

Key



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"

DISEÑO DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA EL USO DEL SEGUNDO CONDICIONAL EN INGLÉS DIRIGIDO A HISPANOHABLANTES



T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
P R E S E N T A:
GLEIBER DÍAZ HERNÁNDEZ

ASESOR: ELINORE JOY HOLLOWAY CREED



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ACATLAN, EDO. DE MÉXICO, 1999.

276519



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por haberme permitido concluir mis estudios y por haberme acompañado en todo momento de dificultad para realizar este trabajo.

Gracias a mis padres Isaac y Esperanza, a mis hermanas Doris, Gris, Yuny, Lety y Peris por brindarme siempre su apoyo tanto moral como económico todo los años de mi carrera y aún, en la realización de esta tesis.

Gracias a mi querida asesora Joycita quien con su paciencia y cariño me ayudó a continuar con mi trabajo a pesar de la distancia y también, porque dedicó mucho de su tiempo para corregir y corregir mi tesis.

Gracias a mi amiga July, por darme la mano al continuar los trámites de mi titulación requeridos en mi ausencia, así como también, por su amistad y buenos deseos para conmigo siempre.

Gracias a las familias de mi amiga Yuny Reyes, Verónica de Guizar y Adriana Castillo que me hospedaron en su casa cuando tenía que venir a México para revisar y terminar mi tesis.

Gracias a mi amiga Charito por brindarme su amistad y cariño cuando estuve trabajando con ella en el Colegio de Bachilleres y porque siempre me dio ánimos para terminar la tesis.

Gracias a todos los amigos que me dieron su cariño y amistad muchos años en México y que fueron parte de este sueño que finalmente pude realizar.

Con Amor Gleiber.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi padre, Isaac Díaz Hernández, por ser quien me motivó a continuar mis estudios profesionales en la Ciudad de México y por brindarme siempre su apoyo y cariño incondicional.

Con todo mi amor Gleiber.

ORGANIZACIÓN

INTRODUCCIÓN

I	ELEMENTOS DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	1-25
1.1.	DIFERENCIA ENTRE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA Y GRAMÁTICA CIENTÍFICA	1
1.1.1.	Gramática Científica	
1.1.2.	Gramática Pedagógica	
1.1.3.	Contraste	
1.2.	BASES PSICOLINGÜÍSTICAS	4
1.2.1.	Adquisición/Aprendizaje	
1.2.1.1.	Adquisición	
1.2.1.2.	Aprendizaje	
1.2.2.	Teoría del Monitor	
1.2.3.	Input Comprensible (i + 1)	
1.2.4.	Procesamiento de Input Estructurado	
1.2.5.	Procesamiento de Output Estructurado	
1.3.	BASES PEDAGÓGICAS DE AUSBEL	16
1.3.1.	Tipos de Aprendizaje: Memorístico y Significativo	
1.3.1.1.	Resumen	
1.3.2.	Tipos de Enseñanza: Receptiva y por Descubrimiento	
1.3.2.1.	Resumen	
1.4.	CÓDIGO COGNOSCITIVO	21
1.4.1.	La Gramática dentro del Enfoque Comunicativo	
II.	BASES LINGÜÍSTICAS	26-49
2.1.	SISTEMA LINGÜÍSTICO DEL SEGUNDO CONDICIONAL	26
2.1.1.	Diccionario	
2.1.2.	Evolución del Segundo Condicional	
2.1.3.	Descripción Estructural	
2.2.	ANÁLISIS CONTRASTIVO	34
2.2.1.	Sistema en Español	
2.2.2.	Puntos de Contraste y Diferencia	
2.2.3.	Posibles Áreas de Dificultad para el Alumno	
2.3.	TRATAMIENTO DIDÁCTICO EN LOS LIBROS DE TEXTO	46
2.3.1.	Textos de L1	
2.3.2.	Textos de L2	

III.	DESCRIPCIÓN DE INSTITUCIÓN Y POBLACIÓN; JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE EJERCICIOS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	50-71
3.1.	DESCRIPCIÓN DE INSTITUCIÓN Y POBLACIÓN	50
3.2.	UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA CON BASE EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO	52
3.2.1.	Enfoque Comunicativo	
3.2.2.	Justificación para esta Gramática Pedagógica	
3.3.	CARACTERÍSTICAS DE EJERCICIOS COMUNICATIVOS DE CADA HABILIDAD	56
3.3.1.	Comprensión Auditiva (<i>Listening</i>)	
3.3.2.	Producción Oral (<i>Speaking</i>)	
3.3.3.	Comprensión de Lectura (<i>Reading</i>)	
3.3.4.	Producción Escrita (<i>Writing</i>)	
3.3.5.	Habilidades Integradas	
IV.	TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DEL SEGUNDO CONDICIONAL EN INGLÉS	72-119
4.1.	INTRODUCCIÓN A LOS EJERCICIOS PARA TRATAR EL SEGUNDO CONDICIONAL EN INGLÉS	72
4.2.	EJERCICIO DE TOMA DE CONCIENCIA PARA LA PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA INGLÉS	73
4.3.	EJERCICIOS PARA ENFATIZAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	77
4.3.1.	Inflation	
4.3.2.	Tears in Heaven	
4.4.	EJERCICIOS PARA ENFATIZAR LA PRODUCCIÓN ORAL	85
4.4.1.	Imaginative Situation	
4.4.2.	Unreal Supposition	
4.5.	EJERCICIOS PARA ENFATIZAR COMPRESION DE LECTURA	90
4.5.1.	The Greater Fool	
4.5.2.	Speed Adjustments	
4.6.	EJERCICIOS PARA ENFATIZAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA	102
4.6.1.	Advice for the 90's	
4.6.2.	Supposition Chain	
4.7.	EJERCICIOS PARA ENFATIZAR LAS HABILIDADES INTEGRADAS	108
4.7.1.	Inferences	
4.7.2.	Role Play: Persuading	
4.7.3.	Think and Speak	
4.7.4.	Advice	
	CONCLUSIONES	120
	BIBLIOGRAFÍA	122

INTRODUCCIÓN

A raíz del gran dilema de los maestros de lenguas extranjeras por utilizar, o no, la gramática científica dentro de la enseñanza de idiomas, se crearon las Gramáticas Pedagógicas para que sirvieran como un auxiliar didáctico, que ayudarían tanto a mentores como alumnos a enseñar y aprender algún aspecto de la lengua extranjera sin descartar la importancia de la gramática científica.

Es por eso que el Enfoque Comunicativo, como método didáctico en el cual se basa esta Gramática Pedagógica para el Segundo Condicional en Inglés ha retomado la información de la gramática científica, reconociendo su relevancia en la enseñanza de idiomas para ser enfocada a una pedagogía que tomará en cuenta la capacidad no sólo comunicativa, sino cognoscitiva del alumno para hacer de la enseñanza-aprendizaje de lenguas una pedagogía completa.

Al creer en la posibilidad de hacer mucho más clara y sencilla la enseñanza-aprendizaje de un problema gramatical de la L2 a nivel lingüístico y funcional, se pensó en desarrollar esta gramática pedagógica para el segundo condicional en inglés y en crear ejercicios auténticos y apropiados para destacar la función de la estructura.

Conforme a lo anterior, la presente Gramática Pedagógica se encuentra organizada de manera que, en el primer capítulo, se definen los elementos de una Gramática Pedagógica. En el comenzamos por diferenciar los conceptos y las características entre una *gramática científica* y una *gramática pedagógica* dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Como base de la formación de una gramática pedagógica, se plantean las teorías psicolingüísticas que fundamentan el trabajo y el éxito del docente al reconocer los factores lingüísticos y extralingüísticos que ocurren en la mente del alumno a través de la Teoría

Adquisición-Aprendizaje (Chomsky), la Teoría del Monitor (Krashen), el Procesamiento de Input y Output Estructurado (Van Patten), de las Teorías de Aprendizaje Memorístico y Significativo (Ausubel), la definición del Código Cognoscitivo y la función de la Gramática dentro de lo Comunicativo.

En el segundo capítulo se describen las bases lingüísticas que definen la estructura del segundo condicional en inglés en términos gramaticales, iniciando con su definición y evolución en la lengua inglesa. Así también, se presenta un análisis contrastivo entre el segundo condicional en inglés y español para hacer del conocimiento del maestro las similitudes y diferencias que existen entre ambas lenguas y así definir las posibles áreas de dificultad para el alumno. Por último, se termina con un análisis breve del tratamiento didáctico de la estructura en textos de L1 y L2.

En el tercer capítulo, se presenta la descripción de la institución y población, así como la descripción del enfoque comunicativo y su justificación. Posteriormente, se describen y analizan las características de los ejercicios comunicativos enfocados a desarrollar cada habilidad de la lengua (*speaking, listening, reading, writing*) y las habilidades integradas.

En el capítulo cuarto, se plantea finalmente el tratamiento pedagógico de la estructura ya mencionada. En este último capítulo se describen algunas consideraciones prácticas para calcular el potencial comunicativo o cognoscitivo de las actividades propuestas. Para iniciar, se muestra un ejercicio de presentación de la estructura del segundo condicional en inglés, que delinea el perfil lingüístico de las otras actividades.

Los primeros ejercicios enfatizan una habilidad de la lengua en específico, en tanto que los siguientes, enfatizan las habilidades integradas. Además, cada uno de ellos cuenta con instrucciones para el maestro y el alumno, así como una clave de respuestas para aquellos

ejercicios con una respuesta única. El propósito de estos ejercicios diseñados para el segundo condicional en inglés, es hacer de ellos un instrumento didáctico útil y eficaz para el alumno y el maestro con respecto a la estructura.

CAPÍTULO I. ELEMENTOS DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

1.1. DIFERENCIA ENTRE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA Y GRAMÁTICA CIENTÍFICA

Debido a los diferentes puntos de vista en torno a la gramática en general, es importante resaltar la distinción que se hace hoy en día entre las gramáticas científicas y las gramáticas pedagógicas dentro de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras con el objetivo de presentar una mejor información lingüística (Odlin, 1994).

El propósito de las definiciones es describir las principales características de su función en la enseñanza de lenguas extranjeras. La definición de cada una de las gramáticas responde a algunos de los cuestionamientos que surgen en la mente del lector al escuchar "*gramática científica o gramática pedagógica*". Las interrogantes principales que resultan de dichos términos son los siguientes:

- ¿Existe alguna relación entre gramática pedagógica y gramática científica?
- ¿Cuál es la relación que las une?
- ¿Cuál surgió primero, la gramática científica o la gramática pedagógica?
- ¿Es una más importante que la otra en la enseñanza de lenguas?
- ¿Cómo se crea una gramática pedagógica?

1.1.1. Gramática Científica

La gramática científica (también conocida como analítica o teórica) es la presentación lingüística y sintáctica de las formas estructurales de una determinada lengua, en la cual se

describen las reglas gramaticales de dicho código de manera lógica, formal y analítica con el propósito de explicar la naturaleza de la lengua en particular y así poder codificar a través de las reglas lo que se prescribe como correcto e incorrecto.

... Sólo a través del estudio de los pormenores gramaticales de lenguas particulares, podremos lograr una visión más profunda de los mecanismos que subyacen en el tipo de conducta más característicamente humano: la habilidad del hombre para comunicarse por medio del lenguaje. (The Grammar of English Nominalization: Lees. 1963:16, en S. Pit Corder, 1992: 124)

1.1.2. Gramática Pedagógica

La gramática pedagógica es la selección y adaptación de elementos lingüísticos específicos de la gramática científica de una lengua extranjera, modificados de acuerdo con las necesidades de los alumnos y maestros para facilitar la enseñanza/aprendizaje de aspectos particulares de la segunda lengua, apoyada por materiales didácticos que refuercen el conocimiento lingüístico, basándose en criterios sociolingüísticos y pedagógicos.

..., las gramáticas pedagógicas de este tipo son, en cierta medida, libros de texto sobre la metodología de la presentación gramatical. (S. Pit Corder, 1992: 127)

Como se observa, por sí mismas las definiciones reflejan la forma en que se tratan las gramáticas ya mencionadas y su función con respecto a la enseñanza/aprendizaje de una lengua en particular. La primera gramática sólo se describe a un nivel lingüístico y, la segunda, a un nivel también lingüístico pero con una presentación pedagógica que facilita el aprendizaje del alumno con ejercicios nivelados según su dificultad. Con el planteamiento de estas definiciones

se puede notar la diferencia que hay entre ellas, así como el punto que las relaciona: la gramática.

Por tanto, hay que recordar que la gramática científica siempre ofrecerá las bases formales y necesarias para la elaboración de gramáticas pedagógicas y que su distinción será de acuerdo con la forma en que se presenten los conocimientos.

1. 1.3. Contraste

La tabla siguiente representa gráficamente el contraste entre las dos gramáticas (Odlin, 1994:10-11 y Corder P. S., 1992:319-324).

GRAMÁTICA CIENTÍFICA

1. Es el producto derivado de una sola rama de estudio: la lingüística.
2. Es descriptiva y explícita en la terminología lingüística que utiliza para explicar una estructura. Estudia todos los aspectos de la lengua (sintaxis, morfología, fonética y ortografía).
3. La conducta del alumno es gobernada por reglas.
4. La información lingüística es inmediata. No tiene secuencias temáticas o niveles de dificultad.
5. Presenta esquemas estructurales complejos, con ejercicios repetitivos y mecánicos.
6. El procedimiento didáctico es sólo cognoscitivo (deductivo). Sólo se explican patrones gramaticales para internalizarlos correctamente.

GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

1. Su naturaleza es híbrida, es decir, es producto de distintas gramáticas.
2. Es descriptiva, axiomática (no rigurosamente) e implícita más que explícita, en la terminología lingüística que presenta.
3. Guía al alumno a inferir el uso de las reglas y comprueba su conocimiento gramatical.
4. La información es gradual y específica, basada en referencias pedagógicas y didácticas.
5. Presenta modelos estructurales precisos sobre un aspecto en particular, con ejemplos relevantes y ejercicios que promueven la comunicación.
6. El procedimiento inductivo propone explicaciones pedagógicas sobre un punto lingüístico para que el alumno pueda inferir e internalizar su uso gramatical.

En conclusión, retomando las preguntas anteriormente planteadas líneas arriba se espera que el lector obtenga respuestas desglosadas en las definiciones expuestas con respecto a las diferentes gramáticas y que, finalmente, pueden resumirse en una alternativa dentro de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, a saber: la gramática científica o la gramática pedagógica. La última pregunta, ¿cómo se crea una gramática pedagógica? se contestará a lo largo de esta tesis.

1. 2. BASES PSICOLINGÜÍSTICAS

Como anteriormente pudo apreciarse en el contraste de las gramáticas, la gramática pedagógica reconoce no sólo el sistema lingüístico sino también la existencia de un mecanismo innato de adquisición (*LAD-language acquisition device*) que el alumno posee para inferir el sistema interno de su lenguaje nativo y/o segundas lenguas o lenguas extranjeras.

El hombre que postuló lo anterior, contradiciendo las teorías de los conductistas y así revolucionando el campo de enseñanza de lenguas (LE o L2) fue Noam Chomsky. Desde sus declaraciones en 1965 acerca del aprendizaje de lenguas, la teoría cognoscitiva de enseñanza/aprendizaje ha dominado el panorama de enseñanza de idiomas; y las metodologías/enfoques que surgieron a raíz de su teoría, tienen, en su mayoría, sus fundamentos en la teoría cognoscitiva (i.e. sugestopedia, humanístico, método silencioso, respuesta física total, enfoque natural, enfoque comunicativo, entre otros). (Crystal, 1987)

Como consecuencia de lo postulado por Chomsky surgió entre los investigadores, la inquietud por descubrir cómo el alumno procesaba su propio sistema lingüístico de la lengua

extranjera, lo cual resultó de gran interés para los maestros de idiomas ya que, a partir de esa información, podrían diseñar los procedimientos adecuados a seguir en el salón de clase y su material, así como elaborar los instrumentos de evaluación que considerara más apropiados en el proceso de aprendizaje. Con esta misma intención Ausubel, puntualizó (1989) que el docente debería poner atención tanto en los mecanismos externos que propician el aprendizaje como en los internos que, según Chomsky, desarrollan la adquisición dado el contexto social en que se encuentra el alumno.

1. 2. 1. Adquisición / Aprendizaje

La gramática pedagógica, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, promueve y guía el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua meta. El docente recurre a ciertas bases psicolingüísticas debido a la ayuda que éstas le proporcionan para comprender la sistematización de la lengua. Es decir, cómo elabora o procesa el alumno sus conocimientos lingüísticos para comunicarse.

De esta manera, el maestro empieza a indagar sobre lo que sucede en la mente del alumno al "aprender" o "adquirir" un conocimiento. La **adquisición y el aprendizaje** son definidos por Krashen para explicar la complejidad del proceso de sistematización de la lengua, como dos formas distintas de procesar y producir los conocimientos. A continuación se exponen la definición que Krashen hace de estos términos.

1. 2. 1. 1. Adquisición

La *adquisición* es el conjunto de conocimientos internalizados de manera natural y espontánea. Estos conocimientos son producto de situaciones informales en las que el hablante no se toma el tiempo para reflexionar sobre el uso correcto de las formas lingüísticas que produce de un determinado código lingüístico. A este proceso inconsciente de manejar la lengua en contexto y en donde la persona es incapaz de explicar o definir lingüísticamente cada elemento que utiliza al hablar, se le conoce como *internalización de la lengua*. Krashen asegura que esta es la misma forma natural en la que el hablante *internaliza* o adquiere su lengua materna.

Por tanto, el sistema lingüístico estructurado que el hablante posee por naturaleza y que no es capaz de definir, Krashen (1979, en Sharwood, 1981) lo denomina "*competencia adquirida o adquisición*" (acquired competence) mientras que otro lingüista, Bialystok (1979) lo llama "*conocimiento implícito*" (implicit knowledge). Para Bialystok el conocimiento implícito es intuitivo e induce al ser humano a escoger las partes de la lengua que considera son correctas para comunicarse. La relación que tienen las definiciones de ambos lingüistas nos ayuda a aclarar el término.

1. 2. 1. 2 Aprendizaje

En cuanto al *aprendizaje*, Krashen lo define como el conjunto de conocimientos que son procesados de manera explícita y consciente.

A diferencia de la adquisición, el aprendizaje es un proceso consciente que involucra la instrucción académica impartida por maestros. Por esta razón, la teoría del aprendizaje es de

utilidad para el maestro en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues describe cómo se internalizan conscientemente los conocimientos de una segunda lengua.

En el proceso consciente de aprender las estructuras de una lengua se espera que el alumno aplique la información explícita de un aspecto en particular de la lengua cuando se presenta la ocasión de comunicar algún mensaje (por medio del uso de un monitor, lo que se explica en el siguiente apartado relativo al tema). La forma de ordenar pensamientos y estructuras lingüísticas para comunicarse correctamente en el momento preciso, es señalado por Krashen (1979, en Sharwood, 1981) como "*competencia aprendida o aprendizaje*" (*learned competence*), mientras que Bialystok (1979) lo llama "*conocimiento explícito*" (*explicit knowledge*).

Bialystok declara que el conocimiento explícito denota la capacidad consciente y analítica de las propiedades formales de la lengua meta. Por tanto, el hablante puede llegar a desarrollar la fluidez de la lengua a través de la práctica de estructuras correctas, mientras que a su vez fomenta la precisión de producción. En este proceso de aprendizaje el alumno llega a tener cierta seguridad al utilizar los elementos lingüísticos que el maestro propone dentro de la enseñanza. Varios lingüistas, como Sharwood S., Pienemann y Bialystok, reconocen que el aprendizaje facilita la adquisición o internalización de la lengua; es decir, no son dos sistemas independientes. Aunque es el aprendizaje el que interesa al describir una gramática pedagógica, porque se logra a través de la instrucción formal que el profesor planea y de alguna manera controla, siempre se espera que el alumno interiorice la lengua, es decir, que la "adquiera."

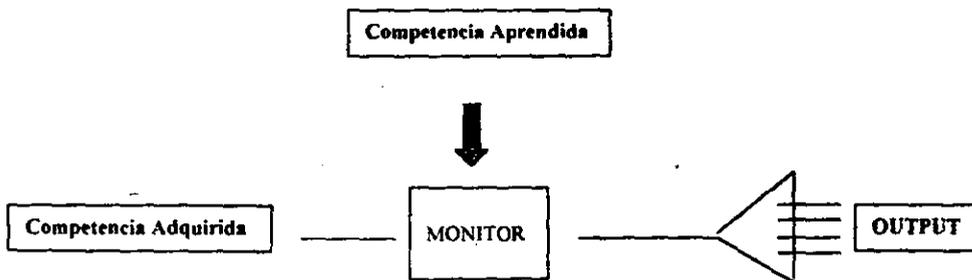
1. 2. 2. Teoría del Monitor

La teoría del monitor propuesta por Krashen en 1973 es de vital importancia para el maestro de lenguas extranjeras, ya que la mayor parte de lo que expondrá en clase estará vinculado con los procesos de aprendizaje señalados anteriormente como conocimientos explícitos y conscientes.

Por medio del aprendizaje, el alumno podrá tener el control lingüístico de su producción en la lengua meta (LE o L2). La relación del concepto "aprendizaje" con la teoría del monitor se debe a este sistema interno en la mente del alumno llamado, precisamente, "monitor", el cual es responsable de procesar la información lingüística que recibe de manera consciente (Krashen, 1983:58).

Cualquier información lingüística recibida en forma consciente y que el hablante utilice al hablar, ya sea de las reglas de su lengua materna o de las reglas de un nuevo idioma, dependerá de la operación del monitor.

El esquema siguiente representa el proceso del monitor en la mente del hablante.



(Krashen y Terrel, 1983:30)

Como puede notarse, el aprendizaje es un proceso guiado en el que el hablante usa de su razonamiento para seleccionar los elementos que considera correctos en la producción del idioma. Antes de producir expresiones, la mente revisa o monitorea la producción.

The monitor is the device that learners use to edit their language performance. It utilizes 'learned' knowledge by acting upon and modifying utterances generated from 'acquired' knowledge (Ellis R., 1986: 262).

De esta forma, también se liga esta teoría con el concepto de "competencia aprendida o aprendizaje", que tiene que ver con el conocimiento de las reglas, la fluidez y la precisión en la producción de estructuras por el hablante.

A través de la producción de la lengua, el maestro puede percatarse de lo bien o mal que se ha aprendido, así como de los nuevos conocimientos que por medio de otras formas de intuición se ha llegado a adquirir. Cabe señalar, específicamente, que el monitor es el único encargado de controlar la información lingüística que se rige de acuerdo con ciertas normas lógicas y formales que no tienen que ver con el proceso de adquisición.

Sin embargo, no se puede decir drásticamente que el aprendizaje controlado por el monitor es totalmente independiente de la adquisición dentro de la enseñanza, ya que el buen empleo de la información lingüística propiciará un paso significativo para desarrollar la adquisición; es decir, la intuición de nuevas reglas gramaticales.

Learning is seen as a conscious process that monitors, or edits, the progress of the acquisition and guides the performance of the speaker (Crystal D., 1987:372).

Al hacer la distinción del aprendizaje con respecto a la adquisición, se pretende hacer consciente al profesor de idiomas de que existen los dos procesos. Dentro del salón de clase, y particularmente en una gramática pedagógica, el proceso de aprendizaje es lo que más interesa al profesor. Por otro lado, el monitor es la parte del cerebro que regula la producción oral o escrita del alumno (*input*). En el siguiente apartado se hablará de la teoría $i + 1$ que utiliza Krashen con el fin de recomendar un procedimiento didáctico de presentación de la lengua extranjera por el profesor.

1. 2. 3. *Input Comprehensible (i + 1)*

En la búsqueda por encontrar nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje diversos lingüistas como Pienemann y Krashen, por mencionar algunos, se han dado a la tarea de indagar acerca del proceso natural de aprendizaje, que permite al alumno ir conociendo, poco a poco, más de la LE o L2 a través de la instrucción explícita. La información explícita de la lengua que proporciona el maestro a los alumnos se llama *input o I*.

En su hipótesis de *input comprehensible* o $i+1$ (Krashen, 1981:126), la *i* representa la etapa actual de conocimientos, mientras que el *I* representa el conocimiento nuevo o el paso siguiente de aprendizaje. Conforme a esto, el maestro tendrá que abordar un orden tal de aprendizaje en que los conocimientos actuales del alumno, representados por el *i* se sumen a la nueva información lingüística representada por el *I*, que significará un grado mayor de entendimiento al generar un conocimiento nuevo a partir de lo que ya conoce. Krashen deja notar en su hipótesis la importancia de hacer mucho más significativos los contenidos presentados en clase, siempre aportando un mayor grado de dificultad lingüística al

conocimiento actual del alumno, en que la información pueda ser realmente equilibrada; es decir, no demasiado sencilla como para que no le aporte ningún conocimiento nuevo, ni tan complejo que no logre comprenderlo.

Se puede concluir que esta labor de planear la presentación lingüística ciertamente le corresponde al maestro, quien, a su vez, tendrá la responsabilidad no sólo de observar la forma en que el alumno procesa los conocimientos actuales con los anteriores, sino también el de notar qué otros aspectos externos a la información lingüística permiten una mejor comprensión del significado nuevo que representa el mensaje. Con esto, declara Krashen que el significado nuevo también será producto del contexto y situación que rodea al alumno para comprender el contenido de la nueva información. Otros lingüistas han tomado el concepto de *input* para formular teorías de aprendizaje de la LE o L2. Uno de ellos es Van Patten, cuya teoría puede ser de utilidad en el diseño de ejercicios para una gramática pedagógica. En la siguiente sección se abordará el procesamiento de *input* de acuerdo con la descripción de Van Patten.

1. 2. 4. Procesamiento de *Input* Estructurado de Van Patten

Con objeto de explicar con mayor detenimiento el proceso de *input* estructurado dentro de las nuevas técnicas de enseñanza/aprendizaje que se explicó con la teoría de Krashen sobre $i + 1$, hay que recordar que para que el procesamiento del *input* se lleve a cabo en la mente del alumno, es indispensable que la información lingüística nueva sea coherente con las bases lingüísticas que el alumno ya conoce. Estas bases previas o elementales que el alumno tiene

sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera, son lo que permite, para Van Patten, seguir con una secuencia lingüística que conduce a la comprensión de significados nuevos.

Input is the raw data that learners use to construct their systems.
(Van Patten, W. y Cadierno, T., 1993:43)

Esta comprensión de significados y formas lingüísticas se da gracias a la facilidad que el individuo posee para construir su sistema interno o la representación del sistema de la lengua (que mencionó Chomsky), y que está aprendiendo a partir de lo que ya sabe (Van Patten, W. y Cadierno T., 1993).

El *input* incrementa el desarrollo del sistema interno que el alumno procesa significativamente y que se consigue a través de la instrucción formal. Esto, por supuesto, no significa que la información proporcionada en clase (instrucción formal) restrinja la comunicación necesariamente, sino al contrario, desarrollará mejor la comprensión de la lengua misma y, a la hora de producir (*output*), lo hará mejor.

Sin embargo, hay que mencionar de nuevo que la responsabilidad del desarrollo en el uso de la lengua corresponde al *output*, mientras que el *input* sólo se presenta al alumno para ser procesado mentalmente, y lo que el alumno entiende del *input* se llama *intake*.

En sí, el *input* viene a ser una conexión de formas y significados que dan al alumno la posibilidad de construir un sistema lingüístico más comprensible para sí. A continuación, Van

Patten presenta algunas de las formas estratégicas de cómo la información del *input* llega a ser procesada por los alumnos.

1. Primeramente, los alumnos tienden a dirigir su atención a los elementos léxicos o palabras claves que le permiten definir el significado de su oración (*content words*). Éstas pueden ser la identificación de sujetos, adverbios, adjetivos, etcétera.

2. Para poder procesar la información lingüística que no es significativa en sí, el alumno debe ser capaz de procesar el contenido comunicativo o informativo del mensaje.

3. Los alumnos también desarrollan un orden gramatical que procesan como sustantivo-verbo-sustantivo u objeto.

4. Por último, los alumnos llegan a procesar oraciones completas. Para ello recurren a patrones de frases cortas no del todo analizadas, que en especial contengan propiedades fonológicas.

Con base en lo anterior, se resume que las actividades enfocadas a procesar la instrucción dentro del salón de clase deben cubrir, en general, las dos siguientes características del *input*. En primer lugar, que el alumno atienda y relacione el punto gramatical en las oraciones del *input* con su significado y, en segundo término, que el alumno procese la información gramatical en el *input*, más no que la produzca (Van Patten, W. y Cadierno T., 1993).

1. 2. 5. *Procesamiento de Output Estructurado de Van Patten*

Como se analizó anteriormente, la función del *input* es crear un sistema interno de la lengua en el alumno, pero aunque su función sea distinta a la que realiza el *output* (misma que aquí se explicará), existe una relación que como consecuencia del uso de ciertos elementos lingüísticos tomados del *input*, hacen producir la lengua.

Como Van Patten declara, el *input* no es suficiente para desarrollar la lengua en un contexto comunicativo. De hecho, para llevar a cabo el proceso del *output* se requiere de tres pasos a seguir que empiezan por lo que Terrel (1980) llama *acceso*, que es la recuperación de las formas correctas de la lengua, sigue con el *monitoreo*, donde se edita nuestro discurso y, finalmente, con la *producción de estrategias* que utiliza el alumno para relacionar las formas (estructuras) y palabras que unen sus producciones de L2 (Van Patten, W. 1993). En sí, dentro de la ejecución del habla los conceptos más relevantes son la fluidez y la precisión, los cuales se persiguen cuando el alumno ha llegado a internalizar una estructura. Terrel pone énfasis en el primer paso llamado *acceso*, ya que por medio de éste el alumno puede ser capaz de expresar un significado particular en relación con una estructura en particular. Sin embargo, el hecho de que el alumno incorpore una estructura en el sistema desarrollado (*habla*), no significa que pueda ser producido con la fluidez y precisión que se espera.

Así como se espera que el *input* ligue la forma y el significado y se ejercite con actividades lingüísticas, así también se espera que el *acceso* se encuentre ligado con la precisión, soltura y rapidez en la producción (*output*). Para conseguir tales resultados se necesita que el docente ejercite actividades enfocadas a desarrollar estas habilidades a través de la lectura, y la ejecución

oral y escrita que motiven el *output*, pero siempre cuidando de no caer en la práctica de ejercicios mecánicos que no nos garantizan el resultado de un mensaje significativo.

Los ejercicios de *output* se identifican por ofrecer al alumno diversas opciones correctas a una sola respuesta. Esto hace que su mente se ejercite y utilice los conocimientos previos y nuevos para producir una respuesta propia. Es obvio que si el alumno tiene acceso a una determinada estructura que le permite construir y expresar información significativa, podrá intercambiar sus mensajes con mayor fluidez y precisión.

En resumen, lo que aquí se ha explicado sobre el *input* y el *output* servirán al maestro de idiomas para poder retomar algunas implicaciones pedagógicas en las actividades lingüísticas que estos procesos involucran en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Por supuesto, también ayudarán a que el enfoque de esta gramática pedagógica relacionada con la comprensión del sistema y expresión del segundo condicional en inglés (oración subordinada a otra cláusula principal que expresa incertidumbre y que se explica con más amplitud en el siguiente capítulo) pueda dar prioridad a la creación de materiales significativos que refuercen el buen desempeño de la estructura en la función comunicativa. Esto inducirá de alguna forma que el docente pueda ser más creativo al utilizar como recurso las mejores opciones que existen para lograr el resultado que se propone, ya sea a través de la función del *input* o a través del *output*. En la siguiente sección, se explicarán las bases pedagógicas de Ausubel referentes tanto al aprendizaje como a la enseñanza.

1. 3. BASES PEDAGÓGICAS DE AUSUBEL

Aprendizaje Memorístico o Repetitivo y Aprendizaje Significativo

Como una teoría pedagógica enfocada a la enseñanza/aprendizaje cabe resaltar en esta sección la Teoría de Ausubel (1989) que pone énfasis en el aprendizaje producido por la instrucción, en particular en los procesos de relacionar los conceptos lingüísticos con los previamente formados en la vida diaria. Al igual que Krashen en su hipótesis $i + 1$, Ausubel sostiene la importancia de seguir con cierto orden la presentación de los contenidos gramaticales y su grado de dificultad, de acuerdo con lo que el alumno ya maneja o aprenderá a manejar. Estos contenidos llegarán a ser significativos siempre y cuando el alumno expuesto a la instrucción formal pueda reconstruir su conocimiento a través de la interacción de conceptos previos y actuales (Ausubel, 1989:22).

1. 3. 1. Tipos de aprendizaje

Al profundizar sobre el proceso significativo de reestructuración, Ausubel (1989:22-24) hace la distinción entre Aprendizaje Memorístico o Repetitivo y Aprendizaje Significativo, que explicaremos a continuación:

El Aprendizaje Memorístico se construye a través de la retención específica de información científica dentro de la enseñanza. El aprendizaje memorístico es una compilación de elementos lingüísticos que no tiene relación especial con los conocimientos previos del alumno. Por esta razón, en primer lugar se distingue por ser arbitrario, ya que no aporta ningún significado conceptual al alumno. En segundo lugar, se distingue porque no se realiza ningún esfuerzo

cognoscitivo para que el alumno reestructure su conocimiento. Es decir, sus operaciones cognoscitivas llegan a ser puramente conductistas, también llamadas de bajo nivel.

En tercer lugar, no se considera el aprendizaje memorístico como afectivo, puesto que no es un proceso que tiende a relacionar el aprendizaje cognitivo con los hechos, experiencias u objetos de la actividad diaria del alumno para reconstruir su conocimiento.

Por estas razones, se considera que este tipo de aprendizaje no llega a ser significativo en el aprendiz, pues sus elementos lingüísticos no tienen relación con los conceptos previos y actuales, lo que impide así la reconstrucción de estructuras.

Por otra parte se tiene al *Aprendizaje Significativo*, que ocurre cuando el alumno establece relaciones entre los conceptos previos y nuevos que obtiene de la lengua, lo que hace que se distinga, en primer término, por no ser arbitrario.

En segundo término, se distingue porque el alumno realiza un esfuerzo cognitivo al realizar operaciones consideradas de alto nivel en las que busca soluciones a partir de lo que sabe.

En tercer lugar, se considera como afectiva, porque el alumno relaciona su aprendizaje cognoscitivo con los hechos, experiencias y objetos de su actividad diaria con los que reestructura su conocimiento.

En la consideración de estas características se deduce que la comprensión de estructuras conceptuales en el proceso de aprendizaje, no sólo implicará una asociación de ideas, sino una comprensión de las mismas (asimilación) a través de la estrecha relación con la realidad (Ausubel, 1989:24).

1. 3. 1. 1. Resumen

Varios lingüistas, como Ausubel, han sustentado la existencia de tipos de aprendizaje como los descritos y han otorgado la mayor importancia al Aprendizaje Significativo en el proceso de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. Como es sabido, la lengua es una constante asociación de ideas previas y actuales que hacen cada vez más comprensible nuestro entorno.

*Sin la asociación de ciertas condiciones no habría reestructuración (Ausubel, 1989:35).
La reestructuración es el producto no sólo de la estructura cognitiva del sujeto, sino también la estructura de lo real (Ausubel, 1989:35).*

Sin embargo, no puede decirse en estricto sentido que el Aprendizaje Memorístico no tenga lugar en la instrucción formal, pues con frecuencia suele ser el primer recurso de que se vale el alumno para retener elementos de una lengua extranjera que no son considerados como propios, pero que, a través de la instrucción lógica, tarde o temprano aprenderá a relacionar (Ausubel, 1989).

Con lo que hemos visto en este apartado se pretende que tales conceptos sobre el aprendizaje puedan ser tomados en cuenta por los maestros de una segunda lengua. El

propósito es tener un concepto más amplio de los factores tanto cognoscitivos como afectivos que afectan positivamente el aprendizaje del alumno y que se procure dar más relevancia a las características del Aprendizaje Significativo, las cuales representan, según Novak (1977, en Ausubel, 1989) las ventajas de conseguir una retención más duradera de la información lingüística y relacionar los conocimientos aprendidos que traerán como consecuencia los cambios significativos en la lengua.

1. 3. 2. Tipos de Enseñanza

Como lo anteriormente explicado referente a los aprendizajes estrechamente relacionado con la enseñanza, Ausubel distingue también dos tipos de instrucción a los que el alumno está expuesto. Estas son la Enseñanza Receptiva y la Enseñanza por Descubrimiento (Ausubel, 1989:22-23), que pueden colaborar en el aprendizaje significativo del individuo y que Ausubel define de la siguiente manera: *Enseñanza Receptiva* es el tipo de instrucción que está basada en una planificación de la instrucción formal donde el maestro expone lo que el alumno deberá aprender. *Enseñanza por Descubrimiento* es la instrucción que motiva al alumno a buscar soluciones a los problemas que se le plantean en la escuela o fuera de ella. Por razones obvias, en una gramática pedagógica se usa la enseñanza receptiva, aunque se podrá motivar al alumno a la enseñanza por descubrimiento.

1. 3. 2. 1. Resumen

El autor de estos conceptos pedagógicos reafirma la importancia del Aprendizaje Significativo, que puede ser producto de estos dos tipos de enseñanza. Por consiguiente, esto significa que un determinado tipo de enseñanza no conducirá estrictamente a un tipo de aprendizaje en

particular (Ausubel, 1989:23). El mismo autor señala que ambas formas de instrucción utilizadas por el maestro pueden ser los motivos de la reorganización de estructuras cognitivas que reconstruirán el conocimiento lingüístico (proceso que se da mediante el aprendizaje significativo).

Es así, entonces, con la distinción de estas formas de enseñanza, como Ausubel retoma su concepto de la reestructuración del conocimiento. Al mencionar que el tipo de enseñanza por descubrimiento puede ser escolar o extraescolar, nos induce a pensar que esta reestructuración del conocimiento proviene no solamente de la instrucción formal sino de otros factores externos de la vida cotidiana que complementan la instrucción.

La reconstrucción, sería el proceso por el que el sujeto como consecuencia de sus interacciones con los objetos, halla nuevas formas de organizar o estructurar sus conocimientos más adaptados a la estructura del mundo externo (Ausubel, 1989:34).

La cita expone de manera más clara una de las condiciones que hace posible la reconstrucción del conocimiento, nacida de la predisposición afectiva del alumno. Su interés por relacionar su conocimiento previo con cada uno de los hechos, experiencias y objetos a los que se ve expuesto diariamente le permite reorganizar su información (Aprendizaje Significativo) y desarrollar una comprensión más profunda de sus conceptos. Ausubel reafirma la importancia de esta relación de conocimientos declarando lo siguiente:

...además de un material con significado y una predisposición por parte del sujeto, es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras, esto es, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material (Ausubel, 1989:29).

Por tal motivo, de acuerdo con esta información sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, se hace un llamado de atención a los autores de las gramáticas pedagógicas para promover la creación de un ambiente apto a la instrucción formal y una reorganización estructural a través de ejercicios y materiales que unan las estructuras preexistentes con la información nueva del alumno. Para ello, deberán diseñarse los auxiliares didácticos con el objeto de fomentar tanto los procesos cognitivos como afectivos.

1. 4. CÓDIGO COGNOSCITIVO

Algunos lingüistas (por ejemplo Krashen) argumentaban en el pasado que se adquiere una segunda lengua de la misma manera como los niños adquieren su lengua materna; finalmente, admitieron que (especialmente en el caso de una LE), en cierta etapa del individuo, existe un proceso mental que llega a madurar. Conforme a esto se concluía, que generalmente, el intelecto de un estudiante niño no sería el mismo que el de un estudiante adulto. De esta forma se determinó por lo que no siempre se podría trabajar o transmitir conocimientos sin razonamiento, ya que el mismo intelecto del estudiante adulto exigiría una explicación explícita del porqué y para qué estaría utilizando una información con cierta forma estructural (Sharwood:1981).

Como hasta ahora se ha tomado en cuenta a través de las teorías de Krashen, Van Patten y Ausubel, el código cognoscitivo presente en el aprendizaje y utilizado en la enseñanza es parte del proceso mental y afectivo que explica lo que ocurre en la mente del alumno para percibir, interpretar, almacenar y recuperar información cuando se le exponen directa (información estructurada) o indirectamente (información no estructurada) las reglas de un

código nuevo de manera formal o informal (Davidoff, 1990) Sin embargo, se ha considerado que es la instrucción formal, con información explícita, la que estimula en forma más directa la parte cognoscitiva del alumno. Dicha instrucción al principio tendía a omitirse de las clases comunicativas que tenían como idea que la gramática era mecánica, que carecía de sentido, contexto y difícilmente era comunicativa. En la actualidad se considera un error no ofrecer a los alumnos la información explícita que por lo común se puede encontrar con abundancia en los libros de texto, diccionarios, gramáticas, etcétera y que obligan al alumno, en un momento dado, a enfrentarse a otro tipo de datos que no podrá razonar, puesto que carece de la información explícita y estructural que respalde sus conocimientos previamente acumulados en la L2 (*input*) (Van Patten, W. y Cadierno T., 1993).

Por esta razón, el código cognoscitivo debería atribuirse a la enseñanza/aprendizaje de un idioma como una ventaja y no como un obstáculo de comunicación, que colabora con la explicación gramatical de un sistema lingüístico nuevo para el alumno y que lo capacita a ser consciente del uso de las reglas de la lengua meta sin descartar lo comunicativo. Es decir, considerar el código cognoscitivo para desarrollar la capacidad consciente del uso de las reglas de una L2 es tan esencial como la práctica de ellas a un nivel comunicativo, que ha sido previamente sustentado por los conocimientos gramaticales de la lengua extranjera. A continuación se describirá la función de la gramática dentro de las actividades comunicativas.

1. 4. 1. La Gramática dentro de lo Comunicativo

Como se abordó previamente, lo que se pretende retomar dentro del enfoque comunicativo es la capacidad que tiene el individuo de razonar las propiedades lingüísticas de una lengua

extranjera a través de la instrucción formal. Para ello, se han planteado nuevas actividades de conocimiento, donde se reintegra la instrucción formal en las clases comunicativas. Tales actividades tienen como propósito hacer conciencia en los alumnos de las reglas formales que rigen el uso de la LE, que favorecen a las gramáticas pedagógicas enfocadas a dar solución a los problemas gramaticalmente específicos del aprendizaje, para ser abordados de manera explícita dentro de un marco comunicativo. Es importante resaltar que no se pretende quitar lo comunicativo e imponer lo estructural, sino hacer un balance de ellos sin caer en la tradición de la enseñanza gramatical.

Por lo general, cuando el docente decide incorporar la gramática dentro de lo comunicativo, se pregunta qué tanto se le dirá al alumno sobre las propiedades de la lengua y qué tanto se hará con ella. Indiscutiblemente, el grado de información formal y explícita puede variar dependiendo de las necesidades del grupo y la relevancia que el maestro quiera dar a un rasgo de la lengua en particular, o en otra instancia, de las facultades metalingüísticas y cognitivas que el alumno ha podido desarrollar con el contacto de la lengua extranjera.

Un ejemplo para llevar a cabo el planteamiento de lo estructural dentro de lo comunicativo es la técnica de Fotos y Ellis (1991), basada en la instrucción gramatical, en la que se recurre a un tipo de actividad en la que el alumno pueda resolver en forma interactiva problemas gramaticales. La actividad se llama "toma de conciencia gramatical" y se caracteriza por ser comunicativo y hacer que el contenido de la actividad se base en un problema estructural de la L2. Aunque su propósito sea el punto gramatical, los alumnos también son motivados a poner atención en el significado a través de las reglas gramaticales que utilizan para resolver un

problema (que Van Patten sustenta con su input estructurado). Es decir, al mismo tiempo que están comunicando algo, se está desarrollando el conocimiento gramatical (Fotos y Ellis, 1990, en Fotos, 1993).

Este tipo de actividades se distingue por basar su contenido en la estructura en sí misma y, aunque no se propone desarrollar en lo inmediato el uso de las reglas, intenta que el alumno ponga su atención de manera consciente sobre los rasgos gramaticales que pueden ser otro factor en su *input* y, después, desarrollarlos en su *output*.

Otro de los lingüistas que apoyó en 1992 la integración de las características estructurales en el *input* comunicativo es Lightbown, quien notó que aquellos alumnos que recibían instrucción formal sobre las formas lingüísticas en su *input* comunicativo se veían más beneficiados en su competencia comunicativa que aquellos que no tenían dicha instrucción formal e, incluso, mejoraban su destreza lingüística si sucesivamente se les presentaban las formas de la L2 en un plan comunicativo. Por consiguiente, esto los motivaba a mejorar sus habilidades comunicativas. Ellis, por su parte, sustentó la importancia de esta vinculación de conocimientos explícitos y comunicativos que representaban una singular consecuencia en la comunicación del alumno y que sólo se veía influenciado directamente por la instrucción formal, declarando lo siguiente:

Once consciousness of a particular feature has been raised through formal instruction, learners continue to remain aware of the feature and notice it in subsequent communicative input,... (Ellis, R. en Fotos, S. 1990:386)

Y así, finalmente, se concluye, teniendo como fundamento lo *anteriormente explicado*, que habría que tener un criterio más *amplio* sobre la aplicación de la gramática explícita y la gran ventaja que ésta representa en la enseñanza/aprendizaje de un idioma, sin tener que sacrificar lo comunicativo. Promoviendo la conciencia gramatical dentro de las actividades comunicativas en el salón de clase, los alumnos podrán mejorar su *competencia lingüística* y comunicativa de la LE con *mayor destreza estructural*, puesto que su atención ha sido dirigida tanto a la percepción de su significado como a sus rasgos lingüísticos.

CAPÍTULO II. BASES LINGÜÍSTICAS

2.1. SISTEMA LINGÜÍSTICO DEL SEGUNDO CONDICIONAL

Después de haber tocado algunas teorías lingüísticas y cognoscitivas en el primer capítulo, en esta segunda parte se continuará con el análisis de la principal estructura de esta Gramática Pedagógica: el segundo condicional en inglés. Para ello consideremos importante conocer las bases del sistema lingüístico que la sustentan.

Conforme a lo que se ha comentado sobre la relevancia de la gramática dentro de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, empezaremos por resaltar que cuando se quiere hablar acerca de ciertas situaciones posibles y sus consecuencias, a menudo nos expresamos a través de cláusulas condicionales que nos sirven para conectar nuestras ideas unas con otras (Gleason, 1965:342). En diversas ocasiones, recurrimos a ellas para expresar hechos que existen o existieron, o que posiblemente podrían existir en el futuro (Collins Cobuild, 1993: 349).

Por esta razón, la gran diversidad de significados que pueden declararse con ellas (las cláusulas condicionales) es una de sus características. Gleason reafirma esto al decir que el idioma inglés, comparado con otros idiomas, es una lengua en la que existe una extensa variedad de cláusulas conectoras en donde los patrones de uso del idioma varían mucho tanto en forma como en significado; tipo de estas cláusulas son las condicionales.

2. 1. 1. Diccionario

Literalmente, las cláusulas condicionales son definidas por los diccionarios de Birmingham y Oxford de la siguiente manera:

In grammar, a conditional sentence is a sentence in which the subordinate clause usually beginning with 'if' gives a condition that must be fulfilled before what the main clause says can be true, possible or done. (English Language Dictionary, 1992:291)

Conditional Mood or Mode: applied by Polgrave to the form of the French verb which expresses the protasis of a conditional proposition (The Conditional of Modern French being call by him 'Potential'); in Spanish and Portuguese, applied to forms expressing both the protasis and the apodosis (first and second conditional) in modern French and Italian to that which usually expresses the apodosis only.

Conditional Conjunction: such as are used expressing a condition, e.g. if, unless, though. Conditional Phrase: a phrase equivalent to a conditional conjunction, e.g. provided that, supposing that, etc. (The Oxford English Dictionary, 1978:787)

***prótasis:** la cláusula subordinada, que es la hipótesis o condición.

***apódosis:** la cláusula cuya oración condicional expresa un resultado muy distinto de la prótasis.

Como se puede notar, en la primera definición se resalta la intención y la forma en que está compuesta la estructura, es decir, por una cláusula principal y una cláusula subordinada que se introduce con *if*, mientras que en la segunda sólo se describen algunos elementos que introducen este tipo de cláusulas (*if*, *unless*, *though*, etcétera), así como los tipos de enunciados conectores que los idiomas conocen como el indicativo, el subjuntivo, el imperativo, el potencial, el condicional, entre otros, donde puede encontrarse la cláusula de condición *if*.

2. 1. 2 Evolución del Segundo Condicional

Como breve reseña sobre el idioma inglés, es importante saber que una nueva dimensión de esta lengua se dio en el siglo XVII. Sin embargo, no es hasta el siglo XIX cuando diverge significativamente del inglés original (Burnley, 1992).

El propósito de estudio de la lengua, como se ha sabido siempre, ha sido conseguir una mejor efectividad comunicativa del uso de ésta, tanto escrita como oral. De allí la importancia de escudriñar sobre el proceso de los cambios sintácticos, léxicos o semánticos que han sufrido algunas estructuras gramaticales a través del tiempo para hacer posible una mejor comprensión de las ideas. Particularmente, en esta sección, se verán las modificaciones que el segundo condicional ha tenido en la lengua por ser, como se apreció con anterioridad, una de las estructuras de mayor relevancia en la función comunicativa de cualquier lengua.

Dentro de la segunda cláusula condicional, se encontró que una de las modificaciones estructurales que se dieron en este tipo de oraciones, y quizá la única en sintaxis, fue la de utilizar el auxiliar **would** en el inglés moderno y reemplazar el auxiliar **will** que se utilizaba en el inglés antiguo. Antes de esto, el elemento lingüístico **would** sólo significaba un pasado habitual como "*used to*".

Even more interesting are cases in which the overt expression of future appears to resemble that of past habitual meaning. One such case is the English form would, which in Old English was the past tense of will. The Old English verb willan meant 'wish, want, be willing, be disposed to', and its past form expressed the same range of meaning in the past. The combination of a modal sense with tense is a particular volatile combination, and would has undergone considerable semantic change to the point that in Modern English its modal use is as a marker of the conditional apodosis (and for some speakers, the protasis as well). In its modal sense it no longer expresses tense (Bybee J., Perkins R. and Pagliuca W., 1994: 156-157).

Es decir, lo que antes se decía de esta forma para expresar futuro en la cláusula de resultado (apódosis) *If you left me, I will die* (inglés antiguo), se reemplazó por el auxiliar **would** en el inglés actual, de la siguiente manera: *If you left me, I would die*.

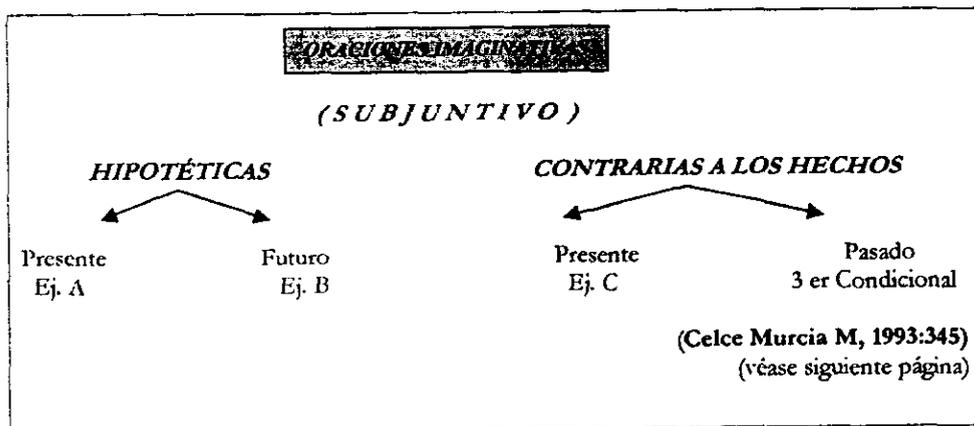
Por otra parte, aunque actualmente sigue conservando la misma forma estructural en la que se introduce la cláusula de condición y la cláusula de resultado, en el inglés moderno y sobre todo, en el lenguaje oral (por ser el que evoluciona con más rapidez), este condicional se ha modificado en algunos sectores de la población americana cambiando el uso de *were* por *was* en la cláusula de resultado (William M J., 1986:266), hecho que podría parecer en el lenguaje oral y escrito como erróneo. Ejemplo: *If I was him, I wouldn't do that*.

Estudios recientes suponen que la función de este tipo de condicional, en particular las oraciones subjuntivas, han declinado en gran manera en la ejecución del habla del individuo, ya que cuando se llegan a escuchar, la mayoría de ellas suelen ser frases muy comunes y repetitivas, por ejemplo: *If I were you...* (Burnley D., 1992:300). Pero a pesar de esta información, los condicionales siguen considerándose una de las fuentes más importantes del lenguaje oral y escrito, por lo que los estudiantes deberían ser introducidos a estos temas de condicionales propiamente abarcados, pues merecen asimilarse a través de un marco estructural bien definido (Gleason, 1965) como el que se explicará lingüísticamente en la siguiente sección donde se desglosarán las partes que constituyen al segundo condicional.

2.1.3. Descripción Estructural

Para la gramática pedagógica, la representación lingüística del segundo condicional es la base principal de estudio para su tratamiento pedagógico y didáctico, el cual se hace a través de un marco lingüístico bien definido. Es por eso que en la descripción estructural del segundo condicional en inglés nos basamos, primero en la subdivisión semántica y lingüística hecha por la autora Mariane Celce-Murcia (1993), quien describe ampliamente la forma conceptual en que se maneja este condicional. En esta gramática se hace una división semántica de los tres condicionales; ésta división se realiza, según la autora, en oraciones reales, futuras e imaginativas.

Es en estas últimas, las oraciones imaginativas, en donde se localiza el segundo condicional. Las oraciones imaginativas a la vez se clasifican en dos subtipos de oraciones; las llamadas hipotéticas y aquellas contrarias a los hechos (*counterfactual*). Estas últimas también expresan el tercer condicional que declara un concepto en pasado. En el siguiente diagrama se ejemplificará el tiempo semántico que estas estructuras condicionales representan en realidad.



CLÁUSULA IF verbo en pasado	CLÁUSULA DE RESULTADO auxiliar + verbo en su forma simple
A- Presente: If Rose had time,	she would go to see her parents. (poco posible que suceda)
B- Futuro: If I were to have money,	I would buy a new car. (poco posible que suceda)
C- Presente: If my father were alive today,	he would give me advice. (imposible que suceda)

Retomando la ejemplificación del diagrama estas estructuras condicionativas denuncian una realidad semántica (hipotética o contraria a los hechos), relacionada con el concepto temporal en se expresa un hecho que puede ser presente o futuro.

Las oraciones hipotéticas se definen como oraciones que declaran en la cláusula *if* sucesos o hechos poco probables que sucedan y que pueden referirse a un concepto presente o futuro (ejemplo A y B).

Las oraciones contrarias a los hechos (counterfactual) son oraciones que declaran en la cláusula *if* sucesos o hechos imposibles que sucedan y que se refieren a un concepto en presente con la misma estructura pero con otro significado conceptual (ejemplo C).

Lingüísticamente hablando, la estructura del segundo condicional, como se representó en los ejemplos, se divide en dos cláusulas, la cláusula *if* y la cláusula de resultado.

En la cláusula *if* se utiliza el pasado simple de los verbos, mientras que en la cláusula de resultado se emplea un auxiliar que podría ser *would* u otro, más la forma base del verbo.

Sin embargo existe otra forma gramatical que rompe con este patrón estructural en la cláusula condicional *if* y que se encuentra con mayor frecuencia en el inglés formal o literario. La omisión de *if* en la cláusula condicional y la inversión de verbo y sujeto es uno de los fenómenos que ocurre cuando el primer verbo de esta cláusula dependiente comienza con *should, were* o *had* (Collins Cobuild, 1993:351). En seguida, presentaremos algunos ejemplos que evidencian este fenómeno de omisión e inversión tomados de esta misma gramática.

CLÁUSULA *IF*

CLÁUSULA DE RESULTADO

Primer condicional

- | | | |
|----|---|--------------------------------------|
| a) | <i>Should any visitors come,</i>
verbo sujeto | <i>I will say you are not here.</i> |
| | <i>(If any visitors should come</i> | <i>I will say you are not here).</i> |

Segundo condicional

- | | | |
|----|--|---|
| b) | <i>Should ministers decide to instigate an inquiry,</i>
verbo sujeto | <i>we would welcome it.</i> |
| | <i>(If ministers should decide to instigate an inquiry,</i> | <i>we would welcome it).</i> |
| c) | <i>Were it all true,</i>
verbo sujeto | <i>it would still not excuse her behavior.</i> |
| | <i>(If it were all true ,</i> | <i>it would still not excuse her behavior).</i> |
| d) | <i>Were they to cease advertising,</i>
verbo sujeto | <i>prices would be significantly reduced.</i> |
| | <i>(If they were to cease advertising,</i> | <i>prices would be significantly reduced).</i> |

Tercer condicional

- | | | |
|----|--|---|
| e) | <i>Had I known that there was never to be another opportunity,</i>
verbo sujeto | <i>I would have filmed the occasion.</i> |
| | <i>(If I had known that there was never</i>
<i>to be another opportunity,</i> | <i>I would have filmed the occasion).</i> |

Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, para el segundo condicional este fenómeno de inversión ocurre se da específicamente cuando se utiliza *were* como verbo principal de la cláusula *if omitido* y con muy poca frecuencia con el uso de *should* (como en el primer ejemplo), pero nunca con *had* u otro verbo en el segundo condicional. Con singularidad, puede decirse que esta estructura invertida es mucho más propia y frecuente para expresar oraciones contrarias a los hechos que hipotéticas, y éstos pertenecen principalmente al tercer condicional.

Otra de las formas gramaticales poco comunes en que puede variar la estructura del segundo condicional, pero que también debe mencionarse, es el pasado continuo de los verbos en la cláusula *if*. Como se muestra en el ejemplo en *Grammar for Every Day Use* de Ona/Low (1989).

Ej.: **If we were having a good time, we wouldn't think about leaving so early** (no muy común).

En la cláusula *if* tanto el pasado simple como el continuo de los verbos es aceptable dentro de la estructura cuando el concepto o idea que se desee expresar así lo requiera.

Dentro de esta descripción estructural también se resalta tanto el orden de la cláusulas como el uso de los diferentes auxiliares que el hablante puede utilizar en la cláusula de resultado para modificar el significado de sus mensajes. Estos auxiliares podrían ser: *would be able to* (*could*), *would be allowed to*, *ought to*, etcétera.

Otra aportación a la definición de los condicionales por parte de Quirk R. y Greenbaum

S. sobre el concepto de esta estructura es lo siguiente:

Conditional clauses are like questions in that they are generally either neutral in their expectations of an answer or biased towards a negative response, and they therefore tend to admit nonassertive items (1990:318).

Esto quiere decir que al utilizar este tipo de estructuras generalmente se expresará incertidumbre sobre los propios deseos que tienden a ser imposibles o contrarias a la realidad en la mayoría de los casos.

En resumen, en esta sección se ha descrito el segundo condicional en su forma lingüística más común. Sin embargo, no debe ignorarse que dentro de su definición gramatical, como parte de la comprensión misma de esta estructura, no basta con un solo patrón lingüístico de reglas sino que también es necesaria la unión semántica y temporal de los tiempos verbales que pueden utilizarse en la oración para luego expresarla correctamente.

2.2 ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL SEGUNDO CONDICIONAL

El análisis contrastivo se define como la comparación sistemática de características lingüísticas seleccionadas entre dos o más lenguas (Harmer J. y Rice, 1965 en Jackson H., 1982:195).

Como parte del diseño de esta gramática pedagógica sobre la estructura del segundo condicional en inglés, se presentará un análisis contrastivo sobre la misma estructura entre el inglés y el español, cuyo objeto será establecer las semejanzas y diferencias lingüísticas entre

ellas para poder facilitar de alguna manera el proceso de enseñanza/aprendizaje de la estructura ya descrita anteriormente.

Cabe señalar que dentro de la pedagogía de la lengua meta, uno de los lingüistas más importantes que estableció de manera firme el análisis contrastivo como parte de la metodología de la enseñanza de una segunda lengua, fue Charles Fries, quien a mediados de siglo declaró lo siguiente:

The most effective materials (for foreign language teaching) are based upon a scientific description of the language to be learned carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries C. C., 1945:9).

El análisis contrastivo, por tanto, es una herramienta lingüística de aspectos científicamente lingüísticos, como Fries lo menciona, que ayudan al docente a predecir y explicar los problemas que se originan en la enseñanza y que le permiten detectar cuales son estos problemas en el aprendizaje tratando así de mejorar su enseñanza (Jackson H., 1982).

Por otro lado, con el acercamiento de aspectos entre L1 y L2 el maestro podrá planear el aprendizaje y las estrategias de enseñanza enfocadas a desarrollar materiales pedagógicos apropiados para la enseñanza/aprendizaje de una estructura, en este caso el segundo condicional, y que al final de este trabajo se expondrán.

A continuación se describirá el sistema lingüístico en español del segundo condicional que después nos servirá para marcar los puntos de contraste con la estructura en inglés.

2. 2. 1. Sistema en Español

Las oraciones condicionales en español, al igual que en inglés, son estructuras complejas porque tienen carácter de irrealidad que corresponden a las acciones verbales en subjuntivo. Esto hace que las relaciones temporales de los distintos "tiempos", o formas, sean mucho menos claras que en el indicativo (Gili Gaya S., 1961:175).

En español este tipo de estructuras condicionales se expresa a través de dos proposiciones, una principal y otra subordinada. La oración subordinada va precedida de la conjunción *SI* y recibe el nombre de oración condicional (Moreno G. J., 1985:145). Con la condición hacemos depender el cumplimiento de lo enunciado en la oración principal a la realización de lo señalado en la oración subordinada (Gili Gaya S., 1961:318). En el siguiente cuadro se representa la estructura del segundo condicional en español, definida ésta como una condición que expresa simplemente poca probabilidad en el futuro.

<u>SI + Verbo en pretérito de subjuntivo</u> ,	<u>Verbo en pospretérito</u>
<i>Si tuviera una hija</i> ,	<i>la casaría con un monarca poderoso.</i>
<u>Oración subordinada condicional</u>	<u>Oración principal</u>

(Moreno, 1985:145)

En gramática española, la estructura del segundo condicional se conoce como periodo condicional o hipotético; por esta razón, la oración subordinada es la hipótesis o condición que

en su forma más común se llama **prótasis**, mientras que a la oración principal se le denomina **apódosis** (Gili Gaya S., 1961:319).

A este tipo de oraciones, por expresar hechos irreales, algunos romanistas las llaman oraciones de condición irreal y sólo puede ser expresada con el verbo en subjuntivo.

<i>Si mañana hiciese buen tiempo, (hiciera)</i>	PRÓTASIS oración condicional
<i>saldríamos.</i>	APÓDOSIS oración principal

A continuación se describe el periodo hipotético de esta estructura y la modificación de sus verbos de acuerdo con la Sintaxis Española de Gili Gaya Samuel (1961).

Para la formación del segundo condicional, si la PRÓTASIS está en subjuntivo se empleará en ella el subjuntivo imperfecto. Entonces la terminación de los verbos para los tiempos presente y futuro serán las formas RA y -SE.

cantase	cantara
tuviese	tuviera

En tanto, en la APÓDOSIS, se empleará el pospretérito de los verbos y sus terminaciones corresponderán a la única forma -RÍA

vendría
seguiría

En esta parte se resaltar  que la terminación -SE en la PRÓTASIS ha ido desapareciendo, conservándose la terminación -RA y en la APÓDOSIS solamente se emplea la terminación -R A.

Como pudo observarse los verbos en subjuntivo es una característica principal de la estructura del segundo condicional del español, porque es propia para expresar acción futura, aspecto temporal que liga también a las oraciones condicionales en inglés.

A continuación se presentarán las características de contraste ling stico que pueden ser relacionadas entre el inglés y el español, así como las diferencias existentes entre ambas estructuras.

2. 2. 2. Puntos de Contraste y Diferencias

A través de la descripción de la estructura del segundo condicional, tanto en español como en inglés, la forma en que estas estructuras gramaticales se desglosan es muy similar. En seguida se analizarán sintácticamente tanto la equivalencia de elementos ling sticos como las diferencias correspondientes entre ambas lenguas.

En primer lugar, las estructuras del segundo condicional en inglés como en español se dividen en dos cláusulas. Estas son la cláusula *if* o *condicional* y la cláusula *principal* o de *resultado*.

Cláusula Condicional

*If I had more money,
Si tuviera más dinero,*

Cláusula Principal

*I might take some trips.
realizaría algunos viajes.*

En segundo lugar, para formar la cláusula condicional en español se utiliza el pretérito subjuntivo de los verbos con terminación **-RA o -SE**, mientras que en inglés dicha terminación correspondería a cualquier forma del verbo en **pasado simple**.

*If I won the lottery.....
Si ganara la lotería.....*

Por otra parte, al hablar del subjuntivo, cabe mencionar que aunque en español su forma se encuentra muy desarrollada, en inglés la única manera marcada del subjuntivo es la que se utiliza con "were" en todas las personas y que equivale a la siguiente conjugación:

Si yo fuera	If I were	Si nosotros fuéramos	If we were
Si tu fueras	If you were	Si ustedes fueran	If you were
Si el (ella) fuera	If he (she) were	Si ellos fueran	If they were

En tercer lugar, en español, dentro de la cláusula principal, se utiliza el pospretérito de los verbos con terminación **-RÍA**, la cual corresponde en inglés con la terminación de los auxiliares **might, could, would o should** y la **forma base del verbo principal (su raíz)**.

*I would buy a new house.
compraría una casa nueva.*

En cuarto lugar, la cláusula subjuntiva tanto en inglés como en español es precedida por una conjunción, *si* en español e *if* en inglés. En ambos sistemas, cuando las cláusulas condicionales (*If*) preceden a la cláusula principal, éstas dos son separadas por una coma (ejemplo a).

a) *If you needed help* , *I would help.*
Si necesitaras ayuda , *ayudaría.*

En cambio, cuando sucede lo contrario, la función de la coma es innecesaria en la estructura (ejemplo b).

b) *I would help* *if you needed help.*
Ayudaría *si necesitaras ayuda.*

Ahora bien, con respecto a sus diferencias, se han notado también otras formas lingüísticas en que esta misma estructura condicional diverge sintácticamente en lo siguiente:

En inglés el *pronombre personal* o *sujeto* de la oración siempre se coloca después de *if* y antes del auxiliar (*would*), mientras que en español generalmente el *sujeto* ya se encuentra implícito en el verbo.

If I went to the bank today, I would go by bus.
Si (yo) fuera al banco hoy, (yo) iría en camión.

A diferencia de esta estructura donde no es indispensable escribir el sujeto en español, pero sí en inglés, en este último idioma se localiza otro fenómeno estructural. Dicho fenómeno es el de *omisión ifc inversión del sujeto y verbo* en la cláusula condicional (descrito ya en la sección 2. 1. 3.). Por esta razón, la siguiente estructura no tendría coherencia para un hispanohablante pues esta omisión e inversión de los elementos no sucede en la lengua española.

- a.-Correcto
b.-Incorrecto

*Were he single,
Fuera él soltero,*

*I would marry him.
me casaría con él.*

Lo mismo ocurre con la forma antigua de utilizar oraciones condicionales invertidas con *were*, un verbo en infinitivo después del pronombre en la cláusula condicional (*Were my father to see me with my boyfriend, he would have a heart attack!*) y que aún lo podemos ver presente en diversas obras literarias.

- a.- Correcto
b.- Incorrecto

*Were she to marry him,
Fuera ella casarse con él,*

*she would be unhappy.
sería infeliz.*

En resumen, puede concluirse de este contraste que a pesar de las diferencias y excepciones estructurales, existe gran similitud entre ambos sistemas idiomáticos sobre la misma estructura. Tal similitud se debe a la existencia de elementos lingüísticos equivalentes y a la relación semántica para referir a una idea imaginativa o hipotética. Ella facilitará la labor pedagógica del docente y el aprendizaje de la lengua extranjera.

2. 2. 3. Posibles Áreas de Dificultad para el Alumno

Con la descripción de los principales puntos de contraste, se pudo observarse que uno de los frecuentes problemas del segundo condicional se origina con el uso de los tiempos verbales, principalmente con el uso de los verbos en pasado en la cláusula *if* que refiere un presente hipotético para expresar oraciones imaginativas o hipotéticas (Celce-Murcia M., 1993:344).

If Joe had the time, he would go to Mexico.

En primera instancia, la forma en la que su interpretación causaría un problema en el alumno hispanohablante sería en lo que se refiere a la identificación del verbo en la lengua extranjera como un indicador del pasado y su relación con un hecho en pasado. Por consiguiente, éste no lo identificaría como una oración condicional que en español está formada por el pretérito subjuntivo con terminación **-RA** o **-SE** en la cláusula *if* y un pospretérito con terminación **-RÍA** en la cláusula principal.

Por tal motivo, ya que en inglés no existe tal inflección verbal de los verbos como en español para expresar este tipo de oraciones condicionales, el alumno tendrá que aprender a asimilar esta estructura identificando y utilizando los verbos en pasado como pretérito subjuntivo y al auxiliar como un elemento para transformar los verbos en pospretérito.

Ejemplo:	Si tuviera tiempo, (had)	iría a México. (would go)
----------	-----------------------------	-------------------------------

Por otro lado, otra de las situaciones que se presentan en el aprendizaje con este tipo de oraciones hipotéticas que declaran posibles eventos en el futuro, ha sido la expresión del segundo condicional en inglés utilizando la estructura del primero (hecho que altera la intención del mensaje). Conceptualmente, al aprendiz le resulta difícil asimilar con rapidez un presente hipotético que denuncia ideas a futuro haciendo uso de los verbos en pasado. Es por eso que el alumno traduciría la siguiente oración, siguiendo su lógica estructural, como en el segundo ejemplo, utilizando el verbo en presente y el auxiliar en futuro.

A)	Estructura Significado conceptual	If I finished soon , <u>presente</u> <u>hipotético</u>	I would go to the movies today. <u>idea futura mostrando posibilidad</u>
B)	Estructura Significado conceptual	If I finish soon, <u>presente</u> <u>posible</u>	I will go to the movies today. <u>mayor grado de seguridad</u> <u>certeza en el futuro</u>

Otra caso en que esta estructura causaría confusión, sucede cuando el alumno trata de construir inmediatamente el subjuntivo del verbo *ser* o *estar* en español y aún desconoce la forma subjuntiva del inglés que se expresa a través del verbo **WERE**, y esto para todas las personas. La siguiente conjugación ha sido modificada tanto en la producción oral como escrita de la lengua inglesa para recalcar que se está diciendo algo inusual bajo cierta condición (Osborn, 1980:153). También hay que señalar que en el lenguaje coloquial o en algunas entidades estadounidenses, no es raro seguir escuchando en la cláusula condicional *was* para las terceras personas del singular.

Si yo fuera	If I were	Si nosotros fuéramos	If we were
Si tú fueras	If you were	Si ustedes fueran	If you were
Si él (ella) fuera	If (she) were	Si ellos fueran	If they were

Como puede verse en la anterior conjugación, la forma subjuntiva de los verbos en español se modifica en sus terminaciones mientras que en inglés sólo se conserva una forma, *were*. Es por eso que, siendo así el único rastro de subjuntivo que tiene la lengua inglesa, el alumno sólo tendría que aprender a asimilar la función de *were* en la estructura condicional que ilustra al modo subjuntivo en acción y no como un pasado del verbo *to be*.

Por ejemplo, si quisieran traducir la siguiente frase: *Si fuera más grande comprendería la situación*, los alumnos tendrían que relacionar el verbo *fuera* con el pasado de *ser* o *estar* en inglés que es *was* para *he*, pero que para el subjuntivo es *were*, como se muestra en el ejemplo.

Correcto	<i>If he were older, he would understand the situation.</i>
Incorrecto	<i>If he was older, he would understand the situation.</i>

Aunque en el lenguaje popular es común escuchar o utilizar *was* para las tres personas del singular, se debe destacar que la forma gramaticalmente correcta es *were* para todas los pronombres personales; porque a pesar de que el uso de *was* no es un obstáculo de comunicación la forma correcta de utilizar la lengua demuestra el nivel de información lingüística de las personas.

Por último, también se encuentra el fenómeno de omisión *if* e inversión del sujeto y verbo cuyo problema resulta de la difícil asimilación de esta estructura exclusiva del inglés y que no suele ocurrir en la lengua nativa del alumno.

<i>Were I taller, this dress would look better.</i>	<i>Were he to win the lottery, he would quit working.</i>
<i>If I were taller, this dress would look better.</i>	<i>If he were to win the lottery, he would quit working.</i>
<i>Si fuera más alta, este vestido podría verse mejor.</i>	<i>Si el ganara la lotería, dejaría de trabajar.</i>

Es decir, aparte de relacionar el subjuntivo del español con *were* en inglés, se tendría que enseñar explícitamente el manejo de este fenómeno que sólo ocurre con este verbo en el segundo condicional. Por ser una de las excepciones que a menudo se encuentran en la literatura y que no es fácil identificar por la omisión de *if* como elemento introductorio, es necesario proveer al alumno de conocimientos lingüísticos que le faciliten su aprendizaje.

La forma arcaica de omitir *if* y usar el infinitivo del verbo principal con *were* en la cláusula condicional podría también causarle problemas al alumno; pero como es poco frecuente en el idioma moderno, basta que sepa reconocerlo al leer obras formales.

Para finalizar con estos últimos ejemplos de omisión e inversión en inglés, señalemos de manera general que tales estructuras encontradas en la L2 son uno de los retos de desigualdad entre los idiomas que el alumno tendría que aprender a dominar para lograr una mayor efectividad de la lengua meta a partir de los elementos que le brinda su lengua nativa para encontrar equivalencias en la L2. No obstante, hay que recordar que muchas veces no se encontrarán elementos idénticos que correspondan estructuralmente a la lengua materna,

aunque semánticamente podrán encontrarse otras formas estructurales que denotarán el mismo significado de la lengua nativa en la L2.

2.3 TRATAMIENTO DIDÁCTICO EN LIBROS DE TEXTO

2.3.1. Textos de L1

En los libros de texto que se han revisado de L1, tales como el de *Writing Term Papers* de Hulon W. (1983), *The MacMillan College Handbook* de Johnson J. (1987), *Essentials of English* de Vincent F./Hopper (1961), *Grammar in Context* de Elbaum S. (1981) y *The Random House Handbook* de Crews F. (1974) se ha observado que la mayor parte de su información con respecto a los condicionales se encuentra delimitada de explicaciones semánticas. En realidad, la mayoría de los libros de texto de L1 se preocupa más por manejar correctamente las estructuras que por aclarar sus funciones en la lengua, aunque si los mencionan pero de manera muy breve.

Otra de las características relevantes de los libros de texto de L1 ha sido la separación lingüística del segundo condicional y el modo subjuntivo de las oraciones en la mayoría de los libros. Estos libros definen al segundo condicional como una condición que expresa situaciones presentes y futuras y el modo subjuntivo expresa un deseo o suceso contrario a la realidad. Por supuesto que éste último puede estar o no bajo una condición.

Ej: Sin condición - <i>I wish I were in Europe</i>	Con condición - <i>If he were as good as he is clever, he would make an ideal leader.</i>
--	---

Se dice que cuando el modo subjuntivo se encuentra bajo otra condición o idea, su función está en acción (Vincent F. Gale Cedric/Hopper, 1961:10); es decir, que la oración condicional tiene un resultado.

Por lo general sólo se menciona al segundo condicional como aquel que expresa oraciones irreales en el momento en que se enuncian, es decir, se hace una suposición.

Uno de libros que no hace tal división de condicionales como decir primero segundo y tercer condicional, es el de *Grammar in Context* de Elbaum, N. Sandra (1981); en él sólo se agrupan las condiciones en reales e irreales, obviamente el segundo condicional entre las irreales. Para esta autora no sólo existen tres condicionales sino también otras formas de expresar una condición que puede variar estructuralmente. De hecho, la autora incluye otras condiciones habituales y generales cuyas estructuras no están incluidas en las tres estructuras ya conocidas. Por ejemplo: *If you are sick, stay in bed; If I got good grades, my parents were proud.*

Lo que se ha llegado a observar en este tipo de libros de L1 ha sido el empeño por destacar el segundo condicional en contexto y su propósito de utilizarlo correctamente en situaciones propias, sin señalar estrictamente sus tres patrones lingüísticos. A continuación se verá cómo es tratado el segundo condicional en los libros de texto de L2.

2.3. 2. Textos de L2

En algunos de los libros revisados para tratar la enseñanza/aprendizaje del segundo condicional en inglés a nivel intermedio, como por ejemplo *English Pattern Practice* de Lado y

Fries (1980), *Grammar for Everyday Use* de Ona/Low (1989), *Grammar with a Purpose* de Myrna Knepler (1990), *Interactions II: A Communicative Grammar* (1993) de Werner P. y *Mosaic I: A Content-Based Grammar* (1985) de Werner P., el tratamiento de este punto gramatical se aborda de manera muy general y estructural.

La forma tradicional en que presentan los libros de texto los condicionales es introducir las tres formas de condicional con una explicación muy general, a la vez que realizan una separación de las estructuras en cláusulas de condición y en cláusulas de resultado con sus respectivas modificaciones estructurales. Pocos son los casos en que realmente se da una explicación amplia, tanto estructural como semántica, de cada uno de los condicionales como en *Interaction II: A Communicative Grammar* de Werner P. o en *The Grammar Book, an ESL-EFL Teacher's Course* de Celce-Murcia Mariane.

Con frecuencia la presentación específica del segundo condicional se realiza en forma muy superficial, catalogándola como una estructura imaginativa, mientras se definen las otras dos estructuras como oraciones que expresan hechos reales (1er. condicional) e imposibles que sucedan (3er. condicional); esto sin tomar en cuenta que el segundo condicional también puede expresar sucesos imposibles con el subjuntivo *were*. Por otra parte, los condicionales suelen identificarse con una sola forma lingüística que parece ser invariable. Es decir, el verbo en las cláusulas *if* en el primer condicional corresponderá al presente simple, en el segundo al pasado simple y en el tercer condicional al pasado perfecto. Algunas de estas definiciones provistas por diccionarios gramaticales, además de dar ejemplos que siguen las "reglas", también incluyen ejemplos que no siguen las que han establecido (*ej: If he was there, I didn't see him*). Este es el

caso del segundo condicional tratado en la gramática de *Collins Cobuild* que aborda otras formas para construir el mismo condicional de manera muy superficial, y que mencionan a la vez la coordinación semántica y estructural de los otros dos tipos de condicionales, situación que podría crear en el alumno de nivel intermedio confusión al construir sus nuevos conocimientos.

En resumen, el principal motivo de nuestra gramática se debe a la escasa información semántica, práctica e implícitamente comunicativa que se presenta en los libros de texto a nivel intermedio. Por lo general la información amplia y precisa sólo está al alcance de un nivel superior de gramáticas científicas. Tal es el caso de la gramática de Celce-Murcia M. Por esta razón, se espera que este texto de gramática pedagógica pueda ofrecer un desarrollo más amplio de la estructura a través de un contraste analítico entre ambas lenguas de lo que la mayoría de los textos para L2 a nivel intermedio carece.

CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE INSTITUCIÓN Y POBLACIÓN; JUSTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE EJERCICIOS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

3.1. DESCRIPCIÓN DE INSTITUCIÓN Y POBLACIÓN

En esta sección se explicará el tipo de institución y población a la que está dirigida la presente Gramática Pedagógica, que fue planeada con el fin de abordar el segundo condicional en inglés entre estudiantes hispanohablantes. Se definirán los rasgos de población y enfoque educativo que persigue la institución académica.

La institución es la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), Campus Acatlán, que es parte del sistema educativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el Centro de Idiomas Extranjeras (CIE) se encuentra el Departamento de Inglés. El Departamento de Inglés organiza cursos de dos formas: en plan global (PG) y por comprensión de lectura (CL).

El plan global (PG) abarca las cuatro habilidades de la lengua que son: hablar (speaking) escuchar (listening), leer (reading) y escribir (writing). Los cursos constan de seis niveles en un semestre (60 horas). Los cursos de comprensión de lectura (CL), como su nombre lo indica, sólo abarcan esta habilidad: lectura (reading) en un programa de tres semestres.

Como es sabido, en la comunidad universitaria el aprendizaje de un idioma, ya sea en PG o CL, es un requisito para algunas carreras. Sin embargo, hay muchos alumnos que cursan el

plan global sin tener requisito ya que consideran importante tratar de alcanzar el dominio de la lengua extranjera en las cuatro habilidades de la lengua.

La institución cuenta con una población total de 3682 alumnos en cursos de PG durante la semana (estadísticas del semestre 97-II). De éstos, 2953 pertenecen a la ENEP, 661 son de comunidad externa, 38 son becados y 30 son trabajadores administrativos. Los estudiantes en general son adultos y jóvenes mexicanos mayores de 16 años, hispanohablantes de todas las clases. Su nivel académico es de licenciatura y bachillerato en su mayoría. La comunidad universitaria toma clases de inglés como parte de su desarrollo personal u otras veces por cumplir con un requisito profesional; otra parte de los alumnos no universitarios se divide por las necesidades que cada individuo desee cubrir personalmente (status social, diversión, superación, etcétera) y que se muestra por la disposición que los alumnos tienen por aprender la lengua extranjera.

El personal con que cuenta el Departamento de Inglés es de maestros egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y otros que han cubierto con los requisitos que demanda la universidad (UNAM) para poder impartir clases en el CIE. La responsabilidad que los académicos adquieren depende del número de horas/clase que imparten a grupos de 15 a 25 personas y cuyo promedio es de 12 a 18 horas por semana.

Dentro de la institución, el personal académico designado a impartir el PG (del que existe mayor demanda en la actualidad), tiene como objetivo desarrollar la comunicación del alumno a través del idioma inglés en situaciones cotidianas y académicas que resulten ser más congruentes con sus actividades. Para ello, el tipo de textos que los alumnos utilizan está

seleccionado con un enfoque comunicativo para el que debe estar preparado el maestro. La serie de libros de *East West* de Oxford University Press es el tipo de textos que actualmente se usa en el Departamento de Inglés. Cuenta con cuatro libros de texto y guía para el maestro, libro y cassetes de trabajo, y libro y cassetes de laboratorio.

Se ha escogido a esta institución por las características y conceptos lingüísticos, psicolingüísticos y pedagógicos en los que basa su enseñanza/aprendizaje y por el propósito educativo en que se sustenta también una gramática pedagógica. Estos conceptos y teorías se han venido describiendo a lo largo de este trabajo para fundamentar el diseño de esta Gramática Pedagógica para el Segundo Condicional en Inglés, dirigida a alumnos hispanohablantes con un nivel de PG 3. La Gramática Pedagógica retomará en lo esencial el enfoque comunicativo (descrito en el siguiente apartado) como una de sus bases pedagógicas. Confiamos en que los elementos que formarán su diseño puedan ser aplicados a este tipo de instituciones y a este tipo de público.

3.2. UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA CON BASE EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

En la elaboración de esta Gramática Pedagógica se ha considerado el modelo comunicativo como el enfoque principal en ella ya que, a diferencia de otros métodos o enfoques, su atención se centra más en el "para qué" utilizamos la lengua, basándose en las funciones lingüísticas y no esencialmente en las estructuras. Esto, por supuesto, no quiere decir que no se tomará en cuenta el proceso cognoscitivo del alumno en esta Gramática Pedagógica, (explicado en la sección 1.4) ya que como se describirá en seguida el enfoque comunicativo

implicará la adquisición de una competencia de comunicación (*competencia comunicativa*) y adquirir esa competencia significa adquirir, a la vez, un conocimiento del código (*competencia lingüística*) y un conocimiento de las reglas de uso de dicho código (Germain, 1989:60-61).

3. 2.1. **Enfoque Comunicativo**

El enfoque comunicativo se originó en la década de los ochenta y surgió a raíz de la crítica de los métodos estructurales de enseñanza de una segunda lengua. Este enfoque didáctico revolucionó las formas de enseñanza que anteriormente los métodos audiovisuales y audiorales habían dominado.

Con este innovador enfoque de enseñanza, los conceptos de *competencia lingüística* de Chomsky (1965) y de *competencia comunicativa* de Hymes (1971), marcaron nuevas pautas a seguir en la enseñanza de idiomas, que consistían en presentar la lengua en contexto para desarrollar en el alumno la habilidad de negociar significados (léxico y sintaxis). En esta negociación se venían combinados con éxito los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos (Savignon, 1987).

Para Chomsky una *competencia lingüística* se basaba no sólo en la estructura, sino también en la interacción real del hablante y el oyente para interpretar, expresar y negociar significados en diversas situaciones, mostrando así la *competencia comunicativa* de la lengua (Savignon, 1987:17). Por esta razón, el enfoque comunicativo pondría mucho mayor atención al mensaje antes que a la forma. Es decir, el código de la lengua sólo sería el instrumento para llegar a comunicar "algo" que es modificado por otro tipo de conocimientos que pueden ser sociales, psicológicos

y culturales que rigen el uso de la regla (Germain, 1989). Esto es, conocer las funciones que se tienen de la lengua para expresarse en determinada situación.

Con respecto a las reglas del uso del código, el enfoque comunicativo señala dos niveles de adecuación que deben ser considerados entre la lengua, su intención (mensaje) y su situación (estructura). Estos niveles de adecuación, que son las reglas de uso, conllevan a establecer con qué objeto (intención) se utilizará la lengua (informar, convencer, averiguar, etcétera.) y bajo qué circunstancias (situación) será presentada. Por consiguiente, el mensaje y la forma constituyen la *competencia lingüística* propiamente dicha (concepto que liga lo cognoscitivo y lo comunicativo).

Así pues, se concluye que varias técnicas que le permitan al alumno participar plenamente en actos de comunicación en el idioma extranjero y sugieran medios efectivamente apropiados al alcance de dicho objetivo, formarán parte de esta Gramática Pedagógica para el uso del Segundo Condicional en inglés. Esta desarrollará dando relevancia tanto a lo conceptual como a lo estructural para facilitar su comprensión en situaciones propias de la competencia comunicativa; es decir, como lo expresa Germain (1989:59-60), al conocimiento de una ciencia (código) hay que sumar el conocimiento de una aplicación (las reglas de uso).

A continuación se presentarán algunas de las razones por las cuales se utilizará el enfoque comunicativo en esta Gramática Pedagógica para el Segundo Condicional en Inglés.

3. 2. 2. Justificación del Enfoque Comunicativo para esta Gramática Pedagógica

Con el propósito de establecer una mejor enseñanza/aprendizaje del segundo condicional en inglés, el diseño de esta gramática pedagógica se ha basado en los conceptos de un enfoque comunicativo que le permite al maestro de idiomas ser mucho más creativo en la enseñanza de un punto gramatical.

El enfoque comunicativo ha sido el más reciente enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras; se ha valido de estrategias propuestas con anterioridad por otros métodos, estrategias adaptadas para lograr el objetivo de comunicar.

Una de las principales razones que hay para utilizar este enfoque en la Gramática Pedagógica del Segundo Condicional en Inglés, ha sido la de ayudar al alumno a desenvolverse en actividades y ejercicios comunicativos que lo alienten a utilizar información real y auténtica para negociar ideas; tales características propiciarán el ambiente adecuado para la comprensión de la estructura mencionada cuyo problema principal radica en su concepto. La propia experiencia frente a alumnos, la opinión de autores como Covitt (1976 en Celce-Murcia M., 1993:340), así como ejercicios aplicados al nivel de PG 3 demuestran que se trata de una estructura complicada de asimilar.

El enfoque comunicativo algunas veces recurre al conocimiento lingüístico con el fin de incrementar la destreza del alumno para comunicarse. Es por eso que al tener un problema conceptual con el segundo condicional en inglés, las funciones de esta estructura en la lengua pueden ser apoyadas por medio del conocimiento de su estructura lingüística.

Por otro lado, este mismo enfoque motiva que las tareas de los alumnos propicien el aprendizaje de forma más natural, teniendo así oportunidades de interactuar y establecer una comunicación más individualizada entre profesor y estudiantes, por un lado y entre los mismos estudiantes por otro.

En general, el enfoque comunicativo es un sistema muy amplio que puede tomar en consideración los auxiliares metodológicos que concedan facilitar la enseñanza para el maestro o el aprendizaje para el alumno. Su enfoque procede a desarrollar con precisión las cuatro habilidades de la lengua, sin profesar que lo oral es más importante que lo escrito, o que lo escrito es menos importante que lo escuchado, y así sucesivamente. El propósito es comunicar con efectividad la lengua.

En el próximo apartado se verán las características que describen los ejercicios que enfatizan el desarrollo de cada una de las habilidades discursivas de la lengua, fundamentadas en los conceptos comunicativos.

3. 3. CARACTERÍSTICAS DE EJERCICIOS COMUNICATIVOS EN CADA HABILIDAD

En esta sección se describirán las características de ejercicios comunicativos enfocados a desarrollar **La Comprensión Auditiva (*Listening*)**, **La Producción Oral (*Speaking*)**, **La Comprensión de Lectura (*Reading*)**, **La Producción Escrita (*Writing*)** y las cuatro **Habilidades Integradas**. Después de las consideraciones generales acerca de cada habilidad

de la lengua, se mencionarán algunas clases de ejercicios o actividades que enfatizan la práctica de una determinada habilidad dentro del salón de clase.

3. 3. 1. Comprensión Auditiva

En los años cincuenta, uno de los medios para lograr la comprensión auditiva (*listening*) consistía en presentar ejercicios de discriminación oral. En ellos el alumno se habilitaba para identificar el principal significado de una oración a través del ritmo, entonación y acento de las palabras. En ese entonces, se creía que por la constante ejercitación de grupos de palabras y oraciones aisladas se verían mejores resultados en la lengua meta. Este tipo de acercamiento a un texto auditivo se llama *Bottom-Up* y consiste en prestar atención a detalles aislados del texto en vez de considerar su significado total. Sin embargo, más tarde se pensó importante desarrollar esta habilidad haciendo uso de textos continuos y situaciones en las que el alumno podría ser partícipe también de lo que escuchaba (Brown, 1987).

Usando otro tipo de estrategias para procesar ejercicios enfocados a desarrollar la comprensión auditiva, una visión *Top-Down* hace que el alumno se identifique con actividades reales y verídicas que tienen significado para él. Dichas actividades deben ser planeadas para que el contenido del material sea sistemático, y que presente, además, características de fonética, vocabulario y gramática sobre un punto específico.

En la actualidad se reconoce la importancia de los dos procesos (*Bottom-up* y *Top-down*). El profesor hace un acercamiento a ejercicios de comprensión auditiva usando un proceso

"interactivo" que da importancia a los fonemas, la pronunciación, entonación, etcétera. (*Bottom-up*) igual que al significado total del texto auditivo (*Top-down*).

Algunos de los ejercicios útiles para desarrollar esta habilidad son la presentación de textos narrativos que describen una secuencia; éstos pueden ser apoyados por ilustraciones (flash cards, televisión, etcétera) preguntas u ordenes. El nivel de exposición de la lengua debe ser claro y específico. Un receptor activo se da cuando las actividades mantienen la atención del alumno por medio de ejercicios que requieren de una respuesta inmediata. Por ejemplo, llenar diagramas, completar gráficas, dibujar una ruta sobre una gráfica, etcétera. (Brown, G., 1987:12). A continuación se mencionarán algunas actividades de comprensión auditiva propuestas por Ur (1984), Anderson y Lynch (1988:47-50), que pueden ser usados por el maestro para llegar a obtener mayor destreza en esta habilidad.

Ejercicios de Comprensión Auditiva

- *El seguimiento de un texto escrito.*
- *Escuchar un texto familiar.*
- *Escuchar alguna información auxiliada por fotografías, diagramas, etcétera.*
- *Establecer una plática informal por parte del maestro acerca de algún tema particular, por ejemplo: familia, amigos, vecindario, películas, etcétera.*
- *Información de entretenimiento. Historias, películas, canciones, programas de televisión.*
- *Escuchar un programa de radio en vivo.*
- *Leer una historia en voz alta.*
- *Escuchar noticias, biografías o cuentos narrados por el profesor u otro auxiliar didáctico.*

- *Acatar órdenes: movimientos físicos, construir modelos; la descripción o dictado oral de un cuadro, etcétera.*
- *Detalles de revisión oral: adivinar definiciones, detectar errores, ejemplos de verdadero y falso, etc.*
- *Detalles específicos. Áreas de información: Ilustrar una idea (identificar, ordenar, alterar y marcar) o mapas (nombrar características, alteraciones, planos de pisos, gráficas, diagramas).*

3. 3. 2. Producción Oral

La tarea del maestro de idiomas en el logro del buen desempeño de la producción oral (*speaking*) en los alumnos de una LE, ha llegado a considerarse una de las habilidades más difíciles en lograr con perfección, ya que es ahí principalmente donde el maestro se percata de los conocimientos lingüísticos en términos de fluidez y destreza. Es en esta habilidad donde el docente también se da cuenta de la forma en la que el alumno maneja realmente la lengua extranjera y que se distingue por las estructuras cortas y no muy específicas con las que simplifica su mensaje (Brown, G., 1987).

Los ejercicios enfocados a desarrollar la producción oral en la lengua extranjera tienen como objetivo recrear situaciones significativas e interesantes que involucren la opinión del alumno para que su producción oral sea espontánea (Brown, G., 1987). Sin embargo, hay que reconocer que la espontaneidad es de las tareas más difíciles de lograr durante la realización de un ejercicio que, quizás, no involucrará la opinión de todos los alumnos con el mismo interés. Es por eso que se recomienda empezar con ejercicios que propicien la interacción de la lengua con la participación del alumno en conversaciones sencillas que requieren de respuestas cortas (Brown, G. y Yule, G., 1983:29).

Para que el alumno pueda desarrollar esta habilidad con mayor seguridad, se sugiere que el maestro proporcione ejercicios lingüísticos que apoyen el discurso del hablante que tiene más puesta su atención en construir el mensaje más que en la pronunciación del mismo (Brown, G. 1990:12). Algunos textos que muestran los llamados "short chunks" pueden ser explicados antes de una conversación para que puedan introducir sus ideas de la mejor manera. Por ejemplo: I want ..., I think..., I'm supposed to ... , etc. Dichos apoyos le dan al alumno tiempo de pensar sobre lo que dirá y estructurará. Otra de las opciones es colocar antes del tema a exponer, un conjunto de palabras coloquiales, frases o expresiones idiomáticas que a través de la práctica oral, ayudarán al alumno a expresar su discurso con mayor fluidez y destreza lingüística.

Por último, aunque a lo largo de esta descripción de ejercicios se ha destacado más la naturalidad de una conversación y los apoyos lingüísticamente verbales en el desarrollo de un tema, no hay que olvidar que el valor comunicativo en clase es el de proveer los diferentes conocimientos lingüísticos que existen para mejorar la efectividad de la lengua. Y con ello nos referimos también a la práctica de otro tipo de ejercicios orales, en los que se ejerciten sonidos particulares de la lengua, secuencia de ritmos, acento y entonación, características que le dan expresión tanto al lenguaje oral como al escrito (Strevens, Peter, 1977).

En seguida se presentarán algunas actividades conversacionales propuestas por John Haycraft en *Selection from Met Modern English Teacher* (Moorwood, 1978:14-15) para desarrollar la producción oral en la lengua extranjera.

Ejercicios de Producción Oral

Descriptivos

- *Mostrar objetos que sean descritos por los alumnos (botellas, cigarrillos con medidas de color y forma, etcétera).*
- *Describir escenarios específicos (el salón, la vista de la ventana, etc.) o fotografías familiares.*
- *Describir la apariencia de una persona o personaje y preguntar qué tipo de persona creen los estudiantes que es.*
- *Describir sucesos que vivieron, ciudades o paisajes que conocen.*
- *Describir cómo hacer cosas (lavarse los dientes, hervir un huevo, llamar de larga distancia, etcétera).*

Narrativos

- *Enlazar historias: Empezar con una escena. Hacer que los alumnos continúen con la historia, oración por oración.*
- *Narrar una película o libro en determinado tiempo. Los alumnos tienen que organizar sus pensamientos y escoger los elementos más apropiados.*
- *Incidentes personales: bosquejos autobiográficos.*
- *La narración de bromas.*

Ejercicios con Enfoque Social

- *Pequeños diálogos situacionales.*
- *Conversaciones por teléfono.*
- *Presentación de "role play": hacer que los alumnos reaccionen en la forma en que lo harían si fueran niños, el jefe, policías, etcétera.*

Discusiones Planeadas

- *Escoger un tema de interés para todo el grupo; en él los alumnos prepararán de manera escrita sus actividades con respecto al tema propuesto. Dar tiempo para que expresen sus ideas; los errores de estructura y pronunciación pueden ser revisados a través de una grabadora hasta el final del tema.*

3. 3. 3. Comprensión de Lectura

La comprensión de lectura (*reading comprehension*) se considera en la actualidad como una de las habilidades importantes de la lengua que facilita el buen desempeño de otras habilidades de la lengua. Por ejemplo, el lenguaje oral/escrito se ve reforzado por la información cultural que contextualiza el discurso del hablante (Bloomfield y Fries, en Silberstein, 1987:28). Así también, el lenguaje escrito puede plasmarse con mayor léxico y estructura. Esta habilidad conlleva no sólo a entender la lengua, sino también a producirla posteriormente en forma oral o escrita.

La comprensión de lectura de un texto es más que una asociación de letras con sonidos. Es la asociación de ellos con el pensamiento, lo que nos ayuda a entender lo que se está leyendo (Bloomfield, 1942, en Goodman, 1971); es decir, envuelve una relación entre la lengua y el pensamiento. Dependiendo de la interacción que haya entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo, esta habilidad llega a ser más eficiente (Goodman,1971).

Para ejercitar esta habilidad en un texto que presenta características de estructura en particular y contextualizada, se debe proveer a los alumnos de estrategias de lectura con el fin de que el contenido de la información pueda ser entendido. Algunas de estas estrategias llamadas habilidades de lectura son el *skimming*, para obtener el sentido general del párrafo, el *scanning*, para descubrir un hecho o información en específico, y la *lectura crítica*, para obtener un entendimiento total (la lectura de un libro) y evaluar información con objeto de determinar el tipo de opinión: en esta última se incluye la habilidad de distinguir la información de hecho u opinión, deducir inferencias o evaluar un punto de vista del autor (Silberstein, 1987:30).

Carrel y Eisterhold señalan que un eficiente lector confía en dos formas de procesar el conocimiento, que se mencionaron anteriormente en referencia a la comprensión auditiva. Uno es el *Bottom-up*, procesamiento de información basado en el *input* lingüístico del texto y que ocurre cuando la información del mismo es planeada de acuerdo con las estructuras que ya conoce el alumno o que el maestro quiere enfatizar. La otra forma es el *Top-down*, procesamiento de información que ocurre cuando los lectores, por ejemplo, usan el conocimiento a priori, para hacer predicciones de la información que encontrarán en un texto (Silberstein, 1987:31).

Así también, en lo que respecta a esta habilidad, los mismos procesos ya mencionados se relacionan cuando el *proceso interactivo* de la lengua se motiva a través de ejercicios de lectura donde el alumno puede reconocer ciertos elementos lingüísticos aprendidos por la instrucción formal (*Bottom-up*) y que a la vez se relacionan con los hechos o experiencias en su entorno (*Top-down*), lo que ayuda a descifrar el significado general del texto.

Por último, se ejemplificará el tipo de ejercicios y habilidades encargadas de desarrollar esta habilidad. Se requerirá enfrentar todo un proceso para entender, pensar, juzgar, evaluar, analizar, razonar, y hacer juicios emocionales y sociales (Fries, 1962, en Silberstein, 1987:30). A continuación se describirán algunas estrategias y actividades para manejar los textos que desarrollarán la habilidad de comprensión de lectura presentados por Françoise, G. (1988).

Ejercicios de Comprensión de Lectura

- *En primer lugar distinguir el valor comunicativo del texto: persuasivo, advertencia, informativo, indicativo, invitación, solicitud, etcétera.*
- *Detectar la organización del texto (diferentes patrones temáticos). Sensibilizar al alumno a desarrollar diferentes forma de transmitir la información en un párrafo por medio de: resumen del punto principal, preguntas para mantener la atención, ejemplos y anécdotas.*
- *Considerar la estructura y coherencia de un texto: Encontrar alguna oración que esté fuera de lugar en el texto, distinguir la idea principal de los detalles de apoyo, reconocer los indicadores de un discurso (indicadores, anunciando un ejemplo, una restricción, una secuencia, etcétera).*
- *Encontrar cómo está organizado el texto, distinguir su principales puntos y completar un diagrama.*
- *Entender la secuencia cronológica de un texto. Extraer párrafos selectivos de puntos relevantes de un párrafo y ordenarlos.*
- *Entender comparaciones hechas en el texto, llenando tablas comparativas que muestren la analogía o contraste.*
- *Clasificar información con diagramas, distinguir argumentos a favor o en contra, etc.*
- *Reconocer cómo el convenio de la información en el texto puede determinar el orden de las palabras en las oraciones. Esto se puede hacer con ayuda de tablas comparativas que muestren la distribución de la información, relacionando partes del texto o completando párrafos que unen mejor las oraciones.*

3. 3. 4. Producción Escrita

La producción escrita es una de las formas que utilizamos con mayor frecuencia para comunicarnos de manera concreta. La importancia de desarrollar esta habilidad en el alumno de una segunda lengua se debe a las ventajas que la práctica escrita le ofrece para aprender y reforzar el sistema lingüístico de una lengua extranjera. Por medio de la escritura no sólo se

comunica sino también se aprende. Con ella se refuerzan estructuras gramaticales, frases idiomáticas y vocabulario; a través de la escritura el alumno se muestra menos inhibido para expresar y corregir sus ideas.

Para desarrollar la producción escrita el maestro debe considerar algunos aspectos que lograrán que los mensajes escritos sean producidos con mayor claridad, destreza y fluidez por parte de los alumnos. Estos aspectos a considerar son el conocimiento de la sintaxis (estructuras y límites de oraciones, opciones de estilo, etcétera), de la gramática (reglas de verbos, artículos, pronombres, entre otros aspectos), y de los mecanismos de escritura (ortografía, puntuación, etc.) que están más ligados a desarrollar la destreza que la fluidez y originalidad de la lengua. Otros aspectos son el contenido (relevancia, claridad, originalidad, lógica, etc.), el propósito (la razón para escribir algo), la selección de palabras (vocabulario, modismos, tonos.), la organización (párrafos, tema y soporte, cohesión y unidad), la audiencia (para que tipo de lectores va dirigido) y el proceso de la escritura (cómo obtener las ideas, cómo empezarlas, cómo escribirlas y corregirlas). Dichos aspectos son relevantes para la planeación de ejercicios de escritura que van enfocados a conseguir la fluidez de la lengua y que, generalmente, son aquellos ejercicios libres de generar su propio contenido e incitan a concentrarse en sus ideas y no en la gramática o la ortografía, hasta que estén satisfechos con lo que escribieron y después editarán.

Por otra parte, el propósito de la escritura muchas veces varía de acuerdo con lo que se quiere lograr a través de ella. Por ejemplo, si se pretende reforzar patrones gramaticales, los ejercicios de transformación y el relleno de espacios en blanco sobre un punto gramatical serían

los más adecuados, o si se pretende que el alumno relacione las formas retóricas y sintácticas de la lengua meta, la presentación de modelos textuales y organizados estimulan una expresión escrita similar a la lengua extranjera. Las actividades basadas en modelos textuales llegan a ser más significativas cuando se presenta a los alumnos una organización de lo que escribirán con la ayuda del uso de conectores, estructuras, ideas y palabras tomadas del modelo textual para ser utilizadas en su composición (Raimes, 1987).

Sin embargo, este tipo de ejercicios tiene el riesgo de mecanizar un proceso muy formal o a veces irreal para el alumno. Como Frank Smith (1982:66) señala, debe recordarse a la lengua como un vehículo para transmitir información de una persona a otra y utilizar la escritura no sólo como una forma de explorar y desarrollar ideas, sino como un transmisor de ellas; ya que por lo general las personas siempre escriben con un receptor en mente con el que se expresan con más familiaridad. Por ello, debe de ponerse atención en aquellas actividades que promuevan una información verídica para el escritor y que tengan como propósito comunicar algo dirigido con una intención para alguien en particular.

Las actividades de escritura deben ser planeadas dentro de un contexto original que establezca el contenido y el propósito de escribir y que dirija no sólo ejercicios de información textual, sino también actividades de dependencia dentro del salón de clase. Un ejemplo es la técnica de "information gap", en la cual el alumno tiene información que otro no posee y que ha de transmitir la información para que el receptor pueda usarla. A continuación se mostrarán algunas de las actividades y ejercicios que estimulan la producción escrita en la L2 propuestas por Germain, C. (1989).

Ejercicios de Producción Escrita

- *Ejercicios de transformación. Transformar oraciones afirmativas a negativas o a interrogativas, oraciones en voz pasiva a activa y viceversa, etcétera.*
- *Ejercicios para completar oraciones. Utilizar verbos o palabras correctas para llenar espacios en blanco.*
- *Escribir una composición de acuerdo con una guía que presente organización y contenido.*
- *Presentar un modelo textual y escribir un párrafo con organización paralela a la del modelo.*
- *Escribir diarios e intercambiarlos entre los alumnos.*
- *Escribir una historia o cuento.*
- *Dictar vocabulario de palabras para desarrollar un tema en específico: trabajo, escuela, casa, deportes, etcétera.*
- *Escribir cartas describiendo objetos, situaciones verdícas, noticias actuales, etcétera.*
- *Escribir reportes (resúmenes de libros, revistas, documentales, etcétera).*
- *Llenar documentos: formas con datos personales, agendas, entre otros.*
- *Escribir oraciones cortas, pero completas.*
- *Estructurar alguna función lingüística.*
- *Escribir anuncios con diferentes propósitos.*
- *Escribir mensajes cortos (recados, anuncios, definiciones, por ejemplo).*
- *Escribir mensajes para el trabajo, para la casa, para la escuela, etcétera.*
- *Desarrollar diagramas: árbol genealógico, acrósticos, crucigramas, croquis, etcétera.*
- *Desarrollar vocabulario: sinónimos, antónimos, sustantivos, verbos, auxiliares, etcétera.*
- *Construir diálogos verdícos y originales: proporcionar vocabulario, función, situación y estructuras lingüísticas de apoyo.*
- *Subrayar y reordenar información es rila, etcétra.*

- Escoger un tema para describir: una persona, un objeto, un comercio, una playa, una ciudad, un deporte, sólo por mencionar algunos.

3. 3. 5. Habilidades Integradas

Recordamos que se describieron las características de las cuatro habilidades de la lengua. En cada una de ellas se analizó en forma breve la manera en que pueden ser abordadas a través de ejercicios con la intención de desarrollar una habilidad. Sin embargo, no puede decirse que las habilidades de la lengua se encuentran separadas. Aunque es cierto que hay ocasiones en que las personas se concentran en determinada actividad, como escuchar un programa de televisión, leer un libro, escribir una carta, o realizar una lectura, no puede negarse que las habilidades se apoyan entre sí (Nunan, 1989:22). Es decir, de alguna forma es imposible hablar en una conversación, si no estamos escuchando también, o es raro que una persona escriba sin leer y comprenda lo que escribe. Y por muchas razones más que el individuo pueda tener, constantemente se ligan las habilidades con diferentes propósitos (Harmer, 1991:52). Un ejemplo de la vida real podría ser una persona que lee el diario sobre un evento e invita a otra persona a asistir al mismo. La misma persona leerá a su invitado el programa de dicho evento y, probablemente, más tarde podría escribir a alguien sobre su experiencia y así sucesivamente.

Así como la situación que acaba de describirse hay muchas otras que desarrollan la ejecución de otras habilidades al mismo tiempo. La responsabilidad del maestro de una L2 es ver que todas las habilidades sean practicadas por los alumnos, ya que la misma experiencia nos conduce a usar diferentes actividades en la enseñanza de una u otra forma. Aunque a menudo los ejercicios se enfocan en una habilidad en particular, éstas tienden a cambiar o apoyarse en

otras. Por ejemplo, cuando los alumnos practiquen la lectura, la misma tarea los conducirá a practicar las otras habilidades de la lengua (*writing, listening, speaking*).

Por otra parte, aunque no hay un orden definido para introducir las actividades designadas a desarrollar una habilidad, es importante determinar el objetivo de una actividad que permita más tarde realizar una integración parcial o total de las habilidades. Uno de los puntos de vista a considerar en la enseñanza/aprendizaje de una L2 mencionados por Benson y Hjelt (1973) en Anderson y Lynch (1988:64) es ver primero el aprendizaje de la lengua como un proceso lineal que empieza con las habilidades orales (*listening, speaking*) para luego dirigirse a las habilidades de escritura (*reading, writing*). Otro, es ver el aprendizaje como un proceso integrativo, donde las cuatro habilidades deben ser introducidas simultáneamente, para que en la práctica cada una de ellas sea apoyada por las otras.

Es decisión del maestro ver de qué manera trabajará con cada una de las habilidades y en qué orden las introducirá. Sin embargo, lo más importante es adecuar o crear actividades que el docente aplicará con determinado fin. No hay que olvidar que la lengua es un proceso con orden, donde todas las habilidades son importantes, y considerarla así, como un proceso que tiene que desarrollarse lo más natural que se pueda para comprenderla y producirla. En seguida se presentarán algunas sugerencias del tipo de actividades que integran más de una habilidad de la lengua según ejercicios en Moscovitz, Grace (1978).

Ejercicios de Habilidades Integradas

****Enfatizando Producción Escrita y Producción Oral***

- *Escribir acerca de algún suceso real que motive a los alumnos a hablar sobre su propia experiencia. El apoyo de listas gramaticales, vocabulario y ejemplos refuerzan el buen desempeño de la actividad.*
- *Redactar alguna opinión, verso, pensamiento, etcétera, para ser expuesto en clase.*

****Enfatizando Comprensión Auditiva y Producción Escrita***

- *Narración de alguna historia por el profesor, para que después el alumno conteste un cuestionario sobre el tema o historia que trató el mismo.*
- *Tratar de sacar la letra completa de una canción que desconozcan.*

****Enfatizando Comprensión de Lectura y Producción Escrita***

- *Proporcionar un texto desordenado para que el alumno después organice la secuencia del mismo correctamente.*
- *Corregir alguna frase u oración que no concuerde con el contenido, por otra, que sí sea coherente con el texto.*

****Enfatizando Comprensión Auditiva y Producción Escrita***

- *Escuchar información documental, noticia, etcétera, en la que el alumno anote y desarrolle la noticia o hecho que captó con mayor atención.*
- *Llenar un texto con espacios en blanco cuya información se le proporcione a través de un video, canción, película, etc.*

**Enfatizando Comprensión Auditiva y Comprensión de Lectura*

- *Al mismo tiempo que escuchan determinada narración grabada, proporcionar el mismo fragmento escrito desordenadamente con el fin de que el alumno corrija y ordene el tema que está escuchando y leyendo.*
- *Escuchar y leer el tema de una canción escrita para después contestar ejercicios de verdadero y falso que reafirmen la comprensión de la letra de la canción.*

**Enfatizando Comprensión de Lectura y Producción Oral*

- *Leer y estudiar previamente alguna información que sea de interés para todo el grupo con el fin de discutirlo.*
- *Hacer que los alumnos indaguen sobre el significado de una palabra para ser definido por sus propias palabras.*

Resumen

En este capítulo se ha descrito el tipo de institución y población y definición a los que esta gramática pedagógica va dirigida. De igual forma, se ha realizado la definición del enfoque comunicativo y su justificación. Posteriormente, se describieron y analizaron las características de las cuatro habilidades discursivas y se dieron ejemplos de ejercicios enfocados a desarrollar cada una de ellas, así como ejercicios que integran las habilidades.

CAPÍTULO IV. TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DEL SEGUNDO CONDICIONAL EN INGLÉS

4.1. INTRODUCCIÓN A LOS EJERCICIOS PARA TRATAR EL SEGUNDO CONDICIONAL EN INGLÉS

En el capítulo anterior, se destacaron las bases teóricas para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua extranjera. Como pudo observarse, en cada sección se presentaron las características relevantes de cada habilidad de la lengua, poniendo énfasis específico en su tratamiento pedagógico y en cómo pueden ser abordadas algunas de las actividades. Se terminó de explicar el tipo de ejercicios que promueven la integración de las habilidades para sustentar y reforzar el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumno, misma idea con la que se diseñaron los ejercicios comunicativos en este capítulo para el tratamiento pedagógico del segundo condicional.

Al planear este tipo de ejercicios comunicativos para el segundo condicional en inglés se creyó indispensable buscar un equilibrio de actividades que desarrollarán lo comunicativo y lo cognoscitivo, pues el segundo condicional es una estructura que se presta para probar la precisión con que el alumno maneja la lengua.

A continuación se darán a conocer los ejercicios propuestos para esta Gramática Pedagógica del Segundo Condicional en Inglés comenzando con un ejercicio de toma de conciencia y continuando con la presentación de otros que enfatizan una habilidad en particular. Para finalizar se exponen los ejercicios que desarrollan las cuatro habilidades de la lengua.

4.2. EJERCICIO DE TOMA DE CONCIENCIA PARA LA PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL SEGUNDO CONDICIONAL

Como breve descripción a las siguientes prácticas comunicativas que desarrollarán las funciones del segundo condicional en inglés, en esta sección se presentará un ejercicio de toma de conciencia en el que se pretende dirigir la atención del alumno a estructuras gramaticales dentro de un contexto donde se pretende que las formas resulten ser más significativas para él. Este tipo de ejercicios se da a través de la instrucción formal para desarrollar el conocimiento de rasgos gramaticales que son problemáticos en la L2.

Los ejercicios de toma de conciencia gramatical son una de las maneras de integrar la instrucción formal dentro de un marco comunicativo. Estos ejercicios o “tareas”, requieren del reconocimiento o empleo de las estructuras para la solución de actividades. Al hacer tales ejercicios no se proponen que el alumno produzca la estructura inmediatamente, pero sí, que se de cuenta de ella.

.... the grammar consciousness-raising task can be recommended for use in communicative classrooms as an acceptable pedagogical substitute for formal, teacher-fronted grammar lessons. (Fotos, S., 1993:389)
According to Ellis's (1990) theory, once consciousness of a particular feature has been raised through formal instruction, learners continue to remain aware of the feature and notice it in subsequent communicative input. (Ellis, R., en Fotos, S., 1993:389)

A continuación se describirá el ejercicio de toma de conciencia para motivar el conocimiento lingüístico y posteriormente propiciar otro tipo de actividades comunicativas.

OBJETIVOS

Lingüístico: Hacer que los alumnos reconozcan la forma y la función del segundo condicional a partir de oraciones que contengan significado para él.

INSTRUCCIONES:

Instrucciones para el maestro: Exponga el texto "The Golden Rule" escrito en una cartulina y resalte las frases que muestren la estructura del segundo condicional con un marcador o diferente color que las distinga sobre el texto. Lea el texto y permita que los alumnos identifiquen la estructura y su función haciéndoles preguntas sobre el concepto de las oraciones condicionales (imaginativas o hipotéticas) en el mismo. Escriba en el pizarrón la principal pregunta del tema y desarróllela con algunas respuestas.

Ejemplo: What would the world be like if everyone followed the Golden Rule?

If everyone followed the Golden Rule, there would be no racial discrimination or prejudice.

Después analicelas con los alumnos y trate de que ellos deduzcan las partes que conforman dicha estructura, es decir que noten las dos cláusulas, la coma (a veces), los verbos en pasado en la primera cláusula, etcétera. Finalmente entregue el ejercicio de la página 75 para ser resuelto por los alumnos.

Instrucciones para el alumno: Atiende a la instrucción del maestro y pon atención a la presentación del tema "The Golden Rule", ya que, dependiendo de tu percepción lógica con respecto a las oraciones subrayadas en él, podrás llevar a cabo el ejercicio sobre el tema con mejor resolución. Así también las construcciones de tus oraciones tendrán mayor sustento gramatical. Al final del ejercicio, entrega la hoja para ser evaluada la ejecución con que resolviste el ejercicio.

THE GOLDEN RULE

INSTRUCTIONS: Read the paragraph and complete the following exercises.

"Do unto others as you would have them do unto you". This is called the Golden Rule. It means that you should treat people the way you want them to treat you. What would the world be like if everyone followed the Golden Rule? First of all, there would be no racial discrimination or prejudice. All people would have equal rights. In general, the world would be a paradise if everyone followed the Golden Rule.

(Easterbrook, G. 1988:63)

I. Fill in the blanks with the correct form of the verb in parentheses.

- 1.- If everyone _____ the Golden Rule, we _____ a perfect world.
(follow) (have)
- 2.- If there _____ no racial prejudice, everyone _____ equal rights.
(be) (have)
- 3.- If people _____ you, you _____ them.
(trust) (trust)
- 4.- If everyone _____ the Golden Rule, there _____ any wars.
(follow) (not-be)
- 5.- If there _____ no wars, everyone _____ happy.
(be) (be)

II. Complete each statement with your own ideas.

- 1.- If I were the leader of my country, _____
- 2.- If everybody had equal rights, _____
- 3.- If there were no rich people, _____
- 4.- If our society had no racial discrimination, _____
- 5.- If there were no corruption, _____

ANSWER KEY:

The Golden Rule

Exercise I

1. followed, would have
2. were, would have
3. trusted, would trust
4. followed, wouldn't be
5. were, would be

4. 3. EJERCICIOS PARA ENFATIZAR LA COMPRESION AUDITIVA

4. 3. 1. Inflation

OBJETIVOS

Afectivo: Promover que los alumnos escuchen una plática acerca de la vida diaria. En ella las oraciones hipotéticas e imaginativas deberán ser fáciles de relacionar con la estructura del segundo condicional.

Lingüístico: Hacer que los alumnos identifiquen el significado real del segundo condicional a través de la contestación inmediata de oraciones de verdadero y falso.

NIVEL Intermedio

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Antes de comenzar el ejercicio auditivo, explique el significado contextual y gramatical del segundo condicional en inglés para que el alumno logre captar con mayor claridad las oraciones condicionales y su significado en otras palabras. Ejercicios de comprensión contextual practicadas en clase serán de gran apoyo para la actividad auditiva.

Por ejemplo: *If I were rich, I would travel around the world.*

Meaning: *I am a poor man so I can't travel around the world.*

Al introducir el diálogo, proporcione al alumno mayor información acerca del mismo con el fin de que pueda inferir un poco más de su contenido. Luego, entregue el ejercicio de comprobación auditiva y léalo junto con el alumno para cualquier aclaración de oraciones antes de escuchar la cinta.

Nota: El diálogo se podrá repetir las veces que sea necesario para revisar el ejercicio.

Instrucciones para el alumno: Después de haber sido explicada la estructura del segundo condicional en inglés y su definición conceptual, escucha con atención la información proporcionada por el maestro acerca de lo que vas a oír del tema. Al tener la hoja que te proporcionará el maestro con respecto al ejercicio auditivo, lee las instrucciones y contesta con verdadero o falso las oraciones condicionales.

INFLATION (Tapescript)

DIALOGUE Linda is going to have all the people who work in her law office to her apartment for a buffet dinner. Now Linda and Robert are in a supermarket.

Linda – Thanks for helping me with this dinner, Robert. I'm really nervous about it. I hope it'll be a success. If you weren't here, I would be a nervous wreck.

Robert– If I were you, I wouldn't be worried. Your parties are always great. Everything will be fine. Wow, I don't believe these prices!

Linda- Look at this coffee. It costs almost twice as much as it did a month ago.

Robert - And it's not going to get any better. Prices are only going to go higher.

Linda – If this keeps up, how on earth are we going to live? Sometimes I think, that if they had a choice, many people would rather live like people a hundred years ago.

Robert– You mean live without a washing machine? And what would you do if you didn't have a telephone? I couldn't live the way they did a hundred years ago!

Linda – Yes, you're right, but sometimes, I'd like to be rich. If I were rich, I could buy everything I want.

Robert– Yeah, I wish someone would give me a million dollars.

Linda – Then you could pay for all these groceries! Seriously though, would you be any happier if you had that much money?

Robert– Maybe I wouldn't be any happier if I were rich, but life would sure be a lot easier!

THEME: INFLATION

INSTRUCTIONS: Read the following statements while you're listening the tape recorder and decide which of these sentences are True or False. Write an F, for false, or a T, for true.



1. If Robert weren't helping her, Linda would be calmer. ____
2. If Robert were Linda, he wouldn't be worried. ____
3. If it were a month ago, the coffee would cost more. ____
4. If prices were lower, life would be better for Linda. ____
5. Linda thinks that if people had a choice, they would rather live in the past century. ____
6. Robert says that he would be happy if he didn't have modern conveniences. ____
7. Linda says that if she were rich she could have more material things. ____
8. Robert would not be happy if someone gave him a million dollars. ____
9. Linda implies Robert might not be happier if he were rich. ____
10. Robert says that if he were rich life would be more difficult. ____

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

4.3.2. Song: Tears in Heaven

OBJETIVOS

Afectivo: Hacer que los alumnos reflexionen sobre el tema de la canción y disfruten de la música mientras escuchan la letra.

Lingüístico: Hacer que los alumnos identifiquen y comprendan la función de la estructura del segundo condicional en inglés a través del tema de la canción, sin que tengan que producirlo de manera oral o escrita.

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Introduzca la actividad auditiva con el título de la canción "Tears in Heaven" y organice al grupo en parejas para escucharla. Reparta los sobres que contienen la letra de la canción y la hoja que explica lo que harán con las oraciones dentro del sobre (pág. 84). Comente brevemente con el grupo acerca del autor y su historia antes de escuchar y ordenar la canción. Es necesario mencionar, antes de contestar el ejercicio, que esta canción fue escrita por Erick Clapton a raíz de la muerte de su hijo. De esta forma tendrán en mente quién es el referente en la canción.

Al terminar de escuchar la canción, corrobore el orden de las frases de la misma, escuchándola otra vez. Luego, continúe con el último ejercicio. Pídales que lean las oraciones y contesten cuidadosamente con verdadero o falso. Por último, verifique que las oraciones estén correctamente contestadas.

Instrucciones para el alumno: Escoge una pareja con la que trabajarás la comprensión auditiva de esta canción, "Tears in Heaven", de Erick Clapton. Ten en cuenta la información que te da el maestro con respecto a ella. En parejas, se te dará una hoja que explica tus actividades y el sobre con la canción.

En la primera actividad escucha y ordena las frases de la canción y corrobora el orden correcto junto con el maestro. Después contesta con verdadero o falso las oraciones de la canción y verificalas con tus compañeros y maestro.

TEARS IN HEAVEN

INSTRUCTIONS: Inside the envelope are jumbled sentences from the song, "Tears in Heaven". As you listen to the song, order the sentences. Then, read and decide which of the following sentences are True or False with a mark (X).

- | | T | F |
|---|-------|-------|
| 1.- If the author were in heaven, he would like to see his son. | _____ | _____ |
| 2.- If the author were in heaven, he knows he would stay there. | _____ | _____ |
| 3.- If the author were in heaven, he would feel that he belonged. | _____ | _____ |
| 4.- If the author were in heaven, he's sure it would be peaceful. | _____ | _____ |
| 5.- If the author were in heaven, he would cry a lot. | _____ | _____ |

ANSWER KEY:

Tears in Heaven

Would you know my name

If I saw you in heaven?

Would it be the same

If I saw you in heaven?

I must be strong and carry on

'Cause I know I don't belong here in
heaven

Would you hold my hand

If I saw you in heaven?

Would you help me stand

If I saw you in heaven?

I'll find my way through night and day

'Cause I know I just can't stay here in
heaven.

Time can bring you down

Time can bend your knee

Time can break your heart

Have you been peace? Been in peace?

Beyond the door

There's peace, I'm sure

And I know

There'll be no more

Tears in heaven

Erick Clapton

True or False Statements

1. T
2. F
3. F
4. T
5. F

4. 4. EJERCICIOS PARA ENFATIZAR LA PRODUCCIÓN ORAL

4. 4. 1. Unreal Supposition

OBJETIVOS

Afectivo: Hacer que los alumnos despierten su imaginación a través de un juego de oraciones irreales.

Lingüístico: Hacer que los alumnos respondan a oraciones contrarias a la realidad utilizando el segundo condicional en inglés, ya sea en su forma positiva o negativa.

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Escribir oraciones negativas en el pizarrón y formular oraciones imaginativas como se muestra en el ejemplo.

Ejemplo: The earth is not square. If the earth were square, it would be the same time all over the world.

Dividir al grupo en equipos de tres o cuatro para que compitan en la expresión de oraciones imaginativas que ellos mismos responderán de la manera más rápida. Para saber qué equipo terminó su oración primero, el maestro debe proporcionarles un timbre, silbato u otro instrumento que indique su respuesta inmediata.

Comience la actividad expresando una oración negativa para todos los equipos, como las que se muestran en la página 88 o algunas otras sugeridas. El equipo que conteste primero y acumule la mayor puntuación será el ganador. Nota: Enfatizar que todos los integrantes de cada equipo laboren una oración imaginativa.

Instrucciones para el alumno: Cada equipo debe formular una oración imaginativa a partir de la negativa que dicte el maestro. Para indicar que fue terminada la oración debe avisar al maestro haciendo una señal con el objeto sonoro que te proporcione.

UNREAL SUPPOSITION

INSTRUCTIONS: Make an unreal supposition according to the sentence.

Ejemplo: The earth is not square.

If the earth were square, it would be the same time all over the world.

1. *Men do not have three hands.*
2. *A man from Mars will not come to class today.*
3. *We are not perfect.*
4. *We cannot spend weekends on the moon.*
5. *Life is not always easy.*
6. *Newspapers sometimes do not tell the truth.*
7. *We are not always sick.*
8. *All presidents are not good leaders.*
9. *Not everybody has a twin.*
10. *Friends do not have secrets.*
11. *Parents are not always right.*
12. *Animals do not have two heads.*
13. *Humans do not have wings.*
14. *War is not always a good solution.*
15. *Everybody does not have the same religion.*

4. 4. 2. Imaginative Situation

OBJETIVOS

Afectivo: Hacer que los alumnos expresen una suposición irreal relacionada con su persona, cuyo propósito sea el de conocerse a través de las preguntas e ideas imaginarias que cada uno compartirá en clase.

Lingüístico: Hacer que los alumnos practiquen la forma negativa y afirmativa del segundo condicional contrastando ideas reales con imaginarias.

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Pedir que los alumnos elaboren preguntas que les gustaría saber de sus compañeros de clase. Estas preguntas serán contestadas afirmativa o negativamente, haciendo después una suposición irreal. Se debe aclarar que si la respuesta es No, la suposición será afirmativa, si la respuesta es Sí, la suposición será negativa. Se sugiere que estas preguntas, de preferencia, sean puestas en un recipiente para ser repartidas al azar. Si el maestro lo prefiere, puede elaborar o supervisar él mismo las preguntas.

Instrucciones para el alumno: Toma una pregunta del recipiente y contesta oralmente con un Sí o con un No. Formúla una suposición negativa si contestas con un Sí o una suposición afirmativa si contestas con un No.

IMAGINATIVE SITUATION

INSTRUCTIONS: Answer the question with yes or no. Then make an unreal conditional statement.

Examples:

Negative Answer: *Are you a doctor? No. If I were a doctor, I'd make a lot of money.*

Affirmative Answer: *Do you have the English book? Yes. If I didn't have the book, I wouldn't be able to do the exercise.*

1. *Are you a popular student?*
2. *Are you a foreigner?*
3. *Can you walk with a book on your head?*
4. *Can you sleep late in the morning?*
5. *Do all the students in this class speak three languages?*
6. *Does the teacher speak another language?*
7. *Do you have a computer?*
8. *Do you have any children?*
9. *Are you married?*
10. *Do you work and study at the same time?*
11. *Do you speak English perfectly?*
12. *Do you exercise regularly?*
13. *Do you feel sick now?*
14. *Do you have any brothers or sisters?*
15. *Are you a singer?*

4. 5. EJERCICIOS PARA ENFATIZAR LA COMPRESION DE LECTURA

4. 5. 1. The Greater Fool

OBJETIVOS

Afectivo: Hacer que los alumnos se interesen en opinar sobre una historia narrativa e imaginativa.

Lingüístico: Hacer que el lector analice el tema de la lectura, pero que a la vez comprenda el texto y reconozca el manejo de la estructura del segundo condicional.

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Presentar el texto al grupo para que lo lea rápidamente y obtenga la idea general del mismo (estrategia de skimming) Después de inferir algunas ideas del texto, ejemplifique la lectura con algunas preguntas de reflexión que introduzcan al tema y la principal estructura que se manejará (el segundo condicional en inglés). Por ejemplo:

How would you feel if someone treated you as a fool?

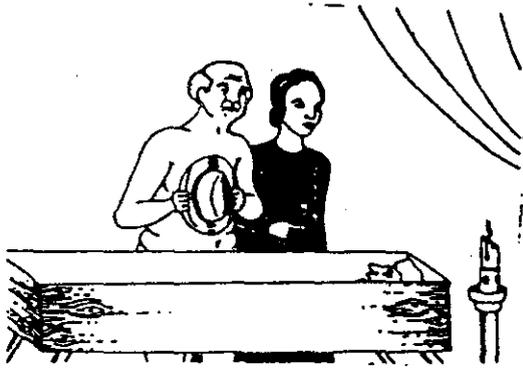
If someone called you "fool", what would your reaction be?

Do you know another folk tale about fools?

Para llevar a cabo la lectura del cuento popular, será suficiente dar a los alumnos unos quince o veinte minutos. Después contestar tres ejercicios en los que se pedirá obtener información específica. Posteriormente, el ejercicio será revisado y discutido por el grupo.

Instrucciones para el alumno: Lee rápidamente el texto y expón la idea principal que obtienes de él. El texto deberás leerlo de nuevo detenidamente, para que después procedas a contestar los ejercicios relacionados con la lectura.

"THE GREATER FOOL"



(Blair, Walter. 1967:235)

Once there lived two women who had a friendly argument on the subject of which of their husbands was more foolish than the other.

"My husband", said one, "is not only a bigger fool than yours, but he is also possibly the world's *greatest fool*".

"And what has he done to earn such a title of distinction?" laughed the other. "For I have long thought that, if there were a contest for a title like that, my husband would win it hands down."

Then each tried to top the other with a story after story to prove her point until they both had laughed themselves to tears.

Finally, one said, "I suggest, therefore, that we each devise some way to demonstrate which of our husbands is the *greater fool*."

"Good idea!" replied the other. "Even if we cannot prove that one of our husbands is the greatest buffoon in the world, I'm sure we can at least decide which of them is more foolish than the other."

"Let's each think of something," said the first. Finally, both began to laugh for each had thought of some way to prove her point.

"I have an ingenious plan," said one of them. "I will get my husband to appear in public naked in the next twenty four hours, making him think that he has on a fine suit of clothes."

"A clever plan, I will admit," chuckled the other, "but surely your husband is not such a big fool that you could make that plan work."

"You will see," she said. But tell me what's your clever scheme?"

"My plan", she answered, "is to convince my husband that he is dead and get him to lie in a coffin for his own funeral."

"Oh, that would be a good one!" the first woman laughed, "but you have a problem."

"What's that?"

"The problem is that no one in this world, including your husband, is foolish enough to believe that he is dead when he is, in fact, healthy and well."

"My husband is foolish enough to believe that!" she laughed. "He really is! You wait and see!"

The first woman began immediately to carry out her scheme. When her husband came home that evening, he saw her spinning, but saw no wool.

"My dear wife," said her husband, "have your senses suddenly left you? For you are going through the motions of spinning, but there is nothing in your hand and nothing on the wheel."

Without looking up, she put her hand to her head and replied, "It is, then, as I have feared it would be."

"And what did you fear?" he asked.

"That you would be unable to see this fine substance". She answered. "You see, it is only visible to people with some intelligence. It is something that I have known about for some time., but I have tried to keep it from you because I didn't want to embarrass such a simple person."

The man stood back and looked at his wife while she continued to use her hands and her feet as though she were actually spinning. How very intelligent she looked. How he wished he were able to see the fine substance she was working with!

The man stepped closer to the spinning wheel. Then he said, "Oh, I see what are you talking about. How beautiful and fine the yarn is!"

Of course, he couldn't see anything at all, but didn't want his wife to think that he had no intelligence.

His wife embraced him, "How good it is that you can see the yarn, my dear husband! I was so hoping that you'd be able to." Then she went back to her work.

The woman continued to carry out her plan very skillfully. Finally, she presented her husband with what she said was the finest suit of clothes he had ever had. He, of course, thanked her very much and looked with wonder at his hands as if he were holding what she had made.

Meanwhile, the other woman had begun to execute her plan of convincing her husband that he was dead. When he came to the kitchen for his breakfast, she said, trying to put on a look of surprise, "Dear one, what are you doing on your feet?"

"What do you mean, what am I doing on my feet? You act as though. I should be standing on my head."

"Please don't joke about my sorrow, my dear!"

"About your what?" He asked.

"About my sorrow, my dear," she replied, feigning sadness. "You see, you became very ill last night. And before I could bring a physician here, you died in your bed."

"I did what?"

"Died, lover! Expired! Passed away!"

"I did?"

"Yes, you did. So early this morning I bought a coffin for you. See? There it is: Oh, what a sad, sad sight!"

The man looked at the empty coffin and could not believe what he saw. "That's strange", he said, "I don't feel dead. I don't even feel sick."

"Of course you don't feel sick. Death cures sickness."

"It does?"

"Indeed it does. And how would you know how it feels to be dead since you have never experienced it before?"

"Maybe you're right," he said, "So what am I supposed to do?"

"Lie down in your coffin, my dear," she said. "It would be such a help if you would do that so I wouldn't have to lift you. Your funeral will be at four o'clock this afternoon."

As she watched him climb into the coffin and lie down, she covered her face with her apron as though she were weeping, but in reality she was laughing.

Her husband extended his hand from the open coffin, patted her on the head and said, "You will simply have to carry on, my dear. That's the way I would have wanted it."

Under her apron, she was laughing so hard she had to run out of the room.

All day long, the man lay in the coffin, as though he were dead, thinking of how easy this really was. Surely there was nothing to fear about death, as he had often thought in the past.

Then came the time for their friends to arrive at the house. He lay perfectly still with his eyes closed and his hands crossed on his breast as they came one by one to look and weep.

Then, as he heard the door open and close again, it seemed that the mourners were beginning to titter and laugh. He wondered what could provoke laughter at such a somber occasion, so he opened his eyes and raised his head a little. There coming toward his coffin were the other woman and her husband. And of course the woman had convinced her husband to wear his "new suit of clothes," which meant he had nothing on but his shoes and hat. As he stood over the coffin "in all his glory," holding his hat respectfully over his heart, the mourners burst out laughing. The man in the coffin, with eyes wide open and a confused look on his face said, "If I were not dead, I think I too would laugh."

EXERCISES

I Answer the following questions related to the folk tale.

1. There are many folk tales from various parts of the world that make fun of husbands or wives.

This story is one. Why do you think there are many folk stories that ridicule husbands or wives?

2. In your opinion, which of these husbands was the greater fool and why do you think so?
3. If you were made fun of by someone, what would your reaction be?

II Underline three additional instances of second conditional in the text and then, using these sentences as models. Write similar sentences about things concerning your life.

EXAMPLE: Phrase in the text: *If I were intelligent, I would be able to see that fine substance!*

Similar sentence: If I were rich, I would be able to buy a beautiful car!

III Read the following sentences carefully and try to infer who would say that, according to the text. Write the letter of one of the four options presented on the line

1. "If he weren't so foolish, he would never think he had on a fine suit of clothes." _____
2. "If I were not dead, I would think my friend was crazy." _____
3. "If my husband weren't so stupid, he would realize that he isn't dead!" _____
4. "If my husband suspected me, he wouldn't attend his friend's funeral with no clothes on." _____
5. "If I didn't wear this fine suit my wife made me, she would think I'm stupid." _____
 - a. wife with plan number 1
 - b. husband number 1
 - c. wife with plan number 2
 - d. husband number 2

ANSWER KEY:

The Greatest Fool

Exercise II

1. If there were a contest for a title like that, my husband would win it hands down.
2. It would be such a help if you would do that so I wouldn't have to lift you.
3. If I were not dead, I think I too would laugh.

Exercise III

(1-a), (2-d), (3-c), (4-a), (5-b).

4. 5. 2. Speed Adjustments

OBJETIVOS

Afectivo: Hacer que los alumnos se identifiquen con una situación de la vida familiar en la que ellos puedan relacionar su opinión con la experiencia, a través de una poesía moderna.

Lingüístico: Hacer que los alumnos proyecten la comprensión total del poema, con preguntas y frases hipotéticas acerca del mismo tema, haciendo uso de la estructura del segundo condicional.

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Enfaticé el tipo de lectura del texto presentado (poesía) e indique leerlo rápidamente para definir el sentido o tema general del texto. La introducción de la poesía, SPEED ADJUSTMENTS, escrito por John Ciardi, puede ser resumida como la actitud que adopta un padre para corregir a su hijo.

En este ejercicio el maestro puede dirigir la lectura general del poema y después pedir que vayan subrayando simultáneamente la lectura, el vocabulario o las frases desconocidas para el alumno, para luego aclarar dudas al final.

La introducción al tema puede venir después de la lectura con preguntas breves de reflexión como por ejemplo:

Did your father ever discipline you in the same way as John?

What would your father do if you were that child? etc.

Para finalizar reparta a los alumnos hojas con preguntas y relación de oraciones condicionales para comprobar la comprensión general de la poesía.

Instrucciones para el alumno: Infiera por medio del título y la información proporcionada por el maestro el tema general del poema. Lee junto con el maestro el poema y ve subrayando el vocabulario que no entiendas para aclararlo antes de empezar a resolverlos ejercicios. Al final, se te dará un cuestionario pequeño para contestar y verificar la comprensión del tema a través de preguntas relacionadas con la poesía e ideas lógicas que se destacan en la historia.

SPEED ADJUSTMENTS

INSTRUCTIONS: Read carefully to understand the following poem by John Ciardi.

A man stopped by and he wanted to know
Why my son John had become so slow

I looked out the window and there was John
Running so fast he had been and gone
Before I saw him. "Look at him go!"
I said to the man. "Do you call that slow?"

"He seems to be fast when he wants to be,"
The man said. "He appears to be
One of those two-speed boys. You know –
Sometimes fast, and sometimes slow,
He can run a mile in nothing flat.
He can run right out from under his hat
When there's nowhere, really to go. And yet
That very same boy that's as fast as a jet
Will take all day –and sometimes two –
To get to school. But yesterday
He didn't arrive. And all he would say
Was, yes, he started at half-past eight
But it took so long he got there late."
"How late?" said I.
Said the man, "A day."

"I see," said I "and I can say
He won't be late again. He needs
A little adjustment of his speeds,
And I'm sure I know the place to adjust."

"Well, then," said he, "that's that, and I
must be on my way."

"Thank you," said I.
If you see John as you go by
Would you be so good as to send him in?
There is never a better time to begin
A speed adjustment than right away."

"Agreed, and I will," said the man. "Good
day."

And just a few minutes after that
In came John and down he sat:
"You wanted to see me, I understand?"

"I did and I do. But you'll have to stand –
At least at first – for what I need.
I'm going to have to adjust your speed.
And when I'm through adjusting it,
I think you won't much care to sit.
Do you know what I mean?"
"Oh, oh," said he,
"I'm afraid I do. Is it going to be
Terribly long before you're through?"
"Why, not at all," said I. "Like you,
I can be speedy sometimes, too."

And soon after that his speed was adjusted.
And also the seat of his pants was dusted,
It was busy work, but it didn't take long
Just to make sure there was nothing wrong.
And whatever was wrong, I set it straight,
For since that time he hasn't been late.

JOHN CIARDI

(Pooley, R. et.al 1967:526)

EXERCISES

I Answer the following questions.

1. When is John fast and when is he slow?
2. How does his father adjust his speed?
3. Do you think his father's method is the best one? Explain.
4. How are your own speed problems adjusted?
5. If you were a father or mother, how would you discipline your children?

II Match the following hypothesis.

- | | |
|--|---|
| 1. ____If John were going to another place
instead of school, | a. he wouldn't say anything to the father. |
| 2. ____If John arrived to school on time, | b. the boy would continue skipping school. |
| 3. ____If John liked school, | c. his father wouldn't have to adjust his
speed. |
| 4. ____If the father didn't discipline his
son, | d. he would run fast. |
| 5. ____If the man weren't concerned about,
John. | e. he would arrive there on time. |

4. 6. EJERCICIOS PARA ENFATIZAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA

4. 6. 1. Advice for the 90's

OBJETIVOS

Afectivo: Hacer que los alumnos despierten su imaginación dando respuesta a algunas cartas en que se solicita algún consejo o ayuda en particular.

Lingüístico: Expresar consejos o posibles soluciones a través de la estructura del segundo condicional.

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Como inicio de la actividad rompa el hielo dentro del salón de clase, haciendo preguntas o relatando alguna anécdota personal que introduzca al tema de los consejos.

Por ejemplo: *¿Alguna vez has dado consejos o te los han dado? ¿Has pedido consejos a través de la radio o periódico? Recuerda que la mayoría de las veces las sugerencias o consejos sobre un tema personal son dados a un amigo cercano o cuando alguien los solicita.*

En seguida, reparta a los alumnos el material escrito (pág.104) para proceder a leer las instrucciones y explicar la actividad. Después de esto utilice una lista de expresiones que se usan comúnmente para dar consejos o posibles soluciones. Las expresiones que presente serán de apoyo lingüístico para desarrollar mejor la producción escrita del alumno antes de comenzar el ejercicio.

Con el apoyo de las expresiones expuestas en clase, explique estructura y características lingüísticas del segundo condicional que la distinguen de los otros tres condicionales. Elija una de las cartas y léala con la finalidad de ejemplificar lo que harán. Con la ayuda de los alumnos escriba un consejo en el pizarrón y ayude a solucionar el problema descrito por alguna persona.

Algunas de las frases que pueden ser presentadas por el maestro son las siguientes:

- *I think it might be a good idea to if*
- *Don't you think it might be a good idea to if*
- *You could always if....*
- *If I were you I'd*

Instrucciones para el alumno: A continuación te presentamos algunas cartas dirigidas a una consejera y que fueron tomadas de una revista. Imagina que tu eres esa o ese consejero que responderá las siguientes cartas. Lee cuidadosamente cada una de ellas y escribe en una hoja adicional el consejo o solución que darías al problema personal planteado, haciendo uso de la estructura del segundo condicional en inglés.

Enumera tus respuestas con la carta correspondiente y trata de que las contestaciones e ideas sean breves y coherentes al problema planteado.

ADVICE FOR THE 90'S

INSTRUCTIONS: Here we have some letters that an adviser has received. Imagine that you are that adviser and put your name inside the box. What advice would you give to the people who wrote the following letters to an advice column in a magazine? Read the letters carefully and answer them with advice using the second conditional.

Match your answers with each letter's number on another page. Try to answer each letter briefly in 1 or 2 sentences.

Ask

ADVICE FOR THE 90'S

1. It's nice to give, but also nice to receive

Q The family next door is having money problems. Their ten year old son likes to play with my son, who is the same age. The child eats dinner here several times a week. I don't mind but when the boy's unemployed dad gathered up some neighborhood kids for a day in the park, my son wasn't invited and he was very upset. Should I say something?

-SLIGHTED IN
SUMMERVILLE, S.C.

2. Client thinks I've taken her to the cleaners

Q I have worked as a cleaning woman in a home for one week. Now, the woman is missing some clothes and she's blaming me. It really hurts. She doesn't come right out and say it. But she keeps looking at me accusingly. I'm thinking of quitting because she doesn't trust me, but I'm afraid she'll bad mouth me and keep me from getting other jobs. Help!

-HONEST IN HOUSTON,
TEXAS.

3. Why can't the woman bring home the bacon?

Q I make more money than my boyfriend and it really bothers him. He's a store clerk in the mall. I'm a legal secretary. I love him, and, don't mind having the bigger paycheck, but I can't stand his macho attitude. Instead of being proud of me, he puts me down in other ways to compensate. I'm thinking about offering him money to go back to school. Do you think he'd find that insulting?

-BREADWINNER, COLUMBIA,
MD.

4. There's nothing more than meets the eye

Q One of my co-workers saw me and another man from work at a movie and is spreading rumors that we're having an affair. We're both married and saw the movie together as friends. I'm terrified the stories will get back to my husband and he'll get the wrong idea.

-JUST FRIENDS, AKRON,
OHIO.

5. One night of passion has cost us a fortune

Q My husband and I were staying at his parent's condo in Florida while they were vacationing in New York. Somehow, during passionate lovemaking, I accidentally knocked over an expensive lamp, smashing it to pieces. I left my mother-in-law a note apologizing profusely and replaced the lamp with a pretty new one (also very expensive), but she's furious. What else can I do?

-CLUMSY, BOSTON, MASS.

6. My husband has an affair

Q I'm a housewife and a friend has just told me that my husband Jim, is having an affair with his secretary. I'm worried because he often comes home late and says he has been working late at the office. Last weekend he said he had to go away to New York on business. I really don't know what to do: our two daughters are still in school and I don't want Jim to leave us. I just don't know what to do.

-NEWMARKET, ONT.
CANADA.

March 1998: The New National Enquirer.

4. 6. 2. Supposition Chain

OBJETIVOS

Afectiva: Hacer que los alumnos desarrollen su imaginación a través de una situación determinada.

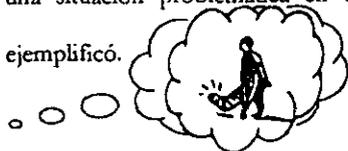
Lingüístico: El alumno desarrollará al máximo una situación problemática utilizando la estructura del segundo condicional lo más que puedan construir.

NIVEL PG 3
α

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Coloque una figura para desarrollar una historia y utilice el segundo condicional lo más que se pueda, como se muestra en el ejemplo de abajo. Así como se desarrolle la historia en el pizarrón utilizando la estructura, los alumnos tendrán que construir en forma similar otra historia. Reparta las hojas de "Supposition chain" y pida que se organicen en siete grupos. Asigne una situación de la página 107 para que, de manera escrita, construyan una historia a partir de ella.

Instrucciones para el alumno: Construye una hipótesis a partir de algún suceso que represente una situación problemática en el futuro ligando suposiciones y consecuencias como se te ejemplificó.



Yesterday, after getting out of my bed I sprained my ankle. It was a bad day. I was thinking how horrible it would be if I sprained my ankle again. If I sprained my ankle again, I would

shout at my wife and she would start to cry. If she started to cry, the baby would begin to yell. If the baby began to yell, the neighbors would complain to the police. If the neighbors complained to the police, the police would come. If the police arrived, I would insult the patrolman and he would take me to court. If I went to court, I would quarrel with the judge. If I quarreled with him, he would fine me. If he fined me, I wouldn't have enough money to pay a doctor to set my ankle. If I didn't set my ankle, I would complain the whole day and I wouldn't have time to work. If I didn't work, I wouldn't be paid. If I weren't paid, I wouldn't be able to buy food for my family. If I didn't buy food for my family, the baby would cry and the neighbors would complain again and so on. Now, its time to get up and stop thinking about this.

SUPPOSITION CHAIN

INSTRUCTIONS: Develop a situation chain for the situation the teacher assigns to your group.



A= I work as a secretary. Yesterday I arrived at my office late. Next time I get to work late, my boss will fire me. If I were to lose my job, I wouldn't be able to find a job easily. If ...



B= If I didn't have to support myself working as a waiter, I would play football during my free time. If



C= Last week, I lost my ticket to travel to France on vacation. Today I found it. If I lost it again I wouldn't be able to board the ship to France. If ...



D= Next month I will be getting married and my fiancée wants to have babies a few months after the wedding. I explained to him that if we had children too soon, we couldn't save money to buy a house. If ...



E= If I were a good competitor, I would like to be included in an important race. If



F= I don't want to be a doctor. If I bought an electric guitar, I would quit studying to become a rock singer, but if



G= I need to borrow some money from the bank to pay my daughter's university but I just have enough money to pay the rent. If I didn't pay my daughter's university she would lose the semester. If ...

4. 7. EJERCICIOS PARA ENFATIZAR HABILIDADES INTEGRADAS

4.7.1 Inferences

OBJETIVOS

Afectivo: Promover que los alumnos expongan sus puntos de vista con respecto a una situación de amistad.

Lingüístico: Promover que los alumnos se involucren con respecto a la carta de Peg y discutan algunas preguntas con respecto a ella, utilizando para ello la estructura del segundo condicional .

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Proporcionar a cada alumno una copia de la carta de Peg para Marge y también las preguntas de discusión.

Organice al grupo en una mesa redonda y permita que los alumnos lean detenidamente la carta. Después organice una pequeña discusión a partir de las preguntas que se dieron junto con la carta.

A continuación, lea en voz alta las instrucciones y el contenido de la carta. Explique que la intención del autor es que podamos hacer algunas inferencias con respecto a la personalidad de Peg y su actitud hacia Marge.

Después de leer la carta de Peg y discutir su actitud, pida redactar cinco oraciones dándole un consejo a Marge sobre el comportamiento de Peg. Las oraciones escritas por los alumnos serán recogidas en unos cinco a seis minutos para luego leer y escribir algunas en el pizarrón.

Instrucciones para el alumno: Forma una mesa redonda junto con tus compañeros para discutir el material escrito que se te proporciona al empezar la clase. Al tener la carta de Marge, atiende a la introducción y al contenido de la carta que leerá en voz alta tu maestro.

Vuelve a leer la carta en un mínimo de cinco minutos, y luego discute en grupo las preguntas que se te dieron junto con la carta. Al terminar la participación oral, redacta cinco oraciones condicionales en las que des un consejo a Marge comenzando tu oración con la cláusula *if*.

INFERENCES

INSTRUCTIONS: Read this letter from Peg to a sick friend, Marge.

Hi Marge!

I'm awfully sorry to hear you've been sick and in the hospital for two weeks. I've been meaning to come to see you – I really have – but I've been terribly, terribly busy. Did you know I replaced you in the class play? Rehearsals are a ball!

I suppose you're living a life of luxury – nurses to wait on you hand and foot, good-looking interns to watch over you. Boy! Some people have all the luck. I guess a healthy little body like me just doesn't rate.

I hope you don't mind, but Eddie asked me to the prom. I ran into him the other day, and asked who he was taking – I knew you couldn't go. You probably won't be able to do much more than *light walking for months*. Anyway, he said he'd asked Gloria. Now, I know you wouldn't want him to take her – you'd probably never see him again . (ha ha). So I convinced him to take me. I'm sure you'd prefer that he took a friend of yours.

Could I ask you *one teensy little favor*? Could I wear the dress you bought for the prom? After all, it won't do you any good just hanging in the closet. And pink is my best color.

Seriously, I hope you get better soon.

Do you think you'll be able to rejoin the cheerleading squad this year?

Love, Peg.

(Pooley, R. et.al. 1967:526)

EXERCISES

I QUESTIONS FOR DISCUSSION

1. Can you tell me something about Peg's personality?
2. What would you do if you were Marge?
3. What would you do if you were Eddie?
4. If you were Marge, would you continue with Eddie?
5. If you were Marge, would you consider Peg a sincere friend?
6. What would you tell Eddie about Peg if you were a Marge's friend.
7. If you were Marge's good friend, would you ask Eddie to go to the prom with you?
8. What would you tell Peg about her attitude if you met her?
9. Have you ever heard about a real experience like this?
10. Can you say something more about this situation?

II Now, please write 5 sentences giving Marge some advice about Peg's attitude. Start your sentences with *If I ...*, *If you ...*, etc. Then, hand your sentences in to your teacher.

4. 7. 2. Role Play: Persuading

OBJETIVOS

Afectivo: Buscar que los alumnos representen un problema ficticio imaginario y busquen la manera de persuadir y cambiar la situación.

Lingüístico: Impulsar a los alumnos para que utilicen la estructura del segundo condicional en una oración que persuada a alguien a cambiar su comportamiento.

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Al principio de esta actividad, narre alguna anécdota en la que haya sido persuadido o en la que persuadió a alguien a cambiar algún comportamiento negativo. Con el recuadro de presentación (pág.113) enfatice algunas de las frases que con frecuencia son usadas por la gente que no acepta con facilidad sugerencias o algún consejo. Así también, emplee aquellas frases que utilizamos para persuadir y cambiar la actitud de alguien. Se pide que este cuadro de "presentación" se coloque en el pizarrón para que los alumnos lo tenga presente en su actividad.

Pida a los alumnos preparar un *Role Play* en parejas, en donde tengan que persuadir a cambiar la actitud de alguien. Proporcioneles la hoja de *Role Play* (pág. 114) para sugerir algunas situaciones a desarrollar. Vigile que los diálogos tengan frases de persuasión, utilizando el segundo condicional. La preparación de los diálogos (uno por pareja) tomará de quince a veinte minutos, y su realización durará de cuatro " a siete minutos. Grabe la ejecución de los diálogos para discutirlos y corregidos por el grupo en general.

NOTA: Si se quiere lograr una mejor caracterización de los personajes, este ejercicio podría dejarse como tarea y así poder realizar una evaluación más estricta de la ejecución del *Role Play*, que bien podría ser grabado video-grabado.

Instrucciones para el alumno: Elige a un compañero para hacer un *Role Play* en el que tengas que persuadir a alguien a cambiar de actitud. Inventa un problema ficticio o escoge alguno sugerido de la hoja que se te proporcionó. El diálogo o *Role Play* deberá tener las características lingüísticas que se encuentren en el recuadro de *presentación (presentation)* del tema y que se pondrán a la vista de todos los alumnos para que las consideren en su participación oral.

La evaluación de los diálogos será calificada por la buena caracterización de los personajes, así como por su ejecución oral. La participación se grabará para después corregir los errores lingüísticos del *Role Play*.

PRESENTATION

People do not always just accept suggestions and advice. They say things like this.

-That's a good idea, but

-That might be O.K., but....

-What you don't seem to understand is that ...

-I really don't think so, because

And then they state their doubts or objections. They may then have to be persuaded. You can answer objections with phrases like this:

-I see what you mean, but if I were you,

-That's true, but if If I were you,

ROLE PLAY: PERSUADING

INSTRUCTIONS: In pairs choose one situation to persuade someone to change something. You have to prepare a "role play" with your partner. Your dialogue will be prepared for 4 minutes minimum to 7 maximum to be recorded. The mistakes will be corrected when the class sees the video tape or hears the tape recorder.

1. Your teacher smokes and drinks too much. Persuade him or her to stop or cut down and suggest possible methods.



2. You have a friend who is a shoplifter and every time she goes to the supermarket she gets into trouble. Persuade your friend to change that bad habit.
3. Your husband has a heart problem, but he doesn't like to do exercise. Persuade him to exercise a sport and begin new habits.
4. A mother is worried about her son because he doesn't want to study any more. Persuade him to continue his studies.
5. Your sister is overweight because she likes to eat a lot of junk food. Persuade her to have a balanced diet.

4.7.3 Think and Speak

OBJETIVOS

Afectivo: Procura que los alumnos visualicen una situación contextualizada para suponer oraciones imaginativas con respecto a ella.

Lingüístico: Hacer que los alumnos formulen el segundo condicional en inglés describiendo lo que ellos harían a partir de una situación representada por un dibujo.

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Entregue a los alumnos el dibujo de la pág. 117 en que se muestra una situación contextualizada y algunas preguntas para discutir posteriormente. Explique las instrucciones a seguir, que consistirán en describir el contexto, la situación y el comportamiento de cada personaje representado en el dibujo. Dé relevancia a las expresiones que se espera utilice el alumno en su discurso oral y escrito y que se encuentran abajo del dibujo.

Ya que se haya observado con detenimiento el contexto y la situación (mercado y línea para pagar), señale a los personajes identificándolos por algo en particular (*The man with the baby, The lady with the basket, etcétera*) propiciando así que los alumnos construyan oraciones reales de lo que están viendo. Pida a los alumnos que escriban cinco oraciones sobre lo que ellos creen que está sucediendo con cada personaje, por ejemplo:

- The lady with the suitcase is in a hurry.
- The man who cut into the line is complaining about a six pack of soda, etc.

Dé tiempo al alumno para escribir sus oraciones y escriba en el pizarrón todas las que pueda con respecto a cada personaje que los alumnos hayan creado. Esto servirá para analizar bien el dibujo y continuar con una discusión imaginativa de lo que harían si estuvieran en una situación similar. Formule las preguntas que se deriven de las oraciones reales que surgieron del dibujo o que se encuentran también al final del ejercicio para ser contestadas de manera oral y luego escrita.

Instrucciones para el alumno: De acuerdo con las instrucciones identifica el contexto y la situación del dibujo para que después continúes con la identificación de los personajes y su comportamiento.

Construye una oración por cada personaje y su situación personal dentro de la tienda. Toma en cuenta las expresiones expuestas debajo del dibujo para crear tus oraciones. En el momento que el maestro pregunte por cada personaje del dibujo, participa dando tu oración relacionada con el contexto. Para finalizar, revisa las oraciones reales que se escribieron en el pizarrón y espera que el maestro haga las preguntas del ejercicio para discutir o expresar una posibilidad imaginaria de lo que harías si estuvieras en lugar de *x* persona en ese contexto.

THINK AND SPEAK

INSTRUCTIONS: Describe what is happening in the picture. Use the words given below the picture and say at least 5 sentences.



EXPRESSIONS: wait in line, cut into the line, go to the back of the line, be in a hurry, complain, a six pack of soda, shopping cart.

QUESTIONS FOR DISCUSSION

1. What would you do if you were the man who wants to cut in line?
2. What would you do if you were one of the people waiting in line?
3. What would you do if you were the clerk at the cash register?
4. What would you do if you were the lady in a hurry?
5. What would you do if your baby were crying?

4. 7. 4. Advice

OBJETIVOS

Afectivo: Encausar a los alumnos compartan un problema real o ficticio en que puedan sugerir y comentar posibles soluciones.

Lingüístico: Buscar que los alumnos practiquen la función del segundo condicional sugiriendo algunos posibles consejos a un problema.

NIVEL PG 3

INSTRUCCIONES

Instrucciones para el maestro: Organice al grupo en un círculo y proporcione a los alumnos unas tarjetas blancas para escribir un problema real o ficticio, que quieran compartir en grupo, para luego recibir alguna sugerencia o consejo por parte de sus compañeros.

Recoga las tarjetas y hágalas circular con una hoja blanca en la que escribirán los consejos para sus compañeros.

Al tener todas las tarjetas y sus correspondientes hojas de consejos, lea en voz alta algunos problemas y consejos. Luego coméntelos. Finalmente, revise las hojas para corregir errores cometidos en su redacción y aclárelos en la siguiente clase.

Instrucciones para el alumno: En la esquina superior izquierda de una tarjeta en blanco escribe tu nombre o, si lo prefieres, algún otro para ocultar tu identidad. Después escribe algún problema real o ficticio que quieras compartir al grupo para recibir un consejo. Al terminar de escribir tu problema, entrega la tarjeta al maestro.

El maestro comenzará a circular las tarjetas de otros compañeros junto con una hoja blanca para cada problema. En ella deberán escribir un consejo breve para tu compañero.

Al tener la tarjeta lee el problema de tu compañero, y en la hoja blanca escribe el consejo para X persona dirigiendote a él o a ella, con su nombre en el encabezado y firmándola con el nombre de quien da el consejo. Cada vez que se vaya pasando la hoja de consejos, ve doblándola en forma de acordeón, con el propósito de que el siguiente compañero no vea el consejo que se escribió anteriormente. Por ejemplo:

TARJETA BLANCA

MARY
My father is alcoholic and ...

HOJA DE CONSEJOS

Mary: If my father were alcoholic, I would ... Roberto

NOTA: La rotación de las tarjetas empezará por la derecha. Cuando lleguen a tener en sus manos su propia tarjeta, la pasarán al siguiente compañero para que continúen escribiendo un consejo y así sucesivamente.

Finalmente, al recibir todas las tarjetas y las hojas de consejos, el maestro leerá algunos problemas y sus correspondientes consejos para hacer una pequeña discusión al respecto.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo, quiso plantearse el diseño de una Gramática Pedagógica para el Segundo Condicional en Inglés dirigida a Hispanohablantes a partir de conocer la necesidad de alumnos y maestros de contar con un auxiliar didáctico que enfocara en particular sólo a esta estructura, y no como generalmente se encuentra en los libros de texto, que tratan al mismo tiempo los otros dos condicionales del inglés.

Para culminar esta Gramática Pedagógica con ejercicios esencialmente comunicativos que ayuden al tratamiento del segundo condicional en inglés, se llevó a cabo un análisis de conceptos teóricos sobre la gramática científica y su desempeño dentro de la gramática pedagógica. Esto es, punto de partida para desarrollar una herramienta didáctica que permita con facilidad enseñar y aprender esta estructura, la cual, se puede decir, es compleja en su concepto y a veces irregular en su estructura.

Así también, a partir de los conceptos lingüísticos y psicolingüísticos de los métodos cognoscitivos y comunicativos, se hizo un estudio de la estructura a través de un análisis contrastivo entre la lengua meta y la nativa del alumno. En dicho análisis se destacaron las similitudes y diferencias que facilitarían o impedirían su aprendizaje.

Por otra parte, en la creación de los ejercicios comunicativos, se tomó en cuenta la forma en que se había venido tratando la estructura del segundo condicional en algunos libros de texto. A partir de ellos planteamos desarrollar los conceptos del enfoque comunicativo, con el fin de trabajar con creatividad cada habilidad de la lengua, así como la integración de las mismas. Esto permitió que cada ejercicio tuviera el propósito de resaltar una habilidad lingüística a partir de un factor temático que fue buscado y seleccionado, y que se ve planteado en los objetivos afectivos y lingüísticos. En cada ejercicio se incluyeron las instrucciones dirigidas al maestro y al alumno, así

como una clave de respuestas para aquellos ejercicios con una respuesta única. Se pretende que el presente trabajo sea realmente un auxiliar didáctico, útil para la enseñanza-aprendizaje del segundo condicional en inglés, que tenga como fin el de promover en el futuro otras gramáticas pedagógicas que aborden y desarrollen los otros casos de condicionales en inglés.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, V. P. Y CORDER, S. P., 1975. "Pedagogic Grammar", en *Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, Vol. 3.
- ANDERSON ANN y LYNCH, T., 1988. *Listening*. Oxford: OUP.
- AUSUBEL D., 1989. "Teoría del Aprendizaje Significativo", en J. I. Pozo, *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata Eds.
- BENSON, J. Y GREAVES, W. S., 1973. *The Language People Really Use*. Agincourt, Ontario: The Book Society of Canada Ltd.
- BIALYSTOK, E., 1979. "Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency, en Rutherford, W., 1987. *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- BROWN, GILLIAN, 1987. "Twenty-five Years of Teaching Listening Comprehension", en *Forum*. E.U.A. Vol. XXV, No. 4.
- BLAIR, WALTER, 1967. *The Literature of the United States*. New York: Scott Foresman and Company.
- BROWN, G. y YULE, G., 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP.
- BROWN, GILLIAN, 1990. *Listening to Spoken Language*. London: Longman.
- BURNLEY, DAVID, 1992. *The History of the English Language. A Source Book*. New York: Longman.
- BYBEE J., PERKINS R., PAGLIUCA W., 1994. *The Evolution of Grammar*. London: The University of Chicago Press.
- CELCE-MURCIA, MARIANE y LARSEN FREEMAN, D., 1993. *The Grammar Book, an ESL-EFL Teacher's Course*. Rowley, MA: Newbury House.
- CILIBERTI, ANNA, 1987. "Il concetto di Grammatica Pedagogica", *Grammatica e Insegnamento Comunicativo*. Roma: Edizione Scolastiche Bruno Mandadori.

- CORDER, S. P., 1992. "Pedagogic Grammars", *Introducing Applied Linguistics*. London: London Penguin Education.
- COLLINS COBUILD, 1993. *Collins Cobuild English Grammar*. London: Collins.
- CREWS, FREDERICK, 1974. *The Random House Handbook*. New York: Random House
- CRYSTAL, DAVID, 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP.
- DAVIDOFF, L., 1990. *Introducción a la Psicología*. España: McGrawHill.
- DE NEGMET URBINA, MONICA, 1984. *Lecciones de Español IV*. México: UNAM.
- DELGADILLO MACIAS, ROSA ESTHER, 1996. "Pedagogical Grammar". *Curso de actualización en la enseñanza de la gramática española para profesores de lengua*, pp. 21-38 (doc. inédito).
- DEVITTIS, D. G., 1984. *English Grammar for Communication Exercises*. London: Longman.
- DUBIN, FRAIDA Y ELITE OLSHTAIN, 1986. *Course Design*. Cambridge: CUP.
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S., 1982. "Internal Processing", en *Language Two*. Oxford: OUP.
- ELBAUM N. SANDRA, 1980. *Grammar in Context*. Boston, Toronto: Little Brown and Company.
- ELLIS, ROD, 1986. "Theories of Second Language Acquisition", en *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- ENGLISH LANGUAGE DICTIONARY, 1992. *The University of Birmingham*. London: Harper Collins Publishers, Vol. 2.
- EASTERBROOK, GREGG, 1998. "A Hundred Years of Thinking About God: A Philosopher Soon to Be Rediscovered", en *U.S. News and World Report*, Mayo, Vol. III.
- FOTOS, S, 1993. "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction", en *Applied Linguistics*. Vol. 15 No.4. Oxford : OUP.
- FOTOS, S., 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks", en *Tesol Quarterly*. Vol. 28, No. 2.

- FOTOS S., ELLIS R., 1991. "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach". *Tesol Quarterly*, Vol. 25. No. 4
- FRIES C.C., 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: Wahr.
- GERMAIN, CLAUDE, 1989. "Qué y Cómo Enseñar," *Lecturas de Apoyo: Inglés Técnico I* Fotocopias: Bachilleres.
- GERMAIN, CLAUDE, 1989. "Techniques for Language Teaching". Fotocopias: Bachilleres.
- GILI GAYA, SAMUEL, 1961. *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Bibliograf.
- GLEASON, H. A., 1965. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. 2nd. Ed. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- GLEASON, H. A., 1965. "Topics in English Syntax" en *Linguistics and English Grammar*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- GOODMAN, K., 1971. "Psycholinguistic Universal in the Reading Process", en P. Pimsleur y T. Quinn (Eds) *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: CUP.
- GREENBAUM, SIDNEY, 1980. *A College Grammar of English* (Ejercicios por Charles Meyer). University of Massachusetts, Boston, New York y London: Longman.
- GRELLET, FRANCOISE, 1988. *Developing Reading Skills*. England: CUP.
- HARMER, JEREMY, 1991. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HULON, WILLIS, 1983. *Writing Term Papers*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- JACKSON, H., 1982. *Analyzing English: An introduction to Descriptive Linguistics*. 2nd. Ed. Oxford: OUP.
- KENT DARK, ALLAN, 1978. *ESL Grammar Workbook 2.- For intermediate speakers and writers of English as a Second Language*. New Jersey: Hall Regents.
- KNEPLER, MYRNA, 1990. *Grammar with a Purpose: A contextualized approach*. New York: MacMillan Inc.

- KRASHEN, S., 1981. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. Y TERREL, 1983. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- LADO, ROBERT Y FRIES, CHARLES, 1980. *English Pattern Practices*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- LEVIN, GERALD, 1987. *The McMillan College Handbook*. New York: McMillan.
- LIGHTBOWN, P., 1992. "What have we here? Some observation of influence of instruction on L2 learning", en R. Phillipson, et.al. *Foreign Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Clause Faerch*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTON, W., 1985. "Towards the definition of Contrastive Pedagogical Grammar" en Virhlwein Theme Varsovia. Fotocopias: CELE, UNAM.
- MARTON, W., 1988. *Methods in English Language Teaching*. New York: Prentice Hall.
- MORENO, G. JOSE, 1985. *Valores de las formas verbales en el español*. México: UNAM.
- MOORWOOD, H., 1978. *Selection From Met Modern English Teacher*. Fotocopias: Bachilleres.
- MOSCOWITZ, GRACE, 1978. *Caring and Sharing in The Foreign Language Class*. Rowley, Ma: Newbury House.
- NAUTON, JON, 1991. *Think First Certificate*. Hong Kong: Longman.
- NOBBLIT, J. S., 1972. "Pedagogical Grammar". *International Review of Applied Linguistics*. Vol. 10.
- NUNAN, DAVID, 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- ODLIN, TERENCE, 1994. "Introducción a la Gramática Pedagógica", en *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: CUP.
- ONA/LOW, 1989. *Grammar for Everyday Use*. London y Glasgow: Collins ELT.

- OSBORN, PATRICIA, 1980. "Verbs Do More: The Fine Points of Using Verbs", en *How Grammar Works: A Self-Teaching Guide*. U.S.A.: John Wiley and Sons, Inc.
- PIENEMANN, M., 1984. "Psychological Constrains on the Teachability of Languages", en *Applied Linguistics*. Vol. I., No. 1. Oxford: OUP.
- POOLEY, ROBERT, et. al., 1967. *Projection in Literature*. Glenview, Illinois: Scott Foresman and Company.
- RAIMES, ANN, 1987. "Why Write? From Purpose to Pedagogy" En *Forum*, Octubre. E.U.A.
- RAIMES, ANN, 1987. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: OUP.
- RAIMES, ANN, 1991. "Out of Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing". *Tesol Quarterly*. Vol. 25., No. 3.0.
- RUTHERFORD, WILLIAM, 1987. "Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective" y "What is Pedagogical Grammar", en *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- RUTHERFORD, WILLIAM, 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar", en *Applied Linguistics* Oxford: OUP.
- SAVIGNON, S. J., 1987. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Boston, Ma.: Addison Wesley Publishing Company Inc.
- SHARWOOD, S., 1981. "Consciousness Raising and the Second Language Learner", en *Applied Linguistics*. Vol. 21. No. 2.
- SHARWOOD, SMITH Y RUTHERFORD, W., 1988. *Grammar and Second Language Teaching: A book of Readings*, New York: Newbury House.
- SILBERSTEIN, S., 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: OUP.
- SILBERSTEIN, S., 1987. "Let's Take Another Look at Reading: Twenty Five Years of Reading Instructions", en *Forum*. Octubre E.U.A.

- STREVENS, P., 1977. *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: OUP.
- STREVENS, P., 1987. "Interaction outside the classroom: Using the community", en Rivers. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: OUP.
- SMITH, FRANK, 1978. *Reading*. Cambridge: CUP.
- SMITH, FRANK, 1982. *Writing and the Writer*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- STERN, H. H., 1994. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- SWAN, MICHAEL, 1995. *A Practical English Usage*. Oxford: OUP.
- TERREL, T. D., 1980. *A natural approach to the teaching of verb forms and functions in Spanish*.
Fotocopias: CELE, UNAM.
- THE OXFORD LANGUAGE DICTIONARY, 1978. Oxford: OUP.
- THOMSON AND MARTINET, 1986. *A Practical English Grammar*. Hong Kong: OUP
- UR, PENNY, 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: CUP.
- VAN PATTEN, W. y CADIerno, T., 1993. "Explicit Instruction and Input Processing", en *Studies in Second Language Acquisition*. Fotocopias: CELE, UNAM.
- VINCENT F., CEDRIC G./HOPPER, 1961. *Essentials of English*. New York: Barron's Educational Series Inc.
- WERNER, PATRICIA, 1993. *Interactions II: A Communicative Grammar*. México: McGraw-Hill.
- WERNER, PATRICIA, 1985. *Mosaic I: A Content Based Grammar*. México: McGrawHill.
- WILLIAMS, JOSEPH, M., 1986. "Origins of the English Language", en *A Social and Linguistic History*. New York: Collier MacMillan Publishers.