales (Ellis, 1998).

La enseñanza implícita conlleva a un proceso en el que el estudiante es expuesto a la información de la lengua meta por medio de actividades y sin explicaciones. De esta manera, él adquiere el conocimiento de la lengua extranjera y aprende inconscientemente las reglas (<http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>).

Por su parte, Blyth (<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/vlyth.html>) menciona la creencia de que la enseñanza de la gramática es sinónimo de la enseñanza explícita. Sin embargo, propone que tanto la enseñanza explícita e implícita dependen del punto gramatical que se enseñe y de las necesidades de los alumnos.

Después de haber analizado las contribuciones de la gramática implícita y explícita, se proponen los modelos que se han seleccionado para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera.

2.3.3 Modelos de enseñanza

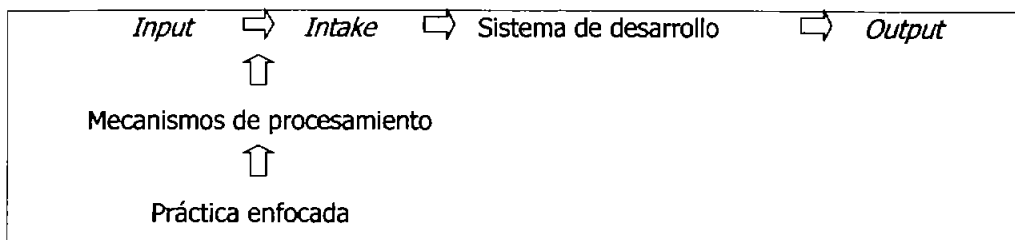
En la presente sección se describen los modelos seleccionados para el diseño de las actividades que se proponen para la enseñanza de las cláusulas de propósito.

2.3.3.1 *Input* estructurado

En el pasado, la enseñanza de la gramática de la lengua extranjera se basó en una instrucción tradicional. Para Lee y VanPatten (1995:94), la instrucción tradicional gramatical es mecánica, carente de significado y contexto por lo que rara vez es comunicativa. Por lo anterior, estos autores proponen el modelo de las actividades de *input* estructurado que desarrollan el sistema interno de la lengua que el estudiante está aprendiendo.

El sistema interno se desarrolla cuando el alumno recibe y procesa el *input* con significado (*meaning-bearing input*). El *input* contiene la información o el mensaje que el estudiante intenta comprender. Lee y VanPatten (1995:96) mencionan la diferencia entre la comprensión y el procesamiento del *input*. La comprensión se refiere a la creación del significado con la información del contenido del *input*. Por otra parte, definen el procesamiento del *input* como la construcción de las conexiones de forma y significado a partir de los datos lingüísticos que se encuentran en el *input* para el desarrollo del sistema lingüístico.

Lee y VanPatten (1995:99) sugieren que la instrucción gramatical se proporcione en la etapa del procesamiento del *input*. Con esto el alumno internaliza la regla y comprende el mensaje (*intake*) para después producirla (*output*). Esto se puede ver en la tabla 6.

Tabla 6. Instrucción gramatical orientada al procesamiento del *input*

(Con base en Lee y VanPatten, 1995:99)

Lee y VanPatten (1995:102-103) se refieren a la instrucción gramatical como al procesamiento de la instrucción (*processing instruction*). El objetivo de este tipo de instrucción es que el estudiante ponga atención a la información gramatical proporcionada en el *input* y que la procese. El objetivo se puede llevar a cabo al usar actividades del *input* estructurado. Las actividades del *input* estructurado tienen dos características. 1) La actividad requiere que el alumno ponga atención en el punto gramatical del *input* mientras que éste se enfoca en el significado. 2) El estudiante no produce el punto gramatical, sólo lo procesa con el *input*. El proceso de instrucción tiene un gran impacto en el desarrollo del sistema lingüístico del alumno, este impacto se puede notar en la comprensión y en la producción.

Lee y VanPatten (1995:102-103) establecen seis puntos para desarrollar actividades del *input* estructurado.

- 1) Presentar una estructura a la vez. Es más eficaz enseñar la gramática de la lengua extranjera cuando se presenta una estructura ya que es más fácil que el alumno ponga atención a una sola forma gramatical.
- 2) Enfocarse en el significado. El alumno debe saber lo que la oración significa y cómo la gramática codifica el significado de cada oración. El estudiante debe establecer conexiones entre la forma y el significado.
- 3) Ir de las oraciones al discurso. Es importante empezar con oraciones cortas hasta llegar al discurso.
- 4) Hacer uso de *input* oral y escrito. Es necesario proporcionar *input* oral y escrito para que el alumno se pueda beneficiar de uno o de otro.

- 5) Hacer que el alumno haga algo con el *input*. El estudiante debe estar activamente poniendo atención en el *input* para estimular el procesamiento de la gramática, pero no producir la estructura gramatical en esta etapa.
- 6) Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno. El estudiante debe enfocar su atención en puntos gramaticales relevantes y no a otros elementos dentro de la oración.

Las actividades pueden ser afectivas y referenciales. Las afectivas tienen que ver con la opinión del alumno. Las referenciales tienen una referencia inmediata concreta. Se sugiere que se presenten primero las actividades referenciales para que el profesor corrobore si el alumno pone atención en los aspectos gramaticales del *input* (Lee y VanPatten, 1995:109 en Franco, 2003:53).

Lee y VanPatten (1995:109) clasifican las actividades de *input* estructurado en cuatro tipos: opciones binarias, relación de columnas, complementación de información y selección de alternativas.

Como se puede observar, las actividades de *input* estructurado motivan a que: 1) el alumno realice conexiones entre forma-significado durante el procesamiento del *input*, 2) la internalización de la estructura se lleve a cabo y con esto la construcción del sistema del estudiante (Lee y VanPatten (1995:125).

En la siguiente sección se describe el modelo de *output* estructurado para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera. Éste ayudará a que el estudiante interactúe en contextos comunicativos reales.

2.3.3.2 Output estructurado

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995:116), el *input* estructurado ayuda a la recuperación de las formas dentro del sistema de desarrollo del estudiante. Mencionan también que el *input* es necesario para la construcción del sistema lingüístico de la lengua extranjera, pero no es suficiente para desarrollar la habilidad de usar la lengua en un contexto comunicativo.

Lee y VanPatten (1995:117) puntualizan que para producir la lengua meta (*output*), se llevan a cabo dos procesos o habilidades: 1) Acceso (ser capaz de expresar un significado usando una estructura específica). 2) Estrategias de producción (ser capaz de conectar las estructuras apropiadamente). El acceso está relacionado con las competencias lingüística y comunicativa que llevan a la producción. El alumno requiere el *input* y que el profesor le proporcione oportunidades para crear el *output* para mejorar las competencias mencionadas.

Como con el *output* el estudiante produce e interactúa en situaciones comunicativas reales, Lee y VanPatten (1995:120) sugieren las actividades de *output* estructurado que promueven una producción efectiva. Estas actividades tienen dos características principales: 1) Comprenden el intercambio de información previamente desconocida. 2) Requieren que el alumno tenga acceso a una estructura para que exprese un mensaje.

Las actividades de *output* estructurado siguen los mismos lineamientos que las de *input* estructurado, mismos que han sido explicados en el apartado anterior.

El *output* estructurado se aboca al desarrollo de actividades que motivan al alumno a usar la estructura gramatical y el nuevo vocabulario en situaciones reales (Lee y VanPatten, 1995:129).

Las actividades de *input* y *output* estructurado promueven la internalización de las estructuras gramaticales y la producción efectiva de la lengua meta, es decir, desarrollan la competencia comunicativa, la cual es el principio más importante del enfoque comunicativo.

En la siguiente sección se explican las características del diseño de materiales, mismas que siguen una serie de lineamientos para su elaboración.

2.4 Diseño de materiales

En la presente sección se describe el modelo que sirve de base para la elaboración de las actividades didácticas para el reforzamiento de *to* y *for* cuando indican propósito.

Después de revisar los modelos propuestos por Noblitt (1972 en Stern, 1983) Graves (1997) y García (2004), se seleccionó el modelo de Noblitt porque resume los elementos necesarios para el diseño de las actividades, los cuales son los siguientes:

- 1) Contexto. Información referente a la institución y a la población involucrada.
- 2) Conceptos y descripción gramatical. Descripción, análisis y contraste de las características del aspecto lingüístico.
- 3) Aspectos psicolingüísticos. Teoría de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- 4) Ordenamiento de la información en términos de habilidades. Descripción de las cuatro habilidades de la lengua (comprensión auditiva y de lectura, y producción oral y escrita).
- 5) Evaluación con base en los objetivos.

Los puntos anteriores cubren los aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y educativos, que sustentan la elaboración de materiales didácticos.

En el siguiente capítulo se presenta la elaboración de la propuesta de actividades didácticas.

III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

Con base en el modelo presentado por Noblitt (1972 en Stern, 1983) en el capítulo anterior, en el presente capítulo se mencionan los aspectos a considerar para la elaboración de las actividades, particularmente, la descripción de las cuatro habilidades de la lengua y su integración, el establecimiento de los objetivos, tanto general como específicos, y las recomendaciones pedagógicas.

3.1 Contexto educativo

El contexto educativo corresponde al *CESE-Language Network*, cuya población tiene como finalidad estudiar inglés, entre otros idiomas. La población a la que se dirige el diseño de actividades corresponde al nivel intermedio de inglés. En el capítulo I se detallan las características de la institución y de la población a la que se dirige esta investigación, así como el libro de texto que se usa en dicha institución.

3.2 Conceptos y descripción gramatical

En la primera parte del capítulo II de este trabajo (secciones 2.1.1, 2.1.2 y 2.1.3) se describen, analizan y contrastan las cláusulas de propósito tanto en inglés como en español. Se presenta también el tratamiento pedagógico que se le ha dado a este punto gramatical en varios libros de texto.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

Para sustentar esta parte, en el capítulo II (secciones 2.2 y 2.3), se analizó la teoría de aprendizaje y la teoría de enseñanza. La teoría de aprendizaje se fundamenta con la

teoría cognitiva, así como la explicación del término interlenguaje y el análisis de errores, y la teoría de enseñanza se basa en el enfoque comunicativo. Lo anterior, con el fin de ayudar al diseñador a saber donde radica el problema del aprendiente para internalizar la estructura gramatical.

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

A continuación se describen las características más relevantes de las habilidades de la lengua: Comprensión Auditiva (CA), Producción Oral (PO), Comprensión de Lectura (CL) y Producción Escrita (PE), así como la integración de las mismas.

3.4.1 Comprensión auditiva

Lynch y Mendelsohn (en Shmitt, 2002:193) describen la comprensión auditiva como la habilidad con la que se da sentido al lenguaje hablado, el cual se acompaña generalmente por sonidos e *input* visual. Esta habilidad se basa en el conocimiento previo y el contexto. En ella se presenta un conjunto de procesos relacionados entre sí, tales como el reconocimiento de los sonidos, la percepción de los patrones de entonación y la interpretación del mensaje. Así pues, la comprensión auditiva es un proceso activo.

El proceso de la comprensión auditiva se lleva a cabo por medio de dos diferentes procesos *bottom-up process* y *top-down process*. Éstos se complementan entre sí. El proceso *bottom-up* implica la decodificación de sonidos, palabras, cláusulas y oraciones. Durante el proceso *top-down*, el oyente usa su conocimiento previo para ayudarse en la comprensión del mensaje. Se enfoca en la interpretación del significado. Así pues, un oyente competente usa estos procesos para comprender el lenguaje hablado (Anderson y Lynch, 1988 en Nunan, 1989:25-26).

Anderson y Lynch (1988 en Nunan, 1989:23) dividen la comprensión auditiva en recíproca y no recíproca. En la recíproca interviene la interacción y la negociación del significado. La no recíproca se refiere simplemente a escuchar el radio o una

conferencia. Estos mismos autores señalan que para que ocurra la comprensión auditiva, el oyente debe integrar las siguientes habilidades: identificar las señales habladas de otros sonidos; segmentar el discurso en palabras; identificar la sintaxis de las oraciones y formular una respuesta apropiada.

Richards (1987 en Nunan, 1989:24-25) propone dos tipos de subhabilidades que ayudan a la comprensión auditiva *conversational listening* y *academic listening*. Éstas se pueden presentar en diferentes situaciones auditivas. *Conversational listening* se refiere a la comprensión auditiva en el discurso casual, y *academic listening* a escuchar y comprender conferencias y otras presentaciones académicas. Richards divide las subhabilidades en 33 microhabilidades para *conversational listening* y 18 microhabilidades para *academic listening*.

Nida (1957 en Celce-Murcia, 2001:87) menciona que el aprender a hablar una lengua está relacionado con aprender a escucharla, por lo cual es importante proporcionar al alumno oportunidades para practicar la comprensión auditiva. A continuación se describen las principales características de la producción oral.

3.4.2 Producción oral

Burns y Seidlhofer (2002 en Shmitt, 2002:211) mencionan que la habilidad oral se usa para negociar, así como para llegar a un acuerdo en diferentes contextos sociales y culturales. Mencionan también que aprender a hablar involucra tanto el desarrollo como el conocimiento de cómo, por qué y cuándo comunicarse, además de hacer uso de las habilidades complejas para producir y manejar la interacción, como preguntar o cambiar turnos al hablar.

Bygate (1987 en Nunan, 1989:30), al examinar la naturaleza interaccional de la lengua, hace una distinción entre las habilidades motor-perceptivas las cuales se basan en el uso correcto de los sonidos y estructuras de la lengua así como las habilidades de interacción las cuales comprenden el procesamiento y el uso de las habilidades motor-perceptivas para los propósitos de la comunicación.

Bygate (1987 en Nunan, 1989:30) describe la intervención de dos habilidades en la comunicación: el manejo de la interacción y la negociación del significado. El manejo de la interacción abarca saber cuándo y cómo hablar, cuándo introducir o cambiar de tema, cómo mantener la conversación y cómo y cuándo terminarla. La negociación del significado se refiere a la habilidad de asegurarse de que los interlocutores entiendan el mensaje.

Las habilidades motor-perceptivas y de interacción están estrechamente relacionadas con el conocimiento y la habilidad de usar la lengua extranjera en situaciones de comunicación real (Franco, 2002:149).

Durante la producción oral, los interlocutores se involucran simultáneamente para producir y procesar la interacción. Los interlocutores deben procesar el mensaje a cierta velocidad debido al límite de tiempo que se tiene al responder (Burns y Seidlhofer en Shmitt, 2002:212).

En la interacción, los hablantes deben tomar en cuenta la relación que tienen con sus oyentes, adecuar su lenguaje de acuerdo con el mensaje que quieren dar, y responder a las señales verbales o no verbales de los oyentes con los que indican que comprenden el mensaje (Burns y Seidlhofer en Shmitt, 2002:211).

Brown and Yule (1983 en Nunan, 1989:27) proponen dos funciones de la lengua: la función transaccional y la función interaccional. La función transaccional se refiere a proporcionar información para un propósito. La función interaccional comprende la intención de crear y mantener las relaciones sociales.

Después de revisar las características más relevantes de la producción oral. En la siguiente sección se describen los aspectos más importantes de la comprensión de lectura.

3.4.3 Comprensión de lectura

En la presente sección se describen las características más relevantes de la comprensión de lectura.

La comprensión de lectura es un proceso con el que se recibe e interpreta la información que se encuentra codificada en la lengua escrita (Urquhar y Weir, 1998 en Shmitt, 2002:234). La lectura es un proceso interactivo entre la información previa del lector y la información que el escritor proporciona al escribir (Nunan, 1989:33).

Carrell y Grabe (en Shmitt, 2002:234) señalan que durante la lectura el lector procesa la información en términos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y en los niveles discursivos.

Nunan (1989:33) propone la aplicación de los procesos *bottom-up* y *top-down* en la comprensión de lectura. De acuerdo con el proceso de *bottom-up*, la lectura es un proceso de decodificación de símbolos escritos, donde se trabaja a partir de pequeñas unidades, es decir, de letras aisladas a unidades más grandes como palabras, cláusulas y oraciones. Así pues, se decodifican formas escritas para llegar a un significado. En el proceso *top-down* se le da importancia al conocimiento previo del lector para el procesamiento de la comprensión. De esta manera, el lector tiene la capacidad de relacionar el texto y su conocimiento anterior eficientemente. Para que exista la comprensión de lectura, el lector debe emplear ambos procesos.

Grabe y Stoller (en Celce-Murcia, 2001:187) proponen cuatro principales propósitos para leer: *Skimming*, *scanning*, lectura para aprender, y lectura para integrar y evaluar la información. 1) *Skimming* se usa para obtener la idea principal. 2) *Scanning* se emplea para localizar información específica. 3) La lectura para aprender sirve para adquirir información durante la lectura de textos. 4) La lectura para integrar y evaluar la información se utiliza para sintetizar la información de diferentes textos y para criticar la información. Otros propósitos pueden ser por placer o entretenimiento.

Por lo anterior, la habilidad de comprender una lectura implica el desarrollo de habilidades y procesos, los cuales ayudan al lector a ser capaz de entender la información presentada en forma impresa.

En la siguiente sección se presentan los aspectos más relevantes de la producción escrita.

3.4.4 Producción escrita

En la presente sección se mencionan las características de la producción escrita.

Para Bell y Burnaby (1984 en Nunan 1989:36) la producción escrita es una actividad cognitiva compleja en la que el escritor demuestra un control simultáneo a nivel de la oración y más allá de ésta. El control a nivel de la oración abarca el contenido, el formato, la estructura de la oración, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la formación de las palabras. El nivel que va más allá de escribir una oración, se refiere a la capacidad del escritor de estructurar e integrar la información cohesiva y coherentemente en párrafos y textos.

Nunan (1989:36) menciona dos enfoques para la producción escrita: El enfoque en el producto y el enfoque en el proceso. El enfoque en el producto se aboca al resultado final del escrito (composición, carta, ensayo y cuento, entre otros.) El texto final tiene que ser legible, gramaticalmente correcto y haber seguido los parámetros discursivos. El enfoque en el proceso se refiere a los pasos que se llevan a cabo cuando se escribe. En este caso las ideas se refinan, se desarrollan y se transforman a medida que el escritor escribe y reescribe hasta lograr su escrito final.

Una vez descritas las cuatro habilidades de la lengua, en la siguiente sección se menciona la integración de las mismas ya que no pueden estar separadas porque en la comunicación real se integran unas con otras.

3.4.5 Integración de las habilidades

En esta sección se menciona la importancia de la integración de las habilidades de la lengua en la enseñanza de la misma.

Aunque hemos descrito las cuatro habilidades de la lengua (Comprensión Auditiva, Producción Oral, Comprensión de Lectura y Producción Escrita) por separado, éstas interactúan entre sí en situaciones de comunicación real. La mayoría de las veces, para llevar a cabo alguna actividad se requiere el uso de varias habilidades al mismo tiempo.

Por lo tanto, se debe promover la integración de las habilidades en la enseñanza de una lengua extranjera, siempre que sea posible (Nunan, 1989:22).

La integración de las habilidades en la enseñanza tiende a asegurar una preparación adecuada para una comunicación exitosa. Además, el estudiante se beneficia con la práctica de las habilidades de manera comunicativa (Oxford, 2001:1).

Oxford (2001:5) también menciona que al integrar las habilidades, el alumno se expone a la interacción con la lengua de manera natural, ya que la lengua es un medio para interactuar y compartir información con las demás personas. Así mismo, al integrar las habilidades, se promueve el aprendizaje de contenidos reales.

De acuerdo con lo anterior, las habilidades de la lengua se integran en la comunicación, por ejemplo, la comprensión auditiva trabaja conjuntamente con la producción oral, y la comprensión de lectura con la producción escrita; y aunque se puede usar cada habilidad por separado, la mayoría de las veces se requiere que se integren para la elaboración de otras actividades.

En la siguiente sección se presentan el objetivo general y los objetivos específicos. Éstos establecen los propósitos que persigue el diseño de actividades y cada una de las actividades propuestas.

3.5 Evaluación con base en objetivos

En la presente sección se enlistan los objetivos, tanto generales como específicos, de las actividades de *input* y *output* estructurado para el reforzamiento del uso de las cláusulas de propósito para alumnos de inglés de nivel intermedio.

3.5.1 Objetivo general para las actividades de *input* estructurado

Las actividades sugeridas para este trabajo tienen como propósito general que el alumno de inglés de nivel intermedio, a partir de las actividades de *input* estructurado referenciales y afectivas, sea capaz de integrar su conocimiento previo con el conocimiento nuevo de las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for* + *-ing*.

3.5.1.1 Objetivos específicos de las actividades de *input* estructurado

Con base en el *input* estructurado proporcionado:

- El alumno será capaz de seleccionar la respuesta correcta de entre dos opciones.
- El alumno comparará el contenido de la información de las dos columnas que se proporcionan para relacionarlas de manera correcta.
- El alumno identificará la respuesta correcta a partir de una serie de alternativas.

3.5.2 Objetivo general de las actividades de *output* estructurado

El objetivo general de las actividades de *output* estructurado es que el alumno de inglés de nivel intermedio sea capaz de producir significativamente las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for + -ing* en la lengua meta, a partir de referencias y sus experiencias personales.

3.5.2.1 Objetivos específicos de las actividades de *output* estructurado

A partir de las actividades de *output* estructurado:

- El alumno usará las cláusulas de propósito con *for + -ing* oralmente para dar explicaciones de acuerdo con las situaciones proporcionadas.
- El alumno producirá las cláusulas de propósito con *for + -ing* de manera escrita, con base en las situaciones proporcionadas.
- El alumno empleará las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* de forma oral en diálogos, opiniones y/o explicaciones.
- El alumno usará las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* de manera escrita para dar explicaciones de acuerdo con las situaciones proporcionadas.

3.5.3 Objetivo general de las actividades de *input* y *output* estructurado para la integración de las habilidades

El alumno de inglés de nivel intermedio será capaz de aplicar las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for* + *-ing* a situaciones comunicativas reales, en las que se integren algunas de las habilidades de la lengua, a partir de actividades de *input* y *output* estructurado.

3.5.3.1 Objetivo específico para la integración de habilidades

El alumno aplicará su conocimiento para comprender y producir las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for* + *-ing*, en actividades de comprensión o producción, para comunicarse significativamente de manera oral y/o escrita en la lengua meta.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

En esta sección se presentan las recomendaciones pedagógicas para que el profesor utilice las actividades didácticas eficazmente y para que el alumno, a partir de las actividades de *input* y de *output* estructurado, internalice y produzca correctamente las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for* + *-ing*.

Las actividades didácticas pretenden apoyar al profesor en sus clases y a los alumnos para que, ya internalizada la forma correcta de las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for* + *-ing*, se logre comunicar en situaciones de comunicación real. Así pues, al profesor que aplique las presentes actividades se le recomienda leer el marco teórico que sustenta las actividades didácticas. Dentro del marco teórico se describen las características de las cláusulas de propósito en inglés y español, así como las teorías de aprendizaje y de enseñanza, que sustentan las actividades propuestas.

Se considera que el problema básico que enfrentan los alumnos de inglés de nivel intermedio con respecto a las cláusulas de propósito, especialmente con el uso del infinitivo *to* y con *for + -ing*, es que suelen mezclar u omitir estas formas.

Se sugiere que el profesor explique brevemente las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for + -ing* ya que, por ser diferentes en inglés y español, llegan a ser difíciles de comprender. Una vez explicado el punto gramatical, es importante que los alumnos empleen inicialmente las actividades de *input* estructurado, debido a que con ellas se les presenta la estructura, y los alumnos, al seleccionar las respuestas correctas, de acuerdo con su conocimiento previo, internalizan la estructura. Posteriormente, los alumnos deben llevar a cabo las actividades de *output* estructurado para producir la estructura.

Se espera que las actividades que se proponen sirvan para que el profesor cuente con actividades adicionales a las del libro de texto, que puedan aplicarse en el salón de clases para que los alumnos practiquen las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for + -ing*.

En el siguiente capítulo se presentan las actividades didácticas para el reforzamiento de las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y *for + -ing*, con las que se promueve su uso en las cuatro habilidades y la integración de las mismas.

IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En el presente capítulo se incluye la propuesta de las actividades, la cual está compuesta por dos partes: el manual para el profesor y el manual para los estudiantes. El manual para el profesor comprende las instrucciones para las actividades que se han diseñado, así como su respectiva clave de respuestas. El manual para el alumno contiene las actividades que se han diseñado para practicar las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y *for + -ing*, en las cuatro habilidades lingüísticas y la integración de las mismas.

ÍNDICE DE ACTIVIDADES

- A. Comprensión auditiva, *input* estructurado
 - 1. *Brian 's next vacation plans*
 - 2. *Prescriptions*
 - 3. *Housework*
 - 4. *Is that true?*
- B. Producción oral, *output* estructurado
 - 5. *Why is money so important?*
 - 6. *Home devices*
 - 7. *Means of transportation*
 - 8. *Purposes*
- C. Comprensión de lectura, *input* estructurado
 - 9. *Daily life devices*
 - 10. *The uses of some things*
 - 11. *My New Year 's resolutions*
 - 12. *My every day purposes*
- D. Producción escrita, *output* estructurado
 - 13. *Home remedies*
 - 14. *Would you like to get a job?*
 - 15. *Internet*
 - 16. *Useful items*
- E. Integración de las habilidades, *input* estructurado y *output* estructurado
 - 17. *Short dialogues*
 - 18. *At the office*
 - 19. *Marriage*
 - 20. *What do you need?*

Manual para el Profesor

Actividad No. 1	
Nombre de la actividad	<i>Brian's next vacation plans</i>
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, relación de columnas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor da la actividad y pide a los alumnos que escuchen el relato y que relacionen las columnas. Repite el relato dos veces.
Material	Actividad con 5 reactivos relacionados con el uso del infinitivo <i>to</i> , grabación o transcripción
Tiempo estimado	5-8 minutos
Respuestas	1. b, 2. a, 3. e, 4. c, 5. d

Tapescript

Brian's plans

*Brian knew a Brazilian girl last vacation in California. She asked him to go to Rio de Janeiro **to spend** the summer vacation together. He is really in love with her. He thinks he can get another job **to travel** to Rio. Besides he needs money **to buy** flowers when he arrives in Rio. He wants to invite her to have dinner **to talk** to her seriously. He would like to go to a very luxurious restaurant **to propose** her marriage.*

Actividad No. 2	
Nombre de la actividad	<i>Prescriptions</i>
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor proporciona la actividad y pide que escuchen las oraciones y que pongan el número correspondiente a cada dibujo. Repite las oraciones dos veces.
Material	Actividad con 5 reactivos relacionados con el uso de <i>for + -ing</i> , grabación o transcripción
Tiempo estimado	De 5 a 8 minutos
Respuestas	1. B, 2. D, 3. E, 4. C, 5. A

Tapescript

Prescriptions

1. *Aspirin is taken **for relieving** headaches.*
2. *Syrup is drunk **for lessening** cough.*
3. *Bandages are used **for supporting** sprains.*
4. *Penicillin is injected **for healing** some infections.*
5. *Ointment is used **for relieving** bruises.*

Actividad No. 3	
Nombre de la actividad	<i>Housework</i>
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor lee las oraciones dos veces y pide a los alumnos que marquen con una <i>X</i> el dibujo correcto.
Material	Actividad con 10 reactivos relacionados con el uso del Infinitivo <i>to</i> , grabación o transcripción
Tiempo estimado	5 minutos
Respuestas	1. A (<i>broom</i>), 2. B (<i>shovel</i>), 3. A (<i>detergent</i>), 4. A (<i>a napkin</i>), 5. A (<i>brush</i>), 6. A (<i>stove</i>), 7. B (<i>iron</i>), 8. A (<i>blender</i>), 9. A (<i>matches</i>), 10. B (<i>refrigerator</i>)

Tapescript

Housework

1. ***To sweep*** your house you need a broom.
2. ***To take*** away the snow you need a shovel.
3. ***To wash*** some clothes you need detergent.
4. ***To clean*** your mouth you need a napkin.
5. ***To paint*** your house you need a brush.
6. ***To cook*** some meat you need a stove.
7. ***To iron*** your clothes you need an iron.
8. ***To prepare*** cocktails you need a blender.
9. ***To light*** the stove you need matches.
10. ***To keep*** the food in good condition you need a refrigerator.

Actividad No.4	
Nombre de la actividad	<i>Is that true?</i>
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, afectiva, opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor entrega la actividad indicando que es una actividad de falso y verdadero. El alumno escucha y marca la respuesta correcta. Se sugiere que el maestro explique el vocabulario de la actividad previamente.
Material	Actividad con 10 reactivos relacionados con el uso de <i>for + -ing</i> , grabación o transcripción
Tiempo estimado	5 minutos
Respuestas	1. <i>false</i> , 2. <i>true</i> , 3. <i>true</i> , 4. <i>false</i> , 5. <i>false</i> , 6. <i>false</i> , 7. <i>true</i> , 8. <i>false</i> , 9. <i>true</i> , 10. <i>false</i>

Tapescript

Is that true?

1. A hammer is used **for hammering** spoons.
2. A saw can be used **for cutting** wood.
3. An electric drill can be used **for drilling** bricks, metal or wood,
4. Pliers are used **for loosening** or **tightening** walls.
5. A screwdriver is used **for screwing** nails.
6. An axe is used **for filing** wood.
7. A file is used **for filing** wood.
8. A wrench is used **for tightening** nails.
9. A monkeywrench is used **for loosening** or **tightening** tubes.
10. A chisel is used **for hammering** nails.

Actividad No. 5	
Nombre de la actividad	<i>Why is money so important?</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	El profesor pide a los alumnos que piensen en qué se usa el dinero, y que lo comente con su compañero. Pide que usen <i>for + -ing</i> .
Material	Hoja con la actividad para el alumno
Tiempo estimado	10-15 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con la opinión de cada alumno.

Actividad No. 6	
Nombre de la actividad	<i>Home devices</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Pequeños grupos
Procedimiento	El profesor pide a los alumnos lleven recortes de cosas que suelen usar en su vida diaria. Pide que expliquen para que se usan. Los alumnos deben usar <i>for + -ing</i> .
Material	Recortes
Tiempo estimado	15-20 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con los recortes que traiga cada alumno.

Actividad No. 7	
Nombre de la actividad	<i>Means of transportation</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de Interacción	Pares
Procedimiento	El profesor proporciona la actividad con recursos visuales. Los alumnos explican el propósito de cada uno de los medios de transporte proporcionados. Pide que usen el infinitivo <i>to</i> .
Material	Actividad con 10 dibujos de medios de transporte
Tiempo estimado	10-15 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con la opinión de cada alumno.

Actividad No. 8	
Nombre de la actividad	<i>Purposes</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	El profesor pide a los alumnos que realicen las preguntas proporcionadas en su hoja a su compañero. Pide que usen el infinitivo <i>to</i> .
Material	Hoja con 10 preguntas
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con cada alumno.

Actividad No. 9	
Nombre de la actividad	<i>Daily life devices</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, refencial, relación de columnas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor pide que lean las oraciones y que relacionen las columnas.
Material	Hoja con la actividad con cinco reactivos relacionados con el uso de <i>for + -ing</i>
Tiempo estimado	5 minutos
Respuestas	1. d, 2. a, 3. E, 4. c, 5. b

Actividad No. 10	
Nombre de la actividad	<i>The uses of some things</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, afectiva, binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor pide que lean las oraciones que explican los usos que la gente le da a algunas cosas, Pide que marquen con una X si es falso o verdadero.
Material	Ejercicio de falso/verdadero con 10 reactivos, relacionado con el uso de el infinitivo <i>to</i>
Tiempo estimado	8 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con cada alumno.

Actividad No. 11	
Nombre de la actividad	<i>My New Year's resolutions</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, afectiva, binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor indica que lean la actividad y contesten que tan probable o improbable es que hagan esos propósitos para el año nuevo.
Material	Ejercicio de 10 reactivos para el uso del infinitivo <i>to</i>
Tiempo estimado	5 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con cada alumno.

Actividad No. 12	
Nombre de la actividad	<i>My every day purposes</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, afectiva, selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor pide a los alumnos que lean y marquen con una X las oraciones y la frecuencia con la que ellos hacen las actividades mencionadas.
Material	Actividad de 10 reactivos relacionados con el uso del infinitivo <i>to</i>
Tiempo estimado	5 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con cada alumno.

Actividad No. 13	
Nombre de la actividad	<i>Home remedies</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor pide que escriban 5 remedios caseros de su conocimiento. Pueden usar las palabras de la tabla. Los alumnos deben usar <i>for + -ing</i> .
Material	Actividad de 5 reactivos para escribir las oraciones acerca de los remedios caseros
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con cada alumno.

Actividad No. 14	
Nombre de la actividad	<i>Would you like to get a better job?</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor pide a los alumnos que escriban 5 razones por las que quisieran encontrar un trabajo. Solicita que usen el infinitivo <i>to</i> en sus oraciones.
Material	Hoja con la actividad para el alumno
Tiempo estimado	5-8 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con cada alumno.

Actividad No. 15	
Nombre de la actividad	<i>Internet</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor entrega la actividad a los alumnos referente al uso del <i>internet</i> . Proporciona ideas a los alumnos, quienes deben escribir un párrafo y usar el infinitivo <i>to</i> .
Material	Actividad para los alumnos
Tiempo estimado	10-15 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con cada alumno.

Actividad No. 16	
Nombre de la actividad	<i>Useful items</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor entrega la actividad con 10 preguntas que los alumnos deben contestar con <i>for + -ing</i> .
Material	Actividad con 10 preguntas acerca de cosas comunes y útiles en la vida diaria
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con cada alumno.

Actividad No. 17	
Nombre de la actividad	<i>Short dialogues</i>
Habilidad	Comprensión de lectura y producción escrita
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor solicita que complementen los 3 diálogos con alguno de los 6 verbos proporcionados. Los alumnos deben usar el infinitivo <i>to</i> .
Material	Actividad con 3 diálogos
Tiempo estimado	5-10 minutos
Respuestas	1. <i>to invite</i> , 2. <i>to celebrate</i> , 3. <i>to learn</i> , 4. <i>to write/to speak</i> , 5. <i>to speak/to write</i> , 6. <i>to cut</i>

Actividad No. 18	
Nombre de la actividad	<i>At the office</i>
Habilidad	Comprensión de lectura y comprensión auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor pide a los alumnos que lean las oraciones de la actividad, que escuchen el diálogo y que respondan sí o no de acuerdo con lo que hayan escuchado.
Material	Actividad de 5 reactivos relacionados con el uso de <i>for + -ing</i> . Grabación o transcripción
Tiempo estimado	10-15 minutos
Respuestas	1. <i>yes</i> , 2. <i>no</i> , 3. <i>no</i> , 4. <i>yes</i> , 5. <i>yes</i>

*Tapescript (activity 18)***At the office**

A: Good morning Ma'am. My name is Sylvia. Today is my first day in this office. Can you give me some information about the uses of some things?

B: Yes, of course. Let's start with the Internet. It is used for getting information. You can't use it for personal purposes.

A: OK. What about these little papers? Are they used for leaving any kinds of messages?

B: Yes, my dear, Post-its are used for leaving messages. Remember the air conditioning is used for cooling hot weather.

A: I got it. And these filing cabinets.

B: They are used for keeping the documents in alphabetical order.

A: OK. Can I call my Mom?

B: No, my dear, phones are only used for calling and answering calls related to our job.

Actividad No. 19	
Nombre de la actividad	<i>Marriage</i>
Habilidad	Producción escrita y producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Individual y grupos pequeños
Procedimiento	El profesor entrega la actividad. Les pide a los alumnos que escriban 8 razones por las que se casarían o se casaron. Proporciona 8 ideas que los alumnos pueden usar. Los alumnos deben usar el infinitivo <i>to</i> .
Material	Actividad para el alumno
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar de acuerdo con la opinión de cada alumno.

Actividad No. 20	
Nombre de la actividad	<i>What do you need?</i>
Habilidad	Producción oral y producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Individual y toda la clase
Procedimiento	El profesor entrega la actividad y pide que escriban los ingredientes de la comida que está en la tabla. Los alumnos deben usar el infinitivo <i>to</i> . Después el profesor pide que comparen los ingredientes con el resto de la clase.
Material	Lista de platillos y bebidas para los alumnos
Tiempo estimado	10-15 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la receta de cada alumno.

Manual para el Alumno

Activity 1.



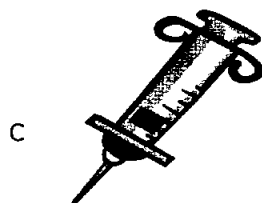
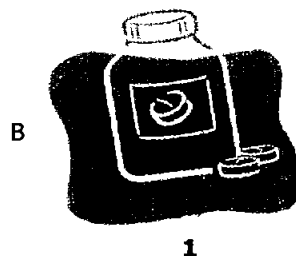
Brian's next vacation plans. Listen to your teacher about Brian's next vacation plans. Write the letter in the parentheses.

1. The girl asked Brian to go to Rio de Janeiro (**b**)
 - a) **to travel** there.
 - b) **to spend** their vacation together.
 - c) **to talk** to her seriously.
 - d) **to propose** her marriage.
 - e) **to buy** flowers.
2. Brian thinks he can get another job ()
3. When he gets to Brazil, he will need money ()
4. He wants to invite her to have dinner ()
5. Brian would like to go to a very luxurious restaurant ()

Activity 2.



Prescriptions. Listen to some prescriptions to heal some sicknesses. Write the numbers according to what you hear and the pictures below.



Activity 3.



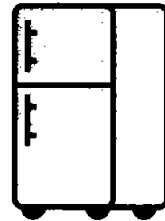
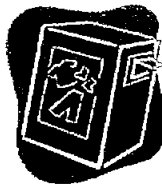
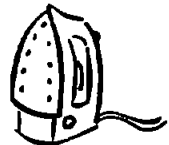
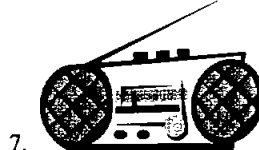
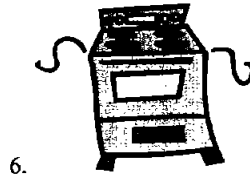
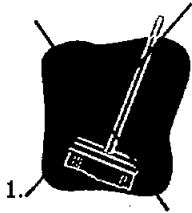
Housework. Listen to your teacher saying the things you need in order to do the housework. Cross out the correct picture.

A

B

A

B



Activity 4.



Is that true? Listen to the sentences about the uses of some tools. According to the information write an *X* if the sentence is **true** or **false**.

TRUE	FALSE
1. _____	1. X _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____
7. _____	7. _____
8. _____	8. _____
9. _____	9. _____
10. _____	10. _____

Activity 5.



Why is money so important? Tell your partner what money is used for.

E.g. Money is used **for buying expensive clothes.**

Activity 6.



Home devices. Bring ten cut-outs that you usually use to the class. Explain to your partners what they are used for.

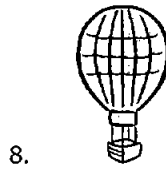
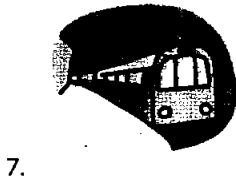
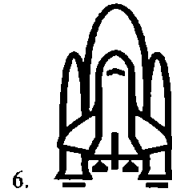
E.g. A lock is used **for keeping a place safe.**

Activity 7.



Means of transportation. Explain to your partner why you use the following means of transportation.

E.g. I ride my bike to exercise my legs/to avoid polluting.



Activity 8.



Purposes. Find out about something your partner would like to do or a decision he or she has made. Ask for an explanation.

E.g. A: Why would you like to study English?

B: To get a job with an international company.

1. Why have you decided to study a major?
2. Why would you like to go to Europe?
3. Why would you like to move to a new house?
4. Why have you decided to work abroad?
5. Why would you like to be with your family at Christmas Eve?
6. Why would you like to be independent?
7. Why have you decided to learn another language?
8. Why have you decided to study English here?
9. Why would you like to have a baby?
10. Why have you decided to drive?

Activity 9.



Daily life devices. The following sentences are about some devices we use in our daily life routines. Match the columns. Write the letter in the parentheses.

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1. A phone is used for (d) | a) frying eggs. |
| 2. A pan is used for () | b) baking cookies, cakes or food. |
| 3. A hose is used for () | c) listening to music or the news. |
| 4. A radio is used for () | d) calling people. |
| 5. An oven is used for () | e) watering the plants. |

Activity 10.



The uses of some things. The following sentences explain the uses people give to some things. Write an X if it is **true** or **false** according to your opinion.

	TRUE	FALSE
1. We use cards to play table games.	<u> X </u>	<u> </u>
2. We get some pets to have company.	<u> </u>	<u> </u>
3. We use vacuum cleaners to clean the rugs.	<u> </u>	<u> </u>
4. We go to church to get peace and quiet.	<u> </u>	<u> </u>
5. We use lucky charms to get protection.	<u> </u>	<u> </u>
6. We go to the movies to sleep .	<u> </u>	<u> </u>
7. We read books to have fun.	<u> </u>	<u> </u>
8. We eat vegetables to be stronger.	<u> </u>	<u> </u>
9. We hunt animals to know what we eat.	<u> </u>	<u> </u>
10. We drive a car to be on time.	<u> </u>	<u> </u>

Activity 11.



My New Year's resolutions. People are used to getting together to celebrate New Year's Day. At midnight, they make twelve resolutions to have a better year. Choose whether the resolutions listed below are **likely** or **unlikely** for you. Write an *X* on the space provided.

	LIKELY	UNLIKELY
1. I'll keep going on a diet to fit in my clothes.	<u> X </u>	<u> </u>
2. I'll have a pet to have company.	<u> </u>	<u> </u>
3. I'll buy a car to go anywhere.	<u> </u>	<u> </u>
4. I'll quit smoking to be healthier.	<u> </u>	<u> </u>
5. I'll get married to be supported.	<u> </u>	<u> </u>
6. I'll work better to be promoted.	<u> </u>	<u> </u>
7. I'll travel abroad to know people and places.	<u> </u>	<u> </u>
8. I'll help people to be a better human being.	<u> </u>	<u> </u>
9. I'll exercise to be in good shape.	<u> </u>	<u> </u>
10. I'll save money to buy a house for my Mom.	<u> </u>	<u> </u>

Activity 12.



My every day purposes. Read the following sentences and write an *X* on the alternative you choose.

	ALWAYS	USUALLY	SOMETIMES	NEVER
1. I get up early to take a shower.	_____	_____	_____	_____
2. I have breakfast to be healthy.	_____	_____	_____	_____
3. I go to school to learn a lot.	_____	_____	_____	_____
4. I do my homework to please my teachers.	_____	_____	_____	_____
5. I come back home early to help my Mom.	_____	_____	_____	_____
6. I use the computer to do my homework.	_____	_____	_____	_____
7. I work a lot to get a promotion.	_____	_____	_____	_____
8. I save money to buy a car.	_____	_____	_____	_____
9. I do exercise to keep fit.	_____	_____	_____	_____
10. I go to bed early to rest .	_____	_____	_____	_____

Activity 13.



Home remedies. What home remedies do you know? Write five sentences. You can use the following words.

lemon – honey – chamomile – alcohol – ice – anise

E.g. Lettuce tea is used **for sleeping well.**

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.

Activity 14.



Would you like to get a better job? Write five reasons.

E.g. I'd like to get a better job **to buy** a new house.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.

Activity 15.



Internet. Write sentences to indicate what you use internet for. You can use some of the ideas given in the box or your own.

download music * search some information * buy things * copy pictures * chat *
play games * take a course * read the news *

Eg. I use the internet to meet people.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Activity 16.



Useful items. Write the answer to the following questions as in the example.

Eg. What is a hairdrier used for?

A hairdrier is used **for combing** the hair fashionably.

1. What is a computer used for?

_____.

2. What is a microwave oven used for?

_____.

3. What is a phone used for?

_____.

4. What is the radio used for?

_____.

5. What is a car used for?

_____.

6. What is a fan used for?

_____.

7. What is a knife used for?

_____.

8. What is a stapler used for?

_____.

9. What is a blender used for?

_____.

10. What is an axe used for?

_____.

Activity 17.



Short dialogues. Read the following dialogues carefully and write the correct verb in the infinitive form. Use the words in the box. The first one has been done for you.

cut – celebrate – learn – write – invite – speak

Conversation No. 1

A: Was that Billy on the phone?

B: Yes, he called 1) to invite us
to his party.

A: Why is he having a party?

B: (2) _____ his birthday.

A: Is it his birthday already?

Conversation No. 2

A: Why are you going to China for six
Months?

B: (3) _____ Chinese.

A: Really? Writing Chinese is very difficult!

B: I know. It's more difficult (4) _____
in Chinese than it is (5) _____ it.

Conversation No. 3

A: Look what I bought today.

B: What is it?

A: It's a new device. You use it

(6) _____ bread. Let me show you how to use it.

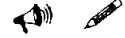
Activity 18.



At the office. Listen to the conversation between two secretaries. Read the following sentences and write an *X* if the answer is **yes** or **no** according to the information given in the conversation.

	YES	NO
1. The <i>Internet</i> is used for getting information.	<u> X </u>	<u> </u>
2. <i>Post-its</i> are used for sending e-mails.	<u> </u>	<u> </u>
3. Air conditioning is used for heating .	<u> </u>	<u> </u>
4. Filing cabinets are used for keeping the documents in alphabetical order.	<u> </u>	<u> </u>
5. Phones are only used for working matters.	<u> </u>	<u> </u>

Activity 19.



Marriage. A. Write eight reasons why you would like to get married or got married. You can use the ideas in the box or your own.

have children/a partner/company – run away from my parent's house –
sleep with someone – be loved – stop working – have someone do the
housework – love – be happy

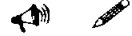
E.g. I would like to get married to live with someone.

I got married to have the laundry done.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.
6. _____.
7. _____.
8. _____.

B. Now, share your reasons with your partners to see if they are similar.

Activity 20.



What do you need? A. Write the ingredients you need to cook the following dishes or beverages. You can use the ideas in the box or your own.

a cake – a sandwich – piña colada – soup – cookies
– milk shake – capuccino – fried eggs – lemon juice

E.g. **To bake** a cake you need eggs, flour and butter.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.
6. _____.
7. _____.
8. _____.
9. _____.
10. _____.

B. Now, compare the different ingredients with your classmates.

E.g. **To bake** a cake I use eggs, flour and butter.

CONCLUSIONES

La presente investigación presenta el diseño de actividades didácticas para el reforzamiento de las cláusulas de propósito con el infinitivo *to* y con *for + -ing*, para alumnos de inglés de nivel intermedio.

El trabajo se basa en el contexto educativo del CESE-*Language Network*. El análisis y la comparación de las cláusulas de propósito en inglés y español contribuyó a delimitar el tema y a seleccionar las estructuras que representan mayor complejidad para los alumnos hispanohablantes.

Para la realización de esta investigación, se tomó como base la teoría cognitiva, la cual es importante porque describe la manera como el aprendiente adquiere el conocimiento nuevo.

La teoría de enseñanza se fundamenta con el enfoque comunicativo, apartir del desarrollo de la competencia comunicativa con la que se cubre la necesidad de que el estudiante se comunique significativamente en la lengua extranjera, en situaciones de comunicación real. Los modelos de enseñanza seleccionados para el diseño de las actividades didácticas fueron el *input* y *output* estructurado, que contribuyen a que el alumno se enfoque tanto en el significado como en la forma de la estructura gramatical.

Para futuras investigaciones, se sugiere emplear las actividades didácticas diseñadas con el fin de corroborar su funcionamiento, es decir, su efectividad para la internalización y producción de las cláusulas de propósito con infinitivo *to* y con *for + -ing*.

Aunque estas actividades fueron diseñadas para los alumnos del CESE-*Language Network* se pueden utilizar con alumnos que tengan características similares. Además, el profesor puede usar las bases teóricas para elaborar actividades de *input* y *output* estructurado para reforzar otras estructuras gramaticales complejas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, J. 1994. *Curso completo de inglés práctico para avanzados*. México: Harmon Hall, S.A. de C.V.
- Alarcos, Llorach, E. 2000. *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello. España: ESPASA-CALPE S.A.
- Alberte, M. y González, C. 1999. *Enciclopedia didáctica de gramática*. España: Oceano.
- Ausubel, et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo* (15ª ed.). México: Editorial Trillas.
- Celce- Murcia, M. 2001. *Teaching English as a second or foreign language*. (3ª ed.). Estados Unidos: Heinle and Heinle Publishers.
- Cobuild, Collins. 1993. *Student's grammar. Self-study Edition with Answer key*. Reino Unido: Harper Collins Publishers.
- Cobuild, C. 1998. *English grammar*. Reino Unido: Harper Collins Publishers.
- Collier MacMillan: English program. 1979. *A practical English grammar*. English grammar services, Inc. Estados Unidos: Collier MacMillan International Inc.
- Costinett, S. 1995. *Spectrum 6. A communicative course in English teacher's edition*. Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Costinett, S. 1995. *Spectrum 5. A communicative course in English student book*. Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Díaz-Barriga, F., et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Dye, J. y Frankfort, N. 1995. *Spectrum 1, 2, 3 y 4. A communicative course in English students book*. Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Ellis, R. 2003. *Second language acquisition* (8ª ed.). Reino Unido: Oxford University Press.

- Evans, V. y Dooley, J. 1998. *Enterprise coursebook intermediate 4*. Reino Unido: Express Publishing.
- Franco García, Elvia. 2002. "Diseño de un taller de producción oral para alumnos de inglés de nivel intermedio." Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: CELE, UNAM.
- Franco García, Elvia. 2003. "El input estructurado como alternativa para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera." En Cortés, Gabriela y Novoa, Gladys (compiladoras). *Memorias del tercer coloquio de lenguas extranjeras*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco: Colección Memorias.
- Füchs, M., et al. 2000. *Focus on Grammar. An intermediate course for reference and practice*. Estados Unidos: Longman.
- Gili, Gaya S. 1985. *Curso superior de sintaxis española*. España: Bibliograf.
- Graves, K. y Rein, D. 1989. *East West 2 teacher's guide*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Graves, K. 1997 *Teachers as course developers* (3ª ed.). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hewings, M. 2001. *Advanced grammar in use. A self-study reference and practice book for advanced learners of English with answers* (6ª ed.). Italia: Cambridge University Press.
- Klinger, C. y Vadillo, G. 2000. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- La Real Academia Española. 1989. *Esbozo de una nueva gramática de lengua española*. España: ESPASA-CALPE S.A.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. "The communicative approach." En *Techniques and principles in language teaching*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Lee, L. y Brockman Terra. 2000. *Explorations 1 students book integrated English*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. *Making communicative language teaching happen*. Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Lethaby, C. y Matte, M. 2004. *Skyline 3 teacher's guide*. Tailandia: MacMillan.

- Lightbown, P. y Spada, N. 1993. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Lynch, T y Mendelsohn, D. 2002. En Shmitt, N. (ed) *An introduction to applied linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. "Cognitive theory" en *Theories of second language learning*. Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Mitchell, H. Q. y Scott, J. 2003. *Channel your English. Elementary student's book*. Reino Unido: MM Publications.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the communicative classroom*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. V. 1990. "A cognitive theory of learning" en *Learning strategies in second language acquisition*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Estados Unidos: Heinle and Heinle Publishers.
- Pozo, J. I. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Ediciones Morata.
- Revilla de Ecos, S. 1984. *Gramática española moderna. Un nuevo enfoque* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Richards, Jack. y Schmidt, Richard. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy." En *Language and communication* (5ª ed.). Estados Unidos: Longman, Inc.
- Richards, Jack. y Rodgers, Theodore. 1992. "Communicative language teaching." En *Approaches and methods in language teaching* (8ª ed.). Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, Jack. 1998. *New interchange. English for international communication. Teacher's edition*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Schmidt, Helen. 1995. *Advanced English grammar*. Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Shmitt, N. 2002 (ed) *An introduction to applied linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Semmelmeier, M. y Bolander, D. 1989. *Instant English handbook*. Estados Unidos: Career Publishing, Inc.

- Soars, L. y Soars, J. 2003. *New Headway pre-intermediate*. España: Oxford University Press.
- Stern, H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Swan, M. 1998. *Practical English usage*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Tovar, S., Alfonso. 2001. *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Werner, P. 1990. *Mosaic I. A content-based grammar* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.

RED INTERNACIONAL

- Blyth, Carl. "The role of grammar in communicative teaching." (Documento Web).
<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/blyth.html>
(15 de agosto de 2004)
- Ellis, Rod. "Making an impact: Teaching grammar through awareness-raising." (Documento Web). 1998
<http://www.impactseries.com/grammar:making.html>
(15 de agosto de 2004)
- García Ruvalcaba, Liliana. "Unidades didácticas." (Documento Web). 2004.
- "Implicit and explicit learning." (Documento Web).
<http://io.uwinnipeg.ca/-eptritch1/impnexp.htm>
(15 de agosto de 2004)
- Oxford, Rebecca. "Integrated skills in the ESL/EFL classroom." (Documento Web). 2001.
<http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>
(26 de agosto de 2004)