



Universidad Nacional Autónoma de México

---

---

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Licenciatura en Enseñanza de Inglés

**Actividades complementarias para el aprendizaje  
de las *embedded wh-clauses* de los estudiantes de la  
Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Facultad  
de Estudios Superiores Acatlán**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

**P R E S E N T A**

**Cecilia Estrada Loyola**

**T U T O R A**

**Dra. María del Rosario Hernández Coló**



Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, 2022



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.



## Índice

Introducción .....	v
1 Contextualización.....	7
1.1 Institución.....	7
1.2 Licenciatura en Enseñanza de Inglés .....	8
1.2.1 Perfil del estudiante .....	9
1.2.2 Campos de conocimiento del plan de estudios.....	11
1.2.2.1 Aprendizaje del Inglés .....	11
1.2.2.2 Competencia Lingüística General y Gramatical de los niveles B1+ a C2.....	13
1.2.2.3 Las <i>embedded wh-clauses</i> en los planes de las asignaturas Inglés I a IX.....	18
1.2.2.4 Los libros de texto para las asignaturas de Inglés I a IX .....	20
1.2.2.5 Formación Lingüística: Morfosintaxis del Inglés y Pragmática .....	22
1.3 Planteamiento del problema.....	24
1.3.1 Instrumento diagnóstico.....	24
1.3.1.1 Aplicación .....	29
1.3.1.2 Resultados .....	29
1.3.1.3 Análisis de errores .....	40
1.3.1.4 Discusión .....	42
1.3.1.5 Problema .....	43
1.3.2 Objetivos .....	44
1.3.3 Delimitación de la investigación.....	45
2 Descripción lingüística de las interrogativas indirectas en español y las <i>embedded wh-clauses</i> en inglés.....	46
2.1 Descripción de las subordinadas interrogativas indirectas parciales en español .....	46
2.2 Descripción de las <i>embedded wh-clauses</i> en inglés .....	52
2.3 Análisis contrastivo .....	58
2.4 Análisis de errores .....	63
3 Marco teórico .....	65
3.1 La adquisición y el aprendizaje.....	65

3.1.1	La interlengua: estabilización y fosilización .....	66
3.1.2	La hipótesis del monitor .....	69
3.2	<i>Input y output</i> .....	70
3.2.1	Modelo del Procesamiento del <i>Input</i> .....	73
3.2.2	La Instrucción del Procesamiento .....	77
3.2.2.1	Actividades de <i>input</i> estructurado.....	78
3.2.2.2	Actividades de <i>output</i> estructurado.....	82
4	Propuesta de actividades: Manual para practicar <i>embedded wh-clauses</i> .....	86
4.1	Manual para el instructor .....	87
4.2	Manual para el alumno .....	88
	Conclusiones .....	89
	Referencias.....	93
	Anexos .....	98
	Anexo 1. Instrumento de evaluación .....	98
	Anexo 2. Instructor's booklet.....	102
	Anexo 3. Student's booklet .....	135

### Índice de Tablas

Tabla 1	Descriptores de la competencia lingüística general para los niveles B1+ a C2.....	14
Tabla 2	Descriptores para la corrección gramatical de los niveles B1+ a C2 .....	16
Tabla 3	Descriptores del MCERL relacionados con el aprendizaje de las <i>embedded wh-clauses</i> de los niveles A2 a B2.....	17
Tabla 4	Temas sintácticos relacionados con las <i>embedded wh-clauses</i> en los programas de las asignaturas de Inglés I a IX .....	19
Tabla 5	Temas de la asignatura Morfosintaxis del Inglés relacionados con las <i>embedded wh-clauses</i> .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 6	Temas de la asignatura Pragmática relacionados con el estudio de las <i>embedded wh-clauses</i> .	23

## Índice de Figuras

Figura 1 Ejercicios de reported questions de la unidad 13 del libro Objective First .....	21
Figura 2 Porcentajes de alumnos con y sin experiencia laboral de los semestres séptimo y noveno de la LEI en ambos turnos .....	30
Figura 3 Niveles de las certificaciones que el 30% de los alumnos posee entre los niveles B1 a C1 del MCERL.....	31
Figura 4 Resultados obtenidos del ejercicio 1 compuesto por ocho reactivos .....	32
Figura 5 Resultados obtenidos del ejercicio 2 compuesto de cinco reactivos .....	33
Figura 6 Resultados obtenidos del ejercicio 3 compuesto de seis reactivos.....	34
Figura 7 Resultados obtenidos del ejercicio 4 compuesto por ocho reactivos .....	35
Figura 8 Resultado del número de aciertos obtenidos de séptimo semestre.....	36
Figura 9 Histograma de distribución de grupos del total de alumnos de séptimo en cuatro intervalos de aciertos .....	37
Figura 10 Resultado del número de aciertos obtenidos de noveno semestre.....	38
Figura 11 Histograma de distribución de grupos del total de alumnos de noveno en cuatro intervalos de aciertos .....	39
Figura 12 Abreviaturas y símbolos usadas en el análisis de oraciones subordinadas sustantivas interrogativas indirectas en las cuatro variantes .....	48
Figura 13 Abreviaturas y símbolos usadas en el análisis de los cuatro tipos de <i>embedded wh-clauses</i>	54
Figura 14 Procesos psicolingüísticos que ocurren en la ASL .....	73

## Introducción

Las *embedded wh-clauses*, también conocidas como *indirect questions*, *embedded questions*, o *wh-complements*, son un tipo de interrogación avanzada que tiene una sintaxis particular, la cual es idéntica en cuatro tipos de cláusulas. Estas son las *indirect wh-interrogatives*, *wh-nominal clauses*, *indirect exclamatives* y *double interrogatives*, cuya modalidad es declarativa. Considerando que esta es una estructura compleja, es de esperarse que existan problemas en el momento en el que los aprendientes la internalizan en su sistema lingüístico. Si estos no procesan adecuadamente la estructura y su función, ni el aprendizaje ni el uso correcto de las *embedded wh-clauses* podrán ser los óptimos.

En la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán se pretende formar docentes de inglés comunicativamente competentes en la lengua inglesa, cuyo nivel sea C1 o C2 de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas. Para lograrlo, los planes de las asignaturas de Inglés dedican una gran cantidad de horas semestrales al aprendizaje de inglés para que sus estudiantes logren avanzar del nivel B1+ al C2. A pesar del tiempo destinado al desarrollo de la competencia lingüística, los alumnos desconocen la forma correcta de estructurar las *embedded wh-clauses*, lo cual se evidenció en los resultados de un examen diagnóstico aplicado a cierto número de estudiantes de la licenciatura. Al detectar este problema, se llevó a cabo la revisión de programas de asignatura y los materiales didácticos destinados al desarrollo de su competencia en inglés, gracias a lo cual se concluyó que ninguno de estos aporta la práctica necesaria para procesar la sintaxis de las *embedded wh-clauses*. Por consiguiente, podemos preguntarnos: ¿Por medio de qué actividades pueden estos alumnos aprender la sintaxis de los cuatro tipos de las *embedded wh-clauses*? Este trabajo de investigación propone un manual que reúne actividades diseñadas bajo el enfoque del *input* y *output* estructurados, las cuales se dirigen especialmente al procesamiento y la práctica de la sintaxis representativa de estas cuatro variantes.

Finalmente, la propuesta se conforma de cuatro capítulos, además de la conclusión del proyecto, las referencias y los anexos. Estos capítulos se describen de manera general a continuación:

- Capítulo 1: Se incluye la descripción de los contextos institucional y académico, además de los resultados de la aplicación del instrumento diagnóstico a los estudiantes de la LEI para evaluar su producción escrita respecto de las *embedded wh-clauses* y explicar la problemática.

- Capítulo 2: Se describen las *embedded wh-clauses* y las oraciones interrogativas indirectas con el objetivo de realizar un análisis contrastivo de las cuatro equivalencias que existen entre ambas lenguas, además de exponer el tipo de error que se presenta en la producción de ese tipo de cláusulas.
- Capítulo 3: Se reúnen las teorías y modelos para sustentar tanto el aprendizaje como la enseñanza de una estructura problemática; esto es, la sintaxis de las *embedded wh-clauses*. Además, se determinan los principios para el diseño de actividades elaboradas específicamente para el aprendizaje de esta estructura.
- Capítulo 4: Se retoman las particularidades involucradas en la elaboración del manual tanto del instructor como del alumno con el motivo de examinar las partes que lo componen y las recomendaciones que hay que tener en cuenta en su aplicación.

La elaboración de esta propuesta tiene el objetivo académico de ofrecer una serie de actividades para que los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, o quienes deseen aprender la sintaxis correcta de las *embedded wh-clauses*, tengan la oportunidad de procesar y aprender su sintaxis eficazmente para mejorar su competencia comunicativa en inglés.

## 1 Contextualización

En este capítulo se ofrece una descripción contextual de la institución en donde se originó el proyecto, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán). Luego se expone acerca de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), de la cual se describe el perfil del estudiante, el plan de estudios y los campos de conocimiento que lo conforman.

Después de abordar el contexto, se establece el planteamiento del problema, y como primera instancia se tiene un instrumento diagnóstico, cuyo propósito es recabar información para conocer si los alumnos de la LEI tienen conocimiento sobre las *embedded wh-clauses* y su función. Con base en esto, se describe el proceso de aplicación, los resultados, la discusión de estos, y finalmente el problema, los objetivos y la delimitación de la investigación.

### 1.1 Institución

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una institución de reconocimiento mundial resultante de una transición de aproximadamente cuatro siglos, desde el Virreinato de la Nueva España hasta nuestra contemporaneidad. La visión de la UNAM es “mantener el liderazgo, la autonomía, el rigor académico, el carácter laico y la pluralidad, como la institución científica y cultural más importante del país”. Todo comenzó en el año de 1553 con la apertura de la Real y Pontificia Universidad de México a semejanza de las instituciones europeas, que en ese entonces eran escolásticas, de acuerdo con fundamentos en la teología y la filosofía de esa corriente. Posteriormente, al suprimirse el término *Real*, se quedó con el nombre de Universidad de México (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], s.f.-a).

En el año de 1867, se estableció la Escuela Nacional Preparatoria, la cual es lo más cercano que existe con el nacimiento de la UNAM. Después de esto, un proyecto de la moderna universidad nacional encontró su transición después de intentos fallidos de recibir el apoyo del gobierno hasta el año 1907. Tres años después, cuando por fin el presidente de México apoya por primera vez la apertura de la Universidad Nacional, esta se inaugura en 1910. Dentro de esta institución se perfilaban las escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Bellas Artes y de Altos Estudios (UNAM, s.f.-b).

Durante los años 1920, algunos intelectuales, quienes se promulgaban a favor de la educación lucharon y exigieron que el gobierno mexicano aprobara la autonomía de la Universidad Nacional. Fue hasta el año de 1933 que se publicó la Ley por la cual la institución se convirtió en Universidad Nacional Autónoma de México. La UNAM, por ende, ha tenido un

papel de gran importancia para la historia de nuestro país, pues no solamente ha contribuido en la evolución de la educación en México, sino que también contribuye con acciones hacia la docencia, la investigación y la difusión de la cultura en todo el país (UNAM, s.f.-a).

Actualmente, la UNAM se extiende en diferentes niveles educativos en México; es decir, tiene instancias para los niveles básico, medio superior, superior y de posgrado. Asimismo, la oferta académica ofrece cuatro áreas específicas; estas son Físico Matemáticas y las Ingenierías, Biológicas y de la Salud, Sociales, y Humanidades y las Artes, cuyos planes de estudio pretenden formar individuos capaces de resolver problemáticas de la sociedad (UNAM, s.f.-d).

Por lo que respecta al plantel que da espacio a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, a la cual se dirige este proyecto, se trata de la FES Acatlán, la cual es la extensión más grande de todas con las que cuenta la UNAM fuera de Ciudad Universitaria pues cuenta con una comunidad cercana a 20000 universitarios (Facultad de Estudios Superiores Acatlán [FES Acatlán], s.f.-b). Por un lado, la FES fue pensada para responder a las necesidades de la UNAM de impartir educación de rigor académico, así como de beneficiarla mediante innovaciones educativas, la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad. Por otro lado, la amplia oferta educativa en Acatlán tiene licenciaturas que forman parte de cinco Divisiones Académicas, entre las que se encuentra la División de Humanidades, de la cual forma parte la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Esta comparte la misma misión que la UNAM, la cual es “formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura” (UNAM, s.f.-c).

## **1.2 Licenciatura en Enseñanza de Inglés**

Debido a que el contexto educativo en la zona metropolitana de México comenzó a requerir profesores de inglés, se volvió necesaria la creación de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), la cual tuvo lugar en 1983, año para el cual todavía no existía alguna formación universitaria de este tipo. Por ello, el conocimiento que se comienza a impartir en la LEI tiene el objetivo de preparar a profesores de inglés de calidad que hagan uso de sus competencias y habilidades relacionadas con la comunicación de ideas, el manejo de información, la solución de problemas y el trabajo en equipo para desarrollar diferentes tareas en su práctica docente

(FES Acatlán, 2012a). Desde entonces, el plan de estudios de esta licenciatura ha tenido modificaciones, y la última fue hecha en el año 2012.

Actualmente, la LEI busca formar profesionales que dominen el idioma inglés en un nivel avanzado considerando las cuatro habilidades discursivas, que tengan conocimiento sobre las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países de habla inglesa, así como los aspectos económicos, políticos y sociales de los mismos, y finalmente que dominen principios teórico-metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje de dicho idioma. El objetivo de estos conocimientos es que se creen, se implanten y se evalúen planes, programas, materiales didácticos y procesos educativos relacionados con el aprendizaje del inglés, para que el profesional los aplique en su labor docente o de investigación en distintos niveles educativos e instituciones del sector público o privado (FES Acatlán, 2012a).

En este sentido, es claro que el objetivo de la LEI es la adquisición de un vasto conocimiento sobre la lengua inglesa que les permita desarrollarse profesionalmente en diversas áreas. Para lograr este objetivo, existe un Examen de Suficiente Dominio de Inglés, un requisito de ingreso que evalúa el nivel de los aspirantes de acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL) del inglés *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, el cual se espera que sea mínimo B1+ para ser aceptados. Además de esto, existen dos exámenes de permanencia, los cuales pretenden evaluar los niveles B2 y C1 al término de los semestres tercero y sexto, respectivamente. Este examen se trata básicamente de la evaluación final semestral de las asignaturas Inglés III y VI. En caso de no aprobarlo, los alumnos no pueden reinscribirse a la siguiente asignatura de Inglés debido a su carácter de obligatoria y seriada (FES Acatlán, 2012a). De acuerdo con la trascendencia que tiene el inglés en el plan de estudios, se puede entonces justificar la elección de proponer una serie de actividades dirigidas al aprendizaje de una estructura interrogativa avanzada que les ayude en su conocimiento y competencia en esta lengua.

### **1.2.1 Perfil del estudiante**

En cuanto al perfil de ingreso, se espera que el aspirante a la licenciatura tenga el interés y gusto por la lengua inglesa, así como el dominio del nivel B1+ de acuerdo con el MCERL. Este es un estándar internacional que define las habilidades comunicativas de los estudiantes de lenguas de forma integradora con el fin de que utilicen una lengua para comunicarse, y de que desarrollen los conocimientos y destrezas necesarios para poder actuar comunicativamente de

manera eficaz. Finalmente, el MCERL determina los niveles de dominio de la lengua, y de los cuales existe una descripción de las habilidades del nivel A1 al C2 (Universidad de Cambridge, 2011). Aunado a lo anterior, es deseable que el aspirante posea interés y apertura a aspectos sociales, históricos, lingüísticos, literarios y culturales de países angloparlantes, así como vocación de servicio y gusto por la docencia, capacidad de análisis, síntesis, razonamiento y pensamiento críticos, sensibilidad hacia problemas de aprendizaje de una lengua extranjera y actitud ética hacia la interacción social y el trabajo en equipo (FES Acatlán, 2012a).

Académicamente, los estudios de la licenciatura se dividen en perfiles intermedios, los cuales se basan en tres etapas de conocimiento: básica, de profundización y terminal. El primer perfil intermedio se considera al término del cuarto semestre, que es la etapa de formación básica y donde se espera que el alumno tenga la capacidad de utilizar la lengua inglesa en cualquier situación comunicativa con un grado de fluidez y precisión óptimos, los cuales deben reflejarse en el primer examen de permanencia que evalúa el nivel B2. Además, se espera que los alumnos adquieran vasto conocimiento sobre cultura de países angloparlantes y que desarrollen criterios y metodologías para abordar problemas de investigación, así como conocimientos básicos de lingüística general, lingüística aplicada y psicología evolutiva con aplicación a la educación (FES Acatlán, 2012a).

El segundo perfil intermedio que corresponde a la etapa de la profundización parte del quinto semestre y termina en el séptimo, periodo durante el cual se espera que los alumnos apliquen su conocimiento del inglés correspondiente al nivel C1 del MCERL. También se espera que después del término de esta etapa los alumnos tengan la capacidad de analizar obras literarias, de integrar saberes teóricos y metodológicos para la enseñanza de esta lengua, así como de trabajar en ambientes colaborativos de manera ética y responsable (FES Acatlán, 2012a).

Finalmente, en el perfil de egreso se espera que los alumnos hayan tenido una formación que les provea los saberes en el área de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa para que brinden atención a las necesidades educativas de manera innovadora, ética, responsable y participativa. Este desarrollo integral se fundamenta en conocimientos y habilidades adquiridas como el dominio del inglés en aspectos lingüísticos, culturales y literarios de países de habla inglesa, el conocimiento de la relación entre el español y el inglés, así como conocimientos de teorías, metodologías y enfoques vigentes de la enseñanza y el aprendizaje para mejorar planes, materiales y programas de estudio (FES Acatlán, 2012a).

Finalmente, con base en los conocimientos, habilidades y aptitudes del perfil del estudiante que se plasman en el Proyecto de Modificación del *Plan de Estudios de la Licenciatura en*

*Enseñanza de Inglés* del 2012, se puede justificar la elección de desarrollar la presente propuesta cuyo objetivo es apoyar al aprendizaje de una forma gramatical cuya producción errónea afecta a los estudiantes de la LEI. Debido a que se espera que los alumnos desarrollen estas habilidades lingüísticas dentro de los primeros cuatro semestres, es importante sugerir que las actividades para aprender las *embedded wh-clauses* se introduzcan al currículum desde el primer semestre.

### **1.2.2 Campos de conocimiento del plan de estudios**

Con respecto a las asignaturas de la LEI, estas se distribuyen en teóricas, prácticas y teórico-prácticas pertenecientes a ocho campos de conocimiento que conforman el plan de estudios, los cuales son Aprendizaje del Inglés, Cultura y Civilización, de Formación Literaria, Formación Lingüística, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés, Formación en Español, Formación Didáctica para la Enseñanza de Inglés y Formación para la Investigación, y de esta forma, los campos promueven la formación teórica, las competencias básicas para el desarrollo de la docencia y el desarrollo de investigación durante la licenciatura y su labor profesional, como se describe en el apartado anterior (FES Acatlán, 2012a).

Los campos de conocimiento que se consideran para el presente proyecto son el de Aprendizaje del Inglés y el de Formación Lingüística, pues se deben revisar algunas características de las asignaturas Inglés, Morfosintaxis del Inglés y Pragmática, con el propósito de identificar sus objetivos y aquellos temas que puedan estar relacionados con las *embedded wh-clauses*. De esta forma se puede saber si lo que se presenta se puede considerar suficiente para que los alumnos las aprendan. Asimismo, a partir de esta revisión, se puede determinar la forma de suplementar la práctica que puede originar el aprendizaje de los cuatro tipos de *wh-clauses* para las cuales se creó una serie de actividades complementarias.

#### **1.2.2.1 Aprendizaje del Inglés**

Primeramente, el campo de Aprendizaje del Inglés, además de vincularse estrechamente con los demás campos fundamentales para el perfil profesional, es el que funge como eje central de la LEI y tiene como objetivo que el estudiante desarrolle el dominio del inglés en el habla, la escritura, la escucha y la lectura. Por ello también se espera que el estudiante tenga conocimiento de la planeación y el diseño de cursos, así como del material didáctico, e

indagación sobre los procesos de aprendizaje de dicho idioma. Este campo se compone de asignaturas de tipo práctico como son Inglés I a Inglés IX, Redacción en Inglés y Traducción, y con Interpretación como asignatura optativa.

Como sabemos, las asignaturas de Inglés son bastante importantes dado que propician el desarrollo de sus habilidades en inglés, y por ende, deberían suscitar el aprendizaje correcto de las *embedded wh-clauses*. Como anteriormente se mencionó, el objetivo de estas asignaturas es que los estudiantes alcancen un nivel competente de inglés: C1 o C2. La evidencia de esto está en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, donde se describe que de Inglés I a III se espera que los estudiantes alcancen un dominio del nivel B2; del IV al VI se tiene como objetivo el nivel C1, y de Inglés VII a IX los estudiantes deben tener el dominio del nivel C2, de acuerdo con el MCERL (FES Acatlán, 2012a).

Por lo anterior, es apropiado mencionar que el MCERL es la herramienta con base en la cual se describen los diferentes estadios o niveles del dominio de una LM. Estos niveles de referencia comienzan con A1 y A2 pertenecientes al nivel básico, seguidos de B1 y B2 del usuario independiente, y C1 y C2 para el usuario competente. A su vez, existe una ramificación de cada uno de ellos, lo cual básicamente significa que uno es más avanzado que el otro. Esto es, existe A1.1 y A1.2 (A1+), así como B1.1 y B 1.2 (B1+), y así sucesivamente hasta llegar al C2, como próximamente se podrá observar en las tablas que describen los niveles.

Otra función importante del MCERL es que se utiliza para la elaboración de sílabos o currículos, materiales didácticos, así como para la evaluación del manejo de una lengua extranjera (LE) o lengua meta (LM), reconocidos por medio de certificaciones internacionales que sirven para comprobar el nivel de conocimiento de la LM. El MCERL es, pues, una serie de fundamentos que describen habilidades que los aprendientes deben desarrollar en términos del habla, la escucha, la lectura y la escritura.

Es necesario agregar que las escalas descritas en el MCERL no son exhaustivas y no deben ser seguidas como una lista de pasos a seguir; además, el MCERL no toma en cuenta elementos extralingüísticos tales como el contexto comunicativo para determinar las bases y descriptores que enlista. Esto significa que es solo descriptivo, y en su uso, debe adecuarse a la situación comunicativa y características de la lengua de la cual se trate. No obstante, es necesario describir las habilidades de los niveles que los estudiantes de la LEI deben alcanzar en los diferentes perfiles intermedios.

### 1.2.2.2 Competencia Lingüística General y Gramatical de los niveles B1+ a C2

A continuación, se abordará la competencia lingüística general y la competencia gramatical con base en los descriptores del MCERL correspondientes a los niveles B1+ a C2 que se proyectan para la LEI. Esto se hace con el propósito de observar y comentar la importancia que tienen estas dos competencias en la formación de los estudiantes y para evidenciar la relación que esto tiene con la sintaxis que se aborda en el actual proyecto.

Con relación a las habilidades comunicativas generales que se espera de un usuario de una LM, el MCERL describe que para que el avance entre niveles ocurra, se requiere que el aprendiente lleve a cabo un papel de agente social que realiza tareas en contexto, además de aplicar una serie de competencias y destrezas, como son el saber, el saber ser, el saber hacer, el saber aprender, y las competencias comunicativas. En este sentido, los actos comunicativos conllevan que el usuario o aprendiente ejerza sus aptitudes generales en conjunto con la competencia comunicativa. Como ejemplo, tenemos a los alumnos de la LEI, a quienes se pretende preparar para que sean expertos en la lengua inglesa en todas sus habilidades comunicativas gracias a los conocimientos que les dieron sus estudios.

La competencia comunicativa se describe en el MCERL como el conjunto de conocimientos de los aspectos léxicosemántico, fonéticofonológico y morfosintáctico que los usuarios deben aplicar adecuadamente dentro de una comunidad de habla. A su vez, esta competencia tiene tres componentes que comprenden conocimientos, destrezas y habilidades: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Las habilidades del primer componente, más bien llamadas competencias lingüísticas, ofrecen parámetros y categorías útiles para la descripción del contenido de la lengua que caracteriza a los diferentes niveles de competencia de los usuarios. Estas categorías son la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica (Consejo de Europa, 2002).

Por lo que ya se ha comentado, es apropiado limitarnos a revisar los descriptores de la competencia lingüística general y de la competencia gramatical con dos objetivos: en primer lugar, observar más ampliamente las habilidades que se esperan de los estudiantes de la LEI, particularmente en estas dos competencias; asimismo, con base en los descriptores correspondientes se podrá saber cuáles son las habilidades sintácticas y gramaticales de los niveles B1+ a C2, además de revisar su relación con el aprendizaje de las *embedded wh-clauses*.

Para ello, en la tabla 1 se muestran los descriptores correspondientes a las habilidades y destrezas de los niveles B1+ a C2 en el aspecto lingüístico general:

**Tabla 1**

*Descriptorios de la competencia lingüística general para los niveles B1+ a C2*

Competencia lingüística general	C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
	C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
	B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
	B1+	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.

*Nota:* La tabla describe la competencia lingüística general que los usuarios y por consecuencia, los estudiantes de la LEI deben tener en cada nivel. Fuente: Consejo de Europa, 2002, p. 107.

Ahora bien, gracias a los descriptorios de la tabla anterior, podemos darnos cuenta de la importancia que tiene el conocimiento de la lengua de los aprendientes en estos niveles. En primer lugar, se logra rescatar conceptos que se refieren al bagaje lingüístico que permite una comunicación suficiente y vasta. En el caso de los estudiantes de la LEI, se espera que tengan al menos el nivel B1+ para ser admitidos en la licenciatura, en cuyo nivel se espera que el aprendiente disponga de elementos lingüísticos suficientes para desenvolverse con razonable precisión, tal como debe hacerlo en el nivel B2 para poder realizar descripciones claras en la LM. Para esto, también hay que recordar que existen dos exámenes de permanencia; el primero se aplica para evaluar este nivel al término del tercer semestre, y el segundo en el sexto semestre para evaluar el C1, nivel que se caracteriza por esperar que el usuario tenga una cantidad amplia de elementos lingüísticos para una formulación apropiada, clara y sin limitaciones. Finalmente, de acuerdo con los objetivos que plantea la LEI (véase sección 1.2.2.1), los estudiantes deben adquirir el dominio del inglés en el nivel C2 en los últimos tres semestres. En este nivel se espera que el usuario tenga un repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con una precisión tal que no haya lugar para limitaciones o ambigüedad.

Por lo que se refiere a la competencia gramatical, podemos decir que es el conocimiento que los usuarios tienen de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para utilizarlos. Además, esta competencia se refiere a la capacidad de comprender y expresar significados comunicando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios. Ahora bien, en esta competencia se engloba el aspecto sintáctico que se relaciona con las estructuras de diferentes tipos de cláusulas como principal, subordinada y coordinada, además de las oraciones simple y compuesta. Por ello, el aprendizaje y uso de las *embedded wh-clauses*, al tratarse de una cláusula subordinada, es un elemento importante para mejorar la competencia gramatical (Consejo de Europa, 2002).

En la tabla 2 se ofrecen los descriptores de corrección gramatical para los niveles B1+ a C2, los cuales son principios que ilustran el tipo de tareas correctivas que los estudiantes de la licenciatura deben ser capaces de realizar gracias a su competencia gramatical. Como se puede observar, para los niveles C1 y C2, es decir, el tercer perfil intermedio del noveno y último semestre, el estudiante de la LEI debe alcanzar un control gramatical constante sobre un repertorio lingüístico de alta complejidad, además de poder mantener su atención en el mensaje de otros mientras formula uno propio simultáneamente. En el segundo perfil (C1), se espera que tenga un alto grado de corrección gramatical, y en caso de tener fallas, serían escasas y tendría la habilidad de autocorregirse. Para el término del primer perfil (B2) en el cuarto semestre, se espera que su control gramatical sea bueno, aunque aún podría haber escasos deslices o fallas en la estructura de la frase. Además, los aprendientes tienen la capacidad de corregirlos retrospectivamente, aunque los errores que llegue a cometer no deben causar malentendidos.

**Tabla 2**

*Descriptorios para la corrección gramatical de los niveles B1+ a C2*

Competencia gramatical	C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
	C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
	B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
	B1+	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.

*Nota:* La tabla describe la competencia gramatical que los usuarios y en consecuencia, los estudiantes de la LEI deben tener en cada nivel para evitar errores en la producción del inglés. Fuente: Consejo de Europa, 2002, p. 110.

En la etapa del nivel B1+, el cual deben tener los estudiantes al ingresar a la licenciatura, todavía se puede notar la influencia de la lengua materna o L1 en su sistema de la LM. Aunque estos pueden tener errores, se entiende lo que pretenden expresar.

Ahora bien, con el propósito de encontrar el nivel del MCERL apropiado para introducir a los aprendientes a las *embedded wh-clauses* como parte de su desarrollo lingüístico y gramatical, se empleó el *English Grammar Profile* (Perfil de la Gramática del Inglés en español). Esta es una herramienta que determina las competencias, especialmente la gramatical, que los aprendientes deben desarrollar desde el nivel A1 al C2 siguiendo los descriptorios del MCERL. Gracias a esto, se pueden revisar y conocer las formas y usos gramaticales y pragmáticos de los perfiles de cada etapa. En este sentido, gracias a este instrumento se hallaron únicamente tres elementos relacionados con solo dos de las cuatro variantes que esta investigación propone en el manual de actividades complementarias, las cuales son *double interrogatives* e *indirect wh-interrogatives* (véase sección 2.2). Esto se muestra en la tabla 3:

**Tabla 3**

*Descriptorios del MCERL relacionados con el aprendizaje de las embedded wh-clauses de los niveles A2 a B2*

<b>Variante de embedded wh-clause</b>	<b>Punto gramatical</b>	<b>Nivel del MCERL</b>	<b>Habilidades del aprendiziente</b>	<b>Ejemplo</b>
<i>Double interrogatives</i>	<i>Indirect questions</i> (preguntas indirectas)	A2	Puede formar preguntas indirectas con la estructura <i>Do you know + how, where, why, o what ...?</i> en presente simple (presente del modo indicativo).	<i>Do you know which present I like best?</i>
<i>Indirect wh-interrogatives</i>	<i>Reported speech</i> (discurso indirecto)	B1	Puede utilizar <i>wh-clauses</i> con verbos para reportar y hacer cambios deícticos apropiados.	<i>He saw a guy sat there so he sat next to him and asked where the football players were.</i>
<i>Indirect wh-interrogatives</i>	<i>Reported speech</i> (discurso indirecto)	B2	Puede usar el pasado continuo (perífrasis de frase) para reportar procesos mentales con una <i>wh-clause</i> .	<i>I was wondering why I failed.</i>

*Nota:* La tabla presenta las habilidades que los aprendizientes adquieren desde el nivel A2 hasta el B2 para usar adecuadamente la sintaxis de las *embedded wh-clauses* de acuerdo con el MCERL. Elaboración propia con la adaptación de los reportes de los perfiles de la gramática en inglés (*English Grammar Profile*). Fuente: Cambridge University Press (2015-a, b y c).

Como se establece en los descriptorios del MCERL, un aprendiziente debe adquirir la habilidad de estructurar preguntas indirectas utilizando la forma de *double interrogatives* en el nivel A2 para el punto gramatical presente simple del modo indicativo. En el nivel B1, debe poder utilizar las oraciones *indirect wh-interrogatives* con el punto gramatical *reported speech* o discurso indirecto, haciendo uso de los verbos adecuados para reportar información, además de realizar cambios deícticos como pronombres y adverbios de tiempo y lugar. Para el nivel B2, los aprendizientes deben saber emplear la misma estructura para el discurso indirecto usando verbos de procesos mentales y el pasado continuo o perífrasis de frase (*past continuous* en inglés). Como anteriormente se comentó, los aspirantes a la LEI deben comprobar que tienen el nivel B1+ para ingresar a la licenciatura, y por ello, se puede decir que desde el inicio de sus estudios,

ya deben poseer el conocimiento básico de la sintaxis que caracteriza a los cuatro tipos de *embedded wh-clauses*.

Como se dijo en un principio, los descriptores que se revisaron de las competencias lingüística y gramatical de los niveles B1+ a C2 del MCERL nos ayudan a visualizar las habilidades, conocimientos y destrezas lingüísticas que se esperan de los estudiantes en las tres diferentes etapas que conforman al Plan de Estudios de la LEI. Aunado a esto, se observaron las habilidades que los estudiantes deben poseer desde su ingreso con respecto a las variantes *double interrogatives* e *indirect wh-interrogatives*. Por ello, puede concluirse que durante la licenciatura y al finalizar, los alumnos deben disponer del conocimiento de la estructura de las *embedded wh-clauses*, además del dominio lingüístico alto con la habilidad de autocorrección, en caso de incurrir en alguna falla en la producción del inglés.

### **1.2.2.3 Las *embedded wh-clauses* en los planes de las asignaturas Inglés I a IX**

Con el motivo de hallar contenidos que pudieran propiciar el aprendizaje de las *embedded wh-clauses*, se revisaron tanto los programas de asignatura como los sílabos de los libros de texto utilizados en las asignaturas de los nueve semestres de la LEI. En relación con este punto gramatical, existen temas que posiblemente podrían involucrar el estudio de la estructura de estas cláusulas subordinadas. Estos se presentan en cinco ocasiones durante los nueve semestres, como se observa en la tabla 4.

En general, podemos notar que los contenidos temáticos suponen enfocar el aprendizaje del inglés en el aspecto morfosintáctico, el cual se refiere tanto a la estructura que forma a los elementos que componen al discurso, así como a su organización dentro del mismo. Esto es relevante, ya que las *embedded wh-clauses* son un tipo de oraciones subordinadas avanzadas que por su sintaxis se relacionan con los temas 3.1 Cláusulas subordinadas, 2.3 Cláusulas subordinadas en forma de pregunta y 3.1 Tipos de cláusulas subordinadas de Inglés I, V y IX. Por otra parte, otros temas que se relacionan por su función comunicativa, como pedir información indirectamente o reportar el discurso directo, son los subtemas Preguntas indirectas de Inglés II y V, y Discurso indirecto de Inglés II, III y V, además de Verbos para reportar en Inglés II y V.

**Tabla 4**

*Temas sintácticos relacionados con las embedded wh-clauses en los programas de las asignaturas de Inglés I a IX*

Asignatura	Unidad	Número de horas	Tema	Subtema
Inglés I	3	21	Elementos morfosintácticos y de cohesión	3.1 Cláusulas subordinadas (preguntas)
Inglés II	3	21	Elementos morfosintácticos y de cohesión	3.1 Preguntas indirectas 3.2 Discursos directos e indirectos 3.3 Verbos para reportar
Inglés III	6	22	Discurso indirecto	6.1 Preguntas
Inglés V	2	16	Formulación de preguntas	2.3 Cláusulas subordinadas en forma de pregunta 2.4 Preguntas indirectas
Inglés V	8	16	Condicionales y discurso indirecto	8.2.3 Verbos para reportar
Inglés IX	3	16	Cláusulas subordinadas y tipos de frases	3.1 Tipos de cláusulas subordinadas

*Nota:* Existen nueve temas que se relacionan con el uso de las *embedded wh-clauses*. Elaboración propia con base en los programas de las asignaturas de Inglés I al IX de la LEI. Fuente: FES Acatlán, 2012b.

Adicionalmente, se observa el número de horas que se destinan para cada unidad, aunque no se especifica el tiempo que los docentes dedican a la enseñanza de tales contenidos. En este sentido, es importante comentar que el análisis únicamente se enfoca en los programas y en los libros utilizados en las asignaturas, lo cual permite revisar la manera en que estos repercuten en el aprendizaje de las *embedded wh-clauses* de los estudiantes. Por ello, no se realizó ninguna encuesta entre los docentes que actualmente están a cargo de las materias de Inglés, ya que las horas que ellos destinan a cada unidad puede variar, además de que no se pretende analizar el desempeño de los profesores ni lo que proponen para el aprendizaje del punto gramatical.

Finalmente, la presencia de los temas expuestos en la tabla anterior significa que los alumnos tienen la oportunidad de aprender y practicar este tema en nueve ocasiones durante sus estudios, al menos en cinco de los nueve semestres, y es por ello por lo que se espera que esta sintaxis se estudie en alguno de estos momentos de la licenciatura. Para revisar el origen de la relación que estas tienen con los temas de las asignaturas, en el capítulo 2 (véase sección 2.1), se revisan más detalladamente las características de los cuatro tipos de *embedded wh-clauses* y de sus funciones.

Ahora bien, un aspecto relevante de las asignaturas de Inglés que interviene en el uso de sus programas es que la serie de libros *Objective* de Cambridge se utiliza como sílabo en lugar del programa diseñado para cada una de ellas. Por ello, cabe destacar que en la enseñanza de lenguas, la mayor fuente de aprendizaje de una LM es un amplio catálogo de libros que naturalmente funcionan como material didáctico, lo cual promueve el desarrollo comunicativo de esta nueva lengua, debido a que estos libros están diseñados con base en los descriptores del MCERL.

Como consecuencia, se puede inferir que la serie de libros empleados funge como el contenido principal en todas las asignaturas de Inglés, debido a que dicha serie tiene el propósito de preparar a los aprendientes para presentar certificaciones avaladas por la misma institución (Cambridge), además de llevar al estudiante del nivel B1+ al C2, tal como el objetivo que tiene la LEI. Esto puede explicar que el profesor a cargo de la asignatura prefiera hacer uso de los libros de texto como sílabo, en vez de seguir el contenido temático de los planes estructurados correspondiente a cada una de estas asignaturas.

#### **1.2.2.4 Los libros de texto para las asignaturas de Inglés I a IX**

A causa de que los libros son el sílabo de las asignaturas de Inglés en los nueve semestres, se revisaron los contenidos de los tres libros que se utilizan con el objetivo de averiguar si incluyen el estudio de la estructura en cuestión. Estos libros son *Objective First* (Capel y Sharp, 2014) para los tres primeros semestres, *Objective Advanced* (O'Dell y Broadhead, 2014) para los semestres cuarto a sexto, y finalmente, de séptimo a noveno el de *Objective Proficiency* (Capel y Sharp, 2013).

Después de la revisión realizada, y a pesar de que en los tres libros se estudia el tema gramatical *reported speech* que normalmente hace uso de las *embedded wh-clauses*, el único ejercicio relacionado a esta estructura se encuentra en la unidad 13.2 del libro *Objective First* en un recuadro de *Grammar extra*, perteneciente al mismo tema y que se desarrolla en la unidad 13 *Reporting* del segundo semestre. En la figura 1 se observa este ejercicio:

**Figura 1**

*Ejercicios de reported questions de la unidad 13 del libro Objective First*

**G**rammar extra

Reported questions usually involve changes in word order. Look at the questions below and how they have been reported. Then report questions a–e.

What's the answer to number 14?  
*He asked what the answer to number 14 was.*

Where are the scissors?  
*He asked where the scissors were.*

When did this term start?  
*She asked when this term had started.*

Are there enough books to go round?  
*He asked if there were enough books to go round.*

Should I repeat the question?  
*She asked whether she should repeat the question.*

**a** Why are girls gaining more university places?  
 He asked ...

**b** In what ways was the situation different twenty years ago?  
 He asked ...

**c** Will things get better in the future?  
 He asked ...

**d** Should British children spend more time at nursery school?  
 He asked ...

**e** Why haven't we faced up to this problem?  
 He asked ...

*Nota:* Tomado de Capel y Sharp (2014), p. 89.

En el ejercicio de la figura 1 se explica que el orden de las palabras que constituyen a las *reported questions* sufre un cambio, lo cual conlleva que los estudiantes se enfoquen en la oración subordinada embebida en la oración principal, y aprecien la sintaxis declarativa, opuesta a la interrogativa de las preguntas directas. Precisamente se evidencia que una pregunta indirecta deja de ser una pregunta para convertirse en un enunciado afirmativo.

El ejercicio se compone de cinco pares de oraciones, una en discurso directo y la otra como resultado de la transformación al indirecto. En los ejemplos a, b, y e se usan auxiliares verbales para hacer más clara la inversión del sujeto y el operante en la cláusula subordinada cuando se trata de una pregunta indirecta. Ahora bien, en este ejercicio se incluyen dos tipos de oración subordinada: una inserta con una *wh-word* o palabra interrogativa, y la otra con la conjunción

*if*. Esta última ocurre cuando la pregunta inicial del discurso directo puede contestarse únicamente con sí o no; en cambio, las preguntas que incluyen una palabra interrogativa como *why* o *in what ways*, requieren más de una respuesta polar de sí o no. Entonces, se puede observar que solamente los incisos a, b y e necesitan una *wh-clause*; es decir: *He asked **why** girls are gaining more university places*, *He asked **in what ways** the situation was different twenty years ago* y *He asked **why** we haven't faced up to this problem*.

Por todo esto, se puede concluir que lo referente al contenido de las *embedded wh-clauses* encontrado solo en *Objective First* es bastante menor si lo comparamos con los contenidos temáticos de las asignaturas de Inglés que pretenden promover el estudio de esta estructura. Finalmente, en relación con los objetivos que se tienen para el aprendizaje de inglés, se puede afirmar que este breve ejercicio no es suficiente para que los estudiantes de LEI saquen provecho, conozcan y produzcan la sintaxis correcta de estas cuatro variantes de cláusulas.

### 1.2.2.5 Formación Lingüística: Morfosintaxis del Inglés y Pragmática

En el Plan de Estudios de la LEI se establece también el propósito de estudiar la lengua inglesa especialmente en el aspecto sintáctico y pragmático; por ello, se revisaron de igual forma las asignaturas Morfosintaxis del Inglés del cuarto semestre y Pragmática de noveno, debido a que sus enfoques van en función del análisis y la aplicación de la lingüística teórica. En primer lugar, los temas de Morfosintaxis del Inglés que podrían proporcionar información sobre la estructura en cuestión se muestran en la tabla 5:

**Tabla 5**

*Temas de la asignatura Morfosintaxis del Inglés relacionados con las embedded wh-clauses*

Asignatura	Unidad y tema	Subtema
Morfosintaxis del Inglés	5. Sintaxis: La oración	5.1 Partes de la oración y su estructura
	6. Sintaxis: La cláusula y su concordancia	6.1 Concepto de cláusula
		6.2 Clasificación de la cláusula

*Nota:* Existen tres temas que podrían relacionarse con el uso de las *embedded wh-clauses*. Elaboración propia con base en los programas de la asignatura de Morfosintaxis del Inglés de la LEI. Fuente: FES Acatlán, 2012b.

Los temas que se muestran en la tabla tienen que ver con los tipos de oración, sus partes, la estructura que las conforman y la clasificación de los tipos de cláusulas que existen en la lengua inglesa. Esto significa que mediante el estudio en esta asignatura, los estudiantes adquieren lo necesario para conocer las *embedded wh-clauses* de forma metalingüística y así, ser capaces de analizar sus componentes y funciones relacionándolos con el aspecto sintáctico, para también producirlas adecuadamente en esta lengua. No obstante, los estudiantes se enfrentan con una situación poco favorable, ya que es hasta el cuarto semestre que podrían aprender o reforzar dicha estructura, o hasta el último semestre en Pragmática.

Al revisar el programa de esta última asignatura, se puede observar que solamente un tema de las cuatro unidades que lo conforman podría estar relacionado con el punto sintáctico, aunque la posibilidad de que puedan estudiar este punto gramatical en particular parece ser mínima, pues el enfoque de la asignatura es teórico y se dirige a un estudio general de esta disciplina. Dicho tema se puede observar en la tabla 6:

**Tabla 6**

*Temas de la asignatura Pragmática relacionados con el estudio de las embedded wh-clauses*

<b>Asignatura</b>	<b>Unidad y tema</b>	<b>Subtema</b>
Pragmática	1. Origen y desarrollo de la pragmática	1.3 Sintaxis, semántica y pragmática

*Nota:* Existen un solo tema que podría relacionarse con las funciones de las *embedded wh-clauses*.

Elaboración propia con base en los programas de la asignatura Pragmática de la LEI. Fuente: FES Acatlán, 2012b.

Con base en la información revisada de ambas asignaturas, se puede confirmar que hay temas que pueden evidentemente provocar el aprendizaje o refrescar el conocimiento de las *embedded wh-clauses*, pero también cabe decir que los materiales que fundamentan los contenidos que se estudian durante los cursos son seleccionados bajo decisión del profesor a cargo; por ello, tanto las fuentes como los contenidos pueden variar e indudablemente esta sintaxis puede ser omitida.

### 1.3 Planteamiento del problema

De acuerdo con los objetivos de aprendizaje de inglés que proyecta la LEI para sus estudiantes, en conjunto con la revisión de las tres asignaturas comentadas en el apartado anterior, se puede identificar y definir la problemática. Esta se detecta gracias a dos situaciones; la primera de ellas se relaciona con que la LEI espera que los estudiantes alcancen el nivel C2 a su egreso, y la segunda es el hecho de que no hay suficiente contenido para aprender las *embedded wh-clauses* en sus programas de asignatura y materiales didácticos.

En este respecto, es importante recordar que este tipo de cláusulas es relevante por ser parte de las habilidades lingüísticas y gramaticales que deben desarrollar desde el nivel A2 al C2, como se describió con base en el MCERL en el apartado 1.2.2.2. Aunado a esto, es claro que aun cuando los programas de las asignaturas de Inglés, Morfosintaxis del Inglés y Pragmática proveen contenidos cercanos a las *embedded wh-clauses*, no hay certeza de que vayan a estudiarse, ya que los docentes a cargo de las asignaturas son quienes deciden los contenidos que enseñan, el nivel de profundización y el tiempo que se les dedica. Incluso puede comentarse que, posterior a la revisión de los libros utilizados como el currículo en las asignaturas de Inglés, no se detectó más que un tema que provee un breve ejercicio del discurso indirecto o *reported speech*.

A fin de proveer más evidencia de que los estudiantes de la LEI tienen fallas en la producción de las *embedded wh-clauses* en las cuatro variantes que existen, se propuso crear un instrumento diagnóstico que apoyó a recolectar una muestra de esta población usando una serie de ejercicios que evaluó el uso de esta sintaxis. Esto finalmente ayudó a confirmar que es necesario que se complemente este punto sintáctico con base en el problema que se plantea, el cual propiamente se aborda en el apartado 1.3.1.5.

#### 1.3.1 Instrumento diagnóstico

A continuación, en este apartado se describen los objetivos del instrumento en función del actual proyecto, así como el diseño del formato y lo que se refiere a los reactivos que evalúan el uso de las *embedded wh-clauses*. Asimismo, se abordan características como la temporalidad, el criterio que sirve como referencia para comparar los resultados obtenidos, la asignación de una calificación y la validación de la prueba. Finalmente, en los subapartados posteriores se describirá lo que corresponde a la aplicación y a los resultados del instrumento, el análisis de

los errores encontrados, la discusión respecto a lo que se halló, y el problema que se plantea con base en los resultados de la prueba.

Con el objetivo de reconocer los conocimientos que estos alumnos poseen de las *embedded wh-clauses*, se elaboró un instrumento diagnóstico para observar y comprobar si estos dominan dicha sintaxis en las variantes *indirect wh-interrogatives*, *wh-nominal clauses*, *indirect exclamatives* y *double interrogatives*, como se esperaría observar en alguien que adquirió una competencia lingüística propia de los niveles C1 y C2. Como se comentó en el apartado 1.2.1, para los términos de los perfiles segundo y tercero, correspondientes a los semestres séptimo y noveno, los alumnos deben alcanzar la competencia comunicativa propia de aquellos niveles de inglés.

Ahora bien, debido a que se pretendió aplicar el instrumento al final de los perfiles intermedios segundo y tercero, aquel corresponde a una evaluación intermedia y final por su temporalidad (Frola, 2008), pues se aplicó aún en el transcurso de la licenciatura, es decir, en séptimo semestre, y al final de la carrera, en noveno semestre. Gracias a esto se puede revisar y contrastar los resultados entre ambos semestres para determinar si los estudiantes pueden producir o hacer uso de las cuatro variantes de las *wh-clauses* correctamente en ambos momentos.

Respecto a lo anterior y con base en lo que establece el MCERL, hay que recordar que si el alumno está en el nivel C1, se espera que tenga la habilidad de expresarse con claridad y sin limitaciones en lo que quiere decir, mientras que para el C2 ya no debería tener problemas, como lo es la falta de elementos lingüísticos para formular pensamientos precisos, ni tampoco debe haber ambigüedad o cualquier otra restricción para comunicarse. También es necesario mencionar que la competencia gramatical del MCERL determina que, para séptimo semestre, los errores que lleguen a presentarse en la comunicación apenas deberían notarse, además de que el nivel de corrección es constante y se mantiene en un grado alto todo el tiempo. Asimismo, lo que respecta al C2, o al noveno semestre, es que el estudiante tenga un control gramatical constante sobre los elementos del repertorio lingüístico complejo que ya debería poseer en esta etapa, aun cuando la interacción en la lengua le demande, a su vez, centrar su atención en la planificación de una respuesta o reacción hacia los demás en la situación comunicativa (MCERL, 2002).

Consecuentemente, con base en las expectativas que el Plan de Estudios de la LEI tiene del nivel de inglés de los estudiantes, podemos establecer el criterio con las habilidades y destrezas lingüísticas y gramaticales de la competencia comunicativa correspondientes a los niveles C1

y C2, lo cual es de suma importancia debido a que esto nos ayuda a tener una serie de descriptores que sirven como el nivel estándar y objetivo de referencia para contrastar los resultados de la evaluación (Frola, 2008). Es así como, con base en estos, podremos confirmar si los alumnos reúnen los conocimientos establecidos para los niveles de inglés que en el Plan de Estudios se esperan para séptimo y noveno semestres.

Con respecto al proceso de elaboración del instrumento, este engloba el diseño y la estructuración de las secciones y los reactivos que lo conforman (Frola, 2008). En cuanto a su estructura (véase Anexo 1), se compone de dos secciones elaboradas totalmente en inglés. La primera tuvo el propósito de recopilar información sobre los alumnos: el turno y el semestre en que cursan la licenciatura, si trabajan y por el periodo de tiempo que lo han hecho. Además, se pregunta si poseen alguna certificación que conste el nivel que obtuvieron con base en el MCERL. Cabe mencionar que no se realizó ninguna correlación entre el porcentaje de alumnos que trabajaba o los que tenían una certificación, y los datos que se recabaron de la producción de errores, puesto que el interés del actual proyecto es enfocarse en la problemática que se presenta en los alumnos de la LEI y así poder ofrecer una solución.

Posteriormente, se encuentra la segunda sección que se compone de cuatro ejercicios diferentes con un ejemplo de lo que se tiene que realizar en cada uno. Propiamente, el primer ejercicio se diseñó para examinar el uso de *indirect wh-interrogatives* y *double interrogatives* de acuerdo con diferentes contextos, lo que conllevó a que se produjeran estos tipos de oraciones subordinadas de modalidades declarativa e interrogativa para completar ocho diálogos, poniendo a prueba la función de dar información, propia de estos dos tipos de *embedded wh-clauses*. Para saber sobre la información que debían usar para completar dichas oraciones, los alumnos tenían que revisar las referencias que se ofrecían dentro de los paréntesis para cada uno de los ocho reactivos.

Mediante el segundo ejercicio se pretendió examinar, de igual forma, las *indirect wh-interrogatives* y *double interrogatives*. En él se establecen cinco situaciones diferentes que, a su vez, piden que en cada caso se produzca una oración para pedir información a una persona, por lo cual los estudiantes debieron analizarlas y así poder contestar estructurando la *embedded wh-clause* correspondiente.

En el tercer ejercicio, el objetivo fue diagnosticar el uso de las *wh-nominal clauses*. Aquí se requirió que los alumnos identificaran oraciones interrogativas directas enlistadas del uno al seis, y las reelaboraran en la forma de preguntas del discurso indirecto de acuerdo con el contexto que se da. Esto se representa mediante un email dirigido a un amigo y cuyo texto se

tiene que completar reportando las preguntas que se le hicieron al remitente en una entrevista de trabajo.

Finalmente, en el cuarto ejercicio, se pretende examinar los cuatro tipos: *indirect wh-interrogatives*, *double interrogatives*, *wh-nominal clauses* y las *indirect exclamatives*. En este caso, los estudiantes tuvieron que analizar ocho oraciones, identificar los errores que algunas de ellas tenían y corregir en el espacio en blanco la desviación que suele aparecer en la producción de esta estructura; es decir, usando correctamente la inversión de sujeto (S) y operante (O), mientras que aquellas que son correctas debían dejarse en blanco.

Para el diseño de los reactivos se decidió que fuera de respuesta abierta para que los alumnos tuvieran que estructurar los cuatro tipos de *embedded wh-clauses* de acuerdo con la situación que se tratase. En este aspecto, hay que aclarar que, a pesar de que todo el instrumento es de respuestas abiertas, no significa que carezca de objetividad. Esto se debe a que solamente existe una respuesta correcta para cada reactivo y la información que debe usarse para cada uno de ellos se proporcionó y se ejemplificó con el propósito de controlar la prueba. Por esto, se espera obviamente apreciar una polaridad: una respuesta correcta o incorrecta. La primera tiene que ser una *embedded wh-clause* que no tiene la inversión de S y O, y la incorrecta es cuando se estructura esta misma subordinada con dicha inversión, lo que debe ocurrir únicamente en las oraciones que son directamente interrogativas. Definitivamente, esto nos da la escala de evaluación entre correcto e incorrecto, lo cual también es un ejemplo de que los reactivos pueden usarse como medio para obtener específicamente lo que se pretende evaluar con base en el objetivo establecido y no otra cosa, como Frola (2008) sugiere.

Por lo que se refiere a la revisión y evaluación de los resultados, no existe un enfoque en establecer propiamente una calificación para determinar si el alumno aprobó o no aprobó el instrumento, debido a que, como ya se mencionó, la finalidad de esta prueba es evidenciar precisamente si el alumno tiene el conocimiento de esta sintaxis, lo cual prácticamente se puede observar en un principio si se revisan los resultados individuales, así como también de manera global. En este sentido, se considera que los resultados que no sean 27/27, que es el número de reactivos total del instrumento, se pueden interpretar como un problema en el conocimiento que tienen de esta estructura.

No obstante, para llegar a una consideración sobre si el alumno tiene o no conocimiento, primero se tiene que establecer una puntuación por reactivo para así poder determinar un tipo de calificación. En este caso, la asignación de puntuación por cada reactivo es objetiva, ya que existe una sola respuesta correcta en donde no hay posibilidad de que la puntuación pueda

variar, como ocurre cuando el alumno tiene varias opciones y puede adivinar la correcta entre ellas (Alderson et al., 1995). Además, debido a que ninguna variante de esta estructura es más importante que otra, fue pertinente asignar un punto a cada reactivo, siendo 27/27 el total de puntos obtenibles, ya que se trata de evaluar el mismo punto sintáctico 27 veces seguidas, lo que a su vez quiere decir que los alumnos tienen 27 oportunidades para probar si tienen el conocimiento adecuado de las cuatro variantes de estas cláusulas de idéntica sintaxis.

Con respecto a la calificación, podría ser suficiente observar un promedio de respuestas correctas por reactivo y por medio de una escala de los resultados basados en un puntaje total de 27, como se expresa en la siguiente relación:  $(n \cdot 100) / 27$ . Además, es necesario determinar intervalos de las puntuaciones obtenidas de los estudiantes, para entonces poder considerar una calificación que se base en la norma, la cual es el criterio que se establece cuando el resultado de un alumno se compara con los de los demás, como se ilustrará propiamente en el subapartado 1.3.1.2.

En cuanto a las respuestas correctas, existe la clave o *key* (véase Anexo 2) en donde se concentra la lista para los 27 reactivos del instrumento. Como ya se dijo, a todos los reactivos les corresponde únicamente una respuesta correcta y no existe ningún tipo de distractor, lo cual lo hace simple tanto para resolver como para evaluar. Además, cabe mencionar que no existen más que un par de variantes léxicas que se pueden presentar en las respuestas de los alumnos, pero esto no es de relevancia, pues no influye en la producción de la estructura correcta de las *embedded wh-clauses*.

Finalmente, para que un instrumento llegue a tener las características de confiabilidad y validación para cumplir totalmente con el propósito establecido de evaluación, es necesario que se atenga a una revisión para detectar fallas antes de aplicarlo definitivamente, lo que conlleva realizar una prueba piloto para verificar este instrumento. Por ello, se contó con el apoyo de dos profesores de inglés y dos estudiantes de noveno semestre de la misma licenciatura, quienes lo resolvieron e hicieron comentarios relacionados a mejoras que se tenían que hacer en cuanto a lo que se pretende diagnosticar mediante esta prueba. Posterior a esto se realizaron los cambios pertinentes y se ajustó lo que era conveniente, para finalizar con una última revisión por los mismos profesores, cuyos comentarios fueron positivos con respecto a su aplicación final.

### **1.3.1.1 Aplicación**

El instrumento diagnóstico fue aplicado en el mes de agosto del año 2017 a 91 alumnos de la LEI de los semestres séptimo y noveno de ambos turnos, matutino y vespertino. Del turno matutino participaron 31 alumnos del grupo séptimo y 17 del grupo de noveno; asimismo, del vespertino participaron 20 y 23 alumnos de los respectivos semestres. La prueba se aplicó en ambos turnos, ya que se necesitó una muestra significativa para poder visualizar el objetivo por el cual se realiza esta aplicación y para sostener el proyecto.

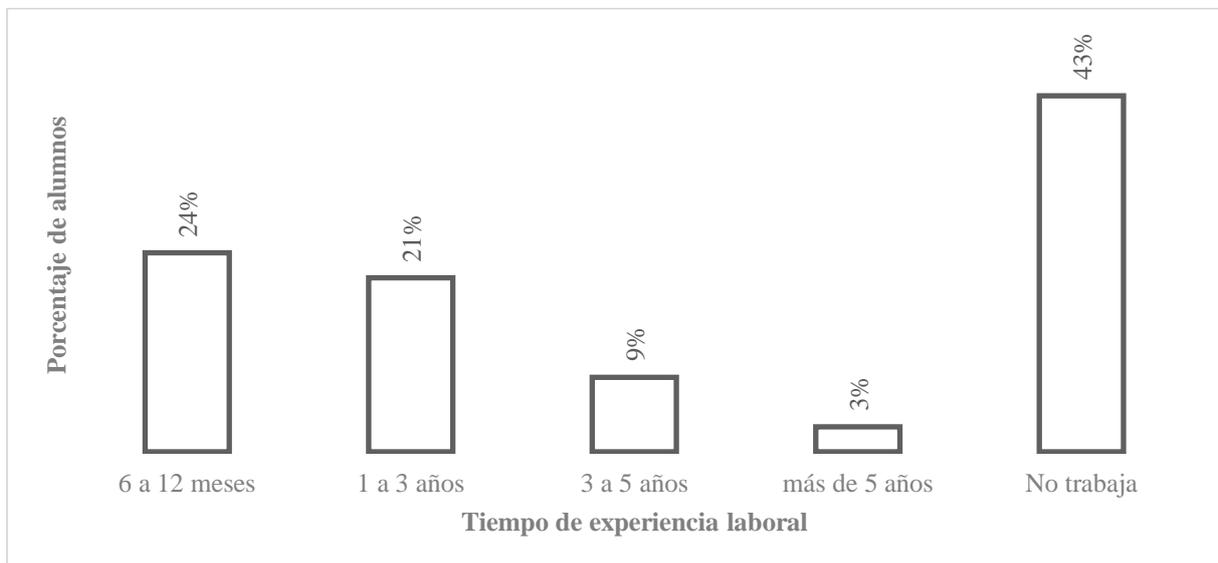
En cuanto al procedimiento que se siguió para llevar a cabo dicha aplicación, este fue al azar, es decir, no se dio a conocer a los alumnos que realizarían algún examen, ni tampoco se eligió un día u horario específico para llevarlo a cabo. Los profesores a cargo de la clase en la que los alumnos se encontraban el día de la prueba amablemente brindaron su apoyo para realizarla durante su clase. Finalmente, de manera breve se le explicó a alumnos y a profesores que el instrumento de evaluación tenía el fin de recabar información para un proyecto de titulación de la LEI. Con respecto a las instrucciones de lo que tenían que llevar a cabo, estas fueron lo suficientemente claras para cada sección y ejercicio en todos los grupos, pues no se presentaron problemas o dudas mientras ellos contestaban el instrumento.

### **1.3.1.2 Resultados**

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación del instrumento en las siguientes figuras, partiendo de la sección que lo encabeza hasta el cuarto y último ejercicio diagnóstico. También se contrastan las respuestas correctas e incorrectas por reactivo de los 91 alumnos, y después se observan las puntuaciones obtenidas de acuerdo con los seis intervalos determinados por la media y la desviación estándar que se obtuvo gracias a dichos resultados. Primeramente, en la figura 2 se aprecian los porcentajes de los alumnos que tienen experiencia laboral. El antecedente de experiencia laboral como docentes de inglés se evidenció con un 57% de los alumnos, lo cual muestra que desde antes de su egreso se dedican a la enseñanza de inglés, mientras que el 43% restante no tenía experiencia laborar en ese momento.

**Figura 2**

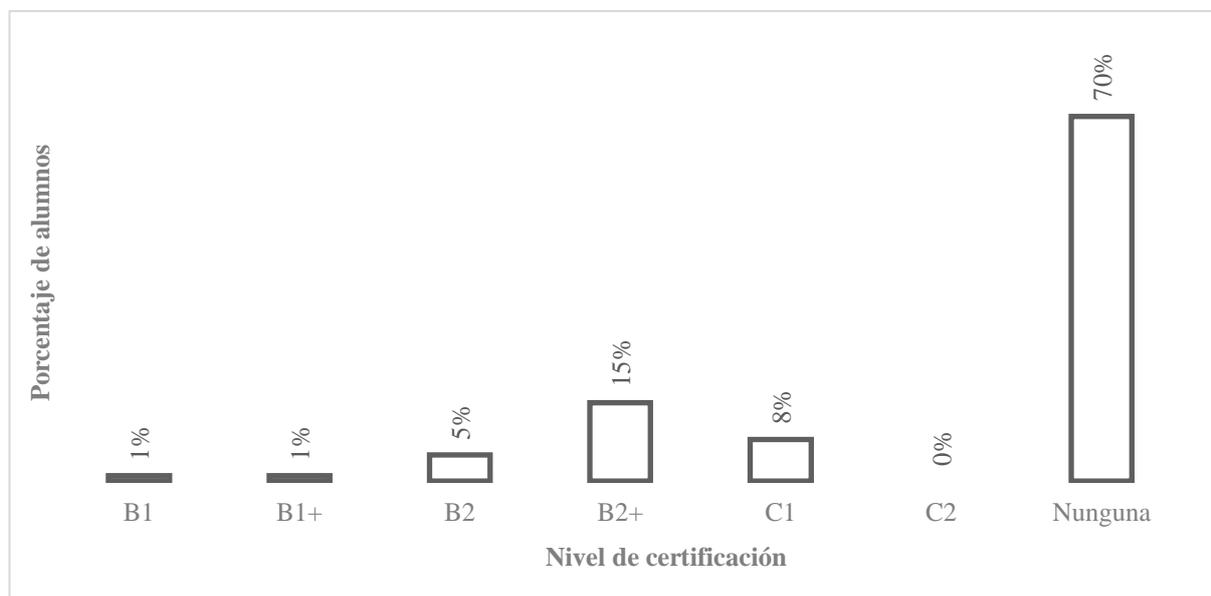
*Porcentajes de alumnos con y sin experiencia laboral de los semestres séptimo y noveno de la LEI en ambos turnos*



También en la misma sección se obtuvo información sobre la certificación que algunos de los alumnos poseen. En la figura 3 se observa que el 70% de los 91 no contaba con ninguna certificación, mientras que el resto sí. En este sentido, el 1% de ellos dijo tener una certificación cuyo nivel es equivalente al B1 y otro 1% una del nivel B1+. Hubo un 5% con certificación del nivel B2, y el 15% resultó tener una certificación equivalente a B2+. Finalmente, el 8% de ellos dijo poseer una del nivel C1, mientras que no hubo ninguno con la del nivel C2.

**Figura 3**

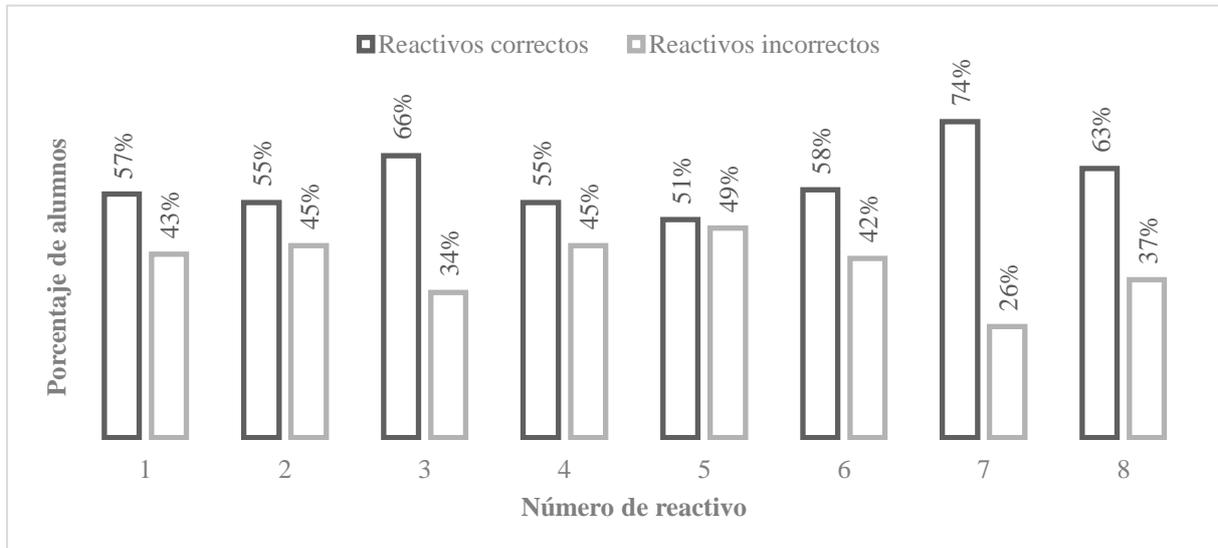
*Niveles de las certificaciones que el 30% de los alumnos posee entre los niveles B1 a C1 del MCERL*



En las figuras posteriores se muestran los resultados del total de 91 alumnos con la columna referente a las respuestas correctas y la de incorrectas por cada uno de los reactivos que componen a los cuatro ejercicios del instrumento.

**Figura 4**

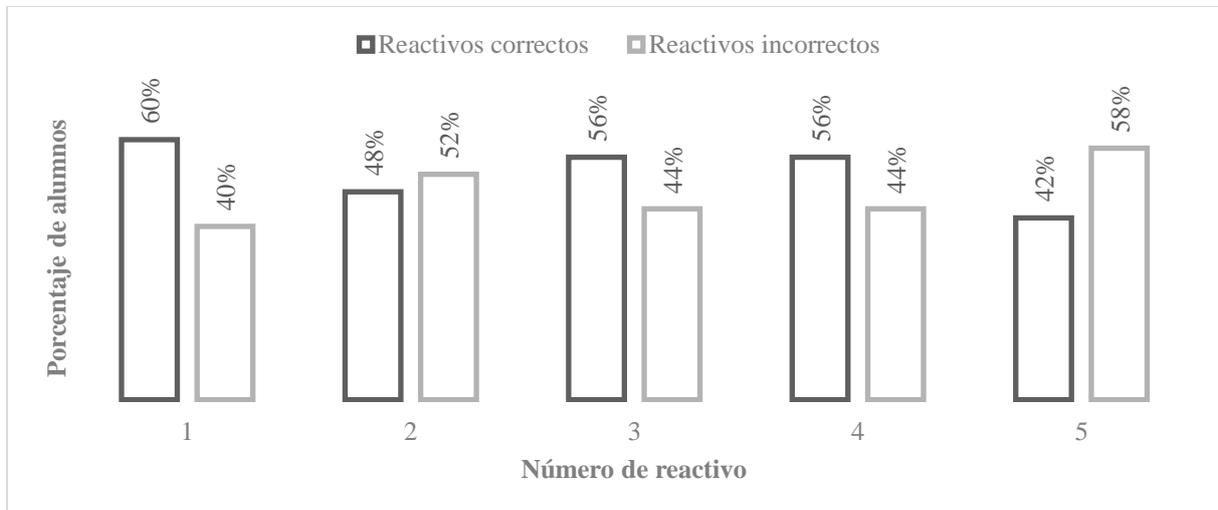
*Reactivos obtenidos del ejercicio 1 compuesto por ocho reactivos*



Ahora bien, en la figura 4 se presentan los resultados por cada uno de los ocho reactivos del primer ejercicio. Del primer reactivo se observa que el 57% de alumnos lo realizó correctamente, mientras que el 43% no; el 55% realizó de forma correcta el segundo, en contraste con el 45%. El tercer reactivo refleja que el 66% lo hizo correctamente, diferente del 34% que resta; el 55% respondió correctamente el cuarto reactivo en comparación con el restante 45%; el 51% de ellos realizó el quinto reactivo de manera correcta, y el 49% no. Para el reactivo seis, el 58% lo tuvo correcto, mientras que el 42% no; el 74% obtuvo el reactivo siete correcto y el 26% no, y finalmente, el octavo reactivo refleja respuestas correctas del 63%, en comparación con el 37% restante.

**Figura 5**

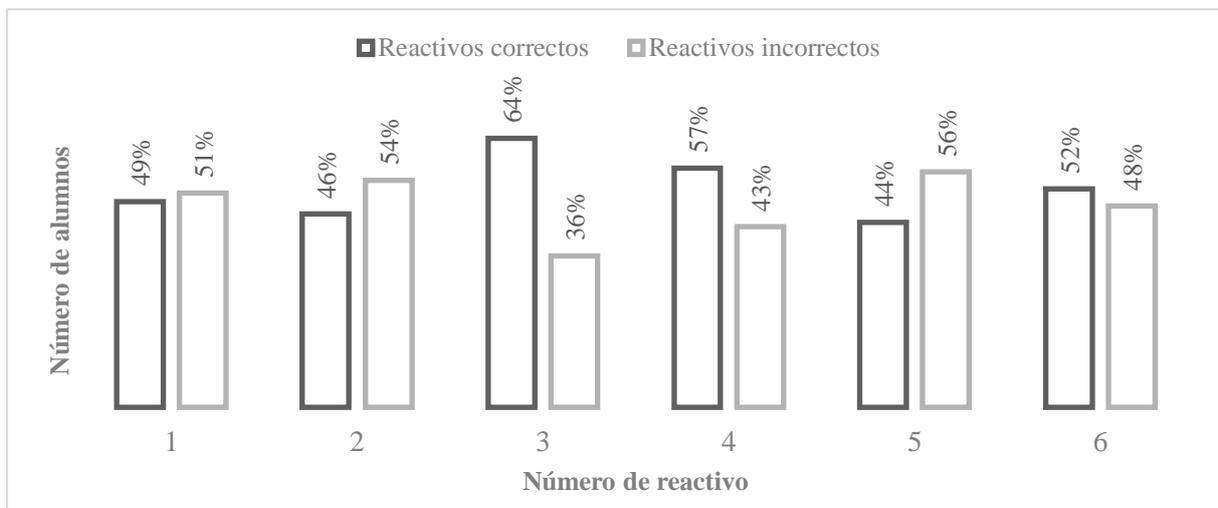
*Resultados obtenidos del ejercicio 2 compuesto de cinco reactivos*



De acuerdo con los resultados de la figura 5 correspondientes al ejercicio 2 que se compone de cinco reactivos, del primer reactivo se observa que un 60% lo resolvió correctamente, opuesto al 40%; en el segundo reactivo, los resultados correctos disminuyeron a 48%, donde el 52% fueron respuestas incorrectas. Para el tercer y cuarto reactivos se observa el mismo resultado, el 56% fueron reactivos correctos, en contraste con el 44%. Finalmente, para el quinto reactivo, las respuestas acertadas disminuyeron a 42%, diferente del 58% restante.

**Figura 6**

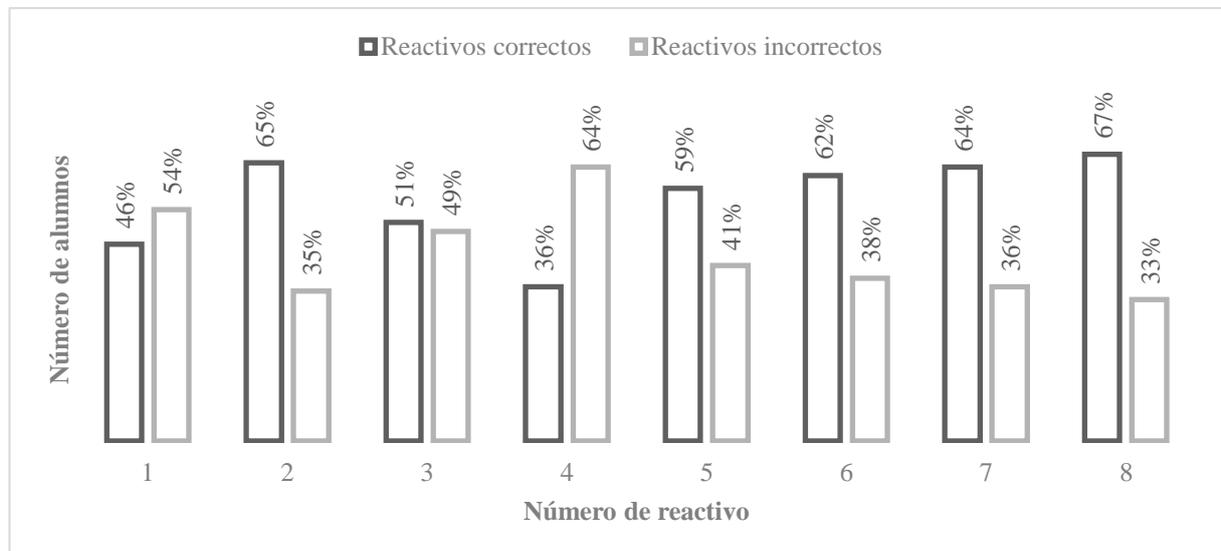
*Resultados obtenidos del ejercicio 3 compuesto de seis reactivos*



En la figura 6 se presentan los resultados del ejercicio 3 compuesto de seis reactivos, de los cuales el primero de ellos fue contestado correctamente por el 49%, e incorrectamente por el 51%. El segundo reactivo tuvo 46% de respuestas correctas, opuesto al 54%. Para el tercero, se obtuvo 64% de correctas, con 36% de fallidas, y el cuarto fue 57% de aciertos, diferente del 43%; para el quinto reactivo se obtuvo 44% de correctas y 56% de incorrectas, y finalmente, para el sexto hubo 52% de aciertos correctos, a comparación del 48%.

**Figura 7**

*Resultados obtenidos del ejercicio 4 compuesto por ocho reactivos*

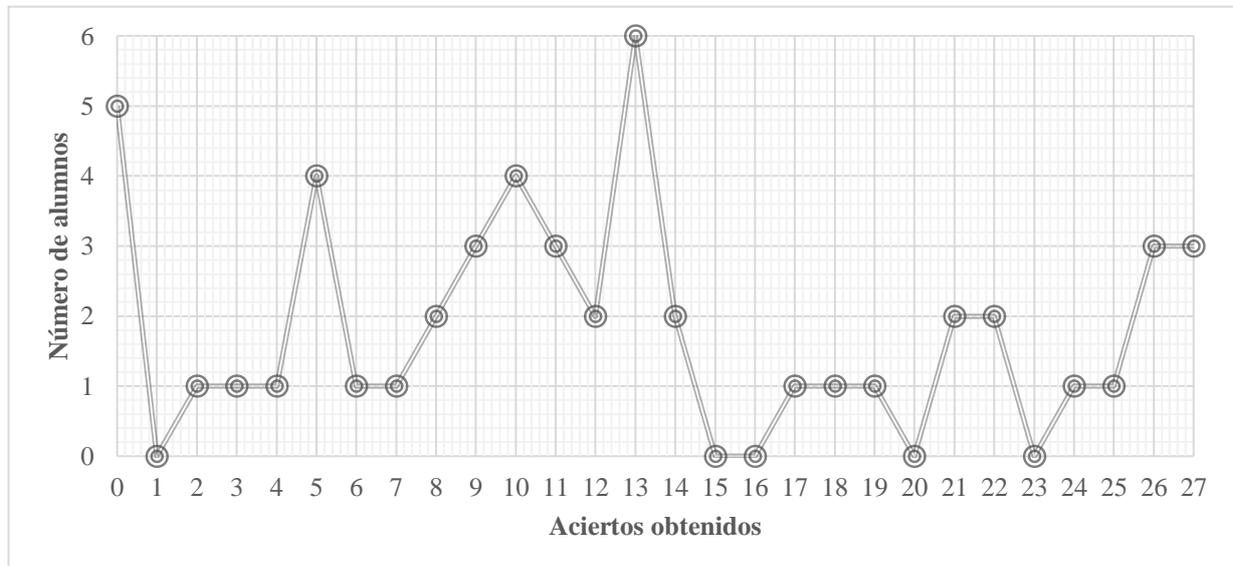


En la figura 7 se concentran los resultados del último ejercicio que tiene ocho reactivos, de los cuales el primero se contestó correctamente en un 46%, en contraste con el 54%; para el segundo reactivo, el porcentaje de aciertos correctos fue 65%, con 35% de incorrectos. El ítem tres obtuvo el 51% de respuestas correctas, con 49% de fallidas; el cuarto de estos mostró 36% de aciertos correctos con 64% de incorrectos. El quinto reactivo fue acertado por 59%, opuesto al 41%. El sexto ítem muestra un 62% de respuestas correctas con 38%; el séptimo, 64% y 36%, respectivamente, y el séptimo resultó con el 67% de correctas, distinto del restante 33%.

Después de la revisión de resultados de los 91 cuestionarios respondidos, por una parte, se puede claramente observar, que hubo siete de 20 reactivos cuyos resultados no sobrepasaron el 50% de respuestas correctas, y ninguno del resto sobrepasó el 74%. Por otra parte, se puede mencionar que el promedio global de todos estos resultados fue 54 de 100 puntos bajo la relación  $(n \cdot 100) / 27$ , lo que nos ayuda a tener un primer panorama para afirmar que evidentemente existe una inestabilidad en el conocimiento que los estudiantes tienen de las *embedded wh-clauses*. Además de esto, se hizo la revisión y agrupación de aciertos obtenidos por cada semestre con el motivo de compararlos y valorar si para noveno semestre existen más aciertos correctos que en séptimo. Para ello, lo que se revisará a continuación son los resultados de 51 alumnos de séptimo y 43 de noveno.

**Figura 8**

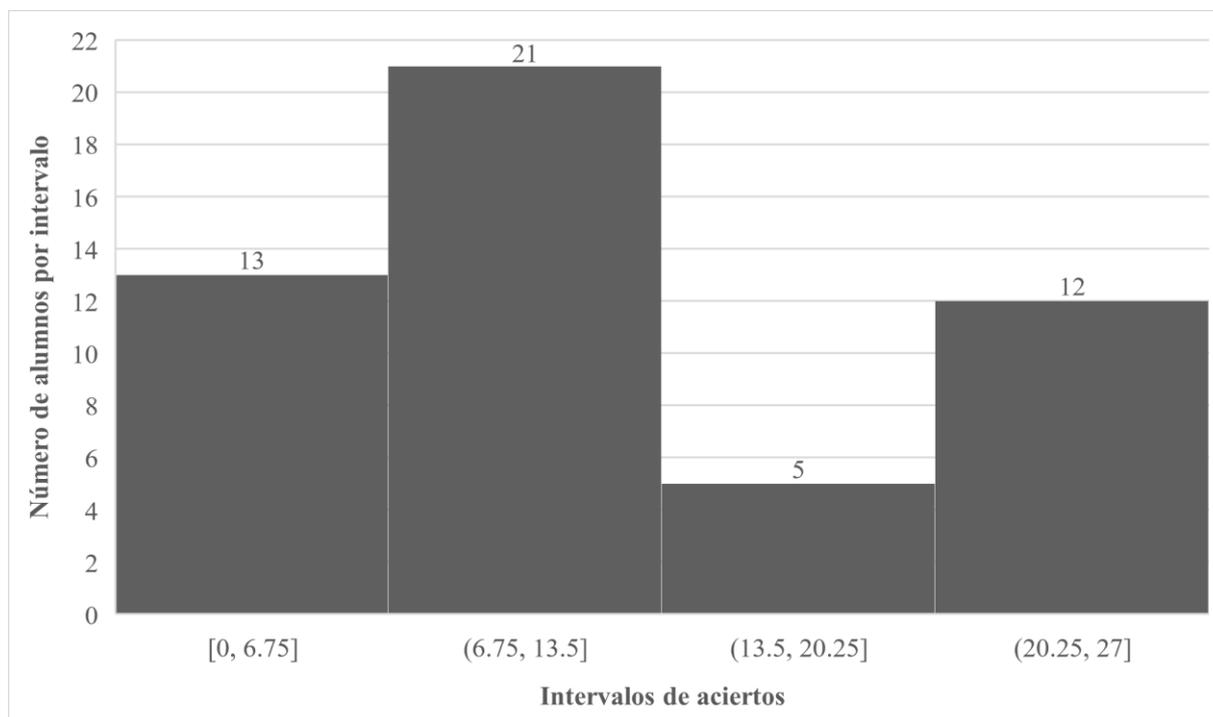
*Resultado del número de aciertos obtenidos de séptimo semestre*



Con respecto al séptimo semestre, en la figura 8 se observa que la mediana de estos resultados corresponde a 13 aciertos, cuyo puntaje lo obtuvo el 12% de estudiantes, mismo que son seis alumnos de 51. También se puede ver que cinco alumnos, o el 10%, obtuvieron 0, mientras que los puntajes más altos fueron 26 y 27 con tres alumnos, que representa 6% para ambas puntuaciones. Es importante comentar que gracias a estos datos de la evaluación a los 51 alumnos de séptimo semestre y al resultado más alto que es 27 reactivos totales, se puede determinar una serie de intervalos que representen la frecuencia de aciertos obtenidos por estos estudiantes a través del histograma que se elaboró en la figura 9.

**Figura 9**

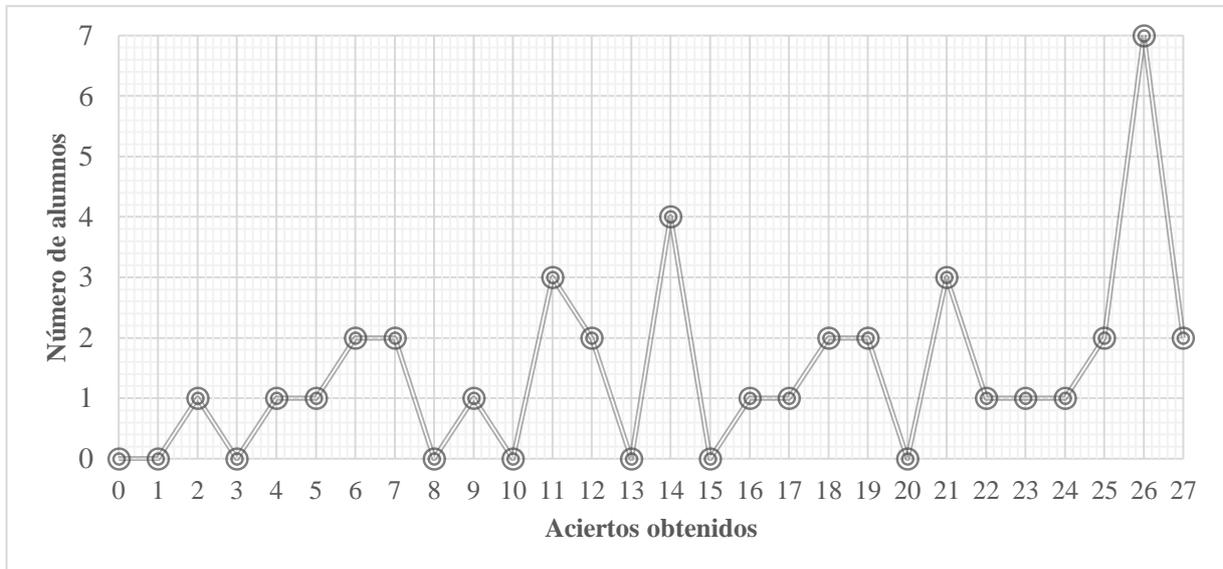
*Histograma de distribución de grupos del total de alumnos de séptimo en cuatro intervalos de aciertos*



Estas cuatro agrupaciones de la figura 9 se hicieron en los intervalos de 0 a 6.75 aciertos, de 6.75 a 13.5, de 13.5 a 20.25 y de 20.25 a 27 aciertos, lo que permite observar que 13 alumnos entran en el primero, 21 en el segundo, 5 en el tercero y 12 en el cuarto. Con base en esto se puede resaltar que el segundo intervalo que va de 6.75 a 13.5 registra el grupo más grande de alumnos con el 41% de ellos, mientras que el 25% se agrupa en el primer intervalo de 0 a 6.75, el 24% en el último de 20.25 a 27, y el 10% de 13.5 a 20.25.

**Figura 10**

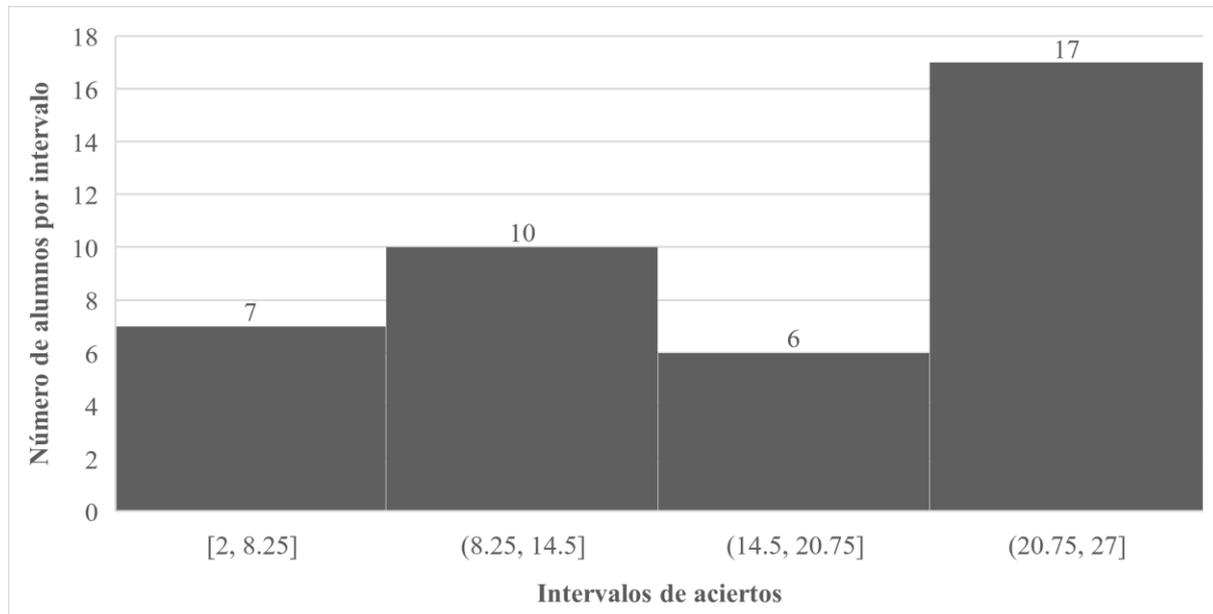
*Resultado del número de aciertos obtenidos de noveno semestre*



En cuanto a los resultados de cada uno de los 43 alumnos de noveno semestre, estos también se pudieron visualizar de manera general de acuerdo con el puntaje más alto que de igual manera fue 27. En la figura 10 se observan con más precisión los datos que resultan de este último semestre. Se puede ver que la mediana es 26 aciertos que obtuvieron siete alumnos de 40, lo que representa el 18% de ambos grupos de noveno.

**Figura 11**

*Histograma de distribución de grupos del total de alumnos de noveno en cuatro intervalos de aciertos*



Además, en la figura 11 se observa el histograma de noveno con la distribución de aciertos por intervalo que van de 2 a 8.25 aciertos, de 8.25 a 14.5, de 14.5 a 20.75 y de 20.75 a 27 aciertos. En este sentido, en el primero se registran 7, en el segundo 10, en el tercero 6 y en el último intervalo, 17 alumnos. La puntuación más baja obtenida de los estudiantes de noveno fue de 2 puntos y la máxima fue de 27. Con base en estos resultados, si se examina el número de alumnos por intervalo, se puede notar que la agrupación más grande recae en el último intervalo de 20.75 a 27 con 17 alumnos que representan el 43%, mientras que en los anteriores disminuye. Hay un 15% de alumnos en el intervalo de 14.5 a 20.75, 25% en el de 8.25 a 14.5 y en el primero de 2 a 8.25 está el 17% de alumnos.

Finalmente, si se habla en términos de asignar una calificación que defina si el alumno tiene el conocimiento apropiado o no, puede proponerse como calificación aprobatoria cualquier puntuación entre 20 y 27 puntos, lo que representa tener de 75% a 100% de aciertos correctos, rango que se basa en el último intervalo de cada semestre. En este sentido, existe un total de 29 alumnos de ambos semestres en este rango, lo que significa que el 57% de los 91 estudiantes entra en el criterio aprobatorio.

### 1.3.1.3 Análisis de errores

Como anteriormente se estableció, las respuestas de los reactivos son polares, pues solamente existe una respuesta correcta, la cual es básicamente una *embedded wh-clause* de modalidad declarativa; es decir, aunque la connotación de la situación comunicativa que determina su función sea interrogativa, o dicha subordinada esté inserta en una oración principal de modalidad interrogativa, dicha cláusula subordinada no puede tener la inversión de S y O, es decir O+S, que ocurre propiamente en oraciones interrogativas independientes. Para ilustrar esto, se pudo tomar diferentes ejemplos del error que se registró en la prueba diagnóstica. En este sentido, las oraciones que se enlistan aquí son agramaticales y para ilustrarlo, las oraciones que tienen alguna variante se muestran después de una /, además de que en paréntesis se ofrecen elementos que pueden o no aparecer en ella y que no alteran la estructura declarativa de la *embedded wh-clause*.

A continuación, se retoma de forma general aquellos reactivos que presentaron más variantes de error en cada uno de los cuatro ejercicios para tener más claro el problema de la inversión de S y O, como se observa en las *indirect wh-interrogatives* de los ejemplos 1 y 2, propias del primer ejercicio. Las respuestas correctas del primero son *I was wondering when the first Olympic Games were (held/carried out)* y *I was wondering when the first Olympic Games took place/happened*; para el segundo, la respuesta es *I can't recall how long the trip is/lasts/is going to be*. Respectivamente, se enlistan los ejemplos agramaticales que no siguen el orden S+O, sino O+S:

1a *I was wondering when was (it)/were the first Olympic Games held.*

1b *I was wondering in what year was/were the first Olympic Games held.*

1c *I was wondering which year were the first Olympic Games held.*

1d *I was wondering when did the first Olympic Games take place.*

1e *I was wondering when does the first Olympic Games were.*

2a *I can't recall how long is/was the trip.*

2b *I can't recall how much/many time does the trip last/lasts.*

2c *I can't recall how much the trip lasts.*

2d *I can't recall how long will be the trip.*

2e *I can't recall how long lasts the trip.*

A partir de estos ejemplos agramaticales, se puede observar que se presentó el error correspondiente a la inversión de S y O. Si se tratase de interrogativas directas, como en los ejemplos *When were the first Olympic Games held?* y *How long does the trip last?*, es correcto seguir el orden de O+S. Además, aparte de esta desviación, en los siguientes enunciados se encuentran otras donde no solamente se observa dicha inversión, sino otros errores que no necesariamente se relacionan con la sintaxis que se pretendía evaluar.

De igual forma, del segundo ejercicio tenemos los siguientes ejemplos que presentan evidentemente el mismo conflicto de la inversión incorrecta en el ejemplo de *double interrogative*, además de otras desviaciones fuera del tema de las *embedded wh-clauses* como el tiempo verbal, un importante aspecto deíctico que requiere tomarse en cuenta cuando se usa *Reported speech*. En este caso, ilustramos el reactivo con tres variantes erróneas. La respuesta correcta es *Excuse me, could you tell me when the first train to London leaves (tomorrow morning)?*

3a *Excuse me, could you tell me when does the first train to London leave/leaves/depart/departures?*

3b *Excuse me, could you tell me when is set to depart the first train to London?*

3c *Excuse me, could you tell me when will the first train to London leave/departs?*

En lo que respecta al tercer ejercicio, podemos identificar en cada uno de los reactivos la misma desviación de revertir la subordinada al de una interrogativa directa; es decir, con el orden O+S después de la *wh-word*. Así pues, para ilustrarlo, tenemos los siguientes errores que ocurrieron en este tipo de *wh-nominal clauses*:

4 *They asked me what are/were my long-term career plans.*

5 *They also asked me what are/were my expectations from the job.*

6 *They asked me how many languages do I speak.*

7 *They wondered where did I/you learn English./?*

8 *They asked me what was my salary expectation.*

9 *They asked me when could I/you start working!*

Del último ejercicio podemos finalizar comentando que se halló el mismo error donde aparece la inversión problemática, la cual, como se ha observado, suele presentarse en la producción de estas cláusulas. Para ilustrar también esto, tenemos, entre ejemplos de *indirect wh-interrogatives* y *double interrogatives*, uno del último tipo de cláusulas, las oraciones

*indirect exclamatives*. La respuesta correcta del ejemplo 10 es *I can't tell how big the cake was*, de la número 11 es *Would you like to explain what the problem is?*, y del reactivo 12, *I want you to tell me who the winner is!* Así pues, temenos algunos errores detectados:

10 *I can't tell how big was the cake.*

11 *Would you like to explain what is the problem?*

12 *I want you to tell me who is the winner!*

#### 1.3.1.4 Discusión

Después de considerar lo anterior, se puede asegurar que existe un evidente desconocimiento de la regla sintáctica en los resultados que no se esperaba observar de un aprendiente que tiene las habilidades comunicativas correspondientes a los niveles B2 a C2 de MCERL; es decir, en estos niveles se tiene la expectativa de un constante control gramatical y la habilidad de autocorregirse, o definitivamente no producir errores en la comunicación. Además, se espera que el usuario sea capaz de utilizar un repertorio de elementos amplios y fiables que le permitan demostrar su alto dominio de la lengua inglesa, como se establece en el plan de estudios de la LEI y los descriptores de dichos niveles. Conforme a los resultados, hubo un 10% de alumnos que no produjo ningún error, mientras que el 90% de alumnos no demostró saber la sintaxis de estas cláusulas, incluso cuando se incluyeron ejercicios relacionados con el tema de *Reported speech* que debieron estudiar en el primer perfil intermedio.

En cuanto a los resultados obtenidos tanto en séptimo como en noveno semestre se puede hacer una comparación, lo que conlleva revisar que el 43% de alumnos de noveno obtuvo un puntaje entre 20.75 y 27 aciertos correctos, mientras que el 41% de los alumnos de séptimo se concentraron más en el intervalo de 6.75 a 13.5 aciertos. Con respecto a esto, se puede afirmar que los alumnos de noveno semestre podrían tener más conocimiento de la no inversión de S y O. No obstante, esta revisión de los resultados por semestre es concluyente con respecto al hecho de si saben producirlas o no.

En definitiva, la revisión de los resultados nos lleva a afirmar que la mayoría de la comunidad de estudiantes no conoce la regla sintáctica ni es capaz de poner en práctica las habilidades lingüísticas en cuanto a la producción escrita de las *wh-clauses*, puesto que solamente el 57% de los alumnos entra en el criterio aprobatorio, y solo el 10% de ellos se consideró dentro del grupo con puntaje más alto. Sin duda, esto evidencia que existe un problema en el aprendizaje de este elemento gramatical.

### 1.3.1.5 Problema

Dada la exposición de los descriptores del MCERL para los niveles de inglés que los alumnos tienen que desarrollar durante la licenciatura, se debe notar que aquellos deben adquirir habilidades lingüísticas competentes propias de los niveles C1 y C2 que les permitan tener un repertorio vasto para comunicarse con precisión sin cometer errores. En caso de incurrir en ellos, deben tener la capacidad de autocorregirse para no causar malentendidos en la interacción (ver apartado 1.2.2.2).

Por lo anterior, se puede concluir que la regla gramatical de las *embedded wh-clauses* forma parte de aquel repertorio lingüístico, no solo porque debe comenzar a aprenderse desde niveles previos a su ingreso a la licenciatura, es decir, A2 y B1, y continuar durante sus estudios, sino también porque se comprobó que alrededor de la mitad de los estudiantes encuestados no conoce la regla sintáctica. Consecuentemente, es fundamental que los estudiantes de la LEI asimilen la estructura de este punto gramatical.

Recapitulando sobre el análisis de los programas de las asignaturas de Inglés, Morfosintaxis del Inglés y Pragmática, en conjunto con la revisión de los libros para las asignaturas de Inglés, debe destacarse que durante toda la licenciatura, solamente el tema *reported speech* del libro que se usa para los primeros tres semestres de la LEI puede influir en el aprendizaje de al menos la variante *indirect wh-interrogative*, lo cual evidencia la falta de práctica de la sintaxis de las *embedded wh-clauses*. Hay que recordar que esto ocurre debido a que los libros se utilizan en lugar de los programas de las asignaturas de Inglés, además de que los docentes seleccionan sus materiales y enseñan los contenidos bajo su propia metodología, lo que no asegura el estudio o el aprendizaje de aquella sintaxis.

La detección de que al menos la mitad de los estudiantes desconoce la sintaxis de las *embedded wh-clauses* nos lleva a formular la siguiente pregunta: ¿Por medio de qué actividades complementarias pueden los alumnos de la LEI aprender los cuatro tipos de las *embedded wh-clauses*? El manual que se propone en este proyecto tiene como objetivo ofrecer una serie de actividades por medio de las cuales los alumnos de la LEI puedan notar cómo se estructuran las *embedded wh-clauses* para después aprenderla y lograr producirla correctamente, lo cual es de valor significativo para que eviten cometer el error que tiende a interferir en su competencia lingüística.

### 1.3.2 Objetivos

Por lo aseverado anteriormente, el objetivo general de este proyecto de investigación es diseñar un manual de actividades complementarias para el aprendizaje de las *embedded wh-clauses* en los cuatro tipos existentes: *indirect wh-interrogatives*, *wh-nominal clauses*, *indirect exclamatives* y *double interrogatives*. Con ello, se pretende ayudar en el aprendizaje y, por ende, en la producción correcta de esta estructura tanto en la habilidad escrita como en la oral de los alumnos de la LEI.

Por otro lado, los objetivos particulares en los cuales se basa esta investigación son los siguientes:

1. Describir el contexto institucional y académico de la LEI con el propósito de ofrecer una visión amplia de esta población en relación con las habilidades que el Plan de Estudios proyecta para el perfil de sus estudiantes en cuanto a sus habilidades comunicativas en inglés.
2. Señalar la problemática que se presenta entre los alumnos de la LEI con base en el análisis de los programas de las asignaturas, el material didáctico, los descriptores del MCERL, así como en los resultados del examen diagnóstico aplicado para evaluar el conocimiento que los estudiantes de la LEI tienen de las *embedded wh-clauses* con el fin de determinar el tipo de actividades que favorecen el aprendizaje de esta sintaxis.
3. Llevar a cabo un análisis contrastivo entre los cuatro tipos de *embedded wh-clauses* en inglés y los cuatro tipos equivalentes de oraciones subordinadas sustantivas parciales en español, revisando las características pragmasintácticas de cada una de las cuatro, y así, poder identificar el problema que interfiere en el aprendizaje de esta estructura.
4. Seleccionar las teorías de aprendizaje que expliquen la importancia de la intervención en el aprendizaje y en la interlengua de los aprendientes de una segunda lengua para evitar estructuras fosilizadas.
5. Seleccionar las teorías más apropiadas que fomenten el aprendizaje de una estructura problemática en una segunda lengua, y de esa forma, fundamentar y elaborar la propuesta de actividades complementarias para los cuatro tipos de *embedded wh-clauses*.
6. Seleccionar el modelo de instrucción de una estructura gramatical que también brinde sustento al desarrollo de las actividades complementarias al aprendizaje y a la

producción correcta de las *embedded wh-clauses* con base en la fundamentación del proyecto.

### 1.3.3 Delimitación de la investigación

Este proyecto se desarrolló desde el año 2015 en la FES Acatlán, momento para el cual ya se había reconocido la problemática y se había formulado el problema relacionado con la producción de las *embedded wh-clauses* de los alumnos de la LEI de esta misma institución. Después del análisis de los resultados que se recolectaron de la prueba aplicada a los alumnos de séptimo y noveno semestres, se pudo confirmar la existencia de un problema que un manual complementario de actividades puede ayudar a solucionar. En este sentido, es pertinente que el manual se utilice desde el primer semestre con el objetivo de compensar la falta de conocimiento sobre este punto sintáctico, pues como se explicó en el apartado 1.2.2.2, los estudiantes ya deben tener el conocimiento de al menos dos variantes de *embedded wh-clauses* al momento de su ingreso.

Con la finalidad de que los alumnos noten, interioricen y pongan en práctica esta sintaxis, y que así puedan aprenderla, se propone usar el modelo de Procesamiento de *Input* (PI) y la Instrucción del Procesamiento (IP) de Bill VanPatten para desarrollar actividades de *input* y *output* estructurados cuyo propósito es que los alumnos noten y procesen las *embedded wh-clauses* de una forma exitosa desde una etapa temprana, además de prevenir el uso de estrategias de aprendizaje que los puedan limitar en el procesamiento adecuado de esta nueva estructura (VanPatten, 2004).

## 2 Descripción lingüística de las interrogativas indirectas en español y las *embedded wh-clauses* en inglés

Debido a que es necesario visualizar el punto sintáctico referente a las *embedded wh-clauses* en inglés, así como plantear los posibles problemas que los alumnos enfrentan al producir esta estructura, es necesaria una descripción de las interrogativas indirectas en español y las *embedded wh-clauses* en inglés para así poder identificar las similitudes y diferencias entre estas oraciones equivalentes en ambas lenguas a través de un análisis contrastivo (AC), el cual se presenta al final de este capítulo.

### 2.1 Descripción de las subordinadas interrogativas indirectas parciales en español

Por lo que se refiere a este punto gramatical en español, las oraciones que se retoman para realizar el análisis contrastivo son las oraciones subordinadas sustantivas interrogativas indirectas parciales con función de objeto directo, sujeto y término de preposición. Estas subordinadas también son conocidas como cláusulas o proposiciones sustantivas, las cuales se encuentran insertas en una oración formando una oración compuesta por subordinación a través de nexos, los cuales se tratan de partículas interrogativas o exclamativas. Estas son específicamente los pronombres, determinantes o cuantificadores interrogativos y exclamativos *quién, qué, cuál, cuán, cuánto, cuándo* y sus variantes de género y número, así como de los adverbios interrogativos *cómo, dónde, cuánto y cuándo* (Real Academia Española [RAE], 2010).

En este sentido, los subtipos de oraciones que nacen propiamente de las interrogativas indirectas parciales son los únicos tipos de oraciones subordinadas sustantivas caracterizadas por la sintaxis que hace uso de las partículas interrogativas como conjunción entre las oraciones subordinada y principal. De esta sintaxis enlistamos cuatro formas:

1. Interrogativas indirectas parciales (generales)
2. Interrogativas indirectas en enunciados interrogativos
3. Exclamativas indirectas
4. Interrogativas indirectas propias

En primer lugar, las interrogativas indirectas parciales son el tipo que muestra ampliamente las características de toda subordinada sustantiva interrogativa indirecta, puesto que siempre

depende sintácticamente de la oración principal por medio de los nexos interrogativos. La forma en que se aprecian estas oraciones es en cuatro diferentes variantes: de forma afirmativa o negativa de modalidad declarativa (parciales), en enunciados de modalidad interrogativa, en exclamaciones o de modalidad exclamativa y en el discurso indirecto (propias) de modalidad declarativa. A su vez, cabe destacar que dichas modalidades definen sus funciones comunicativas, las cuales son expresar o enunciar algún tipo de información. No obstante, la función de las indirectas parciales no solamente es declarar, sino precisamente pedir indirectamente que se informe sobre algo, como pasa en el ejemplo *Quisiera saber dónde está la oficina del contador*.

De esta manera, podemos notar que las indirectas parciales requieren que se especifique cierta información según los nexos que se ocupen, los cuales son, entre otras variantes, la persona u objeto en *quién, qué y cuál*, el momento en *cuándo*, la intensidad en *cuán*, la manera en *cómo*, el lugar en *dónde*, la cantidad o número en *cuánto*, además de otros grupos sintácticos que dichas palabras interrogativas o exclamativas pueden formar (RAE, 2010).

Simultáneamente, se puede observar que existen ciertos verbos transitivos en la oración principal que, de forma muy particular, abren camino a comunicar información o pedirla. Es importante mencionar que los verbos que les permiten la función de objeto directo, sujeto o término de preposición se refieren precisamente al concepto de información, como ya se mencionó. Entre otros ejemplos similares, las interrogativas indirectas parciales hacen uso de las siguientes categorías de verbos transitivos (RAE, 2010):

- Presencia, transmisión, manifestación o lengua: aludir (a), anunciar, avisar (de), comunicar, contestar, decir, susurrar, chillar, gritar, explicar, hablar (de), indicar, informar (de), revelar, demostrar, mostrar, probar, reflejar.
- Posesión y pérdida: estar seguro (de), conocer, leer, olvidar, recordar, saber.
- Adquisición y solicitud: adivinar, aprender (a), averiguar, comprender, darse cuenta (de), deducir, descubrir, dilucidar, enterarse (de), informarse (de, sobre), interesarse (por), observar, predecir, reconocer, demandar, preguntar.
- Percepción, ausencia o inestabilidad: ver, notar, observar, oír, escuchar, sentir, desconocer, dudar, ignorar, olvidar, preguntarse, ser un misterio.
- Pertinencia: dar igual, importar, ser fundamental, ser irrelevante.
- Creación o fijación: acordar, decidir, determinar, especificar, establecer.

Por otro lado, los elementos que son necesarios para la significación del contenido del predicado que conforman a aquellas oraciones se definen como argumentos; es decir, se trata de información necesaria en forma de objeto directo, sujeto y término de la preposición que ayudan a entender a lo que se refiere el mensaje. Existen, además, otros complementos que aportan información no necesaria para su significación y funcionan como un adjunto, el cual se trata de un modificador no seleccionado, aunque se suelen conocer tradicionalmente como los complementos circunstanciales de lugar, tiempo, compañía, instrumento, beneficio o daño, de modo, cantidad, finalidad y causa. Por estas características, observamos que el predicado de la oración principal influye en los elementos necesarios (argumentos) que se adhieren a ella en forma de subordinada sustantiva interrogativa indirecta parcial y sus variantes.

Ahora bien, para observar claramente la sintaxis de las interrogativas indirectas parciales y para definir su función, se exhiben de manera lineal diversos ejemplos para identificar los tres argumentos antes mencionados. Para complementar este análisis, en la figura 12 se muestra el listado de las abreviaturas de los elementos sintácticos que observaremos en la revisión de todas las oraciones que a continuación se presentan:

### Figura 12

*Abreviaturas y símbolos usados en el análisis de oraciones subordinadas sustantivas interrogativas indirectas en las cuatro variantes*

Funciones y elementos sintácticos	
OP	oración principal
OS	oración subordinada
OC	oración compuesta
OD	objeto directo
OI	objeto indirecto
S	sujeto
TP	término de preposición
CC	complemento circunstancial
Nx	nexo
Pron	pronombre
Prep	preposición
Adj	adjetivo
Símbolos	
*	elemento agramatical
/	opción alternante
+	combinación por adición
∅	elemento implícito
{ }	opción alternante
[ ]	elemento inserto

Primeramente, hay que distinguir que uno de los rasgos del sujeto en el español es su aspecto implícito ( $\emptyset$ ); es decir, el sujeto no se encuentra en la oración y solamente aparece si el acto de habla requiere la aclaración y énfasis en él. Para identificarlo, ayudan las inflexiones de tiempo verbal, persona, modo y voz que tienen los verbos.

Dicho lo anterior, hablaremos de las interrogativas indirectas parciales cuya función es de objeto directo, el cual se puede reconocer si se le sustituye por los pronombres átonos *lo* o *eso*, además de que se puede utilizar la pregunta *¿qué?* más el verbo principal, la cual se tendría que responder con el mismo contenido del objeto directo; es decir, por ejemplo, la oración *Quisiera saber qué pasó ese día* se puede alternar con *Lo quisiera saber* o *Quisiera saberlo*, *Quisiera saber eso*, o bien, preguntar y responder, respectivamente, *¿Qué quisiera saber?*, cuya respuesta lógicamente es *Qué pasó ese día*. En cuanto a la estructura propiamente inserta mediante nexos, podemos observar esta y otras oraciones de objeto directo de la siguiente manera:

- [[Quisiera saber]<sub>OP</sub> [cómo puedo registrarme.]<sub>OS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[Nos mostraron]<sub>OP</sub> [qué escribieron en la reseña.]<sub>OS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[No indicaron]<sub>OP</sub> [cuántas son.]<sub>OS/OD</sub>]<sub>OC</sub>

Ahora bien, con respecto a las interrogativas indirectas con función de sujeto, tal como ejemplifica la oración *Me da igual quién sea el siguiente candidato*, observamos básicamente que este argumento del predicado se conforma bajo el concepto de una persona, lo que se representa mediante el nexo *quién* y cuyo ejemplo se observa de la siguiente manera:

- [[Me da igual]<sub>OP</sub> [quién sea el siguiente candidato.]<sub>OS/S</sub>]<sub>OC</sub>

Finalmente, el último de los argumentos que permite crear el tipo de oraciones interrogativas indirectas es el de término de preposición en dos únicas variantes: la de verbo (V), con *enterarse de* y de adjetivo (Adj), con *segura de*, tal como se observa en los siguientes ejemplos, respectivamente:

- [[Se enteró de]<sub>OP</sub> [cómo los habían tratado.]<sub>OS/TPV</sub>]<sub>OC</sub>
- [[No estoy segura de]<sub>OP</sub> [dónde los dejaron.]<sub>OS/TPAdj</sub>]<sub>OC</sub>

Después de revisar los tres argumentos del predicado, es claro que la sintaxis es la misma para los tres casos, además de que su función comunicativa se relaciona con los conceptos de posesión, pérdida, adquisición o pertinencia de información, entre otros. Esto es claramente lo

que se expresa mediante este tipo de oraciones y se observará en el resto de las variantes de estas interrogativas indirectas parciales.

En cuanto a la segunda variante de indirecta parcial inserta en enunciados interrogativos, esta se puede reconocer precisamente en una pregunta directa de modalidad obviamente interrogativa, como ocurre en *¿Me puede decir qué hora es?*, en cuya composición se observa la subordinación mediante el nexo interrogativo *qué*. En los siguientes ejemplos se muestra un ejemplo para cada argumento con las funciones de transmisión o manifestación, de posesión y de adquisición o solicitud de información usando diferentes nexos:

- [[¿Te dijeron]<sub>OP</sub> [dónde nos debemos estacionar?]<sub>OS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[¿Recuerdas]<sub>OP</sub> [quién te dijo eso?]<sub>OS/S</sub>]<sub>OC</sub>
- [[¿Te diste cuenta de]<sub>OP</sub> [cómo iban hablando de él?]<sub>OS/TPV</sub>]<sub>OC</sub>

El tercer tipo de indirecta parcial se trata de las oraciones exclamativas indirectas, un tipo de indirectas parciales insertas en una oración principal exclamativa unida por medio de nexos interrogativos o exclamativos. La única diferencia que hay entre este tipo y las parciales generales es que las exclamativas se pronuncian con entonación distinta y a menudo su significado es diferente, además de que, dependiendo del contexto, con estas exclamativas indirectas se tiende a minusvalorar o ponderar de una manera enfática al contenido que las conforma, comunicando dicho contenido bajo las funciones de percepción, de posesión o pérdida y de adquisición de información, entre otras, tal como se observa en los siguientes ejemplos:

- [[Vas a ver]<sub>OP</sub> [quién resulta ser el ganador.]<sub>OS/S</sub>]<sub>OC</sub>
- [[¡No sabes]<sub>OP</sub> [cuánto te extrañamos!]<sub>OS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[Deben aprender a]<sub>OP</sub> [cómo cuidarse a sí mismos.]<sub>OS/OD</sub>]<sub>OC</sub>

Por último, el cuarto tipo de oraciones son las interrogativas indirectas propias. Hay que tener en cuenta que estas son las que ayudan al discurso directo a trasladarse al indirecto, proceso a través del cual se reproducen las palabras adaptándolas a las referencias deícticas del hablante; es decir, se hacen ligeros cambios en el discurso directo, como en el ejemplo *Me preguntó: “¿Cuándo está bien que regrese?”*, que pasa al discurso indirecto en la forma *Me preguntó que cuándo estaba bien que regresara*. Por una parte, la conjunción *que*, puede o no aparecer en las subordinadas, pero es necesaria con verbos de lengua como *preguntar*, *decir*, *gritar*, *chillar* o *susurrar* si lo que se pretende transmitir es una pregunta en discurso directo.

Por otra parte, las oraciones que no introducen el discurso indirecto no involucran a la conjunción *que*, aunque usen verbos de lengua. En este sentido, si se revisa el ejemplo *Le dijo cuántos habían asistido al concierto*, es claro que se informa sobre el número de asistentes; en cambio, en la oración *Le dijo que cuántos habían asistido al concierto*, se trata de reproducir la pregunta tal cual se formuló en el discurso directo inicialmente: *¿Cuántos asistieron al concierto?* (RAE, 2010). Esto significa que, si carecen de la conjunción, se trataría de una indirecta parcial que tendría un significado diferente al de su alternativa sin ella. Finalmente, estas indirectas propias se estructuran de la misma forma que las demás interrogativas indirectas, además de tener la misma función enunciativa con verbos de transmisión, manifestación o de lengua y de adquisición o solicitud, teniendo doble conjunción como una marca subordinante más, lo que se observa en lo siguiente:

- [[Me dijo]<sub>OP</sub> [que cómo tenía que hacerse.]]<sub>OS/OD</sub>]OC
- [[Me susurró]<sub>OP</sub> [que cuál es el hombre del que estaban hablando.]]<sub>OS/OD</sub>]
- [[Me preguntó]<sub>OP</sub> [que quién era la gerente.]]<sub>OS/S</sub>]OC

A partir de la descripción anterior de los cuatro tipos de oraciones interrogativas indirectas, se observa que todas comparten la misma sintaxis al encabezarse por nexos como pronombres, determinantes, cuantificadores o adverbios interrogativos y exclamativos *quién*, *qué*, *cuál*, *cuán*, *cuánto*, *cuándo* y sus variantes de género y número, así como de los adverbios interrogativos *cómo*, *dónde*, *cuánto* y *cuándo*, con excepción de las indirectas propias, las cuales hacen uso de doble conjunción. Además, otra característica relevante de este tipo de interrogativas indirectas parciales es que se relacionan con el concepto de información, y gracias al verbo transitivo en la oración principal del que hacen uso, aquellas interrogativas de ese tipo logran ser el medio para comunicar algo.

Asimismo, se puede identificar que las subordinadas sustantivas interrogativas indirectas parciales pueden conmutarse entre los cuatro tipos descritos sin que estas presenten algún cambio sintáctico, a pesar de que sean de diferente modalidad o la función varíe. Lo anterior se puede observar en los siguientes ejemplos con la subordinada *dónde guardaban los ahorros*:

- Parcial declarativa: [[Fue un misterio]<sub>OP</sub> [dónde guardaban los ahorros.]]<sub>OS/OD</sub>]OC
- En enunciado interrogativo: [[¿Ignoran]<sub>OP</sub> [dónde guardaban los ahorros?]]<sub>OS/OD</sub>]OC
- Exclamativa indirecta: [[Nunca dijeron]<sub>OP</sub> [dónde guardaban los ahorros.]]<sub>OS/TPV</sub>]OC
- Propia declarativa: [[Preguntó]<sub>OP</sub> [que dónde guardaban los ahorros.]]<sub>OS/OD</sub>]OC

El último punto relevante que se debe agregar sobre las interrogativas indirectas es la existencia de una igualdad sintáctica entre ellas y las interrogativas y exclamativas independientes parciales, las cuales también se introducen siempre por palabras como *quién*, *qué*, *cuál*, *cuán*, *cuánto*, *cuándo* y sus variantes de género y número, y *cómo*, *dónde*, *cuánto* y *cuándo*.

Lo anterior se ilustra mediante la oración interrogativa directa parcial de sintaxis  $[N_x+S\emptyset+P]_{OP}$  *¿Qué estás escuchando?*, la cual tiene la misma estructura que una oración del tipo indirecta parcial de cualquiera de las variantes estudiadas, cuya sintaxis es  $[N_x+S\emptyset^2+P^2]_{OS}$ , como el ejemplo *No sé qué estás escuchando*, lo cual nos ayuda a visualizar que ambas oraciones tienen equivalencia sintáctica.

Debido a esto, podemos concluir que, en ambos casos, las oraciones parciales tanto directas como indirectas son de estructura idéntica sin importar la modalidad de cada tipo, y por la misma razón, se observa lo mismo con las exclamativas:

- Exclamativa parcial:  $[¡Cuánto\ lo\ quiere!]_{OP}$
- Exclamativa indirecta parcial:  $[¡No\ te\ imaginas]_{OP}\ [cuánto\ lo\ quiere!]_{OS/OD}OC$

## 2.2 Descripción de las *embedded wh-clauses* en inglés

Como se ha observado a través de los apartados, la nomenclatura de las *embedded wh-clauses* se ha mantenido originalmente en inglés. Esto tiene el propósito de distinguir las cuatro variantes de cláusulas entre este idioma y el español, además de mantener la esencia de los términos de la lengua inglesa para su estudio metalingüístico. Mediante la descripción de las *embedded wh-clauses* o *embedded questions*, podremos ilustrar este punto sintáctico en las cuatro variantes que los estudiantes de la LEI fallan en producir correctamente. Estas oraciones o cláusulas subordinadas que se insertan en la oración principal o *superordinate clause* lo realizan mediante *wh-words* o partículas interrogativas. Estas partículas interrogativas que unen a las dos oraciones que forman una oración compleja se refieren a *what*, *which*, *who*, *when*, *how*, *why*, *where*, *when* y *how much/many*, que, a su vez, tienen el papel de pronombres (*who* o *what*), determinantes (*what* o *which*), cuantificadores (*how much*), o adverbios (*why*, *where* o *when*). Además, podemos decir que este grupo de *wh-clauses* funciona como *clausal complement* o complemento de la oración, cuyas funciones son de sujeto, objeto directo o complemento (Downing y Locke, 2006).

Con respecto a las variantes de estas *wh-clauses* embebidas, es importante decir que solamente se trata de tres variantes de *wh-interrogative clauses* a las cuales se añade las cláusulas *dependent exclamatives* como un tipo más de estas cláusulas subordinadas por estructurarse de la misma manera; es decir, los cuatro tipos de cláusulas necesitan una partícula interrogativa o *wh-word* que la encabece y ser de modalidad declarativa. Así pues, por ser el tipo de oraciones dependientes cuya sintaxis es idéntica, se van a analizar los siguientes cuatro tipos:

1. *Indirect wh-interrogatives*
2. *Wh-nominal clauses*
3. *Indirect exclamatives*
4. *Double interrogatives*

En primer lugar, es importante aclarar que los cuatro tipos de *embedded wh-clauses* deben asumir siempre la estructura declarativa; es decir [Wh-w+S<sup>2</sup>+O<sup>2</sup>], puesto que la oración principal en donde se insertan tiene sus propios marcadores para determinar la modalidad, sin influir en la subordinada. Por ello, podemos observar que todas las *embedded wh-clauses* se estructuran de la misma forma sin importar que la modalidad de la oración independiente sea interrogativa, declarativa o exclamativa. Además, este aspecto tampoco se ve afectado por la función comunicativa de pedir o preguntar información indirectamente, como ocurre en los mensajes expresados mediante *indirect wh-interrogatives* o *wh-nominal clauses*. Lo mismo ocurre con las *indirect exclamatives* o las *double interrogatives*, que, a pesar de estar insertas en una oración principal de modalidad exclamativa o interrogativa, respectivamente, se estructuran como las demás *wh-clauses*. Por ello, hay que mencionar que estas *embedded wh-clauses* no requieren de la inversión *subject-operator* o del sujeto y operante (auxiliar) que debe ocurrir necesariamente en las oraciones interrogativas independientes; es decir [Wh-w+O+S]<sub>OP</sub>, como se ilustra en lo siguiente con el operante *is* seguido de *the parking lot* como sujeto, los cuales toman una diferente posición sintáctica en cada caso:

- *Independent interrogative: Where is the parking lot?*
- *Dependent interrogative: Let's ask where the parking lot is.*

Ahora bien, para aquellos cuatro tipos de oraciones existen ciertos verbos transitivos que forman parte del predicado principal y que ayudan a la función comunicativa de cada variante. Dichos verbos se relacionan con el concepto de información que se puede transmitir o requerir

expresándose de diversas formas, tal como se puede observar en la siguiente lista de los verbos más usuales que originan a cada uno de estos tipos de *wh-complements* o *wh-clauses* (Downing y Locke, 2006):

- *Indirect wh-interrogatives: ask, inquire, wonder, know, announce, have any/no idea, able to tell/let know, remember, agree with, realize, see, listen, recall, learn, imagine, recognize, notice, prove.*
- *Wh-nominal clauses: show, teach, tell, ask, explain, inquire, predict, ignore, establish.*
- *Indirect exclamatives: say, scream, tell, announce, believe, think, smell, taste.*
- *Double interrogatives: know, have any idea, able to tell/let know, remember, recall, realize, listen, hear, notice, see, learn, forget.*

Para analizar los cuatro tipos de *wh-clauses* y los elementos que constituyen su sintaxis, se revisarán varios ejemplos de oraciones compuestas de forma lineal. Para ello, en la revisión de todas las oraciones que se presentan se hace uso de las siguientes abreviaturas y símbolos que se muestran en la figura 13:

### Figura 13

*Abreviaturas y símbolos usadas en el análisis de los cuatro tipos de embedded wh-clauses*

Funciones y elementos sintácticos	
OP	oración principal
CS	cláusula subordinada
OC	oración compleja
OD	objeto directo
OI	objeto indirecto
S	sujeto
V	verbo
P	predicado
NP	núcleo del predicado
C	complemento
O	operador/auxiliar
Wh-w	nexo interrogativo/exclamativo
Pron.	pronombre
Prep.	preposición
Adj.	adjetivo
Símbolos	
*	elemento agramatical
/	opción alternante
+	combinación por adición
{ }	opción alternante
[ ]	elemento inserto

Primeramente, es necesario recalcar la no inversión del sujeto y operante, como en el caso de *We were wondering how long we should wait for our turn*, donde *we should wait* mantiene la estructura declarativa S+O, lo que pasa similarmente en *They asked where the station is*, una oración cuyo verbo principal funciona como el propio operante y sigue igualmente el orden S+O; es decir, *the station is*.

En caso de que ambas oraciones se trataran de independientes, la estructura sería O+S, es decir, *How long should we wait for our turn?* o *Where is the station?* Ahora bien, en el caso de que la cláusula dependiente carezca de un operante, este no debe añadirse. Por ejemplo, es incorrecto estructurar la forma *\*He asked us why did you come*. A diferencia de esto, el operante *did* es necesario en la interrogativa directa *Why did you come?* Ahora bien, las siguientes oraciones enlistadas están estructuradas correctamente, sin la inversión:

- [[*We were wondering*]<sub>OP</sub> [*how long we should wait for our turn.*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*They asked*]<sub>OP</sub> [*where the station is.*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*He asked us*]<sub>OP</sub> [*why you came.*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>

Por lo que se refiere a las *indirect wh-interrogatives*, podemos identificar que son *dependent clauses* que pueden funcionar como objeto directo o sujeto, de acuerdo con el grupo sintáctico que se forme a partir de la *wh-word*. En lo que respecta a las de función de objeto directo, estas se pueden identificar usando *Who(m)? What? Which?* o *How much/many?* con el verbo principal, como pasa con las oraciones arriba enlistadas. Por ejemplo, para identificarlo en la oración *We were wondering how long we should wait for our turn*, se requiere preguntar *What were they wondering?*, cuya respuesta es *How long we should wait for our turn*.

A su vez, las *indirect wh-interrogatives* de función de sujeto se determinan por los pronombres o las *wh-words* *who*, *what* y *which*, como en los ejemplos *I wonder who let him return*, *She realized what was missing since the beginning* y *She didn't know which one they chose*, donde se puede observar que el sujeto de la oración subordinada se conforma de un pronombre o el determinante *which*. Los siguientes son más ejemplos de la función de sujeto:

- [[*They didn't know*]<sub>OP</sub> [*who called 911.*]<sub>CS/S</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*He said he wasn't able to remember*]<sub>OP</sub> [*who kissed him.*]<sub>CS/S</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*Daniel had no idea*]<sub>OP</sub> [*who that man was.*]<sub>CS/S</sub>]<sub>OC</sub>

Para entender más detalladamente la relación que las *indirect wh-interrogatives* tienen con el sujeto, se nota que si fuesen formuladas como una independiente directa, indudablemente

pedirían información sobre este; es decir, *Who called 911?*, *Who kissed him?* y *Who was that man?* Asimismo, se debe reconocer que en las *wh-clauses* de sujeto puede aparecer un operante cuando existe un grupo nominal. Este sirve de información extra, como ocurre en la oración *Daniel had no idea who that man was*, cuyo grupo nominal *that man* y el operante *was* funcionan como un elemento deíctico para señalar más específicamente a quién se refiere. Habría que decir también que es incorrecto formular esta *wh-clause* como *\*Daniel had no idea who was that man*, ya que no se trata de la independiente directa: *Who was that man?*

Considerando que estas *indirect wh-interrogatives* hacen uso de los verbos transitivos para transmitir o pedir información, podemos asegurar que estas dos funciones se hacen presentes mediante la comunicación por medio de estas estructuras. Por una parte, en el caso de *We were wondering how long we should wait for our turn*, la función no es transmitir información, sino que se expresa una petición indirecta para que se dé un tiempo aproximado de espera. Por otra, en *Daniel had no idea who that man was* tiene básicamente la función de comunicar la ausencia de conocimiento sobre alguien.

El segundo tipo de *embedded wh-clauses* se trata de las *wh-nominal clauses*, las cuales tienen precisamente la función de retransmitir información o reportarla, ya que su función es ayudar a comunicarla, transfiriéndola del discurso directo al indirecto. Para ello, se debe tomar en cuenta el cambio en las referencias deícticas que se necesitan dependiendo del contexto; es decir, mientras que las oraciones en el discurso directo son *“How many people were there?”* y *“We don’t know where it is”*, en el discurso indirecto se observan como *The woman asked me how many people there were* y *They didn’t know where it was*, donde se mantiene la *wh-clause* original, aunque las referencias de sujeto, operante y verbo cambian en la cláusula subordinada, pero no existe la inversión de sujeto y operante. Esta descripción se observa en estos otros ejemplos:

- [[We were explained]<sub>OP</sub> [how we could make this work.]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[He told us]<sub>OP</sub> [why they hadn’t arrived on time.]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[Steph asked her husband]<sub>OP</sub> [what time they had to be ready to leave.]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>

En tercer lugar, se tiene a las *indirect exclamatives* cuya estructura también se encabeza por *wh-words*, seguidas ya sea de un adjetivo (*how sorry*) o un adverbio (*how badly*). Esto mismo ocurre con las exclamativas directas o independientes, donde igualmente el sujeto y el operante se mantienen en la modalidad declarativa, como en el ejemplo *What a good time we had!* Estas *wh-exclamatives* funcionan para comunicar o dar opiniones utilizando verbos para esta

intención como *say*, *tell*, *believe* o *think*; además, generalmente involucran un cambio de carácter emotivo por parte del hablante en la forma de transmitir el mensaje, como se ve en los siguientes ejemplos (Downing y Locke, 2006):

- [[*You'll never believe*]<sub>OP</sub> [*what a good time we had!*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*I told her*]<sub>OP</sub> [*how sorry I was.*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*You wouldn't believe*]<sub>OP</sub> [*how badly the prisoners were treated.*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*I had no idea*]<sub>OP</sub> [*how stressful it was going to be!*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*I wish I had known*]<sub>OP</sub> [*who he was!*]<sub>CS/S</sub>]<sub>OC</sub>

Ahora bien, el cuarto y último tipo de oraciones son las *double interrogatives*, y se trata de un *wh-complement* que se encuentra inserto en una oración interrogativa directa. La *double interrogative* es una oración compuesta que se caracteriza por la modalidad interrogativa, aparte de ser polar, lo que significa que la respuesta a cualquiera de estas preguntas es sí o no. No obstante, el propósito de estas preguntas directas no siempre es saber si el interlocutor sabe o no la respuesta, sino que su intención es obtener o conocer esa información que se estructura en la cláusula subordinada, a pesar de la polaridad que las caracteriza. Por ello, las respuestas a estas preguntas suelen ser más subjetivas, pues dependen del aspecto pragmático del contexto comunicativo. Esto se puede observar en una situación donde un hablante pregunta al interlocutor *Do you know what time it is?*, cuya respuesta de sí o no funcionaría como un aviso implícito para la persona que está a punto de llegar tarde a su cita programada, y no precisamente para revisar si la persona sabe o no la hora. Por otro lado, si el hablante hace la misma pregunta porque su reloj de mano se detuvo, en este caso se trata de una petición al oyente para que le dé la hora precisa, lo que tiene más valor pragmático que un sí o un no (Downing y Locke, 2006). En las siguientes oraciones se puede observar de nuevo la estructura declarativa de la *wh-clause* inserta en una interrogativa independiente:

- [[*Do you know*]<sub>OP</sub> [*how old she is?*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*Could you tell me*]<sub>OP</sub> [*how I can get downtown from here?*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*Did they announce*]<sub>OP</sub> [*when it is going to be?*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>

Todavía cabe señalar que las *double interrogatives* pueden incluir una con las características propias de las demás variantes: *indirect interrogatives*, *wh-nominal clauses*, así como *indirect exclamatives*. Para ilustrar esta cualidad, se enlistan los siguientes ejemplos:

- [[*Did he really forget*]<sub>OP</sub> [*when your birthday is?*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*Did they ignore*]<sub>OP</sub> [*how bad it was?*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*Will you teach us*]<sub>OP</sub> [*how we can fix it ourselves?*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*Did you tell them*]<sub>OP</sub> [*how well they did on their exam?*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*Don't you realize*]<sub>OP</sub> [*how badly it's going to turn out if you don't tell her?*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>
- [[*Do you have any idea*]<sub>OP</sub> [*how sorry I am?*]<sub>CS/OD</sub>]<sub>OC</sub>

Después de identificar los rasgos sintácticos y funciones pragmáticas de los cuatro tipos de *embedded wh-clauses*, podemos resumir que su función comunicativa está relacionada tanto con la expresión o enunciación de hechos de cualquier tipo, así como la petición de información indirectamente al interlocutor. Finalmente, el hecho de que estas cláusulas subordinadas dependan de oraciones que son precisamente interrogativas en su modalidad o que la función pensada sea de preguntar información indirectamente, no significa que requieran la inversión del sujeto y operante como en una oración interrogativa independiente.

### 2.3 Análisis contrastivo

El objetivo del AC es analizar una estructura de la L1 que presente diferencias significativas con la equivalente en la L2 para poder predecir y proponer soluciones en el caso de que se encuentren dificultades en el aprendizaje de una cierta forma en la segunda lengua, debido a que, como explica Lado (1957 en Selinker y Gass, 2008), entre más diferencias haya entre las formas de una lengua y otra, podrían ser más problemáticas para su aprendizaje, a comparación de aquellas que son similares entre las dos.

Gracias a este análisis se puede proponer una solución para ayudar a los estudiantes a evadir obstáculos en el proceso de la adquisición o aprendizaje, causando un replanteamiento de los propósitos prácticos y pedagógicos para mejorar las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje de la LM, así como adecuar los materiales de instrucción utilizados en este proceso (James, 1980 en Santos, 1993).

El contraste de dos lenguas en el AC se realiza en los aspectos fonético, semántico, sintáctico o morfológico con la finalidad de hallar similitudes y diferencias, debido a que, como se ha observado que ocurre en el aprendizaje de una LM, la L1 es una de las causas psicolingüísticas para que existan fosilizaciones de formas problemáticas en la interlengua. Esto ocurre porque el sistema de la L1 que el aprendiente adquirió funciona como la referencia más cercana para

el desarrollo del sistema de la LM, lo que nos lleva a saber que la producción correcta o incorrecta puede deberse a la transferencia de formas de la L1 a la LM, las cuales ocurren en dos tipos: la positiva (*transfer*), que es la que facilita el aprendizaje de algún elemento de la L2 por su similitud a la equivalencia en la L1, y la negativa (*interference*), la cual interfiere en el aprendizaje correcto (Selinker y Gass, 2008).

No obstante, el AC puede predecir errores que no resultan de una interferencia de la L1, los cuales pueden ser causados por una estrategia de aprendizaje o una de comunicación que naturalmente los aprendientes emplean en diferentes momentos del desarrollo de la interlengua. Esto significa que las tareas de predecir y explicar errores son más complejas, pues va más allá de detectar similitudes o diferencias entre las dos lenguas para explicar los posibles problemas adyacentes en el aprendizaje, lo cual no puede realizar el AC.

El procedimiento para realizar un ejercicio de análisis contrastivo involucra cuatro pasos: la descripción de ambas lenguas, la delimitación o selección de los puntos gramaticales, el contraste de la relación entre las dos lenguas en cuestión, y finalmente la revisión de los posibles errores que pueden causar problemas en la producción de dicha forma gramatical que nace de los tres pasos anteriores (Whitman, 1970 en Kadir, 2015).

Sin embargo, para este proyecto, el análisis contrastivo que aquí se realiza está limitado a los tres últimos pasos de la siguiente manera:

- La descripción de la estructura en ambas lenguas: subordinadas sustantivas indirectas interrogativas parciales y *embedded wh-clauses*.
- El contraste pragmasintáctico de los cuatro equivalentes entre indirectas interrogativas parciales y *embedded wh-clauses*.
- Predicción de las dificultades en la producción de las *embedded wh-clauses*.

Debido a que evidentemente la estructura y función de estas cláusulas en inglés representa un problema para el 57% de los alumnos de los semestres séptimo y noveno de la LEI de la FES Acatlán, el análisis se hará con las variantes *indirect wh-interrogatives*, *wh-nominal clauses*, *indirect exclamatives* y *double interrogatives*, cuyos equivalentes en español son, respectivamente, las interrogativas indirectas parciales, interrogativas indirectas propias, exclamativas indirectas e interrogativas indirectas en enunciados interrogativos. En este sentido, las similitudes y diferencias se pueden apreciar bajo el contraste pragmasintáctico con base en el cual se analizará su función comunicativa, su modalidad y su sintaxis.

Consecuentemente, tenemos el primer tipo de equivalencia, las *wh-indirect interrogatives* y las interrogativas indirectas parciales. En ambas podemos observar que existen dos funciones; la primera de ellas se refiere a comunicar la pérdida o ausencia de información como en los ejemplos 1a y 1b, mientras que la segunda se refiere a la búsqueda o solicitud de esta, como se ve en los ejemplos 2a y 2b. Estas funciones se pueden notar en los siguientes pares de oraciones declarativas:

1a *Frank doesn't know where it is.*

1b Frank no sabe dónde está.

2a *Excuse me, I'd like to know where I can find Mr. Perez.*

2b Disculpe, quisiera saber dónde puedo encontrar al señor Pérez.

Sintácticamente, las equivalencias parecen tener la misma fórmula por no ser oraciones independientes; es decir  $[Wh-w+S^2+O^2]_{CS}$  tanto para 1a y 2a en inglés, y  $[Nx+P^2+S\emptyset^2]_{OS}$  para 1b y  $[Nx+S\emptyset^2+P^2]_{OS}$  para 2b. Cabe mencionar que el ejemplo 1b tiene sintaxis  $[Nx+P^2+S\emptyset^2]_{OS}$ , debido a que se conforma por el pronombre átono *eso* que se omite después del operante *está*, mientras que en la equivalencia de 2a y 2b, los sujetos y operantes tienen el mismo lugar en la estructura. Además, la estructura  $[Nx+P^2+S\emptyset^2]_{OS}$  en la oración 1b evidencia la flexibilidad del español, como se describió en el apartado 2.1, y es más parecida a la estructura de una oración interrogativa independiente en inglés con sintaxis  $[Wh-w+O+S]_{OP}$ .

La segunda equivalencia ocurre entre las *wh-nominal clauses* y las interrogativas indirectas propias, debido a que las dos tienen la función de expresar el discurso indirecto en modalidad declarativa. En su estructura, los ejemplos 3a y 4a de sintaxis  $[Wh-w+S^2+O^2]_{CS}$  son equivalentes a 3b y 4b con sintaxis  $[Nx+S\emptyset^2+P^2]_{OS}$ . Hay que hacer hincapié en que las indirectas propias pueden usar la conjunción *que* (3) o no usarla (4), quedando así una interrogativa indirecta parcial general. No obstante, una *wh-nominal clause* equivale a cualquiera de las dos variantes del español:

3a *Debbie asked the driver how long it would take them to get there.*

3b Debbie le preguntó al conductor que cuánto les tomaría llegar ahí.

4a *She said where we can find it.*

4b Dijo dónde podemos encontrarlo.

La tercera equivalencia se da entre las oraciones exclamativas indirectas y las *indirect exclamatives* debido a su modalidad exclamativa y su función de manifestar un concepto

relacionado con información factual y con dar opiniones, lo cual está siempre relacionado con la expresión de emociones. Por ello, sabemos que en ambas lenguas son de carácter emotivo, lo que causa que la entonación en el momento del habla se distinga por la intención del hablante, quien pretende minusvalorar o ponderar aquello que está comunicando, como se identifica en el siguiente par de oraciones:

5a *You won't believe how awful the wedding venue was.*

5b No creerás qué horrible estaba el salón de bodas.

En relación con su estructura, se observa [Wh-w+S<sup>2</sup>+O<sup>2</sup>]<sub>CS</sub> para la oración 5a en inglés y [Nx+P<sup>2</sup>+SØ<sup>2</sup>]<sub>OS</sub> para 5b en español, lo cual presenta una variación en el orden del sujeto y el operante, ya que en español se encuentra primero el verbo *estaba*, seguido del sujeto *el salón de bodas*. Asimismo, hay que recalcar que la sintaxis de la oración 5b en cuestión al P+S es más parecida a la de una oración interrogativa dependiente en inglés; es decir, [Nx+P+S]<sub>OP</sub>.

El último caso de equivalencia aparece con las *double interrogatives* y las interrogativas indirectas en enunciados interrogativos. Ambos tipos de oraciones son de modalidad interrogativa, mientras que las subordinadas no lo son, aun cuando la función de estas sea solicitar información a través de las preguntas. Esto es, la cláusula subordinada de la oración 6a sigue la estructura [Wh-w+S<sup>2</sup>+O<sup>2</sup>]<sub>CS</sub>, mientras que la subordinada de la oración 6b tiene sintaxis [Nx+P<sup>2</sup>+SØ<sup>2</sup>]<sub>OS</sub>. En la oración en español se puede notar el orden de P+S que se asemeja a una oración interrogativa independiente en inglés de estructura O+S, como anteriormente se revisó.

6a *Could you tell me where the toilets are?*

6b ¿Me podrías decir dónde están los sanitarios?

Descrito lo anterior, el análisis contrastivo que se llevó a cabo permite concluir que los pares de variantes presentados poseen equivalencia en el aspecto pragmático, ya que demuestran que cumplen la misma función al ocurrir en contextos comunicativos similares donde se trata de enunciar hechos, reportar cierta información o solicitarla, gracias a los verbos transitivos de la oración principal.

En cuando a la sintaxis, como se ha podido observar, es evidente que las cláusulas subordinadas se encabezan por una palabra interrogativa o una *wh-word*, lo que refleja indudablemente la misma forma de inserción en ambas lenguas. No obstante, ninguna de las oraciones subordinadas interrogativas indirectas parciales en español son sintácticamente

equivalentes a las *embedded wh-clauses*, en ninguna de sus variantes, en lo que se refiere al sujeto y operante.

Esta cualidad estructural se relaciona con la flexibilidad sintáctica y morfológica del español, y con la rigidez que caracteriza al inglés. Sabemos que las cláusulas interrogativas dependientes en inglés se estructuran bajo la forma O+S, aunque si se trata de *embedded wh-clauses*, estas se estructuran S+O. A causa de esto, podemos recalcar una vez más que las *wh-clauses* no requieren la inversión de sujeto y operante como lo necesita una pregunta directa o independiente.

Los siguientes ejemplos ilustran la inversión de O+S en una interrogativa dependiente (7a) y la no inversión en el 7b, una *double interrogative* y el 7c, una *wh-nominal clause*, ambas de estructura [Wh-w+S<sup>2</sup>+O<sup>2</sup>]<sub>CS</sub>:

7a *Where were you?*

7b *Will you tell me where you were?*

7c *They didn't tell me where they were.*

Ahora bien, en español, tanto las interrogativas independientes de sintaxis [N<sub>x</sub>+P+SØ]<sub>OP</sub> como las oraciones subordinadas [N<sub>x</sub>+P<sup>2</sup>+SØ<sup>2</sup>]<sub>OS</sub> evidentemente se forman de la misma manera sin presentar ningún cambio sintáctico. Al observar la oración interrogativa directa parcial 8a, así como las interrogativas indirectas parciales 8b y 8c, es claro que su sintaxis es igual, sin importar que se trate de una oración independiente y una subordinada, así como que su modalidad difiera por estar en un enunciado interrogativo (8a) o en una oración indirecta parcial (8b y 8c), como se presenta en los siguientes ejemplos, respetivamente:

8a ¿Dónde estaban?

8b ¿Me van a decir dónde estaban?

8c No me dijeron dónde estaban.

Con base en este análisis contrastivo que se ha llevado a cabo hasta este punto, se puede tratar de dar una explicación al error en la producción de las *embedded wh-clauses*, proponiendo que su aparición se debe a la transferencia de la estructura del español al sistema del inglés, debido a que la conversión de la forma directa (P+SØ) a la indirecta (P<sup>2</sup>+SØ<sup>2</sup>) en el español no tiene cambio sintáctico alguno. En este sentido, es posible que los aprendientes realicen la transferencia de estas formas a la cláusula subordinada del inglés por tener una equivalencia pragmática. Sin embargo, el análisis contrastivo de las equivalencias parece ser un proceso

incompleto para explicar por qué los estudiantes de la LEI tienen problemas al estructurar las *embedded wh-clauses*.

## 2.4 Análisis de errores

Con la finalidad de explorar la causa del error que cometen los estudiantes de la LEI al producir las *embedded wh-clauses*, se decidió llevar a cabo una revisión de los estudios que existen en el ámbito del análisis de errores (AE), los cuales pueden explicar el error sintáctico en las *embedded wh-clauses* como una fase del aprendizaje del inglés. Los estudios que se han hecho con respecto al AE en el campo de la adquisición de una segunda lengua han ayudado a establecer diferentes metodologías que se enfocan en explicar los diversos orígenes de las desviaciones lingüísticas, diferente del AC.

Primeramente, hay que saber lo que es un error y por qué se denomina de tal forma. Como Corder lo define (1967, como se citó en Marin, 2013), el error (*error* en inglés) es una falla producida en la comunicación en la LM que el aprendiente produce involuntariamente y que no es capaz de corregir puesto que este desconoce la regla.

En este sentido, existe un tipo que se denomina *overgeneralization* o hipergeneralización y cuya categoría es lo que nos permite explicar el porqué del error en la producción de las *embedded wh-clauses*. Para ello, hay que revisar la taxonomía que Richards propuso en 1971 (como se citó en Ellis, 1999, y en Larsen-Freeman y Long, 2014), ya que esta nos permite revisar los errores intralingüales, clasificación a la cual pertenece la hipergeneralización.

Es importante aclarar que los errores intralingüales ocurren a causa del sistema de la misma LM, ya sea por una estrategia de aprendizaje mal aplicada, porque los aprendientes hacen una suposición con base en otras reglas de la misma LM que no corresponden, o porque aplican una regla incompletamente. Otra característica importante que se ha observado en la investigación en este campo es que los errores intralingüales se producen ampliamente en el aprendizaje de una LM, sin importar cuál sea la L1 del aprendiente.

Los errores de hipergeneralización, entonces, aparecen cuando el aprendiente crea una desviación partiendo de las estructuras o formas de la misma LM, lo cual resulta en la creación de una estructura que involucra el uso de dos formas en la misma lengua; por ejemplo, *\*He can sings*, de las formas *He can sing* y *He sings* (Ellis, 1999). Debido a que este fenómeno involucra elementos extras en la oración, esta hipergeneralización puede observarse claramente en la sintaxis de la LM. Este error se denomina mal ordenamiento o *misordering* porque tiene

relación con el desorden de morfemas o palabras en la producción oral o escrita de una forma en la LM, tal como se observa la desviación en la producción de las *embedded wh-clauses*.

De acuerdo con Dulay et al. (1982), los errores de mal ordenamiento ocurren en construcciones que los aprendientes ya adquirieron, como sucede con las estructuras de preguntas simples (directas) y las preguntas indirectas (*embedded questions*). Es decir, una vez que los aprendientes adquirieron la estructura de la formulación de preguntas directas, estos se enfrentan a la etapa donde producen formas incorrectas como *\*I don't know what is that*, donde utilizan el orden simple de la interrogación independiente *What is that?* debido a la rigurosa adaptación psicolingüística que los aprendientes tuvieron con respecto a la producción de esta forma.

Este es un fenómeno que se sustenta bajo un estudio realizado por Dulay y Burt en 1977 (como se citó en Dulay et al., 1982), con base en el cual ellos concluyen que el orden de adquisición comienza con las preguntas directas, cuyo aprendizaje o adquisición precede al de las *embedded wh-clauses*. En este sentido, un aspecto interesante mediante el cual se explica que las formas embebidas se adquieren o aprenden en una fase más avanzada del aprendizaje es el hecho de que existen interrogaciones simples como *What's that?*, *Where are you?*, *Where is it?*, *How old is it?*, entre otras, que los individuos aprenden e internalizan como una sola unidad léxica, lo que resulta en una dificultad para los aprendientes al momento de segmentar las palabras y ordenarlas de la forma correcta cuando se requiere (Dulay et al., 1982).

Con base en las explicaciones del error de hipergeneralización, es pertinente concluir que las oraciones subordinadas sustantivas interrogativas indirectas del español no son el origen de la desviación que los estudiantes de la LEI producen al invertir el sujeto y el operante en las *embedded wh-clauses*, sino que se trata de la hipergeneralización de la regla que requiere invertir dichos elementos, y que corresponde a las oraciones interrogativas independientes del mismo inglés, la cual evidentemente se transfiere a la sintaxis de las *embedded wh-clauses* causando dicho error.

### 3 Marco teórico

El bagaje teórico que sustenta la propuesta para el aprendizaje y la práctica de las *embedded wh-clauses* dirigida a los alumnos de la LEI se basa en investigaciones en el campo de la adquisición de una L2 o el aprendizaje de una LM. En primer lugar se presenta la diferenciación entre los conceptos de adquisición y de aprendizaje, para posteriormente describir la importancia del enfoque en la interlengua, en la fosilización y estabilización de formas como parte de la fundamentación de la actual investigación. Asimismo, se retoma la teoría del monitor de Stephen Krashen, una estrategia que puede ayudar al aprendizaje de las *embedded wh-clauses*.

Finalmente, se abordan conceptos relacionados con los procesos de la adquisición o aprendizaje de una forma gramatical en la LM, tal como el procesamiento del *input* y del *output*. Estos, a su vez, se refieren al modelo del Procesamiento del *input*, la Instrucción del procesamiento y las actividades de *input* y *output* estructurados, los cuales sustentan el modelo de enseñanza y de diseño de las actividades complementarias para el aprendizaje de la estructura de las *embedded wh-clauses* que este proyecto propone.

#### 3.1 La adquisición y el aprendizaje

Al abordar las teorías de adquisición de una segunda lengua (ASL) se vuelve relevante puntualizar la diferenciación de los conceptos *adquisición* y *aprendizaje* para identificar el proceso por el cual pasan los estudiantes de la LEI durante sus estudios de licenciatura. Para ello, es importante saber que, a lo largo de las investigaciones sobre el desarrollo de una LM, se ha llegado a la conclusión de que los adultos tienen dos formas distintas e independientes de desarrollar la competencia en esa lengua (Krashen, 2009).

Una de esas formas es la adquisición, la cual se refiere a la capacidad de desarrollar una L2 de igual forma que un niño desarrolla su lengua materna. Este proceso se explica con base en la capacidad innata para adquirir el lenguaje, como Chomsky lo estableció en su teoría de la adquisición de la lengua (como se citó en Gentile, 1995). Esta ocurre gracias al dispositivo de adquisición del lenguaje, cuya función es operar mediante principios gramaticales universales innatos en nosotros. Todo esto se trata de un proceso inconsciente mediante el cual el individuo no se da realmente cuenta de que está adquiriendo la lengua y desarrollando un sistema lingüístico. Como Krashen (2009) menciona, otros términos para la ASL pueden ser aprendizaje implícito, aprendizaje informal, o aprendizaje natural. Además, es relevante

mencionar que hay teóricos que limitan la adquisición a un periodo que va de la edad temprana hasta la pubertad, mientras que el aprendizaje lo atribuyen a los adultos, aunque puede haber excepciones (Krashen, 2009).

En cuanto al aprendizaje, sabemos que es otra forma de desarrollar la competencia en una LM. Este proceso es contrario a la adquisición, ya que se lleva a cabo de forma consciente. El individuo que aprende una lengua diferente a su L1 desarrolla la competencia en la LM estando al tanto de las reglas gramaticales y siendo capaz de explicarlas. Así pues, se trata del desarrollo de la competencia lingüística de la LM mediante el estudio y aprendizaje de las reglas y la gramática. Como Krashen (2009) también menciona, el aprendizaje explícito se trata del conocimiento formal de una lengua, y en este sentido, es válido comentar que es más probable que los estudiantes de la LEI pasen por este proceso, debido a que el Plan de Estudios se conforma por asignaturas que los guían tanto en el estudio lingüístico como metalingüístico del inglés y por este medio avanzan desde el nivel B1+ hasta los niveles C1 o C2.

Finalmente, con base en los aspectos teóricos revisados, se puede afirmar que los estudiantes de la LEI pasan por el proceso de aprendizaje en el transcurso de sus estudios, ya que se enfrentan conscientemente al conocimiento riguroso de las reglas gramaticales en un ambiente distinto al de la adquisición de la lengua materna. Ahora bien, la relevancia que tienen estos dos conceptos se relaciona con las actividades complementarias para el aprendizaje de la estructura de las *embedded wh-clauses*, debido a que su diseño se basa en una serie de teorías y modelos que, sin importar que fueron desarrollados en el campo de la ASL, indudablemente se han utilizado para el aprendizaje de una LM y han demostrado su eficacia.

### **3.1.1 La interlengua: estabilización y fosilización**

En el campo de estudio del aprendizaje de una LM existe el concepto de interlengua, introducido por Larry Selinker en 1972 (como se citó en Tarone, 2006) con la finalidad de explicar el sistema que los aprendientes utilizan para expresarse en la LM que se encuentran aprendiendo. Entonces, la interlengua se concibe como un sistema lingüístico intermediario entre el sistema de la L1 y el de la LM, mismo que se define por ser diferente de ambas.

Al mismo tiempo, de acuerdo con Selinker (como se citó en Da Silva y Signoret, 2010), existen cinco fenómenos que tienen lugar en el proceso de desarrollo de la interlengua. La transferencia lingüística es el primero de ellos y sucede cuando las reglas, los elementos o los subsistemas de la L1 influyen en el uso y la producción de la L2. En segundo lugar, la

transferencia de entrenamiento ocurre cuando se aplican inadecuadamente a la L2 ciertos elementos o técnicas que aprendieron de los procedimientos didácticos utilizados en la enseñanza de la L2 (Da Silva y Signoret, 2010). En tercer lugar, se encuentran las estrategias de aprendizaje de la L2, las cuales determinan la interlengua con base en la forma en que los individuos las emplean para su aprendizaje. En cuarto lugar, las estrategias de comunicación aparecen cuando el aprendiente necesita compensar sus limitaciones en la comunicación al formular su mensaje, y el quinto y último proceso es la generalización, la cual es la aplicación errónea o hipergeneralización de una regla o cualquier otra característica de la misma LM que se aplica de manera inadecuada.

En este sentido, hay que mencionar que la hipergeneralización tiene bastante relevancia para este proyecto. Si recordamos, esta se le atribuyó al error registrado de la producción de las *embedded wh-clauses* de los estudiantes de la LEI, puesto que la forma interrogativa de la inversión del sujeto y operante o auxiliar se aplica inadecuadamente a las cláusulas embebidas, como se revisó en el subapartado 2.4 con base en los estudios recopilados por Dulay et al. (1982).

Otra característica del sistema intermediario es que resulta ser normal que presente errores, los cuales son, por un lado, naturales en las diferentes etapas del orden de adquisición de las estructuras propio de la interlengua y, por otro, son una señal de que el aprendizaje está llevándose a cabo. No obstante, esto puede terminar siendo una desviación lingüística que puede explicarse bajo dos conceptos: la estabilización o la fosilización. En ambos casos, se trata de un fenómeno que tiene lugar principalmente cuando en la interlengua se retienen elementos lingüísticos, reglas o subsistemas que difieren de aquellos de la LM, a pesar de que los aprendientes fueron instruidos en ese respecto, como postula Selinker (en Ellis, 1999, y en Long, 2003).

Hay que recalcar que, aun cuando los aprendientes muestren tener fallas en el sistema, no existe la certeza de que aquellos elementos antes mencionados se fosilicen por completo en su sistema y permanezcan así. Por ello, el concepto de estabilización, diferente del de fosilización, permite explicar que las fallas en la interlengua pueden ser temporales o no permanentes.

Los elementos tanto fosilizados como no estables aparecen en los diferentes niveles de la lengua; es decir, en lo fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Las causas de ello pueden ser los fenómenos antes descritos como las estrategias de aprendizaje y de comunicación, o la transferencia lingüística y la de entrenamiento; incluso otro tipo de factores, como internos o externos al aprendiente, del tipo afectivo-social, biológico o ambiental.

Ellis (como se citó en Butler-Tanaka, 2000), por su parte, afirma que las fosilizaciones en el aprendizaje de la LM son de dos tipos: si el aprendiente desarrolla la forma correcta de la LM en su interlengua, entonces significa que alcanzó la fosilización positiva de esa forma exitosamente; en cambio, si la forma aprendida es una desviación de la correcta, dicha forma habrá sido internalizada en este sistema lingüístico como un error.

A pesar del conocimiento que se tiene de los procesos de estabilización y fosilización, no se sabe claramente ni con precisión de cuál de los cinco procesos mencionados provienen. Cualquiera de los dos fenómenos es propenso a ocurrir en las diferentes etapas del aprendizaje de una LM, causando la ineficacia en la producción tanto oral como escrita, independientemente de la edad del individuo, y aun cuando este haya recibido la instrucción adecuada y explicaciones suficientes sobre los puntos gramaticales para prevenir que cometa errores.

Para ello, como asegura Brown (2007) de acuerdo con el modelo de factores de motivación de Vigil y Ollen (1976, como se citó en Brown, 2007), la fosilización es un proceso que puede ser reversible, a condición de que el aprendiente reciba retroalimentación afectiva y cognitiva sobre su producción en la LM, puesto que ambas son necesarias para el aprendizaje, a la vez de que lo motivan a usar la lengua para comunicarse.

La retroalimentación que puede ofrecer el docente de la asignatura de Inglés para evitar que los estudiantes de la LEI internalicen los errores producidos en el uso de las *embedded wh-clauses* es de dos tipos. Primeramente, el tipo de retroalimentación afectiva se presenta en forma de gestos, tonos de voz o de expresiones faciales por parte del instructor o de un hablante nativo de la LM, mientras que la cognitiva es de tipo lingüístico y se muestra como sonidos, frases, estructuras y el habla en sí. Ambos tipos pueden ofrecerse al aprendiente y pueden reflejarse en mensajes que lleven tres tipos de connotación: positiva, neutral o negativa (Brown, 2007). Por un lado, la retroalimentación puede combinar estos tres tipos, aunque es claro que la del tipo afectiva negativa puede resultar en que el aprendiente se desmotive y lo disuada de comunicarse.

Por otro lado, el modelo de Vigil y Oller en que Brown (2007) se basa, plantea que la retroalimentación afectiva positiva es necesaria para incentivar el uso de la LM. Asimismo, la retroalimentación cognitiva define el grado en que este sistema lingüístico se internaliza. Esto significa que tanto la retroalimentación cognitiva negativa o neutral como la afectiva positiva impulsan al individuo a que intente reformular su mensaje para corregirlo; es decir, causan que el aprendiente opte por hacer otra hipótesis sobre la regla que causó desviaciones en la comunicación y pueda enmendarla y luego aprenderla correctamente. La relevancia de la

retroalimentación se debe a una característica de la interacción humana: si el individuo no recibe afirmación alguna con respecto a su esfuerzo y actuación en la comunicación en la LM, entonces el propósito para comunicarse disminuye. Por ello, durante la instrucción con base en el manual para el aprendizaje de las *embedded wh-clauses*, la retroalimentación por parte del interlocutor, o en este caso, el docente o instructor, se vuelve necesaria para confirmar las formas correctas y evitar desviaciones.

Por lo anterior, a pesar de que exista la posibilidad de que ciertas formas erróneas se internalicen permanente o temporalmente como un proceso natural en el aprendizaje, es importante intervenir para ayudar a erradicar los errores. En este sentido, después de detectar que los estudiantes de la LEI incurren en la hipergeneralización, se puede sugerir el uso de una retroalimentación adecuada, además de la instrucción que fomentan las actividades del manual, lo cual, en conjunto, busca proveer a los aprendientes de la regla sintáctica de las *embedded wh-clauses* y así, prevenir los fenómenos de estabilización o fosilización.

### **3.1.2 La hipótesis del monitor**

La teoría del monitor tiene aplicación en la adquisición y en el aprendizaje cuando los aprendientes se comunican a través de la LM. El monitor tiene dos funciones diferentes; en la adquisición, este es el proceso responsable de la fluidez en la LM y gracias al cual se desarrolla la producción oral. Por otra parte, en el aprendizaje, se limita a una función: monitorear la producción en la LM. Este proceso puede servir a los aprendientes para planear, editar y hacer cambios en la oralidad a manera de autocorrección con base en el sistema lingüístico que han adquirido (Krashen, 2009).

La teoría del monitor postula que el aprendizaje consciente de las reglas de la LM puede influir en su producción si se cumplen tres condiciones. La primera de ellas es el tiempo con el cual se disponga, ya que para usar las reglas gramaticales correctamente se necesita contar con el tiempo suficiente para comunicar un mensaje. Sabemos que en una conversación no se tiene mucho tiempo para pensar y usar las reglas a la vez, y cuando estas se sobreusan, puede derivar en una producción oral vacilante y lenta. La segunda condición es que los individuos deben tener en cuenta la forma en que se produce el mensaje, debido a que pueden estar enfocados en lo que están comunicando, mas no en la manera en que lo está haciendo. La última condición es que aquellos conozcan la regla, pues aun cuando los aprendientes reciben *input*, esto no asegura que sepan más que una parte de ella, pues tanto esta como su estructura pueden ser muy

complejas para ellos (Krashen, 2009). Cabe mencionar que, aunque las tres condiciones descritas se cumplan, no hay seguridad de que los aprendientes pongan en práctica la función del monitor eficazmente, además de que existen factores externos como la falta de confianza en sí mismos, la introversión, el perfeccionismo o la extroversión, lo que influye en el grado del uso de esta autocorrección.

Aunados a las tres condiciones para el uso del monitor, se observan tres diferentes tipos de usuarios del monitor. Uno de ellos se caracteriza por exceder el uso de este en su producción, lo que deviene en interrupciones continuas y carencia de fluidez. Otro de ellos se describe como el usuario que no usa el monitor, ya sea porque al parecer no aprendió la LM o porque decidió no utilizar el aprendizaje consciente, aun cuando disponga de las tres condiciones previamente descritas. En cuanto a estos usuarios, ellos presentan errores en su producción y únicamente actúan bajo el apoyo del sistema adquirido de la LM y de lo que consideran que suena bien. Finalmente, se encuentra el usuario óptimo que hace uso del monitor adecuadamente y de forma balanceada o neutra. Esto puede ocurrir cuando el aprendiente monitorea su producción sin crear problemas en la comunicación, complementando exitosamente su competencia adquirida de la LM.

Así pues, podemos concluir que la hipótesis del monitor influye en la competencia de un aprendiente de tal forma que puede beneficiar su producción tanto oral como escrita al apoyarlo en la edición o corrección de desviaciones, lo cual ayuda a mejorar el mensaje en la LM de manera pertinente y moderada como se esperaría del usuario óptimo. Por esta razón, se espera que durante la aplicación de las actividades complementarias los estudiantes de la LEI puedan sacar provecho del *input* recibido y hacer uso del monitor para producir correctamente las *embedded wh-clauses* con el apoyo del *input* que se ofrece a través de los ejercicios.

### **3.2 *Input y output***

En el ámbito de la ASL, los investigadores se han preguntado qué es lo que ocurre en la mente de los aprendientes para que la adquisición o el aprendizaje ocurran. En este sentido, lo que han establecido para explicar la adquisición es un conjunto de tres procesos que ocurren en serie. En primer lugar está el procesamiento del *input*, el cual se refiere a cómo los aprendientes le dan significado al contenido lingüístico que reciben de forma oral o escrita y cómo obtienen datos lingüísticos de este. En segundo lugar ocurre el cambio del sistema, el cual involucra otros dos subprocesos: la acomodación, que se refiere a cómo un aprendiente internaliza una forma

o estructura gramatical a la interlengua, y la reestructuración, un subproceso que se relaciona con la incorporación de las formas y que produce un efecto dominó causando que otros elementos en el sistema lingüístico cambien sin que el aprendiente lo note. El tercer y último proceso de la adquisición se denomina procesamiento del *output*, el cual se explica como la habilidad que los aprendientes tienen para poner en práctica el conocimiento implícito que se encuentran adquiriendo, lo que deviene en la necesidad de que la LM se ponga en práctica en tiempo real en cualquier situación comunicativa que lo requiera (VanPatten, 2003).

Ahora bien, debido a la importancia de estos procesos, hay que destacar la importancia que el *input* y el *output* tienen en la adquisición o el aprendizaje de una LM. Primeramente, el *input* hay que entenderlo como la lengua de forma oral, escrita o de señas que crea algún tipo de mensaje y a la que el aprendiente está expuesto. Además, en caso de requerirse, este puede proveer una respuesta o reacción a dicho *input*, lo que quiere decir que tal información lingüística está siempre embebida en un evento comunicativo (VanPatten, 2003).

Aunado a esto, existen diferentes tipos de *input*, como el general, el cual se espera que el aprendiente entienda desde el momento en que se le presenta, el *input* comprensible y el *input* modificado. El comprensible, que el experto Stephen Krashen propuso a finales de los años 70, se caracteriza por ser útil en la adquisición de una L2 al ser información lingüística entendible; esto es, el significado que el aprendiente relaciona con la forma gramatical es lo suficientemente claro para su entendimiento, pues de lo contrario, sería solo un elemento extra contenido en el *input* que causaría ruido en la comunicación. En cuanto al *input* modificado, este se trata de una reelaboración de la información dirigida al aprendiente que se realiza con el fin de adecuar el contenido cuando este tiene problemas para comprenderlo; en caso de que el mensaje no se ajustara, la adquisición se vería afectada y el *input* no cumpliría su objetivo (VanPatten et al., 2020).

Ahora bien, existe otra forma de conceptualizar el *input*. Se trata del *input* comunicativamente embebido, pues se adecua al aprendiente y se contextualiza con base en un intercambio significativo. La relación que este tiene con el concepto de comunicación se debe a que al utilizar este tipo de *input*, se involucra la expresión y la interpretación de significado en un contexto dado con un propósito comunicativo en específico, donde el contenido provisto es la fuente de información lingüística que los aprendientes van a comprender a través del intercambio en la LM. En este sentido, podemos decir que gracias a que el aprendiente lleva a cabo activamente la comprensión del *input* durante la situación comunicativa, la adquisición o aprendizaje de la LM tienen lugar.

Es importante destacar que es normal que los aprendientes no identifiquen toda la información en un intercambio. En un evento comunicativo, el procesamiento del *input* se realiza gradualmente, ya que es demasiado complejo que se procese al mismo tiempo toda la carga semántica correspondiente a las estructuras provenientes del *input*. Esto nos permite advertir el hecho de que la adquisición ocurre gracias a mecanismos mentales que juegan un papel importante en el desarrollo de la interlengua, y que operan con base en el *input* embebido en los contextos comunicativos. Por ello, puede concluirse que este es fundamental tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de una LM, por lo cual es necesario que se preste atención a la manera en que se pretende adaptar para el estudio de la sintaxis de las *embedded wh-clauses*, pues este debe ser apropiado para que los estudiantes incorporen la forma, no solo teniendo un contexto comunicativo valioso, sino la oportunidad de procesar la mayor cantidad de *input*.

En lo que respecta al *output*, este se entiende como el intento de producir la lengua de forma oral, escrita o en forma de señas. Su concepción más tradicional conlleva a que simplemente la LM se tenga que poner en práctica fuera de contexto y bajo un enfoque más gramatical, mientras que el *output* embebido comunicativamente se trata del lenguaje que el aprendiente debe producir para interactuar e intercambiar mensajes significativamente con su interlocutor en un contexto significativo donde se requiere responder a un propósito específico. En este sentido, hay que destacar que la concepción más conveniente del *output* es cuando el aprendiente tiene que responder a una situación utilizando información lingüística que se espera que este haya aprendido previamente. Si esto ocurre y usa correctamente la estructura, entonces es probable que haya tenido una reestructuración en su conocimiento, lo que significa que hubo una relación de significado con la forma gramatical de manera efectiva, ya que por ello son capaces de ponerlo en práctica en el intercambio comunicativo. Este intercambio siempre es más valioso si la situación comunicativa gira en torno a un contexto único que pueda ilustrar las funciones de la estructura que se espera que los individuos aprendan (VanPatten et al., 2020). Esto deriva en la hipótesis del *output*, una propuesta de Merrill Swain (en VanPatten et al., 2020). que establece la necesidad de que exista *output* comunicativamente embebido para que los aprendientes tengan la oportunidad de desarrollar su competencia en la LM a través de tareas comunicativas que requieran expresar significado. De esta manera, ellos pueden probar la hipótesis de cómo funciona la lengua y así poner en práctica las formas para expresar algo en particular, cuyo proceso ilustra también que el aprendizaje o la adquisición se originan en lo semántico y devienen en lo sintáctico. Otra característica importante del *output* es que, cuando el aprendiente lo produce, se incrementa la oportunidad de que el *input* embebido al que se

enfrentan se ajuste más a su nivel, lo cual, al mismo tiempo, propicia tener mayor retroalimentación en la interacción, más intercambio de significado del que pueden aprender y por ende, más precisión en el uso de la LM.

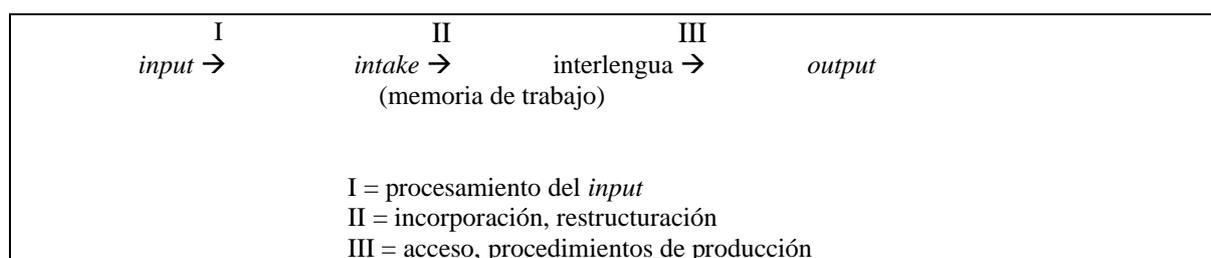
Entonces hay que destacar que tanto el *input* como el *output* tienen una función importante en el desarrollo de las actividades complementarias del proyecto. Esto se justifica gracias a que los estudiantes de la LEI tendrán la oportunidad de obtener el *input* de las *embedded wh-clauses* y procesar el contenido lingüístico sobre estas mediante las actividades. Además, tendrán la oportunidad de probar hipótesis sobre el uso y la estructura de dichas cláusulas, lo que a su vez, provocará que exista más *input* comunicativamente embebido gracias al intercambio comunicativo que los estudiantes deben tener con sus compañeros de clase.

### 3.2.1 Modelo del Procesamiento del *Input*

El modelo del Procesamiento del *Input* (PI), propuesto por Bill VanPatten (2004), es una descripción de un proceso esencial en la adquisición de una L2 basada en los aprendientes de una LM, la cual se enfoca en los fenómenos que ocurren mientras se lleva a cabo el procesamiento de nuevas formas. Como se vio en el subapartado 3.1 y ahora se muestra en la figura 14, la adquisición se constituye de diferentes procesos psicolingüísticos simultáneos, comenzando por el PI, gracias al cual los aprendientes inicialmente perciben el contenido lingüístico y lo procesan para llevar a cabo la conexión de formas gramaticales con su significado por medio de mecanismos internos (VanPatten, 2004).

**Figura 14**

*Procesos psicolingüísticos que ocurren en la ASL*



*Nota:* Adaptado de VanPatten (2004) y Wong (2004, p. 33).

Primeramente, como se muestra en la figura 14, el PI se ilustra en el proceso I, en donde el aprendiente percibe o nota el nuevo *input* y donde realiza el vínculo de la forma con el significado o función. La memoria de trabajo se involucra en este proceso, la cual se relaciona con la memoria a corto plazo, ya que se trata de una función cognitiva que ejecuta tareas que procesan y almacenan temporalmente información recibida del *input* para operar con respecto a esta.

En segundo lugar, el contenido proveniente del *input* que los aprendientes retienen en la memoria de trabajo durante la comprensión en tiempo real se define como *intake*. En la figura 14, el proceso II se refiere a ese *intake* que se incorpora, parcial o totalmente, de manera correcta o incorrecta, al sistema lingüístico del aprendiente y causa la restructuración o acomodación de la interlengua. Finalmente, en el proceso III los aprendientes pueden acceder a ese contenido lingüístico que se incorporó al sistema en desarrollo, el cual servirá para la producción lingüística, u *output*.

Ahora bien, de acuerdo con afirmaciones de VanPatten (2004) sobre observaciones a la ASL, se sabe que durante el PI, los aprendientes están enfocados en la extracción del significado del *input*. Esto quiere decir que la percepción de nueva información lingüística es importante para que los aprendientes internalicen exitosamente ese contenido gracias a la interacción con él. No obstante, la cantidad de información que perciben durante ese primer acercamiento a la estructura no se retiene en su totalidad, principalmente debido a la gran cantidad de nuevos elementos que reciben. Aunado a esto, los aprendientes no siempre utilizan estrategias eficientes para lograr la tarea del PI, es decir, la vinculación de forma y significado (VanPatten, 2004 y Wong, 2004).

Así pues, VanPatten ha propuesto dos principios con sus respectivos corolarios para exponer las estrategias ineficientes que los aprendientes usan durante el PI, y que se necesitan tener en cuenta si se pretende mejorar el proceso de aprendizaje de la LM, especialmente si se espera un buen *output* como resultado. Estos principios son (VanPatten, 2004):

- Principio 1. El Principio de la Primacía de Significado: Los aprendientes procesan el *input* por su significado antes que por su forma. Esto refleja que en este proceso se encuentran atendiendo a lo que el mensaje quiere decir, enfocándose primeramente en aquella información más relevante y valiosa para la comprensión.
- Principio 1a. El Principio de la Primacía de Palabras de Contenido Léxico: Los aprendientes procesan las palabras de contenido léxico (*content words*) antes que cualquier otro elemento. Esto significa que los aprendientes inicialmente atienden a los

elementos del *input* que tienen mayor carga de significado (por ejemplo *man*, *pasta* o *cooked*) antes que a los menos importantes para esa misma tarea; es decir, ponen atención a las palabras que permiten inflexiones morfológicas (ya sea *cooks* o *cooked*), las cuales se procesan en primer lugar para comprender el *input*.

- Principio 1b. El Principio de la Preferencia Léxica: Los aprendientes tienden a recurrir a elementos de contenido léxico en lugar de la forma gramatical para obtener el significado cuando ambos elementos codifican o engloban la misma información semántica. Esto establece que preferirán enfocarse en una palabra de contenido léxico (como *last month*) más que en una inflexión (-ed en *watched*) que cargue el mismo significado.
- Principio 1c. El Principio de la Preferencia por lo No Redundante: Los aprendientes son más susceptibles de procesar las formas gramaticales no redundantes significativas (*last night*) antes que las formas redundantes con significado (*cooked*). Esto quiere decir que las inflexiones (terminación *-ed*) o cualquier orden sintáctico de palabras terminan siendo redundantes durante el procesamiento cuando existe otro marcador de mayor significado (como *yesterday* o *last week*).
- Principio 1d. El Principio del Significado sobre lo No Significante: Los aprendientes son más susceptibles de procesar formas gramaticales con significado (*cooked*) antes que las formas no significativas para entender el mensaje (*pasta*) sin importar la redundancia, debido a la carga de mayor valor comunicativo.
- Principio 1e. El Principio de la Disponibilidad de Recursos: Para que los aprendientes procesen tanto las formas gramaticales redundantes significativas como las formas no redundantes, el procesamiento del significado global de las oraciones no debe agotar los recursos de procesamiento disponibles. Para determinar cómo hacer esto, hay que recordar que la capacidad de la memoria de trabajo lleva a cabo este proceso, y al no poder ser capaz de captar demasiada información a la vez, causa que el aprendiente no tenga la oportunidad de atender a todo lo relevante y se limita a cierta cantidad de datos. Esto nos lleva a enfocarnos en la importancia de la comprensibilidad del *input*, ya que mientras más comprensible este sea, existen más posibilidades de que los aprendientes tengan más recursos para emplear en el procesamiento de la nueva forma; de lo contrario, si el *input* es más complejo, los aprendientes dirigirán extensamente su atención hacia una generalidad y no tendrán los recursos suficientes para procesarlo.

- Principio 1f. El Principio de la Localización en la Oración: Los aprendientes tienden a procesar los elementos en posición inicial de la oración antes que aquellos en posición tanto final como intermedia. En este sentido, los recursos que primero emplea la memoria de trabajo para procesar lo que existe en posición inicial se redirigen al final de la oración, lo que causa que los elementos intermedios sean más complejos de comprender, y por ende, de procesar.
- Principio 2. El Principio del Primer Sustantivo: Los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encabeza a una oración bajo el papel de sujeto o agente. Esto ocurre porque ellos asumen de manera general que el primer sustantivo es el sujeto de la oración, lo que significa que hay una predisposición de los hablantes a hacer esta relación debido al patrón de sujeto, verbo y objeto que evidentemente siguen las lenguas.
- Principio 2a. El Principio del Léxicosemántico: Los aprendientes pueden recurrir al componente léxicosemántico, cuando sea posible, en vez de recurrir al orden de elementos para interpretar oraciones. Es decir, hay situaciones donde es importante entender cuál es la acción que se lleva a cabo en el mensaje para entonces saber cuál es el agente, y para ello, los aprendientes también atienden a la perspectiva de quién hizo qué, tal como evidentemente ocurre en situaciones que requieren seres animados capaces de realizar ciertas acciones propias de sus facultades, como en el ejemplo de voz pasiva en inglés *The horse was kicked by the cow*.
- Principio 2b. El Principio de la Probabilidad de los Eventos: Los aprendientes pueden recurrir a la probabilidad de los eventos, cuando sea posible, en lugar de recurrir al orden de los elementos para interpretar oraciones. Esto se relaciona especialmente para entender cuál es el sujeto, como en la oración de voz pasiva *The farmer was kicked by the horse*, donde no habría problema de entendimiento para saber que el agente de la acción es *the horse* por la relación que esta situación tiene con el mundo real.
- Principio 2c. El Principio de la Limitación Contextual: Los aprendientes recurren al principio del primer sustantivo mínimamente si el contexto que ellos ya conocen influye en la interpretación de la cláusula u oración.

Como se puede observar, estos principios ilustran la complejidad que caracteriza a los mecanismos que ocurren durante el PI para que el *input* devenga en los demás procesos de adquisición. Estos principios también ayudan a conocer la información lingüística a la que los

aprendientes ponen atención durante la fase de comprensión del *input*, así como a aquella información que no atienden, qué categoría les asignan a los sustantivos y cómo influye la posición de los elementos oracionales en lo que se procesa (VanPatten, 2003). Gracias a esto, es posible intervenir en el primer proceso de adquisición o aprendizaje y que así los aprendientes vinculen formas y significados de manera correcta sin depender en las estrategias inapropiadas de procesamiento.

Es ahora necesario comentar que, debido a que existen estas limitaciones en el PI de los aprendientes, VanPatten también propone, a partir del presente modelo, un tipo de instrucción gramatical que tiene como objetivo intervenir en el uso de aquellas estrategias desventajosas y optimizar este paso en la internalización de formas. Lo anterior se trata de la Instrucción del Procesamiento, cuyo objetivo es prevenir que se incurra en alguno de estos principios, y para ello, propone tres componentes básicos que se siguen en la elaboración de actividades de *input* y *output* estructurados, las cuales pretenden alejarse lo más posible de lo descrito en los principios o corolarios. Finalmente, considerando lo anterior, es importante señalar que los Principios 1e, 1f, 2b y 2c deben tenerse en cuenta para evitar que los estudiantes de la LEI hagan uso de esas estrategias durante el PI de las *embedded wh-clauses*, lo que significa que serán de importancia para el diseño de las actividades complementarias.

### 3.2.2 La Instrucción del Procesamiento

La Instrucción del Procesamiento (IP), también propuesta por Bill VanPatten, es el modelo en el cual se basa el diseño de actividades complementarias. Este modelo se trata de una intervención pedagógica que se deriva del modelo del Procesamiento del *Input* y cuyo objetivo es ayudar a los aprendientes de una L2 a obtener un *intake* satisfactorio a través de actividades de *input* y *output* estructurados, las cuales pretenden intervenir en una fase temprana del aprendizaje de la LM: la del procesamiento del *input*. Esto es gracias a que mediante aquellas se ofrece *input* comunicativamente estructurado, lo cual causa que los aprendientes eviten las estrategias psicolingüísticas incorrectas que normalmente usan en la relación de formas y significados.

Básicamente, la IP consiste en tres componentes o fases; la primera es proveer a los aprendientes con información sobre una forma o una estructura lingüística; la segunda es informarles acerca de una estrategia de procesamiento que puede influir negativamente en la recepción de la forma o la estructura durante la comprensión del *input*, y la tercera es fomentar

el procesamiento óptimo de la forma o la estructura durante las actividades de *input* estructurado (IE) que realizan los aprendientes. Hay que recordar que el *input* que se emplea debe ser estructurado, de tal forma que su comprensión dependa de la forma o la estructura para relacionarla lo más cercanamente posible con el significado correcto, lo que a su vez creará la oportunidad de atender a esta información más enfáticamente. Como se puede notar, mediante esto se pretende alejar a los aprendientes de las estrategias que naturalmente usarían (Principios 1 y 2) para enfocarlos en otras más eficientes para propiciar mejores conexiones de forma y significado.

Con base en esto y en los corolarios del PI en los cuales se enfoca este proyecto, se pretende diseñar una serie de actividades que tengan el propósito de ofrecer un tipo de *input* estructurado que presente las *embedded wh-clauses*, de tal forma que los estudiantes de la LEI tengan la oportunidad de procesar su forma y significado correctamente y logren ponerla en práctica. Las características que definen al diseño y a las actividades provienen de los Principios del PI, y se describen detalladamente en el siguiente apartado.

### **3.2.2.1 Actividades de *input* estructurado**

Las actividades de IE, como ya vimos en la descripción de su origen, tienen el propósito de intervenir en el procesamiento del *input* ofreciendo la información gramatical que se pretende enseñar, la cual se basa en una serie de pasos o criterios que VanPatten (2003) propone para su diseño y que responde a la necesidad de evitar promover los principios y corolarios del PI. Para esto, hay que identificar la posible dificultad que repercute en el aprendizaje y así elegir la mejor forma de evitarla mediante el respectivo diseño y la presentación del *input*. Con respecto a lo que se detecta en la LEI, los estudiantes posiblemente incurren en el error de hipergeneralización al realizar innecesaria e inadecuadamente la inversión de sujeto y operante.

Lo que sigue después de haber identificado el problema que ocurre en el procesamiento del *input* es prever las estrategias inadecuadas que pueden aparecer y hacer lo posible para evitar que los estudiantes hagan uso de ellas en la instrucción del procesamiento. Como ya se comentó anteriormente, se pretende evitar los principios 1e, 1f, 2b y 2c con ayuda de las actividades de IE realizando lo siguiente:

- 1e. Presentar *input* estructurado y comprensible de las *embedded wh-clauses* de tal forma que permita que los estudiantes tengan los suficientes recursos para atender a la

forma y su significado sin saturarse de elementos irrelevantes a la instrucción y a lo que se pretende que los estudiantes aprendan.

- 1f. Presentar las oraciones y el discurso exhibiendo los elementos intermedios de las cláusulas subordinadas y enfatizando la no inversión de sujeto y operante de las mismas para que así, los estudiantes se enfoquen particularmente en la subordinación mediante los nexos interrogativos, seguidos de sujeto y operante, lo que expone la estructura declarativa que deben seguir todas las *embedded wh-clauses*.
- 2b. Utilizar eventos comunicativos que permitan ilustrar que, aunque se presenten interrogaciones y exclamaciones indirectas en cualquier situación, no se necesita hacer uso de la inversión de sujeto y operante, sino una estructura declarativa, a comparación de las preguntas directas de modalidad interrogativa.
- 2c. Utilizar la información contextual interna de las oraciones y del discurso en donde se presenta la estructura de las *embedded wh-clauses* para guiar a los estudiantes a procesar la estructura y el significado correctamente, gracias a las situaciones comunicativas limitadas a un contexto en específico que responde a la función comunicativa particular de cada una de las cláusulas.

Ahora bien, además de tomar en cuenta lo anterior, se enlistan los siguientes seis criterios bajo los cuales se deben desarrollar las actividades de IE de acuerdo con VanPatten (2003):

1. Presentar una cosa a la vez.
2. Tener en cuenta el significado o función.
3. Comenzar con oraciones para seguir con el discurso conectado.
4. Usar *input* oral y escrito.
5. Hacer que el aprendiente interactúe con el *input*.
6. Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del aprendiente.

Primeramente, el presentar una cosa a la vez permite que el aprendiente tenga la oportunidad de atender a la estructura en su totalidad, al no tener elementos extras que difieran en estructura o en contexto. Por esto, el diseño de las cuatro secciones que conforman al manual que se encuentra en los Anexos 2 y 3 se limita a presentar un tipo de *embedded wh-clause* por sección y solamente información sobre esa variante, ya que las funciones de los cuatro tipos de cláusulas difieren al menos ligeramente de las demás, a pesar de formularse bajo la misma estructura.

En segundo lugar, como establece el punto dos, hay que tener en cuenta que el significado o la función de cada una de las variantes de *embedded wh-clauses* se debe reflejar en las actividades de inicio a fin. Por ello, como ya se estipuló anteriormente en la explicación del principio 2c, los contextos para cada sección se limitan a una situación comunicativa específica que responde a la función de la variante que se trate. Esto es, las cuatro secciones dirigidas a los cuatro tipos de las *indirect wh-interrogatives* se basa en el contexto de estudiantes de intercambio y su vida cotidiana en diferentes contextos que ocurren en su experiencia en el extranjero, lo cual permite la percepción y práctica de estructura en cuestión. Además, cada actividad está secuenciada y se relaciona con la previa.

El tercer punto se refiere a la secuenciación de actividades cuyo *input* se limita a oraciones, para después abrir paso a actividades que hacen uso del discurso conectado en textos o actividades que involucran más *input* que atender; es decir, la información se va presentando de lo simple a lo complejo. Esto ocurre para las cuatro cláusulas y se observa más en la segunda mitad de las partes 1 del manual.

El cuarto criterio se refiere a incluir *input* oral y escrito, y para ello la tarea de los instructores es importante en el aspecto oral, debido a que ellos tienen la tarea de presentar, dar las instrucciones, proveer el *input* y, finalmente, la retroalimentación en relación con las respuestas correspondientes a cada actividad, de acuerdo con las recomendaciones para cada una en el manual del instructor que se encuentra en el Anexo 3. No obstante, las actividades de *input* de tipo afectivo, y posteriormente de *output* estructurado, también ofrecen *input* oral a los aprendientes. Cabe mencionar que el *input* escrito se ofrece al estudiante básicamente en todas las actividades del manual.

El quinto paso requiere que el aprendiente interactúe de alguna manera con el *input*, lo que se lleva a cabo gracias a los contextos establecidos para cada una de las secciones, los cuales no solamente son ilustrativos, sino que requieren que el estudiante responda al *input* y las actividades con un propósito comunicativo. Hay que mencionar que las respuestas de los estudiantes pueden informar si están llevando a cabo el procesamiento de la mejor manera o necesitan apoyo en particular.

El criterio seis nos recuerda que se deben tener en cuenta las estrategias que se describieron en los Principios 1 y 2 del PI (véase sección 3.2.1), y cuya aparición puede afectar el procesamiento de la estructura. La idea es que las actividades de IE prevengan las desventajas del uso de dichas estrategias y propongan mejores técnicas mediante las cuales el aprendiente

pueda procesar el *input* exitosamente, tal como establecen los objetivos de las actividades de la IP.

Primeramente, el diseño de las actividades del manual ayudará a que no exista una disminución de recursos para el procesamiento del *input*. En segundo lugar, la presentación del *input* ayudará a exhibir la estructura correcta de estas cláusulas, enfatizando la cláusula subordinada en cuestión. En tercer y último lugar, se utilizará un contexto pragmasintáctico particular para cada sección de *embedded wh-clauses* que pueda mostrar la existencia de ciertas situaciones comunicativas que conllevan una connotación interrogativa, pero que al mismo tiempo exponga que son declarativas y no utilizan la inversión de sujeto y operante.

Además de los seis puntos ya descritos, es importante añadir que las actividades de IE deben ser de dos clases: referenciales y afectivas. Las primeras son de carácter gramatical y son más controladas, lo que ayuda a que los aprendientes atiendan a la forma o estructura para llevar a cabo la relación de esta con su significado o función de manera más concreta. A los reactivos de estas actividades les corresponde una única respuesta y, por ello, el instructor puede determinar si los aprendientes hicieron la conexión adecuadamente (Wong, 2004). En este sentido, se puede observar que en todas las actividades del tipo *Activity A* que encabezan cada una de las partes 1 del manual son precisamente actividades referenciales y tienen el objetivo de abrir camino al correcto procesamiento del *input*, precediendo al discurso conectado, lo cual también significa que se trabaja de lo simple a lo complejo.

En cuanto a las actividades afectivas, se trata de un tipo de actividades que refuerzan la conexión que ocurrió entre la estructura y la función, aunque en esta ocasión, el enfoque es en el aprendiente, pues se requiere que este dé su opinión o responda de cualquier otra forma afectiva durante el intercambio de información, que ocurre en un contexto donde cuentan con un objetivo válido para comunicarse haciendo referencia al mundo real (Wong, 2004). Estas características se pueden observar de las actividades del tipo *Activity B* en adelante, las cuales evidencian la necesidad de una respuesta subjetiva y emotiva del aprendiente.

Al mismo tiempo, otro aspecto fundamental de los criterios para diseñar estas actividades es la forma en cómo los aprendientes interactúan con el *input* o responden a la información gramatical. Para presentar el IE, existen diferentes disposiciones o diseños que influyen en la percepción del *input* y ayudan al procesamiento correcto del mismo. Esto se puede lograr gracias a tipos de actividades que requieren completar con información, relacionar columnas, ordenar o clasificar, seleccionar alternativas o realizar encuestas.

Finalmente, cabe notar que en ningún momento se espera que el aprendiente produzca la forma o estructura con las actividades de IE, ya que el propósito particular de la IP es que el aprendiente note y retenga la información lingüística correcta para después volverla *intake*. Esto será lo que posteriormente influya en el sistema lingüístico para que finalmente el aprendiente pueda producir *output* como una respuesta al *input*.

### 3.2.2.2 Actividades de *output* estructurado

Como anteriormente se revisó, el tercer proceso de la ASL se refiere a cuando los aprendientes pueden acceder al contenido lingüístico, el cual se incorporó al sistema en desarrollo (*intake*) y sirve a la producción lingüística en la LM (*output*). Esta es la tercera fase y es importante debido a que el *input* no es suficiente para la ASL, aunque siempre es necesario para los aprendientes. Recordemos que la última etapa se conoce como *output*, cuya producción requiere que intervengan tres procesos más en la comunicación; estos son el acceso, el uso del monitor y las estrategias de producción. En primer lugar, el acceso se refiere a que los aprendientes pueden evocar las formas o estructuras gramaticalmente correctas para comunicarse; en segundo lugar, el uso del monitor (ver apartado 3.1.2) tiene la función de editar el mensaje cuando se detecta una falla que debe corregirse, y en tercer lugar, se encuentran las estrategias de producción. De estos procesos, el acceso es el que tiene relevancia para el diseño completo de las actividades propuestas para el aprendizaje de las *embedded wh-clauses*, pues es una oportunidad para intervenir de manera anticipada en el aprendizaje de los estudiantes de la LEI.

El concepto de acceso se define como la habilidad de recuperar y expresar un significado particular mediante cierta forma o estructura, lo cual proviene del contenido lingüístico retenido en la memoria del aprendiente. En este sentido, el acceso no se vuelve una tarea fácil simplemente porque el aprendiente incorporó cierta estructura a su interlengua, como tampoco lo es la producción automática de dichos elementos (VanPatten, 2003). Estas tareas son más complejas, y se ha observado que el hecho de que los aprendientes tengan la oportunidad de crear *output* a la vez que ocurre el procesamiento del *input*, tiene beneficios para que los aprendientes accedan a los elementos que necesitan para comunicarse significativamente en cierto contexto. En un estudio informal que Terrell (como se citó en VanPatten, 2003) realizó en una clase de alemán como LM, se dio cuenta que los alumnos que requieren crear *output* de manera significativa después de haber recibido IE de forma oral tienen la habilidad de acceder más rápidamente a las estructuras, a comparación con el grupo de alumnos que no recibe *input*.

Esto, a su vez, revela que la tarea de presentar IE a los aprendientes, así como darles la oportunidad de crear *output* promueve la precisión (*accuracy*) y la fluidez (*fluency*), dos habilidades comunicativas importantes para la producción en la LM.

En este sentido, es importante que existan actividades que promuevan el acceso y la comunicación significativa en la LM, y por ello, las actividades de *output* estructurado (OE) son las que se encargan de ofrecer esta oportunidad a los estudiantes. Estas, en conjunto con las de IE, tienen la función de aumentar los beneficios de la práctica que los manuales proponen, y de esa manera, los estudiantes de la LEI podrán interiorizar la estructura de las *embedded wh-clauses*, para que posteriormente accedan a ella lo más rápidamente posible y logren producirla de forma correcta y fluida.

Ahora bien, las actividades de OE no se caracterizan por ser mecánicas ni por que los aprendientes respondan sin sentido a una serie de cuestiones descontextualizadas, ya que la comunicación significativa es el objetivo mayor. Estas actividades, al igual que las del IE, requieren que los estudiantes produzcan la lengua para comunicar algo valioso, y para ello, deben comprender el significado tanto del estímulo como de lo que va a ser su respuesta, lo cual ocurre precisamente durante el procesamiento del *input* a través del IE (VanPatten, 2003).

Existen otras dos características importantes de las actividades de OE. Por un lado, estas implican que los aprendientes intercambien información desconocida, y por otro, requieren que accedan a una estructura en particular para expresar cierto significado. Además, podemos mencionar que las actividades de OE se diseñan bajo los mismos criterios que las de IE, a excepción de que las de OE se enfocan en la producción de la LM. Así pues, VanPatten (2003) propone seis pasos que se deben seguir para la elaboración de estas:

1. Presentar una cosa a la vez.
2. Tener en cuenta el significado o función.
3. Comenzar con oraciones para seguir con el discurso conectado.
4. Usar *output* oral y escrito.
5. Otros deben responder al contenido del *output*.
6. El aprendiente debe tener algún conocimiento de la forma o estructura.

En cuanto a las actividades de OE que se presentan en las secciones 2 del manual (véanse Anexos 2 y 3), es evidente que siguen los criterios anteriores para su diseño. Es decir, con base en el punto uno, se presenta cada *embedded wh-clause* por separado y de acuerdo con su

estructura y funciones para el contexto de estudiantes de intercambio y eventos comunicativos en el país que visitan.

De igual forma como lo dice el segundo punto, debe existir un contexto que se desarrolle coherentemente y que ayude al procesamiento de cada una de las funciones de las *embedded wh-clauses*. En este sentido, la parte 2 del manual correspondiente al OE se basa en un contexto ligado a la estructura y a las funciones de antemano procesadas durante las actividades del IE. Además, como ocurre a través de las actividades de IE, los ejemplos y los ejercicios que se piden que el estudiante realice para *output* también se basan en contextos subyacentes a las partes 1, lo cual significa que hay una continuidad en el tema.

En relación con el punto tres, se puede mencionar que las actividades se estructuran de lo particular a lo general en las cuatro secciones del manual. Es decir, se comienza con alrededor de 6 oraciones que van aumentando en número, de 10 a 12, hasta llegar a tareas que involucran el discurso conectado en forma de lecturas breves que contienen aún más oraciones y se forman de diferentes ejercicios más complejos cada vez. De la misma forma, se pide que los estudiantes produzcan el mismo número de oraciones correspondiente a los ejemplos provistos en las actividades de OE.

De acuerdo con el punto cuatro, se necesita hacer uso de *output* en forma oral y escrita, por lo cual es importante que haya oportunidad de interactuar con el contenido, así como con los compañeros de clase. Además, al igual que las actividades de IE, la forma escrita se presenta en cada actividad del manual debido a se espera que los estudiantes produzcan ejemplos partiendo de sus propias ideas.

En lo que respecta al quinto criterio, podemos observar que el propósito de las actividades es que los estudiantes de la LEI produzcan los cuatro tipos de diferentes situaciones que requieren comparación de puntos de vista, tomar notas y escribir un párrafo acerca de lo que se dijo, responder bajo algún tipo de escala, indicar si están de acuerdo con algo o no, responder ciertas preguntas o enlistar preguntas para realizarlas a un compañero. En este sentido, VanPatten (2003) enlista ejemplos de actividades mediante las cuales los aprendientes pueden responder al mensaje con un propósito. Estas son las siguientes:

- Contrastar con algo más
- Tomar notas y escribir un párrafo acerca de lo que se dijo
- Hacer una lista de preguntas para el seguimiento del tema y entrevistar a un compañero para obtener nueva información
- Llenar un cuadro o tabla de acuerdo con lo que se dijo

- Firmar algo
- Indicar acuerdo o desacuerdo
- Determinar la veracidad de enunciados
- Responder bajo algún tipo de escala
- Dibujar algo
- Responder una pregunta

Finalmente, el sexto criterio se refiere a que el aprendiente debe tener algún conocimiento de la forma o estructura, lo cual evidentemente se relaciona con el procesamiento del *input* que ocurrió previamente gracias a las actividades de IE, donde estos interrelacionan la estructura con su significado y función para crear el *intake* que beneficiará al sistema en desarrollo de la LM y así, a su *output*.

#### 4 Propuesta de actividades: Manual para practicar *embedded wh-clauses*

La pronta introducción de las *wh-clauses* en la práctica del inglés de los estudiantes de la LEI es de gran importancia, debido a que el aprendizaje de esta lengua es obviamente fundamental para su formación como docentes. Por ello, se espera que las actividades del manual se introduzcan desde el primer semestre de la licenciatura con la finalidad de que tenga un efecto para resanar la poca práctica que existe sobre esta estructura, tanto en las asignaturas como en los libros de texto usados en estas.

Sin embargo, hay que destacar que puede utilizarse en otros semestres conforme a los programas y el criterio propio de los docentes a cargo de las asignaturas de Inglés. Es decir, estos pueden apropiarse del material, modificarlo y adaptarlo de acuerdo con las características y necesidades que detecte en los estudiantes de su grupo, además y el tiempo que disponen para estudiar este punto gramatical en el curso.

La propuesta que se lleva a cabo en este proyecto es un manual para el alumno y otro para el instructor. En el manual se reúne una serie de ejercicios para los cuatro tipos: *embedded questions within statements*, *questions within questions*, *exclamations* y *reporting questions*. Los ejercicios se elaboraron de acuerdo con el nivel B2, el cual deben adquirir los estudiantes de la LEI en la etapa básica de sus estudios, que abarca desde el primer semestre hasta el cuarto semestre. Esto significa que las actividades se basan en los descriptores que corresponden a los niveles B1 a B2 del MCERL, en los cuales se engloban las *embedded wh-clauses* (ver apartado 1.2.2.2).

Cada manual se divide en parte 1 y parte 2; en la primera se encuentran las actividades de IE, y en la segunda las de OE. En el del estudiante se encuentran las instrucciones correspondientes y sugerencias para realizar las actividades. Cada una de ellas se ilustró con imágenes libres de atribución de los sitios Pixabay y Pexels, con la finalidad de realzar el contexto del que se va a tratar. La versión del instructor es la misma, aunque no se incluyen las imágenes. Además, en esta se encuentran las respuestas a cada reactivo, el tiempo sugerido para realizar cada actividad y el tipo de interacción.

La selección del PI nos lleva a elegir un modelo de instrucción gramatical basado en él, la cual se trata de la Instrucción del Procesamiento (IP), ya que mediante la aplicación de los principios y actividades de *input* y *output* estructurados, se ha observado en una cantidad significativa de estudios que esta herramienta pedagógica es superior, comparada con la instrucción tradicional, la cual es una práctica actual que consiste en dar a los estudiantes una

descripción explícita de la estructura a aprender, seguida de práctica a través de actividades de producción puramente gramatical (Wong, 2004), y la cual no es recomendable para este proyecto debido a que no es eficiente con estructuras problemáticas, tal como la de las *embedded wh-clauses*.

Además del modelo del Procesamiento del *Input* y la Instrucción del Procesamiento, que son el sustento principal del proyecto, se retoman teorías complementarias revisadas en el capítulo 3, como son las teorías de adquisición y aprendizaje, la interlengua, la estabilización y fosilización, además de la hipótesis del *input* de Krashen y las teorías del *input* y el *output* en el aprendizaje y en la enseñanza de una LM. En conjunto, esto nos ayuda a enfocar la propuesta a que los aprendientes eviten la fosilización del error en las *embedded wh-clauses* gracias a las actividades y sus estrategias de aprendizaje adecuadas.

#### 4.1 Manual para el instructor

El manual que le corresponde al instructor, como se observa en el Anexo 2, se caracteriza por guiar de la secuencia de cada una de las actividades, ofrecer los pasos a seguir, el tiempo sugerido para cada una y el tipo de interacción recomendado. Fundamentalmente, las recomendaciones que aparecen a lo largo de las actividades en el manual para el instructor con respecto a las actividades de IE son las siguientes:

1. Realizar la lectura de las oraciones y textos para realizar las actividades.
2. Revisar las respuestas inmediatamente después de cada actividad.
3. Evitar que los alumnos repitan o produzcan la estructura.
4. Clarificar cualquier duda cuando sea necesario.

Posteriormente, para las actividades de OE las recomendaciones son las siguientes:

1. Revisar las respuestas inmediatamente después de cada actividad.
2. Corregir la producción de las *embedded wh-clauses* cuando sea necesario.
3. Clarificar cualquier duda cuando sea necesario.
4. Retroalimentar la producción tanto oral como escrita de los estudiantes.

Como resultado, es importante enfatizar el papel que tiene el instructor, pues es quien debe apropiarse el material a sus estudiantes, además de guiar la clase bajo las recomendaciones de su manual, ofrecer *input* oral, proveer las respuestas, dar retroalimentación y resolver dudas.

Aunado a esto, es importante comentar que el uso de las actividades, así como el tiempo que tome realizarlas y la complejidad que estas representan para el grupo al que se pretenden aplicar, dependen del criterio del docente a cargo de la asignatura. En este sentido, el manual es flexible para que este pueda modificar y adaptar los ejercicios como mejor convenga para el aprendizaje de los estudiantes. Cabe destacar que es importante tener en cuenta en todo momento las sugerencias y la secuencia de actividades que se ofrecen en el manual del instructor, pues ello repercutirá de forma positiva en el *input* que los estudiantes van a recibir mientras se trabaje con el material y el *output* que producirán.

## 4.2 Manual para el alumno

El manual para el estudiante se compone del índice y las cuatro secciones, con sus respectivas actividades de IE en las partes 1, y OE en las partes 2 de cada una de las cuatro variantes, tal como se aprecia en el Anexo 3. Este manual no tiene respuestas, aunque las instrucciones guían lo que debe realizarse en cada uno de los ejercicios. Para la aplicación, se recomienda que el instructor sea quien dirija la presentación de cada sección y resuelva dudas.

La práctica de IE de las cuatro secciones correspondientes a cada variante se encuentra en la parte 1, seguida de la parte 2 donde el contexto comunicativo guía a los estudiantes hacia la producción con las actividades de OE. Hay que recordar que el propósito de la elaboración de esta serie de ejercicios es ayudar tanto en la recepción de *input* estructurado y en la producción de *output*, por lo cual pretenden ser la fuente del *input* ofreciendo la estructura de *embedded wh-clauses* con la cual se puede mejorar el procesamiento de esta estructura, y, por ende, el producto.

## Conclusiones

Como consecuencia de lo expuesto con anterioridad, puede señalarse que el objetivo general de esta investigación se cumplió con el diseño del manual que promueve *input* y *output* estructurados de las *embedded wh-clauses* de manera satisfactoria para que los estudiantes procesen, interioricen y produzcan la estructura de estas cláusulas como parte del aprendizaje y desarrollo de su competencia comunicativa. Además, podemos determinar los aspectos más sobresalientes de las actividades que constituyen al manual y concluir con lo más significativo en siete puntos que explican la importancia de que los estudiantes de la LEI aprendan las *embedded wh-clauses* como se propone con este material:

1. La importancia de que los estudiantes de la LEI aprendan inglés para egresar con un nivel avanzado de C2 es un objetivo esencial en su formación, tal como se manifiesta en el Plan de Estudios. Esto se evidencia, en primer lugar, por el carácter obligatorio que tiene cada una de las asignaturas de Inglés en los nueve semestres; es decir, debe acreditarse para poder inscribirse a la asignatura consecutiva. Además, como también observamos, esta asignatura tiene destinado 128 horas en cada semestre, a comparación con cualquier otra asignatura del plan de estudios, a las cuales se les dedica 64 horas semestrales. En segundo lugar, hay que recordar que existen dos evaluaciones de permanencia que se aplican obligatoriamente para evaluar los niveles B2 en tercer semestre y C1 en el sexto, cuya reprobación tampoco permite la inscripción a la siguiente asignatura. En tercer y último lugar, se cuenta con los resultados de la evaluación del uso de las *embedded wh-clauses* que demuestran que más de la mitad de los alumnos tiene problema para producirlas. Por lo anterior, el desarrollo de sus habilidades comunicativas en inglés es de gran importancia y ello justifica crear una propuesta para el aprendizaje de estas cláusulas.
2. Debido al gran valor que en la LEI se da a los conocimientos de inglés, es importante enfocarse entonces en el aprendizaje de la estructura de las *embedded wh-clauses* para apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa gramatical en inglés, la cual se debería alcanzar al finalizar los nueve semestres de la carrera. Claramente, la necesidad de aprender la sintaxis de estas cláusulas subordinadas se expone con los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes, los cuales evidencian la falla en la producción de las *embedded wh-clauses*, pues se hipergeneraliza la regla de inversión de sujeto y operante. Si bien los programas de las asignaturas y los libros están a la disposición del

aprendizaje que debe ocurrir del nivel B1+ al C2 como se establece, hay que reconocer que para el aprendizaje de las *embedded wh-clauses* no se cuenta con suficientes contenidos para que los estudiantes procesen la estructura y que ello propicie el uso de la regla correcta. Por tanto, es necesario que se aborde este problema y se ayude a su aprendizaje por medio de las actividades que permitan el procesamiento óptimo de la forma problemática, es decir, la estructura de esas cláusulas, y que así, trascienda a una producción adecuada de la misma.

3. Con base en el análisis contrastivo de las cuatro equivalencias de *embedded wh-clauses*, es claro que el problema en el aprendizaje de estas no se debe a la transferencia del español al inglés, sino a la internalización de preguntas directas e independientes en forma de unidades léxicas, tales como *What time is it?* y *Where are they?* Esto causa que los aprendientes estén bastante familiarizados con la inversión natural del sujeto y del auxiliar en una interrogación, y por ello incurran en la hipergeneralización al aplicar mecánicamente esta forma a una estructura con elementos más o menos similares, es decir, una *embedded wh-clause*. Aunado a esto, el último aspecto relevante de este análisis es la revisión, descripción y ejemplificación que se llevó a cabo de los aspectos pragmasintácticos de las *wh-clauses*, pues precisamente gracias a esto también se sustenta la creación de las actividades del manual.
4. Las teorías de aprendizaje retomadas demuestran la importancia de intervenir en la interlengua de los estudiantes de la LEI, pues la propuesta es evitar que el error que ocurre en la producción de las *embedded wh-clauses* eventualmente se fosilice en su sistema lingüístico. Por ello, mediante las actividades de *input* y *output* estructurados, los alumnos pueden procesar la estructura de estas oraciones en un primer momento para que posteriormente pueda ocurrir la internalización e incorporación de la sintaxis en su interlengua, y así, puedan hacer uso de ella adecuadamente en la producción en inglés. Además, cabe destacar que, al haber sido expuestos a las reglas y funciones pragmasintácticas, los estudiantes favorecen los conocimientos que requiere el uso del monitor; en este caso, los estudiantes podrían hacer uso de él enfáticamente en la producción correcta de cualquier tipo de *wh-clause*.
5. El modelo del Procesamiento del *Input* le dio a este proyecto las herramientas para crear una forma de intervención temprana en el aprendizaje de las *wh-clauses* para que los estudiantes no incurran en el uso de estrategias inadecuadas durante el procesamiento. En este sentido, hay que recordar que el *input* estructurado de las actividades les permite

procesar la sintaxis correctamente debido a que esta se presenta sin involucrar otras estructuras. Otro aspecto que ayuda al procesamiento del *input* es que cualquiera que sea la *embedded wh-clause*, esta se expone visualmente para destacar su sintaxis y la no inversión que ocurre en el medio de la cláusula. El contexto que se desarrolla a través de las actividades, por su parte, mantiene una secuencia de eventos lógicos, los cuales ilustran la función pragmasintáctica que los estudiantes necesitan percibir con igual importancia. Por lo anterior, se concluye que las actividades fueron elaboradas siguiendo los principios del PI que aplican al aprendizaje de las *wh-clauses* para que así los estudiantes eviten el uso incorrecto de estrategias de procesamiento.

6. La Instrucción del Procesamiento es el modelo de enseñanza que se deriva justamente de los principios del PI y, determina puntualmente la forma en que las actividades de IE y OE deben crearse para cumplir con el objetivo de aprendizaje. Por consecuencia, hay que destacar que este modelo, al enfocarse en el desarrollo de actividades para el correcto procesamiento de elementos que resultan problemáticos en la LM, es más apto para la enseñanza y el aprendizaje de las *embedded wh-clauses*, pues todas las actividades se elaboraron bajo aquellos principios que ayudan al procesamiento óptimo.

Las afirmaciones antes expuestas permiten finalmente establecer que la forma más adecuada para solucionar el problema de aprendizaje de las *wh-clauses* es el uso de la serie de actividades de IE y OE que, de manera secuencial, ofrecen ampliamente el *input* que permite a los estudiantes llevar a cabo dos tareas: la conexión de la estructura con las funciones de estas cláusulas, y finalmente crear *output* de la misma estructura, lo cual evidentemente tiene como intención que su competencia lingüística gramatical mejore.

Simultáneamente, una cuestión compleja que la aplicación de las actividades podría representar es su adecuación a la situación de aprendizaje y enseñanza, lo cual depende del criterio del instructor que desee emplear el manual. Es decir, se tendrá que evaluar, modificar y adaptar este material a los alumnos y sus necesidades, además de seguir las recomendaciones que se ofrecen para las actividades de IE y OE. Los posibles ajustes en la presentación de las actividades dependen de factores intrínsecos a los estudiantes, como pueden ser el conocimiento previo o el nivel de inglés que tengan. El docente puede saber esto si conoce a sus alumnos; es decir, tiene que ser consciente de sus habilidades y desempeño a lo largo de su plan de trabajo, y que a su vez detecte si estos incurren en el error que se presenta en la producción de las *embedded wh-clauses* y así, determinar bajo su propio juicio la forma en que puede adecuar y

aplicar el manual a su curso y los estudiantes. Además, como consecuencia de que el manual no se enfoca más que en una estructura a la vez, no se prevé ningún otro error subyacente a las *embedded wh-clauses* y por ello, cualquier situación de ese tipo depende completamente de la labor del docente.

Finalmente, teniendo en cuenta las recomendaciones que se han dado hasta ahora para la aplicación del manual, es importante hacer notar que la continuidad del proyecto involucra en un primer momento llevar a cabo la aplicación piloto, mediante la cual se pueden evaluar y conocer aspectos como la influencia que la práctica mediante las actividades tiene directamente en el aprendizaje y en las habilidades de los estudiantes de la LEI, así como la repercusión que tiene en los planes de trabajo de los docentes. A la par, una última recomendación es realizar una actualización al análisis de los libros de inglés que en su momento se encuentren vigentes.

## Referencias

- Alderson, C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5ª ed.). Pearson Education.
- Butler-Tanaka, J. (2000). *Fossilization: A chronic condition or is consciousness-raising the cure?* [Tesis de maestría, Universidad de Birmingham]. <https://bit.ly/3C5Atfn>
- Cambridge University Press. (2015-a). [Reporte sobre el uso de la forma *indirect questions*]. Consultado el 16 de junio de 2022. <https://bit.ly/3NYYbQL>
- Cambridge University Press. (2015-b). [Reporte sobre el uso de la forma *reported 'wh-'* *questions*]. Consultado el 16 de junio de 2022. <https://bit.ly/39yMMYV>
- Cambridge University Press. (2015-c). [Reporte sobre el uso de la forma *reporting verbs, past continuous*]. Consultado el 16 de junio de 2022. <https://bit.ly/3xYNWWR>
- Capel, A. & Sharp, W. (2013). *Objective proficiency*. Cambridge University Press.
- Capel, A. & Sharp, W. (2014). *Objective first*. Cambridge University Press.
- Downing, A. & Locke, P. (2006). *English grammar. A university course*. (2ª ed.). Routledge.
- Da Silva, H. M. & Signoret, A. (2010). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Trillas.
- Dulay, H, Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford.
- Dirección General de Administración Escolar. (s.f.). *Educación*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/2Vwe5fo>

Ellis, R. (1999). *The study of second language acquisition*. Shanghai Foreign Languages Education Press.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. (s.f.-a). *Enseñanza de Inglés*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/2VvgMhe>

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. (s.f.-b). *Historia de la FES Acatlán*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/38UXjts>

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. (s.f.-c). *Idiomas*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/2XdEIq8>

Facultad de Estudio Superiores Acatlán (FES Acatlán). (2012a). Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Tomo 1. FES Acatlán.

Facultad de Estudio Superiores Acatlán (FES Acatlán). (2012b). Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Tomo 2. FES Acatlán.

Frola, P. (2008). *Competencias docentes para la evaluación*. Trillas.

Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course*. (3<sup>a</sup> ed.). Routledge.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. <https://bit.ly/38VGEGj>

James, C. (1998). *Errors in language learning and use*. Routledge.

Johansson, S. (2008). *Contrastive analysis and learner language: A corpus-based approach*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3E9Zzvd>

Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3k3imR8>

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.

Long, M. (2003). Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. Doughty, C. y Long, M. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 487-535). Blackwell Publishing Ltd.

O'Dell, F. & Broadhead, A., (2014). *Objective advanced*. Cambridge University Press.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

Real Academia Española. (2009). *Morfología y sintaxis*. Real Academia Española.

Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Espasa Libros.

Tarone, E. (2018). *Interlanguage*. The Encyclopedia of Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2>

Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.-a). *Cronología Histórica de la UNAM*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/38VQqYT>

Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.-b). *Cronología Histórica de la UNAM. 1910*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3no2YR5>

Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.-c). *Misión y Visión*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3C5vkE7>

Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.-d). *Qué es la UNAM*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/3nm7r6Z>

Universidad de Cambridge. (2011). *Using the CEFR: Principles of good practice*. Consultado el 10 de septiembre de 2021. <https://bit.ly/2XaQQYB>

VanPatten, B. & Lee, J. (2003). *Making communicative language teaching happen*. (2<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.

VanPatten, B. (2004). Input Processing in SLA. *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary* (pp. 5-31). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

VanPatten, B., Smith, M., & Benati, A. (2020). *Key questions in second language acquisition. An introduction*. Cambridge University Press.

Wong, W. (2004). The Nature of Processing Instruction. VanPatten, B. (ed.), *Processing instruction. Theory, research, and commentary* (pp. 33-65). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.





- 5 Philippa: I was wondering \_\_\_\_\_.  
(*the first Olympic Games*)
- William: 776 BC.
- 6 Lydia: I can't recall \_\_\_\_\_.  
(*the trip*)
- Margaret: It lasts about two weeks.
- 7 Tourist: Do you know \_\_\_\_\_?  
(*the city maps*)
- Lucy: Over there, on the other counter.
- 8 Dean: I can't remember \_\_\_\_\_.  
(*the castle*)
- Nancy: It was built about 1450, so that makes it over five hundred years old.

## Exercise 2

Use the prompts given and the descriptions to get information. Follow the example.

**0. You want to find a type of fabric in a store but you don't know where. You ask the assistant.**

Do you know where I can find this type of fabric?

**1. All the shops are closed today. You want to know why. Ask.**

Do you have any idea \_\_\_\_\_?

**2. You want to know the time of the first train to London tomorrow morning. Ask the person in the Tourist Information Office.**

Excuse me, could you tell me when \_\_\_\_\_?

**3. You want to go to a concert, but you don't know the cost of the tickets. Ask a friend.**

Do you know how much \_\_\_\_\_?

**4. Someone told you that Mr. Collins, your old teacher, has died. You want to know when.**

I was wondering when \_\_\_\_\_.

**5. A colleague is leaving his job. You want to know his main reason. Ask him.**

I'd like to know what \_\_\_\_\_.

**Exercise 3**

**Complete the email by reporting these questions. Make any necessary changes only to the verb tense, pronouns, etc. Follow the example.**

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| 0. <del>'How did you hear about the job?'</del> | 4. 'Where did you learn English?'     |
| 1. 'What are your long-term career plans?'      | 5. 'What is your salary expectation?' |
| 2. 'What are your expectations from the job?'   | 6. 'When can you start work           |
| 3. 'How many languages do you speak?'           |                                       |

**New Message**

Send Chat Attach Address Fonts Colors Save As Draft Photo Browser Show Stationery

To:

Cc:

Bcc:

Subject:

Hi Karim,

The interview went well, although it was long, and they asked lots of questions. First, they wondered (0) how I'd heard about the job, and they asked me (1) \_\_\_\_\_.

They also asked me (2) \_\_\_\_\_.

They were interested in the projects I've developed. They asked me (3) \_\_\_\_\_, and they wondered (4) \_\_\_\_\_.

There were questions about my previous experience, and they asked me (5) \_\_\_\_\_. At the end they asked if I would be willing to work in another state, and when I said 'Yes', they asked me (6) \_\_\_\_\_!

I'll phone you later to tell you more about it.

Emily

**Exercise 4**

Analyze the following sentences. Tick those that are syntactically correct, and then correct the ones that are not; use the space given. Follow the example.

✓	0	He seemed frightened even though he acted so nonchalant.	
	1	You wouldn't happen to know where is the nearest depot, would you?	
	2	What she wanted to know was how they had come to that conclusion.	
	3	I can't tell how big was that cake, but it was a lovely flavor so I had a second serving.	
	4	Can I ask you how did you prepare this dessert? It's mouthwatering.	
	5	Now, come and sit down. Would you like to explain what is the problem?	
	6	He tried to find out where they had lived before they moved into his neighborhood.	
	7	I want you to tell me who is the winner!	
	8	I don't know why everybody left so early.	

**Thank you for your cooperation**

**Anexo 2. Instructor's booklet**

# **Advanced Interrogatives: Embedded Wh-clauses**

## INDEX

Instructor's note	3
<b>I. INDIRECT WH-INTERROGATIVES</b>	<b>4</b>
Part 1	5
Activity A. What Laura Has to Do First	5
Activity B. What Exchange Students Should Be Worried About	5
Activity C. What Laura Will Learn After Arriving	6
Activity D. What Exchange Students Have to Know	7
Activity E. What Laura Learned in Her First Weeks in Glendora	8
Part 2	9
Activity A. What Things Newcomers Usually Ignore	9
Activity B. What I Would Like to Know About My Hometown	9
Activity C. What There Is to Know About the New Place	10
Activity D. What You Learn and What You Are Taught	10
Activity E. Learning Things	11
<b>II. DOUBLE INTERROGATIVES</b>	<b>13</b>
Part 1	13
Activity A. What Laura Asked at Different Places	13
Activity B. What You Have Asked at Different Moments	14
Activity C. What Questions Laura Asked the Host Family	14
Activity D. What You Could Ask If You Did Not Know	15
Part 2	16
Activity A. What Victor and Judith Might Have Asked	16
Activity B. What I Would Like to Know	16
Activity C. What Information You Have Learned	17
Activity D. What Places in The City You Know About	18
<b>III. WH-NOMINAL INTERROGATIVES</b>	<b>19</b>
Part 1	19
Activity A. What They Asked Laura	19
Activity B. What Laura Shared With Friends	20
Activity C. What Laura Shared With Her Counselor	20

Activity D. What Laura and Her Counselor Had Discussed	21
Activity E. What Information You Would Give	22
Part 2	24
Activity A. What They Told Their Families and Friends	24
Activity B. What You Have Told Them	24
Activity C. What People Are Likely to Ask	25
Activity D. What You Would Like to Learn	26
<b>IV. INDIRECT EXCLAMATIVES</b>	<b>27</b>
Part 1	27
Activity A. What Laura Shared About the Exchange	27
Activity B. How Good Experiences Can Be	28
Activity C. What Ideas Laura Shared With Friends	28
Activity D. What Things You Wish You Had Known	29
Part 2	30
Activity A. What They Could Not Believe About the Place	30
Activity B. What Good and Bad Experiences You Have Had During a Trip	30
Activity C. What Your Opinion on People and Places Is	31
Activity D. What You Think About People and Places	32

## Instructor's note

An embedded wh-clause is a type of advanced construction whose clause elements encode a statement rather than a question, despite its interrogative connotation. Since these wh-clauses are embedded in an independent clause, their syntax does not need to follow the regular inversion of subject and auxiliary of direct questions. There exist four types of embedded wh-clauses that follow the same syntactical order.

The following exercises aim for the practice of:

1. Indirect wh-interrogatives
2. Wh-nominal clauses
3. Indirect exclamatives
4. Double interrogatives

During the students' learning of this structure, the instructor will be required to provide the students with feedback on the tasks, as well as the structure of embedded wh-clauses. For that reason, this booklet provides the instructor with notes and scripts that will offer tips and strategies to attain that learning objective.

Feel free to share comments, make any suggestions or request the digital version at [ceciliaessy@gmail.com](mailto:ceciliaessy@gmail.com).

## I. INDIRECT WH-INTERROGATIVES

Laura is an exchange student in Glendora in California. During her stay she learned a lot about the town, the school, and the surroundings, but she had to either learn things by herself or ask people for information.

One regular day at school she started feeling sick, so she needed to find out **where the nurse's office was**. If she ever inquired **where the nurse's office was**, she would've asked directly:

- "Excuse me. Where's the nurse's office?"

Although she could've also said:

- "Excuse me. I'd like to know **where the nurse's office is**."

Now it is clear that after that unexpected event, she knows **where the nurse's office is**.

Just as Laura, we often find ourselves wondering, expressing, or asking about or for something indirectly. If we were Laura, we could've wondered **where the nurse's office is** as well, express that we don't know **where it is**, or ask indirectly that we would like to know **where we can find it**.

The construction in bold is called indirect wh-interrogatives because the direct questions such as *Where is it?* or *Where can I find it?* have been restated in a different way and inserted into the head clauses *we could've also wondered...*, *we don't know...* and *we would like to know...* in order to transmit or request information. For this reason, the elements that we find after the wh-word no longer introduce a question (directly), so it does not need to be structured like one. The inversion of direct wh-questions poses a major problem for the structure of indirect wh-interrogatives and all other wh-clauses. Second language learners misplace elements such as the subject and auxiliary of the subordinate wh-clause just because it looks like a direct wh-question, but it is not. It is not uncommon for them to make the following mistake:

They should say: "I don't know **where the classroom is**."

They incorrectly structure: "I don't know ~~where's the classroom~~."

## PART 1

In the activities that follow, you will continue to practice hearing and interpreting the indirect wh-interrogative and three more variants.

### Activity A. What Laura Has to Do First

Listen to each statement about the mental list of things that Laura must find out about. Indicate whether the information is about before leaving for Glendora or after arriving.

Model:

*(you hear) I'd like to know how I can get downtown.*

*(you select from)*

**a.** before leaving for Glendora

**b.** after arriving in Glendora

*(you say the correct answer) After arriving in Glendora.*

**Activity A Instructor's Script.** Read each sentence ONCE. Review the answer after each item; do not wait until the end to review answers. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

- 1 I want to know when I can do the laundry. (after arriving)
- 2 I want to know where I can put all my stuff in this house. (after arriving)
- 3 I want to know where I can find a grocery store. (after arriving)
- 4 I'd like to know who I could work with for the English project. (after arriving)
- 5 I'd like to know how much money I could need. (before leaving)
- 6 I want to know how many bags I can take with me. (before leaving)
- 7 I need to know where I can print out my homework. (after arriving)
- 8 I'd like to know what places I can visit on a budget. (after arriving)

**Timing:** 5 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

### Activity B. What Exchange Students Should Be Worried About

Read each sentence. Then decide whether or not it is something that an exchange student should be worried about. Look at the example below.

An exchange student should worry about...

0. how well they'll communicate in English.
1. what the host house will be like.
2. how many people they'll meet.
3. how much money they'll need.
4. how expensive things could be.
5. how nice the school looks.
6. how much spare time they'll have.
7. what emergency purchases they might make.
8. how many exams they'll sit.
9. what the host family will be like.

Agree	Disagree
<b>x</b>	

Your instructor will now read each statement and then ask you to raise your hand if you agreed and then if you disagreed on each of them. Someone should keep track of the responses on the board. In the end, how did the class respond to each statement? What other things should exchange students worry about? Share with the class.

**Activity B Instructor's Note.** When reviewing the activity as a group, you read the item out loud and students respond raising their hands. First students who agree and then those who disagree. You ask the class about other things that exchange students should worry about. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

**Timing:** 8 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

### Activity C. What Laura Will Learn After Arriving

There are experiences that Laura will create during her stay in Glendora. For each sentence half in Column A, indicate to which sentence half in Column B it is logically connected. Look at the example below.

Column A

0. Laura will be able to find where the bus stop is.     b
1. Laura needs to ask her teacher when the exams are going to be. \_\_\_\_\_
2. Laura may ask her classmates what the best way to get downtown is. \_\_\_\_\_
3. Laura will ask her host family who her neighbors are. \_\_\_\_\_
4. Laura will find out what the best food in town is. \_\_\_\_\_
5. Laura won't take long to know who her teammates are. \_\_\_\_\_
6. Laura will know how many grocery and convenience stores there are. \_\_\_\_\_

Column B

- a. She'll make sure to remember where each of them lives, what their names are and what they look like.
- b. Maps will also show her where it is.
- c. She'll have to remember how many there will be.
- d. Mr. Scott will let her know who they are when he teams them up.
- e. People will tell her what the best options are.
- f. She'll be likely to know how many shopping malls there are, too.
- g. They may even show her what bus she has to take.

**Activity C Instructor's Script.** Read each sentence ONCE. Review the answer after each item; do not wait until the end to review answers. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

- 1 C
- 2 G
- 3 A
- 4 E
- 5 D

**6 F****Timing:** 8 mins**Interaction pattern:** Instructor-students**Activity D. What Exchange Students Have to Know****Step 1.** Indicate how important it is for an exchange student to know the following information.

Look at the example below.

- 0 Not at all important
- 1 Slightly important
- 2 Important
- 3 Fairly important
- 4 Very important

It's important that exchange students know...	0	1	2	3	4
0. who they should be checking in with.				x	
1. how much time they should spend preparing for their exams.					
2. where they shouldn't go.					
3. what places they should visit.					
4. what activities they should do in their free time.					
5. how much money they should keep with them at all times.					
6. what purchases they shouldn't make.					

**Step 2.** Share your responses with the class. Someone should tabulate the scores and calculate a class average for each item. Your instructor will provide you with the sample grids.

**Step 3.** Overall, what's the most important piece of information? What's the least important one? Do you agree? Why? Why not?

**Activity D Instructor's Note.** Read each statement once. Someone should record the results and tabulate them. When reviewing the activity as a group, you will use the class tendency scores that resulted from the tabulation. The following are grids that you can use:

Grid 1/2

	Students' Scores					
Question	1	2	3	4	5	6
Student 1 score						
Student 2						
Student 3						

Grid 2/2

	Tendency of Importance				
Score	0	1	2	3	4
Question 1 Number of students					
Question 2					
Question 3					

You may draw the second grid on the board and discuss the tendency of importance that resulted for each item.

Students do not repeat or otherwise produce the structure.

**Timing:** 20 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students and group work

### Activity E. What Laura Learned in Her First Weeks in Glendora

**Step 1.** Break into groups of three and listen as your instructor reads a short narration about her experiences in Glendora.

**Step 2.** Following there is a list of things that Laura gradually learned during her first weeks at school. With your group, give as many details as you can remember by ordering the following sentences chronologically. Look at the example below.

\_\_\_ Laura found out what the best places in Glendora could be.

\_\_\_ Laura learned when the periods start and end.

\_\_\_ Laura established how much time different activities required.

**0** \_\_\_ Laura didn't know what classroom she was assigned.

\_\_\_ Laura and her teammates discussed how their project would be developed.

\_\_\_ Laura realized how much space the auditorium has.

\_\_\_ Laura liked how nice the school looked.

**Step 3.** Share your answers with the class.

**Activity E Instructor's Script.** Read the following passage to the class at least twice. Review the answers in Step 3. Repeat only if students request it. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

*The first day of classes I didn't know basic things like where my class was going to be. I had no idea where the rest of the places were, but it didn't take me long to find that out. It was nice to see how cool everything in the school looked. The following days I also learned things such as how much space the auditorium has, and I got familiar with when the periods start and end.*

*By the end of the first week, I had already figured out where each place in the school was. Also, the guys from my team mentioned where I could find nice food in the area, and we all decided to hang out over that weekend so that I could see how great those places were.*

*During the second week I teamed up with three students for a small project. We talked about where we were going to meet to work, what guidelines we needed to follow and how we would develop the project in general.*

*As for my new routine, I don't think I can complain. I quickly got used to this new phase and I worked out how much time I needed to get everything done.*

**1** Laura realized how much space the auditorium has.

**2** Laura learned when the periods start and end.

**3** Laura liked how nice the school looked.

**4** Laura found out what the best places in Glendora could be.

**5** Laura and her teammates discussed how the project would be developed.

**6** Laura established how much time different activities required.

**Timing:** 10 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

## PART 2

While in Glendora, Laura got to know Victor and Judith who she is now very good friends with. Now they are visiting her in her hometown in Mexico.

Just as Laura, Victor and Judith may ignore several things about the place.

### Activity A. What Things Newcomers Usually Ignore

Think of eight things that you believe Victor and Judith might ignore as newcomers.

Model:

*They might ignore...*

Examples:

- *They might ignore what the best food from here is.*
- *They might ignore how cheap clothes can be.*
- *They might ignore how good the food is.*

Now, read your sentences to the person of your choice. Did you have similar ideas?

**Activity A Instructor's Note.** Allow students about 8 minutes to complete the sentences. Then call on one student to read Item 1 aloud. Survey the class to see who wrote something similar or different. Repeat until all items are reviewed. You may encourage peer evaluation and correction on embedded *wh*-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 12 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

### Activity B. What I Would Like to Know About a City

**Step 1.** Now think about five things that you would like to learn about a place you are visiting.

Model:

*I'd like to know...*

Examples:

- *I'd like to know when the museum is open.*
- *I'd like to know where I can buy good stuff.*
- *I'd like to know what fun places I could go to.*

**Step 2.** Now present your sentences to a partner of your choice. They will subsequently present their sentences to you. Each time you make a statement your partner will respond with "*So would I*" or "*I wouldn't*".

**Step 3.** Present your ideas to the class. Compare and contrast what your partner and you said.

You might need phrases such as "*I would like to know what fun places I could go to*"

*and so would she” or “I would like to know what fun places I could go to but she wouldn’t.”*

**Activity B Instructor’s Note.** Allow students about 12 minutes to complete and contrast their sentences. Then call on different students to present their information. You may encourage peer evaluation and correction on embedded *wh*-clauses. It is the instructor’s task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 18 mins

**Interaction pattern:** Student-student, group work and instructor-students

### Activity C. What There Is to Know About the New Place

**Step 1.** You should come up with about five good statements about information that a person should know before leaving for their destination.

Model:

*One should know...*

Examples:

- *One should know how much money one might spend.*
- *One should know how far certain public places are.*
- *One should know when they should pay their bills.*

**Step 2.** Now, read your sentences to the person of your choice. Did you have similar ideas? What should be the most important things that a tourist should know before traveling abroad? Why?

**Step 3.** Based on all ten ideas of what is important to know before traveling, create a short description of what you think that people should know in that situation and give reasons. Remember to use such connectors as *because*, *so*, *due to*, *since*, or any others you think of to give your description some flow and to connect the ideas smoothly.

**Activity C Instructor’s Note.** You allow students about 5 minutes to complete the sentences in Step 1. Allow them 10 minutes to work in pairs.

Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the last question in Step 2. You may encourage peer evaluation and correction on embedded *wh*-clauses whenever needed.

For Step 3, call different students to volunteer and read their compositions. It is the instructor’s decision to ask students to send or hand in the composition for feedback and correction. It is the instructor’s task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 20 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

## Activity D. What You Learn and What You Are Taught

**Step 1.** Write at least five statements about what exchange students find out eventually.

Model:

*They usually find out...*

Examples:

- *They usually find out how dangerous the city can be.*
- *They usually find out how many supermarkets there are.*
- *They usually find out where the closest ATM is.*

**Step 2.** Now write at least five statements about what a person can teach an exchange student about the place.

Model:

*Students are told...*

Examples:

- *Students are told how many food options there are.*
- *Students are told who their neighbors are.*
- *Students are told where the hospital is.*

**Step 3.** Break into groups of three people and present your sentences to your partners. They will subsequently present their sentences to you. How much similarity is there? Have you experienced any of the situations yourself?

**Activity D Instructor's Note.** You allow students about 8 minutes to complete the sentences in Steps 1 and 2. Allow students about 7 minutes to work in groups to discuss how similar their responses are.

Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the last question in Step 3. You may encourage peer evaluation and correction on embedded *wh*-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 18 mins

**Interaction pattern:** Group work and instructor-students

## Activity E. Learning Things

**Step 1.** Now think about the things that you have learned by yourself as a new college student.

Write at least five sentences.

Model:

*I found out...*

Examples:

- *I found out where I can buy good cheap food.*
- *I found out how many parks there are around.*

- *I found out where the best bookstores are.*

**Step 2.** Now write about five things that you learned about your hometown with the help of other people.

Model:

*They taught me...*

Examples:

- *They taught me where they sell good tacos.*
- *They taught me where I can buy cheap food.*
- *They taught me where I can find restaurants open after 2 am.*

**Step 3.** Compare and contrast what you have learned because of life experiences and what people have taught you. Work with the class. Have you learned more things by yourself or thanks to others? Which have been more significant and why?

**Activity E Instructor's Note.** You allow students about 8 minutes to complete the sentences in Steps 1 and 2.

Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the last two questions in Step 3. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 15 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

## II. DOUBLE INTERROGATIVES

The double interrogatives have the same syntax as the indirect wh-interrogatives because the information following the wh-word no longer introduces a question. For this reason, it does not need to be structured like a direct wh-question. Laura, for instance, has asked the following questions:

- Do you guys mind showing me **where the public library is?**
- Could you tell me **where the auditorium is?**
- Did Mr. Brook mention **when the project is due?**

### PART 1

In the activities that follow, you will continue to practice hearing and interpreting the *double interrogatives*.

#### Activity A. What Laura Asked at Different Places

Listen to questions that Laura made at different moments during her stay in Glendora. Indicate the most likely scenario.

Model:

*(you hear) Can I borrow your notes?*

*(you select from)*

**0.** at school / at the shopping mall

*(you say the correct answer) at school*

1. at the airport / in the auditorium
2. with friends / at the supermarket
3. at the library / at the shopping mall
4. at school / at the fair
5. at the airport / with friends at school
6. at the museum / in the swimming pool

**Activity A Instructor's Script.** Read each sentence ONCE. Review the answer after each item; do not wait until the end to review answers. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

- 1 Can you tell me where Gate 2 is? (at the airport)
- 2 Do you remember where that Chinese restaurant is? (with friends)
- 3 Do you know where the food court is? (at the shopping mall)
- 4 Do you mind showing me where the nurse's office is? (at school)
- 5 Did he really forget when your birthday is? (with friends at school)

**6 Do you have any idea where Vic and Judith are? (at the museum)****Timing:** 5 mins**Interaction pattern:** Instructor-students**Activity B. What You Have Asked at Different Moments**

Find people in the class who answer “Yes” to the following questions.

Rules: (1) You may not use anything but English; (2) you may not ask a person more than one question in a row; (3) if you find someone who answers “Yes” to a question, ask for that person’s signature on the line next to the question; (4) when being asked a question, listen carefully and do not look at your paper; (5) do not sign your name unless you have been asked a complete question.

*Have you ever asked someone...*

1. where the parking lot is? \_\_\_\_\_
2. when an exam is going to be? \_\_\_\_\_
3. who a person was? \_\_\_\_\_
4. what their profile address is? \_\_\_\_\_
5. where the bus stop is? \_\_\_\_\_
6. how far a stationary store is? \_\_\_\_\_
7. where the nearest convenience store is? \_\_\_\_\_
8. what the easiest way to get somewhere is? \_\_\_\_\_

**Activity B Instructor’s Script.** Ask the learners to report on their findings. You may ask follow-up questions accordingly.

**Example:**

*“Silvia, who’s asked where the parking lot is? (David). David, is that true? Where were you? Why did you have to find it?” Read each sentence ONCE. Review the answer after each item; do not wait until the end to review answers. Students do not repeat or otherwise produce the structure.*

**Timing:** 12 mins**Interaction pattern:** Instructor-students**Activity C. What Questions Laura Asked the Host Family**

**Step 1.** Break into groups of three and listen as your instructor reads a short narration.

**Step 2.** Following there is a list of questions that Laura asked at different moments during her stay at the host family’s house. With your group, give as many details as you can remember by completing the following questions. The group with the most details wins. You have three minutes. Look at the example below.

0. “Could you explain what house \_\_\_\_\_ **rules** \_\_\_\_\_ we have to follow?”
1. “Could you tell me what interesting \_\_\_\_\_ I could go to?”
2. “Do you mind showing me how these \_\_\_\_\_ work?”
3. “Could you tell me again where \_\_\_\_\_ is?”

4. "Could you tell me when \_\_\_\_\_ have to take their medication?"
5. "Can you show me how much \_\_\_\_\_ they have to eat?"
6. "Could you tell me how far the place where they like to \_\_\_\_\_ is?"
7. "Would you mind telling me who I have to contact in case of \_\_\_\_\_?"

**Step 3.** Share your answers with the class.

**Activity C Instructor's Script.** Read the following passage to the class at least twice. Review the answers in Step 3. Repeat only if students request it. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

*The host family was great, and their house was a really nice place. I was able to learn a few things thanks to them. At the beginning they obviously let me know what house rules everyone needs to follow and things like what cool places I could go to. They also taught me how a couple of the house appliances worked and mentioned where I could find a spare key.*

*However, something that I enjoyed a lot was spending time with their dogs and learning to take care of them whenever I could. Since they were senior dogs, I had to remember when they needed to take their medication, how much food they had to eat, where they liked to spend time and who I had to call in case of emergency.*

- 1 "Could you tell me what interesting places I could go to?"
- 2 "Do you mind showing me how these appliances work?"
- 3 "Could you tell me again where spare key is?"
- 4 "Could you tell me when the dogs have to take their medication?"
- 5 "Can you show me how much food they have to eat?"
- 6 "Could you tell me how far the place where they like to spend time is?"
- 7 "Would you mind telling me who I have to contact in case of emergency?"

**Timing:** 10 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

### Activity D. What You Could Ask If You Did Not Know

Complete the questions in your own way to indicate something that you've had to ask to know specific information while being at an unfamiliar place, like Laura. Look at the example below.

*Excuse me, could you tell me...*

0. where \_\_\_\_\_ **downtown** \_\_\_\_\_ is?
1. where \_\_\_\_\_ are?
2. when \_\_\_\_\_ is going to be?
3. when \_\_\_\_\_ ?
4. how much \_\_\_\_\_ is?
5. how many \_\_\_\_\_ are?
6. how I can \_\_\_\_\_ ?

Compare with the class. Did you all write similar things?

**Activity D Instructor's Script.** Allow students about 5 minutes to complete the sentences. Then call on one student to read Item 1 aloud. Survey the class to see who wrote something similar or different. Repeat until all items are reviewed.

**Timing:** 10 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

## PART 2

Requesting information is essential for people who find themselves in unfamiliar situations, like Victor and Judith. They have spent two weeks in Mexico and have visited different places. Victor is interested in art, so he likes museums, and Judith prefers sightseeing.

### Activity A. What Victor and Judith Might Have Asked

Think of six things that you believe Victor and Judith could have asked Laura during their visit.

Model:

*Could you tell me...*

Examples:

- *Could you tell me how many parks there are?*
- *Could you tell me where the market is?*
- *Could you tell me what time we're leaving tomorrow?*

Now present your sentences to a partner. Your partner will subsequently present their sentences to you. Have you ever offered information about your hometown?

**Activity A Instructor's Note.** Allow students about 5 minutes to complete the sentences. Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the question. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 8 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

### Activity B. What I Would Like to Know

Now think about the things you would like to ask about a new town that you are planning to visit. Write eight questions about things that you would be likely to ask if you found yourself in a similar situation.

Model:

*Could you tell me... / Do you mind showing me... / Do you know...*

Examples:

- *Could you tell me where they sell fresh vegetables?*
- *Do you mind showing me where the market is?*

- *Do you know what time we're leaving tomorrow?*

Share your responses with the class. Did you all write similar things?

**Activity B Instructor's Note.** Allow students about 12 minutes to complete the sentences. Then call on one student to read Item 1 aloud. Survey the class to see who wrote something similar or different. Repeat until all items are reviewed. You may encourage peer evaluation and correction on embedded *wh*-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 15 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

### Activity C. What Information You Have Learned

**Step 1.** Write at least five questions that you had to ask to know information when you visited a new city.

Model:

*Do you know...*

Examples:

- *Do you know where my bags are?*
- *Do you know how much this is?*
- *Do you know where the exit is?*

What are the most usual questions that a newcomer asks?

**Step 2.** Now write at least five questions that you have had to ask in your hometown.

Model:

*Excuse me, could you tell me...*

Examples:

- *Excuse me, could you tell me where the stationary store is?*
- *Excuse me, could you tell me where I can buy one of those?*
- *Excuse me, could you tell me where Dona Nati's is?*

**Step 3.** Now present your questions to a partner. Your partner will subsequently present their questions to you. How much similarity is there?

**Activity C Instructor's Note.** You allow students about 8 minutes to complete the sentences in Steps 1 and 2. Allow students about 7 minutes to work in groups to discuss how similar their responses are.

Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the last question in Step 3. You may encourage peer evaluation and correction on embedded *wh*-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 18 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

### Activity D. What Places In The City You Know About

Write eight questions to quiz the partner of your choice on cool places in the city.

Model:

*Do you know...*

Examples:

- *Do you know how many pet-friendly places there are downtown?*
- *Do you know how much you have to wait to enter that restaurant?*
- *Do you know where The Underground is?*

Ask your partner the questions. Each time you make a statement, your partner will not only respond with “Yes, I do” or “No, I don’t”, but also give and ask for further information in each situation. How much information didn’t you know? What new information did you learn?

**Activity D Instructor’s Note.** You allow students about 8 minutes to complete the sentences. Allow them about 15 minutes to work in pairs.

Ask the learners to report on their findings. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses whenever needed.

You can also call different students to volunteer to ask the class one question. You may ask follow-up questions accordingly. It is the instructor’s task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 25 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

### III. WH-NOMINAL INTERROGATIVES

The wh-nominal interrogatives have the same syntax as both the *indirect wh-interrogatives* and the double interrogatives since the information following the wh-word no longer introduces a direct wh-question. In the indirect speech information is given about things that were said or questions that were asked in the direct speech. For this reason, nor the subject or the auxiliary needs inversion. What Laura was asked can illustrate these facts:

- They asked her **how beautiful and fun places in Mexico were**.
- They asked her **how she was feeling**.
- They asked **what food she liked**.

## PART 1

In the activities that follow, you will continue to practice hearing and interpreting the *wh-nominal interrogatives*.

### Activity A. What They Asked Laura

Both Laura and her host family had to fill out applications for the exchange student program. Listen to each statement about the information that the program application requires from both parties. Indicate whether it is about the exchange students, about the host families or both.

Model:

*(you hear) They ask them what their residence address is.*

*(you select from)*

- a. exchange students
- b. host families
- c. both

*(you say the correct answer) both*

**Activity A Instructor's Script.** Read each sentence ONCE. Review the answer after each item; do not wait until the end to review answers. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

- 1 They ask them what type of home it is. (host families)
- 2 They ask them what their parents' occupations are. (exchange students)
- 3 They ask them what their business phone number is. (host families)
- 4 They ask them who their first personal reference is. (both)
- 5 They ask them how many bathrooms and bedrooms there are. (host families)
- 6 They ask them what their social media accounts are. (both)
- 7 They ask them what their ambitions for their education are. (exchange students)
- 8 They ask them what their religion is. (both)
- 9 They ask them what their interests and accomplishments are. (exchange students)
- 10 They ask them who their counselor is. (exchange students)



5. what her school interest were, \_\_\_\_\_.
6. what her accomplishments were, \_\_\_\_\_.

Compare with the class. Did you all have similar things?

**Activity C Instructor's Script.** Allow students about 5 minutes to complete the sentences. Then read the items aloud and ask learners to share their responses.

Example:

"Janet, She was asked what her email was (and so was I)". Read each sentence ONCE. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

- 1 She was asked what her email was.
- 2 She was asked what her religion was.
- 3 She was asked what her long-term plans were.
- 4 She was asked what her expectations were
- 5 She was asked what her school interest were.
- 6 She was asked what her accomplishments were.
- 7 She was asked what her reasons for applying were.
- 8 She was asked what her address was.

**Timing:** 8 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

### Activity D. What Laura and Her Counselor Had Discussed

**Step 1.** Break into groups of three and listen as your instructor reads an email that Laura sent to her parents about a meeting with her counselor.

**Step 2.** Following there is a list of things that Laura's counselor asked her during an interview before the trip. With your group, give as many details as you can remember by completing the following sentences. The group with the most details wins. You have three minutes. Look at the example below.

0. The counselor asked her how much **free time** \_\_\_\_\_ she had.
1. The counselor asked her how many \_\_\_\_\_ she had.
2. The counselor asked her what her \_\_\_\_\_ during the year looked like.
3. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she had taken.
4. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she had held.
5. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she was interested in.
6. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she disliked.
7. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she had.
8. The counselor asked her what date \_\_\_\_\_ was going to be.
9. The counselor asked her when the \_\_\_\_\_ was going to be.

**Step 3.** Share your answers with the class.

**Activity D Instructor's Script.** Read the following passage to the class at least twice. Review the answers in Step 3. Repeat only if students request it. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

*Everything went well.*

*To start with, the counselor said that he'd like to know how much free time I have so I can start thinking about what my new chores and activities are going to be and how much time I'll spend on that. He obviously asked how many classes I have weekly, as well as how many extra courses I've taken so far and what my leadership positions have been. I told him about the reading workshop. About my background, I also told him what activities I liked and the things I don't. Besides that, he asked me what my social media accounts were, and he also asked about the flight's date and when the graduation is going to be.*

- 1 The counselor asked her how many classes she had.
- 2 The counselor asked her what her daily schedule during the year looked like.
- 3 The counselor asked her what extra courses she had taken that year.
- 4 The counselor asked her what leadership positions she had held.
- 5 The counselor asked her what activities she was interested in.
- 6 The counselor asked her what things she disliked.
- 7 The counselor asked her what social media she had.
- 8 The counselor asked her what date her flight was going to be.
- 9 The counselor asked her when her graduation was going to be.

**Timing:** 8 mins

**Interaction pattern:** Group work and instructor-students

### Activity E. What Information You Would Give

In this activity you will hear a series of sentences about things people usually ask when they are getting to know one another. Indicate whether you are likely or unlikely to feel uncomfortable if you were asked the same things. Look at the example below.

If they asked me...	It'd be ok	It'd be uncomfortable
0. how old I am.	<b>x</b>	
1. what my week is like.		
2. what my go-to guilty pleasure is.		
3. what my life goals are.		
4. which member of my family I confide in most.		
5. where I see myself in 5 years.		
6. what pet peeves I have.		
7. which of my personality traits I'm most proud of.		
8. who my first celebrity crush was.		
9. what product I couldn't live without.		
10. what qualities I look for in a partner.		

Compare your answers with a partner and discuss. Say why you chose that answer.

Your instructor will now read each statement and then ask you to raise your hand if you thought the question would be uncomfortable for you or not. Someone should keep track of the responses on the board. In the end, how did the class respond to each statement? Why do you think that? Does everyone agree? Share with the class.

**Activity E Instructor's Note.** Ask the learners to report on their findings. You may ask follow-up questions accordingly. When reviewing the activity as a group, you read the item out loud, and students respond raising their hands. First students who would feel comfortable and then those who wouldn't. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

**Timing:** 8 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

## PART 2

When Victor and Judith spent holidays in Mexico, they got in touch with their families and friends and reported to them information about their experience. Besides, they asked for information about the places they were planning to visit during their stay.

### Activity A. What They Told Their Families and Friends

Think of five things that you believe that Victor and Judith report to their families and friends about the trip.

Model:

*They might've told them...*

Examples:

- *They might've told them where they were staying.*
- *They might've told them how many tourist places there were.*
- *They might've told them how different things were.*

Now, read your sentences to the person of your choice. Did you have similar ideas?

**Activity A Instructor's Note.** Allow students about 5 minutes to complete the sentences. Then call on one student to read Item 1 aloud. Survey the class to see who wrote something similar or different. Repeat until all items are reviewed. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 10 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

### Activity B. What You Have Told Them

**Step 1.** Now think about six things that you have told someone about any trip that you have taken.

Model:

*I told them...*

Examples:

- *I told them how far it was.*
- *I told them how tasty food was.*
- *I told them how many people I'd met.*

**Step 2.** Now present your sentences to a partner of your choice. They will subsequently present their sentences to you. Each time you make a statement your partner will respond with "So did I" or "I didn't".

**Step 3.** Present your ideas to the class. Compare and contrast what your partner and you said.

You might need phrases such as “*I told them how far it was and so did he*” or “*I told them how tasty food was but he didn’t.*”

**Activity B Instructor’s Note.** Allow students about 12 minutes to complete and contrast their sentences. Then call on different students to present their information. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses. It is the instructor’s task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 15 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

### Activity C. What People Are Likely to Ask

**Step 1.** Write at least five things that you have had to ask when you visited a new city.

Model:

*I asked...*

Examples:

- *I asked where my bags were.*
- *I asked how much it was.*
- *I asked where the exit was.*

**Step 2.** Now write at least five things related to college that you have had to ask your partners or professors.

Model:

*I asked...*

Examples:

- *I asked where the stationary store was.*
- *I asked where I could buy one of those.*
- *I asked how far Dona Nati’s was.*

**Step 3.** Now present your questions to a partner. Your partner will subsequently present their questions to you. How much similarity is there? Ask follow up questions.

**Activity C Instructor’s Note.** You allow students about 8 minutes to complete the sentences in Steps 1 and 2. Allow students about 7 minutes to work in groups to discuss how similar their responses are.

Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the last question in Step 3. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses. It is the instructor’s task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 18 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

**Activity D. What You Would Like to Learn**

**Step 1.** You should come up with about six good statements about things that you would seriously like to learn to do. Write them in order of importance.

Model:

*I'd love to learn...*

Examples:

- *I'd love to learn how these devices are made.*
- *I'd love to learn what this animal's habitat is like.*
- *I'd love to learn how I can save money easily.*

**Step 2.** Break into groups of three people and present your sentences to your partners. They will subsequently present their sentences to you. Did you have similar ideas? Ask follow up questions.

**Activity D Instructor's Note.** You allow students about 8 minutes to complete the sentences in Step 1. Allow students about 10 minutes to work in groups to discuss how similar their responses are.

Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the question in Step 2. You may encourage peer evaluation and correction on embedded *wh*-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 20 mins

**Interaction pattern:** Group work and instructor-students

## IV. INDIRECT EXCLAMATIVES

The *indirect exclamatives* have the same syntax as the three previous variants: *indirect wh-interrogatives*, *double interrogatives*, and *wh-nominal clauses*. The information following the wh-word no longer introduces a direct wh-question, so neither the subject nor the auxiliary needs to be inverted. These exclamations involve emotions and change of intonation. What Laura shared with her family and friends can illustrate these facts:

- You won't believe **how friendly people have been!**
- Let me tell you **how amazing that trip was.**
- You won't imagine **who we saw on the street.**

### PART 1

In the activities that follow, you will continue to practice hearing and interpreting the *indirect exclamatives*.

#### Activity A. What Laura Shared About the Exchange

Listen to each statement about comments that Laura made on different unforgettable experiences. Indicate whether the information is a positive message or a negative one.

Model:

(*you hear*) You won't believe how hard the exam was!

(*you select from*)

a. positive

b. negative

(*you say the correct answer*) negative

**Activity A Instructor's Script.** Read each sentence ONCE. Review the answer after each item; do not wait until the end to review answers. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

- 1 You won't believe who I met! (positive)
- 2 You won't believe how badly the band played! (negative)
- 3 You won't believe how sick I got after that day! (negative)
- 4 You won't believe how many presents I got! (positive)
- 5 You won't believe how much delicious food we ate! (positive)
- 6 You won't believe how fun going to the beach is! (positive)

**Timing:** 5 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

### Activity B. How Good Experiences Can Be

Read each of Laura's comments. Then decide whether you think they relate to a positive or negative situation. Look at the example below.

I had no idea...

0. how tasty hamburgers are!
1. how difficult statistics class was!
2. how many people I've spoken to!
3. how many places we've been to!
4. how interesting my new friends are!
5. how comfortable this furniture is!
6. how many extra activities we may choose!
7. how sick I was the first week!
8. what a good time we had during the trip!
9. what their celebrations were really like!
10. how hard some exams would be!

Positive	Negative
<b>x</b>	

Your instructor will now read each statement and then ask you to raise your hand if you checked positive and then if you checked negative. In the end, how did the class respond to each statement? Share with the class.

**Activity B Instructor's Note.** When reviewing the activity as a group, you read the item out loud and students respond raising their hands. First students who checked the first box and then those who checked the second one. You ask the class about other things that exchange students should worry about. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

**Timing:** 8 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

### Activity C. What Ideas Laura Shared With Friends

There is a series of opinions that Laura shared with her friends. For each sentence half in Column A, indicate to which sentence half in Column B it is most logically connected. Look at the example below.

Column A

0. I had no idea how interesting classes were going to be.     **c**
1. I had no idea how welcome teachers would make me feel.
2. I had no idea how many great places there are to visit.
3. I had no idea how big trees can grow.
4. I had no idea how life-changing it'd be.

## Column B

- a. You won't believe how many pictures I've taken of all the trips!
- b. You won't believe how beautiful Sequoia National Park is!
- ✓ c. You won't believe how many things I've learned!
- d. You won't believe what this experience has taught me!
- e. You won't believe how helpful they have been, too!

**Activity C Instructor's Script.** Read each sentence ONCE. Review the answer after each item; do not wait until the end to review answers. Students do not repeat or otherwise produce the structure.

- 1 E
- 2 A
- 3 B
- 4 D

**Timing:** 8 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

### Activity D. What Things You Wish You Had Known

Finish the sentences in your own way to indicate something crucial that you wish you had known. Look at the example below.

*I wish I had known...*

- 0. how difficult the English exam could be!
- 1. how much \_\_\_\_\_ I should've saved!
- 2. what \_\_\_\_\_ I should've taken!
- 3. what \_\_\_\_\_ I could've made!
- 4. how fun \_\_\_\_\_ was going to be!
- 5. how life-changing \_\_\_\_\_ could be!
- 6. how much \_\_\_\_\_ there would be!
- 7. how easy \_\_\_\_\_ was!

Compare with the class. Did you all write similar things?

**Activity D Instructor's Script.** Allow students about 5 minutes to complete the sentences. Then call on one student to read Item 1 aloud. Survey the class to see who wrote something similar or different. Repeat until all items are reviewed.

**Timing:** 8 mins

**Interaction pattern:** Instructor-students

## PART 2

Just as Laura, Victor and Judith talked about their experiences with their families and friends, telling them exactly about the good and the bad things.

### Activity A. What They Could Not Believe About the Place

Think of eight opinions that you think Victor and Judith could have had about the differences between the American culture and the Mexican culture.

Model:

*You won't believe...*

Examples:

- *You won't believe how hard-working people are!*
- *You won't believe how important religion is!*
- *You won't believe how many beautiful places we went to!*

Now present your sentences to a partner. Your partner will subsequently present their sentences to you. Did you have similar ideas?

**Activity A Instructor's Note.** Allow students about 5 minutes to complete the sentences. Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the question. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 8 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

### Activity B. What Good and Bad Experiences You Have Had During a Trip

**Step 1.** You should come up with about five expressions about what you wish you had known before to have avoided a bad experience which you went through during a trip.

Model:

*I should've known...*

Examples:

- *I should've known how much money I really needed!*
- *I should've known where I could keep it!*
- *I should've known how bad those people were!*

**Step 2.** Now write at least five expressions about a great experience that you've had.

Model:

*I still can't believe...*

Examples:

- *I still can't believe how lucky I am!*
- *I still can't believe how good that decision was!*
- *I still can't believe who I met!*

**Step 3.** Now, read your sentences to the person of your choice. Did you have similar ideas? Why?

**Activity B Instructor's Note.** You allow students about 8 minutes to complete the sentences in Steps 1 and 2. Allow students about 7 minutes to work in groups to discuss how similar their responses are.

Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the last question in Step 3. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 18 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

### Activity C. What Your Opinion on People and Places Is

**Step 1.** Write at least five negative opinions about a place you have visited.

Model:

*You won't believe...*

Examples:

- *You won't believe how dirty that beach is.*
- *You won't believe how crowded the beaches are.*
- *You won't believe what those bars are like.*

**Step 2.** Now write at least five positive things that you didn't expect about a place you visited.

Model:

*I had no idea...*

Examples:

- *I had no idea how nice food would be.*
- *I had no idea how friendly the Airbnb host was.*
- *I had no idea how many pet-friendly restaurants there are.*

**Step 3.** Break into groups of three people and present your sentences to your partners. They will subsequently present their sentences to you. How much similarity is there? Have you experienced any of those situations yourself?

**Activity C Instructor's Note.** You allow students about 8 minutes to complete the sentences in Steps 1 and 2. Allow students about 7 minutes to work in groups to discuss how similar their responses are.

Survey the class to see who wrote something similar or different. Ask students for their response to the last question in Step 3. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 18 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

### Activity D. What You Think About People and Places

**Step 1.** Get into pairs and decide whether you will talk about a place or a person that impressed you somehow.

**Step 2.** Each one find a picture of their choice on the Internet. You will use this as a prompt to express opinion.

**Step 3.** Share your pictures and give at least five opinions.

*Model:*

*I'm amazed at... / I'm not amazed at... / I can't believe...*

Examples:

- *I'm amazed at how long her hair is.*
- *I'm not amazed at how intimate that place looks.*
- *I can't believe how old those trees are.*

**Step 4.** Present your case to the class to see if they agree. You might need phrases such as *"They said that they were amazed at the scenery, but I said the opposite"* or *"They told me that they couldn't believe how tall he was"*.

**Activity D Instructor's Note.** Allow students about 15 minutes to make comments on each other's pictures. Then call on different students to present their information. You may encourage peer evaluation and correction on embedded wh-clauses. It is the instructor's task to correct students whenever necessary.

**Timing:** 18 mins

**Interaction pattern:** Student-student and instructor-students

**Anexo 3. Student's booklet**

# **Advanced Interrogatives: Embedded Wh-clauses**

## INDEX

<b>I. INDIRECT WH-INTERROGATIVES</b>	<b>4</b>
Part 1	5
Activity A. What Laura Has to Do First	5
Activity B. What Exchange Students Should Be Worried About	6
Activity C. What Laura Will Learn After Arriving	7
Activity D. What Exchange Students Have to Know	8
Activity E. What Laura Learned in Her First Weeks in Glendora	9
Part 2	10
Activity A. What Things Newcomers Usually Ignore	11
Activity B. What I Would Like to Know About My Hometown	12
Activity C. What There Is to Know About the New Place	13
Activity D. What You Learn and What You Are Taught	15
Activity E. Learning Things	16
<b>II. DOUBLE INTERROGATIVES</b>	<b>18</b>
Part 1	18
Activity A. What Laura Asked at Different Places	18
Activity B. What You Have Asked at Different Moments	19
Activity C. What Questions Laura Asked the Host Family	20
Activity D. What You Could Ask If You Did Not Know	21
Part 2	22
Activity A. What Victor and Judith Might Have Asked	22
Activity B. What I Would Like to Know	23
Activity C. What Information You Have Learned	24
Activity D. What Places in The City You Know About	25
<b>III. WH-NOMINAL INTERROGATIVES</b>	<b>27</b>
Part 1	27
Activity A. What They Asked Laura	27
Activity B. What Laura Shared With Friends	28
Activity C. What Laura Shared With Her Counselor	29
Activity D. What Laura and Her Counselor Had Discussed	30

Activity E. What Information You Would Give	31
Part 2	33
Activity A. What They Told Their Families and Friends	33
Activity B. What You Have Told Them	34
Activity C. What People Are Likely to Ask	35
Activity D. What You Would Like to Learn	36
<b>IV. INDIRECT EXCLAMATIVES</b>	<b>38</b>
Part 1	38
Activity A. What Laura Shared About the Exchange	38
Activity B. How Good Experiences Can Be	39
Activity C. What Ideas Laura Shared With Friends	40
Activity D. What Things You Wish You Had Known	41
Part 2	42
Activity A. What They Could Not Believe About the Place	42
Activity B. What Good and Bad Experiences You Have Had During a Trip	43
Activity C. What Your Opinion on People and Places Is	44
Activity D. What You Think About People and Places	46

## I. INDIRECT WH-INTERROGATIVES



Laura is an exchange student in Glendora in California. During her stay she learned a lot about the town, the school, and the surroundings, but she had to either learn things by herself or ask people for information.

One regular day at school she started feeling sick, so she needed to find out **where the nurse's office was**. If she ever inquired **where the nurse's office was**, she would've asked directly:

- "Excuse me. Where's the nurse's office?"

Although she could've also said:

- "Excuse me. I'd like to know **where the nurse's office is**."

Now it is clear that after that unexpected event, she knows **where the nurse's office is**.

Just as Laura, we often find ourselves wondering, expressing, or asking about or for something indirectly. If we were Laura, we could've wondered **where the nurse's office is** as well, express that we don't know **where it is**, or ask indirectly that we would like to know **where we can find it**.

The construction in bold is called indirect wh-interrogatives because the direct questions such as *Where is it?* or *Where can I find it?* have been restated in a different way and inserted into

the head clauses *we could've also wondered...*, *we don't know...* and *we would like to know...* in order to transmit or request information. For this reason, the elements that we find after the wh-word no longer introduce a question (directly), so it does not need to be structured like one. The inversion of direct wh-questions poses a major problem for the structure of indirect wh-interrogatives and all other wh-clauses. Second language learners misplace elements such as the subject and auxiliary of the subordinate wh-clause just because it looks like a direct wh-question, but it is not. It is not uncommon for them to make the following mistake:

They should say: "I don't know **where the classroom is.**"

They incorrectly structure: "I don't know ~~where's the classroom.~~"

## PART 1

In the activities that follow, you will continue to practice hearing and interpreting the indirect wh-interrogative and three more variants.

### Activity A. What Laura Has to Do First



Listen to each statement about the mental list of things that Laura must find out about. Indicate whether the information is about before leaving for Glendora or after arriving.

Model:

*(you hear) I'd like to know how I can get downtown.*

*(you select from)*

**a.** before leaving for Glendora

**b.** after arriving in Glendora

*(you say the correct answer) After arriving in Glendora.*

### Activity B. What Exchange Students Should Be Worried About



Read each sentence. Then decide whether or not it is something that an exchange student should be worried about. Look at the example below.

An exchange student should worry about...

0. how well they'll communicate in English.
1. what the host house will be like.
2. how many people they'll meet.
3. how much money they'll need.
4. how expensive things could be.
5. how nice the school looks.
6. how much spare time they'll have.
7. what emergency purchases they might make.
8. how many exams they'll sit.
9. what the host family will be like.
10. how many people they'll meet.

Agree	Disagree
<b>x</b>	

Your instructor will now read each statement and then ask you to raise your hand if you agreed and then if you disagreed on each of them. Someone should keep track of the responses on the board. In the end, how did the class respond to each statement? What other things should exchange students worry about? Share with the class.

### Activity C. What Laura Will Learn After Arriving



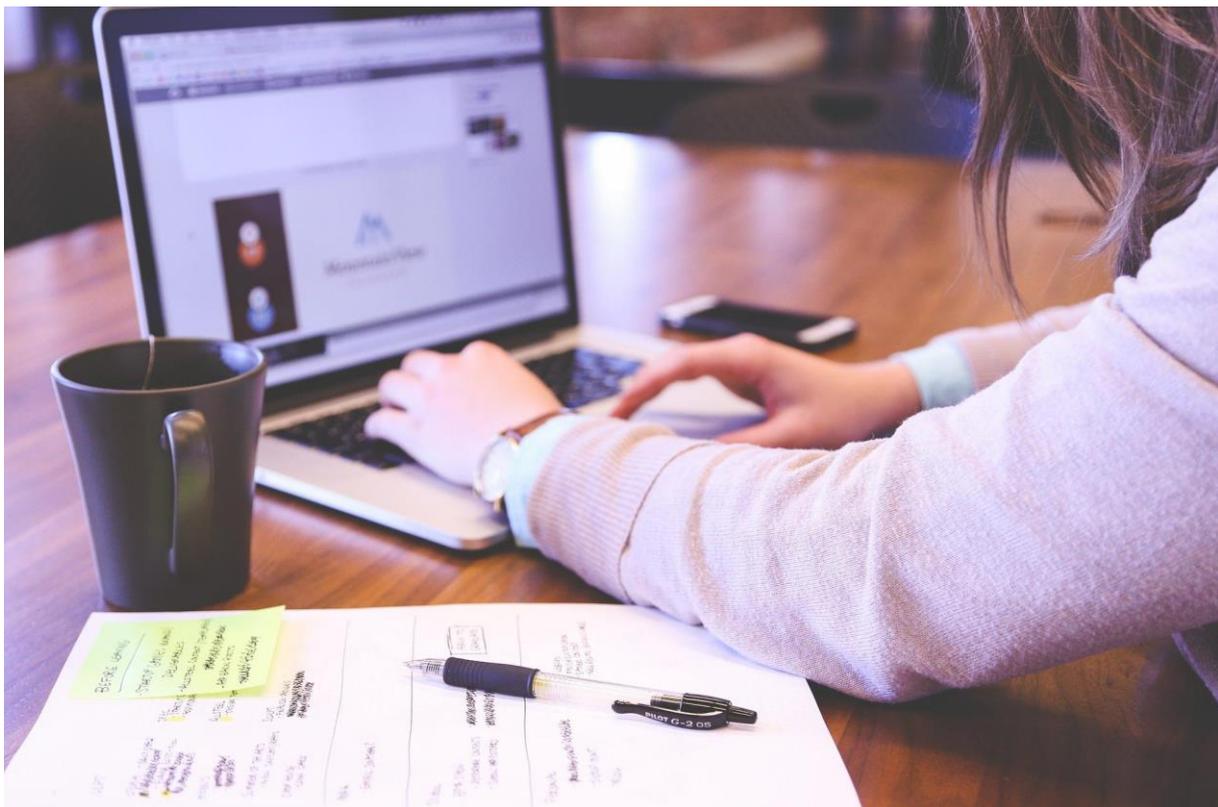
There are experiences that Laura will create during her stay in Glendora. For each sentence half in Column A, indicate to which sentence half in Column B it is logically connected. Look at the example below.

## Column A

0. Laura will be able to find where the bus stop is.     b
1. Laura needs to ask her teacher when the exams are going to be. \_\_\_\_\_
2. Laura may ask her classmates what the best way to get downtown is. \_\_\_\_\_
3. Laura will ask her host family who her neighbors are. \_\_\_\_\_
4. Laura will find out what the best food in town is. \_\_\_\_\_
5. Laura won't take long to know who her teammates are. \_\_\_\_\_
6. Laura will know how many grocery and convenience stores there are. \_\_\_\_\_

## Column B

- a. She'll make sure to remember where each of them lives, what their names are and what they look like.
- b. Maps will also show her where it is.
- c. She'll have to remember how many there will be.
- d. Mr. Scott will let her know who they are when he teams them up.
- e. People will tell her what the best options are.
- f. She'll be likely to know how many shopping malls there are, too.
- g. They may even show her what it is.

**Activity D. What Exchange Students Have to Know**

**Step 1.** Indicate how important it is for an exchange student to know the following information.

Look at the example below.

- 0 Not at all important
- 1 Slightly important
- 2 Important
- 3 Fairly important
- 4 Very important

It's important that exchange students know...	0	1	2	3	4
0. who they should be checking in with.				x	
1. how much time they should spend preparing for their exams.					
2. where they shouldn't go.					
3. what places they should visit.					
4. what activities they should do in their free time.					
5. how much money they should keep with them at all times.					
6. what purchases they shouldn't make.					

**Step 2.** Share your responses with the class. Someone should tabulate the scores and calculate a class average for each item. Your instructor will provide you with the sample grids.

**Step 3.** Overall, what's the most important piece of information? What's the least important one? Do you agree? Why? Why not?

**Activity E. What Laura Learned in Her First Weeks in Glendora**



**Step 1.** Break into groups of three and listen as your instructor reads a short narration about her experiences in Glendora.

**Step 2.** Following there is a list of things that Laura gradually learned during her first weeks at school. With your group, give as many details as you can remember by ordering the following sentences chronologically.

\_\_\_ Laura found out what the best places in Glendora could be.

\_\_\_ Laura learned when the periods start and end.

\_\_\_ Laura established how much time different activities required.

**0** \_\_\_ Laura didn't know what classroom she was assigned.

\_\_\_ Laura and her teammates discussed how their project would be developed.

\_\_\_ Laura realized how much space the auditorium has.

\_\_\_ Laura liked how nice the school looked.

**Step 3.** Share your answers with the class.

## PART 2

While in Glendora, Laura got to know Victor and Judith who she is now very good friends with.

Now they are visiting her in her hometown in Mexico.

Just as Laura, Victor and Judith may ignore several things about the place.

**Activity A. What Things Newcomers Usually Ignore**

Think of eight things that you believe Victor and Judith might ignore as newcomers.

Model:

*They might ignore...*

Examples:

- *They might ignore what the best food from here is.*
- *They might ignore how cheap clothes can be.*
- *They might ignore how good the food is.*

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

Now, read your sentences to the person of your choice. Did you have similar ideas?

**Activity B. What I Would Like to Know About My Country**

**Step 1.** Now think about five things that you would like to learn about your country.

Model:

*I'd like to know...*

Examples:

- *I'd like to know how many archeological sites there are in Puebla.*
- *I'd like to know where I can buy good stuff.*
- *I'd like to know what fun places I could go to in the summer.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 2.** Now present your sentences to a partner of your choice. They will subsequently present their sentences to you. Each time you make a statement your partner will respond with “*So would I*” or “*I wouldn't*”.

**Step 3.** Present your ideas to the class. Compare and contrast what your partner and you said. You might need phrases such as “*I would like to know what fun places I could go to in*”

*the summer and so would she” or “I would like to know what fun places I could go to in the summer but she wouldn’t.”*

### Activity C. What There Is to Know About the New Place



**Step 1.** You should come up with about five good statements about information that a person should know before leaving for their destination.

Model:

*One should know...*

Examples:

- *One should know how much money one might spend.*
- *One should know how far certain public places are.*
- *One should know when they should pay their bills.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 2.** Now, read your sentences to the person of your choice. Did you have similar ideas? What should be the most important things that a tourist should know before traveling abroad? Why?

**Step 3.** Based on all ten ideas of what is important to know before traveling, create a short description of what you think that people should know in that situation and give reasons. Remember to use such connectors as *because*, *so*, *due to*, *since*, or any others you think of to give your description some flow and to connect the ideas smoothly.

Notes:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Activity D. What You Learn and What You Are Taught**

**Step 1.** Write at least five statements about what exchange students find out eventually.

Model:

*They usually find out...*

Examples:

- *They usually find out how dangerous the city can be.*
- *They usually find out how many supermarkets there are.*
- *They usually find out where the closest ATM is.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 2.** Now write at least five statements about what a person can teach an exchange student about the place.

Model:

*Students are told...*

Examples:

- *Students are told how many food options there are.*
- *Students are told who their neighbors are.*
- *Students are told where the hospital is.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 3.** Break into groups of three people and present your sentences to your partners. They will subsequently present their sentences to you. How much similarity is there? Have you experienced any of the situations yourself?

### Activity E. Learning Things



**Step 1.** Now think about the things that you have learned by yourself as a college student. Write at least five sentences.

Model:

*I found out...*

Examples:

- *I found out where I can buy good cheap food.*
- *I found out how many parks there are around.*
- *I found out where the best bookstores are.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 2.** Now write about five things that you learned about your hometown with the help of other people.

Model:

*They taught me...*

Examples:

- *They taught me where they sell good tacos.*
- *They taught me where I can buy cheap food.*
- *They taught me where I can find restaurants open after 2 am.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 3.** Compare and contrast what you have learned because of life experiences and what people have taught you. Have you learned more things by yourself or thanks to others? Which have been more significant and why?

## II. DOUBLE INTERROGATIVES

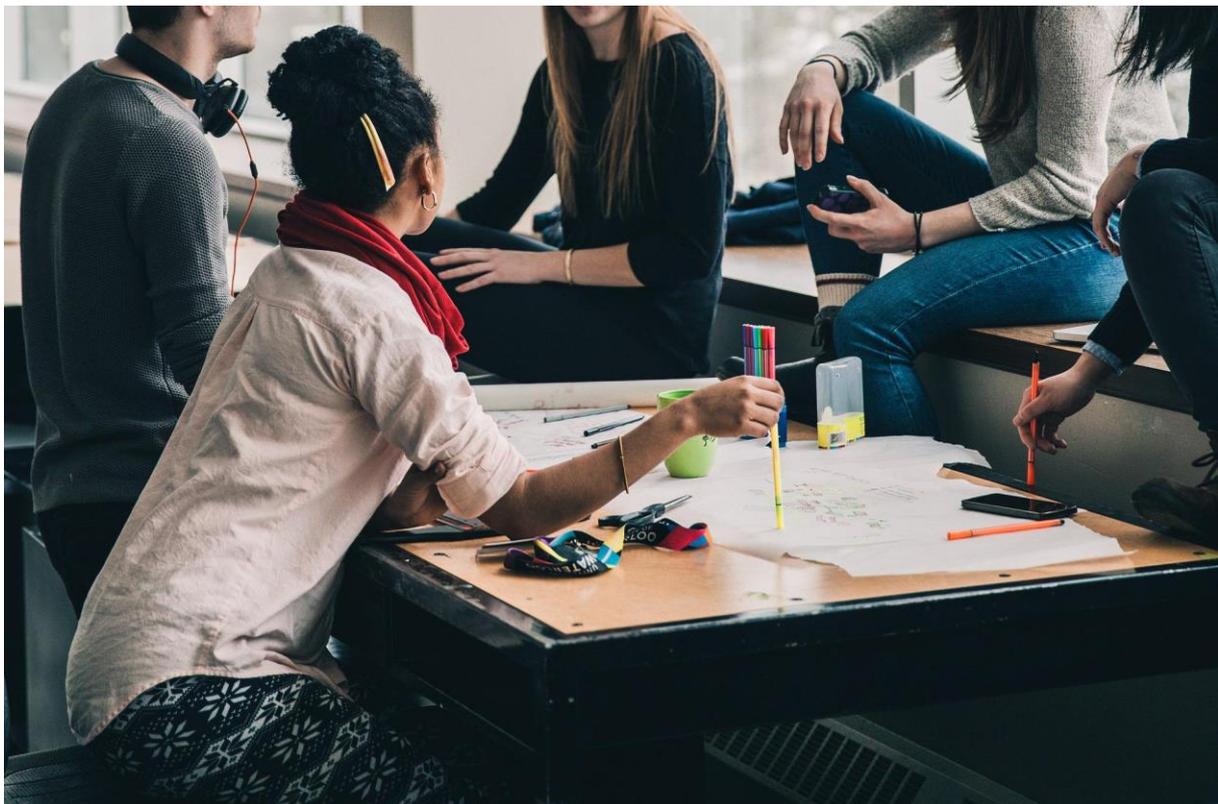
The double interrogatives have the same syntax as the indirect wh-interrogatives because the information following the wh-word no longer introduces a question. For this reason, it does not need to be structured like a direct wh-question. Laura, for instance, has asked the following questions:

- Do you guys mind showing me **where the public library is**?
- Could you tell me **where the auditorium is**?
- Did Mr. Brook mention **when the project is due**?

### PART 1

In the activities that follow, you will continue to practice hearing and interpreting the *double interrogatives*.

#### Activity A. What Laura Asked At Different Places



Listen to questions that Laura made at different moments during her stay in Glendora. Indicate the most likely scenario.

Model:

*(you hear) Can I borrow your notes?*

*(you select from)*

0. at school / at the shopping mall

*(you say the correct answer) at school*

1. at the airport / in the auditorium
2. with friends / at the supermarket
3. at the library / at the shopping mall
4. at school / at the fair
5. at the airport / with friends at school
6. at the museum / in the swimming pool

### Activity B. What You Have Asked at Different Moments



Find people in the class who answer “Yes” to the following questions.

Rules: (1) You may not use anything but English; (2) you may not ask a person more than one question in a row; (3) if you find someone who answers “Yes” to a question, ask for that person’s signature on the line next to the question; (4) when being asked a question, listen carefully and do not look at your paper; (5) do not sign your name unless you have been asked a complete question.

*Have you ever asked someone...*

1. where the parking lot is? \_\_\_\_\_
2. when an exam is going to be? \_\_\_\_\_
3. who a person was? \_\_\_\_\_
4. what their profile address is? \_\_\_\_\_
5. where the bus stop is? \_\_\_\_\_
6. how far a stationary store is? \_\_\_\_\_
7. where the nearest convenience store is? \_\_\_\_\_
8. what the easiest way to get somewhere is? \_\_\_\_\_

### Activity C. What Questions Laura Asked the Host Family



**Step 1.** Break into groups of three and listen as your instructor reads a short narration.

**Step 2.** Following there is a list of questions that Laura asked at different moments during her stay at the host family's house. With your group, give as many details as you can remember by completing the following questions. The group with the most details wins. You have three minutes. Look at the example below.

0. "Could you explain what house \_\_\_\_\_ **rules** \_\_\_\_\_ we have to follow?"
1. "Could you tell me what interesting \_\_\_\_\_ I could go to?"
2. "Do you mind showing me how these \_\_\_\_\_ work?"
3. "Could you tell me again where \_\_\_\_\_ is?"
4. "Could you tell me when \_\_\_\_\_ have to take their medication?"
5. "Can you show me how much \_\_\_\_\_ they have to eat?"
6. "Could you tell me how far the place where they like to \_\_\_\_\_ is?"
7. "Would you mind telling me who I have to contact in case of \_\_\_\_\_?"

**Step 3.** Share your answers with the class.

### Activity D. What You Could Ask If You Did Not Know



Complete the questions in your own way to indicate something that you've had to ask to know specific information while being at an unfamiliar place like Laura. Look at the example below.

*Excuse me, could you tell me...*

0. where \_\_\_\_\_ **downtown** \_\_\_\_\_ is?
1. where \_\_\_\_\_ are?
2. when \_\_\_\_\_ is going to be?
3. when \_\_\_\_\_ ?
4. how much \_\_\_\_\_ is?

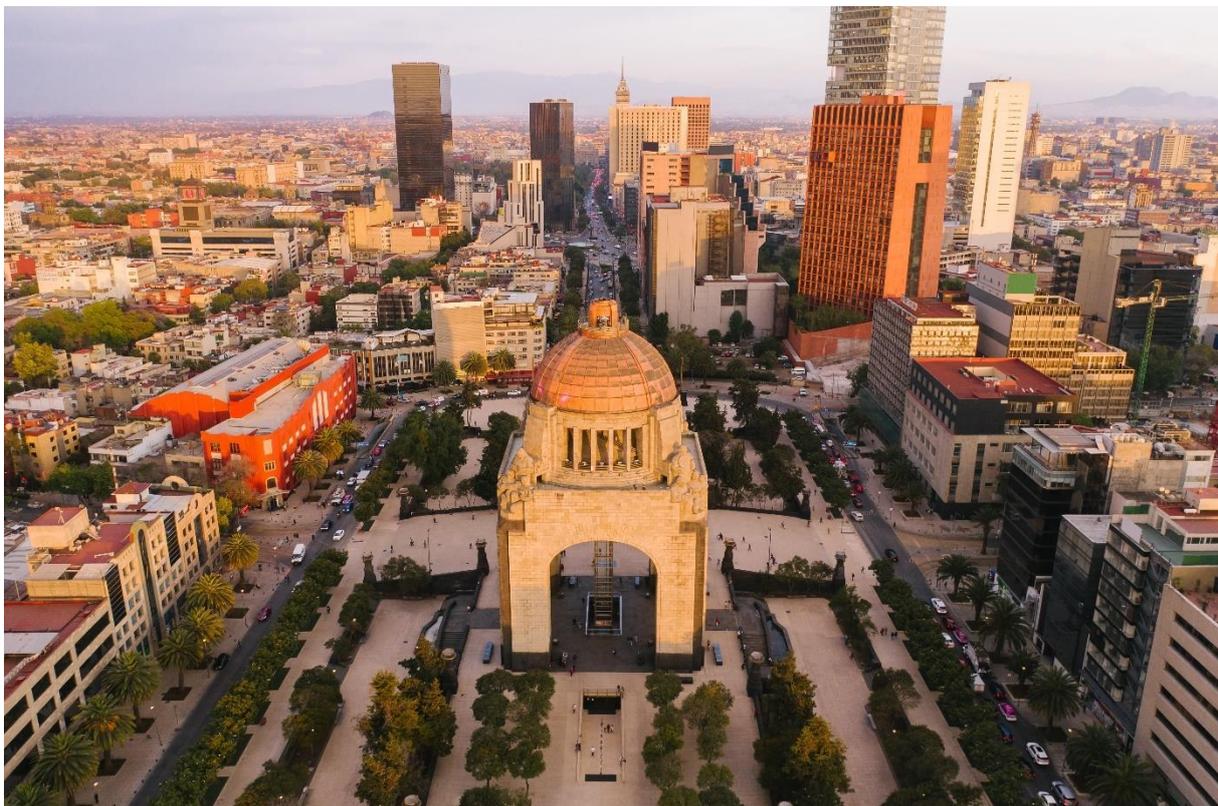
5. how many \_\_\_\_\_ are?  
6. how I can \_\_\_\_\_ ?

Compare with the class. Did you all write similar things?

## PART 2

Requesting information is essential for people who find themselves in unfamiliar situations, like Victor and Judith. They have spent two weeks in Mexico and have visited different places. Victor is interested in art, so he likes museums, and Judith prefers sightseeing.

### Activity A. What Victor and Judith Might Have Asked



Think of six things that you believe Victor and Judith could have asked Laura during their visit.

Model:

*Could you tell me...*

Examples:

- *Could you tell me how many parks there are around here?*
- *Could you tell me where the market is?*
- *Could you tell me what time we're leaving tomorrow?*

1. \_\_\_\_\_ ?
2. \_\_\_\_\_ ?
3. \_\_\_\_\_ ?
4. \_\_\_\_\_ ?
5. \_\_\_\_\_ ?
6. \_\_\_\_\_ ?

Now present your sentences to a partner. Your partner will subsequently present their sentences to you. Have you ever offered information about your hometown?

### Activity B. What I Would Like to Know



Now think about the things you would like to ask about a new town that you are planning to visit. Write eight questions about things that you would be likely to ask if you found yourself in a similar situation.

Model:

*Could you tell me... / Do you mind showing me... / Do you know...*

Examples:

- *Could you tell me where they sell fresh vegetables?*
- *Do you mind showing me where the market is?*
- *Do you know what time we're leaving tomorrow?*

1. \_\_\_\_\_ ?
2. \_\_\_\_\_ ?
3. \_\_\_\_\_ ?
4. \_\_\_\_\_ ?
5. \_\_\_\_\_ ?
6. \_\_\_\_\_ ?
7. \_\_\_\_\_ ?
8. \_\_\_\_\_ ?

Share your responses with the class. Did you all write similar things?

### Activity C. What Information You Have Learned



**Step 1.** Write at least five questions that you had to ask to know information when you visited a different city.

Model:

*Do you know...*

Examples:

- *Do you know where my bags are?*
- *Do you know how much this is?*
- *Do you know where the exit is?*

1. \_\_\_\_\_ ?
2. \_\_\_\_\_ ?

3. \_\_\_\_\_ ?
4. \_\_\_\_\_ ?
5. \_\_\_\_\_ ?

What are the most usual questions that a newcomer asks?

**Step 2.** Now write at least five questions that you have had to ask in your hometown.

Model:

*Excuse me, could you tell me...*

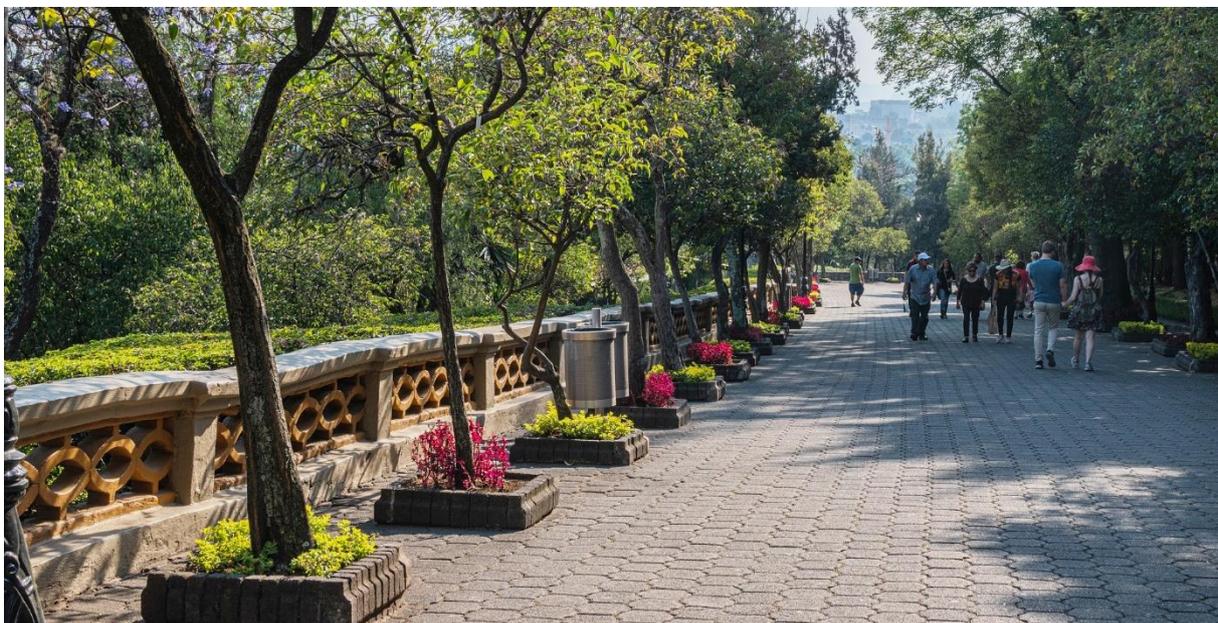
Examples:

- *Excuse me, could you tell me where the stationary store is?*
- *Excuse me, could you tell me where I can buy one of those?*
- *Excuse me, could you tell me where Dona Nati's is?*

1. \_\_\_\_\_ ?
2. \_\_\_\_\_ ?
3. \_\_\_\_\_ ?
4. \_\_\_\_\_ ?
5. \_\_\_\_\_ ?

**Step 3.** Now present your questions to a partner. Your partner will subsequently present their questions to you. How much similarity is there?

### Activity D. What Places In The City You Know About



Write eight questions to quiz the partner of your choice on cool places in the city.

Model:

*Do you know...*

Examples:

- *Do you know how many pet-friendly places there are downtown?*
- *Do you know how much you have to wait to enter that restaurant?*
- *Do you know where The Underground is?*

1. \_\_\_\_\_ ?
2. \_\_\_\_\_ ?
3. \_\_\_\_\_ ?
4. \_\_\_\_\_ ?
5. \_\_\_\_\_ ?
6. \_\_\_\_\_ ?
7. \_\_\_\_\_ ?
8. \_\_\_\_\_ ?

Ask your partner the questions. Each time you make a statement, your partner will not only respond with “Yes, I do” or “No, I don’t”, but also give and ask for further information in each situation. How much information didn’t you know? What new information did you learn?

### III. WH-NOMINAL INTERROGATIVES

The *wh*-nominal interrogatives have the same syntax as both the *indirect wh-interrogatives* and the double interrogatives since the information following the *wh*-word no longer introduces a direct *wh*-question. In the indirect speech information is given about things that were said or questions that were asked in the direct speech. For this reason, nor the subject or the auxiliary needs inversion. What Laura was asked can illustrate these facts:

- They asked her **how beautiful and fun places in Mexico were**.
- They asked her **how she was feeling**.
- They asked **what food she liked**.

#### PART 1

In the activities that follow, you will continue to practice hearing and interpreting the *wh-nominal interrogatives*.

#### Activity A. What They Asked Laura



Both Laura and her host family had to fill out applications for the exchange student program. Listen to each statement about the information that the program application requires from both parties. Indicate whether it is about the exchange students, about the host families or both.

Model:

*(you hear) They ask them what their residence address is.*

*(you select from)*

**a.** exchange students

**b.** host families

**c.** both

*(you say the correct answer) both*

### Activity B. What Laura Shared With Friends



For the exchange student experience final report, Laura plans to include cultural differences as part of her narration. Read the following sentences and indicate whether you think the information she shared with her American friends at different times should be included. Look at the example below.

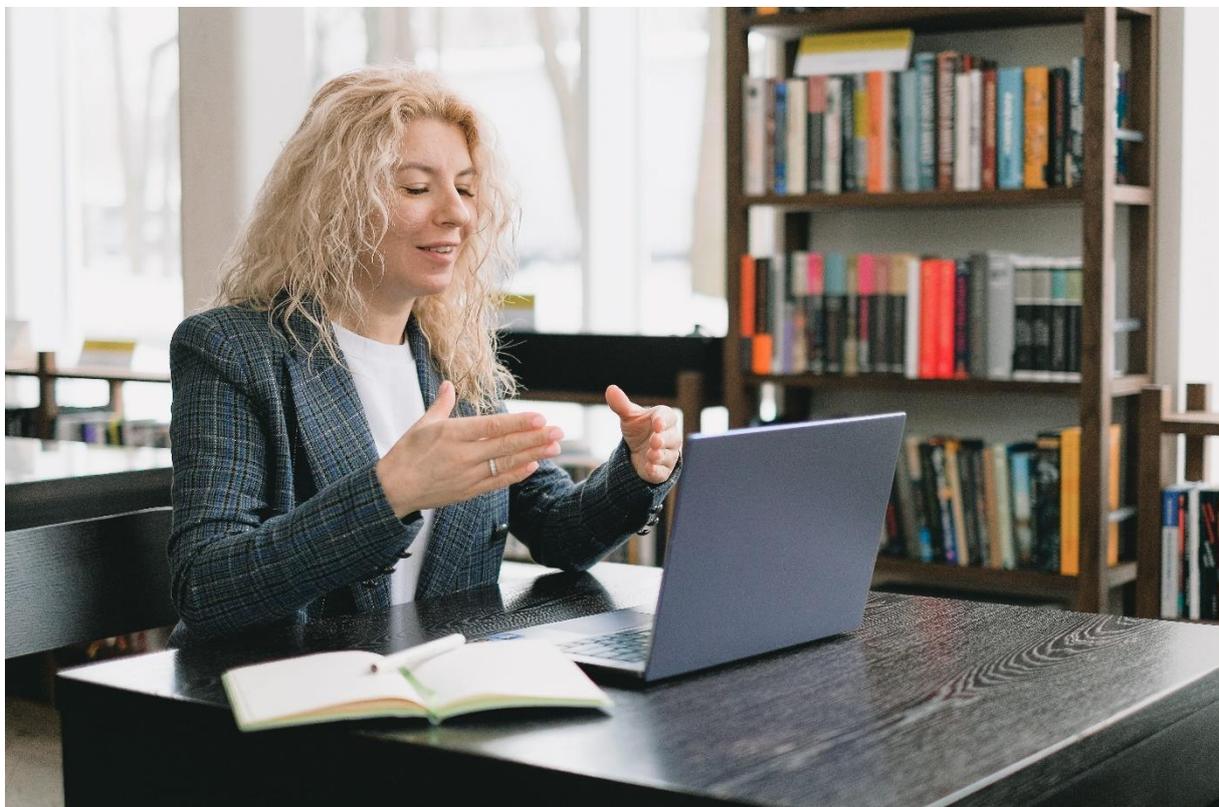
She told them...

- 0. what bands she'd seen live.
- 1. which city she lived in.
- 2. how long she'd stay.
- 3. what things she missed about her country.
- 4. what her family was like.
- 5. what traditional dishes she liked to cook.
- 6. what holidays she celebrated.
- 7. what she did on her birthday.
- 8. what places she loved.
- 9. why she'd applied for the exchange.
- 10. how badly she wanted to travel.

Helpful	Not helpful
<b>x</b>	

Your instructor will now read each statement and then ask you to raise your hand if you think it is helpful or not useful for her report. Which items did you and your classmates indicate that were useful? That weren't useful? Does everyone agree?

**Activity C. What Laura Shared With Her Counselor**



When Laura applied for the exchange student program, she had to provide the following information. Read the sentences and indicate whether or not you were asked the same things when you enrolled in college. Look at the example below.

*She was asked...*

0. how old she was, \_\_\_\_\_ **and so was I / but I wasn't.** \_\_\_\_\_.
1. what her email was, \_\_\_\_\_.
2. what her religion was, \_\_\_\_\_.
3. what her long-term plans were, \_\_\_\_\_.
4. what her expectations were, \_\_\_\_\_.
5. what her school interest were, \_\_\_\_\_.
6. what her accomplishments were, \_\_\_\_\_.

Compare with the class. Did you all have similar things?

### Activity D. What Laura and Her Counselor Had Discussed



**Step 1.** Break into groups of three and listen as your instructor reads an email that Laura sent to her parents about a meeting with her counselor.

**Step 2.** Following there is a list of things that Laura's counselor asked her during an interview before the trip. With your group, give as many details as you can remember by completing the following sentences. The group with the most details wins. You have three minutes. Look at the example below.

0. The counselor asked her how much \_\_\_\_\_ **free time** \_\_\_\_\_ she had.
1. The counselor asked her how many \_\_\_\_\_ she had.

2. The counselor asked her what her \_\_\_\_\_ during the year looked like.
3. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she had taken.
4. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she had held.
5. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she was interested in.
6. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she disliked.
7. The counselor asked her what \_\_\_\_\_ she had.
8. The counselor asked her what date \_\_\_\_\_ was going to be.
9. The counselor asked her when the \_\_\_\_\_ was going to be.

**Step 3.** Share your answers with the class.

### Activity E. What Information You Would Give



In this activity you will hear a series of sentences about things people usually ask when they are getting to know one another. Indicate whether you are likely or unlikely to feel uncomfortable if you were asked the same things. Look at the example below.

If they asked me...

0. how old I am.
1. what my week is like.
2. what my go-to guilty pleasure is.
3. what my life goals are.
4. which member of my family I confide in most.
5. where I see myself in 5 years.
6. what pet peeves I have.
7. which of my personality traits I'm most proud of.
8. who my first celebrity crush was.
9. what product I couldn't live without.
10. what qualities I look for in a partner.

It'd be ok	It'd be uncomfortable
<b>x</b>	

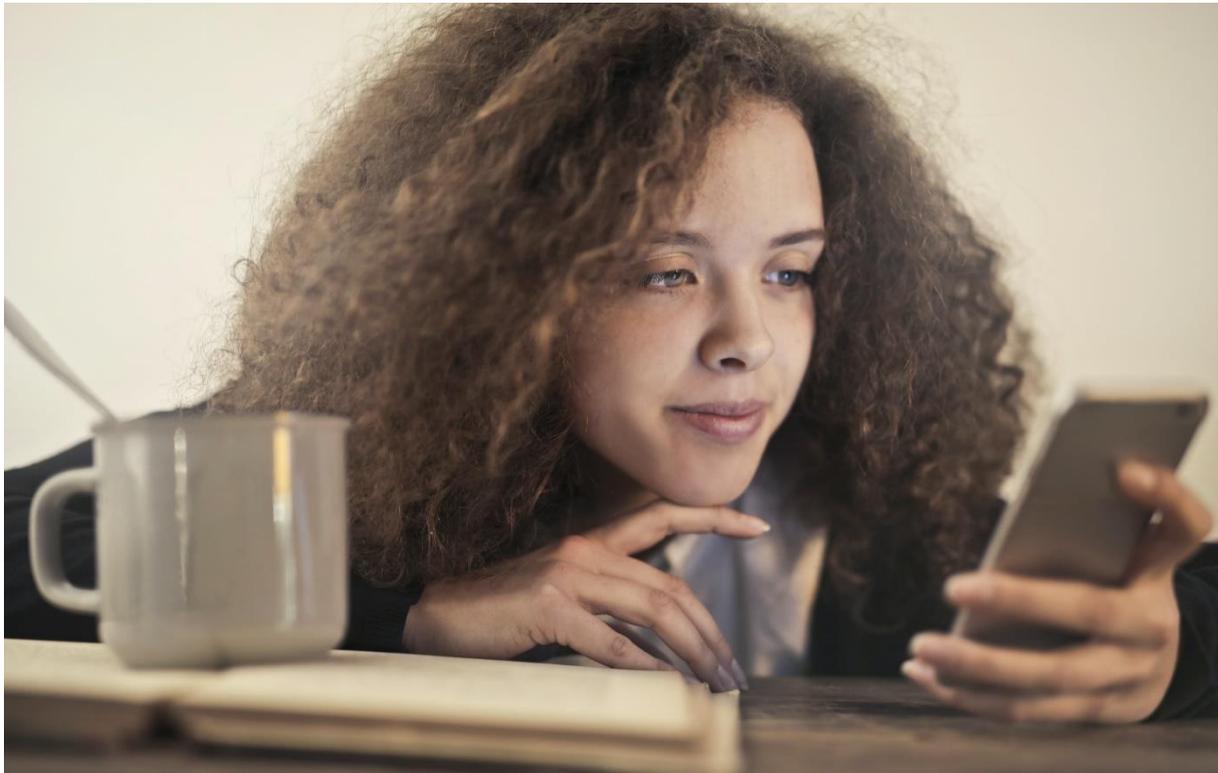
Compare your answers with a partner and discuss. Say why you chose that answer.

Your instructor will now read each statement and then ask you to raise your hand if you thought the question would be uncomfortable for you or not. Someone should keep track of the responses on the board. In the end, how did the class respond to each statement? Why do you think that? Does everyone agree? Share with the class.

## PART 2

When Victor and Judith spent holidays in Mexico, they got in touch with their families and friends and reported to them information about their experience. Besides, they asked for information about the places they were planning to visit during their stay.

### Activity A. What They Told Their Families and Friends



Think of five things that you believe that Victor and Judith report to their families and friends about the trip.

Model:

*They might've told them...*

Examples:

- *They might've told them where they were staying.*
- *They might've told them how many tourist places there were.*
- *They might've told them how different things were.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Now, read your sentences to the person of your choice. Did you have similar ideas?

### Activity B. What You Have Told Them



**Step 1.** Now think about six things that you have told someone about any trip that you have taken.

Model:

*I told them...*

Examples:

- *I told them how far it was.*
- *I told them how tasty food was.*
- *I told them how many people I'd met.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

**Step 2.** Now present your sentences to a partner of your choice. They will subsequently present their sentences to you. Each time you make a statement your partner will respond with “*So did I*” or “*I didn’t*”.

**Step 3.** Present your ideas to the class. Compare and contrast what your partner and you said. You might need phrases such as “*I told them how far it was and so did he*” or “*I told them how tasty food was but he didn’t.*”

### Activity C. What People Are Likely to Ask



**Step 1.** Write at least five things that you have had to ask when you visited a different city.

Model:

*I asked...*

Examples:

- *I asked where my bags were.*
- *I asked how much it was.*
- *I asked where the exit was.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 2.** Now write at least five things related to college that you have had to ask your partners or professors.

Model:

*I asked...*

Examples:

- *I asked where the stationary store was.*
- *I asked where I could buy one of those.*
- *I asked how far Dona Nati's was.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 3.** Now present your questions to a partner. Your partner will subsequently present their questions to you. How much similarity is there? Ask follow up questions.

### Activity D. What You Would Like to Learn



**Step 1.** You should come up with about six good statements about things that you would seriously like to learn to do. Write them in order of importance.

Model:

*I'd love to learn...*

Examples:

- *I'd love to learn how these devices are made.*
- *I'd love to learn what this animal's habitat is like.*
- *I'd love to learn how I can save money easily.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

**Step 2.** Break into groups of three people and present your sentences to your partners. They will subsequently present their sentences to you. Did you have similar ideas? Ask follow up questions.

## IV. INDIRECT EXCLAMATIVES

The *indirect exclamatives* have the same syntax as the three previous variants: *indirect wh-interrogatives*, *double interrogatives*, and *wh-nominal clauses*. The information following the *wh*-word no longer introduces a direct *wh*-question, so neither the subject nor the auxiliary needs to be inverted. These exclamations involve emotions and change of intonation. What Laura shared with her family and friends can illustrate these facts:

- You won't believe **how friendly people have been!**
- Let me tell you **how amazing that trip was.**
- You won't imagine **who we saw on the street.**

### PART 1

In the activities that follow, you will continue to practice hearing and interpreting the *indirect exclamatives*.

#### Activity A. What Laura Shared About the Exchange



Listen to each statement about comments that Laura made on different unforgettable experiences. Indicate whether the information is a positive message or a negative one.

Model:

(you hear) You won't believe how hard the exam was!

(you select from)

a. positive

b. negative

(you say the correct answer) negative

### Activity B. How Good Experiences Can Be



Read each of Laura's comments. Then decide whether you think they relate to a positive or negative situation. Look at the example below.

I had no idea...

0. how tasty hamburgers are!
1. how difficult statistics class was!
2. how many people I've spoken to!
3. how many places we've been to!
4. how interesting my new friends are!
5. how comfortable this furniture is!
6. how many extra activities we may choose!
7. how sick I was the first week!
8. what a good time we had during the trip!
9. what their celebrations were really like!
10. how hard some exams would be!

Positive	Negative
<b>x</b>	

Your instructor will now read each statement and then ask you to raise your hand if you checked positive and then if you checked negative. In the end, how did the class respond to each statement? Share with the class.

### Activity C. What Ideas Laura Shared With Friends



There is a series of opinions that Laura shared with her friends. For each sentence half in Column A, indicate to which sentence half in Column B it is most logically connected. Look at the example below.

#### Column A

1. I had no idea how interesting classes were going to be. **c**
2. I had no idea how welcome teachers would make me feel. \_\_\_\_\_
3. I had no idea how many great places there are to visit. \_\_\_\_\_
4. I had no idea how big trees can grow. \_\_\_\_\_
5. I had no idea how life-changing it'd be. \_\_\_\_\_

#### Column B

- a. You won't believe how many pictures I've taken of all the trips!
- b. You won't believe how beautiful Sequoia National Park is!

- ✗. You won't believe how many things I've learned!
- d. You won't believe what this experience has taught me!
- e. You won't believe how helpful they have been, too!

### Activity D. What Things You Wish You Had Known



Finish the sentences in your own way to indicate something crucial that you wish you had known. Look at the example below.

*I wish I had known...*

0. how difficult \_\_\_\_\_ **the English exam** \_\_\_\_\_ could be!
1. how much \_\_\_\_\_ I should've saved!
2. what \_\_\_\_\_ I should've taken!
3. what \_\_\_\_\_ I could've made!
4. how fun \_\_\_\_\_ was going to be!
5. how life-changing \_\_\_\_\_ could be!
6. how much \_\_\_\_\_ there would be!
7. how easy \_\_\_\_\_ was!

Compare with the class. Did you all write similar things?

## PART 2

Just as Laura, Victor and Judith talked about their experiences with their families and friends, telling them exactly about the good and the bad things.

### Activity A. What They Could Not Believe About the Place



Think of eight opinions that you think Victor and Judith could have had about the differences between the American culture and the Mexican culture.

Model:

*You won't believe...*

Examples:

- *You won't believe how hard-working people are!*
- *You won't believe how important religion is!*
- *You won't believe how many beautiful places we went to!*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_

Now present your sentences to a partner. Your partner will subsequently present their sentences to you. Did you have similar ideas?

### Activity B. What Good and Bad Experiences You Have Had During a Trip



**Step 1.** You should come up with about five expressions about what you wish you had known before to have avoided a bad experience which you went through during a trip.

Model:

*I should've known...*

Examples:

- *I should've known how much money I really needed!*
- *I should've known where I could keep it!*
- *I should've known how bad those people were!*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_

**Step 2.** Now write at least five expressions about a great experience that you've had.

Model:

*I still can't believe...*

Examples:

- *I still can't believe how lucky I am!*
- *I still can't believe how good that decision was!*
- *I still can't believe who I met!*

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_

**Activity C. What Your Opinion on People and Places Is**



**Step 1.** Write at least five negative opinions about a place you have visited.

Model:

*You won't believe...*

Examples:

- *You won't believe how dirty that beach is.*
- *You won't believe how crowded the beaches are.*
- *You won't believe what those bars are like.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 2.** Now write at least five positive things that you didn't expect about a place you visited.

Model:

*I had no idea...*

Examples:

- *I had no idea how nice food would be.*
- *I had no idea how friendly the Airbnb host was.*
- *I had no idea how many pet-friendly restaurants there are.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 3.** Break into groups of three people and present your sentences to your partners. They will subsequently present their sentences to you. How much similarity is there? Have you experienced any of those situations yourself?

### Activity D. What You Think About People and Places



**Step 1.** Get into pairs and decide whether you will talk about a place or a person that impressed you somehow.

**Step 2.** Each one find a picture of their choice on the Internet. You will use this as a prompt to express opinion.

**Step 3.** Share your pictures and give at least five opinions.

*Model:*

*I'm amazed at... / I'm not amazed at... / I can't believe...*

Examples:

- *I'm amazed at how long her hair is.*
- *I'm not amazed at how intimate that place looks.*
- *I can't believe how old those trees are.*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Step 4.** Present your case to the class to see if they agree. You might need phrases such as “They said that they were amazed at the scenery, but I said the opposite” or “They told me that they couldn't believe how tall he was”.