



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

"ACATLAN"

DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDACTICAS DE
APOYO PARA LA ENSEÑANZA DEL TERCER
CONDICIONAL PARA ALUMNOS DE INGLES
DE NIVEL INTERMEDIO

SEMINARIO TALLER
EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
DORA LUZ GARCIA TORRES

ASESORA: MTRA. ELVIA FRANCO GARCIA

ACATLAN, EDO. DE MEXICO FEBRERO DE 2005

m. 341020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

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

NOMBRE: Dora Luz Garcia Torres
FECHA: 15 - Feb - 2005
FIRMA: 

DEDICATORIA

AL CREADOR,

por permitirme disfrutar el don de vivir,
por derramar paz, alegría, y ánimo pronto
a mi espíritu y alma. Por estar conmigo.

A MI PAPI Y MAMI, Dámaso y Sarita

por ser ejemplo concreto de amor,
cuidado y entereza. Muchas gracias
por su apoyo y la confianza que
indudablemente siempre me
han brindado. Sus vidas me inspiran.

A MIS HERMANAS,

Laura y Mary

por ser mis compañeras de vida.
Gracias por esas pláticas en el momento
oportuno, por compartir experiencias y logros.
Este es uno de ellos.

A DAN,

por llegar en un momento especial
e inspirar mi vida. Gracias por cada
palabra de ánimo, apoyo y amor.

A MIS COMPAÑEROS Y AMIGOS,

este logro es compartido. Las palabras de
aliento, las miradas llenas de confianza, las
palmadas en el hombro, todas han valido
la pena. Es un placer contar con ustedes.

AGRADECIMIENTO

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO:

Por haberme dado la oportunidad de prepararme, profesional y personalmente, en esta tan reconocida casa de estudios.

A MIS PROFESORES:

Por haber contribuido a mi desarrollo profesional con sus conocimientos y experiencias.

A MI ASESORA ELVIA FRANCO:

Con mi más profundo reconocimiento a su capacidad y calidad humana. Agradezco las horas de enseñanza teórica, así como las horas de enseñanza de vida y experiencia. Gracias por tu valiosa ayuda y amistad.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN	
1.1 Institución.....	3
1.1.1 Plan de estudios del Centro de Enseñanza de Idiomas	4
1.1.2 Plan Global de Inglés	6
1.1.2.1 Programa de Plan Global Nivel 6	8
1.1.2.2 Libros de Texto	9
1.1.3 Población	10
1.1.3.1 Planta docente	11
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil	11
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	
2.1 Descripción del tercer condicional	13
2.1.1 Descripción del tercer condicional en inglés	13
2.1.2 Descripción del tercer condicional en español	18
2.1.3 Análisis contrastivo	24
2.1.4 Tratamiento pedagógico del tercer condicional	26
2.2 Teoría de aprendizaje	28
2.2.1 Teoría cognoscitiva	28
2.2.1.1 Constructivismo	31
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias	34
2.2.2 Interlenguaje	35
2.2.3 Análisis del error	37
2.3. Teoría de enseñanza	39
2.3.1 Enfoque comunicativo	39
2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita	42
2.3.3. Modelos de enseñanza	44
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado	44
2.3.3.2 <i>Output</i> estructurado	46
2.4 Diseño de materiales	47

CAPÍTULO 3. ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

3.1.	Contexto educativo	49
3.2	Descripción lingüística	49
3.3	Aspectos psicolingüísticos	50
3.4	Descripción de las habilidades	50
3.4.1	Comprensión auditiva	50
3.4.2	Comprensión de lectura	52
3.4.3	Producción oral	53
3.4.4	Producción escrita	55
3.4.5	Integración de las habilidades	57
3.5	Evaluación con base en los objetivos	57
3.5.1	Objetivo general para las actividades de <i>input</i> estructurado	57
3.5.1.1	Objetivo particular para las actividades referenciales	58
3.5.1.2	Objetivo particular para las actividades afectivas	58
3.5.1.2.1	Objetivos específicos	58
3.5.2	Objetivo general para las actividades de <i>output</i> estructurado	59
3.5.2.1	Objetivo particular para las actividades referenciales	59
3.5.2.2	Objetivo particular para las actividades afectivas	
3.5.2.2.1	Objetivos específicos	59
3.5.3	Objetivo general para las actividades de integración de las habilidades	59
3.5.3.1	Objetivos específicos	60
3.6	Recomendaciones pedagógicas	60

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

4.1	Guía de actividades	61
4.2	Manual para el docente	62
4.3	Manual para el alumno	76

CONCLUSIONES

98

BIBLIOGRAFÍA

100

LISTA DE CUADROS

	Pág.
1. Programas de los idiomas que se imparten en el CEI	5
2. Niveles de los cursos semanales de PG de inglés del CEI	6
3. Niveles de los cursos sabatinos de inglés	7
4. Contenidos del Programa de PG-6	8
5. Libros de texto	9
6. Contenidos del libro de texto para del PG-6	10
7. Clasificación de las oraciones subordinadas	14
8. Cláusulas condicionales	15
9. Cláusulas del tercer condicional	17
10. Cuadro sinóptico de las oraciones subordinadas	19
11. Clasificación de las oraciones subordinadas adverbiales	20
12. Clasificación de las oraciones subordinadas adverbiales	20
13. Conjugación del verbo amar en tiempos simples y compuestos según su modo (indicativo y subjuntivo)	22
14. Estructura de las oraciones condicionales en inglés y español	24
15. Características de los libros de texto en inglés que incluyen la enseñanza del tercer condicional	27
16. Modelo de enseñanza a través de <i>input</i> estructurado	45

INTRODUCCIÓN

En el campo de la enseñanza de lenguas, se ha observado que, a medida que el nivel de aprendizaje de los alumnos avanza, estos manifiestan confusión al momento de utilizar la lengua meta, tal es el caso específico del uso del tercer condicional en el inglés.

En los niveles intermedios de la enseñanza del inglés, el alumno es inducido a expresar opiniones, debatir y analizar situaciones que son irreales o hipotéticas, a través de estructuras gramaticales tales como los condicionales. Los condicionales, como oraciones subordinadas, son estructuras más complejas, no sólo semántica sino también sintácticamente. Estas oraciones se construyen con dos cláusulas, una dependiente y otra independiente, cuyos elementos varían según su funcionamiento.

También, se ha observado en la práctica, que los alumnos muestran problemas al usar los verbos, según su referencia temporal, es decir, su proyección hacia el pasado, presente o futuro. Esto provoca que los alumnos hispanohablantes cometan errores al utilizar el tercer condicional en inglés, tales como la malformación de los verbos; por ejemplo, si en español se dice *Si yo hubiera ido, los hubiera visto*, en inglés dirían *If I had gone, I had seen them* (incorrecto) o viceversa, si en inglés dicen *If I had gone, I would have seen them* en español dirían *Si yo había ido, los habría visto* (incorrecto). Como resultado de lo anterior, el alumno no logra obtener la competencia comunicativa que se requiere para transmitir sus mensajes en la lengua meta de manera adecuada.

Con el propósito de mejorar el manejo del tercer condicional, la presente investigación propone el diseño de actividades didácticas con las que se facilite y agilice la comprensión y el uso del tercer condicional en inglés. En particular, este trabajo se dirige tanto a los profesores como a los alumnos hispanohablantes que cursan el nivel intermedio (PG-6) de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), UNAM.

Para efectos de esta investigación, los conceptos de adquisición y aprendizaje se utilizan de manera indistinta. Los términos de lengua extranjera (LE), segunda lengua

(L2) y lengua meta se emplean para referirse al inglés como lengua de estudio. Por otra parte, los términos lengua materna o primera lengua (L1) representan, en este caso, el español.

Esta investigación se divide en cuatro capítulos. En el primer capítulo se describe de manera amplia el contexto, es decir, la institución, sus planes de estudio y la población para quien se dirige este trabajo.

En el segundo capítulo, se incluye el marco teórico, que a su vez se divide en cuatro partes. En la primera, se lleva a cabo la descripción del tercer condicional en español y en inglés, y el análisis contrastivo correspondiente, así como la revisión del tratamiento pedagógico del tercer condicional en los libros de texto. La segunda parte se enfoca en la teoría de aprendizaje desde la perspectiva cognoscitiva y su corriente constructivista. La tercera parte describe la teoría de enseñanza basada en el enfoque comunicativo. Por último, se selecciona el modelo para la elaboración de las actividades de esta investigación.

El tercer capítulo establece los lineamientos para la elaboración de la propuesta de las actividades, incluyendo la descripción de las cuatro macro-habilidades y la integración de las mismas.

En el cuarto capítulo, se presenta la propuesta de las actividades para la práctica del tercer condicional, que se integra por dos secciones, la primera contiene el manual para el maestro y la segunda, el manual del alumno.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN

En este capítulo se describen las características de la institución en la cual se detecta la problemática que se aborda en este trabajo. También, se describe su plan de estudios, el programa correspondiente al Departamento de Inglés, así como la población que la conforma.

1.1 Institución

La Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA) es una institución que pertenece a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fue inaugurada el 17 de marzo de 1975 como parte del proceso de desconcentración y expansión de la UNAM.

La FESA tiene como objetivo formar profesionales útiles a la sociedad y difundir en la comunidad circunvecina de Acatlán las funciones que realiza, a través de los distintos órganos que la conforman. Su misión fundamental es la formación integral de sus egresados, atendiendo al desarrollo intelectual, social, emocional y físico, de manera que sean promotores del cambio para la consecución de una sociedad más digna y responsable.

La FESA se ubica en Naucalpan, Estado de México y, después de Ciudad Universitaria, es el plantel más grande de la UNAM. Ocupa una superficie de 30 hectáreas, cuenta con más de 30 edificios donde se imparten 16 licenciaturas en el sistema escolarizado y tres en el Sistema de Universidad Abierta (SUA), 11 estructuras curriculares de posgrado: cuatro especializaciones, cinco maestrías y dos doctorados. Está formado por seis Divisiones: Edificación y Diseño, Humanidades, Matemáticas e Ingeniería, Ciencias Socioeconómicas, Ciencias Jurídicas, y Sistema de Universidad Abierta, Educación Continua y a Distancia.

Actualmente, la FESA cuenta con una matrícula de aproximadamente 16 mil alumnos y su planta docente es de 1,500 profesores, de los cuales 224 poseen grado

de maestría, 61 de doctorado y 12 tienen alguna especialización, lo que convierte a la FESA en el segundo centro de educación superior más importante del Estado de México (El Universal, 2004).

Entre los servicios que este plantel ofrece destacan el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), el Centro de Información y Documentación, el Centro de Desarrollo Tecnológico, el Centro Cultural Acatlán, y la Coordinación de Actividades Deportivas y Recreativas.

Como la presente investigación se relaciona con la enseñanza de una lengua extranjera (inglés), en la siguiente sección se describe el plan de estudios del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI).

1.1.1 Plan de estudios del Centro de Enseñanza de Idiomas

El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) tiene como objetivo impartir cursos de idiomas extranjeros que apoyen los estudios de la comunidad universitaria (interna y externa) y, a su vez, difundir la cultura de las comunidades lingüísticas cuyos idiomas se imparten.

En el CEI se enseñan trece lenguas: inglés, francés, italiano, alemán, portugués, ruso, japonés, griego, árabe, chino, náhuatl, otomí y español para extranjeros. Estos idiomas se ofrecen a través de dos programas: Plan Global (PG) y Comprensión de Lectura (CL) que se imparten en cursos semanales o sabatinos.

Los cursos semanales (lunes a viernes) incluyen ambos programas para casi todos los idiomas mencionados anteriormente. No obstante, en los cursos sabatinos sólo se imparten los idiomas y programas con mayor demanda.

El Programa de Plan Global ofrece la enseñanza de las cuatro habilidades del idioma: comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita. Para evaluar los cursos de este programa se presentan dos exámenes (parcial y final) y uno o dos proyectos. La calificación mínima para aprobarlos es de 70/100 puntos.

Las clases de PG son de cuatro horas a la semana en clases de dos horas (lunes y miércoles, o martes y jueves), o de cuatro horas (viernes o sábados).

El Programa de Comprensión de Lectura (CL) está dirigido básicamente para los alumnos universitarios y diseñado para cumplir con uno de los requisitos de titulación que plantean los distintos planes de estudio de las carreras que se imparten en este plantel. Este programa se enfoca en la lectura de textos y la comprensión de los mismos. La evaluación de estos cursos se lleva a cabo a través de dos exámenes, uno parcial y uno final, con valor de 50 puntos cada uno y en los que se toma en cuenta la lectura en voz alta. La calificación mínima para acreditar estos cursos, al igual que los de PG, es de 70/100 puntos. Las clases de CL son de cuatro horas a la semana, en horarios similares a los de los cursos de PG.

Los niveles que deben cursarse y aprobarse para concluir los programas de cada idioma se muestran en el cuadro No.1.

Cuadro No. 1: Programas de los idiomas que se imparten en el CEI

IDIOMA	PROGRAMA	
	PG	CL
Inglés	7 niveles	3 niveles
Francés	6 niveles	3 niveles
Alemán	8 niveles	3 niveles
Italiano	5 niveles	3 niveles
Portugués	5 niveles	3 niveles
Náhuatl	6 niveles	3 niveles
Hñahñu (Otomí)	6 niveles	X
Japonés	8 niveles	X
Chino	8 niveles	X
Ruso	6 niveles	X
Árabe	8 niveles	X
Griego	6 niveles	X
Español para extranjeros	6 niveles	X

Una vez concluidos los niveles correspondientes a cada idioma y programa, el CEI otorga una Constancia de Posesión del Idioma para PG o una Constancia de Requisito para CL que, para muchas de las licenciaturas que se imparten en la FESA, es un requisito de titulación.

Cabe mencionar que el CEI también se destaca por sus investigaciones en el campo de la lingüística aplicada, por el diseño de materiales para la docencia y por las traducciones que se realizan, además de atender solicitudes de otros servicios

lingüísticos requeridos por la UNAM, y por otras instituciones públicas y privadas. También, el CEI ha adquirido prestigio como institución autorizada para aplicar exámenes con reconocimiento nacional e internacional.

Para efectos de este proyecto, la presente investigación se enfoca solamente en el Plan Global (PG) del idioma inglés, mismo que se detalla a continuación.

1.1.2 Plan Global de Inglés

La finalidad del Departamento de Inglés del CEI ha sido proveer cursos y talleres, con los que los alumnos puedan aprender y practicar la lengua meta.

En las clases de PG, el lenguaje es considerado como medio de comunicación. La enseñanza del inglés se basa en un enfoque comunicativo, el cual enfatiza el uso real de la lengua en situaciones auténticas, en las que la comunicación se lleva a cabo de manera interpersonal.

El Plan Global de Inglés se imparte tanto en cursos semanales como sabatinos. El curso semanal está compuesto por siete niveles: Básico y PG-1 a PG-6 (cuadro No. 2). Al término de estos siete cursos, los alumnos alcanzan un nivel intermedio en las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita). Los cursos tienen una duración de aproximadamente 15 semanas (60 horas por semestre). Los grupos se integran con un promedio de 25 alumnos cada uno.

Cuadro No. 2: Niveles de los cursos semanales de PG de inglés del CEI

NIVEL	CURSO
Inicial	Básico
Básico	PG-1
	PG-2
	PG-3
Intermedio	PG-4
	PG-5
	PG-6

Como se mencionó con anterioridad, el Departamento de Inglés también ofrece cursos sabatinos. En estos cursos se imparten clases para niños y para adultos. Los cursos para niños constan de seis niveles y los de adultos de 18 niveles (cuadro No. 3), que se imparten tres veces al año durante 12 sábados (48 horas), en dos turnos:

matutino de 9:00 a 13:00 hrs. y vespertino de 14:00 a 18:00 hrs. Al igual que los cursos semanales, cada grupo se conforma con un promedio de 25 alumnos.

Cuadro No. 3: Niveles de los cursos sabatinos de inglés

	NIVEL	CURSO
Niños		1 - 6
Adultos	Iniciales	<i>Pre-one</i>
		<i>Starter 1</i>
		<i>Starter 2</i>
	Básicos	PG-1
		PG-2
		PG-3
	Intermedios	PG-4
		PG-5
		PG-6
	Avanzados	<i>Grammar 1</i>
		<i>Grammar Advanced</i>
		<i>Pronunciation</i>
		<i>Listening</i>
<i>First Certificate</i>		
<i>Writing</i>		
<i>TOEFL</i>		
<i>Conversation</i>		
<i>Focus on listening and speaking</i>		

Como se observa en el cuadro anterior, el curso de PG-6 de inglés (semanal o sabatino) es fundamental ya que su aprobación es necesaria para concluir con el programa general de PG establecido por el Departamento de Inglés, con el que se obtiene una Constancia de Posesión del Idioma, o para poder tomar otros niveles más avanzados.

A continuación se detalla el Programa del PG-6, nivel en el que se localiza la problemática que se aborda en esta investigación.

1.1.2.1 Programa de Plan Global Nivel 6

Tanto para los cursos semanales como para los sabatinos de inglés, el curso con el que se concluye la serie de niveles básicos e intermedios impartidos en el Departamento de Inglés es el del Programa de PG-6.

Como se ha mencionado, al término de este nivel se presenta un examen para obtener una Constancia de Posesión del Idioma Inglés. En el cuadro No. 4 se describen los contenidos del PG-6.

Cuadro No. 4: Contenidos del Programa de PG-6

UNIT	STRUCTURES	FUNCTIONS	VOCABULARY
7	<ul style="list-style-type: none"> - Simple past, present perfect, present perfect passive - Noun + preposition 	<ul style="list-style-type: none"> - Having phone conversations - Applying for a job - Talking about uncommon jobs 	<ul style="list-style-type: none"> - Phrasal verbs - Vocabulary related to jobs
8	<ul style="list-style-type: none"> - Conditionals (1st, 2nd, 3rd) - Time clauses - Wish - I'd rather 	<ul style="list-style-type: none"> - Talking about new/unusual situations - Making suggestions - Expressing preference 	<ul style="list-style-type: none"> - Base and strong adjectives - Phrasal verbs - Vocabulary
9	<ul style="list-style-type: none"> - Modals for probability in the present - Modals for probability in the past - Adjectives + prepositions 	<ul style="list-style-type: none"> - Agreeing & disagreeing - Expressing probability & possibility 	<ul style="list-style-type: none"> - Character adjectives - Vocabulary related to family matters - Vocabulary
10	<ul style="list-style-type: none"> - Present perfect continuous vs. present perfect simple - Time expressions - Prepositions of time 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressing quantity - Talking about life events 	<ul style="list-style-type: none"> - Compound nouns
11	<ul style="list-style-type: none"> - Indirect questions - Question tags - Questions with a preposition at the end 	<ul style="list-style-type: none"> - Asking & answering politely - Checking information - Keeping a conversation going 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary & idioms related to the body - Common phrasal verbs
12	<ul style="list-style-type: none"> - Reported speech - Ask and tell - Other reporting verbs - Suggest and recommend 	<ul style="list-style-type: none"> - Reporting information - Apologizing - Giving advice 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary related to birth, marriage & death - Phrasal verbs with two particles

En el cuadro anterior, se mencionan las estructuras gramaticales, las funciones de la lengua, así como el vocabulario que se imparten en la enseñanza del inglés en el PG-6. Para efectos de este proyecto, sólo se distinguen los contenidos gramaticales de la Unidad 8 ya que en ésta se incluye la enseñanza de los tres tipos de condicionales, y en particular, el tercer condicional.

1.1.2.2 Libros de texto

Para los cursos de PG se utilizan los libros de texto y de trabajo *American Headway*, mismos que vienen acompañados de libros para el maestro y de recursos, así como de CDs o audio casetes (Soars et al., 2003), editados por *Oxford University Press*.

Cuadro No. 5: Libros de texto que se utilizan

CURSO	LIBRO DE TEXTO	UNIDADES
Básicos	<i>American Headway Starter</i>	1 – 14
PG – 1	<i>American Headway 1</i>	1 – 7
PG – 2		8 – 14
PG – 3	<i>American Headway 2</i>	1 – 7
PG – 4		8 – 14
PG – 5	<i>American Headway 3</i>	1 – 6
PG – 6		7 – 12

Los libros de texto se basan en el enfoque comunicativo con el cual se pretende que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa y en el que se integran las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión auditiva y de lectura, y producción oral y escrita).

Los contenidos de los libros de texto se organizan con un tipo de sílabo integral, en el que se combinan diferentes tópicos y tareas, así como la enseñanza de la gramática a partir de diferentes tipos de actividades.

En el cuadro No. 6 se desglosan los contenidos de las unidades 7 – 12 con las que se cubre el PG-6.

Cuadro No. 6: Contenidos del libro de texto para el PG-6

UNIT	GRAMMAR	VOCABULARY	EVERYDAY ENGLISH
7	- Present perfect vs. simple past - Present perfect passive	- Phrasal verbs - Literal meanings - Idiomatic meanings	- Leaving a phone message
8	- Must, could, might, can't - Must have, could have, might have, can't have	- Character adjectives	- Agreeing and disagreeing
9	- Present perfect simple vs. continuous - Questions and answers - Time expressions	- Compound nouns	- Expressing quantity
10	- Indirect questions - Question tags	- Verbs and nouns that go together - Idioms	- Informal English
11	- Reported speech - Reported statements - Reported questions - Reported requests/commands	- Birth, marriage, and death	- Saying sorry

Al comparar los contenidos del Programa del PG-6 (cuadro No. 4) y los del libro de texto (cuadro No. 6) se observa que, en la Unidad 8, el programa presenta la enseñanza de los condicionales 1, 2 y 3; no obstante, en el libro de texto sólo se observa la instrucción de los condicionales 1 y 2. Al no existir una relación directa de los contenidos del programa con los del libro de texto, los maestros tienen como instrucción proporcionar los materiales correspondiente a la enseñanza del tercer condicional. Lo anterior resalta la importancia del diseño de actividades con las que se pueda promover y apoyar la enseñanza-aprendizaje de este punto lingüístico.

1.1.3 Población

En ésta sección se describen las características de la planta docente que tiene a su cargo la impartición de los cursos, así como de la población de los alumnos que cursan el Plan Global de Inglés del CEI.

1.1.3.1 Planta docente

El Departamento de Inglés del CEI contrata personal que cubre los requisitos necesarios para impartir clases en sus instalaciones. Los profesores cuentan con la Constancia de Aprobación del Examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM y, muchos de ellos, han concluido sus estudios de Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

El número de profesores que imparten clases en los cursos semanales es de 49. Éstos imparten un máximo de 18 horas de clases a la semana a 144 grupos, de los cuales ocho corresponden al PG-6 (Semestre 2004-I).

Los cursos sabatinos cuentan con un total de 60 profesores durante el turno matutino, de los cuales 16 también laboran en el turno vespertino. La enseñanza del idioma se imparte a un total de 76 grupos, de los cuales siete corresponden al PG-6 (cinco en el turno matutino y dos en el vespertino, Trim. 2004-I).

1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

El cuerpo estudiantil del CEI está integrado por alumnos de la comunidad interna y externa.

Los alumnos de comunidad interna son estudiantes de la FESA, de los CCHs, las ENPs, o de cualquier dependencia de la UNAM de nivel licenciatura o posgrado, así como trabajadores académicos, administrativos y/o sus familiares directos de cualquier dependencia de la UNAM. Por su parte, la comunidad externa la integran alumnos egresados de la UNAM de nivel licenciatura y posgrado, o el público en general. Muchos de los alumnos de la FESA que cursan una carrera o posgrado requieren obtener la Constancia de Posesión de Idioma para titularse, misma que se otorga al finalizar el PG-6.

Durante el periodo 2004-I, el Departamento de Inglés registró una población total de aproximadamente 5,292 alumnos durante los cursos semanales y sabatinos, de los cuales 167 alumnos cursaron el PG-6 de inglés.

Después de haber analizado las particularidades del CEI, se observa que es una institución prestigiada que imparte cursos para la enseñanza de trece idiomas a una comunidad estudiantil muy amplia. Con respecto a la enseñanza del idioma inglés, se ha detallado el Plan de Estudios del Plan Global, así como el Programa del PG-6 y los libros de texto que se utilizan para su enseñanza.

Al comparar el Programa del PG-6 y los libros de texto, se observa que estos difieren en sus contenidos, ya que el primero, en la Unidad 8, contempla la enseñanza del condicional 1, 2 y 3, mientras que el segundo (libro de texto) sólo comprende la enseñanza de los condicionales 1 y 2.

En el siguiente capítulo se analizan y contrastan las características del tercer condicional en inglés y español, así como la manera en que se ha abordado su enseñanza en diferentes libros de texto.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo está dividido en cuatro partes. En la primer sección se describen, analizan y contrastan las características del tercer condicional en inglés y en español, así como la manera como se ha instruido en algunos libros de texto. En la segunda sección se describe la teoría cognoscitiva de aprendizaje en la cual se fundamenta la manera en que el aprendiente adquiere el conocimiento. La tercera sección resalta las características del enfoque comunicativo con el que se sustenta la teoría de enseñanza. En la cuarta sección se presenta el modelo que se selecciona para el diseño de las actividades que se proponen.

2.1. Descripción del tercer condicional

En esta sección se presenta la descripción lingüística del tercer condicional en inglés y español, se analizan y contrastan las características que lo conforman, y se describe la manera en que se ha abordado la enseñanza de este punto lingüístico en diferentes libros de texto.

El tercer condicional se usa tanto en inglés como en español para referirse a situaciones irreales pasadas. Aunque las estructuras que se utilizan son relativamente equivalentes, en español existen algunas variantes. A continuación se lleva a cabo la descripción de las características de las estructuras en inglés.

2.1.1 Descripción del tercer condicional en inglés

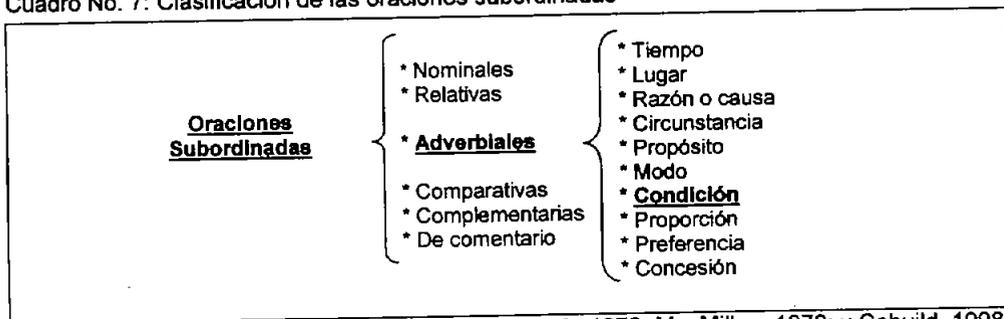
Las oraciones condicionales pertenecen a la familia de las oraciones subordinadas. Thomson y Martinet (1981:184) definen la oración subordinada como aquella que contiene una cláusula principal y una o varias cláusulas subordinadas. Quirk et al. (1972:721) y Schramm (1989:238) las denominan como cláusulas independientes y cláusulas dependientes.

Las cláusulas independientes se integran por una oración completa que contiene el sujeto y el verbo principal; las cláusulas dependientes no son una oración completa pues deben estar conectadas con la cláusula independiente para que tengan sentido.

Las oraciones subordinadas, según Quirk (1972:733), se clasifican en: cláusulas nominales, adverbiales, relativas, comparativas, complementarias y de comentario. La subordinación de una cláusula a otra se indica a través de una o varias conjunciones tales como *because, but, if, unless, so that, in order that, etc.*

MacMillan (1979:185) y Cobuild (1998:343) distinguen las oraciones condicionales como una subclasificación de las cláusulas adverbiales. Según su significado y función, las cláusulas adverbiales expresan tiempo, lugar, modo, comparación, condición, propósito, resultado, causa y concesión. Además de las funciones ya mencionadas, Quirk et al. (1972:743-756) incluyen las funciones de circunstancia, proporción y preferencia en el grupo de las cláusulas adverbiales. Tales funciones se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 7: Clasificación de las oraciones subordinadas



(con base en Quirk et al., 1972; MacMillan, 1979; y Cobuild, 1998)

De acuerdo con su sintaxis, las cláusulas adverbiales de condición se forman con dos cláusulas:

1	2
La cláusula – <i>if</i> dependiente o subordinada	La cláusula principal o independiente
<i>If it rains,</i>	<i>I will stay at home</i>

La cláusula principal o independiente adverbial de condición con frecuencia utiliza verbos auxiliares o modales. Swan (1998:128) los denomina verbos de forma

condicional ya que se conforman con verbos auxiliares, tales como: *will, may, can, should, would, could, might*, entre otros, según su modo (indicativo o subjuntivo), seguidos de un verbo infinitivo sin *to*.

La cláusula dependiente adverbial condicional casi siempre se introduce por conjunciones, tales como: *if, unless, as if, as though* y, ocasionalmente, por *when*. Schrampf (1989:330-337) agrega las siguientes palabras: *whether or not, even if, in case (that), in the event (that), only if, providing (that) and provided (that)*.

Es importante señalar que las cláusulas condicionales pueden ser colocadas de forma inversa sin sufrir cambios en su nivel semántico; por ejemplo: *If it rains, I will stay at home* o *I will stay at home if it rains*. Como se observa, si la cláusula condicional empieza con la cláusula dependiente (*If it rains,*), ésta se separa de la independiente con una coma (,).

Para la enseñanza de éstas cláusulas, algunas gramáticas (Thomson y Martinet, 1981:186-196; Green, 1997:279; Cobuild, 1998:350; Swan, 1998:245; y Sellen, 2000:460) distinguen la siguiente variedad de condicionales, siendo los más comunes el primer, segundo y tercer condicional.

Cuadro No. 8: Cláusulas condicionales

CONDICIONAL	SINTAXIS Y EJEMPLOS	
CERO	<i>if + presente</i> <i>if we heat water,</i>	Presente simple <i>It boils at 100° C.</i>
PRIMERO	<i>if + presente</i> <i>if we play tennis,</i>	<i>will / can / may / might / should + verbo</i> <i>we will win.</i>
SEGUNDO	<i>if + pasado</i> <i>if we played tennis,</i>	<i>Would / could / should + verbo</i> <i>I would win.</i>
TERCERO	<i>if + pasado perfecto</i> <i>if we had played tennis,</i>	<i>would / could / should / might + presente perfecto</i> <i>I would have won.</i>
MIXTO	<i>if + pasado perfecto</i> <i>if I had been born in the USA,</i>	<i>would + verbo</i> <i>I would speak English well.</i>

Como se puede observar, a cada verbo que conforma éstas cláusulas condicionales le corresponde un modo distinto. Esto ocasiona variaciones en la construcción de los condicionales y, a su vez, confusión en el aprendizaje de las mismas.

MacMillan (1968:190-1), Hoyt (1995:220), y Swan y Walter (1997:262) coinciden en la descripción de las cláusulas condicionales. Estos autores las dividen en condicionales reales e irreales y añaden una explicación de significado y uso.

- 1) Las cláusulas condicionales reales se refieren a algo que puede ser verdad, posible o probable en un tiempo presente o futuro, o que realmente ocurrió en el pasado; por ejemplo:

If it rains tomorrow, we will stay at home (futuro posible, pero incierto).

If he was there, I didn't see him (pasado real).

- 2) Las cláusulas condicionales irreales se refieren a un evento hipotético o imposible de ocurrir en el presente o en el futuro, o que no ocurrió en el pasado. MacMillan las divide en dos categorías:

2.1) Presente irreal (situación futura hipotética o improbable):

If he could fly, he would escape immediately.

2.2) Pasado irreal (situación de un pasado que no ocurrió):

If I had had a car last summer, I would have driven to Mexico.

Otra clasificación de los condicionales es la descrita por Celce-Murcia & Freeman (1983:546) quienes dividen las oraciones condicionales en: reales, futuras o predictivas, e imaginarias. En particular, las oraciones condicionales imaginarias se clasifican de la siguiente manera:

A. Hipotéticas

a) Presente: *If I had to go to Europe, I would work harder.*

b) Futuro: *If I were to go to Europe, I would work harder.*

B. Irreales

c) Presente: *If I went to Europe, I would be very excited.*

d) Pasado: *If I had gone to Europe, I would have been very excited.*

Al comparar las tres clasificaciones anteriores, encontramos que el cero y primer condicionales corresponden a las cláusulas condicionales que expresan situaciones reales, probables, o de recurrencia frecuente. El segundo condicional corresponde a las cláusulas irreales las cuales expresan situaciones hipotéticas presentes o futuras. Por último, el tercer condicional corresponde a aquellas que expresan situaciones hipotéticas para el pasado.

De acuerdo con lo anterior, al tercer condicional en inglés también se le denomina como oración condicional imaginaria que, según su referencia temporal, corresponde a un tiempo pasado irreal que nunca sucedió.

Existen algunas variaciones para la construcción de las cláusulas subordinadas del tercer condicional. Si un elemento de duda o si el resultado es incierto, se utiliza *would* (*probably*) *have*, *might have* (probabilidad) o *could have* (posibilidad o permiso) en la cláusula principal o independiente de la oración más el pasado participio del siguiente verbo; por ejemplo:

If Jane had practiced more, she could have been a famous pianist.

También puede haber una mezcla del tercer y segundo condicional para referirse a algo que sucedió en el pasado pero el resultado es presente (ahora); por ejemplo:

If she had married the Prince, she would be the Queen now.

Otra variación es la omisión del *-if* sustituyéndolo por *had* al inicio de la cláusula independiente; por ejemplo: *Had I known, I would have written before.*

La abreviación de *would have* es *'d have* y de la forma negativa *would not have* es *wouldn't have*.

Las estructuras con las que se conforman las cláusulas condicionales irrealas o de pasado hipotético (tercer condicional) pueden ser las que se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 9: Cláusulas del tercer condicional

CLÁUSULA SUBORDINADA DEPENDIENTE / CONDICIONAL "- if " + Pasado Perfecto"	CLÁUSULA SUBORDINADA INDEPENDIENTE
Pasado perfecto	<i>would/could/should/might have</i> + Pasado Participio Modales en pasado o condicional perfecto
<i>If I had had a car,</i>	<i>I could have visited the Napa Valley.</i>
Pasado perfecto progresivo (activo)	Modal o condicional perfecto (pasivo)
<i>If they had been driving carefully,</i>	<i>they might not have been injured in the accident.</i>
Pasado perfecto (pasivo)	Progresivo (activo)
<i>If she had been chosen for the position,</i>	<i>she would have been working in NY.</i>
"could" + forma perfecta	Modales en pasado
<i>If he could have gone,</i>	<i>he would have gone.</i>

(con base en Hoyt, 1995:223)

Para poder analizar y contrastar las características de las cláusulas subordinadas adverbiales del tercer condicional en inglés y español es necesario describir la manera como se conforman en español, lo cual se presenta en la siguiente sección.

2.1.2 Descripción del tercer condicional en español

Así como en el inglés, el tercer condicional en español pertenece a la familia de oraciones compuestas. La oración compuesta es la que está formada por varias proposiciones o estructuras oracionales simples, combinadas o relacionadas entre sí sintáctica y semánticamente (Revilla, 1978:114; Diccionario Enciclopédico Quillet, 1983:164; y Cascón, 2000:97).

Beristáin (1984:429) presenta una distinción entre oración compuesta y oración compleja. Explica que la oración compuesta contiene oraciones coordinadas, es decir, dos o más oraciones, cada una con su sujeto y su predicado, relacionadas entre ellas por medio de la coordinación.

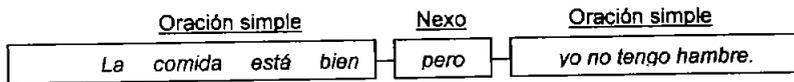
La oración compleja contiene una o más oraciones subordinadas (dependientes). Por la forma en que van unidas, la oración compuesta distingue las siguientes clases de oraciones (Cascón, 2000:107):

a) Sin nexo, en las que todo depende de la entonación y las pausas, a las cuales también se les conoce como yuxtaposición; por ejemplo:

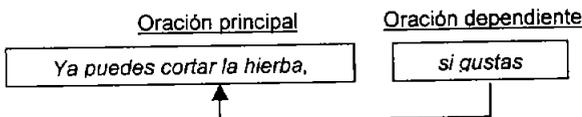
“Escribame; contestaré en seguida”.

b) Mediante elementos de relación:

- **Coordinación**, cuando no dependen la una de la otra, es decir, cada oración tiene sentido por sí misma; por ejemplo:



- **Subordinación**, cuando sí existe dependencia ya que una oración no tiene sentido por sí misma; por ejemplo:



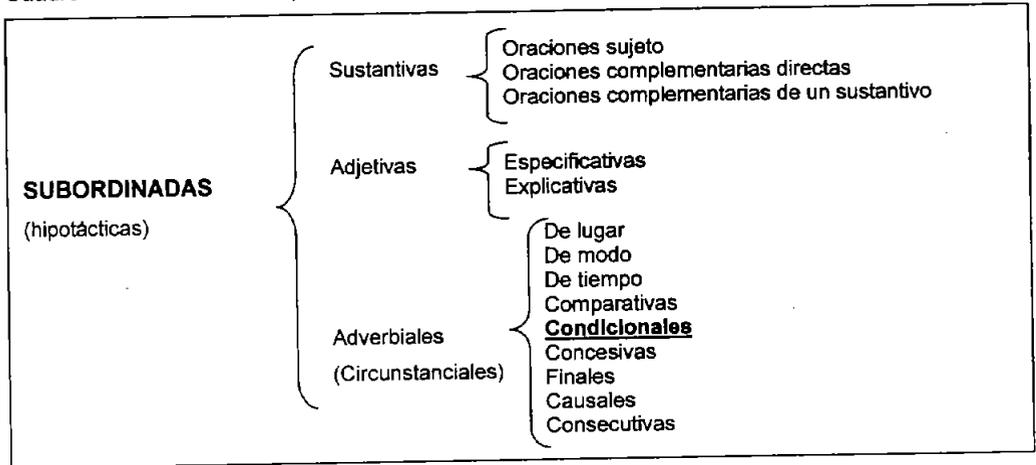
Las oraciones complejas o subordinadas se componen de una oración principal o subordinante y de otra oración subordinada o incorporada. Las oraciones subordinadas no son oraciones cabales desde el punto de vista lógico (Revilla, 1978:115). Su

significado se complementa con el de la subordinante, que puede o no tener sentido aisladamente; por ejemplo:

Oración Subordinante o Principal	Oración Subordinada o Dependiente
Mi opinión es	← <u>que no debes intervenir</u>
Ven en bicicleta	← <u>cuando quieras</u>

En relación con el tipo de función desempeñada, se establecen tres clases de oraciones subordinadas: sustantivas, adjetivas y adverbiales (Revilla, 1978:116; Gili, 1985:285; y Cascón, 2000:147). Anteriormente, La Real Academia Española (1973:504) denominó las cláusulas subordinadas como sustantivas, adjetivas y circunstanciales, correspondiendo estas últimas a las adverbiales.

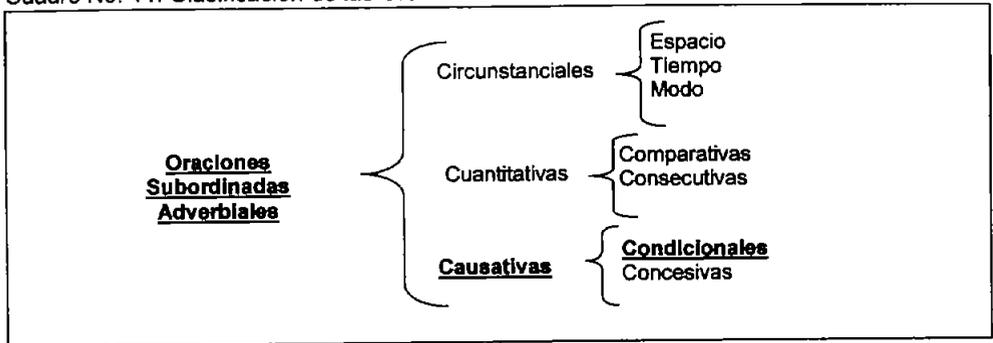
Cuadro No.10: Cuadro sinóptico de las oraciones subordinadas



(con base en Real Academia Española, 1973:504)

La clasificación que presenta Seco (en Gili, 1985:312) es similar a la de Beristáin (1984:484) ya que ambos dividen las oraciones subordinadas adverbiales en tres grupos (cuadro No. 11).

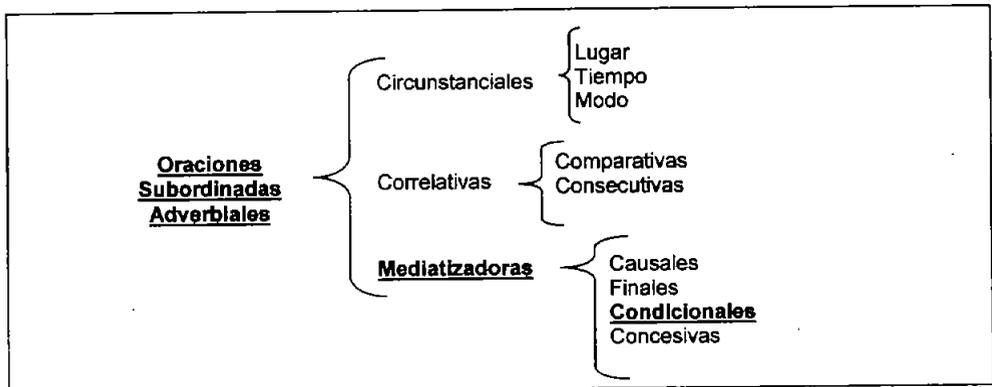
Cuadro No. 11: Clasificación de las Oraciones Subordinadas Adverbiales



(con base en Seco en Gili, 1985:312; y Beristáin, 1984:484)

Cascón (2000:147) denomina y clasifica las funciones cuantitativas y causativas que aparecen en el cuadro anterior, como correlativas y mediatizadoras respectivamente, según el tipo de relación semántica que establecen (cuadro No.12).

Cuadro No. 12: Clasificación de las Oraciones Subordinadas Adverbiales



(con base en Cascón, 2000:147)

De acuerdo con las clasificaciones revisadas, se resume que las oraciones condicionales se identifican dentro de la clasificación de las oraciones subordinadas adverbiales circunstanciales, causativas o mediatizadoras.

En particular, cualesquiera que sea el nombre que reciben, las oraciones subordinadas adverbiales condicionales expresan una condición o requisito que debe cumplirse para que se lleve a cabo el enunciado principal. Entre una y otra oración

existe una relación de causalidad, puesto que la realización de la oración principal depende de que se cumpla o no la oración subordinada condicional (Revilla, 1978:139).

Tradicionalmente, la oración subordinada, marcada por la conjunción **si**, muestra el valor condicional y se le denomina *prótasis*, hipótesis o condición. A la oración principal se le denomina *apódosis* (González, 1921:289; Real Academia Española, 1973:554; Aleina y Blecua, 1975:1132; y Gili, 1985:318).

Como se ha mencionado, el nexo fundamental de las oraciones subordinadas condicionales es la conjunción **si**, pero pueden llevar otros nexos tales como: cuando, como, siempre que, con tal (de) que, a condición de que; por ejemplo:

ORACIÓN SUBORDINANTE (Apódosis o principal)	ORACIÓN SUBORDINADA (Prótasis, hipótesis o condición)
Nos casamos mañana mismo	<i>si tú lo quieres.</i>
<i>Pido la excedencia</i>	<i>como me toque la lotería.</i>
<i>Sus razones tendrá</i>	<i>cuando ella lo asegura.</i>
<i>Te seguiré</i>	<i>a condición de que no corras mucho.</i>

Cascón (2000:158) hace mención de ciertos giros que se emplean como *prótasis* condicional construidos con las formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio y participio, por ejemplo:

Con infinitivo:

de + infinitivo: *De haberlo sabido, te habría avisado.*

a condición de + infinitivo: *Entraremos a condición de sacar el billete.*

Con gerundio simple: *Siendo así, no hay problema.*

Con gerundio compuesto: *Habiendo estado usted presente, todos guardaron la debida compostura.*

Con participio simple: *Admitido el pacto, hay que cumplirlo.*

Con participio compuesto: *Habiendo admitido el pacto, habría que cumplirlo.*

Para usar los verbos efectivamente en las estructuras condicionales, es importante considerar su estructura morfosintáctica, es decir, los tiempos con los que se conjugan y su referencia temporal o modo: indicativo y subjuntivo (proyección hacia el pasado, presente o futuro).

Cuadro No. 13: Conjugación del verbo amar en tiempos simples y compuestos según su modo (indicativo y subjuntivo)

TIEMPOS		MODO	
		INDICATIVO	SUBJUNTIVO
SIMPLES	Presente	Amo	Ame
	Pretérito Indefinido	Amé	—
	Futuro	Amaré	Amare
	Pretérito imperfecto o Copretérito	Amaba	Amara o amase
	Pospretérito, Potencial o Condicional Simple	Amaría	—
COMPUESTOS	Pretérito Compuesto/ Perfecto o Antepresente	He amado	Haya amado
	Pretérito Anterior o Antepretérito	Hube amado	—
	Futuro Perfecto o Antefuturo	Habré amado	Hubiere amado
	Pluscuamperfecto o Antecopretérito	Había amado	Hubiera o hubiese amado
	Antepospretérito, Potencial o Condicional Compuesto/ Perfecto	Habría amado	—

(con base en Revilla, 1974:52; y Diccionario Enciclopédico Quillet, 1983:155)

Las gramáticas consultadas distinguen generalmente tres tipos de estructuras condicionales: reales, irreales y de relación imposible, según tengan la prótasis en modo indicativo o subjuntivo (Real Academia Española, 1973:555; Hernández, 1992:103-106; Alarcos, 1999:471-3; y Alonso, 2004:Internet). El orden de estas oraciones es libre, como se indica a continuación.

a) Condición o hipótesis real: Indicativo

Cuando el verbo está en indicativo (cualquier tiempo), la condición es real, cumplida, posible o segura. Ejemplo:

Estructura morfosintáctica (tiempo)		Referencia temporal
Prótasis o subordinada	Apódosis o principal	Presente actual o posible, de probabilidad
Si + presente	+ presente	
<i>Si tú quieres,</i>	<i>nos casamos mañana mismo.</i>	
Si + presente	+ futuro	
<i>Si tú quieres,</i>	<i>nos casaremos mañana mismo.</i>	

b) Condición o hipótesis posible: Subjuntivo

Cuando el verbo expresa una condición que no es segura, es hipotética. Se tiende a usar en situaciones futuras de incertidumbre. Se emplea el imperfecto (formas *-ra* o *-se*). Ejemplo:

Estructura morfosintáctica (tiempo)		Referencia temporal
Prótasis o subordinada	Apódosis o principal	Indica presente hipotético o futuro
Si + imperfecto de subjuntivo,	+ Condicional simple	
<i>Si quisieras, nos casaríamos mañana mismo.</i>		

c) Condición o hipótesis imposible: Subjuntivo

Cuando el verbo va en subjuntivo, la condición es no real (irrealizable) o no cumplida; también es hipotética, pero siempre se refiere al pasado.

Ejemplo:

Estructura morfosintáctica (tiempo)		Referencia Temporal
Prótasis o subordinada	Apódosis o principal	Indica pasado hipotético o irreal (con relación a otra acción pasada)
Si + pluscuamperfecto de subjuntivo +	Pluscuamperfecto	
<i>Si hubiera dormido anoche,</i>	<i>hubiera estado descansada.</i>	Indica pasado hipotético o irreal (con relación a otra acción pasada)
Si + pluscuamperfecto de subjuntivo +	Condicional compuesto	
<i>Si hubiera dormido anoche,</i>	<i>habría estado descansada.</i>	Indica presente (con relación a otra acción pasada)
Si + pluscuamperfecto de subjuntivo +	Condicional simple	
<i>Si hubiera dormido anoche,</i>	<i>estaría descansada ahora.</i>	

Las oraciones condicionales irreales son oraciones subordinadas adverbiales (circunstanciales) cuya función de condición tiene como referencia temporal una acción pasada e hipotética. Su estructura morfosintáctica presenta formas diversas, sin embargo, generalmente la prótasis aparece con el verbo en pluscuamperfecto de subjuntivo (también conocido como antecopretérito) en sus dos formas (*hubiera/hubiese*) y la apódosis, que también admite varias formas como el verbo condicional compuesto o antepospretérito (*habría* + pasado participio) y pluscuamperfecto del subjuntivo o antecopretérito (*hubiera* o *hubiese* + pasado participio) (Real Academia Española, 1973:555-6 y Alarcos, 1999:474).

Para la elaboración de este proyecto, se consideran las dos últimas estructuras de las oraciones condicionales irreales o de relación imposible, que se muestran en los

ejemplos del cuadro anterior, ya que son éstos los que equivalen al tercer condicional en inglés.

En la siguiente sección se lleva a cabo el análisis contrastivo de las características del tercer condicional en ambas lenguas.

2.1.3 Análisis contrastivo

Las estructuras que se utilizan para construir el tercer condicional (*if clauses*), tanto en inglés como en español, son relativamente equivalentes; sin embargo, existen ciertas diferencias que las distinguen. A continuación, se describen las semejanzas entre ambas lenguas.

Tanto en inglés como en español, las oraciones condicionales pertenecen a la familia de oraciones subordinadas. Ambas se componen de dos oraciones: una independiente y otra dependiente que, de acuerdo con la descripción que se presentó en las dos secciones anteriores, reciben diferentes nombres. Con el siguiente cuadro, se resume la forma como se estructuran las oraciones condicionales en ambos idiomas.

Cuadro No. 14: Estructura de las oraciones condicionales en inglés y español

Idioma	INGLÉS		ESPAÑOL	
	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE	DEPENDIENTE	INDEPENDIENTE
Oración o Cláusula	Subordinada	Principal o subordinante	Prótasis, hipótesis o condición	Principal o apódosis
Ejemplo	<i>If I <u>had slept</u> last night,</i>	<i>I <u>would have rested</u> a little.</i>	<i>Si <u>hubiera dormido</u> anoche,</i>	<i><u>hubiera/ habría descansado</u> un poco.</i>
Estructura	Pasado perfecto	Modal en pasado / condicional perfecto	Pluscuamperfecto de subjuntivo	Pluscuamperfecto y/o condicional compuesto

En los dos idiomas, el tercer condicional se clasifica como parte de las cláusulas adverbiales, desempeñando una función de condición y su referente temporal es de un pasado irreal o hipotético que no llegó a ocurrir; por ejemplo:

Inglés: *If I had known,* *I would have told you.*

Español: Si hubiera sabido, te habría dicho.

Como se observa en los ejemplos del cuadro No.14, morfosintácticamente, las cláusulas dependientes subordinadas del tercer condicional comparten los mismos tiempos verbales en ambas lenguas. Éstas pueden ser introducidas por la conjunción "if" en inglés o "Si" en español.

Entre las diferencias, encontramos que en español se puede usar el pluscuamperfecto en la cláusula independiente al igual que en la dependiente. Ejemplo:

Si <u>hubiera sabido</u> ,	te <u>hubiera dicho</u> .
↓	↓
Pluscuamperfecto	pluscuamperfecto

Las combinaciones verbales posibles en la cláusula independiente en español pueden ser las siguientes:

Si <u>hubiera sabido</u> ,	→ te <u>hubiera dicho</u> .	Pluscuamperfecto
	→ te <u>hubiese dicho</u> .	Pluscuamperfecto
	→ te <u>habría dicho</u> .	Condicional compuesto

Lo anterior origina que el estudiante de inglés como lengua extranjera tienda a mezclar los tiempos verbales en inglés y a utilizar la estructura equivalente en el español, en el cual es posible usar el pluscuamperfecto (hubiera) en ambas oraciones (dependiente e independiente). Ejemplo:

Español:	Si hubiera sabido, te hubiera dicho.	(correcto)	
Inglés:	If I had known,	I would have told you.	(correcto)
	If I had known,	I <u>had told</u> you.	(incorrecto)
	If I had known,	I would <u>had told</u> you.	(incorrecto)
	If I <u>would have known</u> ,	I would have told you.	(incorrecto)

También se observa que, en inglés se puede omitir la conjunción *if* sustituyéndola por *had* al inicio de la cláusula independiente; por ejemplo:

If I had known, I would have written.

Had I known, I would have written.

No obstante, esta última estructura se presenta y se practica, por lo general en cursos avanzados, junto con otras estructuras más complejas.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

Para la realización de este proyecto, se ha considerado el tratamiento pedagógico que se le ha otorgado a la enseñanza del tercer condicional en los libros de texto en inglés. Entre los libros que se han revisado destacan: *East West 3* (Graves y Rein, 1990), *Interactions II* (Werner et al., 1990), *Graded Exercises in English* (Dixson, 1994), *New American Streamline Destinations* (Hartley y Viney, 1996), *Enter the World of Grammar* (Moutson y Parker, 1996), *Think First Certificate* (Nauton, 1996), *International Express* (Taylor, 1997) y *New Interchange 3* (Richards, 1998).

Los textos anteriores incluyen una breve explicación gramatical del tercer condicional o condicional en pasado. En la mayoría, las actividades para reforzar el tercer condicional son mínimas. El *New American Streamline* (Hartley y Viney, 1996) únicamente incluye la estructura de forma implícita a través de los diálogos o los textos que el alumno lee o escucha. La unidad en que aparece la estructura es casi siempre precedida o seguida por otros ejercicios que apoyan otras estructuras gramaticales, vocabulario, preposiciones, o *phrasal verbs*, así como la práctica de otras habilidades (reading, writing, speaking o listening) con una temática diferente. En el cuadro No.15 se resumen las características de estos libros de texto.

También, se revisaron los libros de texto *Atlas 3* (Nunan, 1995), *American Headway 3* (Soars, 2000), *Skyline 3* (Lethaby y Matte, 2001) e *Inside Out* (Kay et al., 2002). Estos libros incluyen sólo la práctica del primer y segundo condicional, o de los modales en pasado, pero no abordan la enseñanza del tercer condicional.

Como se observa en el párrafo anterior, el libro de texto *American Headway 3* (Soars, 2000), que se utiliza en el PG-6 de inglés de la institución (CEI), no incluye la enseñanza del tercer condicional. En este libro, el primero y segundo condicionales aparecen en la unidad 8 y los modales en pasado en la unidad 9.

Ya que el Programa de Inglés del Plan Global 6 del CEI, FES Acatlán, UNAM, con el que se termina el nivel intermedio, comprende el uso del tercer condicional (*if clauses*), que no se incluye en el libro de texto de dicho nivel (*American Headway 3*, unidades 7-12), pero sí se evalúa en el examen de posesión que se aplica para acreditar el curso, se considera que el tratamiento nulo que se le otorga a la enseñanza del tercer condicional (*if clauses*) justifica el diseño de actividades de apoyo que contribuyan a la enseñanza-aprendizaje de esta estructura. El no hacerlo, originaría que los alumnos carezcan de su conocimiento y no se cumpla con la totalidad de los objetivos y contenidos del programa del PG-6.

Con el propósito de describir la manera como se adquiere el conocimiento, a continuación se destacan las principales características de la teoría cognoscitiva.

2.2 Teoría de aprendizaje

En esta sección, se explica qué es el aprendizaje desde el punto de vista de la teoría cognoscitiva, la manera cómo se construyen las representaciones mentales, así como los procesos cognitivos que conllevan al aprendiente a internalizar y producir el conocimiento general y, en particular, la lengua extranjera (LE). A su vez, se describe el papel que desempeñan el interlenguaje y el análisis del error en el aprendizaje de la LE.

2.2.1 Teoría cognoscitiva

En contraposición con la teoría conductista (mecanicista y asociacionista), la teoría cognoscitiva (organicista y estructuralista) fundamenta su estudio en los procesos internos que conducen al aprendizaje. Esta última se interesa por la manera en que la mente humana piensa y aprende, por los fenómenos que ocurren en la estructura cognitiva del individuo y la forma como ingresa, transforma y produce el conocimiento.

Desde la perspectiva cognoscitiva, el aprendizaje es visto como resultado de un proceso que involucra cambios en las estructuras cognoscitivas (mentales), es decir, en la organización de esquemas, conocimientos y experiencia que posee un individuo debido a su interacción con los factores del medio ambiente (Saad, 1987).

La teoría cognoscitiva fundamenta el proceso del aprendizaje en dos nociones: la **reestructuración** y la **automatización**. McLaughlin (1987) señala que la **reestructuración** es el proceso que ocurre cuando el individuo recibe nueva información, con la que las representaciones cognitivas internas previamente almacenadas cambian y se reorganizan para integrar nuevas unidades de información. La reestructuración comprende un ajuste continuo de las representaciones internas del individuo. Durante este proceso controlado de información, el individuo está conciente del uso de la misma. La **automatización** resulta de la práctica o repetición continua de una estructura por parte del individuo hasta que ésta se vuelve inconsciente con su uso.

Estos procesos mentales (reestructuración y automatización) también se relacionan con el procesamiento y el almacenamiento de la información (O'Malley y Chamot, 1990 y Slavin, 2003), los cuales se describen a continuación.

En el **procesamiento de la información**, se distinguen componentes tales como la memoria a corto y a largo plazo. La primera se caracteriza por operar activamente una cantidad limitada de información, en oposición a la memoria a largo plazo, cuya capacidad es ilimitada. En la **memoria a corto plazo** se almacena la información que se recibe en el momento. Una de sus características es el estar siempre activa, ya que constantemente está organizando la información que se almacena, la elimina o la conecta con la información previamente almacenada. Por otro lado, la **memoria a largo plazo** se identifica por ser la base permanente del conocimiento. Ésta almacena grandes cantidades de información de manera indefinida.

De manera más específica, O'Malley y Chamot (1990) explican el procesamiento de la información a través de cuatro etapas mentales:

- 1) **Selección:** El sujeto enfoca su atención sólo a la información de su interés la cual recibe del medio a través de distintos estímulos. Ésta a su vez, se transfiere a la memoria a corto plazo.
- 2) **Adquisición:** La información que se selecciona, se transfiere activamente y se almacena en la memoria a largo plazo. Las dos etapas anteriores determinan cuánto se aprende.
- 3) **Construcción:** A partir de la información seleccionada, se construyen conexiones internas que se encuentran en la memoria a corto plazo. La

información que se localiza en la memoria a largo plazo (*schemata*) contribuye a una mejor comprensión de las nuevas ideas.

- 4) **Integración:** El sujeto busca el conocimiento previo en la memoria a largo plazo y lo transfiere a la de corto plazo para ser usado. Estas dos últimas etapas determinan qué se aprende y cómo se organiza el conocimiento.

Con respecto al **almacenamiento de la información** en la memoria, Anderson (1980 en O'Malley y Chamot, 1990) distingue dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procesal. El **conocimiento declarativo** se refiere a todo aquello que el individuo conoce, tal como palabras, hechos y reglas internalizadas. Por su parte, el **conocimiento procesal** se identifica como la habilidad que el sujeto posee para entender, producir el lenguaje, o aplicar el conocimiento de reglas (o estrategias) para resolver un problema.

Slavin (2003) propone una descripción muy similar a lo anterior; sin embargo, divide la memoria a largo plazo de la siguiente manera: memoria episódica, semántica y de proceso. La **memoria episódica** se define como parte de la memoria a largo plazo que almacena imágenes de experiencias personales, mientras que la **memoria semántica** almacena hechos y conocimiento general, como lo son conceptos, principios, reglas, etc. Por último, la **memoria de proceso** se refiere a la información almacenada que indica cómo hacer o llevar a cabo las cosas.

Como se ha podido observar, el aprendizaje de una LE se define como la adquisición de habilidades cognitivas complejas (McLaughlin, 1987) ya que el individuo, además de procesar y almacenar mentalmente la información que éste recibe del medio, también debe desarrollar habilidades que le permitan producir el lenguaje en forma eficaz y aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier índole (Saad, 1987).

Anderson (1983, 1985 en O'Malley y Chamot, 1990) explica tres etapas para la adquisición de habilidades en el aprendizaje de una LE: la cognitiva, la asociativa y la autónoma. En la etapa cognitiva, el individuo está consciente de las actividades a realizar, recibe instrucción de cómo desempeñar una tarea y observa a otros más expertos; dentro de esta etapa el conocimiento es declarativo (por ejemplo, la memorización de vocabulario y reglas gramaticales), y existen muchos errores en la producción de la LE.

En la etapa asociativa, los errores son fácilmente detectados y eliminados, y los elementos de las habilidades se fortalecen. En esta etapa el conocimiento declarativo gradualmente se transforma en su forma procesal (por ejemplo, la producción oral en la LE es más fluida aunque aún es necesario el recordatorio de reglas gramaticales). Por último, en la etapa autónoma la actuación lingüística (uso real que el hablante hace de su lengua) se vuelve automática.

Después de haber revisado algunas de las aportaciones de la teoría cognoscitiva relacionadas con los procesos internos del aprendizaje, el procesamiento y almacenamiento del conocimiento, y al desarrollo de habilidades de una lengua extranjera, a continuación se identifican las características más importantes de la corriente constructivista: metodología del aprendizaje de mayor aplicación en la actualidad.

2.2.1.1 Constructivismo

El constructivismo es una vertiente de la teoría cognoscitiva que considera que el aprendizaje es un proceso interno de construcción de significados y desarrollo de habilidades cognoscitivas. El individuo es un ser activo que procesa constantemente información y va construyendo su conocimiento como resultado de la interacción entre los aspectos mentales y sociales (Klinger, 2000).

De acuerdo con Carretero (1993, en Díaz Barriga et al., 2002) y Tovar (2001), el proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

1. Los conocimientos previos o representaciones que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver.
2. La actividad externa o interna que el individuo realice al respecto.

En general, la postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas como el enfoque psicogenético de Piaget, el aprendizaje significativo de la teoría ausubeliana y la psicología vigotskiana (Díaz Barriga et al., 2002).

La propuesta de aprendizaje a través del proceso de equilibración de Piaget (1970 en Pozo, 1994), define al aprendizaje como un cambio cognitivo que se produce a

causa de un desequilibrio o un conflicto cognitivo interno, para lo cual considera dos procesos complementarios: la **asimilación** y la **acomodación**.

La asimilación se define como el proceso por el cual el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. La acomodación es la adquisición de nuevos conceptos por modificación de otros esquemas anteriores.

La reestructuración propuesta por Piaget se logra sólo mediante una respuesta adaptativa, con la que el sujeto toma conciencia del conflicto e intenta resolverlo acomodando sus esquemas. Desde la perspectiva de Piaget, el individuo construye su conocimiento con base en su propio desarrollo cognoscitivo.

El constructivismo también se fundamenta en el aprendizaje significativo a través del cual el individuo construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social. Un gran portador de esta premisa es Ausubel.

Ausubel (Pozo, 1994) explica que el conocimiento está organizado en estructuras, mismas que sufren reestructuraciones a causa de la interacción entre las estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. El autor distingue y describe cuatro tipos de aprendizaje: el aprendizaje por recepción, por descubrimiento, por repetición y el significativo.

La forma de **aprendizaje por recepción** se refiere a la información que se proporciona con la instrucción formal. El sujeto incorpora el material que se le presenta de modo que pueda recuperarlo en futuras ocasiones. Durante el proceso de internalización, las tareas potencialmente significativas son comprendidas y se vuelven significativas.

La forma de **aprendizaje por descubrimiento** proporciona elementos para que el individuo descubra el conocimiento e incorpore lo significativo a su estructura cognoscitiva. El aprendiente reordena la información, la integra con la estructura cognoscitiva existente y la reorganiza. En el salón de clases, el conocimiento se emplea para aplicar, extender, aclarar, integrar y evaluar el conocimiento de la materia de estudio y poner a prueba la comprensión.

El **aprendizaje repetitivo** (también llamado mecánico) implica la memorización de la información. Los contenidos están relacionados entre sí de modo arbitrario, careciendo de significado para la persona que aprende. Por ejemplo, dentro del aula, el

aprendizaje de vocabulario de un idioma extranjero, nombres de objetos y conceptos, o los símbolos que representen algo.

Para que el **aprendizaje significativo** ocurra se debe satisfacer una serie de condiciones: la información debe ser comprendida por el aprendiente. Este debe ser capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos. También es necesario que los materiales o contenidos de aprendizaje posean significado potencial o lógico (Díaz Barriga, et al., 2002).

Pozo (1994) define la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel como una teoría sobre la interiorización de conocimientos que se lleva a cabo a través de la instrucción de los conceptos previamente asimilados.

En el estudio ausubeliano del aprendizaje significativo, Pozo también hace mención de los siguientes tipos de aprendizaje, que van de lo más simple a lo más complejo:

- 1) **Aprendizaje de representaciones**, que se refiere básicamente a la adquisición de vocabulario.
- 2) **Aprendizaje de conceptos**, que se basa en situaciones de descubrimiento que incluyen procesos como la diferenciación, la generalización, la formulación y la comprobación de hipótesis, así como la asimilación gradual de los mismos.
- 3) **Aprendizaje de proposiciones**, que comprende el significado de la relación de nuevas ideas que se adquieren a través de la expresión de una frase o una oración que contiene dos o más conceptos.

Por último, la teoría propuesta por Vygotsky (Slavin, 2003 y Pozo, 1994) se fundamenta en dos ideas principales: la influencia del **ambiente** y del **sistema de signos** en el que un individuo está inmerso.

De acuerdo con Vygotsky, el aprendizaje está relacionado directamente con la adquisición de signos a través de la instrucción y la información procedente de otros individuos. El proceso consiste en una internalización progresiva de los signos hasta que el individuo tenga la capacidad de pensar y resolver problemas sin la ayuda de otros (desarrollo efectivo o *self-regulation*).

Una de las aportaciones más importantes de Vygotsky es el énfasis de la influencia del ambiente sociocultural en el aprendizaje. En su teoría, el aprendizaje se genera cuando el conocimiento se encuentra en la **Zona de Desarrollo Próximo**, es decir,

aquello que el individuo todavía no puede realizar por sí solo pero que sería capaz de hacer o aprender con ayuda de otras personas más competentes.

Son, entonces, las interacciones sociales las que afectan de forma fundamental el aprendizaje, el cual se concibe como una reconstrucción de los saberes socioculturales y se facilita por la mediación e interacción con otros (Klinger, 2000).

Una vez identificadas las aportaciones teóricas que contribuyen al constructivismo, mismo que incluye definiciones de aprendizaje, sus procesos y los tipos de aprendizaje, también es necesario mencionar las estrategias de aprendizaje a través de las cuales el sujeto promueve su propio conocimiento.

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias

Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como los pasos, acciones o técnicas que el individuo utiliza para facilitar o acelerar su aprendizaje. Estas estrategias contribuyen a que el aprendiente se vuelva más autodidacta y que el conocimiento nuevo que adquiere sea más efectivo y se pueda transferir a nuevas situaciones. En específico, las estrategias de aprendizaje de una LE tienen como finalidad que el individuo adquiera el conocimiento y habilidad de usar la lengua meta en situaciones de comunicación real.

Oxford propone una clasificación de estrategias de aprendizaje, las cuales están fuertemente relacionadas con cada una de las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión auditiva y de lectura, y producción oral y escrita):

- 1) Estrategias directas: Se orientan al conocimiento del idioma y se dividen en estrategias de memoria, cognitivas y de compensación. Las estrategias de memoria se utilizan para aprender y recordar información nueva. Las cognitivas contribuyen al análisis, la síntesis o la transformación de la información que se ha aprendido. Las de compensación ayudan al individuo a sustituir el conocimiento que hace falta y así poder continuar con la comunicación de forma auténtica.
- 2) Estrategias indirectas: Se refieren al manejo del conocimiento del idioma dentro de un contexto y éstas se clasifican en metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias metacognitivas son herramientas que ayudan al individuo a

monitorear su propio conocimiento, y con las que supervisa y evalúa su progreso. Las afectivas desarrollan en el individuo confianza, perseverancia y motivación en el aprendizaje de la lengua. Por último, las sociales permiten al individuo interactuar y desarrollar una comprensión sociocultural más amplia de la lengua extranjera.

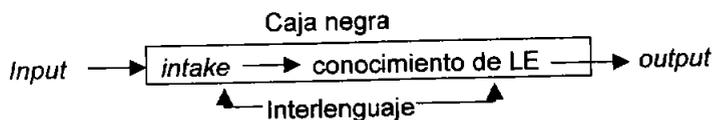
Por otro lado, Ellis (2003) no sólo considera las estrategias de aprendizaje como variantes que contribuyen en el proceso de aprendizaje. Él también considera que la aptitud y la motivación son factores que intervienen para que el individuo pueda desarrollar, en particular, una lengua extranjera.

Para conocer de manera más amplia el proceso de adquisición de la lengua extranjera, en la siguiente sección se describe el papel que desempeña el interlenguaje.

2.2.2 Interlenguaje

El interlenguaje se define como un sistema lingüístico único producido por el individuo durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Es decir, es un proceso interno mediante el cual el individuo desarrolla un sistema propio de conocimientos, resultado de la combinación de la lengua materna (L1) y la LE (Selinker en Ellis, 2003:33).

Ellis (2003) representa el concepto de interlenguaje de manera visual mediante el modelo de una computadora. En principio, el aprendiente es expuesto al *input*, es decir, a toda aquella información que él recibe. En este nivel, las propuestas teóricas enfatizan que la información o *input* que recibe el individuo debe ser comprensible. Esta información es, luego, procesada en dos etapas: en la primera, la información se lleva a la memoria a corto plazo, a lo cual denomina *intake*; en la segunda, la información del *intake* se almacena en la memoria a largo plazo como conocimiento de la LE. El interlenguaje se construye en la mente del aprendiente en la caja negra (*black box*), mismo lugar donde ocurren los procesos del *intake* y el conocimiento de la LE.



Por último, el *output* se identifica como aquello que el aprendiente produce de la LE de manera oral o escrita. Este resultado puede servir como un elemento de toma de conciencia, por medio del cual el aprendiente logra darse cuenta de sus propias deficiencias relacionadas a la estructura de la LE que le impidan transmitir un mensaje de manera efectiva.

En este mismo plano, Bialystok y Sharwood (1985) conceptualizan el interlenguaje como un sistema que conlleva una serie de procesos, los cuales utilizan dos mecanismos: el nivel de análisis del conocimiento lingüístico de la LE y el control de procesamiento de dicho conocimiento por parte del aprendiente. El interlenguaje es visto como un sistema que involucra tanto las representaciones mentales de información sistemática y organizada acerca de la LE, así como los procesos para aplicar ese conocimiento de manera efectiva y eficiente en situaciones apropiadas o diversos contextos.

Bialystok y Sharwood especifican que para desarrollar su interlenguaje, el aprendiente utiliza las estrategias de conocimiento y de control a lo largo de este proceso. En las **estrategias de conocimiento**, el aprendiente apela a las representaciones estructuradas del código y manipula el conocimiento de la LE para conseguir un objetivo en particular. Las **estrategias de control**, se refieren a las manipulaciones de las ejecuciones o a la aplicación de la LE, de acuerdo con una circunstancia específica. Con frecuencia, éstas últimas propician el uso de elementos paralingüísticos como lo son gestos, muletillas, o elementos de la L1.

Uno de los aspectos psicolingüísticos en el interlenguaje que participan en los procesos y estructuras mentales durante la adquisición de una LE es la **transferencia** de la L1 (Ellis, 2003). La transferencia puede resultar en **transferencia positiva** o **negativa**. Con la transferencia positiva, el aprendiente identifica estructuras similares o equivalentes a su L1, lo cual facilita la adquisición de la LE. La **transferencia negativa**, generalmente, conduce al aprendiente a cometer errores en la producción de la LE ya que éste busca aplicar las formas de la L1 a la LE, a pesar de que sean diferentes. Otro elemento de la transferencia es la **evasión**. Ésta ocurre cuando el aprendiente no encuentra un equivalente en las estructuras de su L1 y las evita producir.

De acuerdo con Selinker (Ellis, 2003:52), la **transferencia** es vista como un proceso cognitivo. Los aprendientes de una LE utilizan su L1 como una referencia interna (*input*

from the inside) con la que construyen sus propias reglas internas, utilizan su propio conocimiento de la L1 a lo largo del aprendizaje de la LE. No obstante, sólo utilizan este conocimiento cuando los aprendientes creen que éste les puede ayudar en una tarea o cuando son suficientemente eficientes en el uso de la LE. Para que lo anterior ocurra, Kellerman (en Ellis, 2003) propone dos condiciones: la percepción del aprendiente de lo que puede ser transferible y su etapa de desarrollo en el aprendizaje de la LE.

En ambas propuestas, se observa que el interlenguaje ocurre cuando el aprendiente utiliza su L1 en un contexto de la LE. El interlenguaje puede ser generador de posibles errores en la producción de una LE. Por ello, en la siguiente sección, se identifican y describen los tipos de errores que los aprendientes de una LE cometen con regularidad.

2.2.3 Análisis del error

El análisis del error consiste en investigar de manera empírica, a través de observaciones, la naturaleza y causas posibles de la desviación de la norma de la lengua que se aprende (Van Els, 1972).

Para ello, es importante mencionar la distinción realizada por Corder (1973) y Ellis (2003), quienes subrayan no sólo que el aprendiente desarrolla un sistema propio (interlenguaje) durante el proceso de adquisición de la LE, sino también que los errores cometidos por el aprendiente son evidencias de este sistema.

Ambos autores distinguen entre **equivocación** (*mistake*) y **error** (*error*). Una **equivocación** es temporal, refleja un lapso en el cual el aprendiente es incapaz de utilizar la LE correctamente. Muchas veces, esto es provocado por cuestiones de memoria, cansancio, condiciones psicológicas como emociones fuertes, o por simples faltas en el uso de la lengua (*slips of the tongue or pen*). Por otro lado, un **error** refleja la falta de conocimiento de la lengua. Los errores ocurren cuando el aprendiente no sabe lo que es correcto en el sistema. Para poder distinguir entre ambos, es necesario prestar atención a las irregularidades producidas por el aprendiente, es decir, si son consistentes al producir la misma equivocación o si esto es un error por falta de conocimiento.

Ellis (2003) sugiere una serie de pasos a seguir para analizar los errores:

- 1) **Identificación de los errores:** Comparación de lo que el aprendiente produce con lo que debe ser correcto en la LE. Distinción entre error y equivocación.
- 2) **Descripción de errores:** Identificación y análisis de los errores de acuerdo con categorías como las gramaticales, o de acuerdo con las diferencias de construcción de las estructuras encontradas con respecto a la LE, tales como:
 - a. **Omisión** de algún elemento que se requiere en la estructura para que ésta sea considerada gramaticalmente correcta. Por ejemplo; no utilizar el artículo 'the' o 'a'.
 - b. **Malinformación** de formas gramaticales.
 - c. **Orden incorrecto** de palabras dentro de una estructura.
 - d. **Transferencia** de conocimientos de la L1.
 - e. **Sobregeneralización** de una regla por ser más fácil de aprender y procesar; por ejemplo, el uso de 'eated' en lugar de 'ate'.
- 3) **Explicación de errores:** La mayoría de los errores pueden ser universales ya que tienden a ser sistemáticos y predecibles; esto quiere decir que los aprendientes de una LE, generalmente, construyen sus propias reglas internas y tienden a producir los mismos errores que otros. Los errores también pueden aparecer sólo entre individuos que comparten la misma L1 o cuyas L1 manifiestan características lingüísticas similares.
- 4) **Evaluación de errores:** Algunos errores se han clasificado en
 - a. **Errores globales** que alteran toda la estructura de una oración haciendo difícil comprender el mensaje.
 - b. **Errores locales** que afectan sólo un elemento dentro de la oración, por ejemplo el tiempo de un verbo.

Como se ha podido observar, el interlenguaje y el análisis del error son dos elementos consecuentes o co-dependientes. La producción oral y escrita son evidencia de los procesos internos del aprendizaje de una LE.

Con respecto a las cláusulas subordinadas de condición irreal, se ha podido observar que, con frecuencia, los alumnos hispanohablantes del inglés como LE incurrían al error de **transferencia**.

Como se menciona en el capítulo anterior, para producir la estructura del tercer condicional en español, las combinaciones verbales posibles en la cláusula independiente pueden ser las siguientes:

Si hubiera sabido, te hubiera dicho / te hubiese dicho / te habría dicho.

Lo anterior origina que el individuo, al transferir su conocimiento de la estructura en L1, cometa errores de mal información, omisión y sobregeneralización. En los **errores de mal información**, el hispanohablante tiende a mezclar los tiempos verbales en inglés y a utilizar la estructura equivalente en el español: Ej. *If I had known, I would had told you*; en los **errores de omisión**, tiende a eliminar el auxiliar 'would' Ej: *If I had known, I had told you*; y en los **errores de sobre generalización** tiende a aplicar el auxiliar "would" en ambas cláusulas: Ej. *If I would have known, I would have told you*.

El desconocimiento de la estructura correcta, que conforma el tercer condicional, causa que el aprendiente no logre obtener la competencia comunicativa que se requiere para transmitir sus mensajes en la LE, de manera adecuada.

Ya que el propósito de este proyecto es lograr desarrollar dicha competencia, sustentada por el enfoque comunicativo, en el siguiente apartado se abordan los aspectos más importantes de esta teoría de enseñanza.

2.3 Teoría de enseñanza

En esta sección, se resaltan las características más relevantes del enfoque comunicativo, ya que es la teoría de enseñanza que sustenta el diseño de las actividades que se proponen en este proyecto, así como la importancia de la enseñanza implícita y explícita, y algunos modelos de enseñanza.

2.3.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (EC) surge aproximadamente a finales de los años 60 como resultado de diversos cambios en las teorías de enseñanza del inglés como LE y por las aportaciones de teorías precedentes al mismo. Richards y Rodgers (1992) ofrecen un recuento de dichos antecedentes.

Entre los precedentes que contribuyeron a la consolidación del enfoque comunicativo se encuentra la propuesta de 'aprender haciendo' (*learning by doing*) de Savignon (1983 en Richards y Rodgers, 1992). Ésta resalta que el aprendizaje de una LE se puede lograr a través de la simple conversación, sin necesidad de aprender a través del método tradicional o de traducción.

El antropólogo Malinowski y el lingüista Firth (en Richards y Rodgers, 1992:68-69) introdujeron los factores comunicativos y contextuales en el uso de la LE. En particular, Firth enfatizó la importancia del análisis del discurso y del contexto sociocultural de la LE, de manera más amplia, al considerar a los participantes, sus conductas, creencias, etc. Así también, destacan el enfoque centrado en el alumno (*learner-centered*) y el basado en la experiencia (*experience-based view*).

Finalmente, surge el enfoque comunicativo como una teoría de enseñanza cuya **finalidad** es desarrollar la competencia comunicativa del alumno para lograr que sea capaz de utilizar la LE de manera efectiva y apropiada, según el contexto social en el que se encuentre.

Canale y Swain (1980 y 1990, en Richards y Schmidt, 1990), retomando el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972), presentan una distinción entre la competencia comunicativa y la comunicación real. La **competencia comunicativa** comprende tanto el conocimiento de la LE como la habilidad de utilizar este conocimiento. El conocimiento se refiere a lo que se sabe de la lengua (consciente e inconscientemente) y la habilidad a la manera como se utiliza este conocimiento en términos de comunicación real. La comunicación real es, entonces, la aplicación de ambos, el conocimiento y la habilidad de utilizar la LE, a pesar de las limitantes psicológicas o ambientales reales en las que el alumno se encuentre, tales como la fatiga, los nervios, distracciones o ruidos externos que aparecen al interactuar durante la comunicación.

Canale señala que, como mínimo, existen cuatro componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

La **competencia lingüística** implica el conocimiento y uso preciso del lenguaje, de reglas gramaticales, vocabulario, ortografía, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones (morfosintaxis).

La **competencia sociolingüística** incluye las reglas socioculturales y de discurso. Se refiere a la habilidad de utilizar los elementos lingüísticos correcta y apropiadamente en un contexto o situación determinada. Canale menciona que las funciones comunicativas, la actitud y las ideas pueden variar el significado, según la situación en la que se lleve a cabo la comunicación. De lo anterior, se ilustra la importancia de saber qué funciones puede desempeñar una frase, y cuándo se puede o se debe utilizar.

La **competencia discursiva** se refiere al conocimiento y la habilidad que desarrolla el alumno de unir o combinar elementos lingüísticos (cohesión) de forma coherente o lógica al manifestarlos de manera oral o escrita (coherencia).

La **competencia estratégica** se compone de estrategias verbales y no verbales, las cuales contribuyen a compensar las deficiencias en alguna de las otras competencias para asegurar la efectividad en la comunicación.

Los cinco principios que proponen Canale y Swain (1980, en Richards y Schmidt, 1990:17-19) y que sustentan al enfoque comunicativo son los siguientes:

- 1) Facilitar la integración de los cuatro tipos de competencia (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) en el alumno.
- 2) Responder o satisfacer las necesidades e intereses de comunicación de los alumnos.
- 3) Proveer al alumno con situaciones reales y significativas mediante las cuales pueda interactuar con otros.
- 4) Utilizar, de manera óptima, las habilidades previamente desarrolladas en el uso de la lengua materna que puedan servir para el desarrollo de la LE.
- 5) Ampliar el currículo de la enseñanza de la LE para que el alumno logre obtener tanto el conocimiento de la cultura de la LE como el conocimiento de sus estructuras.

Como se puede observar, este enfoque presta atención tanto a los aspectos funcionales como a los estructurales de la lengua, pero también a la variedad de uso de dichos aspectos, es decir, es necesario que el alumno tenga conocimiento de las formas lingüísticas, y sus significados y funciones, pero también es importante que conozca las diferentes formas en que éstas pueden ser utilizadas por los interlocutores.

Algunas de las características que destacan en el enfoque comunicativo son el papel que desempeña el maestro, el alumno, las actividades y la manera como se aborda el error.

De acuerdo con Larsen-Freeman (1986), el **maestro** es un promotor, guía e intermediario durante la comunicación ya que es él quien establece las situaciones para facilitar la interacción entre los participantes. También, el profesor se desempeña como un coordinador de las actividades dentro del aula y se le considera un analista de las necesidades del estudiante, así como un consejero y administrador durante el proceso de aprendizaje del grupo (Richards y Rodgers, 1992).

El **alumno** tiene un papel activo, es comunicador de ideas, negociador de significados, busca transmitir su mensaje de manera coherente y comprensible y, además, es responsable de su propio aprendizaje. Los **errores** cometidos de forma o estructura son permisibles, siempre y cuando no interfieran en la comprensión del mensaje. El alumno construye su conocimiento del lenguaje a través de la reestructuración del mismo.

De acuerdo con Finocchiaro y Brumfit (1983 en Richards y Rodgers, 1992), aprender una LE es aprender a comunicarse. Por consiguiente, **el proceso de enseñanza-aprendizaje** debe llevarse a cabo a través del uso de la LE con actividades comunicativas que tengan un propósito y que requieran que los alumnos intercambien información, negocien significados e interactúen con otros individuos (Larsen-Freeman, 1986).

Para lograr lo anterior, es necesario distinguir la manera en que se aborda la enseñanza de la lengua meta. En la siguiente sección se contrastan algunas de las características de la enseñanza implícita y explícita, así como la relevancia de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

Por mucho tiempo, la instrucción de una LE se fundamentó, básicamente, en una enseñanza tradicional, la cual se orientaba sólo a la transmisión de los elementos que conforman la estructura gramatical de la lengua.

Con el desarrollo de modelos cognitivos de enseñanza, se ha prestado mayor atención al aprendizaje del significado de la lengua meta y al desarrollo de la competencia comunicativa, intentado equilibrar los términos forma y significado en el campo de la enseñanza.

Dentro del contexto cognitivo, Salido (2002) y Ellis (2004) destacan dos tipos de enseñanza de la gramática: la explícita y la implícita. La **enseñanza explícita** parte de la exposición de la información que lleva al alumno a un proceso activo, ya que el estudiante debe prestar atención a las reglas y estructuras de la LE para analizarlas y organizarlas conscientemente, desarrollando de esta manera su propio sistema lingüístico.

De acuerdo con Krashen (en Salido, 2001:121), el conocimiento explícito que adquiere el alumno contribuye principalmente a **monitorear** y/o controlar que las producciones lingüísticas sean correctas y, si no es así, corregirlas. Para que lo anterior suceda, el alumno tiene que:

1. Darse cuenta o fijarse (*noticing*) que cometió un error en su producción.
2. Conocer la forma correcta de la estructura para poder corregir el error que detectó.
3. Contar con el tiempo necesario para llevar a cabo los pasos anteriores para, finalmente, corregir su producción.

Por otro lado, la **enseñanza implícita** se caracteriza por ser un proceso pasivo, en el cual el alumno es expuesto a cierta información, y la naturaleza intuitiva o subconsciente que el estudiante posee le permite adquirir el conocimiento de manera gradual y automática. El papel que desempeña la **abstracción** en este proceso es importante, ya que permite que el alumno forme sus propias representaciones mentales y preste mayor atención al contenido de la información, es decir, al significado del mensaje, más que a la forma en que se presenta dicho mensaje.

Con base en lo anterior, se observa que ambas formas de enseñanza son necesarias. Con la enseñanza explícita, el alumno es capaz de monitorear el uso correcto (*accuracy*) de la estructura, lo cual puede evitar problemas como la fosilización, la interferencia, etc. En cuanto a la enseñanza implícita, ésta permite que el alumno utilice de manera espontánea la LE y, como resultado, consiga de manera más rápida y fácil sus propósitos de comunicación (*fluency*) (Ellis, 2004).

Además de los tipos de enseñanza que se mencionan anteriormente, a continuación se identifican algunos de los modelos de enseñanza más sobresalientes en el campo de la enseñanza de una LE.

2.3.3 Modelos de enseñanza

En esta sección, se revisan las características que conforman los modelos de enseñanza que se han seleccionado para la elaboración del diseño de las actividades que se sugieren en esta investigación.

2.3.3.1 *Input* estructurado

Si bien ya se ha comentado anteriormente que la enseñanza de una LE ha evolucionado de lo tradicional a lo comunicativo, la batalla por incorporar la instrucción de la gramática (forma) en planos comunicativos significativos ha dado como resultado la creación de alternativas que cumplan con ambos objetivos. Tal es el caso de las tareas de *input* estructurado propuestas por Lee y VanPatten (1995).

Lee y VanPatten indican que existe una serie de procesos y mecanismos importantes durante la adquisición de una LE. En principio, establecen una distinción entre el procesamiento del *input* y la comprensión del mismo. El **procesamiento del *input*** se refiere a la conexión entre la forma y el significado, partiendo de la información lingüística contenida en el *input* con el que el alumno construye el sistema lingüístico de la LE. Es necesario destacar que para que el proceso se pueda llevar a cabo, el *input* recibido debe ser comprensible. Por otro lado, la **comprensión** se refiere a la creación o formación del significado del contenido de la información.

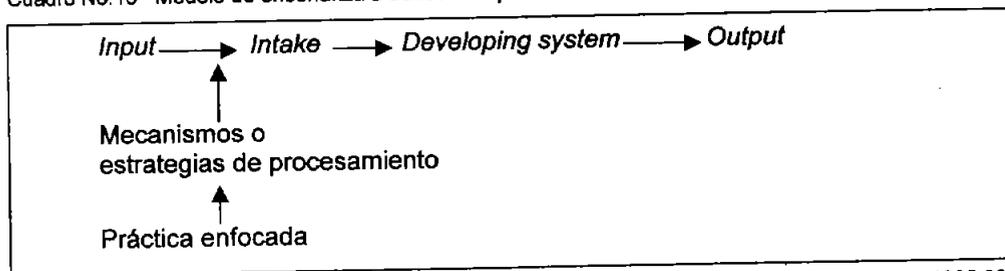
VanPatten (1985b, 1990, y 1995 en Lee y VanPatten, 1995:96-97) sugiere cuatro hipótesis que ayudan a comprender la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de la LE, así como el grado de **atención** que presta el alumno, ya sea a la forma o al significado, durante la instrucción.

1. El alumno procesa el *input* para obtener el **significado** antes que entender la forma.
 - a. El alumno procesa primero las **palabras de contenido**.

- b. El alumno tiende a procesar los **elementos léxicos** para obtener información semántica antes que los gramaticales.
 - c. El alumno procesa los **elementos morfológicos** más significativos.
2. Si el alumno procesa con un mínimo grado de atención los contenidos informativos o comunicativos, entonces procesará las **formas que no son significativas**.
 3. El alumno tiende a procesar **cadena de input**, es decir, el orden de palabras tales como agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, etc.
 4. El alumno procesa **frases y patrones** recurrentes.

Con base en lo anterior, el modelo del *input* estructurado sugiere que la instrucción procesada de la gramática se presente a través de una serie de actividades (práctica enfocada), en las cuales los alumnos se percaten de la información gramatical y la procesen a través de mecanismos o estrategias de procesamiento. Una vez que se haya procesado el *input* correctamente, tanto la forma como el significado, la información transformada (*intake*) favorecerá al desarrollo del sistema lingüístico (*developing system*) y como resultado el output será adecuado (Franco, 2003).

Cuadro No.16 Modelo de enseñanza a través de *input* estructurado



(con base en Lee y VanPatten, 1995:99)

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995), las tareas de *input* estructurado cumplen una serie de lineamientos para su elaboración, ya que éstas:

- a. Presentan una estructura a la vez.
- b. Mantienen la atención del alumno en el significado.
- c. Incorporan la forma y el significado.
- d. Se basan en las estrategias de procesamiento del alumno.
- e. Empiezan gradualmente con oraciones cortas hasta llegar al discurso conectado.
- f. El alumno procesa el aspecto gramatical, pero no lo produce.

- g. Emplean tanto *input* oral como escrito.
- h. Son actividades contextualizadas que se remiten a una referencia en particular o que requieren una opinión o respuesta personal.
- i. Demandan una respuesta breve con el *input* que se recibe.

Debido a que el modelo de *input* estructurado centra sus actividades en el alumno, éstas pueden ser afectivas y referenciales. Las **actividades afectivas** requieren información personal del alumno, por ejemplo, su opinión sobre algo relacionado con su propio mundo. Las **actividades referenciales** buscan una referencia inmediata y concreta. El uso de estas últimas en la enseñanza, permiten observar que el alumno esté procesando la estructura de manera correcta.

Las actividades de *input* estructurado pueden diseñarse a través de diversas técnicas tales como opciones binarias, relación de columnas; complementación de información o selección de alternativas.

Paralelamente a las actividades de *input* estructurado, Lee y VanPatten (1995) explican la utilidad de las actividades de **output estructurado**, mismas que se explican en la siguiente sección.

2.3.3.2 Output estructurado

El objetivo primordial de las actividades de output estructurado es crear oportunidades de práctica que fortalezcan tanto la producción oral como la escrita de la LE de manera efectiva.

Terrell (1986 y 1991, en Lee y VanPatten, 1995:117) señala dos habilidades que desarrolla el alumno durante el proceso de producción de la LE: el acceso y las estrategias de producción. Como **acceso** se refiere a la habilidad del estudiante de expresar un significado a través de una forma o estructura específica. La facilidad que tiene el alumno a este acceso de la LE promueve el desarrollo de la precisión (*accuracy*) y la fluidez (*fluency*) en la producción de la lengua meta. Por su parte, las **estrategias de producción** apelan a la habilidad de aplicar la forma o estructura de manera apropiada.

Las actividades de *output* estructurado tienen dos características básicas: 1) incluyen el intercambio de información desconocida, y 2) requieren que el alumno accese una estructura específica para que su mensaje tenga significado.

La elaboración de este tipo de actividades se fundamenta en los mismos lineamientos que las actividades de *input* estructurado, destacando el que ambas prestan total atención al significado del mensaje. La diferencia es que las tareas de *output* se enfocan en la producción oral y escrita.

Lee y VanPatten sugieren una serie de actividades con las que se puede promover la producción, por ejemplo: comparar una cosa con otra; tomar notas y después escribir un párrafo de lo que se acaba de decir; hacer una lista de preguntas y entrevistar a otra persona para obtener nueva información, completar un cuadro con la información que se acaba de decir y responder a preguntas, entre otras.

En la siguiente y última sección de este capítulo, se mencionan las características del diseño de materiales que se ha seleccionado para la elaboración de las mismas.

2.4 Diseño de materiales

Con el propósito de elegir el modelo más adecuado para el diseño de los materiales de esta investigación, se han consultado los textos de Graves (1997), García (2004), y Nobblit (1972). Estos autores proponen una serie de lineamientos para la elaboración de los materiales.

En particular, por ser pertinente para esta investigación, se considera la propuesta elaborada por Nobblit (1972 en Stern, 1983:175) quien plantea que el diseño de materiales debe basarse en consideraciones educativas, lingüísticas, y psicolingüísticas, abarcando los siguientes puntos:

1. Contexto educativo.
2. Conceptos e información gramatical descriptiva y contrastiva.
3. Aspectos psicolingüísticos.
4. Ordenamientos de la información en términos de habilidades y la integración de las mismas.
5. Procedimientos de evaluación con base en los objetivos.

Una vez desarrollado el marco teórico mediante la descripción y análisis contrastivo del tercer condicional en inglés y español, así como las teorías de aprendizaje, enseñanza y diseño de materiales, con las que se fundamenta esta investigación, en el siguiente capítulo se presenta la propuesta de las actividades.

CAPÍTULO 3. ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este capítulo se describen los lineamientos para la elaboración de las actividades para la enseñanza del tercer condicional en inglés con base en el modelo de Noblitt (1972 en Stern, 1983:175), el cual se seleccionó en el capítulo anterior y cuyos contenidos se mencionan a continuación.

Por último, se incluyen las recomendaciones pedagógicas para el uso correcto de las actividades elaboradas en esta investigación.

3.1 Contexto educativo

El contexto educativo corresponde a la descripción de las características del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán que se presentan en el Capítulo I de esta investigación, incluyendo su plan de estudios, el programa correspondiente al Departamento de Inglés, el texto que se utiliza y los niveles de aprendizaje. Así mismo, se presenta la descripción de la población a la que se dirige este trabajo (1.1.3).

3.2 Descripción lingüística

La descripción lingüística del tercer condicional en español e inglés, así como su análisis contrastivo se presenta en la primera sección (2.1) del Capítulo II. Su propósito es identificar las similitudes y las diferencias entre ambas lenguas, así como las posibles causas de los problemas que se tienen en la construcción del punto gramatical.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

Con el objetivo de fundamentar la manera en que el alumno procesa el conocimiento, en la segunda y tercera sección del Capítulo 2 se analiza la teoría cognoscitiva de aprendizaje (2.2), y también la teoría de enseñanza (2.3), con base en el enfoque comunicativo, así como los modelos de enseñanza con los cuales se desarrollan las actividades del presente trabajo.

3.4 Descripción de las habilidades

En esta sección se describen las características que conforman cada una de las cuatro macro-habilidades lingüísticas: Comprensión auditiva (CA), Producción oral (PO), Comprensión de lectura (CL) y Producción escrita (PE).

3.4.1 Comprensión auditiva

Las investigaciones realizadas sobre la comprensión auditiva (CA) en el campo de la LE han presentado propuestas como las de Lynch y Mendelsohn (2002), Nunan (1999) y Brown (2001) quienes señalan que la CA se lleva a cabo a través de un proceso activo e interactivo, en el que el participante está directamente involucrado.

De acuerdo con estos autores, este proceso inicia desde la recepción y el reconocimiento del sonido, que transmite ondas a través de los impulsos nerviosos del oído hacia el cerebro. El receptor percibe y reconoce los patrones prosódicos, entre los que destacan la distinción del *stress*, la entonación, el ritmo, el volumen, etc. Se continúa con la segmentación del discurso en palabras, la identificación de la sintaxis de los enunciados, así como la interpretación de aquello que sea relevante de lo que se escucha.

Con relación a la interpretación, Lynch y Mendelsohn (2002) destacan la importancia del papel que juegan el contexto y las variables no lingüísticas. Al respecto, Anderson y Lynch (1988 en Nunan, 1999:23) agregan que el receptor debe conocer el propósito, y poseer conocimiento y habilidades socio-culturales previas de aquello que escucha.

Autores como Richards (1987 en Nunan, 1999:25) y Celce-Murcia (2001) clasifican dos procesos importantes para el desarrollo de esta habilidad: *bottom-up* y *top-down*.

En el proceso *bottom-up*, el receptor se enfoca en el mensaje que recibe y decodifica los sonidos, las palabras, las cláusulas, los enunciados, etc., para posteriormente, asignarles significado. En el proceso *top-down*, el receptor utiliza su conocimiento y experiencias previas (*schemata*) y sus predicciones acerca del tema para facilitar la comprensión del mensaje.

La *schemata* ha sido clasificada en dos tipos: contenido y retórica. La *schemata* de contenido corresponde a todas las redes de conocimiento de diferentes temas que posee el individuo, mientras que la *schemata* retórica está basada en el conocimiento de la estructura y organización que se genera con el discurso (Lynch y Mendelsohn, 2002).

Paralelo a lo anterior, Celce-Murcia (2001) clasifica los siguientes procesos:

- 1) Procesamiento perceptual. El receptor debe reconocer las unidades de sonido con significado para identificar tanto las sílabas como las palabras.
- 2) Fase de organización (*parsing*). Una vez que decodifica los sonidos, el receptor forma unidades de significado con las palabras y las frases, las cuales se almacenan en la memoria a corto plazo.
- 3) Fase de utilización. Cuando el receptor logra relacionar la información previa (almacenada en la memoria a largo plazo) con la nueva información, entonces ocurre la comprensión.

Las investigaciones realizadas en el marco de la CA han presentado resultados de algunos factores que causan dificultades en su desarrollo. Wilcox (en Celce-Murcia, 2001:99) menciona que la CA depende de las características del texto, el interlocutor, la tarea, el receptor y los procesos. Por otro lado, Brown (2001) menciona otros factores que se presentan en el lenguaje hablado y que dificultan la comprensión del discurso, por ejemplo :

- El agrupamiento de palabras o frases (*clustering*).
- La redundancia (parfraseo y repetición de frases).
- Las formas reducidas del lenguaje (al nivel fonológico, morfológico o sintáctico).

- Las variables de la actuación (*performance*) (cambio de un tema a otro o uso de formas gramaticales incorrectas).
- El lenguaje coloquial (las expresiones idiomáticas, *slang*, etc.)
- La fluidez del nativo hablante, entre otros.

A continuación se presentan las características de la comprensión de lectura (CL).

3.4.2 Comprensión de lectura

La comprensión de lectura es definida por Nunan (1999) como un proceso interactivo entre el lector y el texto. El autor menciona que la comprensión se logra cuando el lector activa el conocimiento, la información, la emoción, la experiencia y la cultura que posee del tema del texto, a lo cual denomina *schemata*.

Para Carrel y Grabe (2002), leer es el proceso de recibir e interpretar información codificada a través del lenguaje impreso, el cual el lector procesa desde sus niveles fonológicos, morfo-sintácticos, semánticos y de discurso, con la finalidad de obtener la comprensión del texto.

Al aplicar la misma definición con relación a los enfoques que se mencionan en el desarrollo de la CA y PO, en la CL también se describen dos procesos: el *bottom-up* y el *top-down*. En el proceso *bottom-up*, la comprensión de lectura se percibe como un proceso de decodificación de los símbolos escrito desde las unidades más pequeñas (letras, morfemas, sílabas) a las más elaboradas (palabras, frases, enunciados y marcadores del discurso) con el propósito de obtener la coherencia o el significado del texto. Como complemento para el proceso anterior, el proceso *top-down* utiliza tanto la inteligencia como la experiencia del lector con el propósito de comprender el texto (Brown, 2001 y Nunan, 1999).

Así como la CA está interrelacionada con la PO, la CL lo está con la PE. Existen diferentes propósitos para llevar a cabo una lectura según los géneros de textos escritos. Los propósitos varían desde obtener información sobre algún tema, actuar en una obra, seguir instrucciones, entender memoranda, cartas o correos electrónicos, enterarse de cuándo y dónde sucedió o sucederá algo, etc. Carrell y Grabe (2002)

añaden otros propósitos como la lectura, tales como aprender, integrar información, conocimiento general, placer y para sintetizar y evaluar críticamente.

Entre las habilidades a desarrollar en la CL se distinguen las siguientes:

- identificar el propósito de la lectura,
- identificar los sonidos de los símbolos o grafías,
- utilizar el conocimiento gramatical para predecir y obtener significado,
- reconocer y entender palabras y frases claves,
- emplear técnicas como *skimming* para obtener las ideas principales y *scanning* para obtener información específica del texto, e
- identificar la intención retórica o funcional que utiliza el autor en el texto.

Dentro de un marco pedagógico, Brown (2001) menciona que la CL se puede llevar a cabo dentro del aula a través de lecturas en voz alta y en silencio. La lectura en voz alta funciona como un mecanismo con el que el lector evalúa el desarrollo de las habilidades que emplea al llevarla a cabo, para monitorear la pronunciación del lector, etc.

Por otro lado, la lectura en silencio tiene dos subcategorías: la lectura intensiva y la extensiva. En la lectura intensiva, el lector se enfoca en los elementos lingüísticos o semánticos del texto, es decir, se presta atención a las formas gramaticales, marcadores del discurso y otros detalles que contribuyan a la comprensión literal del significado, a las relaciones retóricas, etc. Por su parte, la lectura extensiva favorece la comprensión general de textos más largos como lo son libros, artículos, ensayos, etc.

Una vez consideradas las características que conforman la comprensión de lectura, en la siguiente sección se describen las de la producción escrita (PE).

3.4.3 Producción oral

La noción del lenguaje es que éste se utiliza para lograr el fin de la comunicación a través de la negociación de significados según el contexto en el que ésta se desarrolle.

Comunicarse de manera oral requiere elementos dentro del acto del habla como un locutor y un receptor (Burn y Seidlhofer, 2002) quienes simultáneamente utilizan

habilidades complejas para producir el lenguaje y transmitir un mensaje, mantener el diálogo, la interacción del mismo, e interrumpir y terminar la conversación.

De acuerdo con Bygate (1987 en Nunan, 1999:30), la naturaleza interaccional del lenguaje hablado permite el desarrollo de habilidades como la **motor-perceptiva**, las cuales se enfocan en el uso correcto de los sonidos y las estructuras del lenguaje, y las **habilidades de interacción** que utilizan las habilidades motor-perceptivas para lograr la comunicación.

Bygate enfatiza que los alumnos de una LE también deben desarrollar las habilidades de **negociación de significados**, que se refieren a la habilidad de asegurarse que el receptor comprenda correctamente lo que se está diciendo, en otras palabras, que el locutor se esté dando a entender, y a la vez, que el locutor comprenda que lo que se le responde tenga sentido.

Dentro del marco de la enseñanza de la LE, Brown (2001) destaca seis tipos de PO que se desarrollan dentro de las aulas: 1) **Imitación** (a través de la repetición), 2) **Intensiva** (atención a cierta forma del lenguaje), 3) **Responsiva** (contesta a preguntas), 4) **Transaccional** (conversación/ diálogo) intercambia información, 5) **Interpersonal** o **interaccional** (diálogo) mantiene las relaciones sociales de las cuales distingue factores tales como el lenguaje coloquial, el *slang*, la elipsis, el sarcasmo, etc., y 6) **Extensa** (monólogo) presenta reportes orales, resúmenes, o discursos cortos.

Nunan (1999) explica el fenómeno del desarrollo de la PO de forma similar a la comprensión auditiva: el enfoque *bottom-up* y el *top-down*. El enfoque **bottom-up** sugiere que el alumno comienza su desarrollo de PO con las unidades más pequeñas del lenguaje tales como, los sonidos hasta el dominio de palabras, enunciados y del discurso mismo. El enfoque **top-down** propone que el lenguaje hablado inicia con grandes cúmulos de lenguaje inmersos en contextos significativos y el participante sólo utiliza el conocimiento de este contexto para comprender y utilizar correctamente los elementos del lenguaje.

Por otro lado, Nunan (1999) sugiere que la comunicación incluye el desarrollo de las siguientes habilidades:

- articular los aspectos fonológicos del lenguaje (pronunciación),
- dominar patrones de stress, ritmo y entonación,

- poseer un grado aceptable de fluidez (*fluency*),
- usar correctamente la estructura de la lengua a nivel gramatical, fonético y de discurso (*accuracy*) (Brown, 2001),
- tener habilidades transaccionales e interpersonales,
- interactuar en conversaciones cortas y largas,
- negociar significados y
- utilizar fórmulas o patrones sociolingüísticos apropiados, estilos de discurso y comunicación no verbal (Brown, 2001).

Al igual que la CA, la PO comparte las mismas características que dificultan la comprensión del discurso en los estudiantes de una LE.

Entre las actividades que promueven el desarrollo de las habilidades orales dentro del aula destacan las discusiones, el discurso, las representaciones (*role-play*) y las conversaciones, entre otras.

Una vez revisadas las características que conforman la producción oral, en la siguiente sección se describen las de la Comprensión de lectura (CL).

3.4.4 Producción escrita

Se ha dicho que la producción escrita es considerada como una de las habilidades más difíciles para desarrollar tanto en L1 como en L2. Más que difícil, Bell y Burnaby (1984 en Nunan, 1999) la definen como una actividad cognitiva extremadamente compleja ya que requiere que el escritor demuestre control sobre un número amplio de variables.

Estas variables, a nivel de oración, incluyen el contenido, el formato, el vocabulario, la estructura, la ortografía, los grafemas, etc. Además, el escritor debe tener la habilidad de estructurar e integrar la información en párrafos y textos **cohesivos** y **coherentes**. Estos dos últimos términos juegan un papel muy importante en el proceso de PE.

Silva y Matsuda (2002) describen la escritura como uno modo lingüístico de expresión y comunicación, un proceso en el cual se manifiestan las competencias sociolingüísticas, estratégicas y gramaticales del escritor. De acuerdo con estos

autores, para escribir es necesario identificar el propósito por el cuál se escribe, es decir, si el objetivo es expresivo, persuasivo, referencial o literario.

En el campo pedagógico, la enseñanza de la PE se ha manifestado y desarrollado a través de procedimientos como lo fue el modelo de la composición controlada "*controlled composition*". Por este medio, se buscaba sólo reforzar las reglas del lenguaje, sin considerar en la composición alguna finalidad comunicativa o funcional.

Nunan (1999) y Kroll (en Celce-Murcia, 2001) describen otras dos formas con las que se ha promovido la escritura, a través de un **enfoque en el producto** (*product approach*) y **enfoque en el proceso** (*process approach*). El enfoque en el producto se orienta hacia el resultado terminado; por ejemplo, una composición, una carta, un ensayo, una historia, etc. En cambio, el enfoque en el proceso considera las etapas y estrategias que descubre un escritor para desarrollar y llegar al producto final del escrito. Las etapas que se consideran en este proceso son la elaboración de un borrador (*draft*), la retroalimentación (*feedback*) de los borradores por parte de los compañeros o del profesor, la revisión y edición final de los mismos (*proofreading*).

Entre las habilidades a desarrollar para la PE se distinguen las siguientes:

- Dominio de la mecánica para la formación de letras,
- Dominio y apego a las reglas de ortografía y puntuación,
- Uso de las estructuras gramaticales para transmitir significados,
- Organización de contenidos en párrafos y en textos,
- Revisión y corrección de primeros escritos,
- Selección de un estilo apropiado según la audiencia a quien va dirigido el texto.

A la vez, Brown (1999) describe algunas particularidades que caracterizan la elaboración de un escrito, por ejemplo menciona la formalidad retórica y la organización del lenguaje escrito, el uso frecuente de una introducción y una conclusión del tema, la selección de redundancias, etc.

Ya que las cuatro habilidades que se han descrito en las secciones anteriores, se entrelazan mutuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE, en la siguiente sección se describe la integración de las mismas.

3.4.5 Integración de las habilidades

Después de haber analizado las características de la CA, PO, CL y PE, de manera individual y específica, es importante resaltar la co-dependencia que existe de una habilidad con otra u otras.

Nunan (1999) enfatiza la naturaleza de la interacción entre las macro-habilidades, es decir, en la vida cotidiana, en el salón de clases o en cualquier otro contexto, el individuo no sólo ejerce su habilidad para escuchar un mensaje por teléfono, también toma nota de lo que escuchó y transmite de manera oral el mensaje recibido.

A partir de lo anterior y con base en el enfoque comunicativo, la enseñanza de una LE no sólo se enfoca en la práctica individual de cada una de las macro-habilidades sino en la integración de las mismas. De esta manera, se pretende que el alumno refuerce de manera integral su conocimiento de la LE a través de la negociación de significados. La interacción entre hablante-oyente, así como lector-escritor es básica y necesaria para que la comunicación cumpla su propósito (Larsen-Freeman, 1986).

Una vez revisada la importancia de la integración de las cuatro macro-habilidades, en el siguiente apartado se especifican los objetivos centrales de las actividades diseñadas.

3.5 Evaluación con base en los objetivos

Con el propósito de evaluar el alcance de las actividades de *input* y *output* estructurado, a continuación se señalan los objetivos generales y específicos de cada una de estas actividades.

3.5.1 Objetivo general para las actividades de *input* estructurado

A través de la práctica constante del tercer condicional con las actividades de *input* estructurado propuestas en esta investigación, los alumnos de inglés de nivel intermedio de la FES-A, comprenderán e internalizarán su estructura gramatical de manera correcta y efectiva.

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

El alumno procesará tanto el significado como la forma del tercer condicional a través de actividades contextualizadas que se remiten a una referencia particular. Como resultado, el alumno será capaz de relacionar de manera lógica y correcta las referencias que se le presentan por medio de imágenes, fotografías, cuadros, palabras, frases, etc.

3.5.1.2 Objetivo particular de las actividades afectivas de *input* estructurado

El alumno procesará tanto el significado como la forma del tercer condicional a través de actividades contextualizadas en las que proporcione su opinión o información personal.

3.5.1.2.1 Objetivos específicos para las actividades de *input* estructurado

- **Actividades de opción binaria**

El alumno identificará el significado de las cláusulas a partir de la estructura que se le presente y seleccionará la respuesta correcta entre dos opciones.

- **Actividades de selección de alternativas**

El alumno será capaz de discriminar e identificar la respuesta correcta a partir de la estructura que se le presente entre las alternativas que se le proporcionan para cada reactivo.

- **Actividades de relación de columnas**

El alumno podrá reconocer el significado de la información comprendida en dos columnas y las relacionará de manera lógica.

3.5.2 Objetivo general para las actividades de *output* estructurado

Los alumnos de inglés de nivel intermedio serán capaces de producir, de manera oral y escrita, la forma del tercer condicional, en situaciones de comunicación real con mayor fluidez y precisión.

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

El alumno construirá la estructura del tercer condicional de manera oral y escrita a través de actividades contextualizadas que se remiten a una referencia particular presentada a través de imágenes, fotografías, cuadros, palabras, frases, etc.

3.5.2.2 Objetivos particulares de las actividades afectivas de *output* estructurado

El alumno producirá el tercer condicional para comunicarse de manera oral y escrita de acuerdo con su experiencia y conocimiento previo.

3.5.2.2.1 Objetivos específicos para las actividades de *output* estructurado

- El alumno expresará su opinión o conocimiento de manera oral con relación a las imágenes que se le proporcionen, utilizando el tercer condicional.
- A partir de las imágenes que se proporcionan en cada actividad, el alumno expresará su opinión de manera escrita, empleando el tercer condicional.
- El alumno complementará, de manera escrita, información que requiere la aplicación del tercer condicional.

3.5.3 Objetivo general para las actividades de integración de habilidades

Los alumnos comprenderán y utilizarán la forma del tercer condicional de manera correcta, a través de actividades con las que se integren algunas de las cuatro habilidades.

3.5.3.1 Objetivos específicos para las actividades de integración de habilidades

- Los alumnos emplearán el tercer condicional en inglés para expresar e intercambiar sus opiniones con base en contextos específicos.
- Los alumnos solicitarán y complementarán información de manera oral y escrita, integrando la estructura del tercer condicional en inglés.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Para los docentes que consideren conveniente utilizar las actividades propuestas en la presente investigación, se sugiere que lleven a cabo, previamente, la lectura concierne al marco teórico que sustenta su elaboración.

También, se recomienda que el maestro proporcione una breve explicación de la estructura del tercer condicional ya que, de esta manera, podrá esclarecer aquellos aspectos que puedan causar dificultad a los alumnos, tanto a nivel sintáctico como semántico.

Se sugiere que los alumnos inicien su práctica con las actividades de *input* estructurado y, posteriormente, con las de *output* estructurado ya que es necesario que el alumno procese e internalice la estructura antes de producirla.

En este capítulo se describieron los lineamientos para la elaboración de las actividades de este proyecto, incluyendo la revisión de las características de las cuatro macro-habilidades y la integración de las mismas. También, se especificaron los objetivos de las actividades diseñadas y se presentaron las recomendaciones pedagógicas con las que el docente se podrá orientar para aplicar las actividades de manera adecuada. En el siguiente capítulo se presenta la propuesta de las actividades correspondientes.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

Este capítulo se centra en la propuesta de las actividades, la cual se conforma por dos partes: la sección para el maestro y la sección para el alumno. En la primera parte, se incluye el manual del maestro con las instrucciones y las claves de respuestas de cada actividad. La segunda parte contiene el manual dirigido al alumno con las actividades que se proponen.

4.1 Guía de actividades

- Actividades de comprensión auditiva  No. 1 – 4
- Actividades de comprensión de lectura  No. 5 – 8
- Actividades de producción oral  No. 9 – 12
- Actividades de producción escrita  No. 13 – 16
- Actividades de habilidades integradas  No. 17 – 20

4.1.1 Manual para el docente

4.1.2 Manual para el alumno



Actividad No. 1	
Nombre de la actividad	WHAT A TRIP!
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	Input estructurado Referencial de opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor leerá las cláusulas que se proporcionan en el <i>tapescript</i> , y perderá a los alumnos que las complementen de manera lógica con una de las dos opciones que se proporcionan.
Material	Hoja de la actividad con 10 reactivos.
Tiempo estimado	5 - 10 minutos
Respuestas	1.a 2. a 3.a 4.b 5.a 6.b 7.a 8.a 9.b 10.a

TAPESCRIPPT

- 1) If he had taken less luggage,
- 2) If he had asked for youth discounts,
- 3) If he had made a hotel reservation in London,
- 4) If he had read the city map carefully in Paris,
- 5) If he had spoken fluent French,
- 6) If he hadn't eaten snails in Paris,
- 7) If he hadn't gone to that bar in Spain,
- 8) If he hadn't bought a Picasso's painting in Barcelona,
- 9) If he hadn't run out of money ,
- 10) If he hadn't missed his flight back home,

Actividad No. 2	
Nombre de la actividad	FIXING THE PAST
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	Input estructurado Referencial de selección de alternativas
Tipo de Interacción	Individual
Procedimiento	El profesor leerá las cláusulas que se proporcionan en el <i>tapescript</i> y pedirá a los alumnos que seleccionen la imagen que corresponde a las cláusulas.
Material	Hoja de la actividad con 10 reactivos.
Tiempo estimado	5 - 10 minutos
Respuestas	1.a 2.c 3.h 4.g 5.j 6.i 7.e 8.d 9.f 10.b

TAPESCRIPIT

- 1) I would have divorced him, if we had continued arguing.
- 2) I would have had a better-paid job, if I had finished my major.
- 3) I would have been in better shape, if I had exercised more.
- 4) I would have prepared a better meal, if I had learned how to cook.
- 5) I would have gone to Canada that summer, if I had had money.
- 6) I wouldn't have been fired, if I had done my job well.
- 7) I wouldn't have met my boyfriend, if I hadn't gone to that party.
- 8) I wouldn't have crashed my car, if I had been sober.
- 9) I wouldn't have gone to the hospital, if I hadn't felt so much pain.
- 10) I wouldn't have failed my exam, if I had been less distracted.

Actividad No. 3	
Nombre de la actividad	THE THREE WEALTHY BILLS
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	Input estructurado Referencial de relación: cláusula – imagen
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor leerá las cláusulas que se proporcionan en el <i>tapescrpt</i> y pedirá a los alumnos que identifiquen a qué persona se refiere la información.
Material	Hoja de la actividad con tres fotografías .
Tiempo estimado	5 - 10 minutos
Respuestas	1. B, 2. C, 3. A, 4. C, 5. A, 6. A, 7. B, 8. C, 9. B, 10. C

TAPESCRIPIT

1. If he had been more discrete in his personal affairs, he wouldn't have been severely criticized.
2. If he had leaned towards a sports career, he wouldn't have followed the show business.
3. If he had finished his major at Harvard, he wouldn't have started his own computer enterprise at an early age.
4. If he hadn't known he was funny and good at entertaining, he wouldn't have worked as a bar tender.
5. If he had not had a natural talent for math and logic, he wouldn't have developed PCs systems.
6. If he hadn't expanded his business, he wouldn't have used his profits for technology research.
7. If he hadn't attended Yale Law School, he wouldn't have met his wife, Hillary.
8. If he hadn't acted in his own TV program for so many years, people wouldn't have known him at all.
9. If he hadn't entered the life of politics, he would have considered to be a musician.
10. If he hadn't performed funny jokes in public, he wouldn't have been a successful comedian.

Actividad No. 4	
Nombre de la actividad	WHAT A DAY!
Habilidad	Comprensión auditiva
Tipo de actividad	Input estructurado Referencial de opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor leerá los diálogos que se proporcionan en el <i>tapescript</i> y pedirá a los alumnos que indiquen si la información que escuchan es verdadera (T) o falsa (F).
Material	Hoja de la actividad con 10 reactivos.
Tiempo estimado	5 - 10 minutos
Respuestas	1.T 2.F 3.T 4.F 5.F 6.F 7.T 8.F 9.T 10.T

TAPESCRIPPT

Dialogue No.1

Amy: What was wrong with you this morning?
 Tim: Wrong? What do you mean?
 Amy: You walked straight past me.
 Tim: Really? Where?
 Amy: By that newsstand
 Tim: I'm sorry, Amy. If I hadn't been in such a hurry, I would have stopped.
 Amy: It's OK. It's not a big deal.
 Tim: What did you do to your hair? If I had seen you, I wouldn't have recognized you anyway!

Dialogue No.2

Rob: Tim, have you sent that fax to Japan?
 Tim: No, I haven't.
 Rob: Why haven't you done it yet? It's urgent!
 Tim: If you hadn't forgotten to give it to me, I would have already sent it!
 Rob: Oops, sorry, my mistake.
 Tim: Besides, if my boss hadn't asked me to clean his office, I would have completed my own work.

Dialogue No. 3

Debbie: What's the matter, Tim? You don't look well.
 Tim: No, I have a terrible cold.
 Debbie: Hmm... If I had felt that sick, I would have stayed at home. I guess I wouldn't have come to work. Now that I remember, I had a bad cold last week.
 Tim: I know, and you gave it to everyone in the office. If you hadn't come to work that Monday, I wouldn't have had a cold like this.

Dialogue No. 4

- Rob: Tim, did you or Akiko type this letter?
 Tim: I did. Is there something wrong?
 Rob: Take a look. This should be \$400. You typed \$4,000.
 Tim: Oops, I'm really sorry. If you hadn't seen it in time, we would have lost a lot of money!
 Rob: And the customer's name is "Snelling," not "Smelling."
 Tim: Oh, no! Did I put that?
 Rob: If I hadn't noticed it, we would have lost a client!

Dialogue No. 5

- Dana: Hi, Tim. Did you have a good day today?
 Tim: No, not really. I'm glad it's over. Everything went wrong.
 Dana: Really?
 Tim: Yeah, if I had paid more attention to what I was doing, I wouldn't have upset too many people.
 Dana: Why was that?
 Tim: If I hadn't gone to bed late, I wouldn't have felt so tired and distracted. It wouldn't have been such an awful day.

 Actividad No. 5	
Nombre de la actividad	EXPERIENCE
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	Input estructurado Referencial de relación de columnas
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de la actividad y pedirá a los alumnos que relacionen, de manera lógica, las cláusulas de la columna A con la B.
Material	Hoja de la actividad con diez reactivos en columnas (A y B).
Tiempo estimado	5 minutos
Respuestas	1.D 2.A 3.F 4.B 5.E 6.G 7.I 8.C 9.H 10.J

 Actividad No. 6	
Nombre de la actividad	WHAT WENT WRONG?
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado Afectiva de opción binaria
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor pedirá a los alumnos que seleccionen una de las dos opciones (<i>likely</i> o <i>unlikely</i>) en caso de que la respuesta sea probable o improbable.
Material	Hoja de la actividad con diez cláusulas condicionales.
Tiempo estimado	5 minutos
Respuestas	Respuestas probables: 1. unlikely 2. unlikely 3. likely 4. likely 5. likely 6. unlikely 7. unlikely 8. unlikely 9. likely 10. likely

 Actividad No. 7	
Nombre de la actividad	HOW DID I DO?
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado Afectiva de opción binaria
Tipo de Interacción	individual
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que seleccionen una de las dos opciones (<i>yes</i> o <i>no</i>) en caso de que la respuesta sea afirmativa o negativa .
Material	Hoja de la actividad con diez cláusulas del tercer condicional.
Tiempo estimado	5 minutos
Respuestas	Respuestas probables: 1. yes 2. yes 3. no 4. yes 5. yes 6. no 7. yes 8. yes 9. no 10. no

 Actividad No. 8	
Nombre de la actividad	PROPER OR IMPROPER?
Habilidad	Comprensión de lectura
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado Afectiva de opción binaria
Tipo de interacción	Individual o Pares
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que seleccionen una de las dos opciones (<i>proper</i> o <i>improper</i>) en caso de que la respuesta sea propia o impropia.
Material	Hoja de la actividad con tres imágenes.
Tiempo estimado	5 minutos
Respuestas	Respuestas probables: 1. <i>improper</i> 2. <i>proper</i> 3. <i>proper</i> 4. <i>improper</i> 5. <i>improper</i> 6. <i>proper</i> 7. <i>improper</i> 8. <i>improper</i> 9. <i>proper</i> 10. <i>improper</i>

 Actividad No. 9	
Nombre de la actividad	WHO SAID LIFE WAS EASY?
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado
Tipo de interacción	Pares, grupos de 3 ó 4
Procedimiento	El profesor presentará el contexto: Un hombre (David) solía pensar en la vida de manera optimista. De repente se enfrenta a una crisis emocional, profesional y financiera. Los alumnos observarán las imágenes que se les proporcionarán y en grupo o pares decidirán las posibles causas que hayan contribuido a la crisis actual de David.
Material	Hoja de la actividad con imágenes.
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la perspectiva del alumno. Posibles respuestas: <i>If he hadn't gotten married, he would have traveled to more places.</i> <i>If he had been alone, he would have gone wherever he felt like.</i>

 Actividad No. 10	
Nombre de la actividad	NEW YORK, SEPTEMBER 11 TH
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva
Tipo de interacción	Pares o grupos pequeños
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que observen las imágenes. El profesor pedirá a los alumnos que intercambien su opinión utilizando algunos verbos que se les proporcionan.
Material	Hoja de la actividad con tres imágenes
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con cada alumno. Ejemplo: <i>If I had been there, I would have run to a safe place.</i>

 Actividad No. 11	
Nombre de la actividad	BUT.... WHY??
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva
Tipo de interacción	Pares o grupos pequeños
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y presentará el contexto. El profesor pedirá a los alumnos que observen las imágenes y que presenten por lo menos 10 posibles respuestas.
Material	Hoja de la actividad con imágenes
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con cada alumno. Ejemplo: <i>He would have passed his exam if he had had the student's book to study.</i>

 Actividad No. 12	
Nombre de la actividad	BEING SOMEONE ELSE
Habilidad	Producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva
Tipo de interacción	Pares o grupos pequeños
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que observen las imágenes. El profesor presentará el ejemplo y pedirá a los alumnos que intercambien su preferencia y una razón de su elección.
Material	Hoja de la actividad con 10 imágenes de personajes famosos.
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con cada alumno. Ejemplo: <i>If I had been John Lennon, I would have lived in a Penthouse in NY.</i> <i>If I had been Anna Guevara, I wouldn't have given any interview to the media.</i>

 Actividad No. 13	
Nombre de la actividad	THE FIRST VACATION
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que completen las cláusulas con su propia información
Material	Hoja de la actividad con 10 cláusulas condicionales
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la opinión de los alumnos.

 Actividad No. 14	
Nombre de la actividad	A TERRIBLE DAY
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva
Tipo de Interacción	Individual
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que, de acuerdo con las imágenes escriban lo que consideran que hubiera sucedido, utilizando la estructura que se muestra en el ejemplo.
Material	Hoja de la actividad con 5 imágenes
Tiempo estimado	7 a 10 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la opinión de los alumnos.

 Actividad No. 15	
Nombre de la actividad	DIFFICULT TIMES
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva
Tipo de interacción	Individual o pares
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que, de acuerdo con las imágenes, escriban lo que consideran que hubiera sucedido, utilizando la estructura que se muestra en el ejemplo.
Material	Hoja de la actividad
Tiempo estimado	7 a 10 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la opinión de los alumnos.

 Actividad No. 16	
Nombre de la actividad	LEARNING RESPONSIBILITY
Habilidad	Producción escrita
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado
Tipo de interacción	Individual o pares
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que, de acuerdo con las imágenes, escriban lo que consideran que hubiera sucedido, utilizando la estructura que se muestra.
Material	Hoja de la actividad
Tiempo estimado	7 a 10 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la opinión de los alumnos.

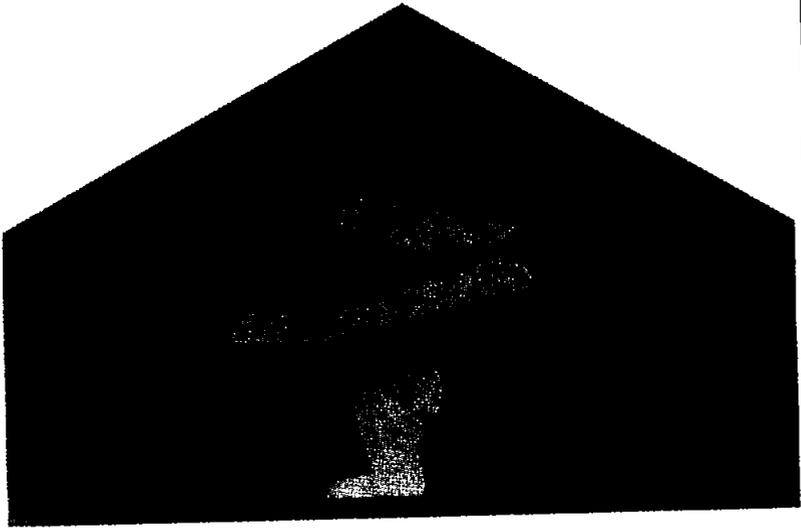
Actividad No. 17	
Nombre de la actividad	TRAVELING TRIMA
Habilidad	Comprensión de lectura, Comprensión auditiva y producción oral
Tipo de actividad	<i>Input</i> y <i>output</i> estructurado. Afectiva de complementación.
Tipo de interacción	Grupos de 3 o 4 personas
Procedimiento	<p>El profesor proporcionará la hoja de trabajo y colocará el juego de tarjetas en el centro de la hoja. El profesor explicará las reglas del juego: Los alumnos deberán arrojar una moneda al aire (Sol, avanza un espacio. Águila, avanza dos espacios).</p> <p>Si el cuadro comienza con la cláusula condicional, el alumno deberá terminar la frase con su propia idea.</p> <p>Si el cuadro sólo comienza con <i>if</i>, el alumno deberá elaborar una cláusula del tercer condicional con su propia idea.</p> <p>Si el cuadro tiene un símbolo de una tarjeta, el alumno deberá tomar una, leer la situación y escoger a una persona del grupo que proporcione su respuesta. Después colocará la tarjeta al final de las otras.</p> <p>Los alumnos deberán decidir si la respuesta es gramaticalmente correcta. Si así lo fuere, el alumno obtiene un punto.</p> <p>Antes de iniciar el juego, el profesor deberá escribir un ejemplo de cada una de las opciones que tiene el alumno para elaborar su respuesta.</p> <p><i>If I hadn't gone to Cancun last vacation, I would have hanged out with my friends all the evenings.</i></p> <p><i>If Mary had invited me to the party, I would have gone. etc</i></p>
Material	Hoja de la actividad, juego de tarjetas, fichas y una moneda.
Tiempo estimado	20 a 30 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la opinión de los alumnos.

Actividad No. 18	
Nombre de la actividad	AFTER THOUGHTS
Habilidad	Comprensión de lectura y producción oral
Tipo de actividad	<i>Output</i> estructurado. Afectiva
Tipo de interacción	Individual o pares
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que de acuerdo a la lectura, escriban lo que consideran que hubiera sucedido, utilizando la estructura que se muestra en el ejemplo.
Material	Hoja de la actividad con imágenes
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la opinión de los alumnos.

Actividad No. 19	
Nombre de la actividad	INFIDELITY
Habilidad	Comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita
Tipo de actividad	<i>Input</i> y <i>output</i> estructurado. Afectiva
Tipo de interacción	Individual y pares
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que respondan a las preguntas sobre la columna de "mi opinión". El profesor deberá enfatizar el uso la estructura al utilizar el ejemplo que se muestra. El profesor pedirá a los alumnos que pregunten a un compañero y tomen nota para reforzar el uso de la estructura.
Material	Hoja de la actividad con imágenes
Tiempo estimado	10 a 15 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la opinión de los alumnos.

Actividad No. 20	
Nombre de la actividad	A MORAL CASE
Habilidad	Comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita
Tipo de actividad	<i>Input y output</i> estructurado. Afectiva
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo y pedirá a los alumnos que se agrupen en pares. Un alumno deberá decir la situación a su compañero y elaborar la pregunta como se indica en el ejemplo. Este último deberá enfatizar el uso de la estructura al utilizar el ejemplo que se muestra. Cada alumno tomará nota de lo que dice su compañero.
Material	Hoja de la actividad
Tiempo estimado	10 a 15 minutos
Respuestas	Pueden variar de acuerdo con la opinión de los alumnos.

Manual para el alumno



ACTIVITY No. 1

WHAT A TRIP!

Jack has just arrived from his trip to Europe. Now he is talking about the things he experienced. Listen to your instructor giving a situation of what could have happened and then select the choice that best suits the situation.

You will hear:

If he had taken less luggage, he would have traveled with no difficulty.

1. a) he would have traveled with no difficulty.
b) he would have gotten mugged.
2. a) he wouldn't have spent so much money on tickets.
b) he wouldn't have lost his wallet .
3. a) he would have slept comfortably.
b) he would have laid down on a bench.
4. a) he wouldn't have lost his keys.
b) he wouldn't have gotten lost.
5. a) he would have made some friends.
b) he would have gone to a concert.
6. a) he wouldn't have cooked his own meals.
b) he wouldn't have tasted a typical Parisian dish.
7. a) he wouldn't have gotten into a fight.
b) he wouldn't have gotten sunburned.
8. a) he would have had more money to continue traveling.
b) he would have learnt Spanish.
9. a) he wouldn't have gotten homesick.
b) he wouldn't have had to come back home.
10. a) he wouldn't have met the girl of his dreams.
b) he wouldn't have spent more money.



ACTIVITY No. 2

FIXING THE PAST

A group of friends hadn't seen each other for five years. They are talking about experiences they had and what they think could have been done differently. Listen to the statements and select the picture that logically corresponds.

a. 1



b. _____



c. _____



d. _____



e. _____



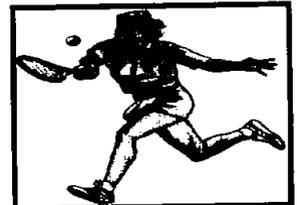
f. _____



g. _____



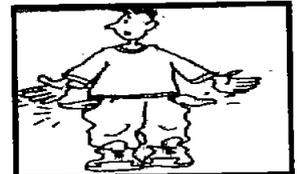
h. _____



i. _____



j. _____

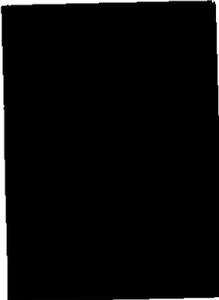


ACTIVITY No. 3

THE THREE WEALTHY BILLS

Listen as your instructor reads information about three millionaires. Decide whether what you hear refers to Bill Gates (the richest businessman in the world), Bill Clinton (ex-president of the USA) or Bill Cosby (famous American comedian). Put an (X) in the correct column.

You will hear: *If he had been more discrete in his personal affairs, he wouldn't have been severely criticized.*



	A. BILL GATES	B. BILL CLINTON	C. BILL COSBY
1		X	
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

ACTIVITY No.4

WHAT A DAY!!



Tim had a very complicated day at work. Listen to five conversations with his co-workers. Select whether the following reasons given are true or false. The first one is given to you as example.



Dialogue 1

- T F 1. If he had had time, he would have said hello to Amy.
 T F 2. If he had seen her, he would have recognized her.

Dialogue 2

- T F 3. If he had received the fax on time, he would have sent it before.
 T F 4. If he hadn't cleaned up his house, he wouldn't have completed his work office.

Dialogue 3

- T F 5. If Debbie had felt sick, she would have gone to work.
 T F 6. If Debbie had stayed at home, Tim would have gotten the cold.

Dialogue 4

- T F 7. If he hadn't noticed the mistake, they would have lost lots of money.
 T F 8. If he had sent the customer's name incorrect, they would have kept the client.

Dialogue 5

- T F 9. If he had paid attention to details, people wouldn't have complained.
 T F 10. If he had slept well, he would have performed better.

ACTIVITY No. 5

EXPERIENCE



Lucy and Oliver have been together for several years. Read some of their thoughts of the past and things that could have been different.

For each sentence in Column A, indicate to which in column B is logically connected.



Column A

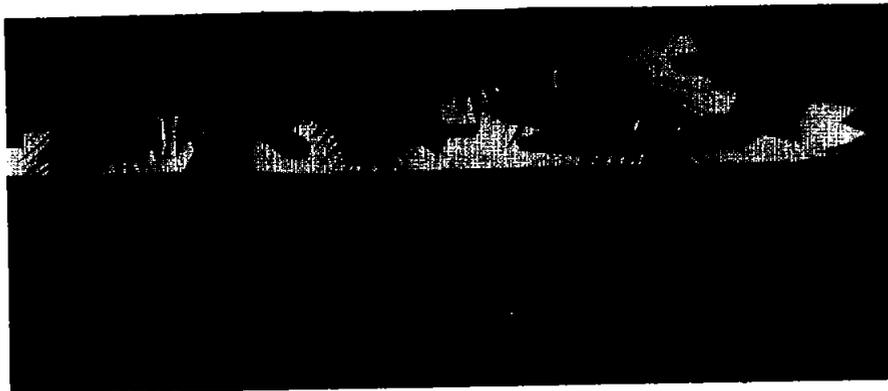
1. If I had been more sociable,
2. If I hadn't learned how to be organized,
3. If I had worked only my working hours,
4. If I hadn't been so insecure,
5. If I had gotten married to my ex-boyfriend Tom,
6. If I hadn't realized I had an anger problem,
7. If I hadn't graduated and gotten my working license,
8. If I had spoken French and German fluently,
9. If I hadn't told him I was moving abroad,
10. If I hadn't married Oliver,

Column B

- A. I would have had severe problems at work.
- B. I would have trusted others easily.
- C. I would have gotten that promotion to Europe.
- D. I would have enjoyed more people's company.
- E. I wouldn't have married Oliver.
- F. I would have spent more time with my family.
- G. I wouldn't have looked for professional help.
- H. He wouldn't have proposed to me.
- I. I wouldn't have been hired.
- J. I wouldn't have been so happy.

ACTIVITY No. 6

WHAT WENT WRONG?



Jack and Jim went to Cancun for their first time. Unfortunately, some things went wrong during this trip. Read the following statements and check off (X) the ones you consider to be likely or unlikely. The first one is given to you as example.

Jack and Jim would have had a better vacation,

- | | Likely | Unlikely |
|------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1. If they had missed their flight. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2. If they had taken more warm clothes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. If they had stayed at a cheaper hotel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. if they had taken a camera. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. if they had gone to a disco and danced all night. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. if they had gotten up at 6 am every day. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. if they had lost their luggage. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. if they had only eaten chips and sodas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. if they had laid down on the beach and relaxed. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. if they had found \$1,000 on a bench. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ACTIVITY No. 7

HOW DID I DO?



Martha had her first job interview last week. She's thinking about how she performed during the interview.

Read the following statements and based on your experience, determine whether she could have gotten the job or not.

She would have gotten the job,.....

	YES	NO
1 if she had arrived on time.	X	
2 if she had shown interest on the company.		
3 if she had chewed gum.		
4 if she had dressed neatly.		
5 if she had shaken hands firmly.		
6 if she had felt nervous.		
7 if she had sat straight and made eye contact.		
8 if she had spoken clearly and fluently.		
9 if she had given only one-word answers.		
10 if she had lied about her CV information.		

ACTIVITY No. 8

PROPER OR IMPROPER?

Some unexpected things happened to Daniel last week. Based on your opinion, read the following situations and determine which of the options you consider as to be proper or improper.



What would I have done.....

	PROPER	IMPROPER
<p>➤ if I had found a friend's graduation ring,</p> <p>1. I would have worn it.</p> <p>2. I wouldn't have sold it.</p> <p>3. I would have given it back.</p> <p>4. I would have kept it.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p style="text-align: center;">X</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>➤ if I had seen a friend's car door opened,</p> <p>5. I would have gotten inside.</p> <p>6. I would have closed it.</p> <p>7. I wouldn't have told him about it.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>➤ if I had picked up a classmate's love letter,</p> <p>8. I would have read it.</p> <p>9. I would have given it back to her/him.</p> <p>10. I would have thrown it away.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

ACTIVITY No. 9

WHO SAID LIFE WAS EASY?

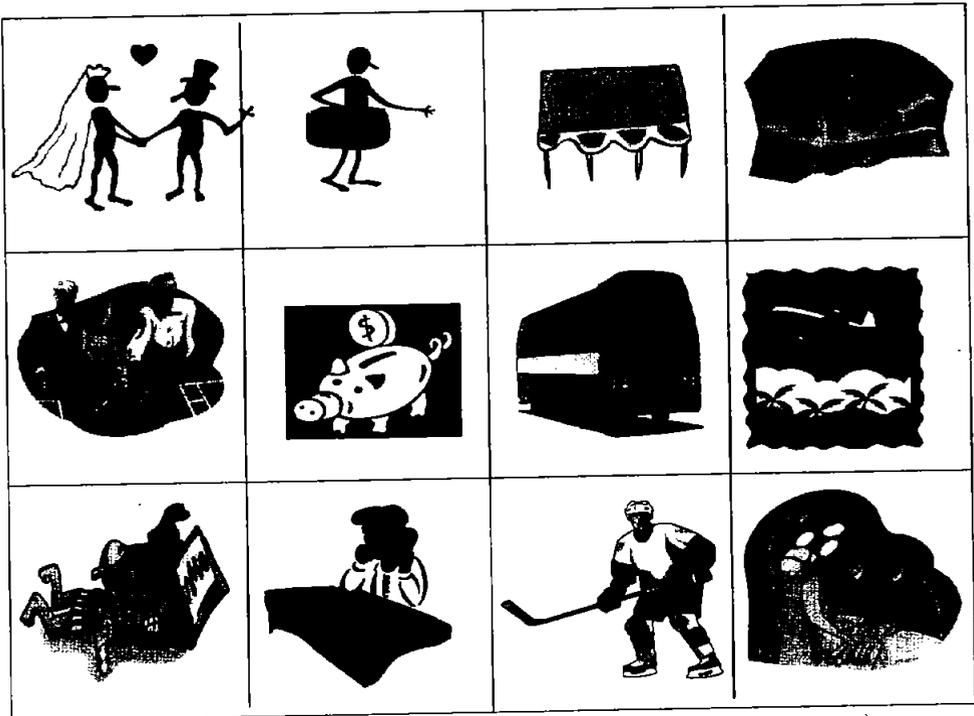


David used to be a very optimistic person. Lately, things have turned emotionally, professionally and economically very difficult.

With a partner or in groups of 3 or 4, use the following pictures to determine, at least ten reasons of what could have possible happened if he had done something different.



Example: If he hadn't gotten married, he would have traveled to more places.

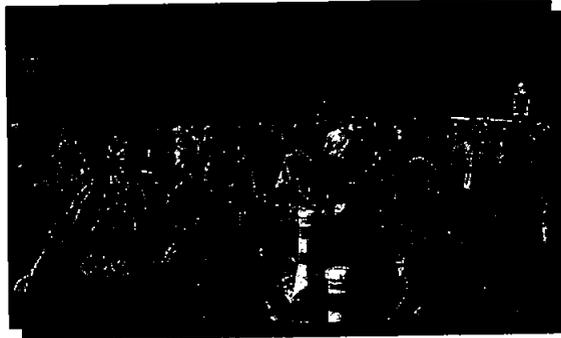
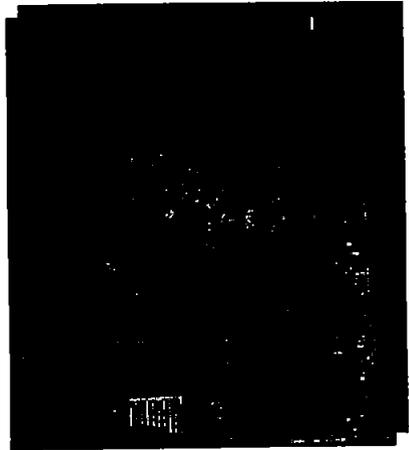
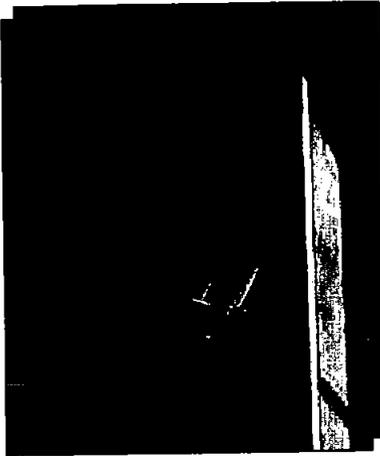


ACTIVITY No. 10

NEW YORK SEPTEMBER 11TH



Look at the following pictures.



Tell your partner what you would have done if you had been that day in NY. Use some of the following verbs or your own ideas:

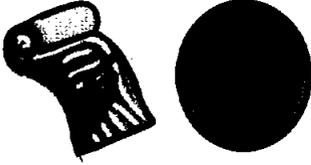
Example: *If I had been there, I would have run to a safe place.*

If I had seen the towers collapse. I would have been speechless.

Help Sell Run Leave Speak Hear See Give
Cry Call Donate Bring Play Buy Fall

ACTIVITY NO. 11

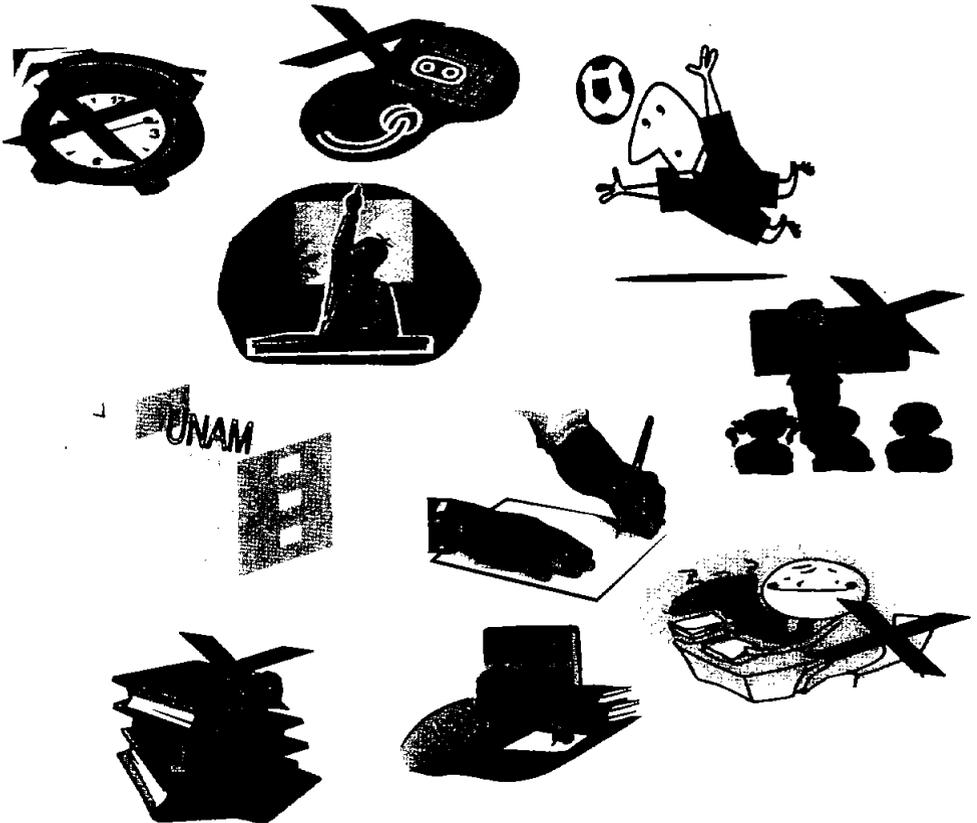
BUT WHY??



Carlos failed his last exam. He is asking his teacher why? If you had been Carlos' teacher, what reasons would you have told him.

With a partner or in small groups, come up with at least 10 reasons. You can use the following pictures if you want.

Example: *He would have passed the exam, if he had brought his books to class.*



ACTIVITY No. 12

BEING SOMEONE ELSE...



Look at the following pictures. Based on what you know about the people below, tell your partner who and why you would or wouldn't have liked to be anyone of them.

Example:

If I had been John Lennon, I would have lived in a Penthouse in NY.



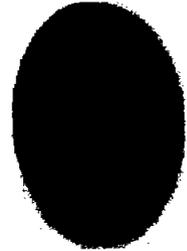
William Shakespeare



Sor Juana Inés de la Cruz



Marie Curie



Benito Juárez



Michael Jordan



Ana Guevara



Saddam Hussein



Lady Di



Britney Spears



John Lennon

ACTIVITY No.13

THE FIRST VACATION



Jaime and Lucy went on vacation for their first time. They lived some circumstances they didn't know how to deal with. What would you have done, if you had lived their experiences?

Complete the statements with your own information.

1. If I had missed my flight, ***I would have arranged a seat in the next one*** _____.
2. If I hadn't taken warm clothes, _____
3. If I hadn't found rooms at any hotel, _____
4. If I had found a digital camera, _____
5. If I had gotten lost in the city, _____
6. If I had eaten at a dirty place, _____
7. If I had lost my luggage, _____
8. If I had been mugged, _____
9. If I had found a credit card, _____
10. If I had found \$1,000 on a bench, _____

ACTIVITY No. 14

A TERRIBLE DAY

Sarah and her friends had a terrible day. Look at the pictures and write two statements of what you think they could have done better.



1. *If Carlos hadn't gone to the party, he would have been at the concert with Luis.*

2. _____



3. _____

4. _____



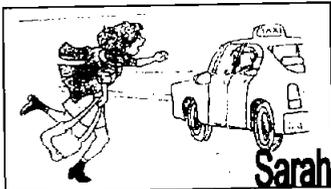
5. _____

6. _____



7. _____

8. _____



9. _____

10. _____

ACTIVITY No. 15

DIFFICULT TIMES



George, Beth and Luke are siblings. They were raised by their grandparents. Look at their individual situation. Based on your opinion, write what they could have done differently.

Example:

If George had found a safer job, he wouldn't have had that accident.



George, 27 years old, unemployed.



Beth, 23 years old, didn't graduate as a systems engineer.



Luke, 18 years old, dropped off school.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

ACTIVITY No. 16

LEARNING RESPONSIBILITY



Jaime failed his last exam. He has been asked to write the reasons of his low academic performance. In order to help him, look at the pictures, think and take notes of the possible circumstances that affected him.

Participate



Take notes



Bring homework



Arrive on time



Read



Talk to others



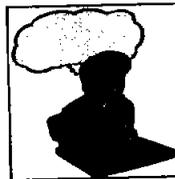
Skip classes



Sleep



Concentrate



Be depressed



Now write sentences with your opinion. How, you think, he could have avoided those situations and passed the course.

Example:

If he had participated, he would have earned extra-points.

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

ACTIVITY No. 17



TRAVELING TRIVIA

S t a r t If I hadn't gone to Cancun last vacation,	If <i>my cousin had...</i> , <i>I would have...</i>	If I'd known the hotel was in the noisiest part of the city, ...	
	I would have taken another route if,...	If <i>the teacher had</i> , <i>we would have...</i>	I wouldn't have gone to that restaurant if ...
If Customs had opened my suitcase at the airport.....	<p><i>Place the cards here</i></p>		If I'd known my visitor friend was a vegetarian,
If <i>my boy/girl friend hadn't...</i> , <i>I wouldn't have.....</i>	If I hadn't forgotten to lock the hotel room, ...		I wouldn't have missed the bus if ...
If I'd got the message on time....		I would have gotten a ticket discount if...	If I'd followed my parent's advice....
	If <i>our president had.....</i> , <i>our country would have.....</i>	I would have warned you of the danger if...	

<p>You didn't know there was a huge march on Periferico. You went to the bus station to catch a bus.</p>	<p>You didn't listen to the weather forecast. You made a long journey by car and got stuck in a storm.</p>	<p>You didn't see the 'No parking' sign. You got a parking fine.</p>
<p>You forgot to renew your passport. You weren't able to make your trip.</p>	<p>Nobody told you the museum visit was cancelled. You made a wasted journey.</p>	<p>You paid the bill. Later you discovered the restaurant had overcharged you.</p>
<p>You took a taxi from the airport to downtown. You found out later the subway was a lot quicker and cheaper.</p>	<p>You didn't realize there was a formal dressing code at the restaurant. You wore casual clothes.</p>	<p>You and your friends went to a bar where you met the person you are dating right now.</p>

ACTIVITY No. 18



AFTER THOUGHTS

Read the following poem written by one of the many people who lost a beloved one during the 9/11 attack.



IF I HAD KNOWN...

If I had known it was going to be the last time to see you fall asleep, I would have tucked you in more tightly and prayed the Lord, your soul to keep.

If I had known it was going to be the last time to see you walk out the door, I would have given you a hug and kiss and called you back for one more.

If I had known it was going to be the last time, I would have spared an extra minute to stop and say "I love you," instead of assuming you would KNOW I did.

If I had known it would be the last time I was going to be there to share your day, I would not have let just this day slip away.

After a great lost of someone we love or care for, thoughts may come about the things that we could have done better or differently. If the above had been your case, what would you have done?

If I had known it was going to be the last time to see (my sister, boyfriend, etc),

(enjoy)

I would have enjoyed more her/his company.

- 1. (try) _____
- 2. (share) _____
- 3. (talk) _____
- 4. (tell) _____
- 5. (forgive) _____
- 6. (take) _____
- 7. (listen) _____
- 8. (change) _____
- 9. (spend) _____
- 10. (bring) _____

ACTIVITY No. 19

INFIDELITY



Martha was walking on the street when she saw Diego, her boyfriend, very close to another girl. Suddenly they were kissing!
 Answer the questions with your own ideas and experience. Then ask a classmate about his/her opinion and take notes.

<i>If you had seen your boy/girlfriend kissing another person?</i>	My opinion	My classmate's opinion
	<i>I would have told him something in that moment.</i>	
1. What would you have done?		
2. What would you have said?		
3. Who would you have talked to?		
4. Who would you have blamed?		
5. How would you have reacted?		
6. How would you have overcome the situation?		
7. Where would you have gone afterwards?		
8. Would you have listened to an explanation?		
9. Would you have given him/her another chance?		
10. Would you have hold bad feelings against him/ her?		

ACTIVITY No. 20

A MORAL CASE



Tell your classmate the situation and ask him/her what s/he would have done. Take notes of his/her opinion.

SITUATION	OPINIONS
<i>What would you have done if you had found a wallet in the classroom.</i>	<i>If Rose had found a wallet in the classroom, she would have looked for the owner immediately.</i>
What would you have done if you had lost your classmate's notes.	
What would you have done if you had sat next to a person who smelled really bad?	
What would you have done if you had seen a classmate cheating on the exam?	
What would you have done if you had hit someone's car at the school parking lot?	
What would you have done if you had spilled food over a classmate's papers?	
What would you have done if you hadn't handed in your final projects on time?	
What would you have done if you hadn't participated in class?	
What would you have done if you hadn't paid attention nor taken notes during the course?	
What would you have done if you hadn't listened to the teacher's instructions carefully?	
What would you have done if you hadn't arrived on time for your group oral presentation?	

CONCLUSIONES

Durante la elaboración de este trabajo, se observó la importancia del marco teórico para fundamentar la elaboración de las actividades propuestas. El resultado de la descripción lingüística del tercer condicional en español y en inglés permitió distinguir las similitudes y diferencias en la construcción de la estructura del tercer condicional en ambos idiomas. Dichas similitudes y diferencias conforman el análisis comparativo correspondiente, con el cual fue posible, a su vez, identificar y explicar los errores de malformación, omisión y sobre-generalización en los que los alumnos incurren al producir el tercer condicional en inglés.

Con el propósito de explicar el proceso enseñanza-aprendizaje de una manera más amplia, se analizó el concepto de aprendizaje a partir de la teoría cognoscitiva, que define el aprendizaje como una habilidad cognitiva compleja a través de la cual se adquiere el conocimiento. La manera como se construyen las representaciones mentales, los procesos de reestructuración y automatización, así como el desarrollo de habilidades cognitivas contribuyen a que el aprendiente adquiera y produzca el conocimiento general y, en particular, el de la lengua extranjera. El enfoque comunicativo, que sustenta la teoría metodológica de esta investigación, conlleva al objetivo de la enseñanza que es que el alumno desarrolle una competencia comunicativa, con la cual sea capaz de utilizar la lengua extranjera, de manera correcta y apropiada, en situaciones de comunicación real.

Por otra parte, los modelos de las actividades de *input* y *output* estructurado promueven la internalización y la práctica del tercer condicional en inglés, en cada una de las macro-habilidades (comprensión auditiva, de lectura, producción oral y escrita), así como la integración de las mismas.

A partir del marco teórico que sustenta este diseño, se sugiere elaborar actividades adicionales de *input* y *output* estructurado para la práctica del tercer condicional en inglés o para otras estructuras gramaticales, igualmente complejas, las cuáles tendrán

que se analizadas y contrastadas en inglés y español con el mismo rigor de la estructura con la que se trabajó en esta investigación. También, se recomienda aplicar las actividades propuestas para verificar y evaluar su funcionamiento. Por otra parte, aunque las actividades que se presentan en esta investigación fueron diseñadas para los alumnos del Plan Global de Inglés de nivel intermedio (PG6) del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, éstas podrán ser utilizadas en instituciones cuyos alumnos compartan características similares.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, Emilio. 1999. *Gramática de la lengua española*. España: Espasa-Calpe.
- Aleina, Juan y Blecua, José M. 1975. *Gramática española*. España: Editorial Ariel.
- Ausubel, et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. (15° ed). México: Ed. Trillas.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la lengua española*. Madrid: EDAF.
- Brown, D. 2001. *Teaching by principles. An alternative approach to language pedagogy*. (2nd Ed.). New York: Addison Wesley. Longman Inc.
- Bialystok, Ellen y Sharwood Smith, Michael. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition" en *Applied Linguistics*. Vol. 6. No. 2.
- Burns, A y Seidlhofer, B. 2002. in Schmitt, N. (ed) *An introduction to Applied Linguistics*. USA: OUP, 211-232.
- Cadiermo-López, Teresa. 1992. *Explicit instruction in grammar: a comparison of input based and output based instruction in second language acquisition*. Tesis doctoral. Urbana: Universidad de Illinois (Reseña, ELA No. 18). Pp. 95-99
- Cascón Martín, Eugenio. 2000. *Sintaxis. Teoría y práctica del análisis oracional*. Madrid: Edinumen.
- Carrell, P, y Grabe, W. 2002. in Schmitt, N. (ed) *An introduction to Applied Linguistics*. USA: OUP, 233-250.
- Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd Ed.). USA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M, y Hilles, S. 1988. *Techniques and resources on Teaching Grammar*. New York: CUP.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. USA: Newbury House Publishers.
- Cobuild, Collins. 1993. *Student's Grammar*. Great Britain: Harper Collins Publishers.

- Cobuild, Collins. 1998. *English Grammar*. London: Harper Collins Publishers.
- Corder, S. Pit. 1973. *Error Analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz Barriga, F. et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2° ed.). México: McGraw-Hill.
- Diccionario Enciclopédico Quillet*. 1983. Tomo Sexto. México: Ed. Cumbre.
- Dixson, Robert J. 1994. *Graded Exercises in English*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ellis, Rod. 2003. *Second Language Acquisition*. (8° ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1989. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Forget. 1991. *Communication and Grammar. Guía de Comunicación y Gramática*. México: Larousse.
- Franco García, Elvia. 2003. "El *input* estructurado como alternativa para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera." En Gabriela Cortés y Gladis Novoa (compiladoras). *Memorias del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. México: UAM Azcapotzalco.
- Franco García, Elvia. 2004. "La adquisición del vocabulario y los campos semánticos." *Actas del IV Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras*. México: UAM Iztapalapa.
- Frodesen, Jan. 2001. Grammar in writing. En Celce-Murcia. 2001. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd Ed.). USA: Heinle & Heinle.
- Fotos, Sandra S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks." *TESOL Quarterly*. Vol. 28 (2): 323-350.
- Fotos, Sandra S. 1993. "Consciousness-Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction." *Applied Linguistics*. Vol. 14: 386-407.
- García Córdoba, Fernando. 1998. *La Tesis y el Trabajo de Tesis*. México: Spanta.
- González Peña, Carlos. 1921. *Manual de Gramática Castellana*. México: Patria Promexa.
- Graves, Kathleen. 1997. *Teachers as course developers* (3a. ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Graves, Kathleen y Tein, David P. *East West 3*. USA: Oxford University Press.
- Green, P. y Hecht, R. 1992. "Implicit and explicit grammar: an empirical study." *Applied Linguistics*.
- Green, Ronald. 1997. *Moving with Grammar. A Pedagogical Grammar of English*. Singapore: Beaumont Publishing Ltd.
- Haines, Simon y Stewart, Barbara. *New First Certificate Masterclass*. UK: Oxford University Press.
- Hartley, Bernard y Viney, Peter. 1996. *New American Streamline. Destinations*. USA: Oxford University Press.
- Heaton, J. B. y Turton, N. D. 1990. *Dictionary of Common Errors*. Great Britain: Longman.
- Hernández Alonso, César. 1992. *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. 2001. *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Hoyt Schmidt, Helen. *Advanced English Grammar*. 1995. USA: Prentice Hall Regents.
- James, Carl. 1980. *Contrastive Analysis*. Gran Bretaña: Longman.
- Jones, Leo. 1992. *Communicative Grammar Practice. Activities for intermediate students of English*. USA: Cambridge University Press.
- Klinger, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. 2000. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Kroll, Barbara. 2001. Considerations for teaching an ESL /EFL writing course. En *Teaching English as a second or foreign language (3rd Ed.)*. USA: Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. "The communicative approach." En *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen Freeman, Diane y Long, Michael H. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. UK: Longman.
- Lee, J. y VanPatten, Bill. 1995. "Grammar Instruction as Structured Input". En *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.
- Lee, J. y VanPatten, Bill. 1995. "Structured Output: A Focus on Form in Language Production". En *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.

- Littlewood, W. 1983. *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T and Mendelsohn, D. 2002. *An introduction to applied linguistics*. USA: OUP.
- MacMillan, Collier. 1979. *A Practical English Grammar*. USA: English Language Services.
- McLaughlin, B. 1987. "Cognitive Theory" en *Theories of Second Language Learning*. New York, USA: Prentice Hall.
- Muñoz Razo, Carlos. 1998. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Murphy, Raymond. 2000. *English Grammar in Use. A self-study reference and practice book for intermediate students*. USA: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1999. *Designing tasks for the communicative classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1989. "Analysing language skills." En *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1989. "Tasks components." En *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'Connell, Sue. 1992. *Advanced English C.A.E*. England: Longman.
- O'Connell, Sue. 1995. *Focus on Proficiency*. England: Nelson.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. V. 1990. "A cognitive theory of learning" en *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. England: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston Mass: Heinle and Heinle Publishers.
- Pozo, J. I. 1994. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quirk, Randolph et al. 1972. *A Grammar of contemporary English*. London: Longman.
- Real Academia Española. 1974. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Revilla, Santiago. 1978. *Gramática Española Moderna. Teoría y Ejercicios*. México: McGraw-Hill

- Richards, J. and Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. USA: CUP
- Richards, Jack C. y Schmidt, Richard W. 1990. "From communicative competence to communicative language pedagogy." En *Language and communication* (5a. ed.). U.S.A.: Longman, Inc.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 1992. "Communicative Language Teaching." En *Approaches and Methods in Language Teaching* (81. ed.). U.S.A.: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. 1998. *New Interchange 3. English for International Communication*. USA: Cambridge University Press.
- Rutherford, William y Sharwood-Smith, Michael. 1987. *Grammar and Second Language Teaching. A book of readings*. USA: Newbury House Publishers.
- Sabino, Carlos A. 1998. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Saad, D. E. Y Pacheco P. D. *Taller de diseño instruccional*. 1987. México: ILCE.
- Schmelkes, Corina. 1998. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.
- Schramm, Betty. 1989. *Understanding and Using English Grammar*. USA: Prentice Hall Regents.
- Seco, Manuel. 1979. *Gramática Esencial del Español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.
- Sellen, Derek. 2000. *Grammar World. Reference and Practice for Elementary to Intermediate Students*. Canterbury: Black Cat Publishing.
- Silva, T. y Matsuda, P. 2000. in Shmitt, N. (ed) *An introduction to applied linguistics*. USA: OUP, 251-266.
- Slavin, Robert E. 2003. *Educational Psychology. Theory and practice*. 7° ed. USA: Allyn and Bacon.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of Language Teaching*. 8th ed. Oxford: OUP.
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1997. *How English Works. A Grammar Practice Book with answers*. Spain: Oxford University Press.
- Swan, Michael. 1998. *Practical English Usage*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Thomson, A. J. y Martinet, A. V. 1981. *A Practical English Grammar*. Great Britain: Oxford University Press.
- Tomasello, M y Herron, C. 1989. "Feedback for language transfer errors. The Garden Path Technique." en *Studies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Tovar S., Alfonso. 2001. *El Constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Van Dalen D. B. y W. J. Meyer. 1994. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.
- Van Ells, Theo. 1972. *Applied Linguistics and the learning and teaching of foreign language*.
- VanPatten, Bill. 2003. *From Input to Output*. USA: McGraw-Hill.
- VanPatten, Bill. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction. Theory and Research*. New Jersey: Ablex Publishing Co.
- Wilcox Peterson, Pat. 2001. Skills and Strategies for Proficient Listening. En Celce-Murcia. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd Ed.). USA: Heinle & Heinle
- Williams, M. y Burden R. L. 1997. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. UK: Cambridge University Press.

SITIOS EN INTERNET

- Blyth, Carl Dr. 2004. The role of grammar in communicative language teaching. University of Texas at Austin.
<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/blyth.html>
- Chen, Tsai-Yu. 2004. In search of an effective grammar teaching model. Forum, Vol. 33 No. 3. <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no3/p58.htm>
- Ellis, Rod. 2004. Making an impact: Teaching Grammar Through Awareness-Raising.
<http://www.impactseries.com/grammar/making.html>
- Gabrielatos, Costas. 2004. A framework for grammar teaching.
<http://www.gabrielatos.com/MindingOurPs.htm>
- García Ruvalcaba, Liliana. 2004. Unidades didácticas. http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_normal/unidad_didactica.htm

Oxford, Rebecca. 2004. Integrated skills in the ESL/EFL classroom.
<http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>

Ranalli, James M. 2001. *Consciousness-raising versus deductive approaches to language instruction: a study of learner preferences.*
<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Ranallilpdf>

Salido Nuria. 2001. La Gramática Comunicativa.
<http://internet.cervantes.es/internetcentros/cultura/pdf/gramticaComunicativa.pdf>

2004. Implicit and Explicit learning. <http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>