



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN

DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDACTICAS PARA EL
USO DEL TIEMPO PRESENTE PERFECTO EN
INGLES PARA LOS ALUMNOS DEL CURSO
ENGLISH AT WORK DEL CENTRO DE LA
UNIVERSIDAD DE TEXAS A&M EN MEXICO.

TRABAJO TERMINAL DEL SEMINARIO
TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

P R E S E N T A :

NORA EDITH GUEL MENDE



ASESORA: LIC. GABRIELA HUERTA VIRUEGA

MEXICO, 2005.

m341181



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Agradezco a todos aquellos cuyo amor, amistad y vocación han contribuido a la realización de este trabajo.

En primer lugar a la Universidad Nacional Autónoma de México que generosamente me ha educado para ejercer una profesión por la cual estaré permanentemente agradecida. Sin embargo, su mayor legado es que sembró en mi una constante inquietud por aprender; me enseñó a querer observar, a analizar, a escuchar. La UNAM cultivó en mi la capacidad de asombro y de disfrutar. De este modo, me enseñó a no olvidar que tengo un compromiso moral.

Agradezco también a las profesoras del seminario que con sus consejos y conocimientos orientaron mis inquietudes profesionales. En especial, a la Lic. Gabriela Huerta cuya motivación y comprensión dio luz a mis ideas. A la Lic. Rosario Hernández (Charito) y a la Mtra. Elvia Franco por su sincero interés y gran vocación pedagógica en beneficio de la docencia.

A mis amigos de siempre Héctor y Claudia porque sé que están contentos por este logro. Gracias por su compañía y ayuda durante este y muchos otros proyectos de mi vida. A Luis por sus sabios comentarios y por recordarme siempre que hace falta lo que soy.

Al Centro de la Universidad de Texas A&M en México agradezco su confianza al poner en mis manos la educación de su personal. También a mis alumnos en los cuales está inspirado este trabajo.

A mis padres por su amorosa dedicación y enseñanza desde siempre. Este trabajo es un reconocimiento a su valor y aprecio a la vida.

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

NOMBRE: Nora Edith

Guil Méndez

FECHA: 18/02/05

FIRMA: Guil Méndez

Dedico este trabajo a la educación en México.

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1 Centro de la Universidad de Texas A&M en México	3
1.1.1 Necesidades comunicativas de la Institución	6
1.1.2 Curso <i>English at Work</i>	7
1.1.2.1 Programa del curso	9
1.1.2.2 Material impreso para el Curso	10
1.2 Población	11
1.2.1 Planta docente	12
1.2.2 Cuerpo estudiantil	13
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	15
2.1 Descripción del aspecto lingüístico	15
2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en español	15
2.1.1.1 Descripción morfosintáctica	16
2.1.1.2 Descripción semántica	19
2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en inglés	21
2.1.2.1 Descripción morfosintáctica	21
2.1.2.2 Descripción semántica	23
2.1.3 Análisis contrastivo	26
2.1.4 Tratamiento pedagógico	29
2.2 Teorías de aprendizaje	32
2.2.1 Teoría cognoscitiva	33
2.2.1.1 Constructivismo	37
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias de aprendizaje	41
2.2.2 Interlenguaje	42
2.2.3 Análisis de errores	43
2.3 Teoría de enseñanza	45
2.3.1 Enfoque comunicativo	45
2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita	49
2.3.3 Modelos de enseñanza	50
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado	51
2.3.3.2 <i>Output</i> estructurado	52
2.4 Diseño de materiales	54

CAPÍTULO III. ELABORACIÓN PARA LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

3.1	Contexto	55
3.2	Descripción lingüística	55
3.3	Aspectos psicolingüísticos	56
3.4	Ordenamiento de la información en términos de habilidades	56
3.4.1	Comprensión auditiva	56
3.4.2	Comprensión de lectura	57
3.4.3	Producción oral	58
3.4.4	Producción escrita	59
3.4.5	Integración de habilidades	60
3.5	Evaluación con base en los objetivos	61
3.5.1	Objetivo general	61
3.5.2	Objetivos particulares	61
3.5.3	Objetivos específicos	62
3.6	Recomendaciones pedagógicas	63

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

4.1	Manual para el profesor	65
4.1.1	Comprensión auditiva	66
4.1.2	Comprensión de lectura	67
4.1.3	Producción oral	71
4.1.4	Producción escrita	75
4.1.5	Integración de habilidades	79
4.2	Manual para el alumno	83
4.2.1	Comprensión auditiva	87
4.2.2	Comprensión de lectura	88
4.2.3	Producción oral	92
4.2.4	Producción escrita	96
4.2.5	Integración de habilidades	100

CONCLUSIONES	108
---------------------	-----

APÉNDICE	110
-----------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	111
---------------------	-----

Índice de cuadros

	página
Cuadro 1. Programa del curso <i>English at Work</i>	10
Cuadro 2. Relación entre pasado y presente en el pretérito perfecto	17
Cuadro 3. Formación de oraciones afirmativas en español	18
Cuadro 4. Oraciones del presente perfecto en inglés	22
Cuadro 5. Oraciones en presente perfecto que indican acciones y situaciones que continúan en el presente	24
Cuadro 6. Oraciones en presente perfecto que indican acciones y situaciones terminadas	24
Cuadro 7. Valoración del pretérito perfecto y presente perfecto	28
Cuadro 8. Evaluación de libros de texto	31
Cuadro 9. Principios del enfoque comunicativo	49

INTRODUCCIÓN

El tiempo presente perfecto del inglés es una estructura difícil de aprender para los nativos hablantes del español debido a su complejidad semántica tanto en español como en inglés, lo que hace que los alumnos no lo usen correctamente y surjan barreras lingüísticas en la producción oral, escrita y comprensión auditiva de los alumnos.

Debido a que la comunicación en el idioma inglés es especialmente importante para la población de esta investigación por desempeñarse dentro de un contexto laboral y académico binacional, el aprendizaje y dominio de esta lengua se convierte en un instrumento mediador para el estudio, el desempeño laboral, así como para el acercamiento e intercambio entre las personas de diferentes sociedades.

Por lo tanto, el propósito principal de la presente es diseñar actividades didácticas para el aprendizaje del uso del presente perfecto en inglés en las cuatro habilidades para el personal del Centro de la Universidad de Texas A&M en México constituido por administradores, estudiantes e investigadores. Se pretende que estas actividades didácticas le permitan al alumno conocer y entender el uso del tiempo presente perfecto, estructurar oraciones con este tiempo, y por último conocer su función comunicativa dentro del contexto en el cual se relaciona.

En consideración de lo mencionado anteriormente, esta investigación se ha dividido en cuatro capítulos. En el capítulo I se describe el contexto físico y académico cuyo propósito es contextualizar la investigación. En el capítulo II se explican sus bases teóricas y se subdivide en tres apartados. El primero consiste en la descripción de las características lingüísticas del presente perfecto en español y en inglés e incluye un análisis contrastivo del mismo entre estas lenguas. En el segundo apartado se distinguen los factores psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de una lengua fundamentados en las concepciones de la teoría cognoscitiva. En el tercer apartado se detallan las diferentes teorías de enseñanza con especial énfasis en el enfoque

comunicativo. Asimismo, se describen los modelos *input* y *output* estructurado como modelos de enseñanza de una lengua extranjera seleccionados para el diseño de actividades de esta investigación.

En el capítulo III se explica el modelo para la elaboración de la propuesta de actividades. Por último, en el capítulo IV se presentan las actividades propuestas que comprende una sección para el maestro y otra para el alumno.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN

En el presente capítulo se describe la Institución dentro de la cual se detectó el problema de la investigación. Asimismo, se mencionan las necesidades comunicativas de la misma para posteriormente explicar el curso *English at Work*, su programa y el manual que se utilizará. Por último, se habla de la población docente, así como del cuerpo estudiantil para el que está dirigida la investigación.

1.1 Centro de la Universidad de Texas A&M en México

Con el fin de explicar la función y misión del Centro de la Universidad de Texas A&M en México, es necesario hacer una breve semblanza de los antecedentes de su fundación. Asimismo, se mencionan los orígenes de la *Texas A&M University* (a la cual se referirá en adelante como TAMU por sus siglas en inglés), que es la Institución educativa representada por el Centro antes citado.

La TAMU es una Institución pública de educación superior financiada por el Estado de Texas en los Estados Unidos de Norteamérica. Esta Universidad se funda en 1876 con únicamente dos escuelas: la de agricultura e ingeniería. En ese entonces, la Universidad se llamaba *The Agricultural and Mechanical College of Texas*. Con el tiempo, ésta se expandió y se abrieron las escuelas de arquitectura, negocios, educación, ciencias de la tierra, artes, medicina, ciencias y medicina veterinaria. Sin embargo, la Universidad ha mantenido las siglas *A&M* pertenecientes a las escuelas fundadoras, como parte de su identidad, y es por ello que en la actualidad se conoce con el nombre de *Texas A&M University*.

La TAMU se localiza en la parte central del Estado de Texas en la ciudad de College Station, ubicada entre Dallas, Houston y San Antonio. La población de la Universidad es de 44,000 alumnos (el 5% lo constituyen hispanos) y cuenta con 2,500

académicos de los cuales 1,100 son investigadores. La TAMU ofrece diversos grados de maestría y doctorado a través de los diferentes departamentos académicos de sus diez escuelas, constituyéndose como una de las instituciones de educación superior más importantes a nivel estatal y nacional.

La misión de la TAMU se dirige al descubrimiento, desarrollo, comunicación y aplicación del conocimiento generado por sus diez escuelas. También promueve estudios de excelencia académica a nivel licenciatura, posgrado y de investigación dentro de las mismas. Asimismo, la TAMU prepara a sus estudiantes con el fin de desarrollar en ellos el liderazgo, la responsabilidad y el servicio a la sociedad para el siglo XXI.

En respuesta a esta misión, en 1993 la TAMU establece el Centro de la Universidad de Texas A&M en México, en reconocimiento a la importancia que tiene este país como socio cultural y económico para el Estado de Texas y los Estados Unidos de Norteamérica, bajo el contexto del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. En este sentido, el Centro de Texas A&M tiene como objetivo el promover el intercambio académico y cultural entre México y los Estados Unidos de Norteamérica, con el fin de establecer lazos académicos entre ambos países. La oficina está ubicada en Paseo de la Reforma No. 76, piso 15, frente a la Glorieta Colón en la Ciudad de México.

En la actualidad, la función principal del Centro de la Universidad de Texas A&M en México es la de apoyar a los diferentes departamentos académicos de la TAMU en la creación y diseminación del conocimiento a través de la cooperación institucional con México en la educación, investigación y servicio a la comunidad. Esta función obedece al objetivo de la TAMU de crear en todos los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, tanto del campus principal como de los Centros en el extranjero (México, Italia y Qatar), una visión internacional y de diversidad, establecida en el Plan *Vision 2020* propuesto por el expresidente de la TAMU, Ray M. Bowen, en 1997. Este Plan surge de la necesidad de establecer la dirección en la cual se pretende que la TAMU dirija su labor educativa en el futuro (*Vision 2020 Task Force*, 1997: <http://www.tamu.edu/vision2020/>).

En apoyo al plan *Vision 2020*, el Centro de la Universidad de Texas A&M en México tiene como función desarrollar programas de cooperación interinstitucional por medio del intercambio entre estudiantes, profesores y administradores de ambos países, con el fin de entender las necesidades e intereses de asuntos de carácter bilateral que promuevan el desarrollo socioeconómico en la región.

Otra función importante del Centro de la Universidad de Texas A&M en México, es la de constituir un enlace entre la TAMU y universidades, institutos de investigación, empresas y el gobierno mexicanos en beneficio de la educación y la investigación. Además, esta oficina promueve la cooperación en la investigación científica entre investigadores de la TAMU y México, ya que tiene el reconocimiento y financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para este propósito. A la fecha se han llevado a cabo 200 programas de investigación en biotecnología y bioinformática, salud, tecnología en telecomunicaciones/información, medio ambiente, materiales desarrollados y manufactura, energía, desarrollo urbano y mantenimiento, por mencionar algunas de las principales.

Por todo lo anterior, el Centro de Texas A&M en México es una oficina con actividades muy diversas. Este Centro recibe en sus instalaciones durante todo el año a estudiantes, docentes y administradores de la TAMU que forman parte de diferentes programas académicos y de investigación (ya sea de estudio en el extranjero, de intercambio o de colaboración), y quienes utilizan el Centro de Texas A&M en México como centro de operaciones para llevar a cabo sus tareas.

Como se menciona anteriormente, el Centro de Texas A&M en México es una oficina de representación de la TAMU en México, por lo que es una oficina y no una escuela o campus de la Universidad. Sin embargo, debido a su labor académica, la oficina funciona como un centro educativo que cuenta con dos salones de clases para 30 personas, equipados con avanzada tecnología para que en ellos se lleven a cabo cursos de tipo presencial o por videoconferencia. Además, cuenta con un laboratorio de cómputo, conexiones de Internet 2 y un salón de recepciones.

1.1.1 Necesidades comunicativas de la Institución

Debido a que todo el personal que trabaja para la TAMU habla inglés, ya sea como lengua materna, extranjera o segunda lengua incluyendo al personal de México, la eficacia en la comunicación en este idioma es indispensable para el buen desempeño de sus actividades laborales ya que de esto depende, en gran medida, la eficacia en la comunicación que se suscita entre el personal de ambos países.

Como ya se mencionó, una de las funciones primordiales del Centro de Texas A&M en México es la de ser un enlace entre mexicanos y estadounidenses, es decir, el personal de esta Institución es responsable de poner en contacto a profesores, estudiantes y administradores de universidades e institutos de investigación de la TAMU con sus similares en México. Lo anterior con el fin de establecer proyectos de colaboración y de investigación de interés para ambas partes. A la fecha, esta labor se cumple exitosamente, sin embargo se detecta que existen barreras lingüísticas debido a las diferencias culturales o a la incompetencia para poder expresar y comprender claramente ideas en inglés, mismas que provocan conflictos e impiden la comunicación en muchas situaciones.

Es importante destacar que, en un principio, se consideró resolver el problema comunicativo mejorando la redacción en inglés del personal. En esta área se presentan muchas dificultades debido a la diferencia de los formatos de los textos en inglés y español, sobre todo por tratarse de documentos de tipo institucional que deben seguir ciertos lineamientos establecidos por la TAMU.

Con el fin de solucionar este problema, el Centro de la Universidad de Texas A&M en México en 2003 decide dar un curso de redacción a su personal, el cual consiste en un entrenamiento de diez horas. El objetivo de este curso es el de mejorar la redacción de cartas, correos electrónicos y reportes en inglés. Para tal fin, se diseña el manual *My Documents Guide* con ejemplos de los documentos y formatos más comunes para los trabajadores de esta Institución. El curso se conforma de siete lecciones (cómo escribir un recado telefónico, un correo electrónico, un fax, una carta formal, un memorando, un reporte de actividades). Además, en el manual se incluye una lección de estilo, es

decir, la manera en que debe ser redactado y editado un documento de la TAMU. En estas lecciones se examinan los elementos que forman el cuerpo del texto, se hacen ejercicios gramaticales y, por último, los alumnos redactan un documento similar.

Durante el curso se detecta que los alumnos tienen problemas al usar el tiempo presente perfecto cuando se reporta el estado actual de sucesos que acontecieron en el pasado. De este problema detectado, se llega a la conclusión de que el manual utilizado no es suficiente para resolver los problemas y necesidades comunicativas del alumno, en especial, el manejo de los tiempos pasado simple y presente perfecto, como resultado de las diferencias semánticas producidas por las diferencias culturales en el manejo y entendimiento de estos tiempos. Adicionalmente, se detecta que estas diferencias tienen también consecuencias en la producción oral, en la comprensión auditiva y en la comprensión de lectura de los alumnos.

Por esta razón, los funcionarios del Centro de Texas A&M en México han decidido dar prioridad a las necesidades comunicativas de su personal mediante la impartición de un segundo curso intitulado *English at Work*, mismo que se detalla en el apartado 1.1.2 del presente trabajo. El objetivo del curso es mejorar el manejo del idioma inglés de los trabajadores para el buen desempeño de sus actividades. Estas actividades consisten específicamente en hacer llamadas telefónicas, escribir cartas, reportes y mensajes, coordinar presentaciones, simposios y cursos, elaborar agendas de trabajo para visitantes, coordinar videoconferencias y reuniones de trabajo, dar pláticas a los visitantes sobre el Centro de Texas A&M en México, así como de cultura, seguridad y estilo de vida en México y finalmente, socializar con los visitantes.

El curso *English at Work* formará parte del plan de capacitación para empleados que anualmente se tiene que cubrir con el fin de cumplir con las expectativas educativas establecidas en el Plan *Vision 2020*.

1.1.2 Curso *English at Work*

El curso *English at Work* en la actualidad se encuentra en proceso de desarrollo; su implementación está programada para julio de 2005. El objetivo de este curso será

incrementar las habilidades comunicativas del alumno, mejorar la gramática y vocabulario por medio de prácticas orales y de escritura así como reforzar su comprensión auditiva y de lectura.

El programa del curso considerará el contexto de intercambio entre diferentes grupos culturales en el cual el alumno se relaciona, es decir, el curso se diseñará para superar la barreras culturales y comunicativas. Por lo anterior, el Curso proveerá información importante sobre la vida diaria, social y laboral a través de actividades orientadas al descubrimiento, la discusión, la reflexión y el análisis de la cultura (no sólo la extranjera, sino también sobre la nacional) a través del aprendizaje del idioma inglés.

Gracias al intercambio cultural que tiene la población del proyecto, se pretende sacar ventaja de la cotidianidad, del trabajo laboral y de las relaciones sociales que el grupo del Centro de Texas A&M en México tiene establecidas con otros grupos culturales, lo cual se considera que enriquecerá enormemente la experiencia de aprendizaje y de enseñanza.

Otro aspecto importante de *English at Work*, es que considera al aprendizaje como un proceso continuo y activo, por lo que el Curso tendrá en cuenta los siguientes tres factores en su diseño:

- a) El objetivo del alumno al comunicarse (basado en su percepción de los hechos y experiencia vivida, entre otros).
- b) Su conocimiento del sistema gramatical de la lengua meta.
- c) El contexto.

De esta forma, el Curso motivará la participación y la interacción de los alumnos con el objetivo de crear en ellos interés por adquirir nuevos conocimientos. Con respecto a la gramática, se pretende reforzar el conocimiento del alumno por medio del enfoque comunicativo a través de actividades de *input* y *output* estructurado (consultar apartados 2.3.3.1 y 2.3.3.2). La evaluación se hará a través del desarrollo de tareas, presentaciones y un proyecto final.

English at Work tendrá una duración de 3 meses (60 horas) y se dividirá en diez unidades que se cubrirán en seis horas cada uno. Cada sesión diaria tendrá una

duración de una hora, contará con la participación de diez personas y tendrá lugar en las instalaciones de la Institución.

Es muy importante señalar que este curso será especialmente diseñado para cubrir las necesidades específicas del personal del Centro de Texas A&M en México. Es por ello que todas las actividades, contenidos y vocabulario se desarrollarán dentro de un contexto académico y de intercambio cultural. Por este motivo, se producirá un manual especial para el curso que permita reforzar mediante la práctica diaria el conocimiento de la lengua extranjera de manera significativa.

Para enriquecer la enseñanza, se organizarán videoconferencias con personal de otros Centros de Texas A&M University en el mundo (Italia y Qatar) y se le asignará a cada alumno un *language & cultural advisor* angloparlante (asesor cultural y lingüístico) para que sea un tutor durante el proceso de aprendizaje.

1.1.2.1 Programa del curso

El propósito del presente apartado consiste en describir el programa del curso *English at Work*. Para tal efecto, el contenido de las unidades del Curso se detalla en el cuadro 1.

Como se menciona anteriormente, el Curso está formado de diez unidades y cada una de ellas debe cumplir con ciertos objetivos específicos, relacionados con las funciones comunicativas que se especifican en cada una de ellas. Además, cada unidad se enfoca a reforzar un punto gramatical específico para mejorar las producciones oral y escrita, así como las comprensiones de lectura y auditiva. En el Curso también se incluye una sección de vocabulario o glosario útil para esta unidad, así como una sección llamada *Cultural Notes* donde se resalta algún aspecto cultural importante relacionado con el tema, orientada a que el alumno compare las costumbres de la cultura mexicana con las de la cultura estadounidense. Esta sección también tiene un breviario cultural donde se incluyen chistes, dichos, efemérides, entre otros. El cuadro 1 ilustra la manera en que se organizarán las unidades, así como las funciones comunicativas y temas culturales que se abordarán.

Cuadro 1. Programa del curso *English at Work*

Unit I. Our Institution <i>Describing the Center</i> <i>Describing current activities</i> <i>Center 's achievements</i> <i>Facts and figures</i> <i>Describing staff responsibilities</i>	Unit II. You are the presenter <i>Introduce yourself</i> <i>Describing the purpose of the event</i> <i>Describing the goals of the event</i> <i>Thanking and welcoming</i> <i>Introducing speakers</i>
Unit III. On the phone <i>Hi, this is...</i> <i>I'd like to speak to...</i> <i>Explaining the purpose of your call</i> <i>Answering the phone and taking messages</i> <i>Ending a telephone conversation</i>	Unit IV. My documents <i>Letters, faxes or memos?</i> <i>Thinking about your reader</i> <i>Sending E-mails</i> <i>Updating and follow-ups</i> <i>Planning and editing a report</i>
Unit V. Trips <i>Giving information about hotels</i> <i>Reservations</i> <i>Flight schedules</i> <i>The Budget</i>	Unit VI. Agenda arrangements <i>Describing travel plans</i> <i>Fixing the date and time</i> <i>Future appointments</i> <i>Making requests</i> <i>Giving instructions</i>
Unit VII. At the airport <i>Communication face to face</i> <i>Introduce myself</i> <i>First Impressions</i> <i>Developing relationships</i> <i>Arranging to meet</i>	Unit VIII. Our guests are here! <i>Receiving people at the Center</i> <i>Meeting new people</i> <i>Touring of the Center</i> <i>Inviting</i>
Unit IX. Eating out <i>Conversation openers</i> <i>Explaining the menu</i> <i>Work and Leisure</i> <i>Relevant topics</i>	Unit X. Dealing with problems <i>Describing the problem</i> <i>Deciding and changing plans</i> <i>Offering help</i> <i>Complaining and apologizing</i> <i>Management styles</i> <i>Cultural differences</i>

(Guel, 2005)

1.1.2.2 Material impreso para el Curso

Debido a las necesidades y características específicas del grupo, el material que se propone para el curso *English at Work* se diseñará especialmente para esta Institución. Por lo anterior, no se usará ninguno de los libros de texto utilizados en el mercado en el área de la enseñanza de inglés.

La decisión anterior se debe a una revisión detallada de diferentes libros de texto enfocados al inglés para negocios. Los libros consultados son *Berlitz Publishing Company (1997)*, *Hollet (1994)* y *Powell (2002)*. La conclusión de la revisión fue que estos libros están enfocados a contextos de negocios, administración, mercadotecnia y comercio. El vocabulario y las actividades propuestas en ellos no son de gran utilidad para cubrir las necesidades comunicativas de los trabajadores del Centro de la Universidad de Texas A&M en México porque algunos de ellos tienen demasiada

información relacionada con juntas de negocios, sistemas administrativos, entre otros. Los requisitos establecidos por los funcionarios del Centro de Texas A&M en México es que se elabore un material impreso para el profesor y otro para el alumno, éste debe ser sencillo, con temas de interés y útiles para los alumnos, así como de ser una guía que el alumno pueda consultar cuando lo necesite. Por último el material debe enfocarse a tratar temas relacionados con las diferencias culturales de trabajo y forma de vida entre México y los Estados Unidos de América, y los libros consultados no reúnen estos requisitos.

El manual es elaborado por la planta docente del Centro de Texas A&M en México y se pretende que se utilice en cursos futuros para el personal de nuevo ingreso.

Es importante mencionar que el manual *English at Work* incluirá las actividades didácticas que se proponen en el capítulo IV del presente trabajo.

1.2 Población

El Centro de la Universidad de Texas A&M en México tiene en su planta laboral a cinco administradores, un investigador y cuatro empleados de medio tiempo. En total, el personal lo conforman diez personas y todas realizan labores relacionadas con el ámbito educativo y académico que se explican a continuación.

El personal administrativo está formado por una directora general, un representante del sistema de bibliotecas de la TAMU, un gerente de sistemas y redes, una contadora y una asistente de oficina.

La directora se encarga de la administración general de la oficina, además de ser la representante legal de la TAMU ante las autoridades mexicanas. Asimismo, es responsable de establecer, promover y mejorar los programas que se llevan a cabo en México para estudiantes, docentes, de investigación y de profesionalización. El representante del sistema de bibliotecas de la TAMU se encarga de establecer acuerdos de intercambio interbibliotecario con bibliotecas mexicanas, de responder a las solicitudes de consulta que hagan los miembros de los convenios, así como de organizar cursos de actualización en catalogación. El jefe de sistemas y redes tiene la función de

dar mantenimiento al sistema de videoconferencia, del laboratorio de cómputo y de la red interna. También es el encargado de hacer el calendario de actividades de videoconferencia, de actualizar la página internet de la oficina y de elaborar material didáctico de los cursos en CD. La contadora general es la responsable de las finanzas y administración del presupuesto, además de estar encargada de las obligaciones fiscales de la oficina ante el gobierno mexicano. Por último, la asistente de oficina se encarga de llevar los asuntos concernientes a la directora.

El grupo de investigación lo conforma un investigador mexicano que trabaja en el área de agricultura. Este investigador pertenece a la Universidad Autónoma de Chapingo y está llevando a cabo un proyecto sobre métodos de irrigación en conjunto con investigadores de TAMU. Su labor consiste en reportar los avances de las investigaciones, así como organizar reuniones de trabajo y organizar simposios.

El tercer grupo, lo forman cuatro trabajadores de medio tiempo. Todos son estudiantes mexicanos del último año de licenciatura y del primer año de maestría. El primero de ellos trabaja en un proyecto de investigación sobre salud y desarrollo. El segundo es ayudante de un investigador de la TAMU de la escuela de veterinaria, juntos están haciendo una investigación en el área de sanitización e inocuidad alimentaria. El tercer estudiante es bibliotecario asistente para la sección de bibliotecas y el cuarto es técnico asistente del jefe de sistemas. Estos estudiantes fueron contratados para ayudar en sus labores a los administrativos del área de bibliotecas y al de sistemas del Centro de Texas A&M en México.

1.2.1 Planta docente

Para el área de enseñanza de lenguas, el Centro de Texas A&M en México cuenta con una profesora de idiomas quien es egresada de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Se ha desempeñado como maestra de inglés en diversas instituciones como el Instituto Politécnico Nacional, Ferrocarriles Mexicanos y el Instituto Mexicano del Seguro Social. También ha trabajado para escuelas privadas dedicadas a dar clase de inglés a empresas y ha dado cursos de inglés a estudiantes de preparatoria. Su experiencia

docente se enfoca en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a estudiantes adultos, de todos los niveles.

Adicionalmente, la profesora de idiomas es la encargada de desarrollar y diseñar el programa y los materiales de un curso de español de sobrevivencia. Este curso se imparte a través del sistema de videoconferencia a un grupo de diez profesores que envía la TAMU a México anualmente para conocer el país, y establecer proyectos de colaboración con universidades mexicanas. El curso incluye sesiones de introducción a la cultura mexicana en temas como "la Ciudad de México y sus sistemas de transporte, el sistema educativo en México, costumbres y formas de vida de los mexicanos, datos generales y geografía de la República Mexicana, moneda y tipo de cambio", entre otros.

1.2.2 Cuerpo estudiantil

El cuerpo estudiantil que participará en el curso *English at Work* es muy heterogéneo ya que lo conforman personas de distintas edades cuya formación académica es diversa. Sin embargo, los unifica que todos trabajan en la promoción y desarrollo de programas académicos y de investigación, también tienen un nivel educativo de licenciatura y en algunos casos de maestría, además de tener un aceptable dominio del idioma inglés.

Las edades de los alumnos oscilan entre los 24 y los 46 años de edad. Su formación académica se basa en: comunicación, sistemas computacionales, contaduría pública, administración, y las maestrías en bibliotecología y agronomía. El grupo de trabajadores de medio tiempo lo forman estudiantes del último año de licenciatura en salud pública, medicina veterinaria y ciencias de la computación. El asistente de bibliotecas es un alumno del primer año de la maestría en bibliotecología.

Respecto al dominio del idioma inglés, el personal administrativo es el que tiene mejor nivel, ya que lo ha estudiado durante varios años, ya sea cuando realizaban estudios superiores e incluso han viajado al extranjero como parte de su preparación académica o cuando trabajaban en el pasado para otras instituciones.

El grupo de trabajadores de medio tiempo es el que tiene menos dominio del idioma y en parte se debe a que son estudiantes jóvenes y, para todos ellos, el trabajo

en el Centro de Texas A&M en México es el primero que tienen dentro de su área de estudio, además de ser un trabajo que les permite estar en contacto directo con el idioma dentro de un contexto real de comunicación. Sin embargo, los estudiantes que tienen el nivel más bajo de inglés cursan el nivel 8 del CELE de la UNAM, que corresponde a un nivel avanzado.

En este capítulo se describió la Institución y sus antecedentes así como a la conformación de su planta estudiantil y docente. Adicionalmente, se narró el funcionamiento y características del Curso incluyendo el programa del mismo y el manual *English at Work*. Con la información anterior, se establecen las bases contextuales del presente trabajo terminal.

En el siguiente capítulo se provee al lector con una detallada descripción lingüística del aspecto gramatical, con el fin de determinar el por qué el alumno tiene carencias en la producción del presente perfecto de forma oral o escrita. Asimismo, se explican las diferentes teorías de aprendizaje y de enseñanza de una segunda lengua. Finalmente, se describen los aspectos involucrados para la elaboración del diseño de actividades.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describen ampliamente cuatro elementos fundamentales para la investigación como son la descripción en términos lingüísticos del presente perfecto, la descripción teórica sobre el proceso enseñanza—aprendizaje y, por último, el tratamiento pedagógico del presente perfecto en diversos libros de texto.

2.1 Descripción del aspecto lingüístico

En los subsecuentes apartados se describen la morfología, la sintaxis, así como los usos y significados del tiempo pretérito perfecto (término en español) y del presente perfecto (término en inglés). Con esta descripción se hace un análisis contrastivo entre ambas lenguas para determinar de qué manera sus semejanzas o diferencias facilitan o dificultan el aprendizaje del tiempo presente perfecto en inglés. Asimismo, se incluye un análisis de diferentes libros de texto con respecto al tratamiento pedagógico por medio del cual se enseña este tiempo.

2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en español

Para comenzar, es necesario señalar que el estudio gramatical del pretérito perfecto requiere la estandarización en la terminología que facilite su comprensión y sus limitaciones. Por esta razón, se comienza por definir el nombre del tiempo gramatical que se investiga, así como la descripción de los aspectos morfológicos y sintácticos que lo caracterizan. Posteriormente se estudian los usos y significados de dicho tiempo.

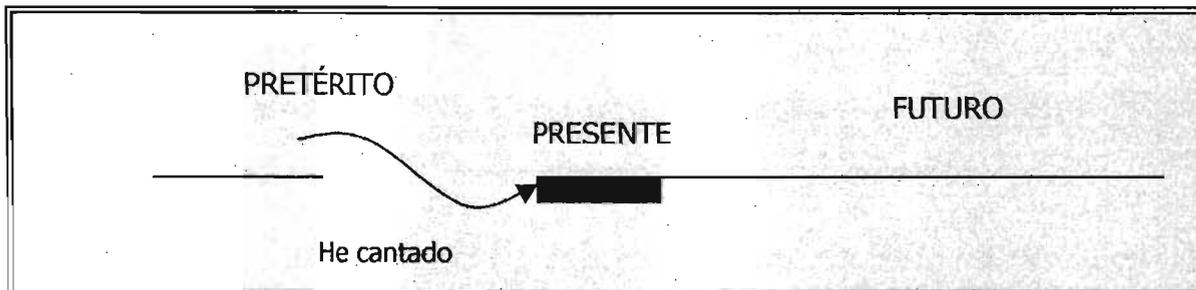
2.1.1.1 Descripción morfosintáctica

El tiempo pretérito perfecto (Seco, 1989) tiene varias nomenclaturas de acuerdo con diferentes gramáticos. Por ejemplo, la Real Academia de la Lengua Española (1973) lo llama pretérito perfecto compuesto, por su aspecto perfectivo y su formación con un verbo auxiliar. Para Bello (1978), este tiempo debe definirse como ante-presente, ya que la acción del verbo en participio es anterior al tiempo auxiliar. Por otro lado, Gili Gaya (1961) lo define como un tiempo que indica una acción pasada y perfecta (nótese que el significado de perfecto es igual a completo o acabado), que guarda relación con el momento presente, por lo que él lo llama pretérito perfecto actual. En este trabajo terminal se ha escogido el término pretérito perfecto, por considerarse un término sencillo, además de ser el más referido en las gramáticas consultadas.

Una vez definida la terminología del aspecto lingüístico en español, se explica por qué se le considera a este tiempo verbal "perfecto" o "de aspecto perfectivo". De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, los tiempos se distinguen en imperfectos y perfectos. En los primeros, la atención del hablante se fija en el transcurso o continuidad de la acción, sin importar el comienzo o fin de la misma. Por otro lado, los perfectos resaltan la delimitación temporal. Por ejemplo "cantaba" es una acción imperfecta porque implica continuidad (acción en proceso) sin indicar si ésta ha terminado. Un acto que se representa como acabado o perfecto es "he cantado", ya que se refiere a una acción pasada y concluida. Así, por ejemplo "Inglaterra se ha hecho señora del mar" significa que Inglaterra fue y sigue siendo hasta el momento señora del mar. Por lo anterior, y de acuerdo con Bello (1978) se puede decir que el pretérito perfecto se utiliza para referirse a una acción pasada que está relacionada con el presente (ver cuadro 2). Como se puede observar en el cuadro 2, la relación entre pasado y presente en el pretérito perfecto, se representa por la línea con punta en flecha que es una acción pasada cuyo origen se desconoce y cuyo final está claramente dentro del presente.

Otra característica del tiempo pretérito perfecto es que es un tiempo compuesto que se forma con el verbo auxiliar "haber" + el participio del verbo principal. Cabe

Cuadro 2. Relación entre pasado y presente en el pretérito perfecto



(Seco, 1989: 74)

señalar, que el verbo auxiliar "haber" pierde significado propio y funciona como auxiliar del verbo principal. El participio (que denota anterioridad) es una forma o conjugación del verbo que se forma:

- a)** al añadir la terminación -ado a la radical de los verbos regulares con terminación -ar. Por ejemplo, habl + ado.
- b)** al añadir la terminación -ido a la radical de los verbos regulares con terminación -er, -ir. Por ejemplo, com + ido, viv + ido.

Los verbos irregulares son los que alteran la raíz o morfemas, y no siguen los modelos regulares de la conjugación. Así por ejemplo, en el verbo "contar", cuya raíz es cont-, al conjugarlo en la primera persona del singular (yo) del presente, su conjugación es "cuento" y no "conto" como sería lo normal. En general, el participio de los verbos irregulares acaban en -to, -so, -cho (por ejemplo: escrito, impreso, hecho).

Ahora bien, en español las oraciones afirmativas no tienen una forma especial. Sin embargo debe haber concordancia entre el sujeto, el verbo y los complementos de cada uno. En el cuadro 3 se ejemplifican las combinaciones sintácticas posibles de la oración afirmativa en español en el pretérito perfecto.

En este sentido, Gili Gaya (1961) menciona que el orden de la construcción de las oraciones está determinado por la voluntad de destacar algunos elementos, para darles intensidad a unos y afectividad a otros, así como por los hábitos lingüísticos de la comunidad y, finalmente, interviene el estilo personal del que habla o escribe.

Con respecto a las oraciones interrogativas, éstas se distinguen por tener una marcada entonación ascendente que las diferencia de una oración afirmativa y que

define en donde empieza y termina la oración. De acuerdo con Gili Gaya, ésta es la razón por la cual ortográficamente existe un signo de interrogación al principio y al final de la misma. Cuando la respuesta de una pregunta es "sí" o "no", el verbo ocupa generalmente el primer lugar en la oración "¿Ha llegado tu padre?". Otra características de las oraciones interrogativas, es que el pronombre personal generalmente no se usa en español, ya que suena redundante porque está implícito en el verbo, y cuando se llega a utilizar es para enfatizar o evitar ambigüedad (se puede anteponer o posponer al verbo), por ejemplo: "¿Ella ha dicho la verdad?".

Cuadro 3. Formación de oraciones afirmativas en español

Sujeto + verbo + complemento directo
Mi padre ha comprado una casa. Ha comprado mi padre una casa. Ha comprado una casa mi padre. Una casa ha comprado mi padre.
Sujeto + verbo + complemento circunstancial
Juan ha venido hoy. Ha venido Juan hoy. Ha venido hoy Juan. Hoy ha venido Juan.
Verbo con dos complementos
Una carta he traído para ti. He traído una carta para ti. He traído para ti una carta. Para ti he traído una carta.

(Gili Gaya, 1961: 48)

En lo que se refiere a las oraciones negativas, éstas se forman con el adverbio "no" seguida del predicado: "Este árbol no ha dado frutos". Sin embargo, puede suceder que se intercalen otras palabras entre la negación y el verbo: "No te lo he dicho", "No porque él se oponga abandonaremos el trabajo". También, existen otras palabras que

pueden sustituir a la negación “no”, o bien reforzarla en su sentido negativo. Éstas son: jamás, nunca, nadie, nada, ninguno, en mi vida, en la vida, en todo el día o la noche, en absoluto; por ejemplo: “No han conocido a nadie”, “No he podido encontrarte en todo el día”, “No lo sé en absoluto”.

Con respecto a la sintaxis, el pretérito perfecto es flexible y permite diversas posiciones de los elementos de la oración, siempre y cuando se conserve la concordancia entre sujeto y predicado. En las oraciones negativas la situación es semejante, la única condición es que la negación debe estar siempre incorporada al verbo.

En esta sección, se han descrito los aspectos morfosintácticos del pretérito perfecto de acuerdo con diferentes autores (Seco, 1989; Gili Gaya, 1961; entre otros). A continuación, se habla de los usos y significados que este tiempo tiene en el español moderno.

2.1.1.2 Descripción semántica

El pretérito perfecto significa “acción pasada y perfecta que guarda relación con el momento presente. Esta relación puede ser real, o simplemente pensada o percibida por el que habla” (Gili Gaya, 1961: 159). De tal modo que este tiempo en modo indicativo se usa para:

- a)** Expresar el pasado inmediato: “he dicho” = acabo de decir.
- b)** Denotar un hecho ocurrido en un lapso de tiempo que todavía no ha terminado: “Este año ha habido buena cosecha”.
- c)** Se emplea para referirse a acciones alejadas del presente, cuyas consecuencias duran todavía: “La industria ha prosperado mucho” (significa que ahora están patentes los efectos de esa prosperidad).
- d)** A veces se usa para denotar una cuestión afectiva: “Mi padre ha muerto hace tres años” (repercute sentimentalmente en el momento en que se habla) frente a: “Mi padre murió hace tres años”.

- e) Bello (1978) también menciona que este tiempo se usa siempre que la acción del verbo guarde alguna relación con el presente: "Cervantes ha sido universalmente admirado" (se trata del escritor que vive y vivirá eternamente en sus obras), "He vivido muchos años en Inglaterra" (alude a un hecho notable de la vida o que todavía continua), "La España ha producido grandes hombres" (considerada como una en todas las épocas de su existencia).

Para finalizar, se destacan algunas opiniones de gramáticos sobre el uso de este tiempo en el español actual. De acuerdo con Gili Gaya, existen puntos de contacto entre el pretérito simple (canté) con el pretérito perfecto (he cantado), debido a que son formas del pasado de aspecto perfectivo (perfectas o acabadas). Al respecto, Seco (1989) afirma que la diferencia entre estos dos radica en la extensión que quiera dar el hablante al momento presente en que habla, y que él define como presente psicológico (de amplitud muy variable, ya que puede abarcar un instante o muchos años), por lo que en "Esta mañana ha llovido" (el presente psicológico es "hoy"), "Esta mañana llovió" (el presente psicológico es "esta tarde"), "La guerra ha terminado hace tres años" (el presente psicológico es "este año"). Por lo anterior, Seco menciona que el uso de uno u otro se debe interpretar desde el punto de vista del que habla, en donde hay siempre un elemento objetivo (distancia temporal) y un elemento subjetivo (mayor o menor interés en la acción).

Como conclusión de este apartado, diremos que el pretérito perfecto es un tiempo del español que se usa para hablar de una acción pasada relacionada de algún modo con el momento presente del hablante. Asimismo, la Real Academia de la Lengua Española (1973) menciona que el hecho de que este tiempo se use o no se use tiene que ver con los hábitos lingüísticos regionales. Así por ejemplo, la oración "Me compré una casa el mes pasado" es más usual que "El mes pasado me he comprado una casa"; esto se observa en algunas partes de España y América, como acontece en México. Aunque todavía estas diferencias de uso se mantienen en la lengua literaria.

A continuación se describen las características sintácticas, morfológicas y semánticas del presente perfecto del inglés.

2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en inglés

Para la descripción lingüística del presente perfecto se comienza por explicar brevemente el sistema de los tiempos gramaticales en inglés, después se describen los aspectos morfológicos y sintácticos del presente perfecto. Por último, se estudian sus usos y valores semánticos.

2.1.2.1 Descripción morfosintáctica

El tiempo gramatical es una expresión lingüística que ubica el acontecer del verbo en el eje del tiempo natural y éste es indicado en las formas del verbo (Jespersen, 1965). Es así como el hablante establece la fecha de sus acciones y para ello utiliza un segmento imaginario en el que el punto de partida es el presente. Todo lo anterior es el pasado y lo que viene es el futuro.

Con respecto al idioma inglés, el verbo tiene sólo dos tiempos, el presente y el pretérito (debido a las inflexiones o conjugaciones del verbo). De acuerdo con Jespersen, además de estos dos tiempos, se deben reconocer los llamados perfectos dentro de los cuales se ubica el presente perfecto, que se forma con el tiempo presente del verbo auxiliar *have* + el pasado participio (*second participle*). En este apartado se utiliza el término presente perfecto para referirse al tiempo pretérito perfecto del español, el cual ya fue definido en el apartado 2.1.1.

El surgimiento de los tiempos compuestos se remonta al periodo histórico de la lengua inglesa conocido como *Old English* y que tuvo lugar entre los años 900 y 1100 D.C. (Quirk, 1955). De acuerdo con Jespersen, originalmente *have* significaba “tener”, “poseer”. En el siguiente ejemplo, *have* significa *possess, hold*: *I have caught the fish = I hold (have) the fish as caught*. Posteriormente, este significado se perdió y *have* se convirtió en un instrumento gramatical (auxiliar) para indicar relación temporal, por ejemplo: *I have lost the key*.

De esta manera, *have* se comenzó a utilizar con todo tipo de verbos conformando el tiempo compuesto que se conoce actualmente como presente perfecto (Jespersen, 1965).

En inglés, las oraciones afirmativas en presente perfecto se forman con *subject + have/has + past participle*. Las negativas con *subject + have/has + not + past participle*. Las oraciones interrogativas se forman con *have/has + subject + past participle* finalizando la oración con un signo de interrogación (en el inglés hablado la entonación inicial en las interrogaciones se distingue poco y sólo se enfatiza al final de la enunciación).

Es importante mencionar que el pasado participio de los verbos regulares en inglés, tienen la terminación *-ed (opened, decided)*. Sin embargo existen otros verbos considerados irregulares cuya morfología es diferente, por lo que el alumno los tiene que aprender independientemente (*lost, written, done*).

En el cuadro 4 se muestra la estructura gramatical de oraciones afirmativas y negativas con sus respectivas contracciones, así como las oraciones interrogativas del presente perfecto en inglés.

Cuadro 4. Oraciones del presente perfecto en inglés

<i>Positive</i>	<i>Short forms</i>	<i>Negative</i>
<i>I/you have worked.</i>	<i>I/you 've worked.</i>	<i>I/you have not (haven 't) worked.</i>
<i>He/she/it has worked.</i>	<i>he/she/it 's worked.</i>	<i>He/she/it has not (hasn 't) worked.</i>
<i>We/you/they have worked.</i>	<i>we/you/they 've worked.</i>	<i>We/you/they have not (haven 't) worked.</i>

<i>Questions</i>	<i>Short answers</i>
<i>Have I worked?</i>	<i>Yes, you have No, I haven 't.</i>
<i>Has he/she/it worked?</i>	<i>Yes, she has No, it hasn 't.</i>
<i>Have we/you/they worked?</i>	<i>Yes, you have.</i>
	<i>No, they haven 't.</i>

Con respecto a la sintaxis, vale la pena resaltar que el orden de los elementos gramaticales de la oración en inglés se pueden alterar si, por ejemplo, se antepone el verbo auxiliar al sujeto se forman oraciones interrogativas. Este fenómeno es característico del inglés y puede resultar difícil de aprender para los hispano-parlantes, ya que *Has she called?*, el alumno lo entendería como "¿Ha ella llamado?" que, en el caso de México, no se pregunta así, si no como "¿Ha llamado ella?".

2.1.2.2 Descripción semántica

El presente perfecto es un tipo de tiempo presente, ya que cuando se usa este tiempo, el hablante se está refiriendo tanto al presente como al pasado. Es decir, el presente perfecto conecta el pasado y el presente (Swan, 1980). De acuerdo con este lingüista, en general los usos del presente perfecto se pueden clasificar en dos:

- a) Para referirse a situaciones o acciones que comenzaron en el pasado y que continúan hasta el momento en el cual se está hablando, por ejemplo:

We've known each other for a long time.

- b) Para referirse a acciones o situaciones pasadas que son relevantes en el presente, es decir, tienen consecuencias en el ahora o constituyen una noticia, por ejemplo:

I can't go on holiday because I've broken my leg.

Sin embargo, este tiempo compuesto tiene otros usos (ver cuadros 5 y 6).

Además de los usos mencionados anteriormente, existen otros (Murphy, 1989), que se explican a continuación.

- a) Se usa el presente perfecto con *already* para decir que algo ocurrió antes de lo esperado.

Dont forget to mail the letter – I've already mailed it

- b) Existe una diferencia entre *gone to* y *been to*.

Beth is on vacation. She has gone to italy. = She is there now or she is on her way.

Tom is back from his vacation. He has been to Italy. = He was there, but now he has come back.

Cuadro 5. Oraciones en presente perfecto que indican acciones y situaciones que continúan en el presente

USOS COMUNES	EJEMPLO
Se usa con since para indicar el comienzo de una acción. Va seguido de una referencia de tiempo.	<i>She 's worked here since 1990.</i> Ella ha trabajado aquí desde 1990.
Se usa con for para indicar el tiempo que un hecho ha durado y va seguido de una referencia de tiempo.	<i>They have lived here for ten years.</i> Han vivido aquí desde hace diez años.
Se usa para referirse a situaciones que comenzaron en el pasado y finalizaron recientemente.	<i>I 've painted two rooms since lunchtime.</i> He pintado dos cuartos desde la comida.
Se usa para hablar de acciones que se han repetido continuamente hasta el presente.	<i>I 've written six letters today.</i> Hoy he escrito seis cartas.
Se usa frecuentemente con expresiones de tiempo que se refieren "hasta este momento", como: <i>all this year, all my life, so far, during the 20th century, recently, and lately.</i>	<i>She 's studied human nature all her life.</i> Ella ha estudiado la naturaleza humana durante toda su vida.

(Swan, 1980: 493)

Cuadro 6. Oraciones en presente perfecto que indican acciones y situaciones terminadas

USOS COMUNES	EJEMPLO
Comúnmente el presente perfecto se usa para dar una noticia, dar información nueva o anunciar un hecho reciente: se utiliza en reportes, cartas y conversaciones.	<i>Fire has broken out on board an oil tanker in the North Sea.</i> Se ha producido un incendio en un buque petrolero en el Mar del Norte.
Se usa para hablar de acciones pasadas que no son muy recientes, pero que forman parte de nuestra experiencia o conocimiento.	<i>I 've travelled a lot in America.</i> He viajado mucho por Estados Unidos.
Se usa frecuentemente con expresiones de tiempo indefinidas que no especifican el momento en que comenzaron o sin tiempo determinado, éstas son: <i>ever, never, already, before.</i> Algunas de estas expresiones de tiempo pueden estar implícitas en la oración, por ejemplo: <i>Have you seen Hamlet? = Have you ever seen Hamlet?</i>	<i>Have you ever seen an iceberg?</i> <i>Has Lucy telephoned yet?</i> <i>I 'm sure we 've met before.</i> ¿Alguna vez has visto un iceberg? ¿No ha llamado Lucy? Estoy segura que nos hemos visto antes.

(Swan, 1980: 493)

- c) Frecuentemente se usa presente perfecto después de un superlativo.
What a boring movie! It's the most boring movie I've ever seen.
- d) Se debe usar presente perfecto con *This is the first time..., It's the first time..., This is the first time he has driven a car (not drives)*
- e) Se usa presente perfecto con *yet* la cual indica que el hablante está en espera de que algo ocurra. *Yet* se usa sólo en preguntas y oraciones negativas.
Has it stopped raining yet?
I haven't told them about the accident yet.
- f) Se usa presente perfecto con *this morning/this evening/today/this week/this semester* cuando estos periodos no han terminado al momento de hablar.
I haven't seen Tom this morning. Have you?
Bill is calling his girlfriend again. That's the third time he's called her this evening.
- g) Cuando se dice que alguien ha inventado, descubierto, producido o escrito algo recientemente se usa el presente perfecto.
Scientists have discovered that, all over the world, millions of frogs are dying.
- h) En oraciones subordinadas, ésta se forma con pasado simple y la principal con presente perfecto.
Since Mr. Hassan became president, both taxes and unemployment have increased.
I haven't been able to play tennis since I broke my arm.

De acuerdo con Swan (1980), existen diferencias en el uso del presente perfecto en el inglés americano (US) y el británico (GB). En el primero, es más frecuente usar el pasado simple para dar una noticia:

US: *Did you hear the news? Switzerland declared war on Mongolia!*

GB: *Switzerland has declared war...*

Por otro lado, en el inglés británico se usa el presente perfecto con *just* para hablar de hechos muy recientes, mientras que en el inglés americano se usa *just now* con pasado simple.

GB: *Where 's Barbara? – She 's just gone out.*

US: *She went out just now.*

Como conclusión, el presente perfecto en inglés es un tiempo que expresa un presente en retrospectiva (Jespersen, 1965). Es decir, conecta una acción pasada con el presente, ya sea como una acción que continúa hasta el presente, o como una acción cuyas consecuencias o resultados limitan con el momento en el que se habla. Su principal característica es su relación con el presente y su uso es muy frecuente.

A partir de los análisis lingüísticos del tiempo pretérito perfecto del español, como del inglés, se explicaran detalladamente en el apartado siguiente las semejanzas y diferencia entre ambas, con el propósito de identificar las razones por las cuales se complica su uso y comprensión semántica a los estudiantes hispanohablantes.

2.1.3 Análisis contrastivo

De acuerdo con Lado (1957) un análisis contrastivo se utiliza para determinar hasta qué grado la lengua materna del alumno está transfiriendo (en formas y significados) con los conocimientos (lingüísticos y culturales) de la lengua extranjera.

Por otra parte, Larsen-Freeman (1991) sostiene que el análisis contrastivo sirve en segunda instancia para identificar cuándo y dónde la lengua materna puede interferir en el aprendizaje de la lengua meta.

Por lo anterior, se ha incluido en esta investigación, un análisis que compara la formación, uso y significado del pretérito perfecto en español e inglés, con el fin de detectar si existe interferencia de conocimientos del español en el aprendizaje del presente perfecto en inglés. Para tal fin, se anotan las siguientes oraciones cuyo contexto se refiere al cumplimiento de una tarea (status presente de un envío).

They have sent the corrections / Ellos han enviado las correcciones.

They haven 't sent the corrections / Ellos no han enviado las correcciones.

Have they sent the corrections? / ¿Han (ellos) enviado las correcciones?

En general, en ambas lenguas la formación sintáctica es muy similar, guardando las distancias que esta afirmación tiene. Como se menciona en los apartados anteriores la negación en español va antes del verbo ("han" y "enviado" forman el verbo) y no se contrae. En la interrogación el pronombre personal está implícito en el verbo auxiliar "han", por lo tanto, el pronombre no se menciona por considerarse redundante. Sin embargo, se puede afirmar que hay correspondencia sintáctica entre ambas lenguas: *have/haber + past participle/ participio*.

Con respecto al uso del tiempo presente perfecto en inglés o pretérito perfecto en español, las gramáticas de ambas lenguas en sus definiciones hacen hincapié, de una o de otra manera, en la relación que tiene este tiempo con el presente. Por lo tanto, este tiempo se usa para referirse a una acción pasada, vista desde el presente y en relación con él. De lo anterior, se concluye que el valor y uso del pretérito perfecto y presente perfecto son similares también.

Sin embargo, esto no es así determinadamente, ya que la diferencia entre presente perfecto del inglés y el pretérito perfecto del español es de carácter semántico, es decir, el valor que para un nativo hablante del inglés tiene no es el mismo para un hablante mexicano porque "¿han (ellos) enviado las correcciones?" (que sería como un alumno lo traduciría e interpretaría) no tendría sentido para él por las siguientes razones:

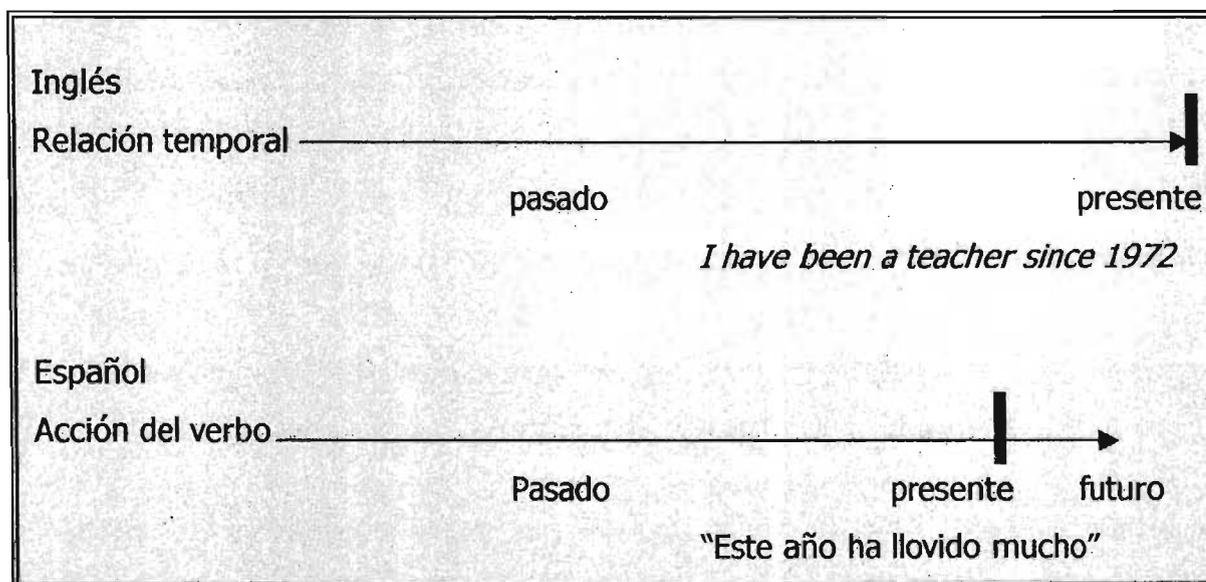
En primer lugar, no preguntaría así por el status de un envío, sino ¿Ya mandaron las correcciones? (pretérito simple), en donde "Ya" = "¿ya lo han hecho?" está enfatizando la acción del verbo.

En segundo lugar, no queda claro el significado de la pregunta porque en el español de México, y de acuerdo con Lope Blanch (1972), el uso del pretérito perfecto se usa para acciones que tengan realidad presente e incluso puedan tener proyección futura, por ejemplo: "Pedro estudió toda su vida" = Pedro ya no existe o bien ya no estudia ni estudiará. En cambio "Pedro ha estudiado toda su vida" = el estudio –iniciado en el pasado- continua y se prevé que siga adelante. Por lo tanto, para que *Have they sent the corrections? = Have they done it?* sea comprendida, la acción debe implicar una acción aún presente o futura ¿"Ya las mandaron"? (presente) o "¿(Todavía) no han

mandado las correcciones?”. A este respecto, puede argumentarse que existen adverbios en inglés que cumplen la función “todavía”, “ya” y “no” de este análisis, sin embargo, no es así (para información al respecto ver el apéndice A).

De lo anterior, se puede concluir que el presente perfecto (inglés) se usa para hablar de acciones pasadas lejanas o recientes pero que limitan con el presente (se enfatiza la relación temporal), mientras que el pretérito perfecto del español en México se usa para acciones pasadas y a la vez actuales que se continúan en el presente, que aún no se dan por terminadas-se enfatiza la acción verbal- (ver el siguiente cuadro).

Cuadro 7. Valoración del pretérito perfecto y presente perfecto



Por lo que:

I (inglés): *They have sent the corrections = They have done it* (lo han hecho).

E (español): Ellos han enviado las correcciones (equivalente al español pero no se usa).

I: *They haven't sent the corrections = They have not done it* (no lo han hecho hasta el momento).

E: Ellos no han enviado las correcciones = no lo han hecho y no se sabe si lo harán.

I: *Have they sent the corrections? = Have they done it?*

E: ¿Han (ellos) enviado las correcciones? (ambigua y no se usa). Para que esta pregunta sea clara tiene que haber un cambio de tiempo "¿Ya mandaron las correcciones?" (pretérito simple).

Como conclusión general, se puede decir que cada lengua tiene su dinámica y su forma de expresar las ideas en presente perfecto, por lo que el inglés y el español tienen un valor diferente respecto al uso de este tiempo verbal. En consecuencia, el maestro de inglés se enfrenta a la compleja tarea de conocer y asimilar las diferencias temporales y aspectuales (acción del verbo) de los tiempos en ambas lenguas, así como comprender su dinámica de éstos para encontrar un mecanismo que le permita explicar estas diferencias y facilitar el aprendizaje por medio de la sensibilización sobre éstas. De lo contrario, el sistema de tiempos verbales no dejará de ser para el alumno una lista de enunciados sobre su uso, o una fórmula con poca o ninguna relación con el contexto real y ajena a sus necesidades comunicativas. Por la complejidad de la que se acaba de hacer mención, este trabajo únicamente aborda el presente perfecto en afirmativo.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

Para analizar el tratamiento pedagógico que se le da al presente perfecto en inglés se consultaron once libros de texto cuyo enfoque es el desarrollo del idioma inglés en el área de negocios (Fitzgerald, 2002; Badger, 1993; O'Driscoll, 1992; Casler, 1989; McKellen 1990; Powell, 2002; Jones, 2001; Hollet, 1994; Loughheed, 2003; Loughheed, 1993; Berlitz, 1997). Se analizaron los aspectos: enfoque, habilidades que se practican, reforzamiento de la gramática (cuadros explicativos o diagramas), ejercicios gramaticales, actividades grupales o individuales, cuadros de vocabulario y explicaciones, notas culturales (que se refieren a las diferencias culturales y su importancia en la interacción con individuos de otras culturas) y, por último, presentación visual de los contenidos.

La evaluación de los libros de texto se hizo con base en las unidades que tratan el presente perfecto como contenido gramatical, sin embargo se hizo una revisión

general de las unidades del libro y su evaluación está implícita en los resultados. También es conveniente mencionar que se revisaron libros de negocios por ser estos los que se acercan más a las necesidades comunicativas de la población de la investigación (ver resultados en el cuadro 8).

Los libros de texto consultados tratan la gramática y uso del tiempo presente perfecto de una manera muy general, sólo en dos libros se encuentran explicaciones gramaticales un poco más detalladas, aplicadas a un fin específico (entablar conversaciones rápidas y escribir memorandums). Los ejercicios gramaticales que se manejan son: *fill in the blanks*, *drills* y *matching columns*. También se observa que algunos libros tienen mucha información y otros están conformados, en su mayoría, por información visual.

Los libros de negocios en inglés no cumplen con las necesidades comunicativas de la población de esta investigación, ya que no están dirigidos a estudiantes con un bagaje cultural específico (mexicanos), las notas culturales que se incluyen son muy pocas y muy generales, los libros están enfocados a entornos completamente de administración, finanzas y negocios. Si bien es cierto que la población cumple funciones administrativas, su trabajo no tienen nada que ver con mercados ni políticas comerciales. Por último, son libros demasiado formales, serios y hasta cierto punto aburridos. Además, se observa que estos libros no refuerzan las cuatro habilidades comunicativas, la mayoría promueve la producción oral y deja a un lado la escrita y la comprensión de lectura. Por lo anterior, se considera que definitivamente los contenidos de estos textos no se adecuan a las necesidades comunicativas del alumno en cuestión.

Por todo lo descrito anteriormente, el objetivo de este trabajo de investigación es el de cubrir las deficiencias observadas en los libros de texto mediante el diseño de actividades didácticas específicamente dirigidas a la población, las cuales se relacionen con su entorno laboral y promuevan el desarrollo de las cuatro habilidades, además de ser útiles y atractivas.

Cuadro 8. Evaluación de libros de texto

LIBRO	ENFOQUE	HABILIDADES				GRAMÁTICA	EJERCICIOS	ACTIVIDADES	VOCABULARIO	CULTURA	PRESENTACIÓN
		S	L	W	R						
<i>Business Administration</i> (Fitzgerald, 2002)	Inglés para administración	✓	✓	X	✓	X	X	*	X	X	pocos visuales
<i>Mcmillan business</i> (Badger y Menzies, 1993)	Inglés para negocios	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	✓	X	atractivo
<i>Longman business</i> (O' Driscoll y Pilbeam, 1992)	Habilidades para negocios	✓	✓	X	✓	X	X	<i>role play</i>	✓	X	no actualizado
<i>Business assignments</i> (Casler y Palmer, 1989)	Lenguaje de negocios	✓	✓	✓	✓	X	X	tareas	X	X	antiguada, no atractiva
<i>Business English</i> (McKellen, 1990)	Terminología para negocios	X	X	X	✓	X	X	*	✓	X	antiguada
<i>Working in English</i> (Jones, 2001)	Inglés para la oficina	✓	✓	X	✓	✓	✓	*	✓	✓	atractiva
<i>Business opportunities</i> (Hollet, 1994)	Inglés para negocios	✓	✓	X	✓	X	✓	*	✓	X	actual
<i>Business correspondence</i> (Lougheed, 2003)	Inglés administrativo	X	X	✓	✓	X	X	sólo escritas	✓	X	práctico
<i>Business communication</i> (Lougheed, 1993)	Inglés para oficina	✓	✓	✓	✓	X	X	<i>role play</i>	✓	✓	falta color
<i>In company</i> (Powell, 2002)	Inglés para oficina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	✓	✓	atractivo y práctico
<i>Doing business in English</i> (Berlitz International, Inc. 1997)	Inglés para negocios	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	✓	✓	saturado de información

	Acotaciones
S	<i>Speaking</i>
L	<i>Listening</i>
W	<i>Writing</i>
R	<i>Reading</i>
✓	El texto sí incluye el aspecto que se está considerando
X	El texto no incluye el aspecto que se está considerando
*	El texto incluye actividades diversas como trabajo en equipo, <i>Information gap</i> y <i>role play</i> .

2.2 Teorías de aprendizaje

El objetivo de este apartado consiste en describir las diferentes aportaciones que se han hecho en el área de la psicología cognitiva y la psicolingüística para explicar el fenómeno del aprendizaje, sobre todo por su relevancia para el aprendizaje de una lengua extranjera. Por lo anterior, esta investigación parte de una definición del aprendizaje como un fenómeno de naturaleza mental regido por procesos cognitivos complejos cuya materia prima son los conocimientos nuevos y previos (estructura cognitiva) en continua transformación y cuya virtud mayor es lo significativo que puedan ser para el sujeto tanto en el proceso mismo de aprendizaje como en la vida común, así como a nivel institucional, académico o científico.

Debido a que el aprendizaje es un fenómeno cognitivo complejo, es necesario estudiarlo desde este contexto. Para tal efecto, se divide su estudio desde tres perspectivas:

- a) procesamiento de la información en el cerebro y la función de la memoria en el aprendizaje,
- b) cómo un proceso mental complejo en base a la psicología cognitiva, y
- c) como un fenómeno cognitivo y social.

En el primer apartado se explicaran los diferentes postulados sobre la adquisición del aprendizaje a partir de las corrientes del procesamiento de información. En el segundo apartado, se describen los principios del aprendizaje de acuerdo con la concepción constructivista, los cuales están fundamentados en las aportaciones de Ausubel, Piaget y Vygotsky. Para finalizar, en el tercero se describen los aspectos directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Por esta razón, se explicará la importancia de las estrategias de aprendizaje y de su desarrollo, la naturaleza y función del interlenguaje del alumno, así como de la utilidad del estudio del análisis del error.

2.2.1 Teoría cognoscitiva

A través del tiempo y sobre todo a partir del siglo XX, el interés por conocer la naturaleza del aprendizaje humano, así como el intento por desentrañar y explicar su naturaleza y función desde un punto de vista científico, ha llevado a diversos especialistas a desarrollar diferentes teorías que lo expliquen. En general, todos estos postulados han intentado definir el concepto de aprendizaje, explicar su estructura psíquica, así como también describir los procesos que tienen lugar para que éste se lleve a cabo.

Desde un punto de vista filosófico, y de acuerdo con Pozo (1994), la teoría cognitiva concibe al sujeto como un organismo que se encuentra en cambio continuo o en proceso durante toda su existencia (organicista). Una de las cosas que cambian junto con el sujeto son sus conocimientos y sus destrezas (proceso dinámico) las cuales están determinados por el significado que éste les da. El hecho de dar significado al conocimiento (cualitativo) es uno de los rasgos más importantes de la teoría cognitiva, ya que explica la relación entre el individuo y su entorno a partir de procesos mentales, es decir, la creación o representación de la realidad a partir del pensamiento que opera como creador y ejecutor de esa realidad.

Desde un punto de vista psicológico, el aprendizaje es la adquisición de habilidades cognitivas complejas, es decir, consiste en el desarrollo y ejecución de procesos mentales mediante los cuales el individuo almacena, organiza, estructura y construye el conocimiento (estructura cognitiva).

Debido a que el aprendizaje es un fenómeno cognitivo complejo, el aprendizaje de una lengua extranjera también lo es, por lo que resulta necesario estudiarlo desde este contexto. Para tal efecto, en este apartado se explica el aprendizaje desde la perspectiva del procesamiento de información a partir de dos vertientes:

- a) A través de procesos mentales directamente relacionados con la memoria de corto y largo plazo.
- b) Mediante la codificación y almacenamiento de la información.

Bajo los fundamentos de la teoría cognitiva, el aprendizaje de una lengua extranjera es considerada como **una habilidad cognitiva compleja**, la cual, explica McLaughlin (1987) consiste en la transferencia de información de la memoria de corto plazo (información limitada disponible sólo por un período de tiempo) a la de largo plazo (información que ha sido internalizada y que se encuentra disponible cada vez que el sujeto la requiera) mediante dos procesos cognitivos que son la **automatización** y la **reestructuración** (Karmiloff-Smith 1986, en McLaughlin: 1987).

Shiffrin & Schneider (1977, en McLaughlin: 1987) que debido a que el humano tiene una capacidad limitada para procesar información, cuando éste se enfrenta a un aprendizaje nuevo, su atención se enfoca sólo a algunas de los componentes de la actividad, por lo que para aprender recurre a la práctica constante. A este proceso se le denomina de control, el cual requiere de mucha energía y atención. Cuando el nuevo conocimiento ha sido adquirido a través de mucha práctica, y se puede utilizar cada vez más con menos esfuerzo y espontáneamente, entonces se considera que el conocimiento ha sido automatizado. De tal forma, que la energía requerida durante los procesos de control, es liberada y dirigida a la realización de nuevas tareas. En resumen, el aprendizaje es progresivo y se adquiere mediante un primer periodo de control y atención (procesos controlados), que mediante el entrenamiento continuo se automatiza o adquiere. De tal manera que cuando un proceso controlado pasa a la memoria de largo plazo ocurre el aprendizaje.

Sin embargo, McLaughlin considera que la automatización no es suficiente para el desarrollo de habilidades cognitivas complejas como el aprendizaje de una lengua extranjera, también el sujeto necesita organizar y modificar la información que adquiere (McLaughlin, 1987: 136). A este proceso se le denomina como reestructuración y sucede en fases más avanzadas del aprendizaje. Rumelhart y Norman (1978, en McLaughlin: 1987) explican que la reestructuración consiste en relacionar y reorganizar los conocimientos ya adquiridos con la información nueva, con la finalidad de hacer una nueva interpretación de los hechos. Por lo anterior, McLaughlin (1987: 151) establece que la reestructuración es la continua modificación de las representaciones internas (conocimientos ya adquiridos) conforme el alumno adquiere niveles más avanzados en

su aprendizaje.

Otra descripción sobre el procesamiento de información es la ofrecida por Weinstein & Mayer (1986, en O'Malley y Chamot 1990). Ellos explican que cuando una nueva información es adquirida, ésta se procesa en cuatro fases. La primera es la **selección** en donde el alumno se queda con información que él considera importante con el fin de utilizarla, primero en los procesos controlados y que a través de la práctica automatizara para ser almacenada en la memoria de largo plazo, entonces ocurre la **adquisición**. La tercera fase es la **construcción** en donde los conocimientos de la memoria a corto plazo son utilizados activamente para entender o retener la nueva información que ingresa. La cuarta fase es la **integración** en donde el alumno utiliza información que ya ha sido almacenada en la memoria de largo plazo para ser utilizada en la de corto plazo (realización de actividades).

Hasta el momento, se ha explicado el aprendizaje a partir del procesamiento de información en relación con la memoria de corto y largo plazo, lo cual implica, explicar cómo es que se organiza y almacena la información, una vez que esta ha sido procesada.

De acuerdo con Anderson (1983, en O'Malley y Chamot 1990), existen almacenados en la memoria dos tipos de conocimientos: el declarativo y el procedimental. El **conocimiento declarativo** consiste en el saber qué, es decir, constituye aquellos conocimientos que se pueden decir verbalmente o declarar, es un conocimiento de tipo teórico y es información que se encuentra almacenada en la memoria de largo plazo. El conocimiento declarativo está conformado por información sobre hechos o factual (conocimiento de palabras y datos) y el conceptual (formado por conceptos). En el primero, el aprendizaje consiste en la memorización literal mediante la repetición o el repaso. En el conceptual, el aprendizaje consiste en construir el significado de los conceptos mediante la asimilación y relación de conocimientos previos.

El conocimiento **procedimental** lo conforma el saber cómo hacer algo, es decir, es un conocimiento de tipo práctico que implica la ejecución de procedimientos,

métodos, estrategias, técnicas, habilidades y destrezas. En el caso del aprendizaje de una lengua, Anderson (1980, en O'Malley y Chamot 1990) apunta que el conocimiento procedimental sería la habilidad para aplicar reglas, así como los mecanismos que un alumno utiliza para entender o producir la lengua. Anderson estipula que el conocimiento procedimental se desarrolla gradualmente y requiere de mucha práctica para llegar a ser automatizado. En este sentido Faerch y Kasper (1983, en McLaughlin 1987), establecen que, en el caso del aprendizaje de una segunda lengua, el conocimiento procedimental está constituido por las estrategias de aprendizaje que usa el aprendiente con el fin de aprender y usar la lengua meta. Específicamente, estos teóricos apuntan, que el conocimiento procedimental de una lengua extranjera tendría que ver con la manera en que el sujeto, organiza y automatiza las reglas de la lengua, así como con la forma en que reestructura sus estructuras cognitivas para poder aprender la lengua de estudio.

Ellis (1985, en McLaughlin 1987) basándose en los postulados anteriores, establece que los conocimientos que tiene el alumno de la lengua extranjera se pueden categorizar en estrategias de aprendizaje, de producción y comunicación. En general, se puede afirmar que las estrategias de aprendizaje son las empleadas para aprender las reglas de lengua (*use*) tales como la generalización, la transferencia, la deducción, la comprobación de hipótesis y la práctica. Las estrategias de producción y comunicación se relacionan con el uso de las reglas de la lengua (*usage*). Las primeras son estrategias tales como la planificación y de corrección o monitoreo. Las estrategias de comunicación son las empleadas para lograr la comunicación como la sustitución de funciones de la lengua. En el apartado 2.2.1.2 se explican detalladamente las estrategias de aprendizaje por ser las que más se relacionan con el propósito de la investigación.

Hasta ahora, se ha tratado sólo una de las vertientes de la teoría cognitiva sobre el aprendizaje que corresponde al procesamiento de información en el cerebro y la función de la memoria en el aprendizaje. En el apartado siguiente, se explica el aprendizaje cómo un proceso mental complejo para después describirlo como un fenómeno cognitivo y social. Todo lo anterior se explica dentro del marco teórico del

constructivismo por considerarse las aportaciones en estas dos áreas como fundamentales para el constructivismo actual.

2.2.1.1 Constructivismo

El constructivismo es una concepción sobre la naturaleza del conocimiento y de cómo éste se va construyendo. El constructivismo fundamenta sus principios a partir de diversos postulados de la psicología cognitiva. Entre los postulados teóricos más importantes en los que se apoya el constructivismo están el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel, los procesos de acomodación, asimilación, equilibrio y desequilibrio en el aprendizaje de la corriente Piagetana, y el enfoque sociocultural del aprendizaje y del desarrollo de Vygotsky, los cuales se explican detalladamente a continuación

Indudablemente, la aportación más importante del constructivismo en la educación radica en su concepción del individuo como constructor de su realidad (subjetiva) y por consecuencia del conocimiento. De acuerdo con Carretero (1993, en Díaz-Barriga, 2002) el individuo es una construcción resultante de la interacción cotidiana entre sus pensamientos, sus relaciones sociales y sus emociones. Por lo tanto, el conocimiento es también una construcción del ser humano. Este conocimiento está formado por esquemas o conocimientos anteriormente construidos, con base en sus experiencias con el medio ambiente. De lo anterior, Carretero establece que "el proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: a) de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver y, b) de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto" (1993, en Díaz-Barriga, 2002: 15).

Para explicar lo establecido por Carretero es necesario referirse a los postulados de Ausubel quien establece como punto de partida del aprendizaje la relación entre los conocimientos adquiridos del sujeto y el aprendizaje de nuevos conocimientos dentro del contexto escolar. Ausubel considera al aprendiente como un ente activo, el cual lleva a cabo una serie de procesos para incorporar los conocimientos dentro de su estructura

cognoscitiva (Díaz-Barriga, 2002). De acuerdo con Ausubel, este proceso está directamente relacionado con los tipos de aprendizaje que tienen lugar en el salón de clase, y se dividen en dos dimensiones:

- La que se relaciona con la manera en la que el alumno aprende. Pozo (1994) explica que se refiere a los procesos realizados por el alumno para codificar, modificar y retener la información. Esta dimensión la constituyen el aprendizaje por repetición y el significativo.
- La que se refiere a la manera en que los conocimientos son presentados al alumno, es decir, la forma en que son enseñados. Estos aprendizajes son por recepción y por descubrimiento autónomo.

El rasgo más importante de estas dos dimensiones es que el aprendizaje y la enseñanza interactúan, de tal modo que la recepción puede fomentar el aprendizaje repetitivo o el significativo. De acuerdo con Ausubel (2003), en una situación escolar el aprendizaje significativo es más deseable que el de repetición, y es hacia él que tanto los objetivos educativos, como el maestro y el alumno deben enfocarse.

De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando el alumno lo relaciona con lo que ya sabe, es decir, cuando la información adquiere significado por que el alumno es capaz de relacionarlo con sus conocimientos anteriores. Díaz-Barriga (2002) señala que además de ésta, existen otras condiciones para que el aprendizaje sea significativo. La primera se refiere a los materiales, cuyos contenidos deben estar relacionados con los conocimientos que el alumno posee, así como estar organizados dentro de un contexto y no arbitrariamente. La otra condición es que el alumno tenga una actitud favorable por aprender y que esté motivado para hacerlo significativamente.

Para Piaget, el aprendizaje tiene sentido para el sujeto una vez que éste ha logrado asimilar y reestructurar sus esquemas. Bajo la concepción de Piaget, el conocimiento es una construcción continua motivada por el establecimiento del equilibrio entre lo que se conoce y lo que tiene que ser aprendido.

Flavell (1977, en Pozo, 1994: 178) dice que la concepción Piagetana se rige por una tendencia al equilibrio entre los procesos de asimilación (interpretación de la información que el sujeto hace de acuerdo con sus esquemas adquiridos) y de

acomodación (lo que significa que el individuo tiene que modificar sus esquemas para adecuarlos a una situación, los cuales requieren a su vez de una nueva asimilación o reinterpretación del conocimiento anterior en función de los nuevos conocimientos).

Lo anterior quiere decir que en una situación de aprendizaje, el alumno cuenta con información que ha adquirido durante su formación, cuando éste tiene la necesidad de adquirir conocimientos nuevos, lo primero que sucede es que el alumno lo relaciona o lo interpreta con lo que ya sabe con la intención de incorporar ambos conocimientos y ocurra el aprendizaje nuevo. Si en este proceso de asimilación y acomodación no surge el conflicto entonces se da el equilibrio, por lo que el alumno tendrá menos fracasos o errores. Si por el contrario, el alumno no logra integrar los conocimientos anteriores con los nuevos (el alumno será contradictorio en sus afirmaciones, hará predicciones erróneas, etc), entonces surge el desequilibrio que provocara un cambio cognoscitivo. De acuerdo con Piaget (1970, en Pozo 1994), el aprendizaje solamente surge (o es significativo de acuerdo con Ausubel) por el desequilibrio entre la asimilación y la acomodación, ya que para reestablecer el equilibrio el alumno tendrá que integrar todos sus esquemas (anteriores y nuevos) para poder comprender, por ejemplo un concepto, una idea o una teoría.

Otro de los principios fundamentales dentro de la concepción educacional constructivista tiene que ver con la relación entre sociedad, cultura e individuo, ya que el constructivismo propone la reconstrucción del saber cultural y a la sociedad como medio para lograrlo. Lo más destacado de esta relación es la reconstrucción (significación) interior que hace el individuo de los símbolos culturales, entre ellos la lengua. Para explicarla, es necesario referirse al enfoque sociocultural del aprendizaje y del desarrollo de Vygotsky.

Para Vygotski, "el aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas psicológicas" (1978, en Pozo 1994:196). De acuerdo con Vygotski, el aprendizaje es un ciclo en el que se afectan mutua y permanentemente el medio ambiente y el individuo, pero que siempre comienza en el medio ambiente. Es un proceso que va de lo externo (una persona, el medio ambiente) a lo interno (individuo,

cognitivo) y que por medio de la cultura (conjunto de signos como la lengua) o de otra persona (medio) provoca cambios en el individuo (internalización) y éste a su vez modifica al exterior (reconstrucción del signo de manera significativa) a través del conocimiento. Es decir, el entorno social provoca cambios en el sujeto por medio de la cultura o cualquier otra manifestación de ella. El sujeto internaliza toda esa información, es decir, la reconstruye modificándola y elaborando una versión personal de ésta. Esta reconstrucción (significativa) del conocimiento es a su vez exteriorizada y constituye una herramienta para que el sujeto modifique el entorno social. En resumen, la cultura es un medio que transforma al individuo y éste, a su vez, transforma su medio social y físico. En este sentido, el lenguaje es uno de los grandes mediadores de la humanidad (Tovar, 2001).

Vygotski también considera que para llegar a esta transformación medio-individuo, es necesario desarrollar las potencialidades del sujeto. Él habla de dos niveles de desarrollo, el real que se refiere a todo lo que la persona puede hacer (maduración de habilidades) y el desarrollo potencial (habilidades en proceso de cambio) que es todo aquello que la persona puede llegar a hacer con la ayuda de otro. A la zona intermedia entre estos dos tipos de desarrollo, Vygotski la denomina **zona de desarrollo próximo**. Esta concepción es muy importante para la educación, ya que lo que se establece es que ésta debe enfocarse al desarrollo de las habilidades potenciales del sujeto en función de su nivel intelectual (habilidades cognitivas) y, como consecuencia, se construirá el saber cultural.

Para concluir este apartado, es importante mencionar las ventajas que Tovar (2001) destaca de la concepción constructivista respecto al aprendizaje: a) ya que el alumno es el constructor del conocimiento, su aprendizaje será significativo, b) el aprendizaje adquirido es potencialmente transferible a nuevas situaciones y, c) la autoestima del alumno es estimulada cuando se concibe como constructor de conocimientos valiosos. En relación con el último inciso, y de acuerdo con Oxford (1990), una de las maneras en que la autoestima se ve incrementada, es cuando el alumno utiliza adecuadamente sus estrategias de aprendizaje que resultan en una mejora de sus capacidades. Por tal motivo, se explicaran en el siguiente apartado.

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias de aprendizaje

De acuerdo con Oxford (1990: 8), una **estrategia de aprendizaje** es una acción específica que el alumno lleva a cabo para facilitar el aprendizaje, hacerlo más rápido, más agradable, más efectivo y transferible a nuevas situaciones. En el aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiente usa estrategias de aprendizaje con el fin de mejorar y lograr su competencia comunicativa.

La **competencia comunicativa** se refiere a la habilidad de comunicarse o de transmitir un mensaje efectivamente e involucra tanto al lenguaje hablado como al escrito, así como el desarrollo de las cuatro habilidades (Oxford, 1990: 7). La competencia comunicativa involucra a su vez otra serie de habilidades para manejar la lengua desde un punto de vista gramatical (*gramatical competence*), a partir del uso de la lengua en diversos contextos (*sociolinguistic competence*), la habilidad para ser coherente y claro al hablar (*discourse competence*), y por último, ser capaz de expresar una idea aunque no se tenga un vocabulario extenso (*strategic competence*).

Oxford sostiene que las estrategias de aprendizaje se dividen en dos grupos: las **directas** que están relacionadas con el aprendizaje de la lengua e incluyen las estrategias de memoria (memorizar y recordar nueva información), cognitivas (para entender y producir la lengua) y de compensación (para usar la lengua cuando falta información). El otro grupo son las **indirectas** (relacionadas con el manejo del aprendizaje) y se conforma de estrategias metacognitivas (coordinación del proceso de aprendizaje), afectivas (regulación de las emociones) y las sociales (que tienen que ver con la cooperación y aprendizaje con otros).

La importancia de las estrategias de aprendizaje para la enseñanza de una lengua extranjera consiste en conscientizar al alumno de que es útil desarrollarlas y practicarlas para mejorar su nivel de adquisición de la lengua, así como para su autotransmisión y monitoreo. Por otro lado, las estrategias de aprendizaje constituyen un marco de referencia para el maestro para determinar cómo presentar el material de aprendizaje, qué habilidades desarrollar de acuerdo con sus objetivos didácticos, así como con las características de alumno, así como con su nivel cognitivo. Además, como Ausubel

señala, el pedagogo tiene que conocer y comprender cómo aprenden sus alumnos dentro del salón de clase. Las estrategias de aprendizaje constituyen, en este sentido, una herramienta invaluable.

Otro aspecto directamente relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es el interlenguaje. En el siguiente apartado se explicara su naturaleza y función, así como las implicaciones pedagógicas que éste genera en la adquisición de una lengua extranjera.

2.2.2 Interlenguaje

El interlenguaje ha sido descrito por Selinker (Ellis, 2003) como un sistema lingüístico independiente y diferente tanto de la lengua materna (L1) como de la lengua extranjera (L2) a pesar de derivarse de ellas. El interlenguaje constituye en sí mismo todo un sistema de representaciones, de conceptos, de estrategias y de desarrollo lingüístico similar al de cualquier otra lengua construidos por el alumno durante todo el proceso de aprendizaje. Por lo anterior, Ellis expone que la naturaleza del interlenguaje se puede explicar como:

- Una gramática mental, que el alumno construye y que está directamente relacionada con la comprensión que el alumno tenga de las reglas de la L2.
- El interlenguaje o gramática mental puede modificarse de acuerdo con la interacción que surja con el *input* (información externa). Así por ejemplo, si el alumno dentro de una conversación no ha entendido parte del discurso, puede que opte por fingir que ha entendido o negociar el significado enviando señas a su interlocutor mediante expresiones como uh, mmm, etc
- Conforme avanza el alumno en su aprendizaje de la L2, el interlenguaje se vuelve más complejo, por lo que continuamente se está reestructurando, de tal modo que el interlenguaje es un continuo.
- El interlenguaje permite observar el tipo de estrategias de aprendizaje que el alumno está empleando. A través de los errores se puede verificar.
- El interlenguaje es muy propenso a la fosilización (la lengua cesa en su

desarrollo). Esto quiere decir, que sólo algunas personas lograran la adquisición de la lengua meta como lo haría un nativo hablante.

Desde el punto de vista cognitivo, el interlenguaje se ha representado a través de lo que Ellis denomina como caja negra (alguna parte del cerebro o la mente) que es el lugar en donde éste se genera. Ellis explica que el proceso empieza cuando el alumno es expuesto a un *input* (en este caso constituido por la clase de inglés). Entonces comienza un proceso de dos fases. La primera consiste en la creación de un *intake* (de toda la información que el alumno recibe, éste sólo se queda con una parte de ella) quedándose en su memoria de corto plazo. De este *intake*, se desprende otra cantidad de información la cual se procesa de manera significativa (ya sea mediante procesos controlados y automatizados, o por asimilación y acomodación, o por medio de la instrucción) trasladándose finalmente a la memoria de largo plazo y formando parte del conjunto de conocimientos que el alumno tiene de la L2.

De lo anterior, se concluye que el interlenguaje es el resultado de una compleja interacción entre el ambiente lingüístico y los mecanismos internos de aprendizaje del alumno (Ellis, 2003: 44). De igual modo, lo mencionado anteriormente explica la existencia del interlenguaje como un sistema independiente con respecto a la L1 y la L2.

Para finalizar, es importante resaltar lo valioso que resulta para el profesor de lenguas conocer y comprender el interlenguaje, ya que éste se relaciona con todos los aspectos pedagógicos de su profesión. En primer lugar, el interlenguaje constituye un parámetro para verificar el desarrollo cognitivo del alumno. Lo anterior, es un factor importante en la toma de decisiones para la evaluación, el diseño de clase, el diseño de materiales y el diseño de actividades, entre otras. Además, a través de él se pueden detectar los errores del alumno, los cuales son importantes para comprender los mecanismos empleados en la adquisición de la L2. De ellos trata el siguiente apartado.

2.2.3 Análisis de errores

Dentro del aprendizaje de lenguas, y de acuerdo con Ellis (2003), el análisis de los errores cometidos por los alumnos al aprender una lengua extranjera representan una

prueba de cómo el alumno está procesando la información. Lo anterior, puede servir al profesor para establecer criterios de acuerdo con el tipo de error, para saber si se trata sólo de un descuido o si es por falta de conocimiento. Adicionalmente, Ellis opina, que los errores pueden servir también al alumno para auto-corregirse.

Ellis distingue entre dos tipos de error de acuerdo con su naturaleza: las fallas y los errores. **Las fallas** se consideran como faltas ocasionales. Estas pueden ser la causa de un olvido, del estrés, del cansancio o de la falta de atención, entre otras. Se distinguen por que el alumno es incapaz de aplicar los conocimientos que ya ha adquirido.

Los errores deben considerarse más seriamente, ya que reflejan carencias respecto al conocimiento, es decir, el alumno no sabe lo que es correcto. De acuerdo con Ellis, se pueden detectar las fallas o los errores estudiándolos a través de la actuación lingüística. Un error es sistemático, ya que se presenta una y otra vez. Ellis pone como ejemplo que cuando un alumno persiste en decir *contain* en vez de *contained* entonces se trata de un error. Si por el contrario, el alumno a veces dice *contain* y otras *contained* quiere decir que sí sabe la regla, sólo que algo está fallando.

Ahora bien, con el fin de analizar los errores de los alumnos, Ellis establece un método de tres pasos: 1) Describir el error, 2) Explicar el error y, 3) Evaluar el error.

La descripción de un error se puede hacer de dos maneras, ya sea clasificándolo en categorías gramaticales, o clasificándolos en errores por omisión (por ejemplo *I am student* en vez de *I am a student*) donde se omite uno de los elementos gramaticales de la oración. Otras clasificaciones pueden ser por alteración en el orden de los elementos de la oración (*misordering*).

La segunda etapa en el análisis de errores consiste en explicar la causa y el origen del error. De acuerdo con Ellis, lo más interesante e importante dentro del análisis es que los errores demuestran la actividad cognitiva del alumno ya que es evidente que durante el aprendizaje el alumno crea sus propias reglas. Sin embargo, existen errores que pueden considerarse **universales**, ya que casi todos los aprendientes de una lengua como el inglés, por ejemplo, en algún momento del aprendizaje utilizan la forma simple del verbo en oraciones en pasado.

Otro tipo de errores que se destaca, son los errores por **sobregeneralización**. Estos se presentan debido a que el alumno aplica una misma regla a los elementos de una misma categoría, así el alumno puede producir *eated* en vez de *ate*. Sin embargo, Ellis señala que existen otros tipos de errores que están relacionados con la L1 del alumno. A estos se le llama de **transferencia** como por ejemplo, un hispanohablante podría decir *I have 15 years old* en vez de *I am 15 years old*.

En la etapa de evaluación lo importante es que el maestro emita un juicio sobre la gravedad del error, en términos de comprensión del mensaje. Este se puede establecer dependiendo de si se trata de un error global o local. Estos errores provocan que una oración resulte difícil de comprender, debido a su estructuración incorrecta. Los errores **globales** son aquellos que provocan que una oración resulte difícil de comprender, debido a la incorrecta estructuración de ésta. Los errores **locales** son aquellos que afectan sólo una parte de la oración, como por ejemplo el verbo, y sin embargo, el mensaje y la estructura en general no se ven afectadas de manera considerable.

En el siguiente apartado se describen diferentes teorías y modelos de aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, se explican los fundamentos teóricos y prácticos de éstos con el fin de establecer las bases para el diseño de actividades.

2.3 Teoría de enseñanza

Para explicar la propuesta del enfoque comunicativo como teoría de enseñanza de una lengua extranjera, en este apartado se describe, en primer lugar, el concepto de competencia comunicativa y sus componentes. Después se explican sus principios para finalizar con el papel del alumno, del maestro, de los materiales, así como sus implicaciones pedagógicas.

2.3.1 Enfoque comunicativo

A finales de los años sesenta, la enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo se ve

impactada por el surgimiento de un nuevo enfoque denominado **enfoque comunicativo**. Este enfoque establece que el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es desarrollar la competencia comunicativa del alumno, así como las cuatro habilidades comunicativas que son hablar, leer, escribir y escuchar (Richards, 1992). De esta manera se pretende desarrollar y potencializar la competencia comunicativa, es decir, el conocimiento y las habilidades que el alumno requiere al interactuar dentro de una situación de comunicación real.

El enfoque comunicativo nace en Europa, específicamente en Inglaterra, por la necesidad de desarrollar e implementar nuevos programas y sílabos que contengan un enfoque más humanista de la enseñanza, y que tengan como prioridad la interacción a través de la comunicación para responder a las necesidades comunicativas de los individuos europeos aprendientes de lenguas.

Es así como los trabajos de lingüistas y especialistas como Wilkins (1972), Hymes (1972), Halliday (1970), Widdowson (1978), y Canale y Swain (1980), entre otros, sentaron las bases teóricas para el surgimiento de un nuevo enfoque en la enseñanza de lenguas. Asimismo, el apoyo recibido para esta iniciativa, por parte de instituciones educativas, gubernamentales, maestros y especialistas educativos, originó el gran auge de dicho enfoque en la enseñanza de lenguas a partir de los años setenta.

El concepto de competencia comunicativa que se considera en el enfoque comunicativo está fundado, en primera instancia, por la naturaleza del fenómeno de la comunicación en el lenguaje. De acuerdo con Canale (1980, en Richards y Schmidt, 1990), la comunicación consiste básicamente en negociar e intercambiar información, es decir, la comunicación surge debido a la interacción entre dos o más individuos, y consiste en expresar y entender las intenciones o las ideas de unos y otros. Debido a que la comunicación es una forma de interacción social, ésta es impredecible, es creativa, y es afectada por factores como la memoria y el cansancio, entre otros. Además, la comunicación siempre tiene un propósito el cual se considera alcanzado cuando, en el caso de un alumno, es entendido por su interlocutor.

En una segunda instancia, la competencia comunicativa es definida por Canale y Swain (1980, en Richards y Schmidt, 1990) como el **conocimiento** y la **habilidad** de usar la lengua meta dentro de una situación de comunicación real. El conocimiento se refiere a lo que el alumno conoce (consciente o inconscientemente) sobre la lengua. La habilidad es la realización, utilidad o aplicación de ese conocimiento para comunicarse.

En este contexto, la competencia comunicativa está conformada por las competencias gramatical, sociolingüística discursiva y estratégica.

- a) La competencia gramatical se refiere al conocimiento y habilidad para entender y expresar literalmente las oraciones. Ésta incluye el conocimiento de reglas gramaticales, vocabulario, sintaxis y pronunciación, entre otras.
- b) La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento y habilidad de producir y entender el discurso con propiedad dentro de diferentes contextos. Ésta incluye saber el estatus de los participantes, el propósito, las normas y las convenciones de la comunicación, de acuerdo con el contexto social. Por ejemplo, si alguien da una orden, esta persona debe tener el derecho de hacerlo dentro de una situación de comunicación (reglas pragmáticas). Asimismo, preguntar a alguien sobre sus ingresos puede ser considerado inapropiado (reglas sociales).
- c) La competencia discursiva se refiere a la habilidad de darle cohesión y coherencia a la lengua, es decir, se refiere a cómo las partes de un discurso o texto oral o escrito están ligadas para hacer accesible su interpretación (cohesión), así como ordenar las ideas y los significados para que tengan un sentido lógico (coherencia).
- d) La competencia estratégica se refiere a aquellos mecanismos que usa el hablante para iniciar, terminar, mantener, rectificar o redirigir la comunicación. Estas estrategias pueden ser motivadas por una interrupción en la comunicación (el olvido de alguna palabra) o para asegurar la efectividad de ésta (por ejemplo, el parafraseo).

Richards (1983) establece que el enfoque comunicativo debe tener como objetivo principal la integración de las competencias antes mencionadas. Asimismo, él propone

dos consideraciones importantes, la primera es proveer al alumno con *input* abundante ya que la exposición del alumno a este *input* es básico para su competencia comunicativa. La segunda consideración, establece que la producción en la segunda lengua no debe forzarse en alumnos principiantes, ya que existe una fase en la que la comprensión ocurre antes que la producción. Por lo anterior, las actividades deben orientarse a la habilidad auditiva y de lectura sin que haya producción oral o escrita en las primeras etapas.

Con respecto a los principios que el enfoque comunicativo establece, éstos se resumen en el cuadro 9 y están basados en las aportaciones de Finocchiaro y Brumfit (1983, en Richards y Rodgers, 1992), así como por Canale (1990, en Richards y Smith, 1990).

De acuerdo con Breen y Candlin (1980, en Richards, 1992), el alumno es un negociador, ya que su función consiste en interactuar y negociar los significados con otros miembros del grupo. Por otro lado, Larsen-Freeman (1986), considera a los alumnos como comunicadores, ya que su función consiste en negociar significados y hacerse entender, de tal forma que el alumno aprende a comunicarse comunicándose.

Con respecto al rol del maestro, Larsen-Freeman (1986) estipula que el maestro es un facilitador del aprendizaje, es también quien establece situaciones para promover la comunicación. También, el maestro es un consejero ya que debe responder a las dudas de los alumnos y monitorear su aprendizaje.

Los materiales, dentro del enfoque comunicativo, tienen como función primordial el promover el uso comunicativo de la lengua. Para tal fin, existen tres tipos de materiales: los libros de texto, las actividades y el material auténtico.

Los libros de texto pueden incluir información visual, grabaciones, fotos y conversaciones fragmentadas. También pueden estar diseñados para que el alumno trabaje en pareja, realice ejercicios de comprensión y ejercicios para parafrasear. Las actividades incluyen juegos, *role plays*, simulaciones, cuadernos de trabajo, tarjetas, cartas y materiales para trabajar en parejas. El material auténtico o *realia* puede conformarse de revistas, anuncios de periódico, mapas, fotos, señalamientos, gráficas y tablas.

Cuadro 9. Principios del enfoque comunicativo

FINOCCHIARO Y BRUMFIT (1983, en Richards y Rodgers, 1992)	CANALE (1990, en Richards y Smidth, 1990)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La contextualización es básica. ▪ Aprender una lengua es aprender a comunicarse. ▪ Se busca lograr la comunicación efectiva. ▪ La competencia comunicativa es el objetivo principal. ▪ La lengua es creada por el alumno a través del uso de la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La competencia comunicativa debe integrarse por la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. ▪ El enfoque comunicativo debe basarse y responder a las necesidades e intereses comunicativos del alumno. ▪ El alumno debe participar en situaciones significativas en los que, para satisfacer sus necesidades e intereses, tenga que comunicarse. ▪ Se deben utilizar las estrategias comunicativas de la L1 particularmente en las etapas iniciales del aprendizaje. ▪ El enfoque comunicativo debe integrar el conocimiento de la L2 y su cultura, así como de la lengua en general.

Como conclusión, se puede decir que la importancia del enfoque comunicativo radica en su concepción acerca de la comunicación y como ésta se adopta para situaciones pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, dando como resultado una propuesta integral y novedosa sobre la instrucción, el diseño de cursos, la elaboración de material didáctico, así como una visión diferente de los roles tanto del alumno como del maestro.

A continuación, se explican las diferencias entre la enseñanza explícita e implícita, así como sus implicaciones pedagógicas.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

La enseñanza de la gramática en el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene dos vertientes: la enseñanza explícita y la implícita. De acuerdo con Romero (2000) la enseñanza explícita es aquella en la que se le proporcionan o explican al alumno las reglas y estructuras de la lengua meta para que entienda su funcionamiento. Se

considera que la enseñanza explícita conlleva a procesos de aprendizaje concientes. Otra de sus características es que las actividades son diseñadas de tal forma que el maestro es el que controla o determina el *input* que considera importante para que el alumno lo lleve posteriormente a la práctica, a través de actividades contextualizadas y comunicativas.

La enseñanza implícita es aquella que permite que el alumno haga juicios y deducciones sobre el funcionamiento de la lengua, a partir de su exposición e interacción con ella, con los materiales y con otros alumnos. El aprendizaje de las reglas es intuitivo, lo que origina que el alumno use la lengua de manera rápida y fácil cuando quiere comunicarse. En la enseñanza implícita, la cantidad de información a la que se expone el alumno es lo más importante.

A pesar de las múltiples investigaciones que se han hecho sobre una y otra formas de enseñanza, ambos tipos de instrucción son importantes para el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que el conocimiento explícito facilita el aprendizaje de la gramática, mientras que el implícito permite hacer uso de la gramática en situaciones de comunicación real (Chen, 1995). Por lo tanto, se recomienda combinar la enseñanza implícita y explícita, dependiendo del punto gramatical, la tarea comunicativa y los intereses de los propios alumnos.

Bajo este esquema, en los apartados siguientes se detallan los modelos de enseñanza de lenguas que se han considerado para la elaboración del diseño de actividades que se propone.

2.3.3 Modelos de enseñanza

El objetivo del presente apartado consiste en describir los modelos de las actividades que se han seleccionado para desarrollar la competencia comunicativa del alumno, es decir, tanto su conocimiento como su habilidad al usar la lengua extranjera. Los modelos considerados en esta sección son: *input* y *output* estructurado, los cuales se describen en los apartados siguientes.

2.3.3.1 *Input* estructurado

En respuesta a las deficiencias que se presentan en la enseñanza tradicional de la gramática de una lengua extranjera, Lee y VanPatten (1995) elaboran una propuesta alternativa que consiste en la enseñanza explícita de la gramática mediante la manipulación y control del *input*.

De acuerdo con Franco (2003), la enseñanza de la gramática puede enfocarse al producto (*output*) o al proceso (*input*). En este sentido, Lee y VanPatten (1995) proponen que la enseñanza de la gramática se base en el procesamiento del *input* con significado, es decir, la información que el alumno recibe y que contiene el mensaje que el alumno debe intentar comprender (Franco, 2003: 45), ya que el *input* provee al alumno las formas y significados de la lengua con los que construye su interlenguaje. La enseñanza del *input*, de manera organizada y significativa, permite que el alumno centre su atención sólo en una cantidad limitada de información optimizando su aprendizaje.

La propuesta de *input* estructurado de Lee y VanPatten está fundamentada en las estrategias que el alumno utiliza para procesar la información que recibe (*input*). Estos teóricos establecen cuatro hipótesis para ello: 1) el alumno primero procesa el significado y luego la forma (palabras de contenido, después vocabulario y por último las formas de la lengua), 2) las formas no significativas son procesadas sólo cuando la atención requerida para entender el contenido es mínima, 3) el alumno procesa la información en cadenas como agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, asignando al primer elemento como sujeto de la oración y, 4) el alumno procesa frases y patrones como unidades sin considerar sus propiedades fonológicas.

Con base en lo anterior, Lee y VanPatten establecen una serie de principios para el diseño de actividades orientadas al *input* estructurado, éstos son:

- Presentar una sola función o una sola estructura a la vez, ya que es más fácil para el alumno centrar su atención en un solo elemento.
- Enfocarse en el significado a través del contexto.

- Presentar la estructura gramatical en oraciones cortas y después en un discurso más elaborado.
- El alumno debe ser expuesto a información escrita (la debe leer) y oral (la debe escuchar).
- El alumno debe responder al *input* de alguna manera, por ejemplo decir sí o no, estar de acuerdo o no, o poner en orden, entre otras respuestas.
- Considerar las estrategias de procesamiento del *input* del alumno.

Las actividades pueden enfocarse en el alumno, es decir, se deben diseñar actividades afectivas (que involucren sus puntos de vista respecto a sus intereses, sentimientos u opiniones en general), así como actividades referenciales (en las que se incluye una referencia que puede ser un dibujo). Sólo estas últimas requieren una respuesta específica.

Bajo estos lineamientos, Lee y VanPatten establecen cuatro tipos de actividades para el procesamiento del *input*: opción binaria, correspondencia, complementación de información y de opción múltiple. Las primeras son actividades de opción binaria como falso o verdadero, sí o no, o bueno o malo, entre otras. En las actividades de correspondencia (*matching*), el alumno tiene que relacionar el *input* con un dibujo, una persona, una acción, una secuencia lógica de sucesos, etc. Las actividades de complementación de información consisten en que el alumno proporcione los datos que faltan. Éstas se caracterizan porque el alumno no produce la estructura gramatical sino otro elemento, como un sustantivo. Por último, están las actividades de opción múltiple que consisten en darle al alumno una oración con una idea completa y el alumno escoge entre tres o más opciones para contestarla.

A continuación, se describe en qué consiste la instrucción de la gramática enfocada en el *output* estructurado.

2.3.3.2 *Output* estructurado

En la sección anterior, se ha explicado que el modelo de *input* estructurado está enfocado a la enseñanza de la forma y el significado de una lengua extranjera. Sin

embargo, Lee y VanPatten establecen que esto no es suficiente para que el alumno desarrolle la habilidad de usar la lengua meta comunicativamente. Para este fin, ellos proponen que la instrucción de la gramática se enfoque también en la práctica de la producción del alumno para que éste se exprese con propiedad y fluidez en la lengua extranjera.

Para lograr la fluidez y propiedad al hablar, el alumno necesita poseer el vocabulario y las estructuras adecuadas para comunicar su mensaje cada vez que lo necesite. A esta habilidad Terrell (1986, en Lee y VanPatten, 1995) la denomina como *access* que consiste en recuperar y expresar un significado determinado a través de la estructura gramatical correcta. Lee y VanPatten señalan que el *access* es importante ya que está directamente relacionado con la propiedad y la fluidez en la producción del alumno. Para desarrollarla, Lee y VanPatten proponen actividades enfocadas en la producción, que cumplan con dos requisitos fundamentales: a) que comprendan el intercambio de información desconocida para el alumno y, 2) que el alumno se vea en la necesidad de utilizar una forma o estructura gramatical en particular para transmitir su mensaje.

Estos investigadores señalan que las actividades que se desarrollen para la producción deben seguir los mismo lineamientos establecidos para el *input* estructurado. Sin embargo, Lee y VanPatten especifican que las actividades de *output* estructurado deben presentarse después de las de *input* estructurado, debido a que el alumno produce las estructuras o significados una vez que éstas han sido internalizadas. Otra característica es que estas actividades deben ser significativas y contextualizadas. Finalmente, Lee y VanPatten exponen que el *output* estructurado es recomendable para el aprendizaje y la práctica de la lengua extranjera.

Hasta el momento se ha explicado en qué consisten y cuáles son las características de los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado para desarrollar la competencia comunicativa del alumno. En concordancia con lo anterior, en el siguiente apartado se especifica el modelo seleccionado para el diseño de los materiales que se desarrollan en este trabajo terminal.

2.4 Diseño de materiales

Con el objeto de seleccionar el modelo del diseño de materiales, se consultaron los propuestos por Nobblit (1972, en Stern, 1983) y Graves (1997) específicamente. Se seleccionó el propuesto por Nobblit por ser más concreto.

Nobblit establece que el diseño de actividades debe basarse en aspectos lingüísticos, psicológicos y educativos. Para tal efecto, el diseño de actividades debe considerar lo siguiente:

- 1) Contexto educativo para quien se elaboran las actividades.
- 2) Conceptos e información gramatical descriptivos y contrastivos.
- 3) Conceptos psicolingüísticos.
- 4) Ordenamiento de la información en términos de habilidades (comprensión auditiva y de lectura, y producción oral y escrita).
- 5) Procedimientos de evaluación con base en los objetivos.

Como conclusión, en este capítulo se describe detalladamente la estructura gramatical, el uso y las funciones comunicativas del presente perfecto tanto en español como en inglés, así como las teorías de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera. Para finalizar, se describen los aspectos relevantes para el diseño de actividades propuesto por Nobblit. Estas consideraciones se retoman para elaborar los lineamientos de las actividades que se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En el presente capítulo se presentan los aspectos considerados en el modelo de Nobblit (1972, en Stern, 1983) para el diseño de actividades, por consiguiente, a continuación se explican los siguientes aspectos de la investigación: contexto, es decir, institución y población, descripción lingüística, aspectos psicolingüísticos, ordenamiento de la información en términos de habilidades, evaluación con base en los objetivos y recomendaciones pedagógicas.

3.1 Contexto

Con el propósito de describir a los alumnos a los que van dirigidas las actividades didácticas diseñadas, así como las características del programa educativo dentro del cual se desarrolla este estudio, el lector puede consultar el capítulo I apartado 1.1 en el cual se han desarrollado detalladamente los aspectos relativos a la contextualización de la investigación.

3.2 Descripción lingüística

Para resolver el problema lingüístico que plantea este trabajo terminal, es necesario describir en términos lingüísticos el punto gramatical en cuestión (tanto en español como en inglés), hacer un análisis lingüístico contrastivo entre el inglés como lengua meta y el español como L1. Asimismo, se ha incluido el tratamiento pedagógico para este problema. El análisis se desarrolla ampliamente en el capítulo II apartado 2.1.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

En este apartado se explican los elementos que conforman el marco teórico en el cual se fundamenta el diseño de actividades de este trabajo terminal. Por lo anterior, es necesario considerar los aspectos psicolingüísticos y pedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje. En el capítulo II apartado 2.2.1 se explica detalladamente la teoría cognoscitiva de aprendizaje, así como las estrategias de aprendizaje y el interlenguaje. En el apartado 2.3 del mismo capítulo, se explican la teoría y modelos de enseñanza para el diseño de actividades.

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

El orden de las actividades propuestas en esta investigación, se presenta de acuerdo con el desarrollo de las habilidades. Por consiguiente, en este apartado se explican las habilidades de la siguiente manera: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita y, por último, la integración de estas cuatro habilidades.

3.4.1 Comprensión auditiva

De acuerdo con Clark y Clark (1977, en Celce-Murcia, 2001), la comprensión auditiva es la reproducción mental de un mensaje emitido oralmente, es decir, consiste en entender la intención o mensaje del emisor a través del procesamiento de la información recibida. En este sentido, Rost (1990, en Celce-Murcia, 2001), considera que en la comprensión auditiva el significado de un mensaje no sólo se recibe si no se construye.

Por otro lado, Lynch y Mendelsohn (2002), consideran que la comprensión auditiva consiste en interpretar o comprender lo que se dice en la lengua oral. El receptor utiliza para este fin sus conocimientos lingüísticos y los generales, así como en el contexto en el que se da la situación. Por lo anterior, Lynch y Mendelsohn consideran

que la comprensión auditiva es un proceso activo e interpretativo y la definen como: a) efímera (sólo dura un instante), b) involucra un énfasis, entonación, ritmo, entre otras (ausentes en la lengua escrita), c) implica la necesidad de procesar y responder casi inmediatamente.

Por su parte Anderson y Lynch (1988, en Nunan, 1989) consideran que la comprensión auditiva es una actividad compleja que implica la integración de una serie de habilidades y conocimientos lingüísticos y no lingüísticos, entre ellos están:

- Identificación de sonidos
- Segmentación del discurso en sonidos, sílabas y palabras
- Comprender la sintaxis de las oraciones
- Formular una respuesta correcta

3.4.2 Comprensión de lectura

En general, la comprensión de lectura es definida por Carrel y Grabe (2002) como un proceso de codificación del cual se recibe e interpreta información a través de un medio impreso. Además, estos investigadores señalan que la habilidad de leer implica que el lector extraiga información del texto y la relacione con sus conocimientos y expectativas. Asimismo, la lectura debe tener un propósito.

Otro aspecto importante para la comprensión de la lectura radica en la interacción entre el conocimiento que tiene el lector acerca de la lengua y su conocimiento del mundo. Clarke y Silberstein (1997, en Brown, 2001) establecen que el lector entiende un texto porque va más allá de descifrar las formas escritas o conocer la gramática, si no que también interactúan sus conocimientos (del tema, la gente, la cultura, mundo, la experiencia, emociones, entre otros) que han sido almacenados en su memoria (*schemata*) con lo que el autor escribe. Esto hace que la lectura tenga diversos propósitos como: aprender, entender, diversión, integrar información y para analizar, entre otros.

3.4.3 Producción oral

De acuerdo con Brown y Yule (1983, en Nunan, 1989), la lengua oral tiene dos funciones principales:

- a) transmitir información (*transactional*) como puede ser una exposición, o
- b) interacción social (*interactional*) establecida durante la interacción con uno o más individuos.

Estos mismos autores mencionan que la lengua oral se caracteriza por contener frases cortas y fragmentadas, incluye repeticiones, los hablantes se superponen unos a otros, usan referencias como "cosa", "eso", entre otras. Además, se utilizan *fillers* como "bueno", "uhuh" y "oh".

Por otro lado, Bygate (1987, en Nunan, 1989) señala que la lengua oral requiere que el hablante sepa interactuar y negociar el significado. Lo anterior se refiere a la habilidad de introducir o cambiar de tema, mantener y finalizar una conversación, así como asegurarse que el mensaje es completamente entendido tanto por el hablante como por su receptor, y viceversa.

Adicionalmente, este autor explica que la lengua oral tiene las siguientes características: a) los hablantes saben lo que quieren transmitir por lo que se trata de expresar ideas, deseos, opiniones, actitudes e información, b) existe un motivo social o personal para comunicarse, es decir, lo que se dice es potencialmente interesante o útil para los hablantes, c) los hablantes tienen un propósito: resolver un problema, tomar una decisión o socializar, d) los hablantes se encuentran cara a cara y responden a lo que se dice y, e) los errores son tolerados si no afectan la comunicación.

En general, Nunan (1989) establece que la comunicación oral requiere lo siguiente:

- Habilidad para pronunciar y articular las palabras de la lengua meta de tal forma que el discurso sea inteligible.
- Adquirir los patrones de pronunciación, ritmo y entonación.
- Desarrollar un grado de fluidez aceptable.
- Habilidad para transmitir información y para interactuar socialmente.

- Habilidad para producir oraciones cortas así como discursos más largos.
- Habilidad para interactuar en diversas situaciones de comunicación real, así como negociar el significado.
- Ser tanto un buen comunicador como receptor.
- Usar frases y *fillers* apropiados en una conversación.

3.4.4 Producción escrita

Silva y Matsuda (2002) establecen que la escritura es una manera de expresarse y comunicarse dentro de una sociedad o en un contexto, el cual requiere que el autor tenga una competencia sociolingüística, estratégica y gramatical. Ellos consideran que es un proceso recursivo, de exploración y generativo donde las ideas se descubren y el significado se logra. También, señalan que el escritor debe usar estrategias como son saber por donde comenzar, hacer borradores, revisar y editar. Por último, establecen que el proceso de desarrollo de la producción escrita es similar en la lengua materna y en la segunda lengua.

Por otro lado, Nunan (1989) explica que la producción escrita es una habilidad cognitiva compleja y difícil, ya que, en primer término no es una habilidad natural si no que se tiene que enseñar. Asimismo requiere que el escritor maneje una serie de elementos al mismo tiempo como son el contenido de las oraciones, su formato y estructura, vocabulario, ortografía y puntuación. Asimismo, es necesario que lo escrito se estructure de manera integral y coherente dentro de párrafos y textos.

Con el fin de explicar el desarrollo de la producción escrita, de acuerdo con Nunan (1989), recientemente se ha propuesto un enfoque que se denomina *Process Approach* y que sustenta que el escritor pasa por varias fases durante el proceso de escritura donde las ideas son redefinidas, desarrolladas y transformadas conforme éste escribe. Silva y Matsuda (2002), agregan que, en el *Process Approach*, el escritor debe estar involucrado con lo que quiere expresar, y que el formato del texto, es un factor secundario que debe determinarse por su contenido y propósito.

Por lo anterior, Nunan concluye que la producción escrita implica lo siguiente: a) habilidad de escribir textos, letras o cartas, b) manejar y respetar la ortografía y puntuación, c) uso de la gramática para comunicar el mensaje, d) organizar el contenido a nivel de párrafos y del texto completo, e) mejorar y revisar lo escrito, y f) seleccionar un estilo apropiado de escritura de acuerdo con la audiencia.

3.4.5 Integración de habilidades

De acuerdo con Oxford (2001), el aprendizaje de una segunda lengua se optimiza debido a que se integran la comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita dentro de la instrucción. A lo anterior se le llama integración de habilidades y se fundamenta en que en una situación normal, la gente utiliza diferentes habilidades para lograr un objetivo comunicativo.

Un enfoque integral de habilidades en la enseñanza de una lengua extranjera, implica que se exponga al alumno a situaciones o actividades que lo lleven a interactuar y utilizar la lengua meta de manera natural para comunicarse. Asimismo, involucra el desarrollo de la competencia comunicativa explicada detalladamente en el capítulo II apartado 2.3.1

La integración de habilidades supone que en el acto de la comunicación es imposible usar una sola habilidad, por lo que resulta difícil separarlas. Por lo tanto, la instrucción debe considerar este aspecto y combinarlas. Para tal fin, es necesario diseñar actividades que respondan a las necesidades comunicativas del alumno y a esta característica.

La integración de habilidades dentro de la enseñanza de una lengua extranjera se hace de acuerdo con su naturaleza (la comprensión auditiva y la producción hablada son consideradas como naturales o propias del humano; en contraste, la comprensión de lectura y la producción escrita tienen que ser enseñadas), características y estrategias para su desarrollo, lo que implica diseño de actividades, práctica, uso de estrategias y un tiempo para su evolución.

3.5 Evaluación con base en los objetivos

En este apartado se presentan los objetivos generales y específicos de las actividades de *input* y *output* estructurado. La evaluación se hace de acuerdo con estos objetivos los cuales se describen a continuación.

3.5.1 Objetivo general

En este apartado se describirán los objetivos generales de las actividades propuestas en el siguiente orden:

- Objetivo general de las actividades de *input* estructurado. Las actividades de *input* estructurado tienen como objetivo que el alumno seleccione las respuestas correctas de acuerdo con el conocimiento previo que tenga del tiempo presente perfecto. El propósito de estas actividades es que el alumno reconozca tanto la forma como el significado de este tiempo verbal.
- Objetivo general de las actividades de *output* estructurado. El objetivo general de las actividades de *output* estructurado consiste en practicar la producción oral y escrita del alumno para que éste se exprese con propiedad y fluidez al usar el tiempo presente perfecto de manera significativa.
- Objetivo general de las actividades para la integración de habilidades. El objetivo de las actividades de integración de las habilidades consiste en que los alumnos usen el tiempo presente perfecto en inglés dentro de situaciones comunicativas significativas en las que se integren las habilidades.

3.5.2 Objetivos particulares

- El objetivo particular de las actividades referenciales es que el alumno sea capaz de relacionar las referencias con las oraciones en presente perfecto. En estas actividades solamente una respuesta es la correcta. Las referencias utilizadas son imágenes, oraciones, palabras, cuadros, tablas, entre otras.

- El objetivo particular de las actividades afectivas es que el alumno exprese un juicio de valor o un punto de vista. Bajo este contexto, el alumno responde de acuerdo con su experiencia personal y entorno, por lo tanto, todas las respuestas son aceptadas como correctas.

3.5.3 Objetivos específicos

En este apartado se establecen los objetivos específicos de las actividades propuestas en la investigación de la siguiente manera:

Objetivo específico de las actividades referenciales de *input* estructurado

- Opción binaria. El alumno seleccionará la respuesta correcta entre dos opciones de acuerdo con la información proporcionada.
- Relación de columnas. El alumno relacionará la información de dos columnas con el fin de completar las oraciones proporcionadas.
- Complementación de la información. El alumno complementará la información solicitada por medio de respuestas breves consistentes en una o dos palabras.

Objetivos específicos de las actividades referenciales de *output* estructurado

- Los alumnos describirán imágenes y tablas
- Los alumnos reportarán oralmente y por escrito las actividades que han realizado a otra persona
- Los alumnos escribirán oraciones en el orden correcto de acuerdo con textos e imágenes

Objetivos específicos de las actividades afectivas de *output* estructurado

- Los alumnos escribirán acerca de sus logros profesionales con respecto a la institución donde trabajan.
- Los alumnos expresarán verbalmente su reconocimiento por el trabajo llevado a cabo por otras personas.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Es recomendable que antes de aplicar las actividades que se proponen en esta investigación, los maestros lean el marco teórico en el cual se fundamentan (Capítulo II).

Asimismo, se recomienda que antes de realizar las actividades, el maestro de una breve explicación de la estructura gramatical del presente perfecto y enfatice las diferencias semánticas entre el español y en inglés. Para tal efecto, se sugiere hacer énfasis, sobre todo, en las diferencias temporales y de aspecto determinantes para el uso del presente perfecto en ambas lenguas.

Es muy importante que el profesor enseñe el uso del presente perfecto a través de actividades de *input* estructurado, ya que mediante éstas, el alumno internaliza tanto la estructura gramatical como el significado del presente perfecto en situaciones específicas mediante la exposición continua. Posteriormente, se recomienda aplicar las actividades de *output* estructurado ya que a través de ellas se le proporciona al alumno la oportunidad de producir y usar la estructura de manera significativa y contextualizada. Además, las actividades de *output* estructurado permiten al maestro verificar que el alumno ha internalizado la estructura, así como, le sirven al alumno para hablar con más fluidez y propiedad.

En este capítulo se explican los aspectos generales de la investigación y se hace una detallada descripción de cada una de las habilidades, así como de su integración, con base en estudios psicolingüísticos sobre el aprendizaje de una lengua. Asimismo, se explican el objetivo general, los objetivos particulares y específicos de las actividades con el propósito de establecer los criterios de evaluación. Por último, se presentan una serie de recomendaciones pedagógicas elaboradas con el fin de que el maestro obtenga el mayor beneficio al aplicar las actividades.

Se considera que el aprendizaje del presente perfecto mediante actividades controladas permite al alumno adquirir la forma y el significado del tiempo, para después desarrollar su competencia sociolingüística y discursiva. Lo expuesto en este

capítulo se considera fundamental para el diseño de las actividades presentadas a continuación.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En este capítulo se presentan los manuales para el maestro y el alumno los cuales se detallan en los siguientes apartados.

4.1 Manual para el profesor

El manual para el profesor incluye el plan de clase para cada actividad. En éstos se establece el nombre de la actividad, el tipo de actividad, la habilidad practicada, tipo de interacción, procedimiento, material, el tiempo estimado para llevar a cabo la actividad, una clave de respuestas, y en las actividades de comprensión auditiva se incluye la transcripción de diálogos y mensajes.

4.2 Manual para el alumno

El manual para el alumno incluye las actividades para la práctica del tiempo presente perfecto. Las actividades se presentan de manera secuencial en el siguiente orden: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita y, por último, las actividades de integración de habilidades.

Manual para el profesor

ACTIVIDAD No. 1

Nombre de la actividad	<i>Done or pending?</i>
Tipo de actividad	<i>Input estructurado, referencial de opción binaria</i>
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de Interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo. • leerá las instrucciones y preguntará si hay dudas. • pedirá a los alumnos leer las oraciones. • pondrá la grabación del diálogo y el alumno escogerá una de las dos opciones propuestas. • revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Hoja de trabajo, casete y grabadora
Tiempo estimado	15 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

<p><i>1. pending, 2. done, 3. done, 4. done, 5. done, 6. done, 7. pending, 8. pending, 9. pending, 10. pending</i></p>
--

Tapescript

Fran: Have you called the staff for the meeting?
Ana: Yes, I met with them yesterday.
Fran: Have you welcomed visiting faculty?
Ana: Yes, they were at the office this morning.
Fran: How about La Salle? Have you been there?
Ana: Yes. I have participated as a speaker in the Education Congress.
Fran: OK, let's see... have you met Tom Taylor?
Ana: Yes, I have. I have met with him at the airport.
Fran: Have you met with the people from CONACYT?
Ana: Yes, I have eaten with them in "Maria Bonita restaurant" in a lunch meeting.
Fran: By the way, have you attended the videoconference at UNAM?
Ana: Yes, of course.
Fran: Good!, how about students?
Ana: I have not had lunch with them at the Centro Cultural
Fran: And the Ballet Folklorico?
Ana: I have not taken them to the Fine Arts Palace, could you do it for me?
Fran: Yes, I will.
Ana: Please, call the US Embassy because I have not attended to breakfast meeting.
Fran: Sure, How about the 2004 Financial Report?
Ana: I have not sent it yet.

ACTIVIDAD No. 2

Nombre de la actividad	<i>Symposium logistics</i>
Tipo de actividad	<i>Input estructurado, referencial de opción binaria</i>
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo. • leerá las instrucciones para aclarar dudas. • pedirá a los alumnos leer las oraciones. • pondrá la grabación del diálogo y el alumno escogerá entre las opciones falso o verdadero. • revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Hoja de trabajo, casete y grabadora
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

<p>1. true, 2. true, 3. true, 4. false, 5. false, 6. true, 7. false 8. true, 9. true, 10. true</p>
--

Tapescript

Ana: Hi, Gabriell How are you doing?

Boss: Ufff! I´m tired and stressed. Anyway, have you spoken with Dr. Ashworth?

Ana: Yes, I have. She has cancelled the Board Meeting at the Center. It´s a shame because I have typed the letters to the Board members.

Boss: Sorry, Ana. Anyway, what´s going on with the Symposium?

Ana: Well, Lupita has delivered 45 Invitations and Rocio has booked hotel rooms for participants.

Boss: OK. Let Edna know because she has not made the binders for participants.

Ana: Gabriel, Tom Taylor has not transferred the funds yet. We have no money.

Boss: I will call him to find out. Ana, have you called Francisco Alcalá to invite him to the Symposium?

Ana: Yes, I have. He accepted to come.

Boss: Perfect, by the way, Carmen says that she has not received the RSVP list by fax.

Ana: I sent it this morning!, I will do it again. Gabriel, I have sent the invitation by email to the UNAM, tomorrow they will receive a printed one, OK?

Boss: OK. What else? ... Oh. Edna has bought some gifts for guests, they are very nice. You have to see them.

Ana: Gabriel, just one last thing, Fran has rented a Van at the airport for 14 people, is it OK?

Boss: Yes, we are 12.... Ana the phone is ringing. I call you back. Bye, bye.

ACTIVIDAD No. 3

Nombre de la actividad	<i>Voice mail messages</i>
Tipo de actividad	<i>Input estructurado, referencial de opción binaria</i>
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo. • leerá las instrucciones y preguntará si hay dudas. • pedirá a los alumnos leer las oraciones. • pondrá la grabación y los alumnos escogerán entre las opciones yes o no. • repetirá la grabación. • revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Hoja de trabajo, casete y grabadora
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

<i>1. Yes, 2. Yes, 3. No, 4. No, 5. No, 6. Yes, 7. No, 8. Yes</i>

Tapescript*Example:*

Hi, Kerry!. This is Rodrigo. I have confirmed Dr. Tizard 's participation for the Round Table. Have a nice weekend!.

Message 1

Hello!, Fran. This is Lallah, I phoned you yesterday. Anyway, I have corrected those figures you faxed me. OK, speak to you later.

Message 2

Hi, Ana. This is Gabriel. I wanted to talk to you about the meeting tomorrow. I have reviewed the Board meeting minute, and it 's OK. I call you back.

Message 3

Hello!, Edna. This is Manuel. Just to let you know that I have not finished the power point presentation of the Center. Talk to you later. Bye.

Message 4

Ms. Ramirez. I 've talked to our UPS agent this morning and she says that they have not delivered the books because there is a mistake in your address. Call as soon as possible.

Message 5

Hello!, Rodrigo. This is Edna. Just to let you know that I have not received the bio sketches. Give me a call. I 'll be here until 5.

Message 6

Hello. This is Dr. Prior. I would like to talk to Ms. Aguera. I have made reservations for the videoconference room on October 28. Could you give me a call on 845 3367 in campus?

Message 7

Bakama, this is Lynda from JPO. I have not received your email with the abstract of the research outcomes. Give me a call when you get in.

Message 8

Rocio, this is Julie. I have done an agenda for Dr. Ewing. Give me call as soon as you can. We need to talk.

ACTIVIDAD No. 4

Nombre de la actividad	<i>A gateway to Latin America</i>
Tipo de actividad	<i>Input estructurado, referencial de selección de alternativas</i>
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con las imágenes. • leerá las instrucciones y preguntará si hay dudas. • pedirá a los alumnos observar las imágenes. • dirá las oraciones enfatizando el número de la misma. <p>El alumno pondrá el número de la oración enunciada que corresponda a cada imagen.</p> <p>El profesor revisará las respuestas con los alumnos.</p>
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The Center has assisted over 200 students during their study experience in Mexico.</i> 2. <i>The Center has been equipped with state-of-the-art technology.</i> 3. <i>The Center has offered cultural immersion programs in Mexico to faculty.</i> 4. <i>The Center has promoted cultural exchange to Mexican elementary school children.</i> 5. <i>The Center has fostered educational relationships with the Heroic Military College of Mexico.</i> 6. <i>The Center has established teaching contacts with major universities of Mexico.</i> 7. <i>The Center has coordinated over 150 academic meetings.</i> 8. <i>The Center has transmitted over 100 videoconferences.</i> 9. <i>The Center has been recognized for its educational mission by Mexican institutions.</i> |
|--|

ACTIVIDAD No. 5

Nombre de la actividad	<i>Lupita 's activities</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial de ordenamiento de información
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo. • leerá las instrucciones y preguntará si hay dudas. • pedirá a los alumnos observar las imágenes. • pedirá a los alumnos leer las instrucciones, así como las oraciones. • pedirá a los alumnos escribir el número que corresponda al orden de las imágenes de la actividad anterior. • revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	8 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

<i>a. 8, b. 4, c. 1, d. 9, e. 5, f. 6, g. 3, h. 7, i. 10, j. 2</i>
--

ACTIVIDAD No. 6

Nombre de la actividad	<i>Lunch arrangements</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo. • leerá las instrucciones y preguntará si hay dudas. • pedirá a los alumnos observar la imagen. • pedirá a los alumnos escoger true o false en cada oración de acuerdo a la imagen. • revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	8 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

1. False, 2. False, 3. True, 4. True, 5. False, 6. True, 7. True, 8. False, 9. False, 10. True
--

ACTIVIDAD No. 7

Nombre de la actividad	<i>Interlibrary agreement</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial de relación de columnas
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo. • leerá las instrucciones y preguntará si hay dudas. • pedirá a los alumnos leer las oraciones y éstos relacionarán las oraciones de las columnas A y B de acuerdo con la presentación. • revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	15 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

1. (e), 2. (b), 3. (d), 4. (a), 5. (f), 6. (g), 7. (h), 8. (c), 9. (j), 10. (i)

ACTIVIDAD No. 8

Nombre de la actividad	<i>For your information</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado, referencial de complementación de información
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo. • leerá las instrucciones y preguntará si hay dudas. • pedirá a los alumnos leer el escrito y los alumnos llenarán los espacios con la palabra que complete la oración. • revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

<p><i>1. office, 2. Asia, 3. Mr. Steve Liu, 4. 3361, 5. lines, 6. number, 7. old, 8. colleagues, 9. too, 10. relocations</i></p>
--

ACTIVIDAD No. 9

Nombre de la actividad	<i>Lunch time</i>
Tipo de actividad	Referencial de <i>output</i> estructurado
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	En parejas
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerá las instrucciones y pedirá a los alumnos observar las imágenes. • modelará la oración en presente perfecto de acuerdo con la imagen. <p>Los alumnos producirán oraciones en presente perfecto de acuerdo con las imágenes.</p>
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	8 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Respuestas probables:

- *I have answered the telephone all morning long.*
- *I have calculated Rodrigo's travel expenses.*
- *I have made a presentation.*

ACTIVIDAD No. 10

Nombre de la actividad	<i>Lost agenda</i>
Tipo de actividad	Referencial de <i>output</i> estructurado
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	En parejas
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerá las instrucciones para aclarar dudas. • leerá la oración modelo. <p>Los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hablarán sobre las actividades de la agenda. • producirán oraciones en presente perfecto.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	8 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Respuestas probables:

- *We have been paid.*
- *We have received visitors from Canada.*
- *We have offered a Conference with the participation of Carlos Sedano.*

ACTIVIDAD No. 11

Nombre de la actividad	<i>Well, Edna has typed...</i>
Tipo de actividad	Referencial de <i>output</i> estructurado
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	En parejas
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerá las instrucciones para aclarar dudas. • leerá la oración modelo. <p>Los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dialogarán en parejas para discutir la tabla. • Producirán oraciones en presente perfecto.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	8 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Edna has photocopied the manuals.</i> • <i>Rocio has personalized the binders.</i> • <i>Edna has printed name tags.</i> • <i>Rocio has made instructor's lodging arrangements.</i> • <i>Rocio has printed 30 invoices.</i> • <i>Manuel has updated laptops.</i> • <i>Manuel has tested the videoconference equipment.</i> • <i>Cristina has bought coffee and cookies for breaks.</i> • <i>Manuel has set the register desk.</i> • <i>Edna has downloaded Power Point presentation.</i> |
|---|

ACTIVIDAD No. 12

Nombre de la actividad	<i>Office for Latin American Programs</i>
Tipo de actividad	Referencial de <i>output</i> estructurado
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	En parejas
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerá las instrucciones para aclarar dudas. • aclarará dudas sobre el vocabulario • leerá la oración modelo. <p>Los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambiarán opiniones sobre los datos de la gráfica. • producirán oraciones en presente perfecto.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Respuestas probables:

- *OLAP has offered 11 continuing education courses.*
- *OLAP has received 240 visitors from Latin America.*
- *OLAP has contributed to develop 5 research programs.*

ACTIVIDAD No. 13

Nombre de la actividad	<i>The Center</i>
Tipo de actividad	Referencial de <i>output</i> estructurado
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor leerá las instrucciones y aclarará dudas. • El alumno escribirá las palabras en el orden correcto para formar 8 oraciones en presente perfecto. • El profesor revisará las oraciones junto con el alumno.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	5 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The Center has promoted 3 student exchange programs in architecture with La Salle University.</i> 2. <i>The Center has signed agreements of collaboration with 5 Mexican institutions.</i> 3. <i>The Center has contributed to the signing of 250 agreements of library exchange in Mexico.</i> 4. <i>The Center has trained more than 100 Mexican Food Safety inspectors through continuing education programs.</i> 5. <i>The Center has played a strategic role in the establishment of over 32 collaborative research programs with Mexican institutions.</i> 6. <i>The Center has hosted over 110 faculty members during Abroad Programs in Mexico.</i> 7. <i>The Center has increased students' understanding of international issues through academic courses like the NAFTA Seminar.</i> 8. <i>The Center has enabled research collaboration and funding opportunities in Mexico thanks to its high-tech facilities.</i> |
|--|

ACTIVIDAD No. 14

Nombre de la actividad	<i>I let you know that...</i>
Tipo de actividad	Referencial de <i>output</i> estructurado
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor leerá las instrucciones. • Los alumnos escribirán 10 oraciones en presente perfecto sobre las actividades que han realizado durante una semana de trabajo. • El profesor revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Hoja de respuestas
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Respuestas probables:

- *I have cancelled the meeting with Ing. Mendieta.*
- *I have circulated a memo about employees' benefits for 2005.*
- *I have forwarded Ashworth's appreciation e-mail to all staff.*

ACTIVIDAD No. 15

Nombre de la actividad	<i>The Symposium</i>
Tipo de actividad	Referencial de <i>output</i> estructurado
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor leerá las instrucciones y preguntará a los alumnos si tienen dudas. • El alumno escribirá 10 oraciones en presente perfecto para reportar las actividades utilizando los verbos y el vocabulario en paréntesis.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Respuestas probables:

- *I have received 8 registration forms by fax.*
- *I have confirmed speakers participation.*
- *I have designed the Round Table setting.*

ACTIVIDAD No. 16

Nombre de la actividad	<i>To do list</i>
Tipo de actividad	Referencial de <i>output</i> estructurado
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor leerá las instrucciones. Los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • observarán la lista de pendientes. • escribirán 10 oraciones usando presente perfecto para reportar aquellas actividades que han sido ejecutadas.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	5 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Julie has sent poster specifications.</i> 2. <i>Rocio has changed Dr. Ashworth 's flight itinerary.</i> 3. <i>Fran has calculated the budget.</i> 4. <i>Cris has bought wine for reception.</i> 5. <i>Gabriel has approved the text of invitatlons.</i> 6. <i>Carmen has checked the spelling of researchers ' names.</i> 7. <i>Julle has prepared a report of outcomes.</i> 8. <i>Edna has sent abstracts by mail.</i> 9. <i>Rocio has confirmed participants attendance.</i> 10. <i>Julle has chosen the banquet supplier.</i> |
|---|

ACTIVIDAD No. 17

Nombre de la actividad	<i>The reception</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado, referencial de complementación de información
Habilidad practicada	Producción escrita y oral
Tipo de interacción	Individual y en parejas
Procedimiento	<p>El profesor leerá las instrucciones. El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • completará las oraciones del texto usando presente perfecto. • reportará oralmente a su compañero las actividades que se han llevado a cabo en la preparación de un evento.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Cristina has bought 150 cans of cola.</i> 2. <i>Rodrigo has taken the ice out of the freezer.</i> 3. <i>The baker has delivered the cakes.</i> 4. <i>John has brought chicken pot pies.</i> 5. <i>The quartet has arrived.</i> 6. <i>Mario has hired the photographer.</i> 7. <i>Ana has put candies on the tables.</i> 8. <i>The waiter has brought the wine.</i> 9. <i>Edna has decorated the entrance with flowers.</i> |
|--|

ACTIVIDAD No. 18

Nombre de la actividad	<i>Annual Report</i>
Tipo de actividad	Referencial de <i>input</i> estructurado y <i>output</i> estructurado
Habilidad practicada	Comprensión de lectura y producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p>El profesor leerá las instrucciones. El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerá un calendario de actividades. • reportará por escrito algunas de las actividades realizadas en el Centro de la Universidad de Texas A&M en México durante el año 2004. <p>El profesor pedirá a algunos de los alumnos leer en voz alta lo que escribieron.</p>
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	15 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Respuestas probables:

- *The Center has promoted 7 marketing courses.*
- *The Center has offered 2 architecture courses.*
- *The Center has designed 4 Spanish courses.*

ACTIVIDAD No. 19

Nombre de la actividad	<i>An urgent matter</i>
Tipo de actividad	Input estructurado y output estructurado, referencial de ordenamiento
Habilidad practicada	Comprensión de lectura y producción escrita
Tipo de interacción	Individual y en parejas
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor leerá las instrucciones. • Los alumnos leerán una serie de correos electrónicos que están en desorden. • Los alumnos leerán los mensajes y los ordenarán. • El profesor revisará las respuestas con los alumnos. • El profesor establecerá el contexto para resolver una emergencia. • Los alumnos escribirán mensajes por medio del chat.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	15 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

1. A, 2. D, 3. F, 4. B, 5. G, 6. E, 7. H, 8. C
--

(Adapted from: Powell, 2002.)

ACTIVIDAD No. 20

Nombre de la actividad	<i>Appreciation</i>
Tipo de actividad	<i>Afectiva de output estructurado</i>
Habilidad practicada	Producción escrita y oral
Tipo de interacción	Individual y grupal
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor leerá las instrucciones y los alumnos escribirán oraciones usando presente perfecto. • El alumno expresará su opinión respecto al trabajo desempeñado por sus compañeros de oficina.
Material	Hoja de trabajo
Tiempo estimado	15 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Respuestas probables:

- *I have organized 3 marketing courses.*
- *I have learned to write formal letters.*
- *I have made important contacts for visiting faculty*

Manual para

el alumno

Activity No. 1

Done or pending?



Ana is Director of the Texas A&M University Center in Mexico. She will be on a business trip next week. She will delegate her authority to Fran who wants to know if there is anything pending.

Instructions: listen to the following dialogue. Indicate whether the activity described below has been done or is pending.

Example:

1. She has called the staff for a meeting.

done

pending

2. She has welcomed visiting faculty to Mexico.

done

pending

3. She has participated as a speaker at La Salle University.

done

pending

4. She has met with Tom Taylor at the airport.

done

pending

5. She has had a lunch meeting at "María Bonita" restaurant.

done

pending

6. She has attended a videoconference at the UNAM.

done

pending

7. She has had lunch with students at Centro Cultural.

done

pending

8. She has taken students to the Ballet Folklorico at the Fine Arts Palace.

done

pending

9. She has attended a breakfast meeting at the US Embassy.

done

pending

10. She has sent the 2004 Financial Report by UPS.

done

pending

Activity No. 2

Symposium logistics



Ana is having a telephone conversation with her boss. She is making an oral updating of the arrangements for a Symposium to be held in three weeks.

Instructions: listen to the conversation and mark an (X) on the lines provided if the sentence is true or false.

Example:	True	False
Ana has spoken with Dr. Ashworth	<u> X </u>	<u> </u>
1. Ana has typed letters to the Board Members.	<u> </u>	<u> </u>
2. Lupita has delivered invitations.	<u> </u>	<u> </u>
3. Rocío has booked hotel rooms for participants.	<u> </u>	<u> </u>
4. Edna has made the binders.	<u> </u>	<u> </u>
5. Tom Taylor has transferred funds electronically.	<u> </u>	<u> </u>
6. Ana has called Francisco Alcalá to invite him personally.	<u> </u>	<u> </u>
7. Carmen has received the RSVP list by fax.	<u> </u>	<u> </u>
8. Ana has sent invitations by e-mail to UNAM.	<u> </u>	<u> </u>
9. Edna has bought gifts for guests.	<u> </u>	<u> </u>
10. Fran has rented a Van at the airport.	<u> </u>	<u> </u>

Activity No. 3

Voice mail messages



The switchboard is displaying the phrase "message for you"

Instructions: listen to the following voice mail messages. Indicate whether the activity has been done or not. Write an (X) if the answer is yes or no.

Example:

	Yes	No
Rodrigo has confirmed Dr. Tizard's participation	<u> X </u>	<u> </u>
1. Lallah has corrected the figures.	<u> </u>	<u> </u>
2. Gabriel has reviewed the Board meeting minute.	<u> </u>	<u> </u>
3. Manuel has finished the Power Point Presentation.	<u> </u>	<u> </u>
4. UPS has delivered the books.	<u> </u>	<u> </u>
5. Edna has received the bio sketches.	<u> </u>	<u> </u>
6. Dr. Prior has reserved the videoconference room.	<u> </u>	<u> </u>
7. Lynda has received the abstracts.	<u> </u>	<u> </u>
8. Julie has done an agenda for Giardino.	<u> </u>	<u> </u>

Activity No. 4

A gateway to Latin America



"A gateway to Latin America" is a brochure about the mission of the Texas A&M Center in Mexico, and a brief overview of its ten years of existence.

Instructions: listen to each sentence carefully and write the number of the sentence in the box of the picture that best suits the statement.

Example: No. 1. The Center has assisted over 200 students during their study experience in Mexico.

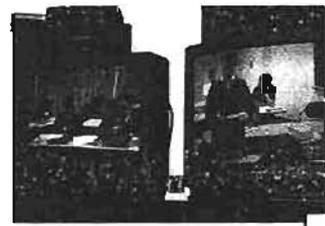


















Activity No. 5

Lupita's activities



Lupita is the secretary of the Center. The following are all the activities she has done during the morning. Look at the pictures.

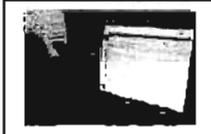
1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



Instructions: Lupita has asked permission to leave earlier today. Put the following activities in the correct order according to what she has done throughout the day. The first one has been done for you.

- _____ a. She has prepared checks.
- _____ b. She has taken messages.
- 1 c. She has checked her agenda.
- _____ d. She has gone to the bank.
- _____ e. She has attended a meeting.
- _____ f. She has photocopied some documents.
- _____ g. She has read her e-mails.
- _____ h. She has ordered stationery supplies.
- _____ i. She has sent faxes to Texas.
- _____ j. She has made some phone calls.

Activity No. 6

Lunch arrangements



The Center is offering a lunch to some guests at the reception room. Everything has been set up with the help of the staff. Look at the picture.



Instructions: Indicate with an (X) if the activity has been done or not according to the picture.

	True	False
Example: They have prepared the room to serve lunch.	X —	— —
1. They have arranged tables and chairs for ten people.	—	—
2. They have prepared guests' place cards.	—	—
3. They have bought some flowers to decorate the table.	—	—
4. They have ordered Mexican food for lunch.	—	—
5. They have turned the projector on for slide presentations.	—	—
6. They have brought the podium for speakers.	—	—
7. They have set the flags.	—	—
8. They have chosen Mexican candies for dessert.	—	—
9. They have decorated the table with Mexican tablecloths.	—	—
10. They have opened the curtains for a beautiful view.	—	—

Activity No. 7**Interlibrary agreement**

Read the Power Point presentation about Texas A&M University Libraries System. It is about the goals reached by this entity in Mexico.

 <p>Interlibrary Agreement: Outcomes in Mexico</p> <ul style="list-style-type: none"> • 250 Mexican Libraries • Cushing Library: Electronic Materials Exchange Program • Ariel software: Facilitates electronic access to materials • College of Liberal Arts: Expansion of the Latin American Collection 	 <p>Sterling C. Evans Library, Building Academic Relationships in Mexico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faculty Abroad Seminar (FAS) 8 librarians • The Center in Mexico Representative of Sterling C. Evans Library in more than 50 international events • Transborder Library Forum 125 librarians from the border areas of Mexico • Interlibrary Agreement with UNAM • Through the Center in Mexico: Annual International Conference of Librarians in collaboration with Instituto Politecnico Nacional 	 <p>Sterling C. Evans Library Building Academic Relationships in Mexico</p> <p>Evans Library and The Library of Congress in Washington D.C.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10 workshops in Spanish • Only U.S. University which makes this training available to Mexican colleagues
--	--	---

Instructions: match the columns according to what you read. An example has been provided.

Column A**Column B**

- | | |
|--|---|
| <p>1. (e) 250 Mexican libraries</p> <p>2. () The Center In Mexico</p> <p>3. () The Cushing Library</p> <p>4. () Ariel software</p> <p>5. () The College of Liberal Arts</p> <p>6. () To date, a group of 8 librarians</p> <p>7. () 125 Mexican librarians</p> <p>8. () The Library of Congress in Washington D.C. jointly with Sterling C. Evans Library</p> <p>9. () Through the Center in Mexico, The Sterling C. Evans Library</p> <p>10. () The Sterling C. Evans Library</p> | <p>a. has facilitated electronic access to materials.</p> <p>b. has represented the Evans library in more than 50 international events.</p> <p>c. have provided more than 10 courses on Cataloguing Resources in Spanish.</p> <p>d. has created an Electronic Materials Exchange Program.</p> <p>e. have signed the Interlibrary Agreement with Texas A&M.</p> <p>f. has expanded the Latin American Collection.</p> <p>g. has participated in the Faculty Abroad Program in Mexico.</p> <p>h. have participated in the Transborder Library Forum.</p> <p>i. has renewed the Interlibrary Agreement with UNAM which has 164 libraries.</p> <p>j. has collaborated with the Instituto Politecnico Nacional in the Annual International Conference of Librarians.</p> |
|--|---|

Activity No. 8

For your information



Instructions: read the following correspondence. Fill in the blanks with the information provided in the box. An example has been provided.

3361	colleagues	office	old	Asia	number
relocations	Mr. Steve Liu			too	lines

● _____ ●
 ● International Programs staff: ●
 ● We are writing to inform you that we have moved to our ●
 ● new office (1) at the following address: ●
 ● 532 Bizzell Hall West ●
 ● College Station, TX ●
 ● Mail Stop 3361 ●
 ● Also, we have decided to close the Institute for ●
 ● Pacific _____ (2). As a result, _____ (3) has returned ●
 ● to Thailand and is no longer the director for Asia region. ●
 ● Our mail stop has changed to _____ (4). At present, we have ●
 ● only one telephone line at our disposal but we have made ●
 ● arrangements for more _____ (5) to be installed shortly. ●
 ● Our fax _____ (6) has also changed to 845 7673 but we ●
 ● have requested the staff at the _____ (7) building to collect ●
 ● our correspondence. ●
 ● We have informed all our _____ (8) in Mexico by e-mail. ●
 ● Sponsored Students Programs has been relocated _____ (9). ●
 ● They are in the third floor of Bizzell West. We have ●
 ● posted new _____ (10) throughout campus. Please let ●
 ● people know about them. ●
 ● In the future, contact us at the above address. ●
 ● _____ ●

Activity No. 9

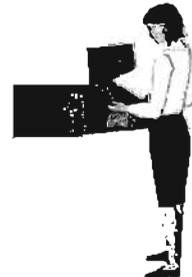
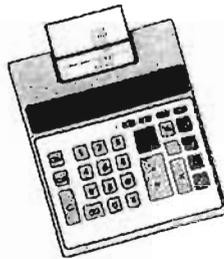
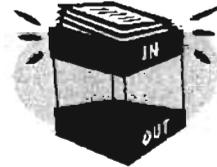
Lunch time



It is lunch time and one of your co-workers is waiting for you to go out for lunch. You have not finished all you have pending but you are stressed and hungry.

Instructions: Look at the pictures and tell your partner all the things you have done throughout the day. Then decide if you go out or stay working.

Example: I have read all my correspondence.



Activity No. 10

Lost agenda



Your boss has lost her agenda. She needs to report all the activities the Center has held during this week. Provide her with the information on your agenda.

Instructions: Inform your partner about the activities of the following agenda.

Example: We **have offered** an auditing course in collaboration with the Embassy.

<p>15 <small>Tuesday May 25 2010</small></p> <p>Reprints in Monterrey</p> <p>Payroll Day</p> <p>Meeting between Ana and Jose Lopez</p>	<p>16 <small>Monday May 24 2010</small></p> <p>Auditing course (US Embassy)</p>	<p>17 <small>Wednesday May 26 2010</small></p> <p>Breakfast with CONACYT representatives</p> <p>Dr. Carranza visit</p> <p>Dr. Carranza in Puebla</p>
<p>18 <small>Tuesday May 25 2010</small></p> <p>Visitors room Canada</p> <p>Staff meeting with Apone agent</p>	<p>19 <small>Monday May 24 2010</small></p> <p>Former students meeting</p> <p>Marketing Conference by Carlos Sordano</p>	<p>20 <small>Wednesday May 26 2010</small></p> <p>21 <small>Thursday May 27 2010</small></p>

Activity No. 11

Well, Edna has typed...



You are working on the logistics for another Food Safety Course. The staff has designed a checklist for all to know the status of the event.

Instructions: Look at the check list and review it with one of your co-workers.

Example: Well, Edna **has typed** the program.

Activity	Edna	Manuel	Cristina	Rocio
type the program	✓			
photocopy manuals	✓			
personalize binders				✓
print name tags	✓			
make Instructor's lodging arrangements				✓
print 30 invoices				✓
update laptops		✓		
test the videoconference equipment		✓		
Buy coffee and cookies for breaks			✓	
set the register desk		✓		
download Power Point presentation	✓			

Activity No. 12

Office for Latin American Programs



Look at the chart below. It represents the situation of different programs developed by the Office for Latin American Programs (OLAP) from 2001 to now.

Instructions: talk with a partner about the impact of those figures. Use the vocabulary in the box.

Example: To date, OLAP **has promoted** 12 student programs.

promote	emphasize	To date
sign	collaborate	So far
contribute	contact	For over ... year (s)
participate	offer	Over the past... month (s)
increase		

	<i>2001</i>	<i>2002</i>	<i>2003</i>	<i>2004</i>
<i>Student programs</i>	5	3	2	2
<i>Continuing education</i>	4	4	2	1
<i>Visitors from Latin America</i>	50	60	40	90
<i>Research programs</i>	0	0	2	3
<i>Community programs</i>	4	2	2	0
<i>Academic agreements</i>	25	25	24	25
<i>Funding research programs</i>	0	0	16	32
<i>Food safety courses</i>	5	4	2	10
<i>Contact Latin American Faculty & researchers</i>	10	30	40	90

Activity No. 13

The Center



Texas A&M University established a representative office in Mexico in 1993. Known as *The Center*, this Mexican site has been strategic for bi-national collaboration. Following are eight of the most remarkable activities of *the Center* so far.

Instructions: Order the following words and write them in the correct order on the lines provided. Each item is a complete idea.

Example:

10 scholarships for Mexican students/**has awarded**/To date, The Center

To date, The Center has awarded 10 scholarships for Mexican students

1. **has promoted**/with La Salle University/3 student exchange programs in architecture/The Center

2. The Center/agreements of collaboration with 5 Mexican institutions/**has signed**

3. The Center/to the signing of 250 agreements of library exchange in Mexico /**has contributed**

4. **has trained**/through continuing education programs/more than 100 Mexican Food Safety inspectors/The Center

5. with Mexican institutions/**has played**/The Center/in the establishment of over 32 collaborative research programs/an strategic role

6. **has hosted**/The Center/over 110 faculty members during Abroad Programs in Mexico

7. The Center/through academic courses like the NAFTA Seminar/students' understanding of international issues/**has increased**

8. thanks to its high-tech facilities/**has enabled**/The Center/research collaboration and funding opportunities in Mexico

Activity No. 14

If let you now that...



This is your last day of work before you go on vacation and you have to report to your boss all the activities you have done during the week.

Instructions: Write ten sentences in present perfect using the words in parenthesis.

Example: I have phoned Tom Taylor to request the 2004 Financial Report (phone/ Financial Report)

- | | | |
|-----|--|---------------------------|
| 1. | | (cancel/meeting) |
| 2. | | (circulate/memo) |
| 3. | | (forward/minute) |
| 4. | | (solve/computer) |
| 5. | | (contact/videoconference) |
| 6. | | (confirm/tickets) |
| 7. | | (fax/quotes) |
| 8. | | (delegate/authority) |
| 9. | | (give/list) |
| 10. | | (send/draft) |

Activity No. 15

The Symposium



Next week there is going to be held a symposium at the office. Your boss has called you to request a brief report on the status of the event. Write an e-mail to her.

Instructions: Write ten sentences in the e-mail below. Report in each bullet. Use the verbs in parenthesis.

Sin titulo - Mensaje - Microsoft Internet Explorer

Enviar Opciones... Ayuda

Para... gcarranza@tamu.edu

CC...

CCO...

Asunto: The symposium

Datos adjuntos:

Tahoma 10

Dr. Carranza,
 Sorry for the delay but I have been in meetings all day. As requested, the status of the symposium is as follows:
 Example:

- (receive/confirmations) I have received 15 confirmations of participants by e-mail
- (receive/registration forms)
- (confirm/speakers)
- (design/Round Table)
- (print/materials)
- (hire/translator)
- (request/banquet)
- (get/proposal)
- (revise/program)
- (correct/presentation)
- (burn/CD)

Internet

Activity No. 16

To do list



Look at the following to do list for the Annual Mexico-U.S. Researchers Meeting at the Center.

Things To Do
<input type="checkbox"/>

Name	Activity	Status
Gabriel	write welcome remarks	pending
Ana	make hotel reservations	done
Julie	send poster specifications	done
Edna	request curriculums	pending
Manuel	schedule teleconference	pending
Rocio	change Dr. Ashworth's flight itinerary	done
Lupita	reserve tour to Teotihuacan	pending
Fran	calculate the budget	done
Rodrigo	invite Dr. Acosta	pending
Cris	buy wine for reception	done
Gabriel	approve the text of invitations	done
Ana	prepare a general agenda	pending
Carmen	check spelling of researchers' names	done
Julie	prepare a report of outcomes	done
Edna	send abstracts by mail	done
Rocio	confirm participants attendance	done
Julie	choose banquet supplier	done

Instructions: write ten sentences to report those activities of the list that have been done.

Example: Ana **has made** hotel reservations.

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

Activity No. 17

The reception



You and a co-worker are in charge of coordinating a reception offered tonight. It is almost time for guests to arrive. You are checking some details out.

Instructions: complete the following sentences. Use the verbs in parenthesis.

Example: Isaac **has prepared** the entries (prepare).

1. Cristina _____ 150 cans of cola. (buy)
2. Rodrigo _____ the ice out of the freezer. (take)
3. The baker _____ the cakes. (deliver)
4. John _____ chicken pot pies. (bring)
5. The quartet _____ . (arrive)
6. Mario _____ the photographer. (hire)
7. Ana _____ candles on the tables. (put)
8. The waiter _____ the wine. (bring)
9. Edna _____ the entrance with flowers. (decorate)

Instruction: Your co-worker wants to know if everything is ready. He/she is a little bit nervous. Provide him with the information above. Take turns.

Example:

A: Is everything ready for the reception?

B: Yes, Isaac has prepared the entries.

A: Are you sure?

B: Yes,

Activity No. 18

Annual report



Instructions: read the information provided in the 2004 calendar of courses.

	Jan.	Feb.	Mar.	Apr.	May	Jun.	Jul.	Aug.	Sept.	Oct.	Nov.	Dec.
Food Safety	1	1			2				4	1	1	
Marketing	1	1	1	1				1	1	1		
Architecture		1								1		
Spanish			2						2			
Taxes	1	1	2	3								
Internet							1					
E-learning			1				1	1				
Exotic birds					2				2		1	
Meat Science Food Safety Advanced Drama	3			1						1		
						1						

Instructions: Dr. Ashworth, a very important administrator at Texas A&M, has requested a brief report of courses offered at the Center in Mexico. Write an e-mail with the information.

Example:

Asunto: List of activities

Datos adjuntos:

Normal ▼ A Tahoma ▼ 10 ▼ A B K S [bulleted list] [numbered list] [indent] [outdent] [undo] [redo]

Dear Dr. Ashworth:

In response to your request, I would like to inform you that the Texas A&M Center in Mexico has hosted more than 10 Safety courses during this year. Also,

Internet

Activity No. 19

An urgent matter



The general director of the office has requested a report to Lupita, her secretary.

Instructions: Put the following e-mails between the director and Lupita into the correct order. Read all the e-mails from A to H. The first one has been indicated with the number 1.

1
A
Lupita,
This is a reminder to let you know that the annual report is due in two days. E-mail me if you are having problems.
Ana

E
Lupita,
Haven't you received my previous e-mail? I have tried to phone you but it is always busy. I am under a lot of pressure from Dr. Carranza to get this report in on schedule. This is becoming urgent.
Ana

B
Ana
I see your point but I think Dr. Carranza will appreciate that we have itemized all the programs.
Lupita,

F
Lupita,
I have made a few alterations (see attachment). Please e-mail me another copy of the report and cc one to Edna as well. Thanks.
Ana

C
Lupita,
Thanks for the report. At last!!! In fact, you have done a good job on it.
Ana

G
Lupita,
Edna has called. She wants to know if we are having problems with the server since she has not received the report. Please, let me know asap.
Ana

D
Ana
Sorry for the delay. My computer has been down again. I'm sending a first draft of the report as an attachment. Could you have a look at it and tell me if there is anything you want changed?
Lupita,

H
Ana
Here is the revised version of the report, OK?. I know I have missed the deadline. I want to apologize for the inconvenience.
Lupita,

Instructions: choose a partner and contact him/her by the messenger. One of you is responsible for the delivery of important letters. The delivery has been delayed. The deadline is today. Discuss the matter.

Example:

Rodrigo (wrote): Manuel, I have checked my e-mail and there is a message from Julie. She has not received the letters to the Governor of Coahuila, have you sent them?
Manuel (wrote): I have...

Activity No. 20

Appreciation



Instructions: Consider the time that you have worked for the Center. Think of your most important achievements, the ones that you consider have promoted the growing of this institution. Write them down. Then report to the group and listen to your partners.

Example: I **have coordinated** over 6 Spanish courses.

Instruction: Imagine you are in the annual staff retreat. One of the activities programmed has the purpose of recognizing each other's effort. Think of the person to your right and tell him/her the things you recognize or admire of his/her work.

Example: I remember the first time we transmitted a videoconference to Texas. We could not hear nor see the people in Texas. We didn't know how to use that technology. Today is different. Thanks to Manuel we **have offered** more than 150 videoconferences with excellent audio and video.



CONCLUSIONES

El propósito general de este trabajo de investigación ha sido el de proponer una alternativa pedagógica, como es el diseño de actividades, para el aprendizaje del tiempo presente perfecto del inglés. Las actividades propuestas son el resultado de un amplio trabajo de investigación que ha considerado todos los aspectos involucrados en el proceso-enseñanza aprendizaje de una lengua.

En primer lugar se ha considerado al alumno al que van dirigidas las actividades, así como al contexto dentro del cuál se desarrolla. En este sentido, la contextualización de la investigación es fundamental, ya que proporciona un panorama detallado de los antecedentes, necesidades y consideraciones en juego y que son factores decisivos para el diseño de actividades.

En el segundo capítulo se describen los fundamentos teóricos del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En primer lugar, se hace un análisis del punto gramatical, a través de la descripción lingüística del mismo tanto del inglés como del español para determinar hasta qué grado las diferencias y similitudes entre el presente perfecto en inglés y el pretérito perfecto del español facilitan o dificultan su aprendizaje. En el siguiente apartado se profundiza en dos teorías de aprendizaje, la cognoscitiva y el constructivismo. La explicación de la teoría cognoscitiva es importante en esta investigación, ya que se interesa por los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo cuando aprende, es decir, cómo ingresa esta información al aprender, cómo la procesa el individuo y cómo los conocimientos previamente adquiridos contribuyen a la internalización del nuevo conocimiento. Asimismo, se considera al aprendizaje como una habilidad cognitiva directamente relacionada con la interacción con el medio ambiente. Finalmente, el segundo capítulo se explican las teorías de enseñanza del enfoque comunicativo, enseñanza implícita vs enseñanza explícita como antecedentes del enfoque pedagógico en el cual se basa esta

investigación. En este sentido los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado, sirven de base para las actividades que se presentan, ya que se consideran los más adecuados para lograr que el alumno internalice el conocimiento de una manera controlada, organizada, significativa y contextualizada tanto en la recepción de información como en la producción de la misma.

En el capítulo III y IV se proporcionan los lineamientos generales del modelo para el diseño de actividades y finalmente se presenta un manual del maestro, que incluye una descripción detallada del procedimiento de cada actividad. También se presentan veinte actividades didácticas dirigidas al alumno organizadas por habilidad.

Para concluir, es muy importante que se incremente la investigación psicolingüística en el área de enseñanza de lenguas en México. De alguna manera esta investigación se considera parte de ese acervo, sin embargo es necesario que otros maestros e investigadores desarrollen nuevas propuestas o estudios que involucren el aprendizaje del sistema de tiempos del inglés para nativo hablantes del español. En segundo lugar, beneficiará a la comunidad docente e investigadores del área de la enseñanza del inglés porque incrementará el acervo científico en el área.

APÉNDICE

Uso de los adverbios *already* y *yet* en oraciones en presente perfecto del inglés.

a) *Already* podría traducirse como "Ya" en español, sin embargo, este adverbio se usa en inglés para señalar que una acción se llevó a cabo antes de lo esperado, como por ejemplo:

*Chris has **already** finished her MBA* = Chris **ya** terminó su maestría en negocios.

b) Si se usa en un pregunta como:

*Have you done your homework **already**?* = ¿i**Ya** acabaste la tarea!?=¿i**tan pronto**!?
(con sorpresa).

c) *Yet* se usa para decir que algo no ha pasado, por ejemplo:

*It's 12:30 I haven't had breakfast **yet*** = Son las 12:30 y **aún no** he desayunado.

d) En oraciones interrogativas como en:

*Have you done your homework **yet**?* = ¿**Aún no** has hecho la tarea? (Celce-Murcia, 1983).

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, P.D. 1981. *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, *et al.* 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas
- Badger, Ian y Menzies, Pete. 1993. *Mcmillan business English programme*. London: Mcmillan Publishers Ltd.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Ediciones-Distribuciones, S.A.
- Berlitz International, Inc. 1997. *Doing business in English*. Princetown, NJ. USA: Autor.
- Bloom, Benjamin Samuel. 1971. *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El ateneo.
- Brown, D. 2001. *Teaching by principles. An alternative approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley. Longman Inc.
- Cadierno-López, Teresa. 1992. *Explicit instruction in grammar: a comparison of input based and output based instruction in second language acquisition*. Tesis doctoral. Urbana: Universidad de Illinois.
- Casler, Ken y Palmer, David. 1989. *Business assignments*. Oxford: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a second or foreign language*. USA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Corder, Stephen Pit. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- De Devitiis, G. *et al.* 1989. *English grammar for communication exercises*. England: Longman Group UK Limited.
- Díaz-Barriga, F. *et al.* 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Ellis, R. 2003. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Fitzgerald, Jeremy. 2002. *Business administration*. Genoa: Black Cat Publishing.
- 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: UAM Azcapotzalco.
- Franco García, Elvia. (en prensa). "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.
- Gili Gaya, Samuel. 1961. *Curso superior de sintaxis española*. España: Biblograf, S.A.
- Graves, Kathleen. 1997. *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, Ronald. 1997. *Moving with grammar: A pedagogical grammar of English*. London: Beaumont Publishing.
- Guel, Edith. 2005. *Manual English at Work*. México: Centro de la Universidad de Texas A&M.
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. 2001. *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Hollet, Vicki. 1994. *Business opportunities*. Oxford: Oxford University Press.
- Jespersen, Otto. 1965. *Essentials of English grammar*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Jones, Leo. 2001. *Working in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, H. Michael. 1991. *An Introduction to second language acquisition research*. Estados Unidos de Norteamérica: Longman Group.

- Lee, James F. y VanPatten, Bill. 1995. *Making communicative language happen*. USA: McGraw-Hill.
- Lope Blanch, Juan M. 1972. *Estudios sobre el español de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lougheed, Lin. 2003. *Business correspondence*. USA: Longman Group.
- Lougheed, Lin y Addison-Wesley. 1993. *Business communication*. USA: Publishing Company.
- McKellen, J. S. 1990. *Business English: General usage*. England: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. "Cognitive Theory" en *Theories of second language learning*. New York, USA: Prentice Hall.
- Moreno de Alba, José G. 1978. *Valores de las formas verbales en el español de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz Razo, Carlos. 1998. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Murphy, Raymond. 1989. *Grammar in use*. USA: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Driscoll, Nina y Pilbeam, Adrian. 1992. *Longman Business English skills: Meetings and discussions*. Hong Kong: Longman Group Ltd.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.V. 1990. "A cognitive theory of learning" en *Learning strategies in second language acquisition*. England: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies*. What every teacher should know. Boston Mass: Heinle and Heinle Publishers.
- Pozo, Juan Ignacio. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Powell, Mark. 2002. *In company*. London: Mcmillan Publishers Ltd.
- Quirk, Randolph, et al. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London : Longman.

- Quirk, Randolph y Wrenn, C.L. 1955. *An old English grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia de la Lengua Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- Richards, J. y Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in Second language classrooms*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Richards Jack C. y Schmidt, Richard W. (eds). 1990. *Language and communication*. N.Y.: Longman Inc.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore, S. 1992. *Approaches and methods in language teaching* (8a. ed.). U.S.A.: Cambridge University Press.
- Sabino, Carlos A. 1998. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Schmelkes, Corina. 1998. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.
- Seco, Manuel. 1972. *Gramática esencial del español*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Seco, Manuel. 1989. *Gramática española*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Sellen, Derek. 2000. *Grammar world*. England: Black Cat.
- Shmitt, N. 2002. *An introduction to applied linguistics*. USA: Oxford University Press.
- Stern, H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strutt, Peter. 1992. *Longman Business English Usage*. England: Longman Group UK Limited
- Swan, Michael. 1984. *Basic English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, Michael. 1980. *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1997. *How English works: A grammar practice book*. Oxford: Oxford University Press.

- Texas A&M University. 2004. *Texas A&M University center in Mexico City*. Texas. USA: Autor.
- Tomasello, Michael y Herron, Carol. 1989. *Studies in second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tovar S., Alfonso. 2001. *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Van Dalen D. B. y W. J. Meyer. 1994. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.
- Vision 2020 Task Force. 1997. "*Vision 2020: Creating a culture of excellence*." Texas. USA: Autor.
- Williams, Marion y Burden, L. Robert. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuentes hemerográficas

- Chen, Tsai-Yu. 1995. "In search of an effective grammar teaching model", *Forum*, Vol. 33 (3): 58.
- Fotos, Sandra S. 1994. "Integrating grammar instruction 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 instruction", *Applied linguistics*. Vol. 14: 386-407.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* 10.3, 209-31. Estados Unidos.
- Selinker, Larry and Tomlin, Russell. 1986. "An empirical look at the integration and separation of skills in ELT", *ELT Journal*. Vol. 40 (3): 227-235.

Fuentes electrónicas

- Oxford, Rebecca. "Integrated Skills in the ESL/EFL classroom". (Documento Web). 2001. <http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html> (26 de agosto de 2004)
- Rehan Siddiqui, Muhammad. "Aspect and Tense". (Documento Web). 2003.

<http://www.lydbury.co.uk/discus/messages/9/9109.html?1066680038>
(24 de marzo de 2004)

Rich, Sarn. "Present Perfect". (Documento Web). 2004.
http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/pp4_sarn.htm
(19 de marzo de 2004)

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

Vision 2020 Task Force. "Vision 2020: Creating a culture of Excellence." (Documento Web). 1997. <http://www.tamu.edu/vision2020/>
(16 de abril de 2004)

"Teorías de Aprendizaje". (Documento Web).
<http://www.redesc.ilce.edu.mx/redescolar/>
(19 de marzo de 2004)