



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ACATLAN"

DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDACTICAS PARA
MEJORAR EL USO DE LOS ADVERBIOS *TOO*, *SO*,
EITHER Y *NEITHER*, DIRIGIDO A LOS ALUMNOS
DEL PG6 DE LOS CURSOS SABATINOS DE INGLES
DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

SEMINARIO TALLER
EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
ROSA MARIA REMEDIOS SANTILLAN FERRER

ASESORA: LIC. GABRIELA HUERTA VIRUEGA

ACATLAN, EDO. DE MEXICO FEBRERO DE 2005



m. 341458



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México

Por darme la oportunidad de pertenecer a esta máxima casa de estudios, en la que he adquirido gran parte de los conocimientos necesarios para lograr un exitoso desarrollo profesional.

A mi asesora de tesis

Lic. Gabriela Huerta Viruega

Por demostrar un verdadero compromiso profesional para guiar este trabajo de investigación. Mil gracias por todos sus comentarios tan acertados y que fueron de gran ayuda para enriquecer esta tesis.

A la Mtra. Elvia Franco García

Por darme la oportunidad de conocerla más y por brindar siempre de manera incondicional, su amplia experiencia profesional. Aspecto importante que me motivó a lograr un trabajo de calidad.

A las profesoras del seminario

Lic. María del Rosario Hernández Coló

Lic. Marcela García Avilés

Lic. Ana Ma. Martínez

Por compartir sus conocimientos y apoyo durante todo el seminario.

A la coordinadora del Departamento de Inglés del CEI de la FESA

Lic. Connie Reyes

Por todo su apoyo y motivación brindados para iniciar este seminario

A mis compañeros del seminario

A mis compañeros de trabajo

A mis alumnos

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán.....	3
1.1.1 Plan de estudios del CEI de la FESA.....	4
1.1.2 Plan global 6.....	7
1.1.2.1 Libro de texto.....	8
1.1.3 Población.....	9
1.1.3.1 Planta docente.....	9
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil.....	10
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	12
2.1 Descripción del aspecto lingüístico.....	12
2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en inglés.....	13
2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en español.....	20
2.1.3 Análisis contrastivo del aspecto lingüístico en español e inglés.....	24
2.1.4 Tratamiento pedagógico.....	26
2.2 Teorías de aprendizaje.....	30
2.2.1 Teoría cognoscitiva.....	30
2.2.1.1 Constructivismo.....	35
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias.....	40
2.2.2 Interlenguaje.....	42
2.2.3 Análisis de errores.....	44

	página
2.3 Teorías de enseñanza.....	45
2.3.1 Enfoque comunicativo.....	46
2.3.2 Enseñanza implícita y enseñanza explícita.....	50
2.3.3 Modelos de enseñanza.....	51
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado.....	51
2.3.3.2 <i>Output</i> estructurado.....	54
2.4 Diseño de materiales.....	56

CAPÍTULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES...58

3.1 Contexto.....	58
3.2 Conceptos y descripción gramatical.....	58
3.3 Aspectos psicolingüísticos.....	59
3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades.....	59
3.4.1 Comprensión auditiva.....	59
3.4.2 Comprensión de lectura.....	61
3.4.3 Producción oral.....	63
3.4.4 Producción escrita.....	64
3.4.5 Habilidades integradas.....	66
3.5 Evaluación con base en los objetivos.....	67
3.5.1 Objetivo general de las actividades de <i>input</i> estructurado.....	67
3.5.1.1 Objetivo particular de las actividades referenciales de <i>input</i> estructurado.....	67
3.5.1.2 Objetivos específicos de las actividades de <i>input</i> estructurado.....	68
3.5.2 Objetivo general de las actividades de <i>output</i> estructurado.....	68
3.5.2.1 Objetivo particular de las actividades referenciales de <i>output</i> estructurado.....	68
3.5.2.2 Objetivo particular de las actividades afectivas de <i>output</i> estructurado.....	68

	página
3.5.2.3 Objetivos específicos de las actividades de <i>output</i> estructurado.....	69
- 3.5.3 Objetivo general de las actividades de habilidades integradas.....	69
3.6 Recomendaciones pedagógicas.....	69
CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES.....	71
4.1 Manual para el maestro (plan de clase y clave de respuestas).....	71
4.2 Manual para el alumno.....	72
4.2.1 Comprensión auditiva.....	99
4.2.2 Comprensión de lectura.....	104
4.2.3 Producción oral.....	109
4.2.4 Producción escrita.....	113
4.2.5 Habilidades integradas.....	118
CONCLUSIONES.....	122
APÉNDICE.....	125
BIBLIOGRAFÍA.....	126

ÍNDICE DE CUADROS

página

Cuadro 1. Organización por niveles de los idiomas que se imparten en el CEI de la FESA, en cursos ordinarios.....	5
Cuadro 2. Organización de los cursos sabatinos de inglés que se imparten en el CEI de la FESA.....	6
Cuadro 3. Programa de los niveles básicos e intermedios de los cursos sabatinos de inglés de PG del CEI de la FESA.....	7
Cuadro 4. Clasificación de los adverbios en inglés.....	15
Cuadro 5. Cambios sintácticos en oraciones con significado afirmativo con la inclusión de <i>too</i> y <i>so</i>	18
Cuadro 6. Cambios sintácticos en oraciones con sentido negativo con la inclusión de <i>either</i> , <i>neither</i> y <i>nor</i>	19
Cuadro 7. Clasificación del adverbio como atributo.....	22
Cuadro 8. Cuadro comparativo de los libros de texto revisados.....	29
Cuadro 9. Hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del <i>input</i> y la adquisición de una lengua extranjera (con base en VanPatten 1985b, 1990, en Lee VanPatten, 1995: 96-97).....	52

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera se considera un proceso que en conjunto con aspectos teóricos y metodológicos favorecen al alumno a lograr la exitosa internalización y producción de nuevos conocimientos. Asimismo, ocasiona diversos problemas al momento de presentar un punto gramatical que difiere de la lengua materna, específicamente del español.

En el caso de los adverbios en inglés que expresan acuerdo: *too*, *so*, *either* y *neither*, sí se encuentran los sinónimos en español que son "también" y "tampoco". Sin embargo, el mayor problema que el alumno enfrenta al momento de realizar los cambios estructurales, es el no contar con referencia alguna en la estructura gramatical del español. Además, si a este problema se le suma una mínima práctica del punto gramatical en el libro de texto o a través de actividades didácticas que el profesor utilice, el resultado es que el alumno no logre establecer una buena comunicación, tanto a nivel escrita como oral, impidiendo así que el interlocutor no logre entender el mensaje correctamente.

Por lo anterior, se considera importante que los adverbios antes mencionados, requieren del diseño de actividades didácticas que ayuden a que el alumno, que aprende inglés como lengua extranjera, comprenda y desarrolle el significado y uso de éstos a través de ejercicios sencillos y contextualizados que favorezcan la integración de este nuevo conocimiento. Por tal motivo, el propósito de la presente investigación es el diseño de actividades didácticas que favorezcan el uso de los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither*, dirigido a los alumnos del Plan Global 6 de los cursos sabatinos de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Es importante mencionar que en esta investigación se utilizan los términos aprendizaje y adquisición de manera indistinta. Además de que los términos lengua extranjera o L2 se refieren al aprendizaje de una lengua después de la materna.

El presente trabajo de investigación se encuentra organizado en cuatro capítulos. En el primer capítulo se realiza una contextualización, la cual integra aspectos importantes tales como la población a la cual van dirigidas las actividades, además de especificar lo relacionado con el nivel académico de los alumnos.

En el segundo capítulo se establece el marco teórico de la investigación. Por lo tanto, aquí se integran tanto la descripción lingüística del punto gramatical a tratar y las bases teórico-metodológicas que sustentan las actividades diseñadas.

En el tercer capítulo se encuentra la elaboración de la propuesta de las actividades, misma que se integra por la descripción de las habilidades de la lengua así como de los objetivos y las recomendaciones pedagógicas.

Finalmente, en el cuarto capítulo se presentan las actividades didácticas diseñadas, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos están estrechamente ligados con la población a la cual van dirigidas. Esta propuesta de actividades didácticas se presenta a través de un manual para el profesor y un manual para el alumno, mismos que, en las conclusiones, se sugieren aplicar para comprobar su eficacia o tomar como ejemplo para la elaboración de otras propuestas o líneas de investigación.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN

A continuación se habla de la Institución a la cual van dirigidas las actividades didácticas diseñadas en este proyecto de investigación. Se mencionan los aspectos relacionados con la propia Institución tales como una breve reseña histórica, el plan de estudios, la descripción del plan global 6, el libro de texto que actualmente se utiliza en los cursos sabatinos de inglés impartidos en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FESA, además de la planta docente y estudiantil que lo conforman.

1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una Institución pública que, siguiendo el modelo educativo de la Universidad de Salamanca, se fundó en el año de 1551 bajo el nombre de la Real Universidad de México. Posteriormente, el 22 de septiembre de 1910 toma el nombre de Universidad Nacional de México y finalmente es decretada como autónoma en el año de 1929, promulgándose en 1946 la ley orgánica que la rige (<http://www.micrologics.com.mx/acatlaningles/PICTURES.html>).

Debido a la gran demanda de alumnos, la UNAM subsidia diversos planteles localizados en el área metropolitana y otros lugares circunvecinos a la Ciudad de México, a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado. Entre los planteles de la UNAM, se encuentra la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), la cual se considera como el plantel más grande de la UNAM, después de Ciudad Universitaria. Este plantel se ubica en el área norponiente a la Ciudad de México, dentro del municipio de Naucalpan, Estado de México (<http://www.acatlan.unam.mx/campus/presentacion.html>).

La FESA se inauguró el 17 de marzo de 1975 y a través de ya casi tres décadas, ha logrado una gran madurez académica, que se refleja al contar con una matrícula promedio de 16 mil alumnos, 18 licenciaturas (16 en sistema escolarizado y dos en

sistema abierto), cinco programas de posgrado y 45 líneas de investigación. Las licenciaturas en la FESA se organizan en seis Divisiones: Edificación y Diseño, Humanidades, Matemáticas e Ingeniería, Ciencias Socioeconómicas, Ciencias Jurídicas y Sistema de Universidad Abierta, Educación Continua y a Distancia.

La FESA se encuentra sobre una superficie de 30 hectáreas y cuenta con 30 edificios, 268 aulas, cuatro auditorios, y construcciones especiales para los Centros de Información y Documentación, de Desarrollo Tecnológico, la Unidad de Seminarios, el Centro Cultural y su muy prestigiado Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), mismo al que se hace referencia en el apartado 1.1.1 del presente trabajo (Chavarría, 2004).

1.1.1 Plan de estudios del CEI de la FESA

El CEI de la FESA es el centro de lenguas más grande de Latinoamérica y el más grande con que cuenta la UNAM. Fue fundado primeramente en 1975 como Departamento de Idiomas. Posteriormente, en el año de 1978 se convirtió en Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) y se llama actualmente Centro de Enseñanza de Idiomas (<http://www.micrologics.com.mx/acatlaningles/ABOUT.html>).

El CEI es uno de los centros más prestigiados ya que su infraestructura académica lo coloca como uno de los principales referentes educativos en la zona noroeste del área metropolitana. El objetivo del CEI es impartir cursos de idiomas extranjeros que apoyen los estudios de los alumnos de licenciatura y posgrado de la FESA, así como dotar de un instrumento de investigación, cultura y trabajo profesional a la comunidad universitaria en general, y a la comunidad circunvecina (<http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/idiomas/ciereg.html>).

El CEI atiende un promedio de trece mil alumnos, en los catorce idiomas que se imparten: alemán, árabe, chino, español para extranjeros, francés, griego, hñähñu (otomí), inglés, italiano, japonés, náhuatl, portugués, rumano y ruso. Cada idioma se organiza en diferentes niveles dependiendo del plan que el alumno decida cursar (ver cuadro 1). Es importante mencionar que los cursos impartidos en el CEI de la FESA son cursos de comprensión de lectura (CL) o cursos de plan global (PG). El PG se denomina

así, por enfocar su metodología al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de una lengua extranjera: las producciones oral y escrita, así como las comprensiones auditiva y de lectura.

Cuadro 1. Organización por niveles de los idiomas que se imparten en el CEI de la FESA, en cursos ordinarios

IDIOMA	COMPRENSIÓN DE LECTURA	PLAN GLOBAL
ALEMÁN	3 NIVELES	6 NIVELES
ÁRABE		8 NIVELES
CHINO		6 NIVELES
FRANCÉS	3 NIVELES	6 NIVELES
GRIEGO		6 NIVELES
HÑAHÑU (OTOMÍ)		6 NIVELES
INGLÉS	3 NIVELES	6 NIVELES
ITALIANO	3 NIVELES	5 NIVELES
JAPONÉS		8 NIVELES
NÁHUATL		6 NIVELES
PORTUGUÉS	3 NIVELES	5 NIVELES
RUMANO		6 NIVELES
RUSO		6 NIVELES
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS		6 NIVELES

(<http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/idiomas/ciereg.html>)

Como se puede apreciar en el cuadro 1, la mayoría de los idiomas constan de seis niveles de PG. Sin embargo, en italiano y portugués los cursos de PG se dividen en cinco niveles. No así en árabe y japonés, en los cuales se requieren cursar ocho niveles de plan global. (<http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/idiomas/ciereg.html>).

El idioma inglés se considera el idioma más importante por ser utilizado como una vía de comunicación universal. Por lo tanto, en el CEI de la FESA el idioma inglés es el que mayor demanda de alumnos tiene en los dos tipos de cursos que se ofrecen: CL o

PG, en cualquiera de los horarios: cursos regulares (de lunes a viernes) y cursos sabatinos.

Para integrarse a alguno de estos cursos, es necesario presentar un examen de colocación en el que los alumnos se canalizan al nivel correspondiente de acuerdo con el resultado que se obtiene en este examen. Cabe hacer mención que los cursos sabatinos de inglés se imparten a nivel PG únicamente. Por lo tanto, debido al objetivo general de la presente investigación, sólo se tomarán como objeto de estudio los cursos sabatinos de inglés en modalidad de PG.

Los cursos PG sabatinos de inglés impartidos en el CEI de la FESA, están organizados en 19 niveles diferentes, divididos a su vez en: introductorio, básicos e intermedios y avanzados, además de los cursos para niños, tal y como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Organización de los cursos sabatinos de inglés que se imparten en el CEI de la FESA

NIVELES	CURSOS
Niños	1-6
Introductorio	Pre-one
Básicos e Intermedios	Starter 1, Starter 2, PG1, PG2, PG3, PG4, PG5 y PG6
Avanzados	PG7, PG8, PG9, PG10, PG11, PG12, PG13, PG14, PG15 y PG16

(Departamento de Inglés, Folleto informativo, 2004)

Dada la gran cantidad de cursos de idiomas que se imparten en el CEI de la FESA, sólo se enfocará la atención del lector en el curso sabatino intermedio de nivel seis debido a que el punto gramatical central de esta investigación se imparte en este nivel.

1.1.2 Plan Global 6

El programa de cada uno de los cursos sabatinos de inglés a nivel PG del CEI de la FESA en niveles básicos e intermedios, se basa principalmente en el contenido de las unidades correspondientes a la serie de libros de texto que se utilizan actualmente: *American Headway* (Soars, 2003). Es por ello que en el cuadro 3 se observa la organización de los mismos (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Programa de los niveles básicos e intermedios de los cursos sabatinos de inglés de PG del CEI de la FESA

NIVEL	LIBRO	UNIDADES
<i>Starter 1</i>	<i>American headway starter</i>	Unidades 1-7
<i>Starter 2</i>	<i>American headway starter</i>	Unidades 8-14
PG1	<i>American headway 1</i>	Unidades 1-7
PG2	<i>American headway 1</i>	Unidades 8-14
PG3	<i>American headway 2</i>	Unidades 1-7
PG4	<i>American headway 2</i>	Unidades 8-14
PG5	<i>American headway 3</i>	Unidades 1-6
PG6	<i>American headway 3</i>	Unidades 7-12

De acuerdo con el cuadro 3, el curso PG6 sabatino de inglés que se imparte en el CEI de la FESA se enfoca únicamente a la enseñanza y práctica de cada uno de los contenidos temáticos que se encuentran en las unidades 7 a la 12 del libro *American Headway 3* (Soars, 2003).

Todos los aspectos antes mencionados, se desarrollan a través de ejercicios de gramática, escritura, comprensión auditiva y de lectura. Este libro también considera prácticas orales, tales como discusiones o *role-plays*. Asimismo, se realizan prácticas

diversas dependiendo de las actividades seleccionadas por el profesor del *resource book* (libro de actividades extras), las cuales son utilizadas por el profesor como material didáctico adicional.

Es importante mencionar que la forma de evaluar a los alumnos consiste en un examen parcial (30 puntos), un examen final (50 puntos), y dos proyectos (diez puntos cada uno), los cuales hacen un total de 100 puntos. Al finalizar el PG6, el alumno es acreedor a la constancia expedida por el CEI de la FESA y que tiene un valor curricular muy importante, siempre y cuando cumpla con el puntaje mínimo de acreditación de 70 puntos.

1.1.2.1 Libro de texto

American Headway (Soars, 2003) es una serie de cuatro libros de texto para aprender inglés dirigido a adolescentes y adultos que quieren usar el idioma inglés de manera fluida y correcta. Cada uno de los libros de texto van acompañados de un cuaderno de trabajo (*workbook*), el libro del maestro (*teacher's book*), un *resource book* (libro de actividades extras) y su material auditivo: casetes o discos compactos.

La gramática, el vocabulario y las expresiones cotidianas del idioma inglés se explican en cada unidad, desarrollando paralelamente las cuatro habilidades de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir).

Este libro combina la metodología de los métodos tradicionales con enfoques más recientes, como lo es el constructivismo. Asimismo, ayuda a que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera sea motivante, estimulante y eficaz. Además, permite que el alumno amplíe y profundice en su comprensión del inglés, al entender por sí mismo las reglas gramaticales y extender así sus habilidades para utilizar el idioma.

A pesar de lo anterior, se observan algunas deficiencias en este libro de texto, ya que el uso de los adverbios para expresar acuerdo y desacuerdo: *too, so, either* y *neither*, se incluyen muy brevemente como punto gramatical, únicamente dentro del apartado de *Everyday English*, correspondiente a la unidad nueve intitulada: *Relationships*, del curso PG6 (ver apéndice). Por lo tanto, la práctica proporcionada en

este texto por las actividades que se encuentran en el libro de PG6, de los cursos sabatinos de inglés del CEI de la FESA, no son suficientes como para mejorar el problema que causa a los alumnos el utilizar correctamente estos adverbios.

1.1.3 Población

La población que forma los cursos sabatinos de inglés que se imparten en el CEI de la FESA, son personas que se consideran como:

- a) comunidad interna. Estudiantes de la FESA, trabajadores académicos o administrativos de la FESA, o familiares directos (cónyuge y/o hijos) de alguno de ellos.
- b) comunidad externa. Son egresados de la UNAM a nivel licenciatura o posgrado, alumnos provenientes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), público en general como: alumnos de ocho a doce años (integrados a los cursos sabatinos de inglés exclusivos para niños), mayores de 17 años.

1.1.3.1 Planta docente

En este apartado se habla de la planta docente de los cursos sabatinos en general del Departamento de Inglés del CEI de la FESA, así como su formación académica que los capacita para impartir los cursos de inglés como lengua extranjera.

Algunos de estos profesores son personas egresadas de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, carrera que se imparte en la FESA, en la cual obtienen un perfil profesional que les permite conocer el idioma inglés y la relación existente entre éste y el español, en cuanto a aspectos lingüísticos, culturales y literarios se refiere.

Asimismo, los profesores logran interesarse por las nuevas tendencias didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras, para aplicarlas en la realidad educativa donde se desempeñan profesionalmente, analizan las diferentes corrientes lingüísticas y su aportación a la lingüística aplicada, diseñan y evalúan planes y programas de estudio

para la enseñanza de la lengua inglesa con carácter inter y multidisciplinario, además de participar en diversos proyectos de investigación dentro del área de la enseñanza y la lingüística aplicada (<http://www.acatlan.unam.mx/Licenciaturas/ingles.html>).

Dentro de esta planta docente también hay profesores que tienen autorización de la Comisión Técnica de la UNAM para enseñar el idioma inglés como lengua extranjera, al haber aprobado los tres exámenes correspondientes, uno del área de dominio del idioma, otro del área de metodología y el tercero que se refiere a una práctica de clase.

Otros profesores cuentan con el certificado del Curso de Formación de Profesores que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) o en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de Ciudad Universitaria (CU). Los objetivos de este curso son formar y actualizar profesores que logren enseñar el inglés como lengua extranjera a nivel medio superior y superior, que desarrollen un espíritu crítico que les ayude a identificar y analizar situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje y les permita: encontrar y/o elaborar alternativas metodológicas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomar decisiones adecuadas al área laboral en la que se desarrolle profesionalmente y asiente bases para lograr una formación continua y autónoma (<http://comenius.cele.unam.mx/cele/formacion.html>).

1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

En cuanto a la población del nivel PG6 de los cursos sabatinos de inglés del CEI de la FESA, se puede decir que todos los grupos se encuentran formados por ambas comunidades. Por lo tanto, las edades de los alumnos fluctúan entre los 17 y 55 años de edad.

Los cursos sabatinos de inglés del CEI en la FESA, se conforman por ambas comunidades: interna y externa. Los intereses principales de estos estudiantes por aprender el idioma son de carácter laboral (obtener un mejor puesto), profesional (para estudiar en el extranjero u obtener su titulación) o personal (para viajar al extranjero, gusto por el idioma, impartir clases, continuar estudiando u otros).

La contextualización del presente trabajo de investigación permite conocer aspectos importantes tales como la población a la cual van dirigidas las actividades y el nivel académico de los alumnos que la conforman. Asimismo, coadyuva a establecer el marco teórico de esta investigación, el cual se conforma de la descripción lingüística del punto gramatical a tratar y las bases teórico-metodológicas que sustentan las actividades diseñadas. Estos aspectos se describen a detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describe el aspecto lingüístico en inglés de acuerdo con diversos autores, para indicar específicamente el uso sintáctico, gramatical y semántico de *too*, *so*, *either* y *neither* como adverbios. Posteriormente, se describe el punto lingüístico en español para finalmente hacer un análisis contrastivo entre ambas lenguas. Con estas bases, se indica el tratamiento pedagógico que se le da a este aspecto lingüístico.

Asimismo se describen las teorías de aprendizaje, tales como conductismo y la teoría cognoscitiva, la corriente constructivista, el interlenguaje y la importancia del análisis de errores. Además, se describe dentro de la teoría de enseñanza el enfoque comunicativo, la enseñanza implícita y la explícita; además de los modelos de enseñanza tales como *input* y *output* estructurado. Lo anterior con el fin de entender el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y establecer estos modelos para el diseño de materiales.

2.1 Descripción del aspecto lingüístico

El uso de los adverbios en inglés representa un problema para el alumno que estudia este idioma como lengua extranjera, ya que la inclusión de algunos adverbios tales como *either*, *neither*, *too* y *so* provoca algunos cambios en la estructura gramatical.

Por un lado, el alumno encuentra dificultad al observar los cambios suscitados. Por otro lado, el profesor carece de actividades didácticas específicas para enseñar este punto gramatical, o bien los libros de texto carecen de un buen tratamiento pedagógico para mejorar el uso correcto de los adverbios arriba mencionados. Por lo tanto, la presente investigación se enfoca a tratar de manera particular el uso correcto de los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither*, para expresar acuerdo o desacuerdo con algún comentario previamente expresado por otro interlocutor. De tal manera que, en el

siguiente apartado, se presenta la descripción del aspecto lingüístico en inglés para entender mejor el uso de estos adverbios.

2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en inglés

Algunas gramáticas de la lengua inglesa como la de Thomson y Martinet (1980), Swan (1998) y Bello (1978), muestran el uso del punto gramatical que atañe a la presente investigación. Sin embargo, se observa que algunas otras fuentes, tales como Collier Macmillan (1968), Murphy (1998), Sellen (2000) y Swan y Walter (1997), sólo ejemplifican o explican el aspecto sintáctico de una lengua, evitando mencionar a qué categoría gramatical pertenecen estos adverbios.

En el caso de las palabras *too*, *so*, *either* y *neither*, se observa que se utilizan de manera diferente de acuerdo con su clasificación gramatical. Por ejemplo, Larousse (2003), clasifica a *either* y *neither* de tres formas distintas:

a) como cuantificadores:

*You can choose **either** project.*

Puedes escoger **cualquier** proyecto.

***Neither** part wants to apologize.*

Ninguna de las dos partes quiere disculparse.

b) como pronombres singulares:

*I like **neither**.*

No me gusta **ninguno(a)**.

*Give me **either**.*

Dame **cualquiera**.

***Neither** / **either** of yours will be okay.*

Ninguno / **Alguno** de ustedes estará bien.

***Neither** of his parents speaks English.*

Ninguno de sus padres habla inglés.

c) o como pronombres plurales para indicar equivalencia a ¿verdad?, ¿no es cierto?:

Neither came, did they?

Nadie vino, ¿verdad?

Así mismo se encuentra **so** como pronombre:

I think so.

Eso creo.

y como adverbio con significado de "tan", "entonces" o "por ello" al colocarlo antes del sujeto, sin importar que el tiempo sea simple o compuesto:

So we decided to...

Entonces / Por ello decidimos que...

So they will pay...

Entonces / Por ello pagarán...

En cuanto a las palabras *too* y *so*, Larousse (2003) las clasifica como cuantificadores:

He has too much work.

Él tiene **demasiado** trabajo.

She has so much energy.

Ella tiene **demasiada** energía.

Es importante mencionar que este texto incluye únicamente a *too* como adverbio, indicando que se coloca después de la palabra a la que califica y según la insistencia que quiera marcar el hablante:

I saw it too.

Yo lo (la) ví **también**.

I, too, saw it.

Yo **también** lo (la) ví.

Forget (1991) categoriza a *too*, *so*, *either* y *neither* como conjunciones. Asimismo, el texto muestra el uso de *either...or*, *not...either...or* y *neither...nor*, y las llama locuciones conjuntivas, ya que establecen relación entre varias palabras, grupos de palabras o proposiciones.

Collins Cobuild (1997) clasifica a estas palabras como determinantes generales (*general determiners*), pero sólo incluye el uso de *either* y *neither*. Por lo tanto, estas

gramáticas no logran describir específicamente el uso de *too*, *so*, *either* y *neither* como adverbios dentro de la oración. Es por eso que las gramáticas que se utilizan como referencia para describir el aspecto lingüístico de la presente investigación, son las de Swan (1998) y la de Thomson y Martinet (1980), ya que los autores coinciden en llamar adverbios a *too*, *so*, *either* y *neither*.

De acuerdo con Thomson y Martinet (1980), los adverbios en inglés se pueden clasificar en ocho tipos (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Clasificación de los adverbios en inglés

<i>Kinds of adverbs</i>	<i>Examples</i>
1. <i>of manner</i>	<i>quickly, bravely, happily, hard, fast, well</i>
2. <i>of place</i>	<i>here, there, up, down, near, by</i>
3. <i>of time</i>	<i>now, soon, yet, still, then, today</i>
4. <i>of frequency</i>	<i>twice, often, never, always, occasionally</i>
5. <i>of certainty</i>	<i>certainly, surely, definitely, obviously</i>
6. <i>of degree</i>	<i>nearly, quite, just, quite, too, so, neither, nor, either, really, extremely, absolutely, entirely, only, completely, almost, hardly, scarcely, barely</i>
7. <i>interrogative</i>	<i>when? where? why?</i>
8. <i>relative</i>	<i>when, where, why</i>

(Thomson y Martinet, 1980: 55)

Como se puede observar en las categorías de adverbios del cuadro 4, entre ellos se encuentran algunos que denotan afirmación (*so*, *too*) y otros que denotan negación (*either*, *neither*).

Refiriéndose a los adverbios clasificados en el tipo número seis, Thomson y Martinet (1980) indican que un adverbio de grado (*adverb of degree*) modifica a un adjetivo o a otro adverbio y debe ser colocado antes del adjetivo o el adverbio:

*It was **too** hot to work.*

Hizo **mucho** calor como para trabajar.

*He played **extremely** badly.*

Él jugó **extremadamente** mal.

Asimismo, estos autores indican que los adverbios de grado tales como: *almost, nearly, quite, hardly, scarcely, barely* y *just* también pueden modificar verbos. Por lo anterior, deben ir colocados antes del verbo principal, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos:

*I **quite** understand.*

Entiendo **totalmente**.

*I **hardly** enjoyed it.*

Casi lo (la) disfruté.

*I can **nearly** swim.*

Casi puedo nadar.

*I am **just** going.*

Sólo voy a ir.

Sin embargo, algunos adverbios de esta clasificación (cuyo sentido es negativo o restrictivo), pueden ir colocados al principio de la oración, seguidos por la forma invertida del verbo, tal y como se hace en la forma interrogativa de las oraciones. Lo anterior es con el fin de enfatizar aún más el sentido negativo:

*I have **never** before been asked to accept a bribe.*

Never before have I been asked to accept a bribe.

Nunca antes me han hecho aceptar un soborno.

*He had **hardly** left the house when the storm broke.*

Hardly had he left the house when the storm broke.

Él **casi** había salido de la casa cuando empezó la tormenta.

*He became **so** suspicious that...*

So suspicious did he become that...

Él se volvió **tan** sospechoso que...

Los adverbios de grado (*adverbs of degree*) y frases adverbiales (*adverb phrases*) que Thomson y Martinet (1980) consideran más importantes y que conllevan un significado negativo son: *never, seldom, scarcely, ever, scarcely...when, hardly...when, no sooner...than, nowhere, in no circumstances, on no account, only by, only, then, only when, only in this way, not till, not only, so, neither y nor*. Por lo tanto, es importante mencionar que debido a que son muchas las palabras incluidas en esta categoría, la presente investigación se delimita únicamente al uso de los adverbios *too, so, either y neither*.

De acuerdo con Swan (1998) y Thomson y Martinet (1980), el uso de *so* y *too* como adverbios es similar al significado de la palabra *also* (también), pero su estructura se utiliza para contestar o agregar un comentario con acuerdo afirmativo a la oración anterior, siguiendo la misma estructura gramatical. A continuación se ejemplifica lo anterior dentro de un circuito del habla, en donde A y B son los interlocutores:

So + verbo auxiliar + sujeto

A: *I've lost her address.* **B:** **So** *have I.*

He perdido su dirección. Yo **también**.

Sujeto + verbo auxiliar + **too**

A: *I am hungry.* **B:** *I am **too**.*

Tengo hambre. Yo **también**.

Por lo tanto, los adverbios *neither y nor*, cuyo significado es "tampoco", deben de ir al inicio de la oración, seguidos por la inversión del verbo auxiliar y el sujeto (el cual puede ser un pronombre o un nombre), indicando de esta manera un acuerdo negativo con la oración anterior:

Neither / nor + verbo auxiliar afirmativo + sujeto

A: *I can't swim.* **B:** **Neither / nor** *can I.*

No puedo nadar. Yo **tampoco**.

mientras que el adverbio *either* (cuyo significado y uso son los mismos que *neither* y *nor*) va al final de la oración, tal y como se observa en la estructura que se utiliza con el adverbio *too*, pero con el verbo auxiliar en negativo:

Sujeto + verbo auxiliar negativo + ***either***

A: *Ruth didn't turn up.*

B: *Kate didn't **either**.*

Ruth no se apareció.

Kate **tampoco**.

Es importante considerar que al expresar acuerdo o desacuerdo existen variaciones con respecto a los tiempos verbales al utilizar los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither*, tal y como se señala en Collier Macmillan (1968), Murphy (1998), Sellen (2000) y Swan y Walter (1997) (ver cuadros 5 y 6).

Cuadro 5. Cambios sintácticos en oraciones con significado afirmativo con la inclusión de *too* y *so*

Interlocutor "A"	Interlocutor "B"	
	Acuerdo utilizando <i>too</i>	Acuerdo utilizando <i>so</i>
<i>I am happy today.</i>	<i>I am too.</i>	<i>So am I.</i>
<i>I like traveling.</i>	<i>I do too.</i>	<i>So do I.</i>
<i>I was tired.</i>	<i>I was too.</i>	<i>So was I.</i>
<i>I went to school.</i>	<i>I did too.</i>	<i>So did I.</i>
<i>I have been here.</i>	<i>I have too.</i>	<i>So have I.</i>
<i>I had told her.</i>	<i>I had too.</i>	<i>So had I.</i>
<i>I will go out tomo</i>	<i>I will too.</i>	<i>So will I.</i>
<i>I can play tennis.</i>	<i>I can too.</i>	<i>So can I.</i>
<i>I must be on time.</i>	<i>I must too.</i>	<i>So must I.</i>
<i>I'd like a new car.</i>	<i>I would too.</i>	<i>So would I.</i>

Cuadro 6. Cambios sintácticos en oraciones con significado negativo con la inclusión de *either*, *neither* y *nor*

Interlocutor "A"	Interlocutor "B"	
Oración anterior	Acuerdo utilizando <i>either</i>	Acuerdo utilizando <i>neither</i> o <i>nor</i>
<i>I'm not happy today.</i>	<i>I'm not either.</i>	<i>Neither am I.</i> <i>Nor am I.</i>
<i>I don't like traveling.</i>	<i>I don't either.</i>	<i>Neither do I.</i> <i>Nor do I.</i>
<i>I wasn't tired.</i>	<i>I wasn't either.</i>	<i>Neither was I.</i> <i>Nor was I.</i>
<i>I didn't go to school.</i>	<i>I didn't either.</i>	<i>Neither did I.</i> <i>Nor did I.</i>
<i>I haven't been here before.</i>	<i>I haven't either.</i>	<i>Neither have I.</i> <i>Nor have I.</i>
<i>I hadn't told her.</i>	<i>I hadn't either.</i>	<i>Neither had I.</i> <i>Nor had I.</i>
<i>I won't go out tomorrow.</i>	<i>I won't either.</i>	<i>Neither will I.</i> <i>Nor will I.</i>
<i>I can't play tennis.</i>	<i>I can't either.</i>	<i>Neither can I.</i> <i>Nor can I.</i>
<i>I mustn't be late.</i>	<i>I mustn't either.</i>	<i>Neither must I.</i> <i>Nor must I.</i>
<i>I wouldn't be a liar.</i>	<i>I wouldn't either.</i>	<i>Neither would I.</i> <i>Nor would I.</i>

Como se observa en los cuadros 5 y 6, es de vital importancia indicar que si el sujeto cambia en la oración que se utiliza con alguno de los adverbios, entonces el verbo auxiliar también debe cambiar, especialmente en el tiempo presente y con el verbo ser o estar (*be*) en pasado. Por ejemplo, al utilizar *too* y *so*:

A: *I am 30 years old.*

Tengo 30 años.

A: *I live near here.*

Vivo cerca de aquí.

A: *I was angry.*

Estaba enojado(a).

B: *Paul is too. | So is Paul.*

Paul **también**.

B: *Bob does too. | So does Bob.*

Bob **también**.

B: *Mary was too. | So was Mary.*

Mary **también**.

y con *either*, *neither* y *nor*:

A: *I'm not 30 years old.*

No tengo 30 años.

A: *I don't live near here.*

No vivo cerca de aquí.

A: *I wasn't angry.*

No estaba enojado(a).

B: *Paul isn't either. | Neither is Paul. | Nor is Paul.*

Paul **tampoco**.

B: *Bob doesn't either. | Neither does Bob.*

Nor does Bob.

Bob **tampoco**.

B: *Mary wasn't either. | Neither was Mary.*

Nor was Mary.

Mary **tampoco**.

Después de observar el uso de los adverbios *either*, *neither*, *too* y *so*, es necesario observar cómo se utilizan los adverbios en español. Por lo tanto, en el siguiente apartado se hace la descripción del aspecto lingüístico en español.

2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en español

En español, todas y cada una de las palabras que se incluyen en la oración, se clasifican de acuerdo con su significado o uso. Es por ello que, se pueden encontrar clasificaciones de artículos, adjetivos, preposiciones, pronombres, adverbios, entre otras.

Diversos autores de gramáticas del español tales como Seco (1972), *Selecciones del Reader's Digest* (1977), Bello (1978) y el *Diccionario Enciclopédico Quillet* (1983)

coinciden en definir a los adverbios como palabras que modifican al verbo, al adjetivo o a otro adverbio, determinando circunstancias diferentes y aclarando su significado al denotar el carácter afirmativo, negativo o dubitativo (que indica duda) de la oración. Asimismo, presentan varias clasificaciones de adverbios. Sin embargo, Revilla de Cos (1984) indica que para entender el uso de los adverbios es necesario clasificarlos en tres criterios diferentes:

- a) con criterio morfológico (por su forma): simple: todos los adverbios
 compuesto: a) con la terminación *-mente*
 clara – claramente
 b) con elementos diversos
 enfrente - (en + frente)
 aprisa – (a + prisa),
- b) con criterio sintáctico (por su función): Gente de allá. (término de preposición)
Aquí, todos felices. (predicado adverbial)
- c) con criterio semántico (por su significado): Hoy tengo examen. (de tiempo)
 Baila bien. (de modo)

En cuanto a su forma, Revilla de Cos (1984) menciona que los adverbios no tienen variaciones morfológicas, es decir, que es morfológicamente invariable, aunque hay excepciones. Por ejemplo, el apócope del adverbio (pérdida de las sílabas finales que sufren ciertos adverbios al encontrarse antes de un adjetivo o adverbio, excepto cuando modifican al verbo):

Forma plena

No vale tanto.

Forma apocopada

No es tan barato.

¡Lo hizo tan mal!

o su forma diminutiva, que se usa principalmente en el habla coloquial:

Forma plena

cerca

ahora

Forma diminutiva

cerquita

ahorita

De acuerdo con su función, Revilla de Cos (1984) también menciona que el adverbio se considera un modificador directo ya que no utiliza nexo alguno. Es decir, el

modificador se considera un atributo del verbo, del adjetivo, de una construcción adjetiva, de otro adverbio, de una frase adverbial o de un sustantivo (ver cuadro 7).

Cuadro 7. Clasificación del adverbio como atributo

Atributo de:	Ejemplo
1. un verbo	No <u>llegó</u> Juan.
2. un adjetivo	El agua está <u>muy fría</u> .
3. una construcción adjetiva	Hombre <u>bien</u> sin gracia.
4. un adverbio	Canta <u>bastante</u> mal.
5. una frase adverbial	Obra <u>muy</u> a la ligera.
6. un sustantivo	Tiempo <u>atrás</u> .

(Revilla de Cos, 1984: 130)

En cuanto a su significado se refiere, "los adverbios expresan cualidades o circunstancias de las palabras a las que acompaña como atributo" (Revilla de Cos, 1984: 130). Este mismo autor clasifica a los adverbios en siete categorías de acuerdo con circunstancias que éstos expresan:

- adverbios de lugar:** aquí, ahí, allí, acá, allá, arriba, abajo, encima, debajo, delante, detrás, dentro, fuera, adentro, afuera, enfrente, adelante, atrás, cerca, lejos, donde, adonde.
- adverbios de tiempo:** cuando, ahora, hoy, ayer, anteayer, mañana, entonces, anoche, siempre, nunca, ya, antes, después, pronto, tarde, mientras, luego, aún, todavía, antaño, hogaño.
- adverbios de modo:** como, así, tal, cual, aprisa, adrede, bien, mal, despacio, lentamente y todos los de la serie terminados en -mente, que se forman con esta terminación precedida por la forma femenina del adjetivo.
- adverbios de cantidad:** tanto (y la forma apocopada tan), cuanto (y la forma apocopada cuan), mucho, poco, demasiado, harto, bastante, muy, menos, casi, apenas, nada, así, algo.

5. **adverbios de afirmación:** sí, también, ciertamente.
6. **adverbios de negación:** no, jamás, tampoco.
7. **adverbios de duda:** quizá, quizás, acaso, tal vez; e indica que algunos adverbios incluidos dentro de estas categorías, tienen tres grados de significación al igual que los adjetivos,
 - Positivo: Llegó tarde.
 - Comparativo: Llegó más tarde.
 - Superlativo: Llegó muy tarde.
Llegó tardísimo.

Por lo tanto, de acuerdo con la clasificación semántica de los adverbios, Revilla de Cos (1984: 136) indica que "el adverbio expresa una cualidad o describe circunstancias de las palabras que acompaña como atributo, que son el verbo, el adjetivo u otro adverbio." Seco (1972) explica que el adverbio no necesita concordancia alguna con respecto a la palabra que acompaña, es decir que no sufre variaciones.

Los adverbios de afirmación son: sí, cierto, ciertamente, verdaderamente, realmente, naturalmente, también, y su estructura es la siguiente:

Ramón me aseguró que sí vendrá esta tarde.

Ciertamente verás a Juan cuando vayas a Italia.

Nosotros **también** queremos cenar ya.

Mientras que los adverbios de negación, tales como: no, nunca, jamás, ni y tampoco, se incluyen en la oración, tal y como se ejemplifica a continuación:

No quiero nada de ti.

Nunca deberías haber dicho semejantes palabras.

Ni habíamos visto a esa persona.

Si lo hiciera, jamás me lo perdonaría.

Ese joven **tampoco** dijo la verdad.

Conforme los ejemplos anteriores y la descripción de este aspecto lingüístico, se deduce que la estructura gramatical utilizada con el adverbio de afirmación "también" y el adverbio de negación "tampoco", queda de la siguiente forma:

Sujeto + tampoco / también + verbo + complemento

Mi mamá tampoco / también fue al cine.

Sin embargo, como Bello (1978) menciona, estos adverbios son algunas veces utilizados incorrectamente y, por consiguiente, no es raro escuchar:

Yo también no puedo ir.

cuando lo correcto es sustituir el adverbio "también" por el adverbio "tampoco":

Yo tampoco puedo ir.

El describir el aspecto lingüístico de los adverbios en inglés y en español, permite entender mejor el uso y la estructura sintáctica, gramatical y morfológica de estos. Sin embargo, aún no se establece por qué los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither* representan un problema para los alumnos que estudian el idioma inglés como lengua extranjera. Por tal motivo, en el siguiente apartado se realiza un análisis contrastivo entre la lengua meta (inglés) y la lengua materna del alumno (español), para observar cuáles son las semejanzas y diferencias en el uso de este aspecto lingüístico, y lograr establecer el origen del problema en el proceso de aprendizaje de este punto gramatical.

2.1.3 Análisis contrastivo del aspecto lingüístico en español e inglés

De acuerdo con Lado (1957), para el alumno que estudia inglés como lengua extranjera, no le es extraño el encontrar aspectos gramaticales que logra relacionar con su lengua materna, para facilitar su aprendizaje. Sin embargo, si no encuentra relación alguna con su lengua materna, el aspecto gramatical representa mayor dificultad para entenderlo y por consiguiente, aprenderlo. De manera que la comparación de la lengua meta y la lengua materna del alumno, permite que el profesor detecte los verdaderos problemas de aprendizaje y utilice los recursos didácticos adecuados para facilitar el aprendizaje del punto lingüístico que crea problemas al alumno.

Lado (1957) menciona que el análisis contrastivo es esencial para los profesores que enseñan alguna lengua extranjera, ya que al estar trabajando con sus alumnos, se puede presentar algún punto lingüístico que causa problemas al alumno. Por lo tanto, el

profesor necesitará identificar de manera rápida y eficaz cuál o cuáles son estos problemas. De manera que, el profesor podrá identificar no sólo el punto gramatical sino los problemas que éste ocasiona en el aspecto fonético, sintáctico, semántico y/o cultural.

Después de tomar como referencia las descripciones de los aspectos lingüísticos, tanto en inglés como en español, se puede decir que los adverbios de grado (*too*, *so*, *either* y *neither*), presentan algunas diferencias y semejanzas con el adverbio de afirmación “también” y el adverbio de negación “tampoco”.

Las semejanzas que se observan son a nivel semántico, ya que tienen el mismo significado:

	Inglés	Español
afirmación	<i>so</i> <i>too</i>	también también
negación	<i>either</i> <i>neither</i>	tampoco tampoco

Asimismo, a nivel sintáctico en inglés se denominan adverbios a estas cuatro palabras, según la descripción de Revilla de Cos (1984). Sin embargo, se encuentran varias diferencias. Una de ellas es la posición de estos adverbios dentro de la oración. En inglés se incluyen los adverbios de grado *too* y *either* al final, anteceditos por el verbo *be* o el auxiliar correspondiente al tiempo verbal en que se encuentre la oración:

A: *Alice likes pizza.*

B: *Her husband does too.*

A: *Alice doesn't like pizza.*

B: *Her husband doesn't either.*

A: *I'm happy today!*

B: *I am too.*

A: *We aren't married.*

B: *They aren't either.*

Mientras que, los adverbios de grado *so* y *neither* se incluyen al principio de la oración modificando la estructura gramatical, ya que van precedidos por el verbo *be* o el auxiliar correspondiente:

A: *Alice likes pizza.*

B: *So does her husband.*

A: *Alice doesn't like pizza.*

B: *Neither does her husband.*

A: *We aren't married.*

B: *They aren't either.*

- **A:** *We aren't married.*

B: *Neither are they.*

Pero, estos cambios no se presentan en español, ya que al incluir ya sea el adverbio de afirmación "también" o el adverbio de negación "tampoco", estos van siempre al final de la oración y antecidos únicamente por el sujeto, sin necesidad de agregar algún auxiliar o invertir alguno de los elementos de la oración:

A: *Miriam tiene dos muñecas.*

B: *Laura también.*

A: *Emma está cansada.*

B: *Carolina también.*

A: *Alfredo no compró dulces.*

B: *Patricia tampoco.*

A: *Magdalena no es envidiosa.*

B: *Celia tampoco.*

Al observar y entender las estructuras en inglés que incluyen algún adverbio de grado, así como las oraciones en español que hacen la inclusión de un adverbio de afirmación o de negación, se puede decir que el uso de los adverbios es un aspecto lingüístico que representa un problema al estudiante de inglés como lengua extranjera. Esto se deduce al observar en los ejemplos que el alumno encuentra similitud a nivel semántico entre su lengua materna y la lengua meta (inglés). Sin embargo, el alumno no logra realizar correctamente la inversión de los elementos de la oración en inglés a nivel sintáctico, ya que en el español no existe alguna diferencia sintáctica al incluir los adverbios de afirmación o negación. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo diseñar actividades didácticas para que el alumno logre utilizar correctamente este aspecto lingüístico. Previo al logro de este objetivo, es necesario analizar diversos libros de texto para observar y comparar cuál es el tratamiento pedagógico que se le da a este punto gramatical, mismo que se describe a continuación.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

Como se menciona en los apartados anteriores, el uso de los adverbios de grado (*adverbs of degree*) representa un problema al alumno que estudia inglés como lengua

extranjera. El problema recae principalmente en la insuficiencia de material didáctico diseñado para tratar este problema de manera específica. Esto se observa al revisar algunos libros de texto en los que el uso de *too*, *so*, *either* y *neither*, se incluye dentro de una unidad pero no es el único aspecto gramatical que se practica.

Un ejemplo es el libro de Evans (1998) y el de Vince (1994) en los que se presenta este punto lingüístico no como tema principal sino como un apartado más dentro del uso de oraciones enfáticas e inversiones (*emphatic structures / inversions*). Por lo tanto, el alumno no logra entender bien el uso de los adverbios. Además, se observa que los mismos libros de texto prestan poca o nula atención a la práctica de este aspecto lingüístico en las diferentes habilidades comunicativas del idioma inglés.

Lo anterior se afirma, al observar que, de los libros comparados, sólo el libro de Molinsky y Bliss (2002) se enfoca a la práctica de las cuatro habilidades. Sin embargo las actividades incluidas no son suficientes para permitir que el alumno utilice correctamente estos adverbios.

Asimismo se encuentran otros libros de texto en los que el uso de *either*, *neither*, *too* y *so* se practica principalmente a través de actividades de *speaking* y *writing*, tal como se encuentran en los libros de Brewster (2001), Swan y Walter (1992) y Werner (1994). Además, hay libros de texto, como los de Evans (1998) y Motsou y Parker (1996), en los cuales se nota una ausencia de actividades didácticas, ya que sólo se incluyen ejercicios gramaticales enfocados a la corrección de errores (*error correction*), completar oraciones (*sentence completion*) o llenar espacios (*fill in the blanks*). También se encuentran libros de texto, como el de Vince (1994), el cual incluye la explicación gramatical pero no presenta actividad alguna en la que se desarrollen las habilidades lingüísticas del inglés utilizando el punto lingüístico.

En el caso del libro de Soars (2003c), que se utiliza en el nivel PG6 de los cursos sabatinos de inglés impartidos en el CEI de la FESA, se observa que las actividades son también insuficientes como para lograr que el alumno mejore el uso correcto de los adverbios. Por tal motivo, es importante mencionar que el objetivo de esta investigación se sustenta aún más en diseñar actividades didácticas para las cuatro habilidades, dirigidas a los alumnos del PG6 de los cursos sabatinos de inglés impartidos en el CEI de

la FESA con el fin de mejorar el uso de los adverbios de grado tales como: *either*, *neither*, *too* y *so*.

Asimismo, es importante referirse al cuadro 8, en la cual se aprecia mejor lo que cada libro contiene o carece, indicando que las abreviaturas que se encuentran en la tabla, se refieren a lo siguiente:

Punto gramatical

I= implícito

E= explícito

Habilidades

S= *speaking*

L= *listening*

R= *reading*

W= *writing*

Símbolos

√= incluido

X= no incluido

Cuadro 8. Cuadro comparativo de los libros de texto revisados

Autor	Título	Unidad	Punto gramatical		Habilidades				Ejercicios gramaticales
			I	E	S	L	R	W	
Brewster, Simon, <i>et al.</i>	<i>Skyline 2</i>	8	X	✓	X	X	X	✓	X
Evans, Virginia.	<i>FCE Use of English. For the revised cambridge examination</i>	10	X	✓	X	X	X	X	<i>Error correction</i> <i>Fill in the blanks</i>
Harmer, Jeremy y Surguine, Harold.	<i>Coast to coast. Book 3</i>	2	✓	X	✓	✓	✓	X	X
Molinsky, Steven y Bliss, S.	<i>Side by side. Book 3</i>	10	X	✓	✓	✓	✓	✓	X
Motsou, E. y Parker, S.	<i>Enter to the world of grammar. Use of English. Book 5</i>	23	X	✓	X	X	X	X	<i>Error correction</i> <i>Sentence completion</i>
Soars, Liz y John.	<i>American headway 3</i>	9	✓	X	✓	✓	X	X	X
Swan, Michael y Walter, Catherine.	<i>The new cambridge English course 3 Intermediate.</i>	87	✓	X	✓	✓	X	X	X
Vince, Michael.	<i>Advanced language practice</i>	13	X	✓	X	X	X	X	X
Werner, Patricia K., <i>et al.</i>	<i>Interactions II. A communicative grammar.</i>	1	X	✓	✓	X	X	X	X

Hasta aquí se termina con la descripción lingüística tanto en inglés como en español del punto gramatical a tratar en esta investigación. Sin embargo, es necesario estudiar las diferentes teorías relacionadas con el aprendizaje para entender mejor los procesos mentales que el alumno realiza al aprender una lengua extranjera. Asimismo, es importante saber qué otros factores utiliza el alumno para facilitar su aprendizaje.

Por lo tanto, en el siguiente apartado se describen las teorías de aprendizaje, tales como la teoría conductista y la teoría de aprendizaje cognoscitiva, en la que se incluye la vertiente de ésta llamada constructivismo. La información que conforma la descripción de ambas teorías, define el término aprendizaje desde un punto de vista general y cognitivo. De manera que también se describen los procesos mentales que se llevan a cabo para el aprendizaje, así como las estrategias de aprendizaje, el interlenguaje y el análisis de errores.

2.2 Teorías de aprendizaje

A través del tiempo, se observa una constante preocupación por entender el proceso de aprendizaje del alumno al aprender una lengua extranjera ya que, como señala Ausubel (2003: 17), es necesario para establecer los aspectos teóricos y metodológicos que el profesor pone en práctica durante el proceso de enseñanza.

Existen dos teorías de aprendizaje importantes de acuerdo con Pozo (1994): el conductismo (teoría que afirma que el aprendizaje es un cambio de conducta observable que se presenta como el resultado de un estímulo) y el cognoscitvismo (teoría que indica que el aprendizaje se da a través de procesos cognitivos o mentales), las cuales consideran al aprendizaje de manera distinta. En esta última teoría se enfoca la presente investigación. Por lo que, a continuación se describe la teoría cognoscitiva.

2.2.1 Teoría cognoscitiva

McLaughlin (1987) indica que la pauta a seguir para entender la teoría cognoscitiva la da Chomsky en su teoría de la gramática universal, ya que Chomsky se apoya en los

factores internos del lenguaje para entender el rol de dos procesos mentales importantes en el alumno al aprender una lengua: la **competencia** (conocimiento que cada individuo posee de su propia lengua) y la **actuación** (uso que el individuo hace de su propia lengua). Por lo tanto, el aprendizaje es visto como un proceso mental que regula y guía la actuación del alumno, al utilizar las reglas gramaticales y el vocabulario adecuado para el contexto o la situación en la que el individuo se encuentra.

Conforme la actuación se desarrolla existe una constante reestructuración ya que el alumno de manera consciente simplifica, unifica y controla todos sus conocimientos, con el fin de lograr una competencia comunicativa. Es por eso que al hablar del aprendizaje de una segunda lengua, éste se debe de entender como el manejo de habilidades cognitivas complejas. Sin embargo, como McLaughlin (1987) indica, es necesario que antes el alumno logre coordinar de manera inconsciente todas las habilidades que se utilizan para establecer una comunicación. Por lo tanto, de acuerdo con Karmiloff-Smith (1986, en McLaughlin, 1987), los procesos de **automatización** (estructuras mentales del alumno que cuentan con una práctica previa) y **reestructuración** (cuando se contraponen las nuevas estructuras con las estructuras previas para lograr internalizarlas) son importantes para la teoría cognoscitiva.

De acuerdo con el mismo autor, las operaciones mentales requieren de una capacidad de procesamiento o memoria, que a su vez exige mucha o mínima energía dependiendo si es un proceso controlado o automático.

Para entender estos procesos, Shiffrin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1987) establecen que la **memoria** es el conjunto de **nodos** (espacios mentales que contienen información significativa y sistemáticamente organizada) activos y pasivos que se asocian de manera compleja durante el aprendizaje. Cuando se da una interconexión de nodos pasivos, se logra un **almacenamiento a largo plazo**. Sin embargo, cuando un mínimo número de nodos se activa a causa de algún tipo de estímulo externo, se logra un **almacenamiento a corto plazo**.

Para activar los nodos, Shiffrin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1987) especifican dos formas mediante las cuales se logra el procesamiento de información:

- 1) **Proceso automático:** cuando los nodos se activan rápidamente, ya que después de un entrenamiento previo, se logra una respuesta mecánica que se encuentra almacenada a largo plazo y por lo tanto no puede ser alterada o eliminada.
- 2) **Proceso controlado:** es la activación temporal de nodos que requiere más tiempo y energía, ya que necesita de la atención del individuo para evitar alterar la información que se encuentra en el almacenamiento a corto plazo.

El procesamiento de información tiene como objetivo explicar cómo se guarda la información en la memoria y cómo se adquiere la nueva información. Es por eso que, de acuerdo con O'Malley y Chamot (1990), la información puede guardarse en la **memoria a corto plazo** (llamada también memoria de trabajo) o en la **memoria a largo plazo**. Sin embargo, como lo indican Weinstein y Mayer (1986, en O'Malley y Chamot, 1990: 17-18), la nueva información se adquiere a través de un proceso de codificación que se realiza en cuatro etapas:

- 1) **Selección:** cuando el alumno se enfoca en la información por la que encuentra mayor interés de acuerdo a su ambiente y la traslada a su memoria de trabajo.
- 2) **Adquisición:** cuando el alumno traslada activamente la información, de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo, para lograr almacenarla de manera permanente.
- 3) **Construcción:** cuando el alumno construye relaciones internas de las ideas que se encuentran en la memoria de trabajo. La organización de estas ideas se puede lograr con la ayuda de la información que se encuentra en la memoria a largo plazo, ya que favorece la comprensión o la retención de la nueva información, al proveer el contexto en las cuales éstas se organizan.
- 4) **Integración:** cuando el alumno busca información previa almacenada en la memoria a largo plazo y la traslada a la memoria de corto plazo.

En resumen, O'Malley y Chamot (1990) establecen que mientras los procesos de selección y adquisición se refieren a **cuánto se aprende**, los procesos de construcción e integración determinan **qué es lo que se aprende y cómo se organiza**.

Asimismo, O'Malley y Chamot (1990) retoman la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera es una habilidad cognitiva compleja, en la cual Anderson (1983, en O'Malley y Chamot, 1990: 20-24) distingue entre lo que sabemos (o información estática que se encuentra en la memoria) y lo que sabemos cómo se hace (o bien llamada información dinámica que también se encuentra en la memoria). Por lo tanto, todas las cosas de las que tenemos información forman el **conocimiento declarativo**, el cual se puede expresar de manera verbal o no; ya que la información se encuentra en la memoria a largo plazo y se entiende como un significado y no como la representación de un evento externo. Es por eso que las imágenes desempeñan un papel importante en la memoria. Sin embargo, las representaciones proposicionales (*propositional representations*) constituyen la manera más importante de guardar la información en la memoria; ya que éstas conllevan el significado de la información evitando los detalles sin importancia.

Por otro lado, al **conocimiento procedimental**, O'Malley y Chamot (1990) lo definen como la habilidad que tiene el ser humano para entender y producir la lengua, o cómo el individuo resuelve un problema al aplicar el conocimiento de reglas que posee. Por lo tanto, este tipo de conocimiento se asemeja a la adquisición de la lengua, ya que ambos se adquieren de manera gradual y se refuerzan a través de la práctica.

Faerch y Kasper (1983, en McLaughlin, 1987) establecen que el conocimiento procedimental tiene que ver con la forma en cómo el alumno acumula y automatiza las reglas y cómo logra reestructurar sus estructuras mentales y así aplicarlas a la lengua meta. Es decir, el conocimiento procedimental indica cómo utilizar las estrategias y procedimientos para procesar una lengua extranjera. Por consiguiente Ellis, apoyado en Faerch y Kasper (1983, en McLaughlin, 1987), divide las estrategias en tres categorías:

- 1) **Estrategias de aprendizaje** las cuales se basan no en el uso del conocimiento procedimental sino en la adquisición de éste. A su vez, las estrategias de aprendizaje se subdividen en: **estrategias de**

simplificación (las cuales incluyen la sobregeneralización y la transferencia), **inferencia** (basada en los factores intralinguales y extralinguales del ambiente físico), **estrategias de hipótesis-prueba** y la **práctica**.

- 2) **Estrategias de producción** enfocadas al uso de la lengua, específicamente en cómo el alumno logra metas comunicativas. Entre ellas se encuentran las **estrategias de planeación** (tales como la simplificación semántica y lingüística) y las **estrategias de corrección**.
- 3) **Estrategias de comunicación** que son las estrategias utilizadas por el alumno para modificar o encontrar alguna otra forma de lograr comunicarse, cuando la meta comunicativa original no se lleva a cabo en la manera que se tenía planeada. También se refieren al uso de la lengua, por lo tanto, en éstas se incluyen las **estrategias de reducción** (que pueden ser formales o funcionales), así como las **estrategias de logro** (equivalente o de recuperación).

McLaughlin (1987) menciona que las estrategias relacionadas con el proceso de reestructuración no son aquellas estrategias referentes a la producción o comunicación, sino a la adquisición. Por tal motivo, en el apartado 2.2.1.2 sólo se definen las estrategias de aprendizaje.

En términos generales, la teoría cognoscitiva afirma que el ser humano construye su propio conocimiento basándose en sus estructuras y procesos mentales; sin embargo no puede explicar cómo logra construir estas estructuras. Es decir que, cuando el alumno emite un mensaje, su proceso de información se ve reflejado como el uso de las estructuras que guarda en su memoria, empero no puede explicar cómo adquirió o construyó los conocimientos guardados en su memoria. Por lo tanto, surge una corriente psicológica que trata de concebir al aprendizaje como un proceso de construcción. Es por eso que en el siguiente apartado se describe el constructivismo.

2.2.1.1 Constructivismo

El constructivismo, como lo indica Díaz Barriga (2002), es una "nueva concepción del aprendizaje" que se basa en diferentes posturas psicológicas tales como la de Ausubel, la de Piaget y la de Vygotsky, las cuales se asocian a una sola: la teoría cognoscitiva.

Díaz Barriga (2002) establece que estos psicólogos se encuentran en diferentes contextos teóricos, sin embargo todos ellos coinciden en que toda acción del individuo se basa en sus representaciones formadas a través de un procesamiento de información construidos a través de procesos activos. Es decir, el aprendizaje y el comportamiento se encuentran relacionados entre sí, ya que existe la influencia sociocultural, socio afectiva e intelectual. El mismo autor menciona que, el conocimiento no es la verdadera representación de la realidad, sino la construcción del ser humano realizada a través de una relación de los esquemas ya existentes con el medio que le rodea. Por lo tanto, Klingler y Vadillo (2000) consideran importante establecer una diferenciación entre: el **constructivismo biológico** (el cual estudia la forma en que el alumno interpreta y regula el conocimiento) y el **constructivismo social** (el cual analiza la influencia que tienen la interacción social y las instituciones sociales en el desarrollo).

Esta diferenciación es con el fin de analizar los procesos de aprendizaje, desde el punto de vista del constructivismo biológico, basándose en aspectos fundamentales, tales como los que Klingler y Vadillo (2000: 9) establecen: considerar lo que logra internamente el estudiante, reconocer que el alumno es el elemento más importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, proveer actividades que faciliten el desarrollo de la habilidad del estudiante para construir un significado a partir de la experiencia, informar a los estudiantes que deben de ser activos en su proceso de aprendizaje y abocarse a mantener la información en el almacén a largo plazo.

Los procesos de construcción, como lo indica Díaz Barriga (2002), dependen de dos aspectos importantes en el individuo:

- 1) De los conocimientos previos o representaciones que tenga de la nueva información, tarea a resolver o actividad, o
- 2) De la actividad externa o interna que realice al respecto.

Ausubel (2003) indica que el aprendizaje es la naturaleza del cambio de capacidad que se infiere al comparar las ejecuciones anteriores y posteriores. Asimismo, Pozo (1994) describe al aprendizaje como una necesidad de formar y reforzar asociaciones entre dos unidades verbales las cuales no son diferentes cualitativamente pero sí de manera cuantitativa, cuyo proceso fundamental es la reestructuración de las teorías en las que los conceptos forman parte. De manera que, se puede decir que el aprendizaje es un proceso interno en el que el alumno relaciona los conceptos presentados con sus conocimientos adquiridos y lograr así internalizarlos satisfactoriamente.

De acuerdo con Ausubel (2003), los tipos de aprendizaje son:

- 1) **Aprendizaje por recepción:** es aquel en el que el alumno internaliza o incorpora un producto final con el objetivo de reproducirlo o recuperarlo en el futuro.
- 2) **Aprendizaje por descubrimiento:** aprendizaje mediante el cual el alumno no se encuentra ante lo que va a ser aprendido, sino que tiene que hallarlo antes de incorporar lo significativo de esta tarea a su estructura cognoscitiva.
- 3) **Aprendizaje significativo:** cuando el material se comprende o se convierte importante durante el proceso de internalización.
- 4) **Aprendizaje por repetición:** cuando la tarea de aprendizaje no es ni se convierte en significativa durante el proceso de internalización, ya que se da de manera mecánica.

Desde la perspectiva del constructivismo, el aprendizaje significativo ocurre en un continuo. Por consiguiente, Shuell (1990, en Díaz Barriga, 2002) menciona que el aprendizaje significativo consta de tres fases:

- 1) **Fase inicial del aprendizaje** en la que el alumno recibe nueva información que, para él, no tiene conexión conceptual alguna. Por lo tanto, empieza a construir esquemas a través de la memorización o interpretación de esta información de manera global. Posteriormente, establece analogías con otros dominios que él ya conoce para encontrar

una representación de este nuevo dominio, basándose en sus experiencias previas.

- 2) **Fase intermedia del aprendizaje** en la cual el alumno empieza a descubrir similitudes o relaciones entre la nueva información, debido a que cuenta con más tiempo para analizar y reflexionar sobre la situación, material y dominio. Por consiguiente, logra construir esquemas y mapas cognitivos en los que el conocimiento se vuelve más abstracto y aplicable a otros contextos. Sin embargo, el alumno aún no logra ser autónomo.
- 3) **Fase terminal del aprendizaje** donde los esquemas o mapas cognitivos, que el alumno construyó durante la etapa intermedia, se integran para funcionar automáticamente debido a que son controladas de manera menos consciente por parte del alumno. Por lo tanto, el aprendizaje que se logra durante esta fase quizás consista en: la acumulación de información en los esquemas que ya existen en el alumno o a la progresiva aparición de interrelaciones avanzadas en los esquemas.

Ausubel (2003) también indica que el aprendizaje cuenta con algunas variables importantes categorizadas como intrapersonales (factores internos del alumno) y situacionales (factores de la situación de aprendizaje).

Dentro de la **categoría intrapersonal** se encuentran las variables de aprendizaje de la estructura cognoscitiva, disposición del desarrollo, capacidad intelectual, factores motivacionales y actitudinales así como los factores de la personalidad; mientras que en la **categoría situacional** se pueden encontrar las variables de la práctica, el ordenamiento de los materiales de enseñanza, ciertos factores sociales y de grupo, además de las características del profesor.

Por otro lado, Pozo (1994) menciona dos tipos de aprendizaje: pensamiento reproductivo llamado también **aprendizaje memorístico** (el cual consiste en la aplicación de destrezas o conocimientos previamente adquiridos a situaciones nuevas) y pensamiento productivo o **aprendizaje comprensivo** (en el que se descubre una nueva organización perceptiva o conceptual, a través de un problema).

Estas definiciones, Pozo (1994) las relaciona a su vez con la teoría de equilibración de Piaget, el cual considera que “el comportamiento y el aprendizaje humanos deben interpretarse en términos de equilibrio. Así, el aprendizaje se produce cuando tenga lugar un desequilibrio o un conflicto cognitivo” (Pozo, 1994: 178).

El mismo autor menciona que la teoría de Piaget define a la **asimilación** como el proceso de interpretar la información proveniente del medio al que el sujeto se enfrenta, haciendo uso de sus propios esquemas o estructuras conceptuales con los que dispone, dando lugar a un **desequilibrio**. Mientras que la **acomodación** es la modificación que se realiza a un esquema o estructura ya asimilada, causada por los mismos elementos que se asimilan, los cuales al lograr internalizarlos se logra un **equilibrio**.

Vygotsky (1990, en Tovar, 2001) indica que el aprendizaje debe enfocarse no a las ejecuciones finales del desarrollo, sino a los procesos que ocurren durante éste y que están en vías de lograr una consolidación. Por lo tanto, la enseñanza debe enfocarse más al estudio de los procesos de cambio que a los conocimientos fosilizados o automáticos y fomentar así el desarrollo socio-cultural e integral del alumno.

Esta postura llevó a Vygotsky a fundar la teoría sociocultural en la cual establece que el alumno es el producto de procesos sociales y culturales, ya que, la cultura le provee herramientas útiles (tales como el lenguaje) para modificar su entorno físico y social a través de interacciones sociales. Es decir, que los procesos educacionales se vinculan con los procesos de desarrollo, ya que al mismo tiempo que el alumno participa dentro de un contexto sociocultural, existe la transmisión de la cultura y los productos culturales a través de la interacción con sus padres, compañeros, etc. Por consiguiente, la educación y el desarrollo del alumno están vinculados a través de la **zona de desarrollo próximo (zo-ped)**, la cual Vygotsky la define como la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo del individuo (espontánea o autónoma) y el nivel de desarrollo potencial que se manifiesta a través del apoyo proporcionado por otra persona. De manera que, la definición de esta zona permite explicar de qué manera se relacionan el desarrollo cognoscitivo y la cultura: en el momento en que se construye el

saber sociocultural, se producen también conocimientos y formas sobre cómo enseñarlos.

Vygotsky parte de esta postura para basar su psicología en la **actividad**, en la que el individuo no solo responde al medio, sino que lo transforma al actuar sobre éste. Para lograr esta transformación, es necesario distinguir la mediación de instrumentos que se encuentran entre el estímulo y la respuesta: **las herramientas** (que actúan directamente sobre el medio, modificándolo) y **los mediadores** (signos que modifican al individuo y a través de éste al medio).

Heinz von Foerster (Ceruti, 1994/1991, en Klingler y Vadillo, 2000) define al aprendizaje como **aprender a aprender**, es por eso que los alumnos constituyen el elemento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje al considerarlos como sistemas dinámicos que interactúan con otros sistemas dinámicos. Es decir, el alumno es el único que piensa, razona y relaciona su mundo afectivo con sus experiencias o conceptos ya adquiridos para construir su propio conocimiento con la ayuda de otro, el cual realiza la función de mediador. Por consiguiente, el profesor no enseña, ya que no es el responsable de que el alumno asimile de manera instantánea, sino que únicamente guía, conduce e interactúa para facilitar el aprendizaje en el alumno y que éste mantenga la información en el almacenamiento a largo plazo.

El constructivismo, como Klingler y Vadillo (2000) lo indican, enfatiza la necesidad de dirigir las experiencias de aprendizaje al alumno, en las cuales existen factores endógenos (tales como restricciones biológicas y procesos secuenciados de desarrollo) y factores exógenos (tales como la estimulación, el contacto social y las experiencias vivenciales). Asimismo, Tovar (2001) menciona que algunas funciones del "profesor constructivista" para facilitar el aprendizaje de sus alumnos son:

- ✓ Ayudarlos a construir su propio aprendizaje, no sólo transmitiéndoles conocimientos ya elaborados, sino guiándolos hacia una experiencia fructífera.
- ✓ Promover el desarrollo y la autonomía de sus alumnos.
- ✓ Crear un ambiente de respeto y de autoconfianza, en el cual los alumnos puedan lograr un aprendizaje autoestructurante.

Por tal motivo, el alumno hace uso de sus estrategias de aprendizaje, mismas que se definen en el siguiente apartado.

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias

De acuerdo con Oxford (1990), para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea una relación activa y autodirigida que desarrolle la **competencia comunicativa** del alumno (habilidad para comunicarse de manera verbal o escrita en la que se presentan las cuatro habilidades: producción oral, producción escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva), es necesario hacer uso de estrategias.

Las **estrategias de aprendizaje**, como esta autora indica, son acciones u operaciones que el alumno utiliza para incrementar su propio aprendizaje, de manera que éste sea más fácil, más rápido, más autodirigido, más agradable, eficaz y, por lo tanto se pueda adaptar a nuevas situaciones en las que el alumno logre participar activamente en el proceso de comunicación.

Oxford (1990) menciona que para que se facilite el desarrollo de la competencia comunicativa, las estrategias de aprendizaje se dividen en dos clases:

- 1) **Estrategias directas** son aquellas estrategias en las que el alumno utiliza la lengua misma para llevar a cabo una tarea o manejar una situación. A su vez, éstas se dividen en:
 - **Estrategias de memoria** para recuperar o recordar nueva información,
 - **Estrategias cognitivas** para entender y producir la lengua,
 - **Estrategias de compensación** para utilizar la lengua a pesar de la falta de algunos conocimientos, ya que ayuda al alumno a seguir comunicándose auténticamente.
- 2) **Estrategias indirectas** son todas las estrategias que el alumno usa para un manejo general del aprendizaje. Éstas pueden ser:
 - **Estrategias metacognitivas** para coordinar el proceso de aprendizaje, ya que el alumno regula su propio conocimiento

para enfocar, planear y evaluar su progreso hacia una competencia comunicativa,

- **Estrategias afectivas** para regular emociones, de manera que el alumno desarrolle su auto confianza y perseverancia que necesita para participar activamente dentro del aprendizaje de la lengua,
- **Estrategias sociales** para aprender con otros individuos, ya que proporcionan una gran interacción y un entendimiento empático.

Asimismo, Ellis (2003) las clasifica en **estrategias cognitivas** (relacionadas con el análisis, síntesis o transformación de los materiales de aprendizaje), **estrategias metacognitivas** (vinculadas con la planeación, monitoreo y evaluación del aprendizaje) y las **estrategias socio-afectivas** (todas aquéllas que se enfocan a las formas en que el alumno decide interactuar con otros hablantes).

Ellis (2003) indica que, además de que cada alumno difiere en su aptitud de la lengua (habilidad natural para aprender una segunda lengua) o en el uso de las estrategias de aprendizaje, existe otro factor general que influye el lograr un verdadero aprendizaje de una lengua extranjera: la **motivación**.

La motivación, como indica Ellis (2003) también juega un papel importante, ya que el esfuerzo o empeño que el alumno emplee al aprender una lengua extranjera se ve afectado por sus actitudes o estados afectivos. Esto se debe a que el alumno puede presentar alguno de los siguientes tipos de motivación:

- a) **Motivación instrumental:** cuando el alumno aprende el idioma con el único fin de acreditar un examen, lograr ingresar a una universidad u obtener un mejor puesto en el trabajo.
- b) **Motivación integrativa:** cuando el alumno aprende el idioma con el propósito de entender o identificarse con la gente y la cultura del país que habla la lengua meta.

- c) **Motivación resultante:** cuando el mismo aprendizaje de la lengua meta logra motivar o no al alumno a seguir aprendiendo la lengua dentro del contexto en el que se encuentre.
- d) **Motivación intrínseca:** cuando el alumno no tiene algún objetivo en específico para aprender el idioma, sino que son las actividades de aprendizaje las que despiertan su curiosidad e interés en el idioma, dependiendo también de qué tan involucrado se sienta en éstas.

El estudiar las estrategias de aprendizaje permite que el profesor logre identificarlas en los alumnos y por lo tanto, establezca qué material didáctico es adecuado para la población que conforma su grupo.

O'Malley y Chamot (1990) indican que el papel que juegan las estrategias de aprendizaje en la adquisición de información se toma como referencia para comprender el procesamiento de información que facilita el aprendizaje. Asimismo, permiten establecer la relación que existe con los procesos cognitivos del alumno, ya que como Rabinowitz y Chi (1987, en O'Malley y Chamot, 1990) lo afirman "*strategies that more actively engage the person's mental processes should be more effective in supporting learning*" (O'Malley y Chamot 1990: 18).

Otro aspecto importante que sirve para facilitar un aprendizaje constructivista en el alumno, es el interlenguaje, mismo que se define a continuación.

2.2.2 Interlenguaje

De acuerdo con Bialystok y Sharwood (1985) la palabra interlenguaje empezó a utilizarse formalmente a principios del año 1970 y, como lo indica Ellis (2003), fue establecida por Larry Selinker para referirse al sistema lingüístico interno, basado en reglas de la lengua materna y la lengua extranjera para que el alumno construya un sistema de reglas o **gramática mental (*mental grammar*)** independiente, ya que es muy diferente a las dos lenguas.

El interlenguaje ayuda al alumno a comprender y producir la lengua extranjera, además de modificar, agregar, eliminar reglas o reestructurar completamente el sistema cada vez que el alumno incrementa su conocimiento de la lengua extranjera; es decir, **es transicional** (*transitional*).

Para comprender el término interlenguaje, Ellis (2003) establece un modelo computacional para representarlo el cual indica que, una vez que el alumno recibe o se expone a un *input*, éste se procesa en dos etapas:

- 1º. Se crea un ***intake***, construido por información almacenada en la memoria a corto plazo.
- 2º. Una parte del *intake* se almacena en la memoria a largo plazo y se considera como el conocimiento de la lengua extranjera (***L2 knowledge***), el cual es utilizado por el alumno para producir la lengua de manera oral o escrita. A este resultado se le llama lengua del alumno (***learner language***).

Los procesos de *intake* y *L2 knowledge* se llevan a cabo en la mente (llamada caja negra o *black box* por Ellis, 2003). Por lo tanto, el interlenguaje también se construye internamente.

La gramática mental que el alumno crea, es muy factible de fosilizarse. En otras palabras, como Selinker (1972, en Ellis, 2003) lo menciona, muy pocos alumnos logran desarrollarla tal y como lo hacen los nativos hablantes, ya que la constante aparición de errores (***backsliding***) representa una etapa mínima de desarrollo de la lengua extranjera.

Asimismo, la transferencia de la lengua materna o ***L1 transfer*** influye en la cantidad de reglas que el alumno aplica en el aprendizaje de su lengua extranjera. Esta transferencia puede ser negativa o ***negative transfer*** (cuando el alumno aplica reglas de su lengua materna en las estructuras de su lengua extranjera), positiva o ***positive transfer*** (cuando el alumno aplica correctamente las reglas gramaticales de la lengua extranjera), de evasión o ***avoidance*** (cuando el alumno conoce las reglas pero no las aplica por temor a cometer un error) y sobreuso u ***overuse*** (cuando el alumno aplica ciertas expresiones de su lengua extranjera en varios contextos, debido a la traducción incorrecta que hace de éstas en su lengua materna).

Por lo tanto, como Ellis (2003) lo indica, la gramática mental del alumno **es permeable**, ya que se modifica por factores externos, tales como el *input*, o por factores internos, representados por los diferentes tipos de errores que el alumno produce como reflejo de las diferentes estrategias de aprendizaje que él mismo utiliza. Por tal motivo, en el siguiente apartado se habla del análisis de errores.

2.2.3 Análisis de errores

Ellis (2003) establece que el propósito del análisis de errores sirve para ayudar a los alumnos a aprender una lengua extranjera. Por lo tanto, es importante identificar entre una falla (*mistake*) y un error.

Este autor indica que una falla se representa en la actuación del alumno e indica únicamente que el alumno no puede demostrar lo que sabe, o es simplemente una equivocación de la lengua (*slip of the tongue*), la cual se presenta como resultado de estar bajo presión para comunicarse o de cansancio. Sin embargo, un error es una falta de conocimiento en el alumno.

Ellis (2003) menciona que los errores se originan de manera diferente. Es decir que, mientras los **errores de omisión** se deben a la falta de algún elemento en la estructura (preposiciones, artículos, etc.), los **errores de sobregeneralización** son el resultado de la aplicación incorrecta de una regla de la lengua extranjera a alguna estructura de la L2 (*eat-eated, go-goes*, etc.). Es por eso que ambos errores son comunes en el habla de todos los alumnos que están aprendiendo una lengua extranjera. Por lo tanto, los **errores de transferencia** (todas las estructuras que el alumno produce y en las cuales se observa la aplicación de su lengua materna) reflejan los intentos que el alumno hace por aplicar su L1.

La evaluación de los errores es importante, ya que existen **errores globales** (producciones del alumno cuya estructura es incorrecta) o **errores locales** (estructuras que contienen sólo un elemento incorrecto) que pueden interferir en la competencia comunicativa de los alumnos, dando como resultado que el profesor enfoque su atención al diseño de materiales que puedan solucionar estos.

Por consiguiente, esta investigación establece que cuando el alumno aprende los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither*, comete errores globales, al utilizar de forma incorrecta todos los elementos que conforman las estructuras que éste produce. De manera que, estas estructuras presentan errores de transferencia, ya que el alumno usa los adverbios antes mencionados de la misma forma en que los utiliza en su lengua materna.

Una vez que se tiene un panorama más amplio de los procesos cognoscitivos que facilitan el aprendizaje de una lengua extranjera en el alumno, el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje, así como su interlenguaje y el tipo de errores que produce; es necesario entender cómo se relacionan todos estos aspectos con las teorías de enseñanza, mismas que se describen en el siguiente apartado.

2.3 Teorías de enseñanza

El conocer los aspectos cognoscitivos que se suscitan en el alumno durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es de vital importancia para el profesor ya que estos se relacionan a su vez con los aspectos metodológicos que sirven de base para la enseñanza de la lengua meta. Por consiguiente, en este apartado se habla de la teoría de enseñanza con base en el enfoque comunicativo, así como las aportaciones de la enseñanza implícita y la enseñanza explícita. Asimismo se describen los modelos que se han seleccionado para la elaboración de las actividades que se proponen en este estudio.

La teoría de enseñanza sirve para conocer el origen y la evolución de los procedimientos de ésta a lo largo del tiempo. Además, esta teoría contribuye a entender sus principios y sus características, mismas que permiten distinguir, entre otros, el rol del alumno y del profesor dentro del salón de clases. Por lo tanto, a continuación se describen los principios y las características del enfoque comunicativo.

2.3.1 Enfoque comunicativo

Para entender como surge el enfoque comunicativo es necesario mencionar que, como Richards y Rodgers (1992) lo indican, anteriormente la enseñanza de lenguas se realizaba a través del método audiolingual, cuyo enfoque se centraba en la estructura y la forma de la lengua más que en el significado. Sin embargo Hymes (1972, en Richards y Rodgers, 1992) establece que la teoría lingüística de Chomsky, cuya idea principal de competencia es que el alumno posee diversas habilidades abstractas de la lengua que le permiten producir oraciones gramaticales bien estructuradas, no es del todo fructífera para la enseñanza de la lengua extranjera; ya que la teoría lingüística debe incluir la comunicación y la cultura.

Hymes (1972, en Richards y Rodgers, 1992) menciona que el objetivo de la enseñanza de lenguas es que el alumno desarrolle la competencia comunicativa en la lengua meta para que, a su vez, adquiera su conocimiento y la habilidad de usar la lengua en situaciones de comunicación real.

Canale y Swain (1980, en Canale, 1990) hacen una distinción entre la **competencia comunicativa** (parte esencial de la comunicación formada por sistemas de conocimiento y habilidades, los cuales se reflejan de manera indirecta o imperfecta debido a condiciones limitantes) y la **comunicación real** (realización del conocimiento y habilidad limitada por condiciones ambientales o psicológicas, tales como la memoria, fatiga, nerviosismo, ruidos, etc.).

Esta diferenciación permite que Canale y Swain (1980, en Richards y Rodgers, 1992), al analizar la definición de competencia comunicativa, identifiquen las siguientes cuatro dimensiones:

- 1) **Competencia gramatical:** dominio gramatical y léxico de la lengua, ya sea de manera verbal o escrita. Esta competencia se utiliza para expresar y entender eficazmente el significado literal de las producciones que se realizan.
- 2) **Competencia sociolingüística:** uso de la lengua en diferentes contextos, en los cuales el significado de los mensajes es entendido de

manera adecuada al nivel de los participantes, los propósitos de la interacción, así como de las normas o convenios de la misma.

- 3) **Competencia discursiva:** la interpretación de los mensajes individuales y el manejo de los significados con relación en el discurso o texto, llevados a cabo a través de la cohesión (relación entre las palabras para formar una estructura y facilitar así la interpretación de un texto) y la coherencia (relación que existe entre los diversos significados de un texto).
- 4) **Competencia estratégica:** estrategias verbales o no verbales que el alumno utiliza para establecer la comunicación. Estas estrategias se utilizan, ya sea para fomentar la eficacia de la comunicación o para compensar los momentos en los que no se logra comunicación alguna, debido a condiciones limitantes o a la insuficiente competencia en alguna de las áreas de la competencia comunicativa.

Richards y Rodgers (1982: 71) indican que el enfoque comunicativo se fundamenta en una base teórica ecléctica cuyas características son:

- La lengua es un sistema que expresa significados.
- La función primordial de la lengua es la comunicación y la interacción.
- La estructura de la lengua refleja sus usos comunicativos y funcionales.
- La lengua no sólo cuenta con aspectos gramaticales y estructurales, sino también con categorías de significados comunicativos y funcionales que se demuestran en el discurso.

Asimismo, Piepho (1981, en Richards y Rodgers 1982: 73) indica que los objetivos del enfoque comunicativo se establecen en cinco niveles:

- 1) Nivel integrativo y de contenido (la lengua como un medio de expresión).
- 2) Nivel lingüístico e instrumental (la lengua como un sistema semiótico y como objeto de aprendizaje).
- 3) Nivel de relaciones interpersonales y de conducta (la lengua como medio para expresar valores y juicios acerca de uno mismo y de los demás).

- 4) Nivel de necesidades de aprendizaje individual (aprendizaje remedial basado en el análisis del error).
- 5) Nivel educacional general de metas extra-lingüísticas (el aprendizaje de la lengua dentro de un currículo escolar).

Asimismo, Canale (1990: 17-19) menciona que para aplicar el enfoque comunicativo de manera eficaz en la enseñanza de una lengua extranjera, existen cinco principios que lo guían:

- 1) **Cubrir las cuatro áreas de la competencia.** Lograr que el alumno utilice el conocimiento y las habilidades de la lengua meta en todas las competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.
- 2) **Necesidades de comunicación.** Satisfacer las necesidades e intereses que tiene el alumno para establecer la comunicación.
- 3) **Interacción significativa y real.** Proveer al alumno de situaciones reales que promuevan una interacción comunicativa y significativa, con la que logre expresar sus necesidades e intereses utilizando la lengua extranjera.
- 4) **Las habilidades de la lengua materna del alumno.** Permitir que el alumno utilice las habilidades desarrolladas en su lengua materna, durante la etapa inicial de su aprendizaje de la lengua extranjera.
- 5) **Enfoque de currículo amplio.** Diseñar un programa que cubra aspectos tales como la lengua y la cultura de la lengua extranjera para que el alumno, al obtener suficiente información, práctica y experiencia, descubra sus necesidades de comunicación en la lengua meta.

El enfoque comunicativo, tal y como lo mencionan Richards y Rodgers (1982), se centra principalmente en los procesos de comunicación. Por consiguiente, Breen y Candlin (1980, en Richards y Rodgers, 1982: 77) establecen que el rol de alumno es el de negociador, ya que interactúa con el proceso de enseñanza, la lengua y él mismo dentro del grupo, así como en los procesos o actividades que el grupo realiza dentro del salón de clases.

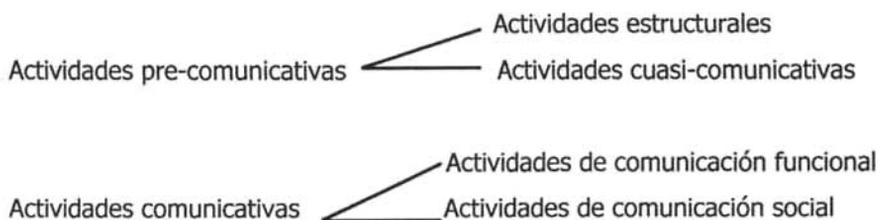
Los mismos autores también describen tres roles importantes que el profesor desarrolla durante el proceso de enseñanza de una lengua extranjera basado en el enfoque comunicativo:

- 1) Facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes dentro del salón de clases, así como entre estos mismos, las actividades y los textos.
- 2) Participar de manera independiente para guiar los procedimientos y actividades dentro del salón de clases.
- 3) Investigar la naturaleza del aprendizaje.

Asimismo, el profesor puede asumir también el rol de analista de necesidades, consejero o director de los procesos grupales.

Por lo tanto, con base en Richards y Rodgers (1982: 76), los materiales o actividades a utilizar en el salón de clases deben ser diseñados de tal manera que, completen tareas en las cuales se negocie y se comparta información, además de promover principalmente el uso de la lengua para comunicarse.

Littlewood (1981, en Richards y Rodgers, 1982: 82) indica una secuencia de actividades que se encuentran durante los procesos metodológicos del enfoque comunicativo y la representa de la siguiente manera:



Para que el profesor pueda determinar el tipo de actividad que mejor se adapte a un alumno o grupo de alumnos, es necesario que conozca los efectos de la instrucción en el aprendizaje y la producción del lenguaje. Es por eso que en el siguiente apartado se describe la enseñanza explícita y la enseñanza implícita.

2.3.2 Enseñanza implícita y enseñanza explícita

La enseñanza de una lengua extranjera necesita, como lo menciona Tsai- Yu Chen (1995), basarse en un modelo de enseñanza en el que se combinen aspectos teóricos y metodológicos. Este modelo debe promover una interacción significativa en la que el alumno demuestre la comprensión del *input* que recibe en el salón de clases. Por lo tanto, el enfoque comunicativo puede realizarse a través de la enseñanza implícita o explícita.

Terrell (1991) describe la enseñanza explícita como las estrategias de instrucción que el profesor utiliza para crear en el alumno la conciencia de la forma o estructura de la lengua extranjera. La enseñanza explícita conlleva a un proceso activo en el que las reglas gramaticales o el uso de la lengua extranjera se presenta a través de actividades comunicativas contextualizadas.

Contrariamente Terrell (1991) señala que la enseñanza implícita no presta atención a las características gramaticales de la lengua, lo que conlleva a un proceso pasivo, en el que el alumno adquiere el conocimiento de la lengua extranjera a través de la información que se le presenta.

A su vez, Ellis (1998) identifica el conocimiento implícito como el conocimiento de la gramática, cuyas reglas se conocen de manera intuitiva, las cuales pueden ser recuperadas fácil y rápidamente para fines comunicativos. Por consiguiente, de acuerdo con los resultados generales obtenidos en sus experimentos, Reber indica que la abstracción es evidencia de un aprendizaje inconsciente (<http://io.uwinnipeg.ca/-epritch1/impnexp.htm>, 2004).

En la enseñanza de una lengua extranjera basada en el enfoque comunicativo, el conocimiento implícito tiene mayor preferencia. Sin embargo, la mayoría de los investigadores que estudian la adquisición de una lengua extranjera mencionan que también es necesario promover el desarrollo del conocimiento explícito (<http://www.ohiou.edu/alta/jarvi.htm>, 2004).

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995), el enfoque comunicativo se utiliza, cada vez más, en la enseñanza de una lengua extranjera ya que el profesor provee a los

alumnos de *input* significativo, mismo que se encuentra en diversas fuentes e incluso en la forma de enseñar la misma lengua. Es por eso que, a continuación se describen los modelos de enseñanza seleccionados para la elaboración de las actividades que se proponen. .

2.3.3 Modelos de enseñanza

El objetivo principal del enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera, es lograr que el alumno desarrolle su competencia comunicativa para que tenga éxito en la lengua meta. Por lo tanto, al hablar del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno se incluye también la presentación y práctica de la gramática, ya que, como lo menciona Franco (2003), la gramática forma parte de la lengua que se utiliza en la vida diaria dentro de un contexto social específico.

Lee y VanPatten (1995) indican que sí es posible integrar la enseñanza de la gramática sin afectar el enfoque comunicativo ni las actividades centradas en el alumno (*learner-centered activities*). Para lograr esta integración, el profesor utiliza un modelo de enseñanza. Por consiguiente, con el propósito de seleccionar los modelos de enseñanza que se utilizarán en el diseño de las actividades propuestas en este trabajo, se revisaron los modelos de *input* estructurado, *output* estructurado, *garden path*, campos semánticos, toma de conciencia y tareas. A continuación se mencionan las características de los modelos que se han seleccionado.

2.3.3.1 *Input* estructurado

Lee y VanPatten (1985) mencionan que sí se puede incrementar la cantidad de *input* significativo tanto en las actividades como en los materiales que se utilizan en el salón de clase y, aún así, lograr que el alumno practique la gramática. Sin embargo, ambos autores indican que, primeramente, es necesario entender la manera como se procesa el *input*.

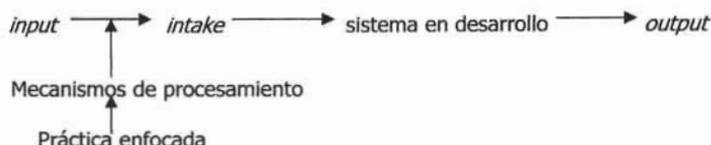
Franco (2003), con base en Lee y VanPatten (1985), indica que la enseñanza de la gramática a través del modelo del *input* estructurado se basa en una serie de hipótesis sobre las estrategias que el alumno utiliza para procesar el conocimiento que adquiere al estudiar una lengua extranjera. El orden de estas estrategias establece la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de una lengua extranjera (ver cuadro 9). Asimismo, el orden de estas estrategias ayuda a entender la diferencia entre la atención enfocada a la forma y la atención enfocada al significado, además de explicar que es lo que sucede cuando la capacidad de atención del alumno es limitada.

Cuadro 9. Hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de una lengua extranjera (con base en VanPatten 1985b, 1990, en Lee VanPatten, 1995: 96-97)

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

(Franco, 2003: 47)

Lee y VanPatten (1995: 99) indican que el objetivo de la instrucción gramatical basada en el modelo de *input* estructurado es guiar y enfocar la atención del alumno cuando procesa el *input* y lo representa de la siguiente manera:



Para lograr que el alumno ponga atención a la información gramatical durante el procesamiento del *input*, los autores indican que el profesor debe hacer uso de actividades gramaticales de *input* estructurado, mismas que se caracterizan por:

- 1) Requerir que el alumno preste atención a aspectos gramaticales en las oraciones del *input* mientras se enfoca en el significado.
- 2) Pedirle al alumno que no produzca el aspecto gramatical, sino que lo procese con el *input*.

Asimismo, Lee y VanPatten (1995: 104-108) mencionan que todas y cada una de las actividades gramaticales de *input* estructurado deben ser diseñadas con base en los siguientes pasos:

- 1) Presentar sólo una estructura a la vez.
- 2) Mantener la atención del alumno enfocada en el significado.
- 3) Empezar con oraciones cortas para finalmente llegar al discurso conectado.
- 4) Utilizar *input* oral y escrito.
- 5) Hacer que el alumno utilice el *input* que recibe.
- 6) Tener siempre presentes las estrategias de procesamiento del alumno.

Lee y VanPatten (1995: 109) indican que existen dos tipos de actividades de *input* estructurado:

- **Actividades afectivas.** Son actividades que piden al alumno una opinión o requieren una respuesta personal por estar relacionadas con el mundo propio del alumno.
- **Actividades referenciales.** Son actividades que utilizan una referencia concreta inmediata para asegurar la validez de la oración.

Para que el profesor se asegure de que el alumno enfoca su atención en los aspectos gramaticales del *input*, Lee y VanPatten (1995) sugieren que primero se utilicen actividades referenciales antes de presentar las tareas afectivas.

Los tipos de actividades de *input* estructurado pueden ser de:

- **Opción binaria.** Actividades en las que se le dan al alumno dos posibles respuestas, tales como: si o no, falso o verdadero, mamá o papá, bueno o malo, etc.

- **Relación de columnas.** Actividades en las que el alumno debe de establecer correspondencia entre las oraciones de *input* estructurado que se le presentan y una figura, dibujo o evento, causa, nombre, actividad, etc., u otras oraciones de *input* estructurado.
- **Complementación de información.** Actividades en las que el alumno no provee el aspecto gramatical que se le enseña sino algo más.
- **Selección de alternativas.** Actividades en las que el alumno recibe un estímulo y debe seleccionar la respuesta dentro de tres o más alternativas. En este tipo de actividades el punto gramatical puede estar incluido ya sea en el estímulo o en las alternativas.

El utilizar actividades de *input* estructurado en la enseñanza de una lengua extranjera contribuye a que el alumno adquiera el conocimiento de la estructura gramatical mientras su atención se centra en el significado. Para diseñar las actividades de comprensión auditiva y de comprensión de lectura propuestas en este trabajo, se selecciona este modelo de enseñanza ya que toma en cuenta los procesos cognitivos del alumno, mismos que le permiten reestructurar correctamente su conocimiento previo con el nuevo conocimiento.

Para que el alumno produzca la estructura gramatical, Lee y VanPatten (1995) proponen las actividades de *output* estructurado, cuyo modelo se describe a continuación.

2.3.3.2 Output estructurado

Lee y VanPatten (1995: 117) afirman que este modelo de enseñanza se basa en la premisa de que el *input* es necesario para crear un sistema de reglas y estructuras; sin embargo, el *input* es insuficiente para desarrollar en el alumno la habilidad de usar la lengua en situaciones de comunicación real. Los mismos autores indican que la razón por la cual se considera insuficiente se debe a que la producción de la lengua extranjera debe incluir tres procesos importantes:

- 1) **Acceso.** Término creado por Terrell (1986 y 1991, en Lee y VanPatten, 1995) el cual se refiere a la capacidad que tiene el alumno de recuperar una forma o una estructura almacenada en su sistema lingüístico en desarrollo. Este concepto se relaciona con la competencia gramatical (*accuracy*) y la fluidez (*fluency*) en el *output*.
- 2) **Monitoreo.** Corregir su discurso propio al notar que contiene errores.
- 3) **Estrategias de producción.** Juntar las formas y las palabras que se requieren para crear una oración.

Lee y VanPatten (1995) mencionan que el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera, basado en el modelo de *output* estructurado, es hacer que el alumno produzca el lenguaje con el que transmita información con significado a otra persona.

Para lograr este objetivo, Paulston (1972 en, Lee y VanPatten, 1995) establece la importancia de no proveer al alumno de actividades mecánicas (*mechanical drills*) con las cuales el alumno no tiene que entender el estímulo o lo que produce para completar el ejercicio. Paulston (1972 en, Lee y VanPatten, 1995) sugiere el empleo de actividades significativas (*meaningful drills*), en las que el alumno debe entender tanto el estímulo como la respuesta y para las cuales sólo existe una sola respuesta que el profesor o los demás alumnos conocen. Asimismo, el profesor debe promover el uso de actividades comunicativas (*communicative drills*) en las que no existe una respuesta específica ya que el alumno responde de manera abierta, es decir, intercambia información desconocida con su interlocutor.

Lee y VanPatten (1995: 121) indican que las actividades de *output* estructurado requieren:

- 1) El intercambio de información que es desconocida y
- 2) que el alumno utilice una forma o estructura específica para expresar el significado de su mensaje.

Asimismo, las actividades de *output* estructurado deben diseñarse con base en los siguientes pasos:

- 1) Presentar sólo una estructura a la vez.
- 2) Mantener la atención del alumno enfocada en el significado.

- 3) Empezar con oraciones cortas para finalmente llegar al discurso conectado.
- 4) Utilizar *output* oral y escrito.
- 5) Hacer que los interlocutores proporcionen, a través del *output*, una respuesta relacionada con el mensaje.
- 6) Asegurarse de que el alumno conozca la forma o estructura para que tenga acceso a ella.

Lee y VanPatten (1995: 124) indican que la siguiente lista contiene algunas de las actividades que el alumno puede llevar a cabo durante las actividades de *output* estructurado:

- Hacer una comparación.
- Tomar nota de lo que su compañero dijo.
- Hacer una lista de preguntas que conlleve un cierto orden y entrevistar a un compañero para obtener nueva información.
- Completar una tabla con base en lo que se dijo, o
- Contestar una pregunta, entre otros.

El uso de actividades de *output* estructurado, tal y como lo mencionan Lee y VanPatten (1995: 131), provee al alumno con oportunidades de comunicarse, además de lograr el desarrollo de los procesos involucrados en la producción de la lengua extranjera dentro de situaciones de comunicación real. Por consiguiente, se selecciona este modelo para diseñar las actividades que promuevan la producción oral y escrita del punto gramatical ya establecido en este trabajo.

Cabe mencionar que el diseño de las actividades, debe de tomar en cuenta algunas consideraciones prácticas, mismas que se describen a continuación.

2.4 Diseño de materiales

Con el propósito de seleccionar el modelo para el diseño de materiales, se revisó el modelo de Graves (1997) y el de Nobblit (1972, en Stern, 1983), tomándose como base el de Nobblit para diseñar las actividades propuestas en este trabajo, por considerar que es más completo.

De acuerdo con Nobblit (1972, en Stern, 1983), los aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y educativos que deben de considerarse para el diseño de materiales son:

- 1) **El contexto educativo**, es decir, establecer para quiénes se elaboran las actividades.
- 2) **Los conceptos e información gramatical con base en elementos descriptivos y contrastivos**, en los cuales se detalla el punto gramatical, tanto en la lengua materna como en la lengua meta, para posteriormente encontrar las diferencias y similitudes entre ambas.
- 3) **Los aspectos psicolingüísticos**, tales como la teoría de aprendizaje y la teoría de enseñanza.
- 4) **El ordenamiento de la información en términos de habilidades** (comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita).
- 5) **El procedimiento de evaluación con base en los objetivos de aprendizaje**, es decir, establecer los propósitos de las actividades diseñadas para así obtener resultados óptimos.

El seguimiento de estas consideraciones prácticas contribuye a diseñar actividades en las cuales el uso correcto de un aspecto gramatical, evalúa su eficacia.

En este trabajo, se espera que, a través de las actividades de *input* y *output* estructurado, el alumno logre usar la lengua extranjera y específicamente, los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither* correctamente. Por consiguiente, los aspectos relacionados con la elaboración de la propuesta de materiales se describen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En este capítulo se describen los aspectos relacionados con la elaboración de la propuesta de las actividades, según Nobblit (1972, en Stern, 1983), tales como el contexto educativo, los conceptos e información gramatical con base en elementos descriptivos y contrastivos, los aspectos psicolingüísticos, el ordenamiento de la información en términos de habilidades y el procedimiento de evaluación con base en los objetivos. Asimismo, se hacen algunas recomendaciones pedagógicas para las actividades diseñadas.

3.1 Contexto

La descripción de la institución, así como los aspectos que conlleva el contexto educativo, tales como el plan de estudios, las características del plan global 6, el libro de texto que se utiliza, la población que conforma la planta docente y el cuerpo estudiantil al cual están dirigidas las actividades didácticas diseñadas en este trabajo, se realiza a detalle en el capítulo I.

3.2 Conceptos y descripción gramatical

Para diseñar las actividades didácticas propuestas en esta investigación es indispensable realizar la descripción lingüística del punto gramatical en inglés que está causando problemas al alumno del PG6. Asimismo, es importante describir el aspecto lingüístico en español para hacer un análisis contrastivo entre ambas lenguas y tener una visión general del tratamiento pedagógico que se le da al aspecto gramatical. Esta información se cubre en el capítulo II, apartado 2.1.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

La descripción de la teoría constructivista del aprendizaje basada en la teoría cognitiva y la teoría de enseñanza basada en el enfoque comunicativo que sirven como referencia para el diseño de las actividades propuestas en esta investigación, se realiza de manera detallada en el capítulo II, apartados 2.2 y 2.3. Asimismo, los modelos de enseñanza que se seleccionaron, tales como el de *input* y *output* estructurado, se ven de manera más amplia en el mismo capítulo apartado 2.3.3. El modelo seleccionado para el diseño de las actividades se especifica en el apartado 2.4.

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

En este apartado se describen las características más relevantes para la enseñanza de las habilidades receptivas (comprensión auditiva y de lectura), las habilidades productivas (producción oral y escrita) y la integración de ambas, mismas que sirven de base para el diseño de las actividades didácticas propuestas en esta investigación.

3.4.1 Comprensión auditiva

De acuerdo con Lynch y Mendelsohn (2002: 193), la habilidad de comprensión auditiva fue tradicionalmente vista como un proceso pasivo, al considerar que los oídos eran "recipientes" en los cuales se "vacía" información. De esta manera el oyente sólo tenía que registrar el mensaje. Sin embargo, actualmente se reconoce esta habilidad como un proceso activo en el cual el oyente debe de llevar a cabo varios procesos para entender el mensaje.

Wolvin y Coakly (1985, en Lee y VanPatten 1995: 60) distinguen tres procesos que realiza el receptor durante el acto de escuchar:

- 1) **Percepción del estímulo.** Este proceso se refiere a todos los aspectos psicológicos que conlleva la comprensión auditiva, es decir, desde el momento en que las ondas sonoras entran en el canal del oído y causan vibraciones, hasta que estas mismas se convierten en impulsos eléctricos. Estos impulsos eléctricos actúan de manera conjunta con el nervio acústico para transmitir la señal al cerebro. Por lo tanto, durante este proceso el receptor es capaz de diferenciar los sonidos que facilitan una mayor comprensión y eliminar los sonidos que no son importantes.
- 2) **Atención al estímulo.** Proceso que describe la concentración activa de la información que realiza el receptor. Este proceso indica que existe una variedad de sonidos alrededor del ser humano, pero éste sólo atiende aquéllos que le importan. Por lo tanto, hay un mecanismo interno responsable de filtrar todo el estímulo exterior.
- 3) **Designación de significado al estímulo.** Durante este proceso, el receptor otorga, tanto a las palabras como a las oraciones, un significado, el cual depende del contexto en el que éstas se presenten. Debido a la diversidad polisémica de las palabras, la comprensión se puede dificultar.

Anderson y Lynch (1988, en Nunan 1989: 23) indican que existen dos tipos de situaciones auditivas:

- 1) **Colaborativa.** Situación auditiva que involucra tanto al receptor como al emisor al establecer una negociación de significados. Por lo tanto, para que la comprensión auditiva sea del todo exitosa durante esta situación, el alumno debe de ser capaz de llevar a cabo las siguientes habilidades:
 - Identificar, de todos los sonidos que rodean al ser humano, los sonidos más importantes.
 - Segmentar el discurso en palabras.
 - Entender la sintaxis de las oraciones.
 - Comprender el mensaje dependiendo del contexto en el que se presenta.
 - Formular una respuesta adecuada.

Richards (1987a, en Nunan 1989: 24-25) indica que, esta situación auditiva, dentro de un contexto académico, conlleva la habilidad de:

- Identificar el propósito de la interacción oral.
- Identificar el tema y seguir su desarrollo.
- Identificar las relaciones entre las unidades que se encuentran dentro del discurso (idea principal, generalizaciones, hipótesis, sustentación de ideas o ejemplos).
- Identificar el papel de los marcadores del discurso, tales como las conjunciones, los adverbios, etc.
- Inferir relaciones de causa, de efecto y de conclusión, entre otras.
- Reconocer elementos léxicos claves relacionados con el tema.
- Reconocer los marcadores de cohesión.
- Reconocer la función de la entonación para señalar la estructura de la información (volumen, pausa, clave).
- Deducir el significado de las palabras y del mensaje en general.
- Detectar la actitud del hablante hacia el tema.

2) **No-colaborativa.** Situación auditiva en la cual el receptor realiza una participación pasiva durante la construcción del discurso ya que sólo escucha.

La descripción de la comprensión auditiva permite tener una mejor visión de que en verdad ésta es una habilidad activa en la que el alumno se encuentra completamente inmerso en la comprensión de la información.

3.4.2 Comprensión de lectura

De acuerdo con Brown (2001), no es sino hasta 1970 cuando el psicolingüista Kenneth Goodman realiza un estudio más profundo de los aspectos que conlleva la comprensión de lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera. Goodman (1970, en Brown, 2001: 298) revela que en la comprensión de lectura comprende dos procesos:

- 1) **El proceso ascendente (*bottom-up processing*)**. Este proceso establece que para que el lector comprenda todo el texto, primeramente entiende éste a partir de las unidades más pequeñas. Es decir, de las letras a las palabras, de las palabras a las frases y de las frases a las oraciones.
- 2) **El proceso descendente (*top-down processing*)**. Este proceso sustenta que el conocimiento previo del lector contribuye a la comprensión del texto.

Sin embargo, existen otros estudios que distinguen un tercer **proceso** llamado **interactivo (*interactive reading*)**, en el que se realiza una combinación del proceso ascendente y el proceso descendente debido a que ambos procesos se consideran importantes para lograr una mejor comprensión del texto. Durante el proceso interactivo, el alumno, según Nuttall (1996: 17, en Brown, 2001: 299) hace uso del proceso descendente para hacer la predicción de un posible significado y después utiliza el proceso ascendente para corroborar que su predicción es realmente lo que el autor establece en el texto.

Rivers y Temperly (1978: 187-188, en Nunan, 1989: 33-34) indican que los propósitos de la comprensión de lectura del alumno que estudia una lengua extranjera, pueden ser para:

- Obtener información sobre algunos temas en específico.
- Obtener instrucciones para llevar acabo una tarea.
- Conocer los acontecimientos recientes.
- Reformular una lectura.
- Mantener contacto con amigos o entender cartas de negocios.
- Obtener diversión.

Asimismo, Brosnon (1984: 29, en Nunan 1989: 35) establece que para obtener éxito en la comprensión de lectura, el alumno debe de:

- Reconocer y entender el formato del texto, las palabras claves y las frases.
- Entender las ideas generales y secundarias.

- Identificar los puntos principales de un texto.
- Leer en detalle.

Por lo tanto, según Nunan (1989: 35), la comprensión de lectura exitosa conlleva:

- El uso de habilidades que conlleven a la identificación de símbolos y sonidos.
- El conocimiento gramatical mismo que proporciona el significado del texto.
- El uso de diferentes técnicas para propósitos diferentes.
- La relación del contenido del texto con los conocimientos previos.
- La identificación de los aspectos retóricos o funcionales, tales como reconocer cuando el autor proporciona una definición, una descripción, un resumen o una argumentación, entre otros.

De acuerdo con la descripción de esta habilidad, se tiene una visión general de la importancia que tiene la aplicación de los procesos de la comprensión de lectura para lograr entender de manera exitosa un texto.

3.4.3 Producción oral

De acuerdo con Savignon (1983, en Lee y VanPatten, 1995: 148), la comunicación incluye aspectos tales como la expresión, la interpretación y la negociación de significados. Para la comunicación se distinguen dos propósitos:

- 1) **Propósito psicosocial.** Aspecto que se relaciona con el uso del lenguaje en actos de comunicación social
- 2) **Propósito cognitivo informal.** Aspecto que comprende el uso del lenguaje con el propósito de obtener información para llevar a cabo una tarea específica.

Bygate (1987, en Nunan, 1989: 30) establece que existen dos habilidades importantes en la producción oral:

- 1) **Las habilidades motor-receptivas (*motor receptive skills*)**. Éstas se relacionan con el uso correcto de los sonidos y estructuras de la lengua extranjera. El desarrollo de estas habilidades en el salón de clases, por lo general, se lleva a cabo a través de actividades tales como la repetición de diálogos y la práctica con compañeros, entre otras.
- 2) **Las habilidades de interacción**. Estas habilidades contribuyen para que la comunicación sea más real, por lo que se encuentran estrechamente ligadas con las habilidades motor-receptivas. Al hacer uso de estas habilidades, el alumno logra una negociación de significados y un manejo de la interacción, los cuales le permiten saber cuándo y cómo tomar la palabra, invitar a alguien más para que participe en una conversación, introducir un tema o cambiarlo y mantener una conversación, así como saber cuándo y cómo terminarla.

Nunan (1989: 32) menciona que para obtener una comunicación oral exitosa, es necesario desarrollar:

- La habilidad de articular bien las palabras.
- El manejo de patrones de estrés, ritmo y entonación.
- Un nivel aceptable de fluidez.
- El manejo adecuado de la interacción.
- La habilidad de negociar significados.

De acuerdo con esta descripción, se puede decir que, la producción oral es una habilidad mediante la cual el alumno logra transmitir sus ideas y entender las de las demás personas que lo rodean, logrando así establecer una comunicación exitosa.

3.4.4 Producción escrita

White (1981, en Nunan, 1989:36) establece que la producción escrita no es una habilidad natural ya que, a diferencia de la producción oral, el alumno requiere de una instrucción formal para saber cómo escribir.

Bell y Burnaby (1984, en Nunan 1989: 36) indican que la producción escrita es una habilidad cognitiva demasiado compleja al requerir que el escritor controle diversas variables tales como el contenido, el formato, la oración, la estructura, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la formación de letras. Además, el escritor debe de visualizar la oración como la integración de la información en párrafos y textos coherentes y cohesivos.

De acuerdo con Flower y Hayes (1981, en Lee y VanPatten, 1995: 217), esta habilidad consta de cuatro procesos:

- 1) **La planeación.** Este proceso se relaciona con la representación mental del conocimiento que se va a plasmar de manera escrita. Por lo tanto, la generación de ideas (recuperación de la información de la memoria a largo plazo), la organización y el establecimiento de metas, están involucrados en este proceso y se les considera subprocesos ya que se encuentran relacionados. Es decir, no se puede fijar una meta si no existe una generación de ideas.
- 2) **La traducción adecuada del texto.** Proceso que indica la manera en que se debe plasmar el pensamiento de forma escrita. Durante este proceso, el escritor debe de estar muy consciente de lo que quiere escribir.
- 3) **La revisión.** Este proceso consiste en repasar y evaluar el texto para hacer las modificaciones que se consideren pertinentes.
- 4) **El monitoreo.** Este proceso se desarrolla a través de la madurez cognitiva por lo que se le considera una estrategia interna que indica al escritor el momento en que debe de ir de un proceso, o subproceso, a otro. En otras palabras, reconocer cuándo realizar cambios en los procesos anteriores.

Nunan (1989: 37) establece que, para obtener éxito en la producción escrita, el escritor debe de:

- Manejar la formación de palabras.
- Manejar y apegarse a las reglas de puntuación y ortografía.

- Usar el código adecuado para transmitir las ideas.
- Organizar el contenido a nivel oración, párrafo y texto.
- Seleccionar un estilo adecuado.

Esta información sirve como base para reconocer que el escritor inicia plasmando sus ideas con una vaga noción, sin embargo es a través de la práctica constante que las ideas se desarrollan y se refinan. Por lo tanto, se deduce que la enseñanza explícita desarrolla y determina la calidad de los escritos que el alumno produce.

La descripción individual de las habilidades, permite reconocer y comprender los procesos involucrados en el desarrollo de cada una de éstas. Sin embargo, una habilidad conlleva a la otra. Por consiguiente, a continuación se describe la integración de habilidades.

3.4.5 Habilidades integradas

De acuerdo con Harmer (1991: 52), a pesar de que las habilidades de la lengua se dividen en receptivas y productivas, una habilidad no puede realizarse sin la ayuda o presencia de otras. Por tal motivo, Oxford (2001) establece que, dentro del contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, es importante realizar una instrucción en la cual exista una integración de habilidades. Esto es con la intención de reforzar la importancia de lograr el aprendizaje a través de situaciones de comunicación real en las que el alumno interactúa de manera natural.

La integración de habilidades permite que el alumno use la lengua extranjera como un medio para intercambiar conocimientos con otras personas, motivándolo así de gran manera. Por lo tanto, Oxford (2001) menciona que para realizar la integración de habilidades en la enseñanza de una lengua extranjera, el profesor debe de:

- Tener un mayor conocimiento de las diferentes maneras de integrar las habilidades en el salón de clases.
- Reflejar un enfoque actual y evaluar la forma en que se integran las habilidades.

- Seleccionar materiales, libros de texto o recursos tecnológicos que promuevan la integración de las habilidades y los procesos de éstas.
- Diseñar actividades que requieran que el alumno utilice no sólo una, sino más habilidades.

El conocer que se puede realizar una integración de habilidades, permite que los profesores reflexionen la importancia de diseñar actividades que promuevan en el alumno, el uso de la lengua extranjera para comunicarse de manera eficaz.

3.5 Evaluación con base en los objetivos

Para llevar a cabo una correcta evaluación de las actividades diseñadas en este trabajo, es importante establecer una relación con el logro de los objetivos de aprendizaje, mismos que se mencionan a continuación.

3.5.1 Objetivo general de las actividades de *input* estructurado

El uso de las actividades de *input* estructurado diseñadas en este trabajo contribuirá a que los alumnos de PG6 que estudian inglés como lengua extranjera en la modalidad de cursos sabatinos que se imparten en el CEI de la FESA, logren integrar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo, para que posteriormente utilicen los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither* de manera correcta.

3.5.1.1 Objetivo particular de las actividades referenciales de *input* estructurado

- Los alumnos establecerán una relación entre las referencias que se les dan y las oraciones que contienen los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither*, centrando su atención en la forma y en el significado.

Este tipo de actividades cuenta con una sola respuesta correcta, por lo que las referencias inmediatas que se emplean son dibujos, tablas, palabras, frases, etc.

3.5.1.2 Objetivos específicos para las actividades de *input* estructurado

Objetivo específico de las actividades de opción binaria

- Los alumnos identificarán la veracidad de la información que se les proporciona para que distingan la respuesta correcta de entre las dos opciones dadas.

Objetivo específico de las actividades de relación de columnas

- Los alumnos analizarán la información que se les proporciona en ambas columnas para que posteriormente logren relacionarlas de manera correcta.

3.5.2 Objetivo general de las actividades de *output* estructurado

Las actividades de *output* estructurado tienen como objetivo que los alumnos de PG6 que estudian inglés como lengua extranjera en la modalidad de cursos sabatinos que se imparten en el CEI de la FESA, sean capaces de producir de manera oral y escrita los adverbios *too, so, either* y *neither*.

3.5.2.1 Objetivo particular de las actividades referenciales de *output* estructurado

- Los alumnos producirán, de forma oral y escrita, oraciones en las que se utilicen los adverbios *too, so, either* y *neither*.

3.5.2.2 Objetivo particular de las actividades afectivas de *output* estructurado

- Los alumnos expresarán sus opiniones acerca de algunas personas, situaciones u objetos que se le presentan como referencia.

3.5.2.3 Objetivos específicos de las actividades de *output* estructurado

Objetivo específico de las actividades de selección de alternativas

- Los alumnos completarán oraciones utilizando la palabra correcta de las alternativas que se le presentan.

Objetivo específico de las actividades de ordenación de oraciones

- Los alumnos ordenarán oraciones de manera progresiva de acuerdo con el momento en el que se realiza cada evento o actividad.

Objetivo específico de las actividades de redacción de un párrafo

- Los alumnos redactarán un párrafo sobre un cierto tema y similar al que se les presenta.

Objetivo específico de complementación de oraciones

- Los alumnos escribirán la palabra que hace falta para completar las oraciones correctamente.

Objetivo específico de producción de oraciones

- Los alumnos producirán oraciones de manera oral, incluyendo los adverbios *too*, *so*, *either* o *neither* y basándose en los dibujos que se les proporciona como referencia.

3.5.3 Objetivo general de las actividades de habilidades integradas

Los alumnos serán capaces de usar los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither*, de manera correcta a partir de actividades en las que se integren dos o más habilidades.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Se sugiere a los profesores que decidan aplicar las actividades diseñadas en esta investigación, leer previamente el marco teórico que las sustentan. De esta manera el profesor logrará establecer la relación de la teoría de enseñanza y la teoría de aprendizaje del punto gramatical descrito en este trabajo.

Asimismo, se sugiere que antes de emplear estas actividades, el profesor de una breve explicación de la estructura gramatical que se practica en las mismas. Esto es con el fin de enfatizar aquellos aspectos que pueden ser más difíciles para los alumnos por ser diferentes en inglés y en español.

Finalmente se recomienda que los alumnos lleven a cabo primero las actividades de *input* estructurado para las habilidades receptivas y después las actividades de *output* estructurado para las habilidades productivas con el fin de asegurar que el alumno ya haya internalizado la estructura antes de producirla.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En este capítulo se presenta la propuesta de las actividades de *input* y *output* estructurado diseñada en esta investigación, la cual se conforma de dos secciones: la del profesor y la del alumno. A continuación se menciona lo que incluye cada una de ellas.

4.1 Manual para el profesor

El manual para el profesor incluye los planes de clase (ver página 73). Estos se conforman por aspectos importantes, tales como el nombre y el tipo de actividad, la habilidad que se practica, el procedimiento, el material a utilizar, el tipo de interacción, el tiempo estimado y la clave de respuestas.

Cabe mencionar que también se incluye la transcripción en el caso exclusivo de las actividades de comprensión auditiva.

Asimismo, es necesario especificar que para identificar la habilidad que se practica en las actividades, cada hoja del alumno incluye alguno de los siguientes íconos:



= Comprensión de lectura



= Comprensión auditiva



= Producción escrita



= Producción oral

4.2 Manual para el alumno

El manual para el alumno (ver página 98) incluye las actividades diseñadas para practicar el uso de los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither*. Estas se dividen en:

- actividades de comprensión auditiva (*activity* 1-4)
- actividades de comprensión de lectura (*activity* 5-8)
- actividades de producción oral (*activity* 9-12)
- actividades de producción escrita (*activity* 13-16)
- actividades de habilidades integradas (*activity* 17-20)

Es importante mencionar que la paginación de los planes de clase y de las actividades, corresponden a la paginación general de este trabajo.

MANUAL PARA



EL PROFESOR

ACTIVIDAD 1

Nombre de la actividad	<i>Mary and Rossy's new bedroom</i>
Tipo de actividad	Input estructurado. Referencial de opción binaria.
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Procedimiento	El profesor: 1. Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo que contiene 20 imágenes. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para ver las imágenes. 4. Leerá las oraciones acerca de Mary y Rossy o pondrá el casete y de esta manera los alumnos seleccionarán, para cada una de las oraciones, la imagen que representa la idea dada. 5. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias, casete, grabadora y/o transcripción
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

1. (b), 2. (a), 3. (a), 4. (b), 5. (a), 6. (a), 7. (b), 8. (b), 9. (b), 10. (a)
--

Tapescript:

Mary and Rossy are twin sisters. Each one has her own bedroom and they both recently had their rooms redecorated. So...

- 1.** *Mary bought modern furniture, and Rossy did, too.*
- 2.** *Rossy decided to put colorful pillows on her bed, and Mary did, too.*
- 3.** *Rossy asked a painter to paint her bedroom walls pink, and Mary did, too.*
- 4.** *Mary hung beautiful pictures of flowers, and Rossy did, too.*
- 5.** *Mary put a small lamp, and Rossy did, too.*
- 6.** *Rossy had a carpenter fix the closet. So did Mary.*
- 7.** *Mary asked a professional electrician to place her lamp correctly. So did Rossy.*
- 8.** *Rossy made a mason repair the cracks on the walls and the ceiling. So did Mary.*
- 9.** *In order to be more comfortable, Mary got a new mattress. So did Rossy.*
- 10.** *Rossy decided to set window shades instead of long curtains. So did Mary.*

ACTIVIDAD 2

Nombre de la actividad	<i>Let's agree with our teacher</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria.
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Procedimiento	El profesor: 1. Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo que contiene 20 alternativas. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para leer las alternativas. 4. Leerá las oraciones o pondrá el casete y de esta manera los alumnos seleccionarán la alternativa correcta. 5. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias, casete, grabadora y/o transcripción
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

1. (a), 2. (a), 3. (b), 4. (a), 5. (b), 6. (b), 7. (b), 8. (a), 9. (a), 10. (a)
--

Tapescript:

1. *I don't come to school on Sunday.*
2. *I'm not at home right now.*
3. *I don't like travelling by subway.*
4. *I don't play chess very well.*
5. *I don't visit my relatives every weekend.*
6. *I'm not single.*
7. *I don't like liver.*
8. *I'm not good at solving puzzles.*
9. *I don't arrive home after midnight on Monday.*
10. *I don't go to a party everyday.*

ACTIVIDAD 3

Nombre de la actividad	<i>Made for each other</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria.
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Procedimiento	El profesor: 1. Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo que contiene 10 oraciones incompletas. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para leer las oraciones. 4. Leerá la información acerca de Louise y Brian o pondrá el casete para que los alumnos elijan una de las dos opciones. 5. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias, casete, grabadora y/o transcripción
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

- | |
|---|
| <p>1. South, 2. oldest, 3. business, 4. swimming, 5. tennis, 6. skiing, 7. Chemistry, 8. Mathematics, 9. computers, 10. French</p> |
|---|

Tapescript:

Louise and Brian are very compatible people. In fact, everybody says they were made for each other because they have a lot in common. For example, they have similar backgrounds. He is from a small town in the South, and so is she. She's the oldest of four children, and so is he. His father runs his own business, and so does hers.

In addition, Louise and Brian like the same sports. He goes swimming several times a week, and so does she. She plays tennis very well, and so does he. His favorite winter sport is skiing, and hers is too.

They also have similar academic interests. She's majoring in chemistry, and he is, too. He takes every course in mathematics offered by college, and she does, too. She enjoys working with computers, and he does, too. He speaks French pretty fluently, and she does, too.

Now, I know why they are planning to get married!

Text adapted from: Molinsky y Bliss, 2002.

ACTIVIDAD 4

1/2

Nombre de la actividad	<i>Getting there!</i>
Tipo de actividad	Input estructurado. Referencial de selección de alternativas.
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Procedimiento	El profesor: 1. Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo que contiene 10 oraciones en una columna (Marsha) y 10 acuerdos en otra columna (Emilio). 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para leer la información que tiene en ambas columnas. 4. Leerá las oraciones o pondrá el casete y de esta manera los alumnos relacionarán las columnas. 5. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias, casete, grabadora y/o transcripción
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

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

*Tapescript:***Marsha:** *Excuse me. Could I borrow your pen?***Emilio:** *Sure. Here you are.***Marsha:** *I don't know why but I didn't bring any pen with me!***Emilio:** *And I didn't either. I also had to ask for one.***Marsha:** *You know, I didn't understand the stewardess' instructions to fill these customs forms.***Emilio:** *And I didn't either. They're very complicated, aren't they?***Marsha:** *It must be because English is not my mother tongue. I wasn't born in the USA.***Emilio:** *Really? Neither was I. I was born in Caracas and I came to live in Miami 30 years ago. Well, Miami is also my second home.***Marsha:** *By the way, during this trip I didn't go to Venezuela to visit my relatives.*

ACTIVIDAD 4**2/2**

- Emilio:** *No way! Neither did I. I only went on a business trip.*
- Marsha:** *I don't know you but I didn't enjoy my stay there. I didn't do anything in my town!*
- Emilio:** *And I didn't either. I didn't even eat typical food!*
- Marsha:** *Neither did I! However, we'll be in Miami soon.*
- Emilio:** *You're right; we're coming back to reality.*
- Marsha:** *And ...I didn't complete my customs form!*
- Emilio:** *My God! I didn't either! But we still have enough time to do it.*
- Marsha:** *You know....last time my best friend travelled to France, she didn't fill these forms out correctly!*
- Emilio:** *And neither did my best friend! Don't you think we have many things in common?*
- Marsha:** *You're right! And ... didn't I see you on a plane last month?*
- Emilio:** *No, I don't think so. I didn't travel by plane last month.*
- Marsha:** *Oops! Now I remember...I didn't either!*

ACTIVIDAD 5

Nombre de la actividad	<i>Lisa and Paul's similarities</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Procedimiento	El profesor: 1. Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo que contiene 10 oraciones y 2 opciones (verdadero o falso) para cada una de las oraciones. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para leer la información que tiene en cada oración y la pueda verificar con la imagen que se encuentra en la hoja de trabajo. 4. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

1. (T), 2. (F), 3. (T), 4. (T), 5. (F), 6. (T), 7. (T), 8. (F), 9. (T), 10. (F)

ACTIVIDAD 6

Nombre de la actividad	<i>Carol, Monse and Maggie's last weekend!</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Procedimiento	El profesor: 1. Dará una hoja de trabajo que contiene 10 oraciones. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para que decidan si la información es correcta o incorrecta, de acuerdo con la tabla. 4. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

1. R, 2. W, 3. W, 4. R, 5. W, 6. R, 7. R, 8. W, 9. W, 10. W
--

ACTIVIDAD 7

1/2

Nombre de la actividad	<i>Julius Caesar or Cleopatra?</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Procedimiento	El profesor: 1. Dará una hoja de trabajo que contiene un diálogo. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para que decidan si es César o Cleopatra el que dice cada una de las oraciones. 4. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

- JC *Greetings Cleopatra.*
- CI *Caesar! It's nice to see you again! I missed you a lot!*
- JC *I did, too. I really wanted to see you soon!*
- JC *Because I needed lovely kisses from you, pretty girl!*
- CI *So did I, Darling! But there is nothing to be sad anymore. You are back with me handsome boy.*
- CI *And, you know, my sweetheart... I recently traveled and brought something for you, dear Caesar.*
- JC *No way, Cleopatra! I did, too! I just arrived from a trip and... guess what?*
- CI *What...?*
- JC *I got a lot of gold for you, the prettiest woman in the world! And...*
- JC *I also brought your favorite perfume!*

ACTIVIDAD 7**2/2**

CI *Caesar! My God! So did I! I brought the same for you because I knew you really wanted more of this precious metal and you ran out of your scent.*

JC *What a sweet girl! I did, too! By the way, don't you imagine where I got your Perfume... I got it in the land of Gaul!*

CI *Really? So did I, Caesar! So did I! I also bought yours there!*

CI *And... While I was traveling, I took little time to think about our relationship and I quickly understood why we both fell in love, dear Julius!*

JC *I did, too. It is because we have many things in common. Don't you think that Cleo?*

Text adapted from: Viney y Viney, 1990.

ACTIVIDAD 8**1/2**

Nombre de la actividad	<i>Celia and Angel's typical morning!</i>
Tipo de actividad	Input estructurado. Referencial de selección de alternativas.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Procedimiento	El profesor: 1. Dará una hoja de trabajo que contiene 10 oraciones. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para que decidan el orden de las actividades que realizan Celia y Ángel. 4. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

Celia is a single mother and she lives with her son named Angel. You won't believe it, but their morning activities are very similar. By the way, their day starts as follows:

- 4 *When the news report is finished, Angel makes his bed, and so does Celia.*
- 3 *While they are having breakfast, Celia watches the news' report, and her son does, too.*
- 8 *Then, Celia locks the car, and goes into the kitchen. She takes her vitamin pills, and Angel does, too.*
- 5 *As soon as he finishes making her bed, Angel brushes his teeth. So does his mother.*
- 2 *After they take a shower, Angel has breakfast, and Celia does, too.*
- 0 *Celia gets up at 6:00 am, and so does Angel.*
- 9 *Before she takes her vitamins, her cell phone is turned on, and so is Angel's.*
- 6 *As soon as his teeth are clean, Angel feeds his pet, and so does Celia.*

ACTIVIDAD 8**2/2**

7 *Right after feeding her pet, Celia takes her things and puts them into the car. Angel does, too.*

10 *Finally, Celia leaves home at 7:30 am, and Angel does, too. Their day has just started!*

1 *At 6:10 am, Angel takes a shower, and Celia does, too.*

ACTIVIDAD 9

Nombre de la actividad	<i>Let's agree with number 1!</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Habilidad practicada	Producción oral
Procedimiento	El profesor: 1. Dará las instrucciones para aclarar las dudas. 2. Desarrollará un ejemplo con los alumnos. 3. Monitoreará la actividad.
Material	Debido a que es una actividad en la que se desarrolla la producción oral, el alumno no requiere de material alguno.
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

Las oraciones que dará el alumno #1 deberán ser siempre positivas para que el alumno #2 exprese acuerdo y utilice únicamente los adverbios *so* y *too*.

Ejemplo:

Student #1: "I hate grammar explanations!"

Student #2: "So do I" or "I do, too"

ACTIVIDAD 10

Nombre de la actividad	<i>My aunts</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial.
Habilidad practicada	Producción oral
Procedimiento	El profesor: 1. Organizará a los alumnos en parejas. 2. Proporcionará una hoja de trabajo que contiene 20 imágenes. 3. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 4. Dará un tiempo a los alumnos para que hablen de las similitudes entre Sonia y Sara. 5. Revisará las posibles respuestas con los alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	En parejas
Tiempo	15 minutos

RESPUESTAS

Las oraciones que darán los alumnos deberán ser siempre afirmativas para que su compañero exprese acuerdo utilizando los adverbios *too* y *so*. Algunas de las posibles respuestas son:

Sonia likes cheese, and so does Sara / Sara does, too.

Sonia drinks coffee and tea. So does Sara / Sara does, too.

Sonia plays cards and chess very well, and so does Sara / Sara does, too.

Sonia usually wears skirts and dresses, and so does Sara / Sara does, too.

Sonia eats meat, and so does Sara / Sara does, too.

Sonia reads magazines and books, and so does Sara / Sara does, too.

Sonia has a sheep and a cow, and so does Sara / Sara does, too.

Sonia keeps the door and window closed at home, and so does Sara / Sara does, too.

Sonia collects spoons and forks, and so does Sara / Sara does, too.

Sonia's favorite fruits are apples and bananas, and so are Sara's / and Sara's are, too.

Nota: el orden de los nombres y de las oraciones puede cambiar.

ACTIVIDAD 11

Nombre de la actividad	<i>What a coincidence!</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial de producción de oraciones.
Habilidad practicada	Producción oral
Procedimiento	El profesor: 1. Organizará a los alumnos en parejas. 2. Proporcionará una hoja de trabajo que contiene la imagen de Susan y Claudia y la imagen de las actividades que hicieron durante las vacaciones pasadas. 3. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 4. Dará un tiempo a los alumnos para que hablen y encuentren similitudes entre las imágenes dadas. 5. Revisará las posibles respuestas con los alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	En parejas
Tiempo	15 minutos

RESPUESTAS

Las oraciones que darán los alumnos deberán ser siempre afirmativas y en pasado para que su compañero exprese acuerdo utilizando los adverbios *too* y *so*. Algunas posibles respuestas son:

Susan took many photos, and so did Claudia / Claudia did, too.

Susan swam a lot, and so did Claudia / Claudia did, too.

Susan wrote / sent some letters to her friends, and so did Claudia / Claudia did, too.

Susan took a Spanish course, and so did Claudia / Claudia did, too.

Susan traveled / went to Manchester by plane, and so did Claudia / Claudia did, too.

Susan went to a concert, and so did Claudia / Claudia did, too.

Susan read a book, and so did Claudia / Claudia did, too.

Susan ran out of shampoo during her vacation, and so did Claudia / Claudia did, too.

Nota: el orden de los nombres y de las actividades puede cambiar.

ACTIVIDAD 12

Nombre de la actividad	<i>Finding similarities</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva.
Habilidad practicada	Producción oral
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizará a los alumnos en parejas. 2. Proporcionará a cada alumno una tarjeta diferente a la de su compañero. Cada tarjeta contiene el nombre de algunas personas, películas, obras de teatro o cosas famosas. 3. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 4. Dará un tiempo a los alumnos para que trabajen en parejas y encuentren las semejanzas entre las personas, películas, obras o cosas que cada tarjeta contiene. 5. Revisará las posibles respuestas con los alumnos.
Material	Tarjetas
Tipo de interacción	En parejas
Tiempo	15 minutos

RESPUESTAS

Debido a que es una actividad afectiva, las respuestas variarán en cada pareja de alumnos. Sin embargo, es importante que el profesor se asegure que las oraciones que den los alumnos sean siempre negativas y en tiempo pasado para que su compañero exprese acuerdo utilizando los adverbios *either* y *neither*.

ACTIVIDAD 13

1/1

Nombre de la actividad	<i>What a place!</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial.
Habilidad practicada	Producción escrita
Procedimiento	El profesor: 1. Dará una hoja de trabajo que contiene 10 oraciones incompletas. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para que completen las oraciones utilizando <i>neither did</i> o <i>didn't either</i> . 4. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

Last Saturday night, my boyfriend Edward and I went to a restaurant but...

0. *He didn't like the soup he ordered and I **didn't either**. It tasted horrible!*
1. *I started complaining because I didn't like the waiter's attitude. **Neither did** Edward. He was very rude with us! Imagine...he said we didn't deserve the table given because it was for special people only!*
2. *My boyfriend got a slice of bread and he didn't enjoy it. **Neither did I**. It was very dry!*
3. *By the time Edward tasted his main course, he didn't like it. **Neither did I**. It was too spicy!*
4. *I didn't drink red wine. **Neither did** Edward. There was no bottle of it! So, we asked for something else to drink.*
5. *My boyfriend didn't like the coffee's flavor. **Neither did I**. It was very weak!*
6. *We decided to ask for a piece of chocolate cake but my boyfriend's menu didn't have any dessert included, and mine **didn't either**.*

ACTIVIDAD 13

2/2

7. *I didn't like the music, and Edward **didn't either**. It was very loud! We hardly had the opportunity to talk without shouting!*
8. *I think the meals didn't worth those high prices, and the service **didn't either**. We spent too much money that night!*
9. *In fact, I didn't like the whole restaurant, and Edward **didn't either**. We both decided not to come back there again!*

ACTIVIDAD 14

Nombre de la actividad	<i>Do you want to know what Charlie and Susan prepared for their wedding?</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial de opción binaria.
Habilidad practicada	Producción escrita
Procedimiento	El profesor: 1. Dará una hoja de trabajo que contiene 10 oraciones incompletas. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para que completen las oraciones utilizando <i>did too</i> o <i>so did</i> . 4. Revisará las respuestas correctas con los alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

1. *Susan tried her wedding clothes on, and Charlie **did, too**.*
2. *Charlie bought a ring, and Susan **did, too**.*
3. *Charlie talked to the waiters, and Susan **did, too**.*
4. *Susan delivered some invitations, and Charlie **did, too**.*
5. *Susan decided on the cake's ornament, and Charlie **did, too**.*
6. *Charlie asked the band to play his favorite songs. **So did** Susan.*
7. *Susan bought some bottles of champagne. **So did** her future husband.*
8. *Susan's boyfriend went to have his hair cut. **So did** Susan.*
9. *Susan decided to play some fireworks after the ceremony. **So did** Charlie.*
10. *Charlie already rented the limousine. **So did** Susan.*

ACTIVIDAD 15

Nombre de la actividad	<i>Patty and Alfred do nothing at home!</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Referencial de redacción de oraciones.
Habilidad practicada	Producción escrita
Procedimiento	El profesor: 1. Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo que contiene la imagen de tres habitaciones de una casa, la cual el alumno tomará como referencia para lo que va a escribir. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para que escriban sus oraciones. 4. Revisará lo que escribió cada alumno.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	15 minutos

RESPUESTAS

El párrafo que escribirá cada alumno deberá contener oraciones negativas únicamente, para que exprese acuerdo utilizando los adverbios *either* y *neither*.

Posibles respuestas:

1. *Alfred doesn't mop the bathroom. Neither does Patty/ Patty doesn't either.*
2. *Patty doesn't close the window. Neither does Alfred / Alfred doesn't either.*
3. *Patty doesn't wash the dishes. Neither does Alfred / Alfred doesn't either.*
4. *Alfred doesn't make the bed. Neither does Patty / Patty doesn't either.*
5. *Alfred doesn't keep the milk in the refrigerator. Neither does Patty / Patty doesn't either.*
6. *Patty doesn't close / lock the doors. Neither does Alfred / Alfred doesn't either.*
7. *Patty doesn't pick the dishes up from the table. Neither does Alfred / Alfred doesn't either.*
8. *Alfred doesn't feed the cat. Neither does Patty / Patty doesn't either.*
9. *Alfred doesn't clean the stove. Neither does Patty / Patty doesn't either.*
10. *Patty doesn't keep the cereal box in its place. Neither does Alfred / Alfred doesn't either.*

Nota: El orden de los nombres y de las actividades puede variar.

ACTIVIDAD 16

Nombre de la actividad	<i>We are exactly the same!</i>
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva de redacción de un párrafo.
Habilidad practicada	Producción escrita
Procedimiento	El profesor: 1. Proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo que contiene un párrafo modelo, el cual el alumno tomará como referencia para lo que va a escribir. 2. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 3. Dará un tiempo a los alumnos para que escriban su párrafo. 4. Revisará lo que escribió cada alumno.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	15 minutos

RESPUESTAS

El párrafo que escribirá cada alumno deberá contener oraciones afirmativas para que exprese acuerdo utilizando los adverbios <i>too</i> y <i>so</i> .

ACTIVIDAD 17

Nombre de la actividad	<i>Mutual dictation</i>
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado. Referencial de completación de un párrafo.
Habilidad practicada	Comprensión auditiva y producción escrita
Procedimiento	El profesor: 1. Organizará a los alumnos por parejas. 2. Dará a cada alumno un texto diferente con información faltante. 3. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 4. Monitoreará la actividad. 5. Revisará lo que escribió cada alumno.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	En parejas
Tiempo	15 minutos

RESPUESTAS

Text A and B

Jack and Betty Williams are going through very difficult times. He doesn't have a job, and Betty doesn't either. Betty's friends aren't able to help at all, and his aren't either. They're having trouble finding work because he doesn't know anything about computers, and neither does she. Betty doesn't type well, and Jack doesn't either. Jack doesn't seem to have the right kind of skills, and neither does Betty. She doesn't have vocational training, and he doesn't either. Moreover, Betty doesn't want to work at night, and neither does Jack. He isn't willing to work on the weekends, and she isn't either. She doesn't want to commute very far to work, and neither does he. Despite all their job's searching problems, Jack isn't completely discouraged, and Betty isn't either. She doesn't have a very pessimistic outlook on life, and neither does he. They're both hopeful that things will get better soon!

Adapted from: Davis - Rinvolucrí, 1988 y Molinsky - Bliss, 2002.

ACTIVIDAD 18

Nombre de la actividad	<i>Find someone who...</i>
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado. Afectiva.
Habilidad practicada	Producción oral, comprensión auditiva, producción escrita y comprensión de lectura
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizará a los alumnos en tríos. 2. Dará una hoja de trabajo que contiene una tabla con 10 actividades y tres columnas. 3. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 4. Dará un tiempo a los alumnos para que completen la tabla al escribir sus respuestas. 5. Revisará lo que escribió cada trío de alumnos al pedirles que lean en voz alta las oraciones que ellos escribieron.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Tríos
Tiempo	20 minutos

RESPUESTAS

<p>Debido a que esta actividad es afectiva, las oraciones que el alumno escriba variarán en cada grupo de alumnos. Sin embargo, el profesor debe cuidar que el alumno utilice los adverbios <i>too</i> y <i>so</i> en cada una de las oraciones que escriba o lea.</p>
--

ACTIVIDAD 19

Nombre de la actividad	<i>Our last trip!</i>
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado. Afectiva de redacción de un párrafo.
Habilidad practicada	Producción oral, producción escrita y comprensión auditiva
Procedimiento	<p>El profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizará a los alumnos en parejas. 2. Dará una hoja de trabajo que contiene unas líneas para que el alumno escriba ahí. 3. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 4. Dará un tiempo a los alumnos para que platicuen de su último viaje y después escriban un párrafo en el cual incluyan las semejanzas que tuvieron en éste. 5. Revisará lo que escribió cada pareja de alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Parejas
Tiempo	20 minutos

RESPUESTAS

<p>Debido a que esta actividad es afectiva, cada pareja de alumnos escribirá un párrafo diferente. Sin embargo, el profesor deberá cuidar que el alumno utilice pasado y los adverbios <i>either</i> y <i>neither</i>.</p>
--

ACTIVIDAD 20

Nombre de la actividad	<i>The Mona Lisa</i>
Tipo de actividad	<i>Input y Output</i> estructurado. Afectiva. Continuación de una conversación.
Habilidad practicada	Comprensión de lectura, producción oral, comprensión auditiva y producción escrita
Procedimiento	El profesor: 1. Organizará a los alumnos en tríos. 2. Dará una hoja de trabajo que contiene una lectura y un espacio para que los alumnos escriban. 3. Leerá las instrucciones para aclarar las dudas. 4. Dará un tiempo a los alumnos para que continúen la conversación y la escriban. 5. Revisará lo que escribió cada trío de alumnos al pedirles que lean en voz alta la conversación que ellos crearon.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Tríos
Tiempo	20 minutos

RESPUESTAS

Debido a que en esta actividad se le permite al alumno mostrar su creatividad, las respuestas variarán en cada grupo de alumnos. Sin embargo, el profesor debe cuidar que el alumno utilice los adverbios *too* y *so*.

MANUAL PARA



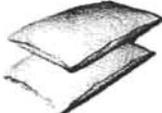
EL ALUNNO



1/2

Activity 1 MARY AND ROSSY'S NEW BEDROOM

Instructions: Listen to the information about Mary and Rossy's new bedroom and put a tick (✓) on the picture that corresponds to the idea given. The first one is already done for you!

	A	B
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Activity 1

2/2

A

B

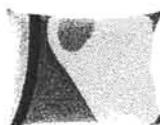
6.



7.



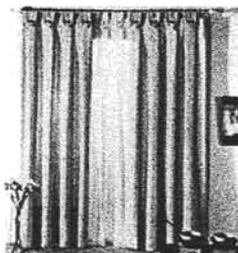
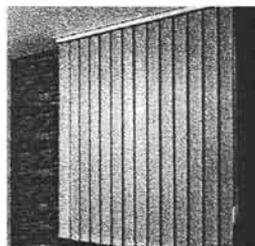
8.



9.



10.





Activity 2

LET'S AGREE WITH OUR TEACHER!

Instructions: Your teacher will read some statements aloud. Decide on the best agreement for each of the sentences you hear. Circle **a** or **b** as it is done in the example.

Your teacher: I'm not at home now.

Your answer: a. I'm not either.
 b. I'm at work.

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| 1. a. I don't either. | 2. a. I'm not either. |
| b. I take English classes on Sunday. | b. I'm at work. |
| 3. a. But I do. | 4. a. I don't either. |
| b. I don't either. | b. I listen to music. |
| 5. a. I do sometimes. | 6. a. I don't have a boyfriend. |
| b. I don't either. | b. Neither am I. |
| 7. a. I don't like it. | 8. a. Neither am I. |
| b. Neither do I. | b. But I am. |
| 9. a. Neither do I. | 10. a. Neither do I. |
| b. I get home at 3:00 a.m. | b. I never go to parties. |





Activity 3

MADE FOR EACH OTHER! ♥

Instructions: Listen to the information about Louise and Brian and choose the correct option. Underline your answer as in sentence "0".



0. **Brian is from a small town in the North / South, and so is Louise.**
1. **Louise's the youngest / oldest of four children, and so is Brian.**
2. **Brian's father runs his own movies / business, and so does Louise's father.**
3. **Brian goes camping / swimming several times a week, and so does Louise.**
4. **Louise plays tennis / soccer very well, and so does Brian.**
5. **Brian's favorite winter sport is skating / skiing, and Louise's is, too.**
6. **Louise is majoring in Chemistry / Biology, and Brian is, too.**
7. **Brian takes every course in Mathematics / Physics offered by the college, and Louise does, too.**
8. **Louise enjoys working with videos / computers, and Brian does, too.**
9. **Brian speaks Japanese / French pretty fluently, and Louise does, too.**



Activity 4

GETTING THERE!

Instructions: Listen to Marsha and Emilio's conversation they are having on a plane. Match Marsha's statements with Emilio's best agreement as it is done in the example.

MARSHA

1. I didn't bring any pen with me!
2. I didn't understand the stewardess' instructions to fill these customs forms.
3. I wasn't born in the USA.
4. I didn't go to Venezuela to visit my relatives.
5. I didn't enjoy my stay there!
6. I didn't complete my customs forms!
7. She didn't fill these forms out correctly.
8. I didn't travel by plane last month.

EMILIO

- a. Neither did I. I only went on a business trip.
- b. Oops! Now I remember ... I didn't either!
- c. And neither did my best friend!
- d. Neither was I. I was born in Caracas.
- e. and I didn't either! I also had to ask for one.
- f. I didn't either. I didn't even eat typical food!
- g. and I didn't either. They're very complicated, aren't they?
- h. My God! I didn't either!



Text adapted from: Lethaby y Matte, 2001.



Activity 5

LISA AND PAUL'S SIMILARITIES

Instructions: Look at the following picture and decide if the statements below are true (T) or false (F). Underline your answer as in the example.



In the picture;

- | | | |
|--|----------|---|
| 1. Lisa isn't wearing a sweater, and Paul isn't either. | <u>I</u> | F |
| 2. Paul isn't holding something, and Lisa isn't either. | T | F |
| 3. Paul isn't holding any toys, and Lisa isn't either. | T | F |
| 4. Lisa isn't wearing goggles, and Paul isn't either. | T | F |
| 5. Lisa isn't wearing a bathing suit, and Paul isn't either. | T | F |
| 6. Lisa doesn't seem to be crying. Neither does Paul. | T | F |
| 7. Paul doesn't have long hair. Neither does Lisa. | T | F |
| 8. Paul doesn't like going to the beach. Neither does Lisa. | T | F |
| 9. Lisa doesn't look tired. Neither does Paul. | T | F |
| 10. Lisa doesn't wear a bathing suit. Neither does Paul. | T | F |



Activity 6

CAROL, MONSE AND MAGGIE'S LAST WEEKEND!

Instructions: Carol, Monse and Maggie are sisters. They usually do the same on weekends but they spent the last one differently. Use this chart and decide if the information of the following page is right (R) or wrong (W). Underline your answer as it is done in the example given.

Activity	Carol	Monse	Maggie
	X	✓	X
	✓	✓	X
	X	✓	✓
	X	✓	X
	✓	✓	X
	✓	X	X
	X	X	✓
	✓	✓	X
	X	✓	✓
	✓	X	✓

Activity 6**2/2**

According to the information given in the chart, last weekend:

- | | | |
|---|----------|----------|
| 1. Carol didn't go to church. Neither did Maggie. | R | W |
| 2. Monse didn't ride a bicycle. Neither did Carol. | R | W |
| 3. Maggie didn't read the newspaper. Neither did Monse. | R | W |
| 4. Carol didn't have breakfast out. Neither did Maggie. | R | W |
| 5. Carol didn't skate on ice. Neither did Monse. | R | W |
| 6. Maggie didn't listen to music, and Monse didn't either. | R | W |
| 7. Monse didn't go to the movies, and Carol didn't either. | R | W |
| 8. Monse didn't watch TV, and Carol didn't either. | R | W |
| 9. Maggie didn't play tennis, and Monse didn't either. | R | W |
| 10. Maggie didn't check her e-mail and Carol didn't either. | R | W |



Activity 7 JULIUS CAESAR OR CLEOPATRA?

Instructions: Read the following dialogue and decide who is speaking. In the blanks provided put a **JC** if it is Julius Caesar or a **CI** if you think it is Cleopatra. The first one has already been done for you.

<u> </u>	JC Greetings Cleopatra.
<u> </u>	Caesar! It's nice to see you again! I missed you a lot!
<u> </u>	I did, too. I really wanted to see you soon!
<u> </u>	Because I needed lovely kisses from you, pretty girl!
<u> </u>	So did I, Darling! But there is nothing to be sad anymore. You are back with me handsome boy.
<u> </u>	And, you know, my sweetheart...I recently traveled and brought something for you, dear Caesar.
<u> </u>	No way, Cleopatra! I did, too! I just arrived from a trip and... guess what?
<u> </u>	What?...
<u> </u>	I got a lot of gold for you, the prettiest woman in the world! And...
<u> </u>	I also brought your favorite perfume!
<u> </u>	Caesar! My God! So did I! I brought the same for you because I knew you really wanted more of this precious metal and you ran out of your scent.
<u> </u>	What a sweet girl. I did, too. In the way, don't you imagine where I got your perfume?... I got it in the land of Gaul!
<u> </u>	Really? So did I, Caesar! So did I! I also bought yours there!
<u> </u>	And... While I was traveling, I took little time to think about our relationship and I quickly understand why we both fell in love, dear Julius!
<u> </u>	I did, too! It is because we have many things in common. Don't you think that Cleo?

Text adapted from: Viney y Viney, 1990.



Activity 8

Celia and Angel's typical morning!

Instructions: Read the following events and decide the correct order. Number them from 1 to 10. "0" is the example.

Celia is a single mother and she lives with her son named Angel. You won't believe it, but their morning activities are very similar. By the way, their day starts as follows:

- _____ When the news report is finished, Angel makes his bed and so does Celia.
- _____ While they are having breakfast, Celia watches the news and her son does too.
- _____ Then, Celia locks the car, goes into the kitchen and takes her vitamin pills. Angel does too.
- _____ As soon as she finishes making her bed, Angel brushes his teeth so does his mother.
- _____ After they take a shower, Angel has breakfast and Celia does too.
- 0 Celia gets up at 6:00 am and so does Angel.
- _____ Before she takes her vitamins, her cell phone is turned on and so is Angel's.
- _____ As soon as his teeth are clean, Angel feeds his pet and so does Celia.
- _____ Right after feeding her pet, Celia takes her things and puts them into the car. Angel does, too.
- _____ Finally, Celia leaves home at 7:30 am and Angel does too. Their day has just started!
- _____ At 6:10 am, Angel takes a shower and Celia does too.



Activity 9

LET'S AGREE WITH NUMBER 1!

Instructions: Your teacher will ask a person (student #1) in order to give a positive idea about English class, so that you (student #2) will agree with the statement provided by student #1. Be prepared to either give a positive statement or an agreement!

Example: **Student # 1:** "I hate grammar explanations!"
Student # 2: "So do I." or "I do, too."



Activity 10

MY AUNTS

My aunts Sonia and Sara are twin sisters. Eventhough their temper is different; they both have many things in common. Look at the picture and talk to your classmate about their similarities.

Example: Sonia wears a hat and so does Sara.

or

Sonia wears a hat and Sara does too.

SARA & SONIA



Pictures taken from: Granger y Plumb, 1980.



Activity 11

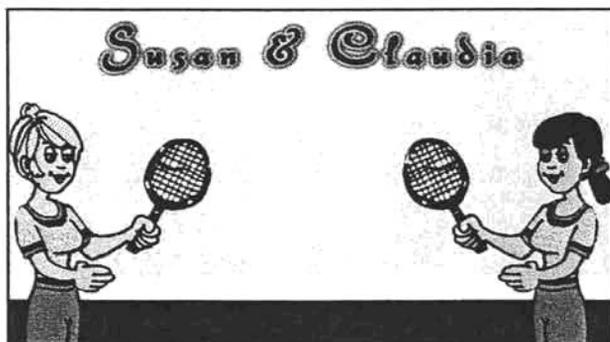
What a coincidence!

Last weekend at the fitness club, Nadia ran into Nicole. They talked about what they did last vacation and they found out that they did exactly the same! In pairs, look at the picture and talk about what they had in common.

Example: Susan played tennis, and so did Claudia.

or

Susan played tennis, and Claudia did, too.



Pictures taken from: Granger y Plumb, 1980



Activity 12

FINDING SIMILARITIES!

Instructions: Work in pairs and talk about the similarities among the people, movies, plays or things you have on the cards you are given. Use past tense only.

Example:

You: Michael Jackson didn't give a concert in México last month.

Your classmate: Madonna didn't either.

or

Neither did Madonna.

STUDENT'S CARD A

Egyptians

Mother Teresa

Madonna

María Félix

Batman

Cats the musical

Superman

Carlos Salinas de Gortari

Celia Cruz

Harry Potter

Armageddon

Pedro Infante

STUDENT'S CARD B

Aztecs

Lady Diana

Michael Jackson

Dolores del Río

Spiderman

The Miserables

Dare Devil

Ernesto Zedillo

Compay Segundo

The Lord of the rings

Independence Day

José Alfredo Jiménez



Activity 13

WHAT A PLACE!



Instructions: Complete the following passage by writing **didn't either** or **neither did**. Look at the example "0".

Last Saturday night, my boyfriend Edward and I went to a restaurant but...

0. He didn't like the soup he ordered, and I **didn't either**. It tasted horrible!
1. I started complaining because I didn't like the waiter's attitude. _____ Edward. He was very rude with us! Imagine... he said we didn't deserve the table given because it was for special people only!
2. My boyfriend got a slice of bread and he didn't enjoy it. _____ I. It was very dry!
3. By the time Edward tasted his main course, he didn't like it. _____ I. It was too spicy!
4. I didn't drink red wine. _____ Edward. There was no bottle of it! So, we asked for something else to drink.
5. My boyfriend didn't like the coffee's flavor. _____ I. It was very weak!
6. We decided to ask for a piece of chocolate cake but my boyfriend's menu didn't have any dessert included, and mine _____.
7. I didn't like the music, and Edward _____. It was very loud! We hardly had the opportunity to talk without shouting!
8. I think the meals didn't worth those high prices, and the service _____. We spent too much money that night!
9. In fact, I didn't like the whole restaurant, and Edward _____. We both decided not to come back there again!



1/2

Activity 14

Do you want to know what Charlie and Susan prepared for their wedding?

Instructions: Complete the following information by using **did too** or **so did**.

Charlie and Susan are about to get married. Few people know about the wedding's organization but they were seen yesterday by the most gossip friend! He is now telling everybody what Charlie and Susan already prepared for that special date. Complete the gossips. The first one is already done for you.

0. Charlie went to church, and so did Susan.



1. Susan tried her wedding clothes on, and Charlie _____.

2. Charlie bought a ring, and Susan _____.



3. Charlie talked to the waiters, and Susan _____.

4. Susan delivered some invitations, and Charlie _____.



5. Susan decided on the cake's ornament, and Charlie _____.



Activity 14

2/2

6. Charlie asked the band to play his favorite songs. _____ Susan.



7. Susan bought some bottles of champagne. _____ her future husband.



8. Susan's boyfriend went to have his hair cut. _____ Susan.



9. Susan decided to play some fireworks after the ceremony. _____ Charlie.



10. Charlie already rented the limousine. _____ Susan.





Activity 15

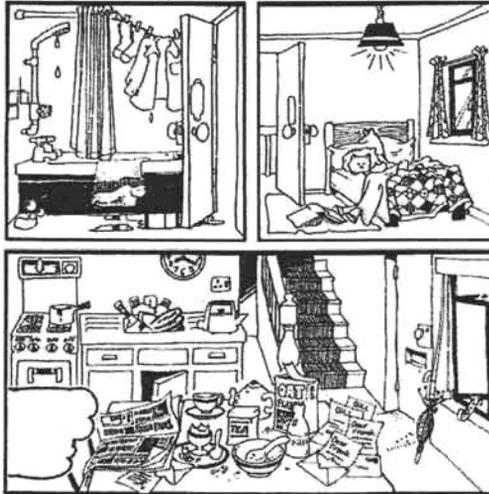
PATTY AND ALFRED DO NOTHING AT HOME!

Instructions: Patty and Alfred are husband and wife. They have no children and they both work all day long. So, they have their housework done. What don't they do at home? Look at the picture and write about the activities they don't do at home.

Example: Patty doesn't turn the lights off. Neither does Alfred.

or

Patty doesn't turn the lights off, and Alfred doesn't either.



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

Picture taken from: Granger y Plumb, 1980.



Activity 17

MUTUAL DICTATION

MUTUAL DICTATION

Instructions: In pairs, reconstruct the text you are given by listening to your classmate's information. Do not look on your classmate's sheet and follow the example given in your card!

Text A

Jack and Betty Williams are going through very difficult times. He doesn't have a job and Betty ***doesn't either***. Betty's friends aren't able to help at all, and his aren't either. They're having trouble finding work because he doesn't know anything about computers, and _____ she. Betty doesn't type well, and Jack doesn't either. Jack doesn't seem to have the right kind of skills, and _____ Betty. She doesn't have vocational training, and he doesn't either. Moreover, Betty doesn't want to work at night, and _____ Jack. He isn't willing to work on the weekends, and she isn't either. She doesn't want to commute very far to work, and _____ he. Despite all their job's searching problems, Jack isn't completely discouraged, and Betty isn't either. She doesn't have a very pessimistic outlook on life, and _____ he. They're both hopeful that things will get better soon!

Text B

Jack and Betty Williams are going through very difficult times. He doesn't have a job and Betty doesn't either. Betty's friends aren't able to help at all, and his ***aren't either***. They're having trouble finding work because he doesn't know anything about computers, and neither does she. Betty doesn't type well, and Jack _____ . Jack doesn't seem to have the right kind of skills, and neither does Betty. She doesn't have vocational training, and he _____ . Moreover, Betty doesn't want to work at night, and neither does Jack. He isn't willing to work on the weekends, and she _____ . She doesn't want to commute very far to work, and neither does he. Despite all their job's searching problems, Jack isn't completely discouraged, and Betty _____ . She doesn't have a very pessimistic outlook on life, and neither does he. They're both hopeful that things will get better soon!

Adapted from: Davis - Rinvolucris, 1988 y Molinsky - Bliss, 2002.



Activity 18

find someone who...

Instructions: Work in groups of three in order to give a positive statement to the sentences you have on the chart. Write the responses in it by using **too** or **so**. After everybody finishes, be prepared to read your statements aloud! Follow the example given.

You: I love spaghetti.
 My classmate Diana does too.
 or
 So as my classmate Diana.

	YOU	(classmate's name)	(classmate's name)
Like Hawaiian pizza			
Usually go to a disco on weekends			
Brush teeth after meals			
Listen to rock music			
Eat out on weekends			
Watch TV			
Drive a car			
Dance very well			
Check or send e-mail			
Surf in the web everyday			

Adapted from: Frazier y Mills, 199



Activity 20

THE MONA LISA

Instructions: In trios read the following conversation between two world famous painters: Leonardo da Vinci and Michelangelo. Then, complete the conversation. Write it in the space provided.

Mr. Leonardo da Vinci's new painting: the Mona Lisa is on show in Florence this week. It's a nice painting, but he had some problems while painting it. He is telling Michelangelo what the problems were. They find out they both had the same problems while painting their last master piece.

Michelangelo: Well, Leo, you finished it!

Leonardo da Vinci: Thanks God! You know....It took me three years to finish it because I got sick!

Michelangelo: So did I! I got the flu when I painted my last picture! That's why it took me longer to finish it!

Leonardo da Vinci: Really? Well, besides this problem...guess what. I had problems to paint the mouth! I thought painting this part of the body was as easy as heads!

Michelangelo: No way! I did, too!

Leonardo da Vinci: Moreover.....

Text adapted from: Viney y Viney, 1990.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito el diseño de actividades didácticas para mejorar el uso de los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither* dirigido a los alumnos del PG6 del CEI de la FESA. Por lo tanto, fue necesario describir todos los aspectos relacionados con la institución, como, el plan de estudios, el plan global 6, y el libro de texto que se utiliza en los cursos en modalidad sabatina del CEI de la FESA. Asimismo, se describió la población estudiantil y la planta docente que la conforman.

Para entender mejor el uso de los adverbios, fue importante realizar la descripción lingüística del punto gramatical en inglés y en español para posteriormente hacer un análisis contrastivo entre ambas lenguas. Esto con el fin de establecer por qué los adverbios *too*, *so*, *either* y *neither* originan un problema en el aprendizaje del alumno, nativo-hablante del español, que estudia inglés como lengua extranjera.

Una vez que se comprendió la forma en que este punto gramatical afecta el aprendizaje del alumno, se observó la necesidad de describir la teoría constructivista con base en la teoría cognoscitiva del aprendizaje para entender mejor cuáles son los procesos internos que facilitan al alumno el aprender el idioma inglés como lengua extranjera.

El estudio y la comprensión del constructivismo sirvieron como base para establecer relación con la teoría de enseñanza basada en el enfoque comunicativo. A su vez, la descripción de esta teoría coadyuvó a decidir por el modelo de enseñanza establecido por Lee y VanPatten (1985) llamado *input* y *output* estructurado, en el cual se basó la propuesta de actividades diseñadas. Asimismo, se estableció el modelo de Nobblit (1972, en Stern, 1983) para el diseño de los materiales propuestos.

Gran parte del trabajo realizado en esta investigación se enfocó al diseño de actividades didácticas que facilitaran la internalización y el uso de los adverbios antes mencionados a través del desarrollo de cada habilidad de la lengua, así como de la integración de habilidades.

Por lo tanto, este diseño de actividades puede servir como modelo para la elaboración de otras propuestas o líneas de investigación que futuras generaciones de egresados tengan el interés de iniciar. De igual manera, se invita a la aplicación de las actividades diseñadas en la práctica docente real, con el fin de evaluar su funcionamiento.

APÉNDICE

Contenidos temáticos del PG6 con base en Soars (2003)

UNIT	GRAMMAR	VOCABULARY	EVERYDAY ENGLISH
7 The world of work	<p>Present Perfect Present perfect versus Simple Past <i>I've worked there for five years.</i> <i>I've worked as an interpreter in Geneva.</i> p.51 Present Perfect Passive <i>A new president has been elected.</i> p. 53</p> <p>Conditionals First conditional <i>If we run out of money, we'll get jobs.</i> p. 59 Second conditional <i>If I had \$5 million, I'd buy an island.</i> p. 70</p> <p>Time clauses <i>I'll call you as soon as I arrive.</i> p. 59</p>	<p>Phrasal verbs Literal meaning <i>She looked out the window.</i> Idiomatic meaning <i>Look out!</i> p. 56</p> <p>Base and strong adjectives <i>good wonderful</i> <i>tired exhausted</i> p. 64</p> <p>Modifying adverbs <i>very good</i> <i>absolutely wonderful</i> p. 64</p>	<p>Leaving phone message <i>Can I take a message?</i> <i>Let me give you my number.</i> p. 57</p> <p>Making suggestions <i>Let's go shopping!</i> <i>Why don't you ask your parents?</i> p. 65</p>
8 Just imagine!	<p>Modal verbs 2 Must, could, might, can't <i>She can't be very old.</i> <i>She might be in love.</i> p. 67 Must have, could have, might have, can't have <i>It could have been in her suitcase.</i> <i>She must have been on vacation.</i> p. 69</p>	<p>Character adjectives <i>reliable</i> <i>sociable</i> <i>easygoing</i> p.72</p>	<p>Agreeing and disagreeing <i>So do I!</i> <i>Neither do I!</i> p. 73</p>
9 Relationships	<p>Present Perfect Continuous Present Perfect Simple versus continuous <i>He's finally passed his driving test.</i> <i>He's been learning to drive for 17 years.</i> p. 74 Questions and answers <i>How long have you been in Britain?</i> p.77</p> <p>Time Expressions <i>She's been living in southern California since she got married.</i> p. 76</p>	<p>Compound nouns <i>ponytail</i> <i>videotape</i> p. 80</p>	<p>Expressing quantity <i>How much coffee do you drink?</i> <i>That's too many!</i> p. 81</p>
10 Obsessions	<p>Indirect questions <i>I wonder if you could help me.</i> <i>I don't know when the banks open.</i> p. 82</p> <p>Question tags <i>It isn't very warm today, is it?</i> p. 85</p>	<p>Verbs and nouns that go together <i>whistle a tune</i> <i>I lick an ice-cream cone</i> p. 88</p> <p>Idioms <i>hold your breath</i> <i>hit the roof</i> p. 88</p>	<p>Informal English <i>What do you say we take a break?</i> <i>What's up?</i> p. 89</p>
11 Tell me about it!	<p>Reported speech Reported statements <i>She said they were married.</i> p. 91 Reported questions <i>He asked me how I knew them.</i> p.91 Reported requests/commands <i>I asked them to stop making noise.</i> <i>He told them to stop making noise.</i> p. 92</p>	<p>Birth, marriage and death <i>have a baby</i> <i>get engaged</i> <i>funeral</i> p. 94</p>	<p>Saying sorry <i>Pardon me?</i> <i>Excuse me!</i> p. 97</p>
12 Life's great events!			

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, *et al.* 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la lengua castellana*. España: EDAF.
- Brewster, Simon, *et al.* 2001. *Skyline 2*. Thailand: Macmillan.
- Brown, D. 2001. *Teaching by principles. An alternative approach to language pedagogy*. Estados Unidos: Addison Wesley. Longman Inc.
- Burns, A. y Seidhofer, B. 2002. "Speaking and pronunciation" en Shmitt, N. (ed) *An introduction to applied linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- 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. (Reseña: 12, ELA no. 18) pp. 95-99.
- Canale, Michael. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards, Jack C. y Schmidt, Richard W. 1983. *Language and communication*. Estados Unidos: Longman.
- Carrell, P. y Grabe, W. 2002. "Reading" en Shmitt, N. (ed) *An introduction to applied linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, Marianne. 2001. *Teaching English as a second or foreign language*. Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.
- Celce-Murcia, Marianne y Hilles, S. 1988. *Techniques and resources on teaching grammar*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The grammar book. An ESL/EFL teacher's course*. Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.
- Cervera Suárez, Alicia, *et al.* 1983. *La enseñanza del español a no hispanohablantes*. México: UNAM.
- Collier Macmillan. 1968. *A practical English grammar*. Estados Unidos: Collier Macmillan.

- Collins Cobuild. 1997. *Student's grammar. Self-study edition with answers. Helping learners with real English*. Gran Bretaña: HarperCollins Publishers.
- Corder, S. P. 1973. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, Paúl y Rinvolucrí, Mario. 1988. *Dictation*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Díaz Barriga, F., et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Diccionario Enciclopédico Quillet*. 1983. Tomo sexto. México: Editorial Cumbre.
- Ellis, R. 2003. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Virginia. 1998. *FCE. Use of English. For the revised Cambridge examination 1*. Gran Bretaña: Express Publishing.
- Forget. 1991. *Communication and grammar. Guía de comunicación y gramática*. México: Ediciones Larousse.
- 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*. UAM Azcapotzalco.
- Franco García, Elvia. 2004. *La adquisición del vocabulario y los campos semánticos*. Actas del VI foro de enseñanza e investigación en lenguas y culturas extranjeras de la UAM-Iztapalapa (en prensa).
- Frazier, Laurie y Mills, Robin. 1998. *North star: focus on listening and speaking*. Basic. Estados Unidos: Longman.
- Granger, Colin y Plumb, John. 1980. *Play games with English. Games puzzles and quizzes for practicing your english. Book 1*. Gran Bretaña: Heinemann international.
- Granger, Colin y Plumb, John. 1980. *Play games with English. Games puzzles and quizzes for practicing your english. Book 2*. Gran Bretaña: Heinemann international.
- Graves, Kathleen. 1997. *Teachers as course developers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Harmer, Jeremy y Surguine, Harold. 1988. *Coast to coast. Student's book 3*. China: Longman.
- Heaton, J. B. y Turton, N. D. 1987. *Longman dictionary of common errors*. Gran Bretaña: Longman.
- Lethaby, Carol y Matte, Margarita. 2001. *Skyline 2. Thailand: Macmillan Publishers Limited*.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- Larousse. 2003. *Gramática inglés fácil*. México: Ediciones Larousse.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. *Making communicative language teaching happen*. Estados Unidos: McGraw Hill.
- Lynch, T. y Mendelsohn, D. 2002. "Listening" en Shmitt, N. (ed) *An introduction to applied linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. *Cognitive theory* en *Theories of second language learning*. Estados Unidos: Prentice Hall.
- Molinsky, Steven y Bliss, Hill. 2002. *Side by side. Book 3*. Estados Unidos: Longman.
- Moutsou, E. y Parker, S. 1996. *Enter to the world of grammar. Book 5. Use of English*. Gran Bretaña: MM Publications.
- Murphy, Raymond. 1998. *Essential grammar in use. A self-study reference and practice book for elementary students of English*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. V. 1990. "A cognitive theory of learning" en *Learning strategies in second language acquisition*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston Mass: Heinle and Heinle Publishers.

- Pozo, J. I. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Revilla de Cos, Santiago. 1984. *Gramática española moderna*. México: McGraw Hill.
- Richards, Jack C. y Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 1992. *Approaches and methods in language teaching*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Seco, Manuel. 1972. *Gramática esencial del español*. España: Aguilar.
- Selecciones del Reader's Digest. 1977. *La fuerza de las palabras*. México: Reader's Digest México.
- Sellen, Derek. 2000. *Grammar world. Reference and practice for elementary to intermediate students*. Canterbury: Black Cat Publishing.
- Silva, T. y Matsuda, P. 2002. "Writing" en Shmitt, N. (ed) *An introduction to applied linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Soars, Liz y John. 2003a. *American headway 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, Liz y John. 2003b. *American headway 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, Liz y John. 2003c. *American headway 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, Liz y John. 2003d. *American headway starter*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, Robert P., et al. 1965. *The grammatical structures of English and Spanish*. Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1992. *The new cambridge English course 3 intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1997. *How English works. A grammar practice book*. España: Oxford University Press.
- Swan, Michael. 1998. *Practical English usage*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Thomson, A. J. y Martinet, A. V. 1980. *A practical English grammar*. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Tovar S., Alfonso. 2001. *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- VanPatten, B. 2003. *From input to output*. Estados Unidos: McGraw-Hill, Inc.
- Vince, Michael. 1994. *Advanced language practice*. Gran Bretaña: Heinemann.
- Viney, Peter y Viney, Karen. 1990. *Grapevine. Student's book 2*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Werner, Patricia K., et al. 1994. *Interactions II. A communicative grammar*. México: McGraw Hill.

Artículos de revista

- Bialystok, Ellen y Sharwood Smith, Michael. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition" en *Applied Linguistics*. Vol. 6, No. 2.
- Chavarría, Rosa Ma. 2004. "Acatlán es ya Facultad de Estudios Superiores" *Gaceta UNAM*. 8 de marzo. Número 3, 702. México.
- Fotos, Sandra F. "Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction" en *Applied Linguistics*. Vol. 14, No. 4.
- Fotos, Sandra F. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks" en *TESOL Quarterly*. Vol. 20. No. 2.
- Selinker, Larry y Russell S, Tomlin. "An empirical look at the integration and separation of skills in ELT" en *ELT Journal*. Vol. 40/3. Julio 1986.

Otros

Departamento de Inglés. Folleto informativo. 2004. México: Autor.

Consultas en Internet

- "About us." (Base de datos)
<http://www.micrologics.com.mx/acatlaningles/ABOUT.html>
 (26 de abril de 2004)

- Blyth, Carl. "The role of grammar in communicative language teaching." (Documento Web). <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/blyth.html>
(15 de agosto de 2004)
- "Centro de Enseñanza de Idiomas." (Base de datos)
<http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/idiomas/ciereg.html>
(26 de abril de 2004)
- Costas, Gabrielatos. "Minding our Ps. A framework for grammar teaching." (Documento Web). 1994
<http://www.gabrielatos.com/MindingOurPs.htm>
(15 de agosto de 2004)
- Ellis, Rod. "Making and impact: teaching grammar through awareness raising." (Documento Web). 1988.
<http://www.impactseries.com/grammar/making.html>
(15 de agosto de 2004)
- "Facultad de Estudios Superiores Acatlán." (Base de datos)
<http://www.acatlan.unam.mx/campus/presentacion.html>
(26 de abril de 2004)
- "Formación de profesores." (Base de datos)
<http://comenius.cele.unam.mx/cele/formacion.html>
(26 de abril de 2004)
- "Implicit and explicit learning." (Documento Web)
<http://io.uwinnipeg.ca/-epritch1/impnexp.htm>
(15 de agosto de 2004)
- Jarvis, scout. "Workshop title: implicit and explicit language teaching." (Documento Web).
<http://www.ohiou.edu/alta/jarvi.htm>
(15 de agosto de 2004)
- "Licenciatura en Enseñanza de Inglés." (Base de datos)
<http://www.acatlan.unam.mx/Licenciaturas/ingles.html>
(26 de abril de 2004)
- Oxford, Rebeca. "Integrated skills in the ESL / EFL classroom." (Documento Web). 2001.
<http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>
(26 de agosto de 2004)

"Picture gallery." (Base de datos)

<http://www.micrologics.com.mx/acatlaningles/PICTURES.html>
(26 de abril de 2004)

Tsai-Yu Chen. "In search of an effective grammar teaching model" (Documento Web).
1995.

<http://www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no3/p58.htm>
(15 de agosto de 2004)