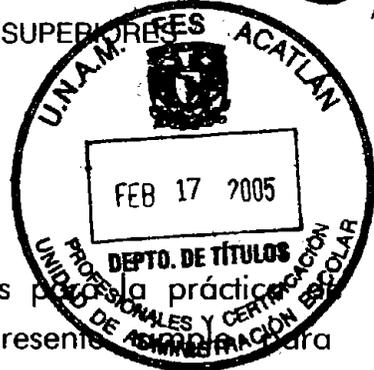




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN



Diseño de actividades didácticas para la voz pasiva en tiempo presente para alumnos de inglés de nivel intermedio

Seminario Taller Extracurricular

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

Licenciado en Enseñanza de Inglés

P R E S E N T A

Héctor Fernando García Rosete

Asesora: Mtra. Elvia Franco García

Febrero, 2005

m341179



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

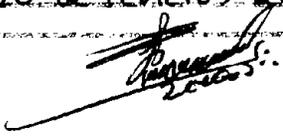
Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

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

NOMBRE: Héctor Fernando
García Raseta

FECHA: 18 de febrero 2005

FIRMA: 

Dedico este trabajo:

A Dios, quien me ha brindado la oportunidad de vivir para realizarme como hijo, hermano, esposo, padre y profesionista. Porque sólo he recibido de ti Señor grandes bendiciones.

*A la mujer que durante 19 años de casado me ha brindado su cariño y comprensión, sobre todo, un gran apoyo moral y espiritual
A mi esposa Justy.*

A mis hijos José Fernando, José Oswaldo y José Orlando. Porque son ellos el motor de mi superación. Que este trabajo sea un ejemplo y una motivación para que lleguen a ser grandes seres humanos y unos profesionistas exitosos.

A mis padres Noé y Lourdes, porque gracias a que me dieron la vida he tendido la oportunidad de ser quien soy.

A mis suegros José Feliciano y Margarita, por el profundo agradecimiento que siento hacia ustedes por el apoyo recibido.

A mi gran amiga, de generación, Raquel, porque siempre me ha brindado su amistad sincera y su apoyo incondicional.

A todos aquellos familiares y amigos que de una manera u otra han contribuido en la culminación de este trabajo.

AGRADEZCO:

Profundamente a la UNAM, por abrirme sus puertas y brindarme la oportunidad de prepararme académicamente para terminar mi carrera universitaria.

A la Mtra. Elvia Franco García, quien ha sido la guía académica en la realización de esta tesis.

A usted profesora agradezco sinceramente el apoyo brindado, porque su preparación, responsabilidad, profesionalismo y sobre todo su calidad humana, han sido, para mí, un verdadero ejemplo, lo que me ha motivado a realizar y culminar este trabajo de investigación.

A las Licenciadas: Rosario Hernández Coló, Gabriela Huerta Viruega, Marcela García Avilés y Ana Ma. Martínez, por sus valiosos consejos en la elaboración de este trabajo.

AGRADEZCO

Muy especialmente a mi esposa Justy

Por el apoyo que me ha brindado a lo largo de mi carrera universitaria.

Con todo mi cariño, admiración y respeto le dedico este trabajo:

Porque ha sido una esposa incondicional.

Porque siempre he tenido su apoyo moral, económico y espiritual.

Porque sé que cada uno de mis triunfos se los debo a ella.

Porque me ha motivado a superarme.

Porque fue la principal protagonista de este trabajo,

ya que siempre me impulsó a realizarlo.

Si soy un gran hombre, es porque a un lado de mi hay una gran mujer

Muchas gracias a mi esposa Justy.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	4
I. CONTEXTUALIZACIÓN	6
1.1 Antecedentes	6
1.2 Institución	7
1.2.1 Plan de Estudios	8
1.2.2 Programa de Inglés	11
1.2.2.1 Programa de Inglés III	14
1.2.2.2 Libros de Texto del Programa de Inglés III	14
1.3 Población	15
1.3.1 Planta Docente	15
1.3.2 Cuerpo Estudiantil	15
II. MARCO TEÓRICO	17
2.1 Descripción de la Voz Pasiva	17
2.1.1 Descripción de la Voz Pasiva en Presente Simple en Inglés	18
2.1.2 Descripción de la Voz Pasiva en Presente Simple en Español	23
2.1.3 Análisis Contrastivo	27
2.1.3.1 Semejanzas	28
2.1.3.2 Diferencias	29
2.1.4 Tratamiento Pedagógico	32
2.2 Teoría de Aprendizaje	34
2.2.1 Constructivismo	35
2.2.2 Desarrollo de Estrategias	38
2.2.3 Interlenguaje	42
2.2.4 Análisis de Error	44
2.3 Teoría de Enseñanza	46
2.3.1 Enfoque Comunicativo	47
2.3.2 Enseñanza Implícita vs. Enseñanza Explícita	50
2.3.3 Modelos de Enseñanza	51
2.3.3.1 <i>Input</i> Estructurado	52
2.3.3.2 <i>Output</i> Estructurado	54
2.4 Modelo para el Diseño de Materiales	56
III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES	57
3.1 Contexto Educativo	57
3.2 Conceptos de Información Gramatical Descriptivos y Contrastivos	57
3.3 Aspectos Psicolingüísticos	57
3.4 Ordenamiento de la Información en Términos de Habilidades	58
3.4.1 Comprensión Auditiva	58
3.4.2 Producción Oral	60
3.4.3 Comprensión de Lectura	61

	Página
3.4.4 Producción Escrita	63
3.4.5 Integración de Habilidades	64
3.5 Evaluación con Base en los Objetivos	64
3.5.1 Objetivo General de las Actividades de <i>Input</i> Estructurado	65
3.5.1.1 Objetivo Específico de las Actividades de <i>Input</i> Estructurado de Opción Binaria	65
3.5.1.2 Objetivo Específico de las Actividades de <i>Input</i> Estructurado de Relación de columnas	65
3.5.2 Objetivo General de las Actividades de <i>Output</i> Estructurado	65
3.5.2.1 Objetivo Específico de las Actividades de <i>Output</i> Estructurado de Opción Binaria	66
3.5.2.2 Objetivo Específico de las Actividades de <i>Output</i> Estructurado de Relación de Columnas	66
3.5.2.3 Objetivo Específico de las Actividades de <i>Output</i> Estructurado de Complementación	66
3.5.2.4 Objetivo Específico de las Actividades de <i>Output</i> Estructurado de Selección de Alternativas	67
3.5.3 Objetivo General de las Actividades para la Integración de Habilidades (<i>Input y Output</i> Estructurado)	67
3.5.3.1 Objetivo Específico de las Actividades para la Integración de las Habilidades (<i>Input y Output</i> Estructurado)	67
3.6 Recomendaciones Pedagógicas	68
IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	69
4.1 Sección para el Maestro	71
4.2 Sección para el Alumno	89
Conclusiones	120
Bibliografía	122

ÍNDICE DE CUADROS

	Página
Cuadro No. 1: Áreas de conocimiento que integran el tronco común de los CBTs.	10
Cuadro No. 2: Contenidos del programa de inglés I, II y III del CBT "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán.	13
Cuadro No. 3: Formas Verbales de la voz pasiva en diferentes tiempos.	20
Cuadro No. 4: Tipos de voz pasiva en español.	26
Cuadro No. 5: Estructura gramatical de la voz pasiva en inglés y español.	30
Cuadro No. 6: La voz pasiva en inglés en contraste con el uso de la voz pasiva cuasirrefleja en español.	31
Cuadro No. 7: Tratamiento pedagógico de la voz pasiva abordado en diferentes libros de texto en inglés pre-Intermedio e intermedio.	33
Cuadro No. 8: Taxonomía de estrategias de aprendizaje.	41
Cuadro No. 9: Hipótesis sobre la relación entre el procesamiento de <i>Input</i> y la adquisición de la lengua meta.	52

INTRODUCCIÓN

La voz pasiva es una estructura gramatical compleja, que se usa con mayor frecuencia en inglés que en español ya que, en este último, la voz pasiva se sustituye comúnmente por la pasiva cuasirrefleja lo que, a su vez, provoca confusión al alumno de inglés como lengua extranjera.

El presente trabajo de investigación surge durante el ejercicio docente, al observar que los alumnos de inglés III, del Centro de Bachillerato Tecnológico "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán, al llegar a un nivel intermedio, tienen problemas al aprender y usar la voz pasiva.

Esta investigación presenta el diseño de actividades didácticas para la práctica de la voz pasiva en tiempo presente simple, con las que se pretende auxiliar al profesor de inglés en la enseñanza de este punto gramatical.

Es conveniente hacer hincapié que, aunque varios términos utilizados en la teoría del aprendizaje de lenguas son ambiguos, en la presente investigación se emplea el concepto lengua extranjera para referirnos indistintamente a lo que varios lingüistas llaman lengua meta y segunda lengua. Lo mismo ocurre con los conceptos de aprendizaje y adquisición.

Este trabajo se divide en cuatro capítulos cuyos contenidos se describen a continuación. En el capítulo I, denominado contextualización, se mencionan los antecedentes de la institución en la cual se detecta la problemática; de la misma manera se describe el plan de estudios del nivel medio superior técnico, el programa de inglés III, así como las características de los libros de Inglés que se utilizan en la institución y, particularmente para enseñar la voz pasiva en tiempo presente simple. Posteriormente se describe el perfil del maestro, así como del cuerpo estudiantil.

Con la finalidad de brindar el mejor tratamiento pedagógico a la problemática de la voz pasiva, en el capítulo II, marco teórico, se describe la voz pasiva en presente simple en inglés y en español. A partir de sus características, se realiza un análisis contrastivo, que permite establecer las analogías y divergencias de ambas lenguas.

Posteriormente, se analiza el tratamiento pedagógico que se ha otorgado a este punto gramatical. En otro apartado, dentro del mismo capítulo, se detalla lo que es el constructivismo, lo que es el aprendizaje dentro de este enfoque y los procesos que lo generan, así mismo la manera cómo el individuo internaliza el conocimiento y desarrolla estrategias para producir la lengua meta. También, se establecen las bases de la teoría de enseñanza, la cuales se fundamentan con el enfoque comunicativo. La instrucción gramatical se aborda desde dos enfoques, el de la enseñanza implícita y la enseñanza explícita. Por último se mencionan las características de los modelos de enseñanza basados en el *input*, así como *output* estructurado y del modelo para el diseño de los materiales.

En el capítulo III, Elaboración de la propuesta de actividades se describen las habilidades de comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura, producción escrita y su integración. Con la finalidad de establecer los lineamientos para el logro de las actividades, se mencionan los objetivos generales y específicos de las actividades con *input* y *output* estructurado para el desarrollo de la voz pasiva en presente simple en inglés, en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas y la integración de las mismas. Para guiar al profesor de inglés que desee emplear estas actividades, se mencionan las recomendaciones pedagógicas que se sugieren para que se obtengan los resultados esperados.

El capítulo IV presenta la propuesta de actividades, que incluye una sección para el maestro y otra para el alumno, abordando las cuatro habilidades y la integración de las mismas.

Finalmente se muestran las conclusiones del presente trabajo de investigación.

I. CONTEXTUALIZACIÓN

En este primer capítulo se explican brevemente los antecedentes de los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBTs) del Estado de México y las características de la institución en la que se detecta el problema relacionado con el uso de la voz pasiva en presente simple. También, se menciona el Plan de Estudios con el que se rigen estas instituciones, el Programa de la Asignatura de Inglés III, la planta docente y el cuerpo estudiantil para quien se dirige esta investigación.

1.1 Antecedentes

Durante varias décadas, la educación técnica atendió su demanda mediante instituciones oficiales y particulares, las cuales brindaron el servicio conforme a las necesidades de los diversos sectores de producción, hasta llegar a la época contemporánea, en la que la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea el Departamento de Educación Técnica.

Específicamente, en relación con la Educación Media Superior Técnica, en 1995 la SEP establece el Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, para orientar y controlar la apertura de nuevas escuelas, cuyo nivel, promueve una educación tecnológica escalonada. El Departamento atendía los diferentes niveles y modalidades de este subsistema en las áreas agropecuaria, forestal e industrial.

Los antecedentes anteriores, la necesidad de incorporar al egresado al campo laboral y la constante demanda de los alumnos de tener acceso a un nivel educativo superior, fueron el sustento para conformar el primer Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (C.B.E.T.I.S) en 1980, y el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (C.B.T.A) en 1981. Con el apoyo de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y la Agropecuaria se diseñaron, manejaron y aplicaron los planes y programas de estudio de educación bivalente, modalidad educativa con la cual el

alumno puede optar por continuar con estudios superiores, o bien, incorporarse al sector productivo.

En 1994, la necesidad de sustentar y atender diferentes niveles académicos, técnicos y jurídicos legales determinó la creación del Departamento de Educación Media Superior Técnica y, consecuentemente, la creación de los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBTs).

Este subsistema de Educación Media Superior Técnica cuenta en la actualidad con 66 CBTs, distribuidos en 47 municipios del Estado de México. Los CBTs son instituciones cuyo objetivo primordial es promover la formación científica y tecnológica de los estudiantes, a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades que les permitan acceder al nivel de Educación Superior y/o propiciar un desempeño eficiente en el sector productivo.

Los cursos que se imparten en los CBTs deben permitir que el alumno desarrolle competencias genéricas y específicas que satisfagan las necesidades de la vida laboral moderna. Las competencias genéricas se refieren a los conocimientos generales que el alumno requiere para su formación global, y las competencias específicas se relacionan con los conocimientos particulares de cada materia (Álvarez, 1994:22).

Actualmente los CBTs ofrecen 22 carreras técnicas y atienden a una población estudiantil de aproximadamente 10,362 alumnos.

1.2 Institución

En la etapa de transición de las instituciones que ofrecían estudios con los anteriores planes de carrera terminal, se encuentra la Escuela Superior de Comercio No. 2, ubicada en el municipio de Cuautitlán. La institución, ante la creciente demanda de la población estudiantil por continuar sus estudios a nivel superior, en 1998 cambia sus planes para impartir una Educación Media Superior Técnica con la modalidad bivalente. Actualmente se conoce como Centro de Bachillerato Tecnológico "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán.

El CBT "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán cuenta con dos turnos, matutino y vespertino, y ofrece cuatro carreras técnicas con bachillerato, éstas son: Técnico en

Administración de Empresas, Técnico Asistente Ejecutivo, Técnico en Contabilidad y Técnico en Informática, en las que se atiende a una población de 620 alumnos en ambos turnos.

El CBT "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán se rige bajo los planes y programas del subsistema de Educación Media Superior, los cuales se detallan más ampliamente en los siguientes apartados.

1.2.1 Plan de Estudios

La estructura formal de los planes de estudio de las distintas carreras ofrecidas en los CBTs, está integrada por tres áreas de formación: a) tronco común, b) área tecnológica y c) actividades paraescolares.

a) El tronco común se conforma por las asignaturas del área propedéutica. El tronco común se conjunta a partir del concepto de distribuir, dosificar y secuenciar, en semestres, los contenidos educativos que permitan instruir, formar y capacitar al educando en la comprensión y ejercicio de las ciencias y disciplinas consideradas como básicas.

En el ciclo de formación propedéutica se imparten un total de 23 asignaturas estratégicamente seleccionadas, con las que el estudiante adquiere los conocimientos generales y tecnológicos que requiere para su formación. Con esta perspectiva, se integra el área propedéutica, con la que se generan los conocimientos mínimos requeridos para la formación del bachiller.

Las asignaturas del tronco común se organizan en cinco áreas de conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Sociales y Humanísticas, Ciencias Naturales, y Desarrollo de Habilidades.

Para esquematizar de manera más clara lo anterior, el cuadro No. 1 muestra las áreas de conocimiento que integran la formación básica de los CBTs, así como la carga horaria y los semestres en que se cursan.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	TOTAL HORAS/SEMANA	SEMESTRE EN QUE SE CURSA	DESCRIPCIÓN
1. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN			
A) Taller de Lectura y Redacción I y II	4	1º y 2º	Esta área agrupa todas aquellas asignaturas que desarrollan en el alumno la capacidad de la expresión oral y las actividades verbales.
B) Literatura	4	3º y 4º	
C) Etimologías	3	1º	
D) Métodos y Técnicas de Investigación I y II	3	1º y 2º	
E) Inglés I, II y III	4	4º, 5º y 6º	
2. MATEMÁTICAS			
A) Álgebra I y II	5	1º y 2º	Con esta área se pretende desarrollar y enriquecer el pensamiento de abstracción, así como la capacidad del raciocinio lógico formal.
B) Trigonometría	5	3º	
C) Geometría Analítica	5	4º	
D) Cálculo Diferencial e Integral	5	5º	
E) Estadística	5	6º	
F) Computación	4	1º	
3. CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS			
A) Artes Visuales	3	2º	Los contenidos de esta área propician la ubicación del estudiante en el tiempo y en el espacio, relacionándolo con su entorno social para que sea capaz de participar en la búsqueda de mejores niveles de vida y convivencia humana.
B) Lógica	3	1º	
C) Filosofía	4	2º	
D) Ética	4	3º	
E) Antropología	3	1º	
F) Historia Universal	4	2º	
G) Historia de México	4	3º	
H) Sociología	3	4º	
I) Nociones de Derecho Positivo Mexicano	4	5º	
J) Economía	3	5º	
K) Estructura Socioeconómica de México	4	6º	

4. CIENCIAS NATURALES			Esta área posibilita al alumno para ejercitar acciones experimentales que le permitan conocer el alcance de la ciencia y la tecnología como producto de procesos científicos rigurosos.
A) Física I, II y III	5	3º, 4º y 6º	
B) Química I y II	5	4º y 5º	
C) Geografía	4	3º	
D) Innovación y Desarrollo Tecnológico	4	6º	
E) Biología General	4	4º	
F) Biología Humana	4	5º	
G) Ecología	3	6º	
H) Psicología	3	6º	
5. DESARROLLO DE HABILIDADES			Los contenidos de las asignaturas de esta área contribuyen al desarrollo de habilidades mentales, juicios críticos y/o abstracciones, como parte de la formación de operaciones intelectuales complejas.
A) Fundamentos de la Cognición	2	2º	
B) Comprensión y Racionamiento Verbal	2	3º	
C) Análisis de Problemas y Toma de Decisiones	2	4º	

Cuadro No. 1: Áreas de conocimiento que integran el tronco común de los CBTs

b) En el área tecnológica, se conjuntan los conocimientos y prácticas requeridos por el alumno para su desempeño profesional en el sector productivo de bienes y servicios, a partir de la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas. En esta área se incluyen asignaturas concernientes a su carrera, adicionándose cursos semestrales optativos, que son seleccionados de acuerdo con las necesidades regionales de cada uno de los municipios.

c) La formación del área tecnológica se complementa con actividades paraescolares que se cursan en los tres primeros semestres. Las actividades comprenden acciones de carácter social, cultural y deportivo, que tienen un valor de créditos dentro de la estructura curricular.

La suma total de asignaturas que comprende el mapa curricular es, en promedio, de 43 ya que varían de acuerdo con las carreras que se imparten.

Los planes de estudio que actualmente rigen a los CBTs se basan en el desarrollo de competencias. Conceptualmente, la educación orientada hacia el desarrollo de competencias comprende el **saber ser**, el **ser** y el **saber hacer**. Con el saber ser los alumnos desarrollan actitudes y valores; el ser se desarrolla a partir de los conocimientos adquiridos; y el saber hacer se refiere al conocimiento de los procedimientos que se siguen en cualquier proceso, con los que se construye el conocimiento y se origina el aprendizaje significativo (Programas de los CBTs del Estado de México).

La implantación del sistema basado en competencias contribuye a que los alumnos de los CBTs desarrollen competencias basadas en los estándares predeterminados por el sector productivo y las exigencias del Nivel Educativo Superior.

Como se observa en el área de Lenguaje y Comunicación del cuadro No. 1, el idioma Inglés se imparte en tres cursos, durante los semestres 4, 5 y 6. Los cursos de inglés representan el 7.1% de la formación propedéutica. Las asignaturas de inglés I, II y III cubren los niveles básicos e intermedios, tomando en cuenta los conocimientos previos del idioma inglés que los alumnos adquieren durante los tres años de secundaria.

1.2.2 Programa de Inglés

Mientras que el plan de estudios de los CBTs determina el desarrollo de las competencias genéricas durante el proceso enseñanza-aprendizaje, el Programa de Inglés determina la forma en que los estudiantes desarrollan las competencias específicas que necesitan para su formación en inglés como lengua extranjera.

El Programa de Inglés (cuadro No. 2) comprende tres niveles que se cubren en los semestres 4, 5 y 6. De acuerdo con la carta de especificaciones, cada nivel se divide en tres unidades, las cuales deben ser cubiertas en 80 horas (cuatro horas por semana), de las cuales 60 horas son teóricas y 20 son prácticas. En las horas teóricas los alumnos desarrollan las cuatro habilidades (*listening, speaking, reading* y *writing*) en el salón de clases, mientras que en las horas prácticas los estudiantes deben realizar entrevistas a

personas cuya lengua materna sea el inglés. Los alumnos, al finalizar el tercer semestre de inglés, deben haber adquirido un nivel intermedio y, con él, el desarrollo de la competencia comunicativa que les permita expresar sus ideas, sentimientos y experiencias.

Semestre Asignatura	Nivel	Unidad	Estructura Gramatical	Libro(s) y Autor
Semestre 4 Inglés I	Básico	1	<i>Possessive adjectives Prepositions of place Verb be Adjectives before noun</i>	<i>New Interchange 1</i> Richards, 2000 <i>Regents 1, Basic</i> Dixson, 1995
	Básico	2	<i>Present continuous Auxillaries do/does Theres Is/are Countable and uncountable nouns</i>	<i>New Interchange 1</i> Richards, 2000 <i>Regents 1, Basic</i> Dixson, 1995
	Básico	3	<i>Can Going to Simple past Simple past verb be</i>	<i>New Interchange 1</i> Richards, 2000 Regents 1, Basic Dixson, 1995
Semestre 5 Inglés II	Básico	1	<i>Past tense used to Adverbs of quantity Comparision with adjectives Comparision with nouns</i>	<i>New Interchange 2, part one</i> Richards, 2000 <i>Regents 1, Basic</i> Dixson, 1995
	Básico	2	<i>Simple past review Present perfect Future with will Modals can and could</i>	<i>New Interchange 2, part one</i> Richards, 2000 <i>Regents 1, Basic</i> Dixson, 1995
	Básico	3	<i>Sequence adverbs Future with going to and will Infinitive gerunds</i>	<i>New Interchange 2, part one</i> Richards, 2000 <i>Regents 1, Basic</i> Dixson, 1995

Semestre 6 Inglés III	Intermedio	1	<i>Conditional sentences with if clauses</i> <i>Conditional if+ present</i> <i>Conditional if + past</i>	<i>New Interchange 2, part two</i> Richards, 2000 <i>Regents 2, Intermediate</i> Dixson, 1995
	Intermedio	2	<i>Passive with past simple</i> <i>Passive present simple</i> <i>Passive present continuous</i>	<i>New Interchange 2, part two</i> Richards, 2000 <i>Regents 2, Intermediate</i> Dixson, 1995
	Intermedio	3	<i>Modals might, may, could, must</i> <i>Relative clauses of time</i> <i>Phrase verbs</i>	<i>New Interchange 2, part two</i> Richards, 2000 <i>Regents 2, Intermediate</i> Dixson, 1995

Cuadro No. 2: Contenidos del Programa de Inglés I, II y III del CBT "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán

Se observa en el cuadro anterior que los contenidos del Programa de Inglés se dividen en 3 niveles (Inglés I, II y III). Cada nivel, a su vez, se dosifica en 3 unidades, en las cuales deben cubrirse los aspectos lingüísticos del programa.

Los libros de texto que se mencionan sirven únicamente de apoyo ya que sólo se cubren las unidades en las que aparecen las estructuras gramaticales correspondientes. Cada nivel se evalúa con tres exámenes (dos parciales y uno final). La calificación mínima aprobatoria es de 60/100.

A continuación, por la relevancia del tema, se describen las características específicas del Programa de Inglés III, en el que se enseña la voz pasiva en presente simple.

1.2.2.1 Programa de Inglés III

Como parte integrante del plan de estudios, el Programa de Inglés III tiene como antecedentes los conocimientos adquiridos en Inglés I y II. Su objetivo principal es que el alumno utilice la lengua extranjera como instrumento de comunicación, lo cual le brinda la posibilidad de expresarse con mayor fluidez y coherencia, enriquece sus habilidades comunicativas y le permite adquirir un nivel intermedio.

Como se puede observar en el cuadro No. 2, los contenidos del Programa de Inglés III (nivel intermedio) se dividen en tres unidades. La voz pasiva en presente simple se presenta en la Unidad 2 (cuadro sombreado), junto con la voz pasiva en pasado simple y presente continuo.

1.2.2.2 Libros de Texto del Programa de Inglés III

De acuerdo con lo establecido por el Departamento de Educación Media Superior Técnica y con base en los contenidos del Programa de Inglés III (nivel intermedio), los libros que se utilizan son dos: *New Interchange 2* y *Regents Workbook 2 Nivel Intermedio*.

El libro *New Interchange 2* tiene un enfoque comunicativo con un tipo de sílabo en el que se integran habilidades múltiples tales como: estructuras, funciones, vocabulario y pronunciación. La base filosófica del libro sustenta que la lengua se aprende mejor cuando la comunicación es significativa.

El libro *New Interchange 2* se divide en dos partes con 8 unidades cada una. Para cubrir los contenidos del Programa de Inglés III (cuadro No. 2), se utiliza únicamente la parte 2. La voz pasiva en tiempo presente simple aparece en la Unidad 2.

El *Regents 2* tiene un enfoque y sílabo gramatical, contiene 126 lecciones. La voz pasiva en presente simple se practica únicamente en las lecciones 63 y 64.

1.3 Población

En esta sección, se menciona el perfil de la planta docente, así como del cuerpo estudiantil.

1.3.1 Planta Docente

La planta docente del CBT "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán está compuesta por 52 profesores, en ambos turnos, de los cuales 45 ostentan el título de licenciatura, 5 son pasantes y 2 tienen una carrera técnica. En este grupo de maestros hay 4 profesores de inglés de los cuales, dos tienen una licenciatura ajena a la enseñanza del inglés, otro tiene un *teacher's course* y sólo uno estudió la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Los profesores de inglés tienen una carga docente de 24 horas a la semana cuando cubren un turno y 38 para ambos turnos.

1.3.2 Cuerpo Estudiantil

Los alumnos de los CBTs tienen, como antecedente académico, el certificado de educación media básica (secundaria). El perfil que se requiere para ingresar a esta institución comprende los aspectos generales y particulares. Los generales se refieren a los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridos durante su formación media básica, en los que se fundamenta el aprendizaje subsecuente que contribuirá a la formación e integración del Perfil del Egresado del Bachillerato Tecnológico.

El perfil particular de ingreso varía de acuerdo con las asignaturas que se imparten. En el área de inglés y tomando en cuenta que se debe adquirir un nivel intermedio del idioma al egresar, los alumnos deben mostrar un nivel básico, con una competencia comunicativa aceptable; por lo que, al inicio del primer semestre de inglés, los alumnos se someten a un examen de diagnóstico. Los estudiantes que no hayan adquirido el nivel básico previamente, que regularmente son la mayoría, deben tomar

un curso de nivelación, cuya duración es de 16 horas, antes de iniciar el primer nivel de inglés de esta institución.

La población estudiantil que toma los cursos de Inglés I, II y III (cuadros 1 y 2) pertenece a los semestres 4, 5 y 6, y está constituido por 310 alumnos. En sexto semestre se encuentran inscritos aproximadamente 206 estudiantes.

En el siguiente capítulo se describe y contrasta la voz pasiva en tiempo presente simple en español e inglés, se analiza la manera como se aborda su enseñanza en varios libros de texto, así como la teoría de aprendizaje y enseñanza que sustenta el presente trabajo.

II. MARCO TEÓRICO

El uso de la voz pasiva en inglés es más frecuente que en algunas otras lenguas como el español, toda vez que permite al interlocutor dar mayor evidencia a la acción que al sujeto que la realiza.

El presente capítulo se desarrolla en cuatro apartados. En la primera parte se describen, analizan y contrastan las características de la voz pasiva en tiempo presente simple en inglés y español. En la segunda sección se describe la manera como el aprendiente adquiere el conocimiento con base en la teoría cognitiva. En la tercera parte se mencionan las características más sobresalientes del enfoque comunicativo, con el que se sustenta la teoría de enseñanza. En la última parte de este capítulo se presenta el modelo seleccionado para el diseño de las actividades de la voz pasiva en tiempo presente simple.

2.1 Descripción de la Voz Pasiva

La relación existente entre el sujeto, el verbo y el objeto es expresada mediante la voz activa y la voz pasiva. La voz activa enfatiza al sujeto de la oración que ejecuta la acción del verbo. En el ejemplo Pedro lee un libro, Pedro es el sujeto que realiza la acción de leer que, a su vez, recae en el objeto que, en este caso, es el libro.

La voz pasiva enfatiza el objeto en el que recae la acción y pocas veces se indica quien la ejecuta. No obstante, muchas lenguas modernas tales como el francés, el italiano y el inglés, tienden a preferir el uso de la voz pasiva con mayor frecuencia que en la lengua española.

En esta sección, se describen las principales características de la voz pasiva en presente simple en inglés y español. Posteriormente, se hace el análisis contrastivo correspondiente.

2.1.1 Descripción de la Voz Pasiva en Presente Simple en Inglés

La voz pasiva en inglés se forma con los verbos *be* y *get*. En esta sección, inicialmente, se describe la forma como se estructura con el verbo *be* y, posteriormente, con *get*.

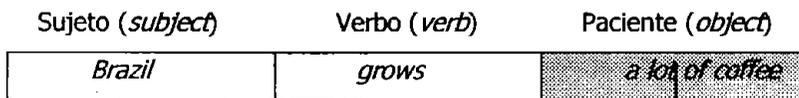
El verbo *be* se usa con frecuencia en conversaciones ordinarias. Además, se puede observar el uso de esta estructura en el discurso formal, en artículos de periódicos o escritos, en transmisiones de radio, etc. Celce-Murcia (1983:221) y Swan (1989:457) coinciden en afirmar que la voz pasiva, en oposición a la voz activa, es una estructura gramatical o enunciado en el cual la acción del verbo recae en el objeto que se convierte en sujeto de la oración, y el sujeto pasa a ser el complemento. Por ejemplo:

Voz Activa: *Japan manufactures many computers.*

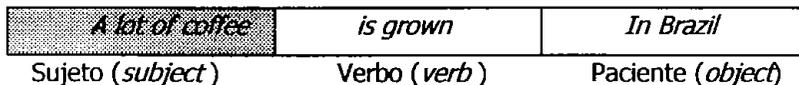
Voz Pasiva: *Computers are manufactured (by Japan).*

En la voz activa el sujeto realiza la acción del verbo, mientras que en la voz pasiva el sujeto de la oración permanece estático recibiendo la acción. Dicho en otras palabras, Celce-Murcia (1999:344) afirma que, en una oración pasiva, el objeto o también llamado paciente recibe la acción del verbo y pasa a ocupar la posición del sujeto.

Voz activa:



Voz pasiva:



La voz pasiva que se forma con el verbo *be* (conjugado) es seguido del pasado participio de otro verbo.

Thomson (1981:255), Celce-Murcia (1999:228), Azar (1989:123), Harries (1991:104) y Lester (1991:327) coinciden en mencionar que el uso de la voz pasiva se realiza cuando:

1. No se conoce, o no es importante conocer exactamente quien realiza la acción:

Our house was built in 1995.

2. El interlocutor está interesado o desea hacer énfasis en el sujeto activo:

President Kennedy was killed by Lee Harvey.

3. Se desconoce el sujeto activo:

My wallet was stolen.

4. La idea es muy general:

By the end of 1910, Mexico could not be called an independent nation.

5. Se dice que el hablante quiere ser discreto al no mencionar al agente, o cuando no lo puede identificar:

Students were given a lot of homework.

6. El hablante es discreto o evade mencionar al agente:

A tax fraud was committed.

7. Se quiere enfocar en la acción más que en quien la realiza:

The windows were broken.

8. Se desean evitar responsabilidades sobre alguna acción:

Zedillo conceded that election was lost.

9. El hablante quiere excluirse:

The experiment was performed successfully.

10. El interlocutor desea conservar el mismo sujeto gramatical en la oración:

Richard kicked Joshua, but he was kicked by George.

La voz pasiva se puede estructurar en varios tiempos con el verbo *be*, seguido del pasado participio (cuadro No. 3). De las formas verbales de la voz pasiva que se muestran en este cuadro, algunas son rara vez usadas, como lo es el continuo perfecto, en el lenguaje cotidiano, inclusive en el lenguaje escrito.

T i e m p o		E j e m p l o
Simple (Simple)	Presente (Present)	<i>Two hundred people are employed.</i>
	Pasado (Past)	<i>Two hundred people were employed.</i>
	Futuro (Future)	<i>Two hundred people will be employed.</i>
	Condicional (Conditional)	<i>Two hundred people would be employed.</i>
Continuo (Continuous)	Presente (Present)	<i>Two hundred people are being employed.</i>
	Pasado (Past)	<i>Two hundred people were being employed.</i>
	Futuro (Future)	<i>Two hundred people will be being employed.</i>
	Condicional (Conditional)	<i>Two hundred people would be being employed.</i>
Perfecto simple (Simple perfect)	Presente (Present)	<i>Two hundred people have been employed.</i>
	Pasado (Past)	<i>Two hundred people had been employed.</i>
	Futuro (Future)	<i>Two hundred people will have been employed.</i>
	Condicional (Conditional)	<i>Two hundred people would have been employed.</i>
Continuo perfecto (Perfect continuous)	Presente (Presente)	<i>Two hundred people have been being employed.</i>
	Pasado (Past)	<i>Two hundred people had been being employed.</i>
	Futuro (Future)	<i>Two hundred people will have been being employed.</i>
	Condicional (Conditional)	<i>Two hundred people would have been being employed.</i>

Cuadro No. 3: Formas verbales de la voz pasiva en diferentes tiempos

En las oraciones pasivas, se llega a utilizar la preposición **by** cuando se conoce o es importante conocer exactamente quien realiza la acción. Esta parte de la estructura del enunciado en voz pasiva recibe el nombre de agente (*agent*).

Ejemplo:

Voz activa:

Sujeto (<i>subject</i>)	Verbo (<i>verb</i>)	paciente (<i>object</i>)
<i>Saavedra</i>	<i>wrote</i>	<i>the Quixote</i>

Voz pasiva:

Sujeto (<i>subject</i>)	verbo pasivo (<i>passive verb</i>)	Agente (<i>agent</i>)
<i>The Quixote</i>	<i>was written</i>	<i>by Saavedra</i>

En el enunciado de la voz activa, el sujeto *Saavedra* toma la función del sujeto. Al pasar la oración a la voz pasiva, se observa que el sujeto toma la posición del agente (*by Saavedra*) y, cuando se menciona el agente, el propósito es enfocar la atención en el sujeto, es decir, saber quien realiza la acción. Los agentes se mencionan en sólo un 20% de los enunciados en voz pasiva (Swan, 1995:410).

Celce-Murcia (1999:355) examina un amplio número de usos del agente en los enunciados en voz pasiva, que se presentan en forma escrita y oral, y estos se usan cuando:

- 1) El agente se agrega como una información nueva en un enunciado:

*While Martha was reading a book, she was interrupted **by** her brother.*

- 2) El agente se refiere a un animal o cosa:

*All the lights in the Cathedral are switched on and off daily **by** an electrical device.*

- 3) El agente es un personaje ampliamente conocido, el cual debe ser incluido como información sugerida:

*America was discovered **by** Christopher Columbus.*

En el inglés la voz pasiva puede estar formada por verbos perfectivos (write, finish, begin, jump, repair, etc.) más el participio pasado.

El pasado participio de algunos verbos estáticos (*frightened, bored, tired, annoyed, etc.*) pueden ser usados como adjetivos. Con estos verbos es posible

utilizar las preposiciones **about**, **at**, **of** o **with** para introducir el agente. Por ejemplo:

*We were worried **about** her silence.*

*I was excited **at** the plans of studying in England.*

*Are you frightened **of** insects.*

*He was hit (by his friend) **with** the bat.*

Los verbos estáticos funcionan como adjetivos más que como voz pasiva ya que el pasado participio es descriptivo o estático y por lo tanto es adjetival. Ejemplo:

The glasses were broken by the force of the explosion.

En el ejemplo anterior se observa que el pasado participio, *were broken*, es descriptivo, por lo tanto es adjetival, así es que lo que podría ser voz pasiva en realidad es un adjetivo, el cual se coloca antes de la preposición **by**, con la que se marca el agente del enunciado.

Debido a que la voz pasiva coloca al objeto en la posición gramatical del sujeto, no todos los verbos pueden utilizarse en voz pasiva. Los verbos intransitivos se encuentran en esta categoría, por ejemplo: *work, seem, die, arrive, run*, etc.

Algunos verbos transitivos también se encuentran en el caso anterior, toda vez que no pueden utilizarse en voz pasiva. La mayoría de estos son verbos estáticos (*stative verbs*), es decir, verbos que expresan o reflejan un estado más que una acción y los cuales frecuentemente no tienen una forma progresiva: Algunos ejemplos son:

They have a big dog. No se puede decir (*A big dog is had...*)

Our teacher lacks tact. No se puede decir (*Tact is lacked...*)

La voz pasiva de las oraciones en inglés que contienen un objeto directo (O.D.) y un objeto indirecto (O.I.) se forma colocando el objeto indirecto como sujeto de la oración. Ejemplo:

My son was given a bicycle (by our neighbors).

O.I.

O.D.

De acuerdo con Celce-Murcia (1999:345), además del verbo **be**, la voz pasiva también se puede formar con los verbos **get** y **have**.

El uso de **get** en la voz pasiva se aplica frecuentemente en conversaciones coloquiales y no es apropiado en la escritura formal. Murphy (1989:82) menciona que **get** se puede utilizar para mencionar algo que le haya sucedido a alguien, especialmente si no se planeó o fue inesperado. Ejemplo:

I don't often get invited to parties = I'm not often invited.

El verbo **have** se utiliza de manera coloquial para reemplazar la voz pasiva formada con los verbos **be** y **get**. Sin embargo, éste por lo general se usa como forma causativa. Su uso también se relaciona con algunos accidentes o falta de fortuna (Thompson 1981:107). Ejemplo:

They had their life reduced to a bed and a locker.

Como se observa, la voz pasiva en inglés puede formarse con los verbos **be**, **get** y **have**. Sin embargo, este estudio se enfoca en la voz pasiva en presente simple con el verbo **be** más el pasado participio de otro verbo ya que con él es posible hacer más conjugaciones. Con el objeto de conocer las características de esta estructura en español, en el siguiente apartado se describen.

2.1.2 Descripción de la Voz Pasiva en Presente Simple en Español

En español, como sucedía en el latín y en el griego, la voz gira en torno a la noción de la afección o participación del sujeto gramatical. Para expresar tales nociones se recurre al uso de la voz activa y la pasiva. La voz activa se enfoca en el sujeto que ejecuta la acción del verbo. Con la voz pasiva, la acción del verbo recae en el objeto que se convierte en sujeto de la oración.

Este apartado se centra en la voz pasiva ya que es el tema de la presente investigación. Se hará alusión a la voz activa, pero solo cuando sea necesaria su relación con la voz pasiva.

La voz pasiva se puede analizar desde el punto de vista de la estructura superficial más que de la profunda. Mientras que la estructura profunda corresponde a lo que el hablante quiere decir, la estructura superficial se refiere a la forma elegida por el interlocutor para expresar el mensaje (Ortuño, 1999:51).

Hadlich (1982:58), Gili (1985:111) y Revilla (2001:195) mencionan que, en la voz pasiva, el objeto directo se convierte en el sujeto del enunciado. Ejemplo:

Voz activa:

Sujeto / agente	Verbo	Objeto directo
Pedro de Mendoza	fundó	Buenos Aires

Voz pasiva:

Sujeto / paciente	Verbo	Complemento agente
Buenos Aires	fue fundado	por Pedro de Mendoza

De acuerdo con el ejemplo anterior, se observa que el segundo enunciado (voz pasiva) se expresa partiendo del objeto directo. En la voz pasiva, el sujeto anteriormente tomaba la función del objeto, es decir, la parte de la oración que recibía la acción del verbo (paciente). En el mismo enunciado se puede observar que el sujeto pasa a formar parte del agente en la voz pasiva. El agente es el elemento que indica el sujeto que realiza la acción. Ejemplo:

Este acueducto fue construido	por los romanos.
-------------------------------	-------------------------

agente

La oración con que se expresa el agente se llama primera pasiva, mientras que la oración con la que el interlocutor toma una actitud de indiferencia o ignorancia respecto al posible causante o productor de la acción, recibe el nombre de segunda pasiva (Seco, 1979:197). Ejemplo:

Primera pasiva:

Los aztecas	+	fueron conquistados	+	por los españoles
sujeto paciente		verbo en voz pasiva		Preposición por +agente

Segunda pasiva:

Los aztecas	+	fueron conquistados	La preposición por + agente no aparece.
sujeto paciente		verbo en voz pasiva	

La construcción de la voz pasiva es muy sencilla. Se basa en la conjugación del verbo copulativo "ser", en el tiempo que corresponda, más el participio pasado del siguiente verbo. El participio debe tener concordancia en género y número con el nuevo sujeto y, en caso necesario, es seguido por la preposición **por**, tal y como se indica en el ejemplo de la primera pasiva.

La voz pasiva puede estar formada también por el verbo **estar** más el participio pasado en el caso de los verbos perfectivos (escribir, terminar, comenzar, saltar, pasar, sacar, reparar, etc.).

La pasiva con el verbo **estar** indica el resultado de una acción. Ejemplo:

La avería está reparada. = La avería ha sido reparada.

Generalmente no lleva el complemento agente y, si lo lleva, sólo se introduce mediante la preposición **por**.

La voz pasiva con el verbo **estar** no se usa en los tiempos perfectos. En el caso de los pretéritos, es mejor usar el verbo **ser** ya que el tiempo perfecto señala el resultado de una acción y, por lo tanto, el uso del verbo **estar** es innecesario. Por ejemplo:

Se dice: Los libros han sido escritos.

Pero no se dice: Los libros han estado escritos.

Con los verbos imperfectivos (comprar, comer, jugar, etc.) normalmente se usa el verbo **ser**. Los verbos imperfectivos son aquellos cuyas acciones se conciben siempre como imperfectas o inacabadas, por lo que no se puede decir: está amado o está querido, sino es amado o es querido.

Así mismo, la conjugación de la voz pasiva se puede realizar en todos los tiempos simples y compuestos de la voz activa, aunque es importante aclarar que no todos los tiempos de este modo son comunes en el español. En los tiempos compuestos es necesario usar el auxiliar del verbo **haber**.

Las circunstancias que a veces imponen el uso de la voz pasiva pueden ser, de acuerdo con Gili (1973:104) y Seco (1979:197), las siguientes:

- a) El desconocimiento del agente de la acción.
- b) El agente es totalmente indiferente para los interlocutores.
- c) La voluntad de callarlo por parte del hablante.
- d) Poner de relieve la acción misma.
- e) Resaltar la cosa o persona sobre la que recae la acción.

Es menester enfatizar que, la voz pasiva sólo admite aquellos verbos que pueden usarse como verbos transitivos, que implican la posición real en una persona o cosa. En el ejemplo: Vendo revistas. La acción del verbo vender recae en el componente revista, puesto que las revistas son las vendidas.

En español, el objeto indirecto de una oración activa, al transcribirla en voz pasiva, no puede formar parte del sujeto del enunciado, a menos que le anteceda la preposición **a** más el dativo **le** del pronombre personal de tercera persona y se use la pasiva cuasirrefleja. Ejemplos:

María fue otorgada un crédito. (incorrecto)

A María **se le** otorgó un crédito. (correcto)

Beristáin (1988:387) habla de dos tipos de voz pasiva: perifrástica y cuasirrefleja (cuadro No. 4).

Voz pasiva perifrástica	Voz pasiva cuasirrefleja
a) Ser o estar + participio Fue hecho en México. Está arruinado por su terquedad.	a) Verbo transitivo (emoción) + pronombre reflexivo (me, te, se, lo, etc.) Me espanto por todo.
b) Haber + participio de ser + participio Había sido hecho.	b) Verbo transitivo unipersonal + pronombre reflexivo Signo de pasiva + con o sin agente Se vende este automóvil. Se firmó la paz.
c) Estar + gerundio de ser + participio Está siendo hecho.	

Cuadro No. 4: Tipos de voz pasiva en español

Como se mencionó con anterioridad, en español la voz pasiva se forma apropiadamente con la forma del verbo ser y el pasado participio. Sin embargo, el uso de la voz cuasirrefleja es más común en la lengua española para expresar la voz pasiva (Revilla, 2001:195).

En los enunciados en voz pasiva con **se**, la persona que hace la acción no se expresa. El sujeto de la frase es un objeto o un lugar. La forma del verbo corresponde a las terceras personas del singular y del plural, dependiendo si el sujeto es singular o plural. Por ejemplo:

Se habla español en México.

en lugar de

El español es hablado en México.

Se hicieron las correcciones

en lugar de

Las correcciones fueron hechas

La voz pasiva cuasirrefleja en español se puede usar en cualquier tiempo, pero casi siempre con un verbo transitivo.

En resumen, la forma impersonal **se**, más el verbo conjugado en tercera persona del singular o plural, expresa una generalización que abarca a todos, incluyendo al hablante, o indica que existe un sujeto activo que no se puede o no se está interesado en especificar.

La comparación de la voz pasiva del inglés y el español posibilita descubrir los problemas a los que se enfrentan los alumnos de la lengua meta. Con tal propósito, en el siguiente apartado se hace un análisis contrastivo de la voz pasiva en inglés y español.

2.1.3 Análisis Contrastivo

El análisis contrastivo se fundamenta con la hipótesis de que el aprendizaje es un proceso en el que las estructuras de la lengua materna (conocimiento previo) pueden contribuir al aprendizaje de las estructuras de la lengua extranjera (conocimiento nuevo). El estudiante de una lengua extranjera parte de su lengua materna para establecer relaciones de similitud o diferencias entre ambas lenguas, con la finalidad de

aprender las nuevas estructuras de la lengua extranjera. Por lo anterior, es importante llevar a cabo un análisis contrastivo con el que se determinen las dificultades de los puntos lingüísticos en cuestión. El presente análisis contrastivo de la voz pasiva en inglés y español se realiza desde el punto de vista morfológico.

Para efectos de esta investigación, a continuación se señalan las semejanzas y diferencias que existen en inglés y español.

2.1.3.1 Semejanzas

Con relación a las semejanzas, llama la atención el grado de paralelismo de la voz pasiva que existe entre ambas lenguas. Entre las semejanzas de la voz pasiva en inglés y español, se encuentra:

a) La voz pasiva en español se forma de la misma manera que en inglés, es decir con la conjugación correspondiente del verbo **ser** en español y **be** en inglés. Ambos concuerdan en número con el sujeto más el pasado participio. Ejemplo:

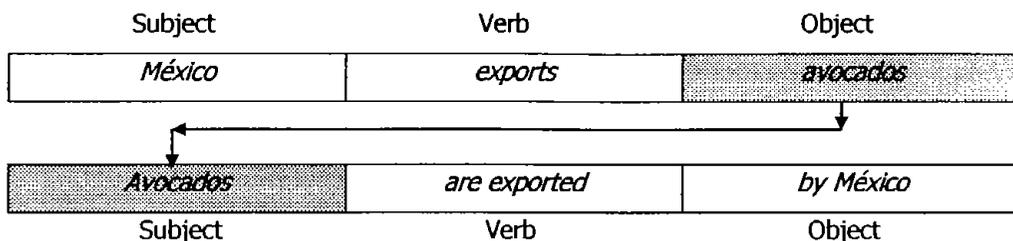
Voz pasiva en inglés	Voz pasiva en español
<i>This book is read by everyone.</i>	Este libro es leído por todo el mundo.
<i>The roses were bought by the girl.</i>	Las rosas fueron compradas por la niña.
<i>The window was broken by the police.</i>	La ventana fue rota por la policía.

b) Tanto en la voz pasiva en inglés como en español se llega a utilizar la preposición **por** para español y **by** para inglés cuando se conoce o es importante conocer quien realiza la acción. Ejemplo:

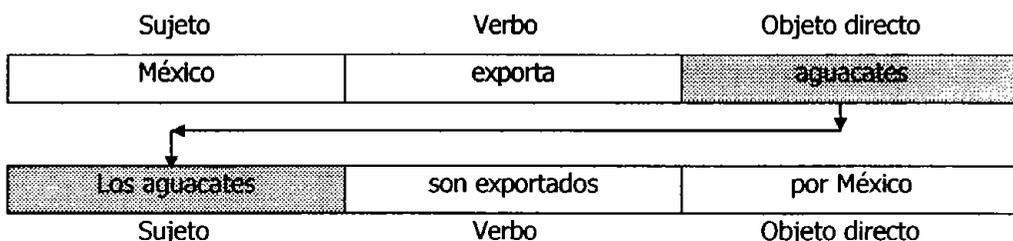
Voz pasiva en inglés con by	Voz pasiva en español con por
<i>This dress was designed by Donna Karan.</i>	Este vestido fue diseñado por Donna Karan.
<i>America was discovered by Columbus.</i>	América fue descubierta por Colón.

c) Otra similitud entre ambas lenguas es que el complemento de la oración activa pasa a ser el sujeto de la voz pasiva. Ejemplo:

Voz pasiva en inglés:



Voz pasiva en español:



2.1.3.2 Diferencias

La voz pasiva en español y en Inglés refleja también algunas diferencias, las cuales se enuncian a continuación:

a) El objeto indirecto en español no puede ser el sujeto en la voz pasiva.

Ejemplo:

Voz activa en inglés:

The mayor gave Mary an award.

Voz pasiva en inglés:

Mary was given an award.

Voz activa en español:

El alcalde dio un premio a María.

Voz pasiva en español:

María fue dado un premio (incorrecto).

A María se le dio un premio (correcto).

En el ejemplo anterior se observa que en el español no es posible que el objeto indirecto se convierta en el sujeto de la oración, lo que sí sucede en inglés.

b) Mientras que en la voz pasiva en español existe una correspondencia en género y número con el sujeto, en la voz pasiva en inglés únicamente hay una correspondencia de número entre el sujeto y el verbo **be**.

c) El uso de la voz pasiva cuasirrefleja **se** como equivalente de la voz pasiva en español y el uso del *get* más pasado participio en inglés.

Las estructuras de la voz pasiva del inglés y español son similares, tal como se mencionó con anterioridad, es decir, son estructuras gramaticalmente parecidas (cuadro No. 5).

Voz pasiva en inglés		Voz pasiva en español	
<i>The car is sold.</i>	Subject = <i>The car</i> Verb be = <i>is</i> Participle = <i>sold</i>	El auto es vendido.	Sujeto = El auto Verbo ser = es Participio = vendido
<i>The shoe was lost.</i>	Subject = <i>The shoe</i> Verb be = <i>was</i> Participle = <i>lost</i>	El zapato fue perdido.	Sujeto = El zapato Verbo ser = fue Participio = perdido
<i>This pen has been used.....</i>	Subject = <i>This pen</i> Verb be = <i>has been</i> Participle = <i>used</i>	Esta pluma ha sido usada...	Sujeto = Este pluma Verbo ser = ha sido Participio = usada

Cuadro No. 5: Estructura gramatical de la voz pasiva en inglés y español

En los ejemplos del cuadro anterior se observa que las estructuras de ambas lenguas son parecidas. Sin embargo, en español la traducción literal de los ejemplos es poco usual ya que normalmente la traducción más frecuente se hace con la voz pasiva cuasirrefleja.

En contraste con el inglés, en el español el hispanohablante evita el uso de la voz pasiva con el verbo **ser** (voz pasiva perifrástica) cuando el agente de una acción es desconocido o irrelevante. En lugar de esta voz pasiva, el hispanohablante hace uso de la forma reflexiva del verbo en tercera persona del singular o plural, con el pronombre

se. Esta estructura es conocida como: voz pasiva refleja (Seco,1979:198), voz pasiva impersonal (Gili,1985:127) o voz pasiva cuasirrefleja (Revilla,2001:195).

En el siguiente cuadro se presentan algunos ejemplos de la voz pasiva en inglés en contraste con la voz pasiva cuasirrefleja en español.

Voz pasiva en inglés	Voz pasiva con cuasirrefleja se
<i>Spanish is spoken here.</i>	Aquí se habla español.
<i>That model is not used anymore.</i>	Ese modelo ya no se usa.
<i>These Magazines are sold in Sanborn 's.</i>	Estas revistas se venden en Sanborn 's.
<i>Grapes are grown in Baja California.</i>	Las uvas se producen en Baja California.

Cuadro No. 6: Voz pasiva en inglés en contraste con el uso de la voz pasiva cuasirrefleja en español

En los ejemplos anteriores se observa que en la construcción de los enunciados en español predomina la voz activa con el pronombre **se**, con significado pasivo.

d) En el uso del español, predominan las formas verbales activas con las que destaca el protagonismo del sujeto. La voz pasiva se utiliza muy poco en la lengua coloquial y su uso ha quedado reducido a la lengua escrita.

En síntesis, la poca frecuencia con la que se usa el verbo **ser** más el pasado participio en la voz pasiva en español, así como el uso cotidiano de la forma pasiva cuasirrefleja con el pronombre **se**, determinan las dificultades que se tienen al aprender la voz pasiva en inglés.

El análisis realizado entre ambas lenguas permite conocer la problemática de la incorporación de la voz pasiva en Inglés al Interlenguaje del aprendiente. Lo anterior nos permite diseñar actividades didácticas que faciliten la comprensión y el uso correcto de la voz pasiva, partiendo del presente simple. Se considera que una vez que se haya aprendido esta estructura en el tiempo mencionado, las posibilidades de usarlo correctamente en otros tiempos serán mayores (López, 1994:41).

2.1.4 Tratamiento Pedagógico

Para conocer el tratamiento pedagógico que se le otorga a la voz pasiva, se revisaron algunos libros de inglés de nivel pre-intermedio e intermedio.

La manera de abordar la voz pasiva en inglés de cada uno de los textos analizados es muy similar. Algunos libros abordan la voz pasiva, iniciando con el desarrollo de la habilidad auditiva mediante ejercicios (cuadro No.7) con los que se practica esta estructura gramatical.

Existe una tendencia, en algunos de los libros, de presentar una lectura al inicio de la unidad para la enseñanza del punto lingüístico. El contenido gramatical de la voz pasiva comprende el tiempo presente y pasado del verbo **be** de manera simultánea.

En general, los libros de texto presentan una explicación demasiado escueta con relación al uso de la voz pasiva. Todos los textos presentan ejercicios para la práctica de la voz pasiva mediante la combinación del tiempo presente y pasado del verbo **be**. En algunos casos se aborda este punto gramatical con los verbos **get, have** y el modal **can**.

En el cuadro No. 7 se presentan los tipos de actividades y habilidades con las que practica la voz pasiva en inglés en los libros de texto que se analizaron. A continuación se muestran las acotaciones utilizadas, para la mejor comprensión del cuadro:

Acotaciones	Habilidades
CA	Comprensión Auditiva
PO	Producción Oral
CL	Comprensión de Lectura
PE	Producción Escrita
IH	Integración de Habilidades

Libro/Autor	Explicación Gramatical	Tipo de Actividades									
		Complementación		Respuesta Alternativa		Opción Múltiple		Relación de Columnas		Jerarquización	
<i>East West 3</i> Graves, 1990	mínima	SI	PO	NO		SI	PO	SI	PO	NO	
<i>Spectrum 5</i> Costinett, 1994	exhaustiva	SI	CA	NO		SI	PO	NO		SI	PO
<i>Atlas 3</i> Nunan, 1995	nula	SI	IH	NO		NO		NO		NO	
<i>Regents 2</i> Dixon, 1995	mínima	SI	PE	NO		NO		NO		NO	
<i>International Express</i> Taylor, 1996	mínima	SI	IH	SI	PE	SI	CL	SI	PE	NO	
<i>Language in Use</i> Doff, 1997	nula	NO		SI	PO	NO		SI	PO	NO	
<i>Enterprise 3</i> Evans, 1998	exhaustiva	SI	IH	SI	CL	SI	PE	SI	CA	NO	
<i>Use of English</i> Evans, 1998	exhaustiva	SI	PE	NO		NO		SI	PE	NO	
<i>New Headway</i> Soars, 2000	mínima	SI	IH	SI	CL	NO		SI	CA	NO	
<i>Opportunities</i> Harries, 2001	nula	SI	IH	NO		SI	CL	NO		NO	
<i>Cutting Edge</i> Cunningham, 2001	mínima	SI	PE	SI	IH	SI	PE	SI	PE	NO	
<i>New Interchange 2</i> Richards, 2003	mínima	SI	PE	NO		SI	PO	SI	IH		

Cuadro No. 7: Tratamiento pedagógico de la voz pasiva abordado en diferentes libros de texto de inglés nivel pre-intermedio e intermedio

El libro *New Interchange 2* (Richards, 2003), que se utiliza por los alumnos del CBT "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán Izcalli, hace un tratamiento de la voz pasiva contextualizándola en una conversación, en la que inicialmente se presenta la voz pasiva con el verbo *be* en tiempo pasado y, posteriormente, en tiempo presente simple.

El *Regents 2* (Dixon, 1995) es otro libro con el que se enseña la voz pasiva en el CBT "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán. Éste tiene un sílabo gramatical. De las 126 lecciones que contiene sólo dos abordan la voz pasiva, combinando el pasado, presente y presente continuo de esta estructura (cuadro No. 2).

En los libros analizados se observa que las actividades con las que se ejercita la voz pasiva no son significativas ni suficientes para aprender a usarlas de manera

adecuada. Además, las habilidades lingüísticas se practican generalmente de manera aislada.

Con el propósito de conocer la manera como se adquiere el conocimiento de la lengua extranjera, a continuación se destacan las características más importantes de la teoría de aprendizaje con la que se sustenta el presente estudio.

2.2 Teoría de Aprendizaje

El proceso de aprendizaje ha inquietado a psicólogos y educadores desde la perspectiva del desarrollo psicológico, social e intelectual, y los factores que influyen en el mismo. Es importante subrayar el significado del aprendizaje, así como los procesos con los que se adquiere el nuevo conocimiento y se organiza la información. El presente apartado se enfoca en el aprendizaje del individuo y menciona grosso modo como se concibe desde el punto de vista muy particular de algunos notables psicólogos como lo son: Piaget, Vygotsky y Ausubel. Posteriormente se desarrolla de manera más específica el constructivismo como la corriente de aprendizaje que apoya la parte sustantiva de este trabajo de investigación, así como el desarrollo de estrategias, el interlenguaje y el análisis del error.

El proceso de aprendizaje se explica desde las vertientes de la teoría conductista y la teoría cognoscitiva. El aprendizaje conductista se basa primordialmente en el paradigma del cambio de conducta observable por parte del individuo.

El punto de vista cognoscitivo sobre el aprendizaje se orienta a sustentar que todo cambio de conducta tiene un trasfondo interno al sujeto, el cual incluye aspectos tales como procesos mentales, estados y disposiciones de naturaleza mental (Riviére, 1987 en Pozo, 1993:42).

La teoría cognoscitiva se basa en el estudio de procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas. Esta teoría concibe al sujeto como procesador activo de los estímulos. Es el pensamiento activo y no los estímulos en forma directa, lo que determina nuestro comportamiento. Esencialmente esto significa el considerar a los aprendientes y sus conductas, como sujetos con planes,

intenciones, metas, ideas y memorias, emociones que usan activamente para entender, seleccionar y dar significado a los estímulos y obtener conocimientos de la experiencia.

2.2.1 Constructivismo

A partir de los trabajos realizados por Piaget, surge la corriente constructivista. La propuesta de esta corriente otorga un papel activo al sujeto en el proceso de la adquisición del conocimiento, en el que la información/relación con el medio ambiente es importante, pero insuficiente para lograr una incorporación mental. Este conocimiento debe ser complementado por los marcos conceptuales de las estructuras mentales (experiencias y conocimientos previos), que orientan el proceso de adquisición de los conocimientos; estructuras que son construidas por el propio sujeto al interactuar con los objetos físicos o situaciones sociales, por lo que al individuo se le considera como el constructor activo de sus conocimientos.

El aprendizaje es un proceso constructivo, las actividades que el individuo realiza tienen como finalidad construir el conocimiento. El conocimiento es una reconstrucción de la realidad con la cual el sujeto estructura los contenidos informativos que recibe en el contexto en el que se desarrolla. Bajo esta perspectiva se puede definir el aprendizaje como "el proceso mediante el cual un individuo adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos informativos, y adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción" (Garza y Leventhal, 1998:14).

La teoría del desarrollo de Piaget enfatiza que el sujeto construye activamente su mundo al interactuar con él. Para Piaget existen dos formas de aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de nuevas estructuras. El desarrollo de la inteligencia depende de la edad y, como consecuencia, del tipo de aprendizaje que se pueda adquirir. La adquisición de nuevas estructuras se refiere a determinadas operaciones mentales. El aprendizaje resulta del proceso de equilibración, que es consecuencia de un conflicto cognoscitivo, es decir un desequilibrio.

El proceso de aprendizaje, de acuerdo con Piaget, se lleva a cabo en tres fases: la asimilación, la acomodación y el equilibrio. La asimilación tiene la función de darle un

sentido a los datos percibidos, a partir de los conocimientos ya adquiridos. La acomodación es la fase en la cual los esquemas mentales se reestructuran y sufren un cambio debido a la influencia de la información nueva. Finalmente, la fase del equilibrio corresponde al balance que se genera cuando la información nueva y las estructuras mentales se relacionan. Esto implica que los procesos mentales pueden darle significado a los datos y, a su vez, éstos se ajustan a la nueva organización cognoscitiva. Por tal razón, siempre existe la oportunidad adquirir un conocimiento nuevo cuando hay desequilibrio. Al formarse una nueva estructura que represente la nueva información, se llega a un estado de equilibrio.

Piaget (1970, en Pozo, 1994:178) afirma que para proporcionar una noción adecuada del aprendizaje, primero hay que explicar cómo procede el sujeto para construir el conocimiento y no simplemente al repetirlo o copiarlo.

Desde el punto de vista de Vygotsky (1926, en Pozo, 1994:197), el aprendizaje ocurre por reestructuración, es decir, el aprendiente no sólo recibe el *input* y lo organiza, sino que lo transforma, le imprime un significado y una interpretación que genera cambios en la misma realidad.

Vygotsky (1978, en Pozo, 1994:196-197) considera que los signos se elaboran en interacción con el medio ambiente, pero para Piaget, ese ambiente está compuesto únicamente por objetos, algunos de los cuales son objetos sociales, mientras que, para Vygotsky está compuesto de objetos y personas que median en la interacción del individuo con los objetos. Es decir, el proceso de desarrollo y aprendizaje va del exterior del sujeto al interior. El aprendizaje es un proceso de internalización o transformación de las acciones externas sociales en acciones internas psicológicas.

La propuesta de Vygotsky incorpora también, de manera explícita, la influencia del medio social. Para Vygotsky el sujeto no imita los significados, como sería en el caso del conductismo, pero tampoco los construye como afirma Piaget, sino que literalmente los reconstruye.

En el aprendizaje, Vygotsky distingue entre lo que el sujeto hace por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de otro individuo, a lo que denomina Zona de Desarrollo Próximo o Potencial (Vygotsky, 1934 en Pozo, 1994:198).

En síntesis, se puede mencionar que de acuerdo con Pozo (1994:198-200), el aprendizaje efectivo se logra a través de tres fases. La fase de cúmulos no organizados, la de complejos y la de conceptos. En la fase de cúmulos no organizados, el individuo pasa por una etapa en la que se perciben estímulos, aunque sin una comprensión de su significado cabal. La fase de complejos cuenta con la identificación de datos y con ciertos significados. Dichos significados se basan en características superficiales de los datos sin llegar a ser comprendidos completamente. Vygotsky considera que en esta fase se forman los pseudoconceptos y estos siempre están presentes en el ser humano, independientemente de su edad o madurez. En la fase de los conceptos se adquiere el significado real y completo de los estímulos percibidos.

Ausubel (1976, en Díaz-Barriga, 2002:18) por su parte, considera que el aprendizaje debe ser significativo, es decir, corresponde al proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento previo del individuo. A la estructura del conocimiento previo que recibe el nuevo conocimiento, Ausubel lo denomina como concepto integrador. El aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, el conocimiento nuevo con lo que el sujeto ya sabe (Ausubel, 1973 en Pozo, 1994:211).

El aprendizaje significativo se produce por medio de un proceso que se llama interiorización o asimilación, y ocurre en la medida que se genera en un ambiente y condiciones que permitan su contextualización. Ausubel señala que el ser humano es un sujeto activo, procesador de información, quien posee una serie de esquemas mentales y estrategias para la solución de problemas que permiten desarrollar otras habilidades.

Pozo (1994:214) menciona que una de las aportaciones más trascendentales de Ausubel en este rubro es la clasificación que hace en relación con los tipos de aprendizaje, los que divide en dos dimensiones: las dimensiones de repetición-aprendizaje significativo y por recepción-descubrimiento.

Las dos dimensiones anteriores parten de un punto formando dos líneas perpendiculares, es decir, un plano ortogonal. En cada una de estas líneas, vertical y horizontal, se representan los procesos mediante los cuales el individuo clasifica, transforma y retiene la información.

En la línea horizontal, el aprendizaje ocurre por recepción, posteriormente por descubrimiento guiado y finalmente por descubrimiento autónomo. En el aprendizaje por recepción, la mayoría de las nociones adquiridas por el alumno no las descubre por sí mismo, sino que le son dadas. Este conocimiento es retenido como cimiento para el aprendizaje de uno nuevo, lo cual permite al individuo llegar a un aprendizaje por descubrimiento y posteriormente al descubrimiento autónomo.

En el eje vertical, de acuerdo con Ausubel, el proceso parte del aprendizaje repetitivo o memorístico que puede llevar a un aprendizaje significativo. En el aprendizaje significativo, el conocimiento nuevo se integra dinámicamente a los conocimientos previos del individuo a través de los conceptos relevantes, los cuales funcionan como modificadores que permiten el anclaje y la integración de la nueva información con el conocimiento que el aprendiente ya posee, siempre y cuando el individuo disponga de las condiciones cognoscitivas necesarias para asimilar ese significado.

De acuerdo con Oxford (1990:6), el aprendizaje de una lengua extranjera es aquel que tiene funciones sociales y comunicativas fuera de la comunidad donde ésta se está aprendiendo, es decir, es la lengua aprendida formalmente por el individuo en la clase de lenguas. La lengua extranjera es aquella que se aprende formalmente con el propósito de permitir al individuo comunicarse con un nativo hablante de la lengua meta (Richards, 1978:5).

2.2.2 Desarrollo de Estrategias

Muchos teóricos admiten que existen tareas o contenidos que se aprenden eficazmente por asociación, otros más consideran que para la realización de la tarea se requiere una reestructuración de los conocimientos previos. Esto significa que, durante el aprendizaje, se utilizan estrategias en función de los contenidos que el individuo vaya a aprender.

Para el aprendizaje de una lengua extranjera influyen otros factores tales como la inteligencia, la personalidad, el conocimiento previo y la motivación, entre otros. Sin

embargo, algunas de las causas más importantes son la cantidad y calidad de las estrategias de aprendizaje que se ponen en práctica. Las estrategias de aprendizaje pueden aplicarse a tareas simples como el aprendizaje de una lista de palabras o verbos nuevos, o tareas más complejas que implican la comprensión y la producción verbal. La eficacia del aprendizaje de una segunda lengua puede mejorarse mediante el aprendizaje de estrategias más eficaces.

Las estrategias son acciones específicas adoptadas por el aprendiente para hacer que el proceso de aprendizaje sea algo sencillo, rápido, agradable, efectivo y transferible a nuevas situaciones (Oxford, 1990:8).

Desde la perspectiva anterior, son varios los teóricos que definen el término de estrategias de aprendizaje. Ellis (2003:76) las define como técnicas o propuestas que utiliza el individuo al aprender la lengua meta.

Chamot (1987, en Ellis, 2003:531) señala que las estrategias de aprendizaje son técnicas y procedimientos o acciones deliberadas que el sujeto lleva a cabo con la finalidad de facilitar su aprendizaje, así como para recordar contenidos lingüísticos y otras áreas de información.

Oxford (1990:8) menciona que las estrategias de aprendizaje son comportamientos o acciones que el aprendiente usa para hacer que el aprendizaje de la lengua sea más exitoso, autodirigido y agradable.

Las estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera son varias, pero sólo algunas de ellas lograrán el objetivo que se pretende alcanzar, por ello es menester seleccionar las idóneas dentro de las taxonomías expuestas por algunos teóricos.

O'Malley y Chamot (en Ellis, 2003:236) dividen las estrategias de aprendizaje en las tres categorías que se mencionan a continuación.

1) Estrategias Metacognitivas. Se refiere a la reflexión sobre los procesos mentales que el sujeto emplea durante su aprendizaje. Las estrategias metacognitivas controlan el aprendizaje mientras éste tiene lugar y lo evalúan una vez que el proceso ha sido concluido. Algunos ejemplos de las estrategias metacognitivas que el sujeto puede usar cuando empieza a aprender una lengua son las siguientes:

- a) Planificar la manera en que puede recordar las palabras nuevas que escucha en las conversaciones con los hablantes de la lengua meta.
- b) Decidir cuál es la manera más eficaz de descubrir las reglas gramaticales.
- c) Evaluar su progreso y decidir en qué se debe concentrar en el futuro.

2) Estrategias Cognitivas. Éstas se limitan a tareas específicas, las cuales implican la manipulación más directa de los contenidos que se van a aprender. Las estrategias más importantes que O'Malley y Chamot señalan son la repetición, traducción, agrupamiento, toma de notas, deducción, recombinación, imágenes, palabras claves, contextualización, transferencia e inferencia, entre otras.

3) Estrategias Socioafectivas. Éstas están relacionadas con la manera mediante la cual el individuo interactúa con otros aprendientes o con un nativo hablante. Algunas de éstas estrategias son la cooperación, la formulación de preguntas para clarificar datos o la empatía con otros individuos, entre otras.

La taxonomía de las estrategias de aprendizaje de Ellis (2003:530) coincide con aspectos relevantes de la clasificación de Oxford (1990:14-21). El cuadro No. 8 presenta esta clasificación de manera sintetizada.

En el marco del aprendizaje de una lengua extranjera, Oxford matiza significativamente la concepción de las estrategias, ya que éstas constituyen los instrumentos para una implicación auto-dirigida, esencial en el desarrollo de la comunicación, así como para favorecer el proceso de la automatización

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
Características	Subcategoría	Propósito	Acciones
ESTRATEGIAS DIRECTAS	Memoria	Recordar o recuperar nueva información.	Creación de estibaciones mentales Aplicación de imágenes y sonidos Revisión exhaustiva Empleo de acciones Práctica
	Cognitiva	Entender o producir la lengua meta.	Recepción y envío de mensajes Análisis y razonamiento Creación de estructuras para el input y output
	Compensación	Usar la lengua meta pese a su desconocimiento.	Parafraseo, activación y simplificación Vendimiento de las limitaciones del habla y la escritura
	Metacognitiva	Coordinar el proceso de aprendizaje.	Enfoque en el aprendizaje propio Organización y planeación del aprendizaje Evaluación del aprendizaje propio
ESTRATEGIAS INDIRECTAS	Afectiva	Regular las emociones.	Disminución de la ansiedad Automotivación
	Social	Contribuir al aprendizaje de otros aprendientes.	Cooperación a la par con otros aprendientes y cooperación con otros individuos competentes de la nueva lengua Empatía con otros
			Conexión con material ya conocido, aplazamiento de la producción oral y enfoque en lo auditivo Identificación del propósito de las habilidades auditiva, oral, de lectura y escritura. Establecimiento de objetivos y metas, organización y planeación de tareas Realización del auto monitoreo y la autoevaluación
			Uso progresivo de la relajación mediante la meditación o la inhalación profunda de aire, relajación mediante la música o la risa Auto gratificación, actuación positiva y toma sabia de riesgos Escritura de un diario y/o discusión de sentimientos con alguien más Preguntas de verificación y preguntas para correcciones

Cuadro No. 8. Taxonomía de las Estrategias de Aprendizaje (con base en Ellis: 1994:539-542 y Oxford:1990:14-21)

En el cuadro anterior, se puede observar que Oxford realiza una taxonomía de estrategias, las cuales divide en directas e indirectas. Éstas a su vez están clasificadas en subcategorías, en las que se mencionan de manera escueta los propósitos de las mismas. Posteriormente se enuncian las acciones y finalmente las tareas específicas para su realización.

Al llevar a cabo las tareas específicas en la lengua meta, el ser humano recurre también a elementos de su lengua materna. La combinación de los rasgos de ambas lenguas se determina como interlenguaje, el cual se describe a continuación.

2.2.3 Interlenguaje

El concepto de la lengua meta recibe varios nombres como sinónimos, tales como segunda lengua, lengua no-nativa y lengua extranjera. Para el desarrollo de este trabajo de investigación, el concepto de lengua meta será utilizado para referirse al aprendizaje de una segunda lengua y/o una lengua extranjera.

La adquisición de la lengua meta resulta de la construcción de un sistema de reglas lingüísticas abstractas, mediante las cuales el individuo cambia su gramática mental añadiendo o suprimiendo reglas y reestructurando su sistema mediante estrategias de omisión, sobregeneralización y transferencia de errores (Ellis, 2003:33-34).

Desde este punto de vista, surge el término de interlenguaje, concepto al cual se le han dado diferentes terminologías, tales como competencia transitoria (Corder, 1976) o sistemas aproximativos (Nemser, 1971). Sin embargo, se retoma el referido por Selinker en 1972, quien define el interlenguaje como el lenguaje utilizado por los aprendientes de la lengua meta durante su proceso de aprendizaje, en el cual se incluyen elementos tanto de la lengua materna como de la lengua que se está aprendiendo. En otras palabras, el interlenguaje es el sistema lingüístico especial cuya existencia se define a partir de enunciados producidos por el aprendiente cuando intenta expresar significados, de acuerdo con la norma de la lengua meta.

Selinker (1972, en Da Silva, 1996:116) señala que la teoría del interlenguaje está basada en el razonamiento de dos estructuras que existen en el individuo, la estructura latente del lenguaje y la estructura psicológica latente. La estructura latente del lenguaje tiene que ver con las estructuras naturales biológicas del individuo, la cual es responsable de la adquisición de la lengua materna (L1). Esta estructura presupone el funcionamiento genético que impone etapas y tiempos en el desarrollo de la L1. La estructura psicológica latente tiene que ver con el aprendizaje de la lengua meta, en la cual se activan otras estructuras genéticamente determinadas.

Las estructuras psicológicas latentes, en contraste con las estructuras latentes del lenguaje, no tienen un calendario genético que determine la adquisición de la lengua meta; además, no tienen una relación directa en la construcción de una gramática universal.

En el aprendizaje de la lengua meta, el individuo tiende a cometer una serie de errores. Los diferentes errores producidos por el aprendiente reflejan, de una manera u otra, las estrategias de aprendizaje que permiten al sujeto desarrollar su interlenguaje (Selinker, 1972 en Ellis, 2003:34). Estas estrategias, mencionadas al inicio de este apartado, son la transferencia, la sobregeneralización y la transferencia de errores.

En la estrategia de transferencia, el individuo utiliza su propia L1 como fuente para la construcción de nuevos enunciados. Los errores cometidos a través de esta estrategia eran vistos, desde la perspectiva del conductismo como faltas en la producción de la lengua meta. Sin embargo, contrario a esta creencia, hoy en día se sabe que los errores cometidos permiten observar cómo el aprendiente utiliza la estrategia de la transferencia, particularmente en las primeras etapas del aprendizaje de cualquier lengua meta. Desde el punto de vista de Selinker (1972, en Ellis, 2003:52), la transferencia no es una interferencia, si no por lo contrario, es un proceso cognoscitivo necesario que puede ayudar en el aprendizaje de la lengua meta. La transferencia puede ser negativa o positiva. Se considera que es una transferencia negativa cuando existen estructuras poco usadas o prácticamente inexistentes en relación con la lengua que se está aprendiendo, lo que lleva al sujeto a cometer errores en su producción. La transferencia es positiva cuando el individuo hace hipótesis con respecto a la lengua

meta, las cuales pueden observarse a partir de un análisis contrastivo de la L1 y la lengua que se está aprendiendo y, de esta manera establecer los rasgos comunes y, por lo tanto, fáciles de adquirir.

En la estrategia de sobregeneralización, el individuo aplica o abusa del uso de ciertas reglas de manera general en la producción de la lengua meta.

Por último, en la estrategia de transferencia de errores, el individuo tiende a hacer uso de sus conocimientos sobre la L1 para la producción de las estructuras de la lengua meta (Ellis, 2003:19).

La mezcla de las características de la lengua materna y la lengua meta puede propiciar que el aprendiente cometa errores que puedan ser revisados a través del análisis del error que se describe en la siguiente sección.

2.2.4 Análisis del Error

El aprendizaje de una lengua es una sucesión de estadios por los que un sujeto tendrá que ir pasando para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman ese todo complejo que figuran en una lengua como instrumento de comunicación. En ese proceso el individuo adquiere una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales, y desarrolla sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia comunicativa. Sin embargo, en ese proceso de aprendizaje, en el cual se presentan una serie de etapas que suponen una superación continua de los conocimientos adquiridos y que permiten al aprendiente acercarse poco a poco al sistema de la lengua meta, siempre existe la posibilidad de cometer errores sistemáticos o no-sistemático. A los no sistemáticos también se les llaman errores de producción.

Los errores sistemáticos *errors*, reflejan un vacío existente en el individuo, en relación al conocimiento que debería tener sobre la lengua meta. En el uso de la lengua el sujeto puede cometer algún error de producción o no sistemático *mistake*, es decir, que pese a que se conocen las reglas gramaticales de la lengua meta el aprendiente puede cometer equivocaciones en los actos del habla; lo mismo sucede en su L1. Dicho

en otras palabras, de acuerdo con Corder (1982:10), los *mistakes* son los errores que comete el sujeto en relación al desempeño lingüístico (performance).

Es importante detectar cuando el individuo comete un error mediante el análisis contrastivo de la L1 y la lengua meta, toda vez que esto permite la posibilidad de darle el tratamiento pedagógico idóneo para superar las barreras que le impidan adquirir una competencia comunicativa.

Los errores pueden ser por omisión, sobregeneralización o transferencia (ver apartado 2.2.3). Estos errores pueden clasificarse de manera general como errores globales *global errors* o errores locales *local errors* (Ellis, 2003:20). Los errores globales afectan, en su totalidad la sintaxis, dificultando por ende la comunicación entre el emisor y el receptor. Los errores locales afectan sólo partes aisladas de un enunciado, lo que no provoca problemas en el proceso de la comunicación. Por ejemplo, si un sujeto que quiera construir un enunciado en tiempo pasado simple, en lugar de usar *eat* usa "*eated*" (sobregeneralización), su interlocutor comprenderá la idea principal sin que esto interfiera la comunicación entre ambos.

En las primeras etapas del aprendizaje de la lengua meta, de acuerdo con Ellis (2003:20), el individuo pasa por un periodo de silencio, de adquisición del orden gramatical y la secuencia en su adquisición. El periodo de silencio se caracteriza porque el sujeto no produce nada, es un periodo en el cual posiblemente se está aprendiendo todo sobre la lengua, escuchando y leyendo; este periodo sirve como una preparación para la producción oral subsecuente. En la etapa de la adquisición del orden gramatical se presupone que el individuo aprende características gramaticales más elaboradas, de manera gradual, por lo que se postula que existe un orden definitivo en el aprendizaje de una lengua meta. Finalmente, con respecto a la secuencia en la adquisición de la lengua meta, Ellis se cuestiona si el individuo aprende las estructuras paso a paso, o mediante un número determinado de etapas provisionales antes que se lleguen a dominar las estructuras de la lengua meta.

El orden de las estructuras gramaticales de una L1 se adquieren más o menos de la misma manera como se aprende la lengua meta, lo que implica una secuencia similar en la adquisición de cualquier estructura gramatical entre ambas lenguas. El aprendizaje

de una estructura específica de la lengua meta lleva al sujeto a una construcción transitoria, es decir, la preparación de una primera etapa que le permite sentar las bases para estructuras más complejas, lo que lleva al propio sujeto a una reconstrucción del sistema gramatical de la lengua meta.

Bajo ésta perspectiva, se observa que en la adquisición de la lengua materna existen algunas estructuras gramaticales que aparecen en estadios distintos con respecto de una lengua a otra. Un ejemplo de lo anterior es la lengua Sesotho, lengua Bantú del sur de Sudáfrica, en la que la voz pasiva se emplea productivamente desde los dos años ocho meses (López, 1994:102), mientras que en otras lenguas como en el español de los hispanohablantes, la voz pasiva es poco empleada en el lenguaje coloquial, toda vez que el empleo de la forma pasiva cuasirrefleja es más usual (Sevilla, 2001:96).

Hamburger y Wexier (1975, en Bower, 2000:497), en sus trabajos relacionados con la inducción gramatical, observan que el aprendizaje de la voz pasiva en la lengua meta no es fácil para el sujeto en cuya lengua materna se hace poco uso de esta estructura, toda vez que el aprendiente requiere de componentes gramaticales que le permitan enlazar o contrastar su L1 con la lengua meta.

Durante el ejercicio docente en el CBT "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán, se observa que los alumnos de inglés, al llegar al nivel intermedio, tienen problema al tratar de incorporar la voz pasiva a su interlenguaje ya que perciben que es una estructura compleja y poco usada en su lengua materna, lo cual interfiere el uso de dicha estructura en la lengua meta.

2.3 Teoría de Enseñanza

Hasta los años 60 del siglo XX la enseñanza de lenguas extranjeras se encamina al desarrollo de destrezas operativas, enfocándose específicamente en la estructura y la traducción de la lengua, situación que se hereda y continúa hasta la etapa de la postguerra, con los programas llamados estructurales o gramaticales (Fries, 1945 en Richard, 1992:46), en los cuales se hacía énfasis en la corrección lingüística, la

producción de textos orales y escritos, prestando más atención a la forma que al significado.

A pesar del predominio de los aspectos gramaticales, a fines de los años sesenta se comienza a abordar la enseñanza de lenguas de manera distinta. Se considera a la lengua como un instrumento de comunicación y no sólo un conjunto de reglas, dando paso a un nuevo enfoque: el comunicativo.

En el siguiente apartado se abordan de manera más detallada las características y principios que sustentan el enfoque comunicativo.

2.3.1 Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo sienta sus bases en una serie de corrientes y teorías psicosociolingüísticas, bajo ciertos principios. Algunos de sus exponentes son Halliday (1970), Hymes (1972), Widdowson (1978) y Littlewood (1981).

Desde el punto de vista del enfoque comunicativo, a la lengua se le considera como un instrumento de comunicación y no sólo un conjunto de reglas para producir oraciones gramaticales correctas.

Los elementos culturales que conforman una lengua son de vital importancia, toda vez que el individuo necesita conocer las reglas de uso para ser comunicativamente competente en un contexto social (Hymes, 1972 en Richards, 1992:70).

Desde esta perspectiva para Hymes, en contraste con lo dicho por Chomsky, es necesario favorecer que el estudiante de la lengua meta logre obtener una competencia comunicativa. Hymes incluye dentro del concepto de competencia comunicativa el conocimiento de la lengua y la habilidad de usarla.

Canale (1990:3), en su afán de explicar lo que es la competencia comunicativa y lo que ésta implica, menciona las características, primeramente, de lo que es la comunicación. "La comunicación es entendida como el intercambio y negociación de información al menos entre dos individuos a través del uso de símbolos verbales y no verbales, estilos orales escritos/visuales, y procesos de producción y comprensión" (Canale, 1990:4).

Bajo este contexto de la comunicación, Canale distingue entre lo que es la competencia comunicativa y la comunicación real. La primera se refiere al conocimiento subyacente de la lengua (*knowledge*) y la habilidad (*skill*) de usarla. La segunda se refiere al uso de estos conocimientos en actos de comunicación real, con la cual se amplía el concepto de competencia comunicativa.

La competencia comunicativa comprende mínimamente cuatro componentes que constituyen los elementos esenciales de la competencia comunicativa. Estos son: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

La competencia gramatical comprende el léxico, las reglas de la morfología, la sintaxis y la semántica de la oración gramatical. Esta clase de competencia se relaciona directamente con el conocimiento y las habilidades que el alumno debe aprender para expresar enunciados de manera correcta.

La competencia sociolingüística incluye reglas socioculturales de uso y reglas del discurso, es decir, que los enunciados estructurados por los alumnos deben ser producidos y entendidos apropiadamente en diferentes contextos sociolingüísticos. Los alumnos deben producir enunciados apropiados en forma y significado, de acuerdo con el texto. Dicho en otras palabras, para establecer una comunicación efectiva, el estudiante no sólo debe estructurar enunciados gramaticalmente correctos sino que es necesario que emplee la función gramatical (verbal o no verbal), con una actitud e ideas apropiadas al contexto.

La competencia discursiva se refiere primordialmente al dominio que debe poseer el estudiante para combinar las formas gramaticales (cohesión) y su significado (coherencia). La cohesión tiene que ver con la estructuración correcta de los enunciados, la cual facilita la comprensión e interpretación de un texto. La coherencia es la relación consecuente, lógica y literal, de la función comunicativa y la actitud que debe emplear el alumno al entablar una conversación en la lengua meta.

La competencia estratégica consiste en las estrategias de comunicación, verbal y no verbal, que se ponen en acción con el propósito de compensar las rupturas en la comunicación. Las estrategias son sumamente importantes en las primeras etapas del

aprendizaje de la lengua meta (Terrell, 1997 en Canale, 1990:11) por lo que debe motivársele y darle al alumno la oportunidad de usarlas.

Canale y Swain (1990:17-19) mencionan cinco principios del enfoque comunicativo: cobertura de las cuatro competencias, satisfacción de las necesidades de comunicación, interacción significativa y realista, uso de habilidades que el alumno posee en su lengua materna y enfoque amplio en la currícula.

Uno de los objetivos primordiales del enfoque comunicativo es el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual debe integrar las áreas del conocimiento y la habilidad de usar la lengua en situaciones de comunicación real. Éstas son las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica; las cuales ya fueron descritas anteriormente.

En relación con las necesidades de comunicación, el enfoque comunicativo considera importante responder a las necesidades del alumno, con respecto a situaciones gramaticales, sociolingüísticas o discursivas que se le presenten en un contexto genuino de comunicación.

Por otro lado, el aprendizaje de la lengua meta no debe verse reducido únicamente a la práctica dentro del salón de clases. Los principios del enfoque comunicativo establecen la necesidad de la interacción significativa y realista en el aprendizaje de la lengua meta. De igual manera, es particularmente importante considerar las experiencias, conocimientos y habilidades que posee el alumno en su lengua materna, lo que le permitirá incrementar su competencia comunicativa. Finalmente, entre estos principios del enfoque comunicativo, el enfoque amplio en la currícula señala que los programas deben proporcionar al alumno los aspectos culturales y generales de la lengua que se está aprendiendo.

Halliday (1970) sostiene que, entre más capaz sea el alumno de relacionar el sistema gramatical con el significado en contextos sociales y de comportamiento, mayor será su conocimiento para emplear el sistema de la lengua meta. Asimismo, Halliday considera, que en toda comunicación, la intención del hablante lo lleva a ofrecer, pedir, invitar, rechazar algo, dar instrucciones y relatar acontecimientos, entre otros, en un determinado contexto social, en el que el hablante elige una manera particular de

expresar sus ideas no sólo basado en su intención sino también tomando en cuenta a quién se dirige y cuál es su relación con esa persona.

Para el desarrollo del enfoque comunicativo, es menester tomar en consideración algunos aspectos metodológicos que permitan su mejor desarrollo, éstos son, el rol del alumno, el rol del maestro y el rol del material. En el enfoque comunicativo, el alumno requiere estar conciente de la necesidad de tomar parte en las actividades comunicativas que se establezcan, por lo que el alumno es responsable de su propio aprendizaje (Breen y Candlin, 1980 en Richards, 1992:77).

El rol del maestro, en el enfoque comunicativo, no se reduce a desempeñar un papel de trasmisor de conocimientos. Por el contrario, el maestro tiene un gran número de acciones que debe realizar. De acuerdo con Candlin, el papel del maestro debe desarrollarse en dos aspectos, el primero como facilitador en los procesos comunicativos entre los alumnos, y la planeación y desarrollo de las diferentes actividades dentro del salón de clases. El segundo rol es el de actuar como un participante independiente, procurando guiar los procedimientos y las actividades, analizando necesidades, aconsejando y dirigiendo las actividades del grupo.

Finalmente, en relación con el rubro de la metodología se encuentra el rol del material, el cual tiene un papel preponderante ya que éste promueve el uso de la lengua y la interacción de los alumnos dentro del grupo.

La instrucción de la gramática de la lengua meta se aborda partir de dos enfoques: la enseñanza implícita y la explícita. En el siguiente apartado se describen brevemente las características de ambos enfoques.

2.3.2 Enseñanza Implícita vs. Enseñanza Explícita

El tratamiento de la enseñanza implícita y explícita se aborda a nivel de los procesos que promueven. Por ejemplo, Krashen los define como procesos "subconscientes" y "concientes" respectivamente (McLaughlin, 1987 en Ellis, 1999:359). La explicación de estos dos tipos de conocimiento sigue siendo controversial.

La enseñanza implícita de la gramática se refiere a que no hay una instrucción formal. El conocimiento de la gramática se adquiere a través de un proceso de abstracción inconsciente. Con la enseñanza implícita, al alumno no se le proporcionan reglas gramaticales, éstas se aprenden de manera inductiva a partir de una gran cantidad de *input*, que se adquiere mediante la abstracción.

La enseñanza explícita es aquella que se refiere a las estrategias de instrucción empleadas para que el alumno se concientice de la forma estructural de la lengua meta, que conlleva a un aprendizaje deductivo (Terrell, 1991 en Tsai-Yuchen, 1995).

La enseñanza explícita, desde la perspectiva del enfoque comunicativo, debe ser contextualizada para que el estudiante desarrolle la competencia comunicativa. No obstante, es importante subrayar que ambos tipos de enseñanza, implícita y explícita, coadyuvan al aprendizaje de la lengua meta.

A continuación se describen las características de los modelos de las actividades que se han seleccionado para la enseñanza de la voz pasiva en presente simple.

2.3.3 Modelos de Enseñanza

La enseñanza de la lengua meta requiere la instrucción gramatical, toda vez que la gramática es parte integral de la lengua que el alumno emplea para comunicarse dentro de un contexto social.

Para el diseño de las actividades de este trabajo de investigación, se revisaron y analizaron algunos modelos de enseñanza como el *input* y *output* estructurado, Garden Path, Campos Semánticos, Tareas y Toma de Conciencia. De acuerdo con las características de cada uno de estos y por la naturaleza del punto gramatical que se trata, se seleccionaron los modelos de *input* y *output* estructurado, de los cuales se presentan sus principales características en los siguientes apartados.

2.3.3.1 *Input* Estructurado

Las actividades de *input* estructurado se enfocan en la enseñanza de la gramática a través de la habilidad auditiva y de lectura. Estas actividades están orientadas al proceso más que al producto ya que "La gramática orientada al proceso contribuye a que el alumno, al enfocar su atención en un punto gramatical en particular asocie esa forma gramatical con su significado" (Baston, 1994:3-6 en Franco, 2003:46).

En relación con el *input* estructurado, Lee y VanPatten (1995:96-97) desarrollan cuatro hipótesis, las cuales permiten observar cómo el alumno procesa el *input* adquiriendo primeramente el significado y posteriormente la forma. El cuadro No. 9 presenta las hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de la lengua meta.

Hipótesis	Estrategias de procesamiento
H 1	El alumno procesa el <i>input</i> para obtener el significado antes que para entender la forma.
H 1 (a)	Inicialmente, el estudiante procesa las palabras de contenido en el <i>input</i> .
H 1 (b)	El alumno procesa las partidas léxicas antes que las gramaticales para obtener la información semántica (por ejemplo, la morfología que incluye inflexiones de verbos, sustantivos o adjetivos y se refiere a la propia forma del aspecto gramatical).
H 1 (c)	El estudiante procesa la morfología más significativa antes que la menos o no significativa.
H 2	El alumno procesa la forma que no es significativa cuando la atención que se requiere para entender el contenido informativo o comunicativo es mínima.
H 3	El alumno tiende a procesar cadenas de <i>input</i> como agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, asignado el estatus de agente o sujeto a la primera fase nominal que encuentre.
H 4	El estudiante procesa frases y patrones recurrentes como partes completas no analizadas, especialmente si las propiedades fonológicas ayudan a delimitar esas frases o patrones (ej. Contornos melódicos, patrones de entonación, etc.).

Cuadro No. 9: Hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de la lengua meta (Lee y VanPatten, 1995:96-97, en Franco, 2003:47)

En el proceso del *input* con significado (*meaning-bearing input*), término acuñado por VanPatten (1995:96), al alumno se le presenta la información o el mensaje que debe intentar aprender. En este proceso hay una comprensión y procesamiento de la información. Aunque ambos términos están relacionados Lee y VanPatten dan una definición de ambos conceptos. La comprensión la definen como la obtención del significado a partir de la información de los contenidos del *input*. El procesamiento se refiere a las conexiones que el alumno hace entre la forma y el significado, partiendo de los datos lingüísticos del *input*, lo que le permite construir el sistema lingüístico de la lengua meta.

El alumno que recibe una instrucción gramatical a través del *input* estructurado, mediante la práctica, puede procesar la información de manera más sencilla. Dicha información se convierte en *intake* cuando el estudiante se percata de la estructura gramatical, lo que contribuye al desarrollo del sistema lingüístico.

Los tipos de actividades de *input* estructurado pueden ser de opción binaria, selección de alternativas, relación de columnas y complementación de información.

Las actividades de tipo binario permiten crear una variedad de actividades. El alumno tiene dos posibilidades de respuesta ya sea verdadero o falso, sí o no, de acuerdo o en desacuerdo, etc.

Las actividades selección de alternativas incluyen cualquier tipo de actividades en las cuales al estudiante se le estimula y se le pide que seleccione una de tres o más alternativas.

Las actividades de relación de columnas están encaminadas a relacionar una imagen, una oración, un nombre, etc. con el *input*. Las actividades deben proveer enunciados que giren alrededor del punto gramatical en cuestión.

Las actividades de complementación requieren el llenado de espacios con un sustantivo, adverbio o adjetivo. No obstante, el alumno no produce la estructura gramatical en estudio.

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995), los lineamientos para la elaboración de las actividades de *input* estructurado son:

- a) Presentar una estructura gramatical a la vez.
- b) Enfocarse en el significado.
- c) Incorporar la forma y el significado.
- d) Basarse en las estrategias de procesamiento del estudiante.
- e) Empezar gradualmente con oraciones cortas hasta llegar al discurso conectado.
- f) Emplear tanto *input* oral como escrito.
- g) Contextualizarse y remitirse a una referencia en particular o a una opinión o respuesta personal.
- h) Demandar una respuesta breve con el *input* que se recibe.

Es evidente que las actividades de *input* estructurado son necesarias para la creación del sistema estructural de la lengua meta. Sin embargo, estas actividades no son suficientes para desarrollar la habilidad de usar la lengua en un contexto comunicativo. Por ello, es menester llevar a cabo actividades con *output* estructurado para que el alumno produzca la lengua meta. A continuación se describen sus características principales.

2.3.3.2 Output Estructurado

Las actividades con *output* estructurado permiten al alumno desarrollar las habilidades de producción oral y escrita.

Lee y VanPatten (1995:16) introducen el término *access*, el cual se refiere al uso productivo de la lengua escrita y hablada. En el proceso del *output* intervienen, a priori, aspectos tales como el *input*, *intake*, y el sistema de desarrollo. A lo largo de estos procesos el alumno recupera las estructuras de la lengua meta (*access*), monitoreando su discurso y corrigiéndolo al momento de darse cuenta que algo está incorrecto. En éste proceso utiliza estrategias de producción, que le permiten unir formas y palabras en la construcción de enunciados en la lengua meta.

En la producción de los enunciados, de acuerdo con Terrell (1991, en Lee y VanPatten, 1995:117) participan al menos dos procesos. El primero tiene que ver con la

habilidad de expresar un significado particular mediante una estructura determinada y el segundo se refiere a la habilidad de relacionar las formas y estructuras de manera apropiada.

Desde este punto de vista, el alumno debe producir la lengua meta, es decir, poder utilizarla en una situación comunicativa. Para ello es menester, brindarle la oportunidad de producirla.

El *output* debe promoverse mediante actividades que le permitan el intercambio de información previamente desconocida, así como el acceso a la forma o estructura de la lengua meta (Lee y VanPatten, 1995:121).

En el diseño de las actividades con *output* estructurado es importante considerar los lineamientos, que mencionan Lee y VanPatten (1995:121) para su elaboración:

- a) Presentar una estructura a la vez.
- b) Enfocarse en el significativo.
- c) Los enunciados deben tener relación con el discurso.
- d) Usar *output* escrito y oral.
- e) Otros deben responder a los contenidos del *output*.
- f) El alumno debe tener conocimiento de la forma y la estructura.

Las actividades deben estar diseñadas con el grado de dificultad que corresponda al nivel que el alumno está cursando, lo que le facilitará tener un mejor *access* de las formas y estructuras de la lengua meta y, por ende, su producción. Lee y VanPatten (1995:123) sugieren no forzar al alumno a unir varios enunciados al inicio de la conversación, sino por el contrario dirigir las actividades de tal manera que le permitan la construcción de enunciados simples a más complejos, formando de esta manera cadenas de estructuras que lo lleven de procesos particulares a generales.

La selección de estos modelos en la enseñanza del punto gramatical en cuestión se respaldan, con las ideas expuestas por Lee y VanPatten, con relación a la importancia que tiene la enseñanza de estructuras gramaticales enfocadas en el significado mediante el *input*, toda vez que es importante que, el alumno aprenda primeramente la forma de la lengua meta para que posteriormente la produzca (*output*).

Los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado expuestos en este apartado, permiten conocer la forma en que se pueden enseñar al alumno las estructuras gramaticales de la lengua y la manera de producirlas adecuadamente.

Para el diseño de las actividades en la comprensión del punto gramatical se requiere de la guía de un modelo que permita al profesor de lenguas conocer los pasos a seguir en el diseño de actividades, los cuales se describen en el siguiente apartado.

2.4 Modelo para el Diseño de Materiales

Con el propósito de seleccionar el modelo para el diseño de los materiales, se analizaron los expuestos por Graves (1997:12-35) y Noblitt (1972 en Stern, 1983). Éste último resume los lineamientos de una manera más precisa, incluyendo las consideraciones lingüísticas, psicolingüísticas y educativas para su elaboración. Los aspectos a considerar son los siguientes:

1. Contexto educativo
2. Conceptos e información gramatical descriptivos y contrastivos
3. Aspectos psicolingüísticos
4. Ordenamiento de la información en términos de habilidades
5. Procedimiento de evaluación con base en los objetivos

Para el diseño de las actividades, en el siguiente capítulo se presentan de manera más detallada los lineamientos a seguir para su elaboración.

III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES

En el presente capítulo se presentan los lineamientos del modelo de Noblitt (1972 en Stern, 1983) presentado en el apartado 2.4 para el diseño de las actividades a fin de practicar la voz pasiva en tiempo presente con el verbo *be*.

3.1 Contexto Educativo

El contexto educativo corresponde al Centro de Bachillerato Tecnológico "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán. Su plan de estudios comprende materias de las áreas tecnológicas y del tronco común, entre las que se encuentra el inglés. La población estudiantil a la que se dirige esta investigación pertenece a inglés III, nivel intermedio. En el Capítulo I se menciona de manera precisa las características de la institución y el nivel de los alumnos, entre otros.

3.2 Conceptos de Información Gramatical Descriptivos y Contrastivos

La primera parte del Capítulo II presenta la descripción lingüística de la voz pasiva en presente simple en inglés y español, el análisis contrastivo correspondiente y el tratamiento pedagógico que recibe este punto gramatical en varios libros de texto.

3.3 Aspectos Psicolingüísticos

Los aspectos psicolingüísticos se analizan en los apartados 2.2 y 2.3 respectivamente del Capítulo II, con base en la teoría cognitiva y el enfoque comunicativo.

3.4 Ordenamiento de la Información en Términos de Habilidades

A continuación se mencionan de manera específica, las habilidades de la comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura, producción escrita e Integración de las habilidades.

3.4.1 Comprensión Auditiva

La comprensión auditiva (CA) no es un proceso pasivo, ni aislado. De acuerdo con Lynch (2002:193), la CA comprende un conjunto de procesos relacionados, en el cual hay un reconocimiento de los sonidos emitidos por el hablante y percibidos por el oyente. En éste proceso existe una percepción de la entonación, así como una interpretación de lo que se dice sobre un tema determinado.

Richards (1987 en Nunan, 1992:24) distingue, en el análisis que realiza con respecto a la comprensión auditiva, entre *conversational listening* y *academic listening*. El primero involucra habilidades para retener partes de la lengua de diferentes extensiones por cortos períodos, discriminar distintos sonidos de la lengua meta y reconocer la estructura rítmica del inglés, entre otros. La comprensión auditiva académica involucra habilidades que permiten identificar las relaciones de cada una de las unidades dentro del discurso, tales como la idea principal, generalizaciones, hipótesis, inferencia de significados de palabras dentro de un contexto, etc.

En éste proceso complejo de la comprensión auditiva, el oyente tiene que integrar simultáneamente algunas habilidades de destreza lingüística (Anderson y Lynch, 1988 en Nunan, 1999:23) como son las de identificar un signo hablado en medio de sonidos que se producen en su entorno, dividir todo el discurso en palabras, comprender la sintaxis de los enunciados producidos y formular una respuesta apropiada. De igual manera, otras habilidades y conocimientos no lingüísticos toman parte en el proceso de la comprensión auditiva para la cual el oyente debe disponer tanto de conocimientos previos como de un amplio bagaje de carácter social y cultural.

El proceso de la comprensión auditiva se divide en dos: *bottom-up processing* y *top-down processing*. En el primero el oyente codifica sonidos, palabras, cláusulas y enunciados, escaneando el *input* para identificar aspectos léxicos que le sean familiares, haciendo uso de claves fonológicas que permitan al oyente obtener información, enfocándose en un enunciado y utilizando claves gramaticales para organizar el *input*.

En el proceso *top-down processing*, el oyente utiliza los conocimientos previos para poder comprender el mensaje, es decir, el oyente toma el mensaje y se enfoca en la interpretación de su significado, en lugar de tratar de reconocer sonidos, palabras y enunciados, formando esquemas (conocimientos y experiencias previas).

Los esquemas referidos se dividen en dos tipos: esquemas de contenido y retóricos (Lynch, 2002:197). Los esquemas de contenido contienen redes de conocimiento de diferentes temas y los esquemas retóricos se basan en los conocimientos que se tienen de las estructuras con las que se organiza el discurso.

En todo este proceso, que permite al oyente ir de un nivel de comprensión auditiva bajo a uno más alto, existen tres fases de comprensión las cuales se conocen como *perceptual processing*, *parsing phase* y *utilization stage*. En la primera fase el oyente trabaja con palabras y frases que debe decodificar para formar unidades significativas que se almacenan en la memoria a corto plazo. En la etapa *parsing phase* el oyente usa su conocimiento previo sobre la lengua para reconocer unidades de sonidos significativos para comprender grupos de sílabas e identificar palabras aisladas. Finalmente, en la fase *utilization stage* el oyente busca ideas en su memoria a largo plazo que le permitan relacionarlas con la nueva información, lo que conlleva a una comprensión auditiva más compleja.

Es importante subrayar que, aún cuando se sigan cada una de las fases para lograr una mejor comprensión auditiva, existen diferentes factores (Lynch, 2002:204) que impiden que el oyente logre una buena comunicación con quien interactúa. Estos factores se presentan en las características del texto, el interlocutor, las tareas del oyente y los procesos auditivos.

Para lograr una mejor comprensión auditiva, considerando los factores anteriores, es menester diseñar actividades que permitan el logro de los objetivos.

Con base en los procesos *bottom-up* y *top-down*, Tagle y Sanders (1986, en Celcia-Murcia, 2001:89) proponen un modelo para el diseño de las actividades de comprensión auditiva. Este modelo comprende los procesos controlados y procesos automáticos, así como el papel activo del oyente en la atención y el monitoreo. Este modelo enuncia seis principios en la enseñanza de la comprensión auditiva dentro del salón de clases, estos son el incremento en las prácticas auditivas, el uso de la CA antes que otras actividades, incluir actividades auditivas de manera global y selectiva, así como actividades auditivas de nivel alto, trabajar con los procesos automáticos y el desarrollo consciente de estrategias de comprensión auditiva.

En el siguiente apartado se mencionan las características más sobresaliente de la producción oral.

3.4.2 Producción Oral

La producción oral (PO), de acuerdo con Burns (2002:212), es la habilidad que permite al hablante negociar y obtener el significado de la lengua dentro de un contexto social.

El objeto de la enseñanza de la producción oral presupone la comunicación de tipo transaccional e Interaccional (Brown y Yule, 1983 en Nunan, 1999:27). La comunicación transaccional se refiere a la transmisión de la información, por ejemplo la solicitud de servicios, registro en un hotel o solicitud de informes en una agencia de viajes, etc. La conversación interaccional se relaciona primordialmente con mantener una relación social, por ejemplo sostener una charla casual entre amigos.

En relación con la interacción natural de la lengua, Bygate (1987, en Nunan, 1999:30), menciona dos tipos de habilidades, las habilidades motoras perceptivas y las habilidades interaccionales. La primera son las habilidades para usar correctamente los sonidos y estructuras. Las habilidades interaccionales se utilizan como mero propósito para la comunicación, en la que se involucran, de igual manera, las habilidades motoras perceptivas, las cuales se desarrollan mediante actividades, con las que se elaboran diálogos, práctica de estructuras, sustituciones orales, etc.

La producción oral de la lengua meta comprende también habilidades del manejo de interacción (*management of interaction*) y la negociación del significado (*negotiation meaning*). El manejo de la interacción se refiere a cómo y cuándo tomar la palabra, cuándo introducir un tema, cómo mantener una conversación, etc. La negociación del significado permite asegurarse que lo que trata de comunicar es entendible.

La enseñanza de esta habilidad no se restringe únicamente a producir enunciados bien estructurados. La enseñanza de la producción oral implica el desarrollo de algunas habilidades que permitan al hablante adquirir y lograr una comunicación en un ámbito real. Algunas de estas habilidades son crear un discurso productivo que le permita conversar, incluir la enseñanza de la pronunciación y fluidez, e incrementar los factores afectivos.

Richards (1990:76-77, en Brown, 2001:276) sugiere dos enfoques, el indirecto y el directo. El enfoque indirecto propone la enseñanza de ésta habilidad mediante técnicas de tareas significativas para que el hablante adquiriera una competencia comunicativa. El enfoque directo tiene como propósito que el alumno preste atención a las reglas de conversación y costumbres de la lengua meta.

La enseñanza de una lengua meta implica, de igual manera, la instrucción de la comprensión de lectura, por lo que en el siguiente apartado se mencionan sus características más sobresalientes.

3.4.3 Comprensión de Lectura

La comprensión de lectura (CL) en el sentido más llano es, de acuerdo con Uguhort y Weir (1998:22 en Carrell, 2002:234), el proceso de recibir e interpretar información codificada impresa de una lengua meta. Sin embargo, la comprensión de la lectura es más que la simple decodificación de signos, ya que en la CL intervienen tres aspectos importantes, los elementos lingüísticos, los aspectos culturales y los procesos cognitivos, mismos que permiten el desarrollo de esta habilidad en el lector.

Dentro de los aspectos lingüísticos que toman parte en éste proceso están los elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos y niveles de discurso.

Las emociones, experiencias y conocimientos previos sobre la cultura que posee el lector forman esquemas que contribuyen a la comprensión de la lectura. Estos esquemas son llamados por Clarke y Silberstein (1977:136-37, en Brown, 2001:299) *schema theory*. Al respecto refieren:

"Research has shown that reading is only incidentally visual. More information is contributed by the reader than by the print on the page. That is, readers understand what they read because they are able to take the stimulus beyond its graphic representation and assign it membership to an appropriate group of concepts already stored in their memories... Skills in reading depend on the efficient interaction between linguistic and knowledge of the world"(Clarke y Silberstein, 1977: 136-37).

Se distinguen dos tipos de esquemas: el de contenido y el formal. En los esquemas de contenido se almacena todo tipo de conocimientos sobre la gente, el mundo, la cultura y el universo en general. En los esquemas formales se almacenan los conocimientos que se poseen con relación a las estructuras del discurso.

La lectura, de acuerdo con River y Temperly (1978, en Nunan, 1999:34), se realiza por los siguientes propósitos:

- Obtener información o por curiosidad.
- Obtener instrucciones para realizar una tarea en el trabajo o en la vida diaria.
- En la lectura de un gulón.
- Mantener contacto con amigos por correspondencia impresa o electrónica.
- Por diversión o entretenimiento.
- Para estar al día de los acontecimientos cotidianos a través de los medios impresos.

La producción escrita al igual que la comprensión auditiva, la producción oral y la comprensión de lectura requieren el tratamiento en la enseñanza de la lengua meta. En el siguiente apartado se mencionan las características de la producción escrita.

3.4.4 Producción Escrita

La producción escrita es un proceso cognitivo complejo, el cual no se adquiere de manera natural, sino que requiere una instrucción explícita.

De acuerdo con Bell y Burnaby (1984 en Nunan, 1999:36), este proceso requiere que el escritor demuestre un dominio de estructuras gramaticales, vocabulario, puntuación, ortografía, y que integre párrafos o textos estructuralmente coherentes.

En este proceso complejo de la escritura, son dos los enfoques que se le han dado en su enseñanza. El primero, llamado enfoque en el producto (*product approach*) se centra en que todo escrito (ensayo, cartas, historias, etc.) debe ser legible, gramaticalmente correcto y cumplir con las reglas del discurso. Este enfoque se centra en la idea que la enseñanza de la producción escrita debe partir de la copia e imitación de varios textos ya escritos, que sirven como patrón para su reproducción y que responden a una organización retórica, teniendo como ayuda palabras claves.

El segundo, llamado enfoque en el proceso (*process approach*), presta más atención a la producción escrita como medio más que como un resultado final. El proceso de la escritura implica diferentes etapas (Zamel, 1982 en Nunan, 1999:36), en las que se inicia con nociones vagas sobre la escritura, desarrollando y transformando poco a poco lo que el escritor escribe a través de la práctica constante lo que le permite descubrir y corregir errores en su escritura.

Una buena composición, de acuerdo con Bell (1984 en Nunan, 1999:37), implica:

- Manejo mecánico en la formación de palabras.
- Manejo y cumplimiento de las reglas de ortografía y puntuación.
- Uso del sistema gramatical para expresar las propias ideas.
- Organización del contenido en nivel de oraciones, párrafos y textos.
- Pulir y revisar el esfuerzo inicial de uno con respecto a lo escrito.
- Selección del estilo apropiado.

Durante la enseñanza de la lengua meta, las habilidades lingüísticas se vinculan de manera natural, lo cual se describe en el siguiente apartado.

3.4.5 Integración de Habilidades

El proceso de la adquisición de las habilidades de la lengua ocurre de manera integrada, es decir, las habilidades no se adquieren de manera individual. De la misma manera, se presupone que en el aprendizaje de la lengua meta debe existir una integración de las cuatro habilidades para preparar al estudiante a usar la lengua en la vida diaria.

Las habilidades receptivas (comprensión auditiva y comprensión de lectura) y habilidades productivas (producción oral y producción escrita), de acuerdo con Oxford (1990 en Digest, 2001), se pueden integrar de dos formas, mediante una instrucción basada en el contenido y una instrucción basada en tareas. La primera enfatiza el aprendizaje a través de áreas académicas como lo son las matemáticas, ciencias sociales, naturales, etc. La instrucción basada en tareas requiere el uso comunicativo de la lengua mediante la práctica de las cuatro habilidades.

Por lo anterior y de acuerdo con el proceso natural en la adquisición de la lengua, no pueden enseñarse las habilidades de manera aislada ya que dentro del salón de clases el alumno realiza actividades que implican, por ejemplo, escuchar una conferencia, participar en diálogos, escribir composiciones o ensayos, etc.

De lo anterior se concluye que, la enseñanza de la lengua meta requiere una instrucción integral de las cuatro habilidades, con la finalidad de que el alumno la use de manera real y significativa.

En el siguiente apartado se enuncian el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales permiten conocer los alcances de las actividades de *input* y *output* estructurado que se proponen para la comprensión y práctica de la voz pasiva en tiempo presente simple con el verbo *be*.

3.5 Evaluación con Base en los Objetivos

En el presente apartado se presentan los objetivos generales y específicos de las actividades referenciales y afectivas, con *input* y *output* estructurado, que se han

diseñado en este trabajo de investigación para la práctica de las cuatro habilidades e integración de las mismas.

3.5.1 Objetivo General de las Actividades de *Input* Estructurado

A partir de las actividades referenciales y afectivas de *input* estructurado, el alumno será capaz de enfocar su atención para asociar el significado y la forma de la estructuras de la voz pasiva en presente simple con el verbo *be*.

3.5.1.1 Objetivo Específico de las Actividades de *Input* Estructurado de Opción Binaria

El alumno internalizará la estructura de la voz pasiva en tiempo presente simple con el verbo *be*, partiendo de dos opciones y la selección adecuada de una de ellas.

3.5.1.2 Objetivo Específico de las Actividades de *Input* Estructurado de Relación de Columnas

El alumno será capaz de relacionar adecuadamente la estructura gramatical con algunas ilustraciones y frases.

3.5.2 Objetivo General de las Actividades de *Output* Estructurado

A partir de las actividades de *output* estructurado, el alumno será capaz de utilizar elementos referenciales y afectivos para la producción oral y escrita de la voz pasiva en presente simple con el verbo *be*.

3.5.2.1 Objetivos Específicos de las Actividades de *Output* Estructurado de Opción Binaria

- El alumno será capaz de producir oralmente la voz pasiva en presente simple, partiendo de la selección de dibujos y palabras.
- El alumno será capaz de producir de manera escrita la voz pasiva en presente simple, partiendo de la selección de dibujos y palabras.

3.5.2.2 Objetivos Específicos de las Actividades de *Output* Estructurado de Relación de Columnas

- El alumno será capaz de producir enunciados significativos, de manera oral, a partir de la relación de la estructura gramatical con dibujos y palabras presentadas dentro de un contexto.
- El alumno será capaz de producir, de manera escrita, enunciados significativos a partir del establecimiento de la relación entre la estructura gramatical, dibujos y palabras presentados dentro de un contexto.

3.5.2.3 Objetivos Específicos de las Actividades de *Output* Estructurado de Complementación

- El alumno será capaz de asociar dibujos y palabras, para complementar enunciados, de manera oral, estableciendo la voz pasiva en presente simple.
- El alumno será capaz de producir, de manera escrita, enunciados en voz pasiva en presente simple, a partir de la asociación de dibujos y palabras contextualizadas.

3.5.2.4 Objetivos Específicos de las Actividades de *Output* Estructurado de Selección de Alternativas

- El alumno será capaz de expresar, de manera escrita, su propia opinión, a partir de la selección de alternativas, empleando la voz pasiva en tiempo presente simple con el verbo *be*.
- El alumno será capaz de emplear la voz pasiva en presente simple con el verbo *be*, a partir de su experiencia y conocimiento mediante la selección de dibujos y palabras contextualizadas.

3.5.3 Objetivo General de las Actividades para Integración de Habilidades (*Input* y *Output* Estructurado)

El alumno será capaz de emplear la voz pasiva en tiempo presente simple con el verbo *be*, a partir de las actividades de *input* y *output* estructurado, integrando, a la vez, algunas de las cuatro habilidades (*reading/speaking*, *reading/writing* y/o *speaking/writing*).

3.5.3.1 Objetivo Específico de las Actividades para la Integración de las Habilidades (*Input* y *Output* Estructurado)

- El alumno a partir de la información que recibe en las actividades de *input* estructurado ya sea de forma oral o escrita, será capaz de realizar las actividades de *output* estructurado oral o escrito, según sea el caso, en las que utilice la voz pasiva en presente simple con el verbo *be*.

3.6 Recomendaciones Pedagógicas

Se sugiere que los maestros que deseen aplicar las actividades propuestas revisen el marco teórico, con el propósito de comprender las teorías de aprendizaje y metodológicas que sustentan el diseño de estas actividades.

Se recomienda, que al aplicar las actividades el profesor dé una breve explicación de la estructura de la voz pasiva en presente, con la finalidad de enfatizar aquellos aspectos que se les pudieran dificultar a los alumnos.

Es importante que el profesor aplique primeramente las actividades de *input* estructurado y posteriormente las de *output* estructurado, para asegurar que el alumno haya internalizado la estructura correctamente antes de producirla.

En el siguiente y último capítulo se presenta la propuesta de las actividades didácticas que se proponen.

IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En este capítulo se presenta la propuesta de actividades, que se integra en dos partes: una para el maestro y otra para el alumno. La parte del profesor incluye las instrucciones de cada actividad, así como su respectiva clave de respuestas. La sección del alumno incluye las actividades diseñadas para la práctica de la estructura gramatical en las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita), así como su integración.

Índice de las Actividades

A. Comprensión Auditiva, *Input* Estructurado

1. *American festivities*
2. *Worldwide events*
3. *Where are these products made in?*
4. *How is tequila elaborated?*

B. Comprensión de Lectura, *Input* Estructurado

5. *Mexican handicrafts*
6. *Mexican festivities*
7. *The keyboard of a computer*
8. *Products and Natural resources*

C. Producción Oral, *Output* Estructurado

9. *What are these tools used for?*
10. *NAFTA*
11. *Products and natural resources*
12. *Merry Christmas*

D. Producción Escrita, *Output* Estructurado

13. *Mexican products and resources*
14. *Good luck food!*
15. *Typical food*
16. *Where are these items sold?*

E. Integración de Actividades, *Input* y *Output* Estructurado

17. *Happy birthday!*
18. *Let´s prepare sardines*
19. *Excuse me where are... sold?*
20. *Weird food from around the world*

Parte I:

Sección para
el maestro

(Instrucciones y
claves de respuestas)

Actividad No. 1	
Nombre de la actividad	<i>American Festivities</i>
Habilidad	Comprensión Auditiva
Tipo de actividad	Input estructurado, referencial, selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor: - Proporciona las hojas a los alumnos. - Solicita a los alumnos que y visualicen las ilustraciones y de ser necesario, explica su significado. - Lee la hoja de lectura a los alumnos y les pide que enumeren las ilustraciones del 1 al 10 de acuerdo con el orden en que escuchen los enunciados.
Material	Hoja impresa con 10 reactivos e ilustraciones, cinta o transcripción
Tiempo estimado	10 minutos.
Respuestas	1:(E), 2:(G), 3:(C), 4:(I), 5:(H) 6:(B), 7:(A), 8:(F), 9:(J), 10:(D)

Transcripción:

1. *It is celebrated on December 24th.*
2. *It is celebrated on the fourth Thursday of November.*
3. *It is celebrated on April 1*
4. *It is celebrated on the second Sunday in May.*
5. *It is celebrated on October 31st.*
6. *It is celebrated on March 17th.*
7. *It is celebrated on February 14th.*
8. *It is celebrated on the first Monday of September.*
9. *It is celebrated on January 1st.*
10. *It is celebrated on July 4th.*

Actividad No. 2	
Nombre de la actividad	<i>Worldwide events</i>
Habilidad	Comprensión Auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria.
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor: - Indica a los alumnos que lean los enunciados. - Solicita a los alumnos que escuchen con atención la lectura que hará. - Pide a los alumnos que coloquen una (X) junto al Enunciado que escuchen.
Material	Hoja impresa con enunciados, cinta o transcripción
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1:(A), 2:(B), 3:(B), 4:(A), 5:(B) 6:(A), 7:(A), 8:(A), 9:(B), 10:(A)

Transcripción:

Dennis and Sheila are listening to a broadcast about the most outstanding worldwide events.

1. *Thousands of woods are cut down in the Amazon every year.*
2. *More than 10 million bottles are thrown into the sea.*
3. *About half a million cars are stolen in Mexico every year.*
4. *30% of the world's cars are manufactured in Asia.*
5. *Polar bears are hunted for their fur.*
6. *A million employees are fired every year in the United States.*
7. *Many hurricanes are formed in the South of USA in rainy season.*
8. *The Bahamas are lashed by howling winds and rain as a strengthening hurricane.*
9. *Many asteroids are discovered in the Milky Way everyday.*
10. *Many black bears are hunted in Maryland in hunting time.*

Actividad No. 3	
Nombre de la actividad	<i>Where are these products made in?</i>
Habilidad	Comprensión Auditiva
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor: - Proporciona las hojas impresas a los alumnos. - Pide a los alumnos que observen las ilustraciones. - Lee los enunciados y solicita a los alumnos que coloquen una (X) relacionando el dibujo con los enunciados que escuchan.
Material	Hoja impresa con 10 reactivos e ilustraciones
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1:(B) 2:(A) 3:(A) 4:(B) 5:(A) 6:(A) 7:(A) 8:(B) 9:(A) 10:(B)

1. *Computers are made in Japan.*
2. *Mercedes Benz cars are manufactured in Germany.*
3. *"Hola" magazines are printed in Spain.*
4. *Ray- Ban sunglasses are designed in France.*
5. *Chanel perfumes are made in France.*
6. *Swatch watches are designed in Swiss.*
7. *War airplanes are made in the United States.*
8. *Scappino shirts are designed in Italy.*
9. *"Rebozos" are made in Mexico.*
10. *Kimonos are made in Japan.*

Actividad No. 4	
Nombre de la actividad	<i>How is Tequila elaborated ?</i>
Habilidad	Comprensión Auditiva.
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor: - Distribuye el material impreso. - Pide a los alumnos que escuchen la transcripción o la cinta. - Solicita a los alumnos que respondan el ejercicio de acuerdo con lo que escuchen.
Material	Hojas impresas, transcripción o cinta
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	1:(F), 2:(T), 3:(F), 4:(F), 5:(F) 6:(T), 7:(F), 8:(T), 9:(T), 10:(T)

Transcript:

Tequila, which is produced in the Tequila Region of Guadalajara in Mexico can be labelled "Tequila". In other countries around the world like Guatemala, Argentina and also Spain, sparkling alcoholic drinks are produced in the same way as tequila using the distillation method, but they are not allowed to have the description "tequila" on their labels.

Tequila is the name of a pre Hispanic origin town, that today has more than 18,000 inhabitants, and which is located at about 60 kilometers to the northwest of Guadalajara. Hacienda "La provincia," the first family distillery, is located in the valle of Tequila in the small town of "El Arenal".

Tequila is elaborated following a long and careful process. Every single detail, from the region where plants are harvested to the type of oven used and the special barrel where "Agave" is lain.

After waiting for 10 to 12 years, the agave plant is harvested and the agave leaves are cut, then the big head of the agave is taken out of the ground, and the honey of the plant is extracted.

In some other regions of Mexico, other aguardientes similar to the tequila are also obtained from the maguey, which receive the generic name of mezcal which is the name of the town where mezcal was first produced.

However, for one reason or the other, tequila is considered the Mexican alcoholic beverage per excellence.

Actividad No. 5	
Nombre de la actividad	Mexican handicrafts
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria.
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona hojas impresas a los alumnos. - Explica el vocabulario nuevo. - Pide a los alumnos que realicen la lectura y el ejercicio. - Revisa el ejercicio realizado por los alumnos.
Material	Hoja impresa con diez enunciados
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1 :(T), 2 :(F), 3 :(T), 4 :(T), 5 :(F) 6 :(T), 7 :(T), 8 :(T), 9:(T), 10:(T)

Actividad No. 6	
Nombre de la actividad	<i>Mexican festivities</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, relación de columnas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Distribuye las hojas impresas. - Aclara el significado del vocabulario nuevo. - Solicita a los alumnos que lean el artículo. - Pide a los alumnos que lean la hoja impresa y que realicen el ejercicio. - Supervisa el trabajo y lo revisa.
Material	Hojas impresas con lectura y ejercicios
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	1:(F), 2:(C), 3:(D), 4:(B), 5:(A) 6:(J), 7:(H), 8:(E), 9:(G), 10:(I)

Actividad No. 7	
Nombre de la actividad	<i>The keyboard of a computer</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial selección de alternativas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Distribuye las hojas impresas de las lecturas. - Aclara el vocabulario. - Solicita a los alumnos que realicen la lectura. - Pide a los alumnos que completen el ejercicio. - Revisa el ejercicio en grupo.
Material	2 hojas impresas con lectura y un cuadro para completar
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	A:(1), B:(2), C:(4), D:(1), E:(2) F:(4), G:(2), H:(3), I:(4), J:(3)

Actividad No. 8	
Nombre de la actividad	<i>Products and natural resources</i>
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El maestro: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona el material impreso a los alumnos. - Pide a los alumnos que observen el mapa y la información que se proporciona. - Solicita a los alumnos que realicen el ejercicio. - Revisa el ejercicio al concluirse.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	1:(T), 2:(F), 3:(T), 4:(F), 5:(T) 6:(T), 7:(F), 8:(T), 9:(F), 10:(T)

Actividad No. 9	
Nombre de la actividad	<i>What are these tools used for?</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial
Tipo de interacción	Por pareja
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Explica el vocabulario nuevo. - Proporciona hojas impresas. - Explica de manera detallada la actividad. - Da un ejemplo oral. - Supervisa el trabajo del grupo.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>A tape measure is used for measuring.</i> 2) <i>A power sand is used for sanding.</i> 3) <i>A level is used for leveling.</i> 4) <i>A plane is used for planning.</i> 5) <i>A chisel is used for cutting out.</i> 6) <i>A hammer is used for nailing.</i> 7) <i>An electrical tape is used for insulating.</i> 8) <i>A circular saw is used for cutting.</i> 9) <i>An electric drill is used for perforating.</i> 10) <i>A vise is used for supporting.</i>

Actividad No. 10	
Nombre de la actividad	NAFTA
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial
Tipo de interacción	Por pareja
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Explica el vocabulario nuevo. - Proporciona hojas impresas. - Explica de manera detallada la actividad. - Da un ejemplo oral. - Supervisa el trabajo del grupo.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	15 minutos.
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Flowers are exported from México to Canada.</i> 2) <i>Ornament plants are exported from Mexico to Canada.</i> 3) <i>Avocados are exported from Mexico to Canada.</i> 4) <i>Apples are exported from Mexico to Canada.</i> 5) <i>Fabrics are exported from Mexico to Canada.</i> 6) <i>Electronics are impoted from Canada to Mexico.</i> 7) <i>Autoparts are imported from Canada to Mexico.</i> 8) <i>Computers are imported from Canada to Mexico.</i> 9) <i>Camaras are imported from Canada to Mexico.</i> 10) <i>Calculators are imported from Canada to Mexico.</i>

Actividad No. 11	
Nombre de la actividad	<i>Products and natural resources</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial
Tipo de interacción	Grupal
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona hojas impresas. - Explica de manera detallada la actividad. - Da un ejemplo oral. - Guía el trabajo del grupo.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Cotton is grown in Sonora.</i> 2) <i>Goat is bred in Coahuila.</i> 3) <i>Rice is grown in Veracruz.</i> 4) <i>Shrimp is fished in Tabasco.</i> 5) <i>Oil is extracted in Oaxaca.</i> 6) <i>Silver is mined in Zacatecas.</i> 7) <i>Wheat is grown in Guanajuato.</i> 8) <i>Pineapple is grown in Nayarit.</i> 9) <i>Sheep is bred in Tamaulipas.</i> 10) <i>Barley is grown in Hidalgo.</i>

Actividad No. 12	
Nombre de la actividad	<i>Merry Christmas</i>
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial
Tipo de interacción	Grupal
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona hojas impresas. - Explica el vocabulario nuevo. - Explica la actividad. - Da un ejemplo. - Guía la actividad de los alumnos.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	12 minutos
Respuestas	Posibles respuestas: <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Christmas tree is decorated.</i> 2) <i>Letters are written to relatives.</i> 3) <i>Stockings are hung on the fireplace.</i> 4) <i>Gifts are bought for relatives and friends.</i> 5) <i>Christmas cards are sent to relatives.</i> 6) <i>Gifts are given each other.</i> 7) <i>Fruit cake is baked for dinner.</i> 8) <i>Christmas songs are sung.</i> 9) <i>Stories are told by grand parents.</i> 10) <i>Jesus birth is remembered.</i>

Actividad No. 13	
Nombre de la actividad	<i>Mexican products and resources</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial.
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona las hojas impresas. - Explica la actividad. - Revisa que los alumnos relacionen las dos columnas de manera correcta. - Guía el trabajo de los alumnos. - Revisa el ejercicio.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Black mole is made in Oaxaca.</i> 2) <i>Pineapple is grown in Nayarit.</i> 3) <i>Silver is mined in Taxco.</i> 4) <i>Goat is bred in Sonora.</i> 5) <i>Tequila is produced in Jalisco.</i> 6) <i>Oil is extracted in Veracruz.</i> 7) <i>Shrimp is fished in Guerrero.</i> 8) <i>Talavera is made in Puebla.</i> 9) <i>Gold is extracted in California.</i> 10) <i>Corn is grown in Guanajuato.</i>

Actividad No. 14	
Nombre de la actividad	<i>Good luck food!</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona las hojas impresas. - Explica la actividad. - Guía el trabajo de los alumnos. - Revisa el ejercicio.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Water melons are eaten in Vietnam for good luck.</i> 2) <i>Vacilopitas are eaten in Greece for good luck.</i> 3) <i>Apples with honey are eaten in Israel for good luck.</i> 4) <i>Black peas with rice are eaten in The United States for good luck.</i> 5) <i>Moch rice cakes are eaten in Japan for good luck.</i> 6) <i>Tangerines are eaten in China for good luck.</i> 7) <i>Turkey is eaten in Turkey for good luck.</i> 8) <i>Chankonabe is eaten in Korea for good luck.</i> 9) <i>Stuffed flank steak is eaten in Argentina for good luck.</i> 10) <i>Pao de Queijo is eaten in Brazil for good luck.</i>

Actividad No. 15	
Nombre de la actividad	<i>Typical food</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Proporciona las hojas impresas. - Explica la actividad. - Guía el trabajo de los alumnos. - Revisa el ejercicio.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Hamburger are eaten in The United States.</i> 2) <i>Rice and beans are eaten in Costa Rica.</i> 3) <i>Snakes are eaten in China.</i> 4) <i>Spaghetti is eaten in Italy.</i> 5) <i>Chicken pork is eaten in Peru.</i> 6) <i>Olive oil is eaten in Italy.</i> 7) <i>Saki is drunk in Japan.</i> 8) <i>Rosbif is eaten in France.</i> 9) <i>Mashed potato with sausage is eaten in England.</i> 10) <i>Stuffed flank steak is eaten in Argentina.</i>

Actividad No. 16	
Nombre de la actividad	<i>Where are these items sold?</i>
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Distribuye las hojas impresas a cada uno de los alumnos. - Explica la actividad. - Guía el trabajo de los alumnos. - Revisa el ejercicio.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	<ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Books are sold in a library.</i> 2) <i>Office supports are sold in a stationary store.</i> 3) <i>Stamps are sold in a post office.</i> 4) <i>Flowers are sold in a florist 's.</i> 5) <i>Ice cream and ice lolly are sold in an ice cream parlor.</i> 6) <i>Cakes are sold in a bakery.</i> 7) <i>Sunglasses are sold in an optician 's.</i> 8) <i>Yams are sold in a haberdasher 's shop.</i> 9) <i>Speakers are sold in an electronic shop.</i> 10) <i>Gold rings are sold in a jewellery.</i>

Actividad No. 17	
Nombre de la actividad	<i>Happy birthday!</i>
Habilidad	Comprensión de lectura/producción escrita
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial de opción binaria y <i>output</i> estructurado, referencial/afectiva de opción binaria
Tipo de interacción	Individual/grupal
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Distribuye las hojas impresas a cada uno de los alumnos. - Explica el vocabulario nuevo. - Organiza al grupo para realizar la actividad de producción oral. - Guía el trabajo del grupo.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	Parte A: 1) <i>similar</i> , 2) <i>different</i> , 3) <i>different</i> , 4) <i>different</i> , 5) <i>different</i> , 6) <i>similar</i> , 7) <i>similar</i> , 8) <i>different</i> , 9) <i>similar</i> , 10) <i>similar</i> . Parte B: Las respuestas para la producción escrita pueden variar.

Actividad No. 18	
Nombre de la actividad	<i>Let 's prepare sardines</i>
Habilidad	Comprensión de lectura/producción escrita
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado, referencial
Tipo de interacción	Individual/pareja
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Distribuye las hojas impresas a los alumnos. - Explica el vocabulario nuevo. - Pide a los alumnos que lean y realicen el ejercicio. - Orienta a los alumnos en la actividad oral. - Revisa el ejercicio escrito que realizan los alumnos.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	Parte A: A:(3), B:(6), C:(1), D:(8), E:(4) F:(10), G:(2), H:(5), I:(7), J:(9) Parte B: Las respuestas para la producción escrita pueden variar

Actividad No. 19	
Nombre de la actividad	<i>Excuse me where aresold?</i>
Habilidad	Producción oral/ producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial
Tipo de interacción	Pareja/individual
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Distribuye las hojas impresas a los alumnos. - Pide a los alumnos que lean las instrucciones del ejercicio. - Guía la actividad oral. - Solicita a los alumnos que realicen el ejercicio escrito. - Revisa el ejercicio realizado por los alumnos.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	20 minutos
Respuestas	1) <i>Books are sold in a library.</i> 2) <i>Bus tour tickets tickets are sold in a travel agency.</i> 3) <i>Play tickets are sold in Ticketmaster.</i> 4) <i>Rolls of films are sold in any drugstore.</i> 5) <i>35 mm camaras are sold in any photo shop.</i>

Actividad No. 20	
Nombre de la actividad	<i>Weird food from around the world</i>
Habilidad	Comprensión de lectura/ producción escrita/ producción oral
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado, afectiva
Tipo de interacción	Individual/grupal
Procedimiento	El profesor: <ul style="list-style-type: none"> - Distribuye las hojas impresas a los alumnos. - Explica el vocabulario nuevo. - Solicita a los alumnos que lean y realicen el ejercicio. - Revisen de manera oral el ejercicio realizado. - Guía oralmente al alumno.
Material	Hojas impresas
Tiempo estimado	25 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar ya que son actividades afectivas.

Parte II:

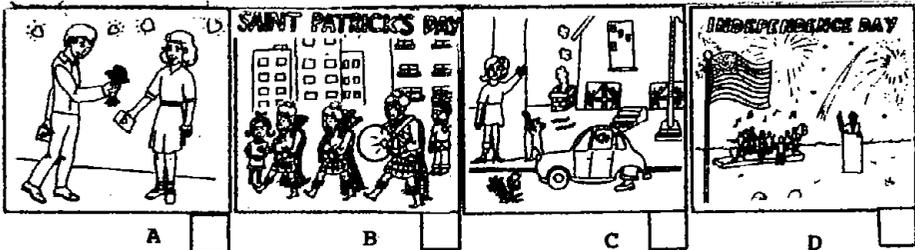
Sección para
el alumno

ACTIVITY 1

Listening

American Festivities

Listen to your teacher, he will read some sentences about American festivities. Order the pictures from 1 to 10 according to the order of the sentences you listen to.



ACTIVITY 2

Listening



WORLDWIDE EVENTS

Dennis and Sheyla are listening to a broadcast about the most outstanding worldwide events. Check (X) what they exactly listen to.

1. A. Thousands of woods are cut down in the Amazon every year.
B. Thousands of woods are planted in the Amazon every year.
2. A. More than 10 million bottles are taken out from the sea.
B. More than 10 million bottles are thrown into the sea.
3. A. About half a million of cars are bought in Mexico every year.
B. About half a million of cars are stolen in Mexico every year.
4. A. 30% of the world's cars are manufactured in Asia.
B. 30% of the world's cars are bought in Asia.
5. A. Polar bears are fed for their fur.
B. Polar bears are hunted for their fur.
6. A. A million employees are fired every year in United States.
B. A million employees are hired every year in United States.
7. A. Many hurricanes are formed in the South of USA in rainy season.
B. Many hurricanes are destroyed in the South of USA in rainy season.
8. A. The Bahamas are lashed by howling winds and rain as a strengthening hurricane.
B. The Bahamas are not visited by tourists because of the rain strengthening hurricane.
9. A. Many asteroids are destroyed in the Milky Way everyday.
B. Many asteroids are discovered in the Milky Way everyday.
10. A. Many black bears are hunted in Maryland in the hunting time.
B. Many black bears are bred in Maryland in the famine time.

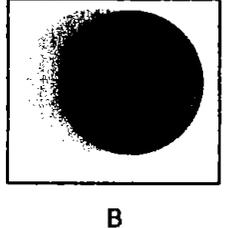
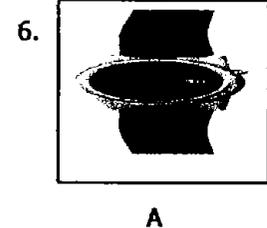
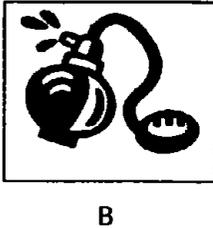
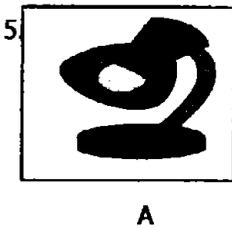
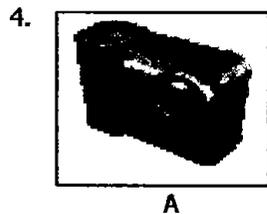
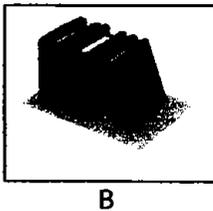
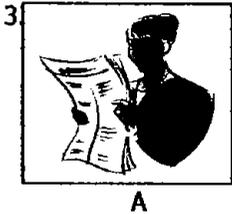
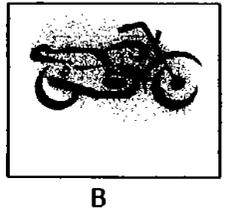
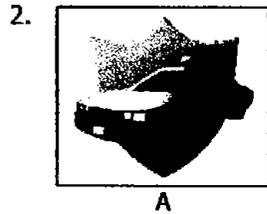
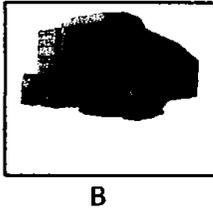
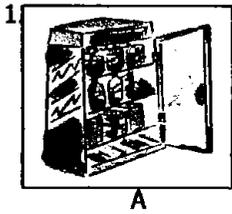
ACTIVITY 3

Listening



Where are these products made in?

Do you know where these items are made in?. You will hear some sentences, mark (X) matching the sentence you listen to with the appropriated picture.



7.

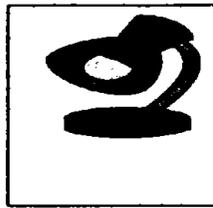


A



B

8.



A

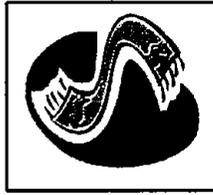


B

9.

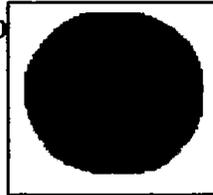


A



B

10.



A



B

ACTIVITY 4

Listening



How is tequila elaborated?

Listen to the transcript about a report of "Tequila" and check if the statement is true T or F if it is false.

		T	F
e.g.	Tequila is produced in the Tequila Region of Guadalajara.	X	
1.	Alcoholic drinks, like tequila, are produced in France and Italy.		
2.	Hacienda "La providencia" is located in "El Arenal".		
3.	The first family distillery is located in Guadalajara downtown.		
4.	Tequila is elaborated following a long a careful process.		
5.	Tequila is elaborated using the method "champenoise".		
6.	Agave is lain in special barrels.		
7.	Maguey leaves are taken out of the ground to elaborate tequila.		
8.	Agave plants are harvested after waiting for 10 to 12 years.		
9.	Other aguardientes similar to tequila are also obtained from maguey.		
10.	Other alcoholic drinks are allowed to have the description of tequila.		

ACTIVITY 5

Reading



How much do you know about Mexican handicrafts? Do you know where they are made? Read the following statements and check "T" if it is true or "F" if it is false.

HANDICRAFTS		T	F
e.g.	Talavera is made in Puebla.	X	
1.	Clay pottery is made in Hidalgo.		
2.	Silver jewellery is made in Sonora.		
3.	Black pottery is made in Oaxaca.		
4.	Pewter handicrafts are made in Guadalajara.		
5.	Palm handicrafts are made in State of Mexico.		
6.	Leather jackets are made in Nuevo Leon.		
7.	Copper saucepans are made in Michoacan.		
8.	Leather saddles are made in Queretaro.		
9.	Mud "life trees" are made in Guerrero.		
10.	Palm baskets are made in Veracruz.		

ACTIVITY 6

Reading



Mexican Festivities



Parties in Mexico are different from other countries. Mexican parties are reflected and represented by crossbreeding natives and Spaniards beliefs. Mexico is a cheerful country where many festivals are organized and celebrated: marriages, baptisms, birthdays and death. Memorable days are celebrated on a special day.

Read the following sentences about Mexicans festivities and match them with the pictures.

- 1) Tamales are prepared on February 2nd for The Tamales party of Candlemas Day .
- 2) Animals are decorated and blessed on San Antonio Abad 's day.
- 3) Piñatas are broken during the Posadas Festivities.
- 4) La Guelaguetza is organized by seven regions in Oaxaca.
- 5) A queen and an ugly king are elected for the Carnival of Veracruz.
- 6) Many images of Guadalupe Virgin are taken to "La Villa" Cathedral on December 12th.
- 7) Death 's day is celebrated on November 2nd.
- 8) Some celebrations are related with the corn and natural cycle.
- 9) Children are celebrated on April 30th.
- 10) Mothers are celebrated on May 10th.



A ()



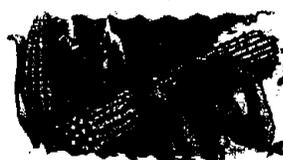
B ()



D ()



C ()



E ()



F ()



G ()



H ()



I ()



J ()

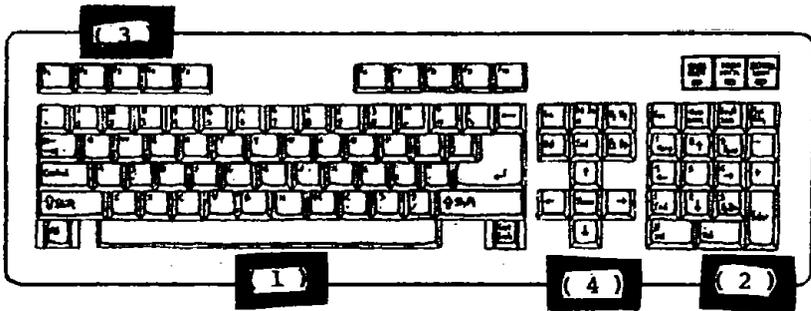
ACTIVITY 7

Reading



Read the following text.

The keyboard of a computer

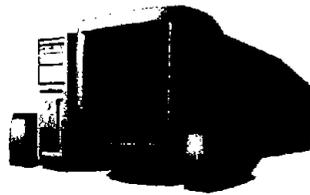


The Keyboard of a computer is divided in four sections as follows:

- 1. The typewriter key area:** A main section which is specially used for entering most of your data. It is used to enter alphanumeric texts in the same way you use a type writer. It has keys such as: enter, tab, shift, etc.
- 2. The numerical keyboard:** It is located on the right side. Its keys are ordinarily used for numbers or the cursor control. It is used for math operations.
- 3. The fuction keys:** The specific functions of these keys are organized in order to run the software. They are located on the left top of the keyboard.
- 4. The cursor control keys:** They are used to move the cursor to the left or right without deleting any characters. Directions keys move the cursor right, left, up or down. They never affect the characters that are displayed. In this section the characters are deleted by the backspace as the cursor is moved to the left.

According to the previous reading complete the following chart. There is an example given.

Functions		The keyboard of a computer	The typewriter key area 1	The numerical keyboard 2	The function keys 3	The cursor control keys 4
e.g.	It is divided in four section.	X				
A.	It is specially used for entering most of your data.					
B.	It is located on the right side.					
C.	It is used to move the cursor to the left or right without deleting any character.					
D.	It is used to enter alphanumeric texts.					
E.	It is used for math operations.					
F.	They never affect the characters that are displayed.					
G.	These are ordinally used for numbers or cursor control.					
H.	They are located on the top left of the keyboard.					
I.	The backspace keys are located in this section to delete characters.					
J.	These keys are organized in order to run the software.					



ACTIVITY 8

Reading



PRODUCTS AND NATURAL RESOURCES

These are some products and natural resources which are produced and grown in different states of Mexico. Look at the map and answer true T or false F in the below chart. The first one is given as an example.

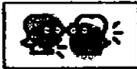


1	Sonora	cotton	6	Zacatecas	silver
2	Coahuila	goats	7	Guanajuato	wheat
3	Veracruz	rice	8	Nayarit	pineapple
4	Tabasco	shrimp	9	Tamaulipas	sheep
5	Guerrero	Bananas	10	Baja California	grapes

		TRUE	FALSE
e.g.	Oil is extracted in Chiapas.		X
1	Cotton is grown in Sonora.		
2	Rice is grown in Guerrero.		
3	Wheat is grown in Guanajuato.		
4	Silver is mined in Nayarit.		
5	Sheep is raised in Tamaulipas.		
6	Grapes are grown in Baja California.		
7	Goats are raised in Oxaca.		
8	Shrimps are fished in Tabasco.		
9	Pineapples are grown in Tabasco.		
10	Bananas are grown in Guerrero.		

ACTIVITY 9

Speaking



WHAT ARE THESE TOOLS USED FOR?

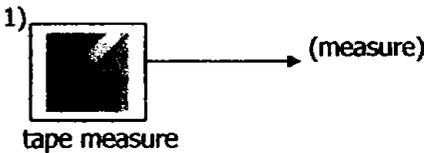
Pair work: You are going to work as an apprentice in a workshop carpentry, so you need to know what some tools are used for. Look at the pictures and comment them with your classmate. The first one has been done for you as an example.

e.g.

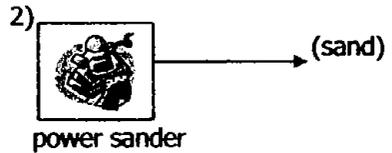


Screw driver

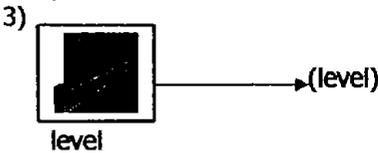
a) A screwdriver is used for fastening things



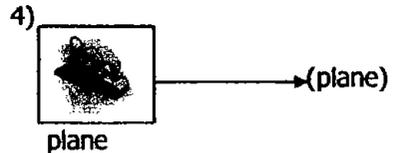
tape measure



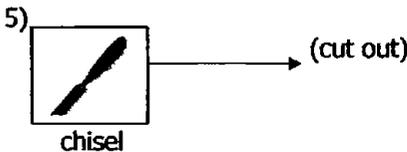
power sander



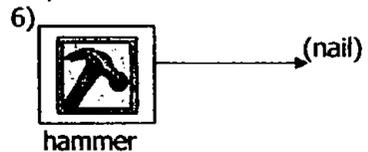
level



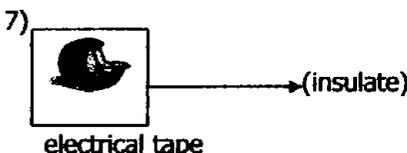
plane



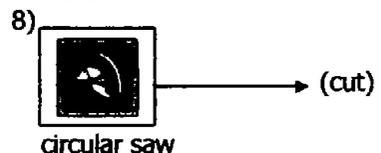
chisel



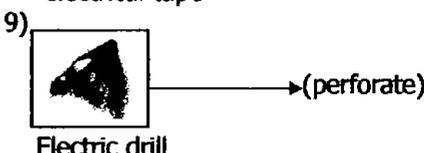
hammer



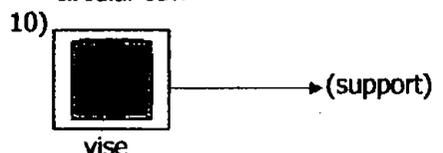
electrical tape



circular saw



Electric drill



vise

ACTIVITY 10

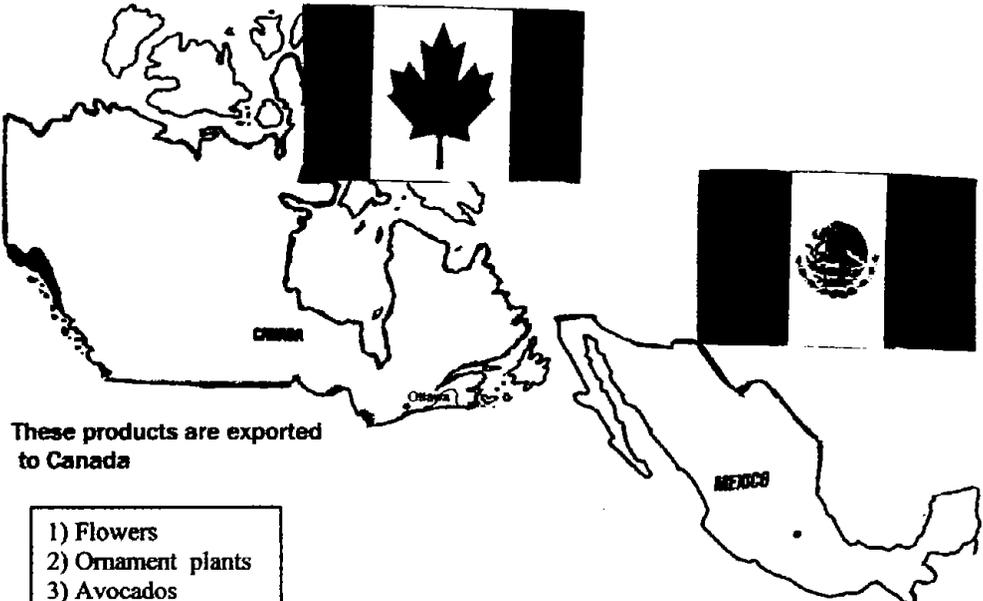
Speaking



NAFTA

Group Work: The North American Free Trade Agreement, usually known as NAFTA, is a comprehensive trade agreement among Canada, The U.S.A. and Mexico. Look at the map and discuss with your classmates which of these items are exported and imported from one country to another. The first one has been done for you as an example.

e.g. Flowers are exported from Mexico to Canada.



These products are exported to Canada

- 1) Flowers
- 2) Ornament plants
- 3) Avocados
- 4) Apples
- 5) Fabrics

These products are imported to Mexico

- 6) Electronics
- 7) Autoparts
- 8) Computers
- 9) Camaras
- 10) Calculators

ACTIVITY 11

Speaking



PRODUCTS AND NATURAL RESOURCES

Group Work: These are some products and natural resources which are produced and grown in different states of Mexico. Look at the map and discuss with your classmate where these products and resources are grown or produced. Add three more products. The first one has been done for you as an example.

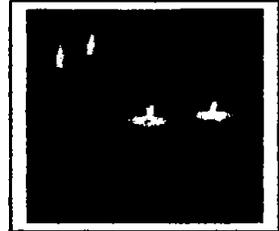
e.g. *Cotton is grown in Sonora.*



1	Sonora	cotton	6	Zacatecas	silver
2	Coahuila	goats	7	Guanajuato	wheat
3	Veracruz	rice	8	Nayarit	pineapple
4	Tabasco	shrimp	9	Tamaulipas	sheep
5	Oaxaca	oil	10	Hidalgo	barley

ACTIVITY 12

Speaking



MERRY CHRISTMAS !

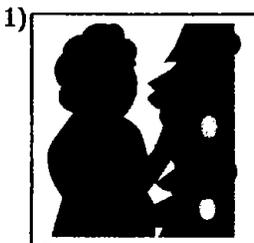
Group Work: Christmas is a Christian holiday which is celebrated on December 25. Many people enjoy it. Look at the pictures and the words and describe how Christmas is celebrated in the United States and in your country to your classmates. Use the simple passive voice. Be careful with the form of the verb. The first one is given as an example.

e.g.

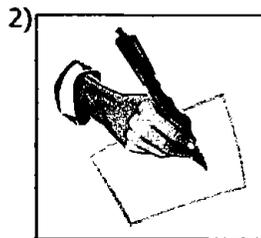


House/decorate

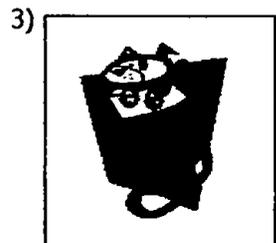
Houses are decorated with multicolor lights.



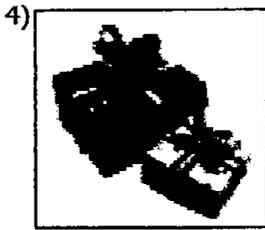
Christmas tree/decorate



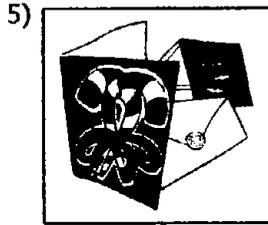
letters/write



stockings/hang up



gifts/buy



cards/send



gifts/give



Fruit cake/bake



Christmas carols/sing



stories /tell



Jesus birth/remember

ACTIVITY 13

Writing



MEXICAN PRODUCTS AND RESOURCES

In Mexico there are many product and resources which are produced and grown in places of this country. According to your knowledgement match the columns. With the same information, write sentences about the products and natural resources in Mexico, using simple present passive voice. The first is given as an example:

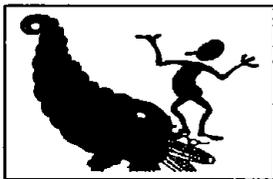
1)	BLACK MOLE	JALISCO
2)	PINEAPPLE	PUEBLA
3)	SILVER	OAXACA
4)	GOAT	CALIFORNIA
5)	TEQUILA	TAXCO
6)	OIL	GUERRERO
7)	SHRIMP	VERACRUZ
8)	TALavera	NAYARIT
9)	GRAPES	SONORA
10)	SHRIMP	TAXCO

e.g. *Tequila is produced in Jalisco.*

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

ACTIVITY 14

Writing



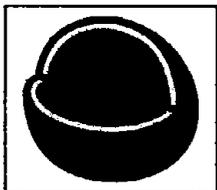
GOOD LUCK FOOD !

On New Year´s day many people eat special food for good luck. Using the words, write sentences about the food people in different countries eat for good luck, then add two more according to your knowledge.



e.g.
Grapes/Mexico

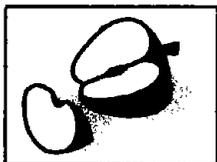
Grapes are eaten in Mexico for good luck on New Year Eve.



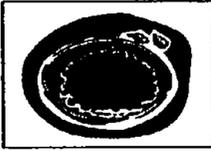
1. Watermelon/Vietnam



2. Vasilopita/Greece



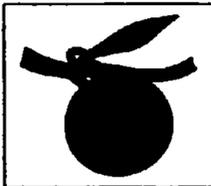
3. Apples with honey/Israel



4. Black peas with rice/The United States



5. Mochi rice cakes/Japan



6. Tangerines/China



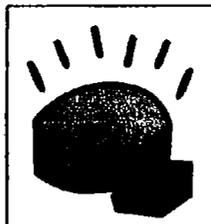
7. Turkey/ Turkey



8. Chankonabe/Korea



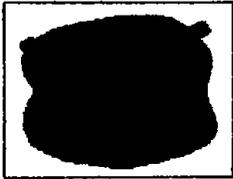
9. Stuffed flank steak/Argentina



10. Pao de Queijo/Brazil

ACTIVITY 15

Writing



TYPICAL FOOD

Where is this food eaten? Look the matching words with the flags and write sentences about it. Use simple present passive voice.

e.g.

Mole



Mole is eaten in Mexico

Mexico

1. Hamburgers



The United States

2. Rice and beans

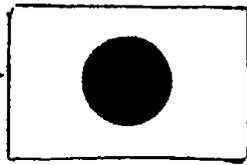
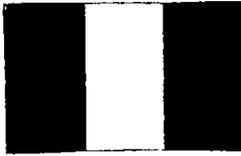
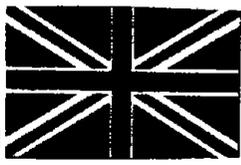


Costa Rica

3. Snakes



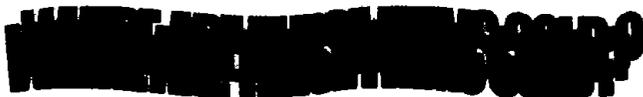
China

- 4. _____ Italy 
- 5. _____ Peru 
- 6. _____ Italy 
- 7. _____ Japan 
- 8. _____ France 
- 9. _____ England 
- 10. _____ Argentina 

(Adapted from: http://wawa.www.essortment.com/ethnicadfoo_rbda.htm)

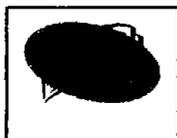
ACTIVITY 16

Writing



Match the pictures with the words. Write sentences to indicate where these items are sold. Use simple pasive voice in simple present with the verb be. The first one has been done for you as an example.

e.g.



→ (newsstand)
Magazines are sold in a newsstand.

magazines

1)



→ (library)

books

2)



→ (stationary store)

office supports

3)



→ (post office)

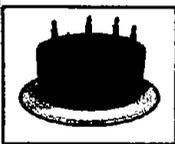
stamps

4)  → (florist's)

flowers

5)  → (ice cream parlor)

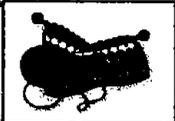
ice cream and ice lollies

6)  → (bakery)

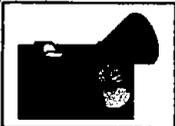
cakes

7)  → (optician's)

glasses

8)  → (haberdasher's shop)

yarn

9)  → (electronic shop)

speakers

10)  → (jewellery)

gold rings

ACTIVITY 17

A. Reading



HAPPY BIRTHDAY!



Birthdays are celebrated quite similar in many parts of the world. How are birthdays celebrated in your country? Read the following sentences and mark (X) if birthdays are celebrated similarly or differently from your country.

Birthdays celebrations		Similar	different
1	In Argentina when girls turn 15, a big party is organized and a waltz is danced.		
2	In Brazil child's right ear is pulled as many times as the age they are turning.		
3	In Canada the birthday child is ambushed and his/her nose is greased with butter for good luck.		
4	In Denmark a flag is flown outside a window to designate that someone who lives there is having a birthday.		
5	In England a coin is mixed into the birthday as it is prepared and if the coin is found by the birthday person his/her wish comes true.		
6	In Germany the candles are left burned all day long. At night they are placed on the cake and they are blown. If all of them are blown out the wish of the birthday person will come true.		
7	In Guyanas special duck, chicken and lamb meat is cooked. Baked fruit cake is given to the birthday person as a gift.		
8	In Nepal a certain mixture of rice, yoghurt and colorful figures are placed on the birthday child's forehead for good luck.		
9	In Philippines birthday cakes are baked in various sizes and shapes. Noodles are prepared representing long life.		
10	In China relatives are invited to lunch and noodles are served to wish the birthday child long time good luck.		

(Adapted from: <http://www.kidsparties.com/traditions.htm>)

B. Writing



Now, write some sentences to indicate how is celebrated birthdays in your country.

e.g. *In Mexico birthdays are celebrated ...*

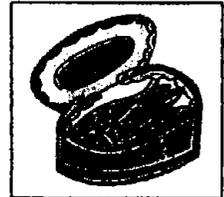
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

ACTIVITY 18

A. Reading



LET'S PREPARE SARDINES!



Do you like sardines? Read the following sentences and order them from 1 to 10 in order to prepare this delicious recipe. Look at the pictures as a guideline.



- A. () The sardines are mashed with a fork.
- B. () The seeds are put outside the chiles.
- C. () One can of sardines, lemons, onion, oreganon an chiles in vinegar are Needed.
- D. () The oreganon and vinegar are added to the sardines.
- E. () The onions are chopped.
- F. () Finally the sardines are served with crackers.
- G. () The sardines are taken out from the can.
- H. () The chiles are sliced.
- I. () The chopped onions and chiles are added to the sardines.
- J. () Some lemons are squeezed and the ingredients are mixed.

B.

Writing



Now write an easy recipe following the previous exercise as an example.

e.g. *Lettuce salad is prepared with...*

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

ACTIVITY 19

A. Speaking



WHERE ARE.....SOLD ?

Pair Work: You are a tourist guide and your classmate is a tourist, he needs some information about where some items are sold. Use the words and verbs below to make a dialogue and add five more items. Use the simple present passive voice with the verb be. Be careful with the verb form.

e.g. Tourist Guides/any newsstand

A. Tourist: *Excuse me, where are tourist guides sold ?*

B. Tourist guide: *They are sold in any newsstand.*

1) Books/library

2) Bus tour tickets/travel agency

3) Play tickets/Ticketmaster

4) Rolls of film/any drugstore

5) 35 mm camaras/any photo shop

B.

Writing



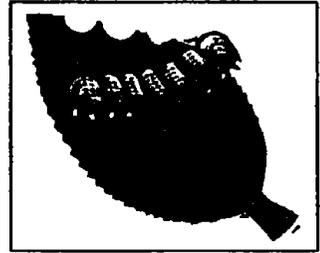
Think about some items which are needed by a tourist and write sentences using simple present passive voice. Be careful with the verb form.

e.g. *Sunglasses are sold in any optician or mall.*

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

ACTIVITY 20

A. Reading



Have you ever tried worms? Strange food is prepared in many places around the world. Read the following sentences about weird food which is prepared around the world and mark if you would taste it.

	Yes	No	Probably
1) Kidney cake is eaten in Scotland.	_____	_____	_____
2) Haggis cocktail is eaten in Scotland.	_____	_____	_____
3) Peanut butter sauce is eaten with french fries.	_____	_____	_____
4) Liver sauce is eaten with crackers in USA.	_____	_____	_____
5) Fresh blood from cow is drunk as a medicine in Peru.	_____	_____	_____
6) Rats, snakes, and blood are eaten in China.	_____	_____	_____
7) Vegetables with yak butter are eaten in Tibet.	_____	_____	_____
8) Monkey brains are eaten in Hong Kong.	_____	_____	_____
9) Grasshoppers and Tequila worms are eaten in Mexico.	_____	_____	_____
10) Bubbler and stinkhead are eaten in Alaska.	_____	_____	_____

Writing/speaking



B.

Pair Work. Do you know about any other strange food which is prepared and eaten in México or in some other part of the world? Write some sentences and share this information with your classmates.

e.g. *Cow guts are eaten in India.*

CONCLUSIONES

En el contexto del salón de clases del Centro de Bachillerato Tecnológico "Gabriel V. Alcocer" de Cuautitlán, se observó que los alumnos de inglés tienen dificultad para comprender y producir la voz pasiva en presente simple, toda vez que les es difícil incorporar esta estructura gramatical a su interlenguaje, debido a que es una estructura compleja y su equivalente en el español es poco empleado.

Las características de la institución, la cual imparte una educación bivalente, los planes y programas de estudio, los libros de textos utilizados, así como la población docente y estudiantil permitieron contextualizar la situación.

La descripción de la voz pasiva en presente simple del inglés y español, así como su análisis contrastivo, contribuyeron al establecimiento de sus semejanzas, diferencias y a comprender las posibles causas de los errores que se cometen al usar la estructura.

La teoría del aprendizaje, en términos del constructivismo, define lo que es el aprendizaje y cómo se genera. De acuerdo con Piaget se señalaron los procesos asimilación, acomodación y equilibrio. También se presentaron los conceptos de Vygotsky, quien enfatiza que los signos se elaboran al interactuar con el medio ambiente, es decir, el proceso del desarrollo del aprendizaje va del exterior del sujeto a su interior. Finalmente, se abordaron los conceptos de Ausubel, quien concibe el aprendizaje como un proceso de recepción, repetición e interiorización.

El enfoque comunicativo establece las bases de la teoría de enseñanza en la que se resalta la importancia del uso de la lengua a partir del desarrollo de la competencia comunicativa.

Los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado para la elaboración de los materiales se seleccionaron en función del tratamiento pedagógico de la voz pasiva. El modelo de *input* estructurado enfoca la enseñanza de la gramática a través de la habilidad auditiva y la comprensión de lectura. El *output* estructurado permite que el alumno desarrolle las habilidades de producción oral y escrita. De acuerdo con Lee y

VanPatten, estos modelos contribuyen a que el alumno internalice tanto el significado como la estructura gramatical para que posteriormente la produzca de manera adecuada.

Para futuras investigaciones, se sugiere que se utilicen los materiales propuestos para corroborar su funcionamiento. Además, este material puede servir como base para futuras investigaciones cuyo propósito sea el diseño de materiales para otras estructuras tan complejas como la voz pasiva.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcos, L.E. 1984. *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid: Gredos.
- Alcina, F.J. et al. 1975. *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez Manilla, José Manuel. 1994. *Educación Basada en Competencias*. En Metodología de la Enseñanza. (Antología para docentes): CISE/UNAM.
- Anzures Rodriguez, Enrique. 1991. *Some Oral and Written Aspects of Spanish*, México: s/e.
- Ausbel, et.al. 2003. *Psicología Educativa, un Punto de Vista Cognoscitivo*, México: Trillas.
- Azar, Betty Schramper. 1989. *Understanding and Using English Grammar*. USA:Prentice Hall Regents.
- Basurto Hilda. 1999. *Aplique la Gramática*. México DF: Trillas.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la Lengua Española*. España: EDAF.
- Beristáin, Helena. 1988. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Ed. Limusa.
- Bialystok, Ellen y Sharwood Smith, Michel. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition" en *Applied Linguistic*. Vol.6 No.2.
- Bower, Gordon H. 2000. *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Brown, H. Douglas. 1978. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice. Hall.
- Brown, D. 2001. *Teaching by Principles. an Alternative Approach to Language Pedagogy*. (2nd). New York: Longman.
- Brumfit, Christopher. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Burns, A. and Feldhofer, B. 2002. in Shmitt, N. (ed) *An Introduction to Applied Linguistic*. USA: OUP.
- Cadierno-López, Teresa. 1992. *Explicit Instructions in Grammar: a comparlson of input based and output Based and Output Based Instructions in Second Language Acquisition*. Tesis doctoral. Urbana: Universidad de Illinois. (Reseña: ELA. No. 18)
- Canale, Michael. 1990. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. Jack C. Richard W. in Schmidt (eds.). Language and Communication. (5a. ed.). N.Y.:Longman. Inc.
- Carrell, P. and Grabe, W. 2002. In Shmitt, N. (ed). *An Introduction to Applied Linguistic*. USA: OUP.
- Castañeda Jiménez, Juan, et al. 2002. *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Celce-Murcia, M. and Hiller, S. 1988. *Techniques and Resources on Teaching Grammar*. New York: CUP.

- Celce-Murcia, Marianne y Larsen Diane. 1999. **The Grammar Book**. USA: Heilen Publisher.
- Celce-Murcia, M. 2001. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. USA: Heilen Publisher.
- Collins, Cobuild. 1991. **Student's Grammar**. Great Britain: Harper Collins Publisher.
- Corder, S. P. 1982. **Error Analysis. Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press.
- Costinett, Sandra. 1994. **Spectrum 5**. Estados Unidos : Prentice-Hall Regents.
- Cunningham, Sarah. 2001. **Cutting Edge**. England: Longman.
- Da Silva Gómez, Helena y Signoret Dorcasberro Aline. 1996. **Temas sobre la Adquisición de una Segunda lengua**. México: UNAM.
- Díaz Barriga, F. et al. 2002. **Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructiva**. México: Mc Graw-Hill.
- Dixson, Robert J. 1995. **Regent English Workbook 2**. USA: Longman.
- Dooley, Jenny y Evans Virginia. **Grammar way**. USA: Express Publishing.
- Ellis, Rod. 1999. **Understanding Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2003. **Second Language Acquisition**, Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Virginia. 1989. **Enterprise**. U.K.: Express Publisher.
- Evans, Virginia. 1998. **FCE Use of English**. UK: Express Publishing.
- Fotos, Sandra S. 1994. **Integrating Grammar Instructions and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks**. TESOL Quarterly. Vol. 28 (2): 323-350.
- Fotos, Sandra S. 1993. **Consciousness-Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instructions**. AppliedLinguistic. Vol.14: 386-407.
- Franco García, Elvia. 2003 **El Input Estructurado como Alternativa para la Enseñanza de la Gramática de una Lengua Extranjera**. En Gabriela Cortés Y Gladis Novoa (compiladoras). Memorias del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras. México: UNAM Azcapotzalco.
- Franco García, Elvia. 2004 **La adquisición del Vocabulario y los Campos Semánticos**. Actas del IV Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras. México: UAM Iztapalapa.
- García Córdoba, Fernando. 1998. **La Tesis y el trabajo de Tesis**. México: Spanta.
- Garza, Rosa María y Leventhal Susana. 1998. **Aprender cómo Aprender**. México: Trillas.
- Gili Gaya, Samuel. 1973. **Curso Superior de Sintaxis Española**. España: Bibliograf.
- Gili Gaya, Samuel. 1985. **Curso Superior de Sintaxis Española**. España: Bibliograf.
- González Peña, Carlos. 1985. **Manuel de Gramática Castellana**. México: Patriota Promexa.
- Graves, Kathleen. 1990. **East West 3**. USA: Oxford American English.
- Hadlich, Roger L. 1982, **Gramática Transformativa del Español**. USA: Prentice-Hall.
- Harris, Michael et al. 2001. **Opportunities**. España : Longman.

- Harries, Muriel. 1991. **Referent Guide to Grammar and Usage**. USA: Prentice-Hall.
- Hernández Sampieri, Roberto et al. 2001. **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Ibañez, Brambila, Berenice. 1995. **Manual para la Elaboración de Tesis**. México: Trillas.
- James, Carl. 1980. **Contrastive Analysis**. Gran Bretaña: Logman.
- Klingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. 2000. **Psicología Cognitiva, Estrategias en la Práctica Docente**. México: McGraw-Hill.
- Klein, Wolfgang. 1990. **Second Language Acquisition**. New York. Cambridge: University Press.
- Kolln, Martha. 1991. **Rhetorical Grammar**: USA. McMillan.
- Lado, Robert. 1984. **Linguistic Across Culture**. USA: University Michigan Press.
- Larousse, 1991. **Guide Communication and Grammar**. México: Ediciones Larousse.
- Larsen-Freeman, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. Y VanPatten, B. 1995. **Grammar Instructions Structured Input In Making Communicative Language Teaching**. New York: McGraw Hill.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. **Structured Output. A Focus on Form in Language Production**. En Making communicative Language Teaching Happen. New York: McGraw Hill.
- Lester D.,James. 1991. **A writer's Handbook Style and Grammar**. United States: Harcourt Brace Janovich. Inc.
- Littlewood, William.1984. **Foreign and Second Language Teaching**. USA: Cambridge University.
- Littlewood, William. 1981. **Communicative Language Teaching and Introduction**, Cambridge: University Press.
- Long, Michael M. and Richards, Jack C. 1987. **Methodology in TESOL a book of Reading**. USA: Newbury House Publisher.
- López Ornat, Susana. 1994. **La adquisición de la lengua española**. España: siglo veintiuno editores.
- Lynch, T. and Mendelsohn, D. 2002. In Shmitt, N. (ed). **An Introductions to Applied Linguistics**. USA: OUP.
- Matte Bon, Francisco. 1995. **Gramática Comunicativa del Español**. España: edelsa.
- McCarthy, Michael. 1990. **Vocabulary**, New York: Oxford University Press.
- McLaughlin, Barry. 1987 **Theories of Second Language Learning**. Gran Bretaña: Chapman and Hall, Inc.
- Muñoz Razo, Carlos. 1998. **Cómo Elaborar y Asesorar una Investigación de Tesis**. México: Prentice.
- Murphy, Raymond. 1989. **Basic Grammar in use**. USA. Cambridge: University Press.
- Nunan, David. 1989. **Analysing Language Skills**. En Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP.
- Nunan, David. 1989. **Task Components**. En Designing Task for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP.

- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: University Press.
- Nunan, David. 1995. *Atlas 3*. USA: Heinle & Heinle publisher.
- Nunan, David. 1999. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. UK: CUP
- Ortuño Martínez, Manuel. 1999. *Teoría y Práctica de la Lingüística Moderna*. México: Trillas.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston Mass: Heinle and Heinle Publisher.
- Pennington C., Martha. 1995. *Teaching Grammar*. USA: Pantagraph Printing.
- Pozo, Juan Ignacio. 1994. *Teorías Cognitivas de Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Revilla De Cos. Santiago. 2001. *Gramática Española Moderna*. México: McGraw Hill.
- Richards, Jack C. 1974. *Error Analysis*, England: Logman
- Richards, Jack C. 1992. *Approaches and methods in Language Teaching*. British: Cambridge University Press.
- Richards, J. and Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Teaching Second Language Classroom*. USA: CUP.
- Richards, J.C. and Schmidt, Richard, W. *Language and Communication*. UK: Longman
- Richards, Jack C. 2002. *Understanding Second Language and Foreign Language Learning. Issues and Approaches*. Massachusetts: Newbury Publisher, Inc.
- Richards, Jack C. 2003. *New Interchange 2*. UK: Cambridge University Press.
- Rutherford, William. 1988. *Grammar and Second Language Teaching*, USA: Prentice-Hall.
- Sablno, Carlos A. *Cómo Hacer una Tesis y Elaborar Todo tipo de Escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Schmelkes, Corina. 2003 *Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación*. México: Oxford University Press.
- Seco, Manuel. 1979. *Gramática Esencial del Español*. España: Selecciones Gramaticales.
- Soars, John. 2000. *New Headway*. New York: Oxford University Press.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concept of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell. Robert P. 1965. *The Gramatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swan, Michael. 1989. *Practical English Usage*. New York: Oxford University Press.
- Swan, Michael. 1995. *Practical English Usage*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Taylor, Liz. 1996. *International Express*. China: Oxford university Press.
- Thompson. A. J. 1981. *A practical English Grammar*. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Tomasello, Michael y Herron, Carol. 1989. *Feedback for Language Transfer Erros, The Garden Path Technique*. En Studies in Second language Acquisition. Cambridge: CUP. No. 11.
- Tovar S. Alonso. 2001. *El Constructivismo en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.

- Tomasello, Michael. 1992. *First Verbs*. Canada: Cambridge University Press.
- Van Dalen D.B y W.J. Meyer. 1994. *Manual de Técnicas de la Investigación Educativa*. México: Paidós.
- VanPatten, Bill. 1995. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. USA: Ablex Publishing Corporation.
- W. Hayes, Curtis, et al. *The ABC's of Language and Linguistic. Introduction to Language Science*. Illinois: National Textbook Company.

Red Internacional (Internet)

- <http://www.monografias.com> (Tsai-Yuchen) (revisado en junio, 2004)
- <http://allrecipies.com/advice/coll/entertain/articles/205p1.asp> (Revisado en septiembre, 2004)
- http://wawa.www.essortment.com/ethnicadfoo_rbda.htm (Revisado en septiembre, 2004)
- <http://www.kidsparties.com/traditions.htm> (Revisado en septiembre, 2004)
- http://www.stuffcanuse.com/strange_food.htm (Revisado en septiembre, 2004)