



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

"ACATLAN"

Diseño de actividades didácticas para el uso del discurso indirecto (*Reported Speech*) con los verbos *ask*, *say* y *tell* dirigido a los alumnos de Inglés III del Programa de Posesión de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

SEMINARIO TALLER  
EXTRACURRICULAR  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES  
P R E S E N T A :  
ENRIQUETA RAMIREZ ROMERO

ASESORA: LIC. ANA MARIA MARTINEZ GUTIERREZ

ACATLAN, EDO. DE MEXICO FEBRERO DE 2005

m. 341355



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por su infinita bondad al colmarme de bendiciones.

A mis padres, Enrique y Ma. Teresa, por darme todo su amor y una excelente educación; siempre han sido mi fortaleza y mi mejor ejemplo. Espero que mis actos hablen mejor del amor que les tengo.

Al hijo que Dios me regaló, Ricardo, por ser la alegría de mi vida. Eres mi amor.

A mis hermanos, Miguel, Concha y Tere, por su amor y su ayuda; por compartir lo bueno y lo malo. Los amo.

A los amigos que me han acompañado a lo largo de la vida.

A todos mis alumnos que me han enseñado cada día a buscar la superación.

## **GRACIAS**

A todos mis profesores, por su formación y ejemplo.

A Charito, Elvia, Gaby y Marcela por su amistad, apoyo, dedicación y enseñanza.

A Ana María por su solidaridad, su esfuerzo y ayuda; por su entusiasmo y esmero, gracias mil.

A la Facultad de Estudios Superiores Acatlán por la invaluable formación académica que me brindó.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, Mi Alma Mater.

## ÍNDICE

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b>	6
<b>I. CONTEXTUALIZACIÓN</b>	9
1.1 Institución	9
1.1.1 Plan de estudios	9
1.1.2 Posesión en Inglés III	11
1.1.2.1 Programa de Inglés III	11
1.1.2.2 Libro de texto	12
1.1.3 Población	15
1.1.3.1 Planta docente	15
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil	16
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	18
2.1 Descripción del discurso indirecto (DI)	18
2.1.1 Descripción del DI en inglés	18
2.1.2 Descripción del DI en español	23
2.1.3 Análisis contrastivo	31
2.1.4 Tratamiento pedagógico	34
2.2 Teoría de aprendizaje	37
2.2.1 Teoría cognoscitiva	37
2.2.1.1 Constructivismo	41
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias	44
2.2.2 Interlenguaje	48
2.2.3 Análisis de errores	50
2.3 Teoría de enseñanza	51
2.3.1 Enfoque comunicativo	51
2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita	55
2.3.3 Modelos de enseñanza	56
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado	56
2.3.3.2 <i>Output</i> estructurado	58
2.4 Modelo para el diseño de materiales	59

	página
<b>III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA</b>	61
3.1 Contexto educativo	61
3.2 Conceptos y descripción gramatical	61
3.3 Aspectos psicolingüísticos	61
3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades	62
3.4.1 Comprensión auditiva	62
3.4.2 Producción oral	64
3.4.3 Comprensión de lectura	66
3.4.4 Producción escrita	67
3.4.5 Habilidades integradas	68
3.5 Evaluación con base en los objetivos	69
3.5.1 Objetivo general para las actividades de <i>input</i> estructurado	69
3.5.1.1 Objetivos específicos de las actividades referenciales	69
3.5.1.2 Objetivos específicos de las actividades afectivas	70
3.5.2 Objetivo general para las actividades de <i>output</i> estructurado	70
3.5.2.1 Objetivos específicos de las actividades referenciales	70
3.5.2.2 Objetivos específicos de las actividades afectivas	71
3.5.3 Objetivo general para las actividades de habilidades integradas	71
3.5.3.1 Objetivos específicos de las actividades de habilidades integradas	71
3.6 Recomendaciones pedagógicas	71
<b>IV. PROPUESTA DE MATERIALES</b>	73
Material para el profesor (Metodología y clave de respuestas)	74
Material para el alumno	90
<b>CONCLUSIONES</b>	114
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	116

## ÍNDICE DE TABLAS

	página
1. Contenidos de Posesión en Inglés III	14
2. Cambios según el tipo de oración que se reporta	21
3. Clasificación de los verbos de comunicación	26
4. Cambios de los tiempos verbales según su intención comunicativa	30
5. Tipo de oración resultante en el DI	32
6. Verbos subordinantes según el tipo de oración	33
7. Cambio en el tiempo verbal si el subordinante está en pasado	34
8. Tratamiento pedagógico del DI	36
9. Estrategias directas de aprendizaje	46
10. Estrategias indirectas de aprendizaje	47
11. Hipótesis sobre las estrategias del procesamiento del <i>input</i>	58

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de hablar un idioma extranjero ha aumentado con la competencia en el ámbito profesional, de capacitarse en el extranjero, o de obtener información por medios electrónicos, por mencionar sólo algunos ejemplos. Cuando la motivación para estudiar un idioma extranjero es de tipo instrumental, un gran número de personas elige el inglés.

Esto puede observarse en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ya que aunque los estudiantes tienen posibilidad de cubrir el requisito del idioma con la posesión o la comprensión de uno o más idiomas, una gran mayoría prefiere tomar los cursos de posesión de inglés. Además; como estudiantes, el inglés les resulta de gran utilidad.

Sin embargo, no a todos les resulta fácil entender las estructuras gramaticales y el uso de ellas. A partir de la experiencia docente de la investigadora se ha observado que el discurso indirecto presenta dificultades para el alumno del tercer nivel de inglés de la FCPyS. Esto se debe a la diferencia entre el significado de los verbos que se usan para reportar (decir → *say*, *tell* y pedir, preguntar → *ask*) y la presencia u omisión de la conjunción (*que/that*). Además, los ejercicios que contiene el libro de texto no pasan al nivel de producción. Por otra parte, el contexto en el que se presentan los ejercicios no es significativo para los estudiantes.

Con la intención de ayudar al estudiante a adquirir el uso de la estructura del discurso indirecto, se propone en esta investigación, el diseño de actividades didácticas que sean significativas a los estudiantes de la FCPyS durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello las actividades que se proponen, se presentan en el contexto de las carreras que esta población está cursando, su interés por los medios de comunicación, además del nivel de inglés que hasta ese momento hayan adquirido con el fin de facilitar la comprensión y aplicación del discurso indirecto.



La importancia de este punto gramatical se refleja en uno de los objetivos de los cursos de inglés de la FCPyS, que el alumno sea capaz de elaborar reportes sobre hechos mundiales cuya información provenga de noticieros, periódicos, conferencias, etc.

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999: 678) mencionan que el discurso indirecto juega un papel muy importante en las conversaciones diarias, pero que es de especial importancia para los estudiantes de nivel universitario, ya que la producción escrita a este nivel requiere parafrasear y resumir de fuentes de investigación.

A lo largo de este trabajo aparecen términos que pueden resultar confusos para el lector, por lo que es necesario aclarar, a continuación, cual es la connotación que se aplica en esta investigación. En diversos textos se expone la diferencia entre: lengua extranjera, segunda lengua, lengua meta. Aquí se utiliza L<sub>2</sub> para referirse a cualquier idioma diferente al materno (L<sub>1</sub>).

Otro término que se utiliza para generalizar es el de aprendizaje, éste abarca lo que algunos autores distinguen como aprendizaje y adquisición.

El contenido del trabajo se presenta en cuatro capítulos. En el capítulo I Contextualización, se plantea la situación de la población y la institución a quienes se dirige este diseño, se describe, además, el programa de estudio de la materia y los libros de texto que se utilizan.

El capítulo II corresponde a Marco Teórico, en el apartado 2.1 se presenta la descripción lingüística del discurso indirecto en inglés y en español, el análisis contrastivo con el que se identifican las semejanzas y diferencias entre ambos idiomas y el tratamiento pedagógico que se ha presentado en diversos libros de texto de este punto gramatical.

La teoría de aprendizaje que sustenta este diseño de actividades se presenta en el apartado 2.2. Se expone la teoría cognoscitiva y su corriente constructivista. En cuanto a la teoría de aprendizaje se exponen las estrategias de aprendizaje, el interlenguaje y el análisis de errores.

En el apartado 2.3, se expone la teoría de enseñanza de L<sub>2</sub>, en particular el enfoque comunicativo y las vertientes para la enseñanza de la gramática – enseñanza implícita

vs. explícita. Asimismo, se presentan los modelos de *input* y *output* estructurado y el modelo de diseño de materiales.

En el capítulo III se describen los aspectos que deben considerarse en el diseño de las actividades. Uno de esos aspectos son las habilidades a desarrollar con cada una de las actividades. Por ello se presenta la descripción de la comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita, así como las habilidades integradas. Además se establecen los objetivos de las actividades propuestas. Estas actividades se presentan en el capítulo IV, que incluye la sección para el profesor y la sección para el alumno.

## **I. CONTEXTUALIZACIÓN**

En el presente capítulo se establece la situación de enseñanza aprendizaje de la que se desprende esta investigación. Ésta incluye la descripción de la institución a la que se dirige, su plan de estudios, la materia y su programa, el libro de texto que se utiliza, el contenido del curso; así como la población que la integra.

### **1.1 Institución**

La Facultad de Ciencia Políticas y Sociales (FCPyS) nació como la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales en 1951 como la culminación de un proyecto que obedecía a la necesidad de una institución que se dedicara a la “enseñanza de disciplinas relacionadas con el conocimiento y la solución de la problemática sociopolítica y económica interna y externa derivada de la Segunda Guerra Mundial” (<http://www.politicas.unam.mx.lafachoy/lafachoy.htm>).

Desde entonces, debido al crecimiento de su población estudiantil sufrió cuatro cambios de sede hasta llegar a sus actuales instalaciones en el Circuito Mario de la Cueva, en Ciudad Universitaria.

Sin embargo, sus cambios sustanciales ocurrieron en 1967 cuando obtuvo la denominación de Facultad, gracias a la creación de sus cursos de posgrado; y en 1992, con el proyecto de transformación que comprendía la actualización de los planes y programas de esta institución para elevar los niveles de enseñanza e investigación.

#### **1.1.1 Plan de estudios**

Las reformas resultado del proyecto de 1992 fueron puestas en marcha en el ciclo escolar 98-I. Éstas incluyeron la implantación de los cursos extracurriculares de lenguas extranjeras, en particular inglés y francés debido a que, por la demanda en el Centro de

Enseñanza de Lenguas Extranjeras no todos los alumnos de la facultad tenían acceso al ingreso en ese centro.

La idea fue apoyar y facilitar la titulación de los egresados, ya que uno de los requisitos es el conocimiento de uno o más idiomas, según la carrera que se haya cursado. En la facultad se imparten las carreras de Relaciones Internacionales (RI), Sociología (Soc.), Ciencias de la Comunicación (CC), Administración Pública (AP) y Ciencia Política (CP).

El conocimiento de una lengua extranjera se evalúa en las modalidades de Posesión y Comprensión de Textos (CT). La primera se refiere al manejo de las cuatro habilidades – producción oral y escrita, además de la comprensión de textos escritos y orales –, mientras que en CT sólo se desarrolla la comprensión de textos escritos.

El requisito de idioma de Posesión en Inglés aparece en el historial académico del alumno con la clave de materia 0356 y en el rubro de calificación sólo aparece AC (acreditado) o NA (no acreditado).

Como se mencionó anteriormente, el requisito de idioma no es el mismo para todas las carreras de la FCPyS, puede cubrirse de la siguiente forma: para RI se necesita la posesión de inglés o francés y la CT de cualquier otro idioma de los que se imparten en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE); para CC se requiere la posesión de cualquier idioma aunque se recomienda que sea inglés o francés, o bien, la CT de dos idiomas (uno de ellos debe ser inglés o francés); en las carreras de CP, AP y Soc., se pide la posesión de cualquier idioma (preferentemente inglés) o la CT de dos idiomas, uno de los cuales debe ser inglés o francés.

Por lo anterior, la Coordinación de Idiomas de la FCPyS, que no depende del CELE, y está integrada por los Departamentos de Inglés y de Francés; ofrece los cursos de Posesión y de Comprensión de Textos de estos idiomas en clases de dos horas de lunes a jueves.

La evaluación de la posesión la realiza la propia Coordinación, pero el CELE debe evaluar el requisito de CT con su propio examen. La calificación mínima aprobatoria que corresponde a AC es de 60/100.

### 1.1.2 Posesión en Inglés III

La comprensión de textos se cursa en un solo nivel mientras que la posesión se compone de cuatro niveles, los cuales corresponden a cuatro semestres.

A través de éstos, se pretende llevar al alumno desde el nivel principiante al de intermedio alto (*beginner* y *upper intermediate*, respectivamente). Esto equivale, según los estándares de la Universidad de Cambridge, la cual aplica exámenes con reconocimiento a nivel internacional, al *Preliminary English Test* (PET) o el nivel intermedio internacional, aunque los alumnos no toman el examen.

Los objetivos del programa de posesión en inglés de la FCPyS son que el alumno sea capaz de:

- a) escuchar y entender la idea general de conversaciones extensas, de programas de radio o televisión y conferencias,
- b) hablar sobre temas personales, así como relatar y reportar información sobre temas como el ambiente y la situación política nacional o mundial,
- c) leer material auténtico y dar una opinión sobre lo que se leyó, aún cuando no sea capaz de comprender exhaustivamente el vocabulario que contiene y
- d) escribir composiciones donde se desarrolle y discuta un tema aunque no sea a profundidad.

Puede observarse en estos objetivos el desarrollo de las cuatro habilidades y para lograrlos, el Departamento de Inglés, eligió el enfoque comunicativo ya que éste ayuda al estudiante a manejar las funciones necesarias de la lengua para alcanzar un propósito (*English*, 2003).

#### 1.1.2.1 Programa de Inglés III

El objetivo de esta asignatura es desarrollar las habilidades del estudiante de un conocimiento funcional de la lengua a una estructuración más compleja de ideas. Esto es, que los estudiantes no sólo demostrarán que pueden comunicar una idea, sino que pueden, además, hacerlo a través de una variedad de estrategias para construir un

discurso escrito u oral, sin olvidarse de la comprensión de textos orales y escritos auténticos y extensos.

El curso de Posesión en Inglés III se divide en doce unidades. Se aplica un examen intersemestral al final de la unidad seis y cuando se concluyen las doce unidades, se aplica un examen que abarca los contenidos de todo el curso. A cada unidad se dedica una semana (ocho horas) en promedio.

En lo que respecta a la evaluación es sumativa, pues la calificación se obtiene promediando los dos exámenes mencionados. Estos exámenes son departamentales; El examen departamental se divide en cinco secciones – gramática, comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y producción oral –. Por otra parte, también es formativa, ya que 50% de la calificación total se obtiene con la evaluación continua. Cada profesor establece los criterios de evaluación continua de su clase.

La organización del programa está basada en la estructura del libro de texto. Y por lo tanto el programa contiene los puntos gramaticales, funciones, habilidades a desarrollar en el alumno y el vocabulario con la misma seriación del texto.

### **1.1.2.2 Libro de texto**

Los cursos de posesión utilizan la serie *New Headway* (Soars, 2000). Esta serie está dirigida a adultos que estudian inglés como lengua extranjera.

En el tercer nivel del programa de inglés se utiliza *New Headway Intermediate* y es obligatorio que los estudiantes cuenten con el *Student's Book*.

El material completo del texto es *Student's Book* (SB), *Teacher's Book* (TB), *Workbook* (WB), dos audio cassettes para el SB, uno para el WB, *Headway Intermediate Video* y *Headway Intermediate Pronunciation*.

El material que se proporciona al profesor es el SB con los cassettes, TB y WB; aunque queda a su discreción el uso de este último.

El libro de texto está dividido en doce unidades de diez páginas en promedio, además contiene los apéndices de la transcripción de audio, referencia gramatical, verbos irregulares, modelos de verbos seguidos por infinitivo y un índice gramatical.

Cada unidad contiene secciones de gramática (*Test your grammar, Language review, Grammar questions*); una o dos presentaciones de estructuras gramaticales; ejercicios de práctica, de producción oral y escrita; así como de comprensión de lectura y auditiva. Al final de cada unidad hay una sección llamada *Postscript* que presenta el uso funcional de la lengua en situaciones cotidianas, no necesariamente relacionadas con el punto gramatical de la unidad.

El contenido del curso, como se dijo antes, corresponde al del libro de texto. En la Tabla 1 se observa la distribución del programa de la materia.

Como se observa en la tabla el discurso indirecto se presenta en la unidad doce y el texto, así como el programa mencionan “diferentes tiempos gramaticales” que en la realidad son todos los tiempos que se han revisado a lo largo de casi tres semestres y en algunas actividades se incluye voz pasiva.

Debido al hecho de ser el último tema del curso, es normal que se cuente con menos tiempo que para el resto de las unidades. Además la presentación que se hace del tema incluye oraciones declarativas e interrogativas lo que podría conducir a confusión en los alumnos. Como el libro – que sirve de base al programa –, está dirigido a adultos en general, el contexto de la presentación no le resulta significativo a la población a la que está dirigido este curso, con intereses académicos y cuya motivación es utilizar el inglés como un medio de desarrollo profesional. Por otra parte los ejercicios se limitan a la práctica controlada y no se ofrecen ejercicios de personalización o en la que los estudiantes produzcan información relevante o significativa para ellos.

Tabla 1. Contenidos de Posesión en Inglés III

UNIDAD	FUNCIÓN	GRAMÁTICA
1. What a wonderful world!	Hablar sobre la historia, hablar sobre información personal.	Contraste entre presente simple, perfecto y continuo en voz activa y pasiva.
2. Happiness	Hablar sobre actividades diarias y discutir sobre el concepto individual de la felicidad.	Contraste entre presente simple y continuo en voz pasiva y activa. Verbos de acción y de estado.
3. Telling tales	Discutir sobre la historia de vida y sobre cuentos.	Contraste entre pasado simple y continuo en voz pasiva y activa.
4. Doing the right thing	Hablar sobre obligaciones, permisos, solicitudes y consejos.	Verbos modales <i>must, have to, can, be able to</i> .
5. On the move	Hablar sobre decisiones relativas al futuro.	Contraste entre <i>will, going to</i> y presente continuo.
6. Likes and dislikes	Hablar sobre personalidad.	<i>Like</i> como preposición, o como verbo seguido de otro verbo y comparativos.
7. The world of work	Hablar sobre experiencia escolar o laboral.	Contraste entre presente perfecto y pasado simple.
8. Imagine	Hablar sobre situaciones hipotéticas, y consecuencias de hechos.	Primer, segundo y condicional cero.
9. Relationships	Hacer deducciones y expresar probabilidad.	Verbos modales <i>must, might, could, can</i> y <i>may</i> .
10. Obsessions	Hablar sobre obsesiones y expresar quejas.	Contraste entre presente perfecto, presente perfecto continuo, pasado perfecto y pasado perfecto continuo.
11 Tell me about it	Dar y solicitar información cortésmente.	Presente, pasado y tiempos perfectos. Preguntas indirectas y <i>tag questions</i>
12. Two weddings, a birth and a funeral	Reportar lo que otra persona dijo.	Diferentes tiempos gramaticales para reportar oraciones declarativas, interrogativas e imperativas.



### **1.1.3 Población**

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales existe una población total de 7, 900 estudiantes. Aproximadamente el 15% estudia en el Sistema de Universidad Abierta (SUA) y el 7% corresponde a los cursos de posgrado.

La carrera que tiene la mayor población es la de Ciencias de la Comunicación con el 45% de la matrícula.

#### **1.1.3.1 Planta docente**

El total de los profesores de la Coordinación de Idiomas es de 31. Diez de ellos pertenece al Departamento de Francés y en el caso del Departamento de Inglés, está integrado por 21 profesores. El perfil que se solicita a los aspirantes a trabajar en este Departamento, es que cuenten con la constancia de profesores que otorga la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM, el Curso de Formación de Profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), o que sean egresados de las licenciaturas de Literatura Inglesa, con especialidad en Didáctica; o bien de Enseñanza de Inglés.

La mayoría de los 21 maestros de inglés cuenta con la constancia de la Comisión Técnica. El siguiente grupo en cuanto a número, tiene la licenciatura de Literatura Inglesa, y después sigue el grupo de los que tienen el Curso de Formación del CELE. Sólo hay un profesor egresado de Enseñanza de Inglés. La Coordinación ofrece cursos de actualización en la propia facultad o envía a los docentes a cursos en el CELE.

La mayor parte de los académicos trabaja sólo con uno o dos grupos, debido a que los horarios están concentrados entre las 13:00 y las 16:00 horas, ya que es el período entre los turnos matutino y vespertino.

### 1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

Entre los alumnos de inglés se encuentran estudiantes que han cursado el idioma desde el nivel primaria, otros han tomado cursos en institutos particulares y otros manejan el inglés a nivel de comprensión, pero no de producción.

Si los alumnos de la facultad deciden cursar posesión, tienen la opción de presentar un examen de colocación. Para inscribirse, deben llenar una solicitud y la Coordinación integra los grupos dando prioridad a los estudiantes de los semestres avanzados, a los que les reste menos tiempo para cubrir el requisito y después se considera los promedios.

Los estudiantes tienen entre 18 y 23 años y la mayoría cursa entre el sexto y el último semestre de sus carreras. Aunque como se mencionó previamente, tienen diferentes posibilidades de cubrir el requisito de idioma, el mayor número se encuentra en los grupos de posesión en inglés.

El número de grupos que se ofrece depende de las aulas que les sean asignadas a los cursos de idiomas y el cupo mínimo de cada grupo es 20 y el máximo es 30, a pesar de esto se puede encontrar grupos de hasta 36 estudiantes.

Los grupos de inglés en el semestre 2004-I fueron 25, 20 de los cuales correspondieron a posesión.

La población estudiantil total de inglés fue de 646 alumnos. De éstos, 141 cursaron CT y 505 estudiantes cursaron posesión, 144 de ellos estuvieron en el tercer nivel distribuidos en cinco grupos.

Los alumnos, puede concluirse, son adultos jóvenes. El nivel sociocultural es heterogéneo pero todos han tenido contacto previo con el idioma. Son estudiantes de carreras en el área social; en su mayoría Ciencias de la Comunicación, utilizan el inglés como herramienta para sus actividades académicas. Además, necesitan el idioma para cubrir uno de los requisitos de titulación por lo que la motivación para estudiarlo es alta así que son alumnos participativos y dedicados.

En el presente capítulo se describe la institución, el plan de estudios, la materia, su programa y su contenido, el libro de texto y la población con el fin de identificar las necesidades que surgen de esta situación de enseñanza aprendizaje.

Ahora es necesario realizar la descripción lingüística del discurso indirecto en español e inglés para elaborar el análisis contrastivo de este aspecto lingüístico, lo cual, junto a la teoría de aprendizaje y la teoría de enseñanza, será el objeto del siguiente capítulo.

## II. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se expone la descripción del discurso indirecto en inglés y en español, según diferentes gramáticas de ambos idiomas. En seguida se lleva a cabo el análisis contrastivo entre las dos lenguas y, finalmente se analiza el tratamiento pedagógico que se da a este punto gramatical en diferentes libros de texto de inglés para hablantes de otras lenguas. Además, se exponen las teorías de aprendizaje y de enseñanza relevantes a esta investigación.

### 2.1 Descripción del discurso indirecto (DI)

Para elaborar el diseño de actividades didácticas es necesario realizar la descripción lingüística del discurso indirecto en inglés y español con el fin de llevar a cabo el análisis contrastivo y así detectar las diferencias entre los dos idiomas.

#### 2.1.1 Descripción del DI en inglés

Las gramáticas de inglés se refieren al discurso indirecto como *reported* o *indirect speech*. De acuerdo con Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) hay tres formas de atribuir afirmaciones o pensamientos a otra persona. Una de ellas es la cita textual, en la que se repite literalmente el material original y se utilizan comillas atribuyendo a la fuente original mediante algún elemento de reporte (*reporting devise*), por ejemplo el verbo *said* o una expresión como *according to*.

Ejemplo:

(1a) *J. Smith: School budgets will not be cut during this recession.*

Cita textual: (1b) *According to J. Smith "School budgets will not be cut during this recession"*

Otra forma de reportar es la paráfrasis, en la que se debe tomar en cuenta si el autor está presentando una conjetura, un hecho, o una prueba, por ejemplo; quien reporta debe indicar si está de acuerdo con el autor, o si sólo lo usa como referencia.

Ejemplo:

(2a) *'What I want to do now,' said the teacher, 'is to look at contemporary theories of the causes of wars.'*

Paráfrasis: (2b) *The teacher announced his intention of discussing the causes of wars.*

En este caso no hay una clara correspondencia de lo reportado con el discurso directo (Quirk, *et al*, 1987: 1025), a diferencia de la última manera de reportar que es el discurso indirecto (DI) – *indirect reported speech* en términos de Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999: 687) o *indirect speech*, según Quirk, *et al.* (1987: 1025)–, en la que se reporta la fuente original sin repetir exactamente las palabras dichas, aunque se puede establecer una relación entre el contexto del hablante original y la situación deíctica de quien reporta.

McArthur define al DI – *indirect* o *reported speech* – como una construcción gramatical en la que se reporta algo dicho, hecho, escrito o pensado (1992: 314).

Ejemplo:

(3a) *'I live here,' he explained.*

Reported speech (3b) *He explained that he lived here.*

Para Swan (1991: 533) sólo hay dos formas de reportar; la primera es mediante el uso de *direct speech* (ejemplo 1b) y la segunda es mediante la estructura de *reported speech* (ejemplo 3b).

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) resaltan la importancia del DI para los estudiantes de nivel universitario ya que los trabajos escritos que se elaboran a este nivel implican la paráfrasis y resumen de las fuentes investigadas. Además mencionan que el DI desempeña un papel muy importante en las conversaciones cotidianas.

A nivel sintáctico Quirk, *et al.* (1974 y 1987), Leech y Svartvik (1975) y Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) definen al DI como oraciones subordinadas. Por otra parte,

aunque Aarts (2001) no trata el DI como un punto específico, incluye estas oraciones dentro de las oraciones subordinadas de objeto directo.

Es por ello que se hace necesario explicar las oraciones subordinadas de este tipo. "La subordinación es un tipo de hipotaxis" (Aarts, 2001: 48) esto significa que existe una relación de dependencia entre las dos cláusulas de la oración del DI. De acuerdo con Leech y Svartvik (1975: 211-215), una oración puede ser simple, si contiene una cláusula; o compleja, si contiene más de una. Las cláusulas son las estructuras principales que componen una oración. Se clasifican según los elementos y su relación con el verbo en cláusulas de SUJETO, VERBO, COMPLEMENTO, OBJETO O ADVERBIAL. Otro criterio de clasificación es por el tipo de frase verbal (si la tiene), de esta manera se dividen en: cláusulas FINITAS, si el verbo está conjugado; NO-FINITAS, si el verbo está en presente o pasado participio o en infinitivo y "VERBLESS" si no contienen un verbo y, normalmente, tampoco un sujeto. Por el tipo de función que cumplan las cláusulas en la oración, se clasifican en CLÁUSULA PRINCIPAL y CLÁUSULA SUBORDINADA, ésta se divide a su vez en *THAT-CLAUSE*, *WH-CLAUSE*, *-ING CLAUSE* e *INFINITIVE-CLAUSE*. Pueden funcionar como sujeto, objeto, complemento o complemento preposicional, entre otros. Dentro de las cláusulas subordinadas también se encuentran las RELATIVAS, DE COMENTARIO, COMPARATIVAS, y ADVERBIALES.

Cuando se reportan las palabras de alguien, no sólo se reportan oraciones declarativas, sino interrogativas, exclamativas e imperativas; según la idea que se quiera reportar. Esto determina la cláusula subordinada resultante y el uso del verbo con el que se reporta, en inglés *reporting verb* (RV). En Collins-COBUILD (1998) se dice que el propósito del hablante original debe ser reflejado con el RV. En la Tabla 2 se representa esta relación.

Se observa coincidencia del verbo *tell* para oraciones declarativas e imperativas; así como la del verbo *ask* para oraciones interrogativas e imperativas. También se debe mencionar la coincidencia del significado de los verbos *say* y *tell* cuya diferencia radica en que el primero no lleva objeto indirecto mientras que *tell* requiere un objeto indirecto (Eastwood y Mackin, 1995: 90).

Tabla 2. Cambios según el tipo de oración que se reporta.

ORACIÓN	TIPO DE CLÁUSULA	REPORTING VERBS
DECLARATIVAS	THAT-CLAUSE	SAY, TELL, MENTION, EXPLAIN, ANSWER, THINK, KNOW, ETC.
INTERROGATIVAS PARCIALES	WH-CLAUSE	ASK, WONDER, ENQUIRE/INQUIRE, WANT TO KNOW, ETC.
INTERROGATIVAS TOTALES	IF- WHETHER-	
EXCLAMATIVAS	WH-CLAUSE	COMPLAIN, EXCLAIM, REJOICE, LAMENT, ETC.
IMPERATIVAS	TO-INFINITIVE CLAUSE	ADVISE, ASK, BEG, TELL, FORBID, ETC.

(Quirk, *et al*, 1974: 787-788 y Collins COBUILD 1998: 322)

Se puede ejemplificar algunas de las relaciones de la Tabla 2 con el siguiente acto de habla:

## DISCURSO DIRECTO

Afirmativa Sue: *I went to Miami last week.*

Interrogativa I: *How did you travel?*

Exclamativa Sue: *How silly you are!*

Imperativa I: *Shut up!*

## DISCURSO INDIRECTO

*Sue said that she had gone to Miami the week before,  
I asked her how she had traveled,  
she told me how silly I was  
and I told her to shut up.*

Al comparar la conversación anterior y el reporte expresado por el interlocutor de Sue, se pueden observar además del cambio de las cláusulas subordinadas del discurso original, que otros cambios se llevaron a cabo.

Esto se debe a que cuando se realiza un acto de habla "hay palabras que no se pueden interpretar a menos que se conozca el contexto físico" del hablante. Por

ejemplo **aquí, allá, este, ahora, ayer**, y la mayoría de los pronombres personales. Estas palabras se denominan “expresiones deícticas de la palabra griega *deixis* que significa ‘señalar’ a través del lenguaje” (Yule, 1998: 149).

Este contexto físico cambia cuando la idea original es expresada por otro hablante o en otro momento, entonces las expresiones deícticas de lugar, temporales o de persona cambian también. Estos cambios representan el efecto de distancia que se quiere lograr con el discurso indirecto (Quirk, et al, 1974: 786).

Celce-Murcia y Larsen-Freeman, y Quirk, *et al.* coinciden en señalar que el cambio más común de persona es el de los pronombres de 1ª y 2ª persona por el de 3ª. Además se realiza el cambio de adverbios de lugar (**here**→**there**) y de tiempo (**last week**→**the week before**); sin embargo el cambio más importante y el que recibe mayor atención por parte de los autores consultados es el del tiempo de la frase verbal conocido como *back-shift* (BS) o *sequence of tenses*. Esto significa que se cambia el tiempo del discurso directo al tiempo anterior en el DI.

Ejemplo:

(1a) *I **cook** dinner every day.*

(1b) *She said that she **cooked** dinner every day.*

El BS es regido por el tiempo del RV. Sin embargo, éste no se realiza si el RV está en presente o presente perfecto, cuando el evento que se reporta sigue siendo verdadero en el momento de reportar, para verdades ‘universales’, para reportes inmediatos, en el caso del subjuntivo o con el modo imperativo.

(1a) *I'll get home at one.*

(1b) *She says that she will get home at one.*

(2a) *If I were you, I'd buy that car.*

(2b) *He said that if he were me, he would buy that car.*

El cambio de tiempo gramatical se puede representar así:

DISCURSO DIRECTO		DISCURSO INDIRECTO
Presente Simple	→	Pasado Simple
Presente Continuo	→	Pasado Continuo



Pasado Simple	→	Pasado Perfecto
Pasado Continuo	→	Pasado Perfecto Continuo
Pasado Perfecto	→	Pasado Perfecto

El pasado perfecto se mantiene igual porque no hay un tiempo que sea anterior a éste. El BS también se aplica cuando el discurso directo contiene un verbo modal – *modal auxiliary* – y resulta en el uso de la forma del pasado *would, could, etc.* aún si la forma resultante no tiene un significado literal de tiempo pasado.

“*You may be wrong*” → *He said (that) they might be wrong.*

Y si el modal del discurso directo no tiene equivalencia en pasado o si ya es la forma del pasado, entonces se conserva la misma forma en el DI.

Ejemplo:

“*You must be hungry*” → *He said (that) they must be hungry.*

En los ejemplos anteriores (Quirk, *et al.*, 1974: 788) aparece la conjunción *that* entre paréntesis porque puede omitirse y resulta un registro más informal. Aarts y Celce-Murcia y Larsen-Freeman le llaman *complementizer* ya que introduce un complemento.

En el caso de las oraciones interrogativas totales (*yes-no questions*) cuando son reportadas se usa la conjunción *if / whether*. En este caso la estructura de la oración interrogativa cambia por la de la oración afirmativa, y entonces ya no se utiliza auxiliar o la inversión.

Para el propósito de la presente investigación, sólo interesan las cláusulas subordinadas de objeto directo *that-clause, wh-clause* e *infinitive-clause*, además de las que utilizan *if* o *whether*, con los RV *ask, say* y *tell* en pasado.

### 2.1.2 Descripción del DI en español

En las gramáticas de español se encuentra la definición del DI como discurso referido (Matte Bon, 1995), o estilo indirecto (Revilla, 1978 y 1984; Reyes 1993; Gili Gaya, 1973

y Real Academia Española, 1973) dentro de la clasificación de oraciones subordinadas objetivas.

Como se expone en el apartado anterior, la subordinación se define como hipotaxis y en esta estructura, la oración principal, convierte en elementos sintácticos propios a las oraciones subordinadas (Gili Gaya, 1973: 271) por esto a las oraciones subordinadas se les llama, también, *oraciones incorporadas o incluidas* (Real Academia Española, 1973: 514). Es necesario mencionar que "las oraciones subordinadas no son oraciones cabales desde el punto de vista lógico [ya que] su significado se completa con el de la subordinante" (Diccionario Enciclopédico Quillet, 1983: 164).

De acuerdo con Revilla (1984: 223), las oraciones subordinadas se clasifican atendiendo a la función sintáctica que desempeñan dentro de la oración principal; se dividen en **sustantivas**, si desempeñan la función de un sustantivo – sujeto, objeto directo del verbo y complemento de otro sustantivo o adjetivo –; **adjetivas**, si modifican a un sustantivo de la oración principal, llamado antecedente, se les llama también **de relativo**; y **adverbiales**, cuando expresan respecto a la oración principal circunstancias diversas: tiempo, modo, lugar, modo, causa, etc. Cada una de las divisiones anteriores da origen a un tipo de oración subordinada diferente, según su función. En el caso del DI, corresponde la de objeto directo y son llamadas oraciones subordinadas objetivas o complementarias directas.

Gili Gaya (1973), Revilla (1984) y la Real Academia Española (1973) coinciden en describir la estructura de este tipo de oraciones según sean *enunciativas* o *interrogativas indirectas*.

Las enunciativas pueden ser de estilo directo o de estilo indirecto. El estilo directo reproduce, entre comillas, exactamente las palabras del discurso original. El estilo indirecto sirve "para narrar el discurso de otro u otros, o un discurso anterior propio. Suele respetar el contenido de lo citado, resumiéndolo, aclarándolo, glosándolo" (Reyes, 1993: 45).

Ejemplos:

Discurso original: (1a) *No encuentro un buen trabajo.*

Estilo Directo: (1b) *Me dijo: "no encuentro un buen trabajo."*

Estilo Indirecto: (1c) *Me dijo que no encontraba un buen trabajo.*

Las interrogativas indirectas formulan una pregunta mediante una oración subordinada al verbo principal (Revilla, 1984: 227). Se dividen en totales y parciales. Las interrogativas totales o generales son aquellas en las que se pregunta por la verdad o falsedad de toda la oración, y se espera que el interlocutor responda *sí* o *no*.

Ejemplo:

Discurso original: (1a) *¿Vino el maestro?*

(1b) *Me preguntó si había venido el maestro.*

Si se pregunta por uno de los términos de la oración, sujeto o complemento, es interrogativa parcial (Real Academia Española, 1973: 520-521).

Ejemplo:

Discurso original: (2a) *¿Quién vino?*

(2b) *Me preguntó quién vino.*

De esta clasificación depende el uso de los verbos subordinantes, de los conectores y cambios de sistema deíctico.

Se describe primero el uso de los verbos subordinantes de las oraciones de estilo indirecto y de las interrogativas indirectas, que corresponden a las oraciones declarativas e imperativas y a las interrogativas del DI, respectivamente.

Matte Bon (1995: 321-322) dice que cuando se utiliza el DI un elemento muy importante es el de las emociones del hablante con respecto a las palabras que refiere; y que esas emociones desempeñan un papel fundamental, pues son las que determinan en gran medida las elecciones y decisiones por parte del hablante en lo que se refiere a contar o filtrar el discurso original y al modo de contarlo. Una de las elecciones que representará el discurso referido es el uso de los verbos subordinantes (RV en inglés).

Existe una gran diversidad en la clasificación de ellos que presentan los autores en las gramáticas consultadas, en esta investigación se hace referencia a la clasificación de Reyes (1993) más la de Gili Gaya (1973) para las interrogativas indirectas. Graciela Reyes los llama verbos de comunicación porque expresan "las actividades verbales de los seres humanos [...] específicamente comunicativas [...] que tienen la intención

prioritaria de transmitir algo, una información a otra persona" (1993: 16-17). Estos verbos se clasifican según su intención comunicativa. Como se muestra a continuación.

Tabla 3. Clasificación de los verbos de comunicación.

VERBOS DE COMUNICACIÓN		
TIPO	TIPO DE ORACIÓN DE DI	EJEMPLOS
DECLARATIVOS	DECLARATIVA	DECIR, NOTIFICAR MENCIONAR, RESPONDER, COMUNICAR, ETC.
DE MANERA DE DECIR	DECLARATIVA	GRITAR, TARTAMUDEAR, SUSPIRAR, SUSURRAR, ETC.
DE OPINIÓN	DECLARATIVA	OPINAR, JUZGAR, CONSIDERAR, ETC.
DE VALORACIÓN POSITIVA	DECLARATIVA	ALABAR, ELOGIAR, APROBAR, ETC.
DE VALORACIÓN NEGATIVA	DECLARATIVA	REPROCHAR, CRITICAR, DESAPROBAR, ETC.
DE ORDEN O MANDATO	IMPERATIVA	ORDENAR, MANDAR, PROHIBIR, DECIR, ETC.
DE PETICIÓN	IMPERATIVA	PEDIR, SUPLICAR, RECLAMAR, ETC.
DE PENSAMIENTO Y PERCEPCIÓN	DECLARATIVA	PENSAR, SENTIR, OÍR, VER, ETC.
DE ENTENDIMIENTO Y LENGUA	ORACIÓN INTERROGATIVA	SABER, ENTENDER, DECIR, PREGUNTAR, AVISAR, INFORMARSE, ETC.

(Reyes, 1993: 16-19 y Gili Gaya, 1973: 294)

En cuanto al uso de las conjunciones que introducen la oración subordinada, éste depende del tipo de oración que se esté reportando.

En las oraciones de estilo indirecto, la subordinada es introducida por la conjunción **que** aunque en la literatura clásica se sustituye por *como* y en el caso de los verbos de voluntad y de temor es posible omitir la conjunción (Real Academia Española, 1973: 516-517).

Ejemplos:

*Me dijo **que** no tenía dinero.*

*Le rogó  $\emptyset$  fuese a Cádiz.*

Las interrogativas indirectas totales o generales, son introducidas por la conjunción interrogativa **si** normalmente se introducen sin conjunción, aunque en el habla popular se conserva **que** delante del pronombre o adverbio interrogativo (Real Academia Española, 1973: 521).

Ejemplo:

(1a) *¿Llegó a tiempo?*

(1b) *Me preguntó **si** había llegado a tiempo.*

Las parciales conservan el pronombre o adverbio interrogativo (Real Academia Española, 1973: 521). "Los pronombres o adverbios interrogativos se acentuarán tanto en la interrogativa directa como en la indirecta" (Revilla, 1978: 133).

Ejemplo:

(2a) *¿**Cuándo** llegará?*

(2b) *Preguntó **cuándo** llegaría.*

En el estilo indirecto los deícticos cambian por completo su centro de referencia (Reyes, 1993: 14) porque dependen del momento y de la situación de comunicación y de la persona que emite el discurso (Matte Bon, 1995: 322-323).

"se llaman deícticas las expresiones que se refieren al hablante, a su interlocutor, y al tiempo y al espacio en que se produce la enunciación. Son deícticos los pronombres personales [...], y los demostrativos [...], los tiempos verbales y adverbios [...]. Los sistemas deícticos de tiempo, espacio y persona tienen como punto de referencia o centro deíctico el momento de hablar: el momento presente (tiempo), el lugar presente (espacio), y el hablante y el oyente (persona)" (Reyes, 1993: 13).

Son también expresiones deícticas algunos verbos que por su significado indican relación temporal o espacial – *ir, venir, llevar, traer*, etc. – (Matte Bon, 1995: 323).

Aunque Reyes (1993) presenta una serie de "reglas de transposición" de los deícticos, no resulta relevante porque podría concluirse que el sentido común es el que rige esos cambios, ya que hay que observar quién habla, en qué momento, dónde lo hace, etc. Sin embargo, sí es importante describir el cambio de los tiempos verbales en el DI porque el tiempo y modo verbal son regidos por el tipo de oración de DI.

Para comenzar se especifican las situaciones en las que no ocurre ningún cambio. Si el tiempo del reporte es simultáneo o posterior al de lo reportado, los tiempos verbales no cambian en el DI.

Ejemplo (Reyes, 1993: 39):

- (1a) *Siempre dice: "Eres una ingenua."*  
 (1b) *Siempre dice que soy una ingenua.*

Si lo dicho originalmente está vigente en el momento de reportarlo, se usan formas verbales absolutos (que no dependen o están en relación a otro).

Ejemplo:

- (2a) **Voy** para allá.  
 (2b) Llamó y dijo que **viene** para acá.

De acuerdo con la Real Academia Española (1973: 518), "todos los verbos subordinados son por naturaleza *tiempos relativos* o indirectamente medidos, en relación con el verbo subordinante. Las relaciones [relevantes a este trabajo] son las de coexistencia, anterioridad y posterioridad, es decir, las que corresponden a las nociones generales de presente, pasado y futuro".

Las reglas de concordancia de los tiempos se dividen según se trate de verbo subordinado en indicativo o verbo subordinado en subjuntivo. Cuando se usa un verbo en indicativo puede usarse cualquier tiempo, excepto el pretérito anterior, similar al pluscuamperfecto pero sólo describe anterioridad inmediata (hubo, hubieron, etc.), independientemente de que el verbo principal está en presente, pasado o futuro.

Ejemplo (Real Academia Española, 1973: 518):

<i>Digo</i> <i>Di</i> <i>Diga</i> <i>Decía</i> <i>Dije</i> <i>He dicho</i> <i>Había dicho</i> <i>Diré</i> <i>Diría</i>	<i>que</i>	<i>voy.</i> <i>iba.</i> <i>fui.</i> <i>he ido.</i> <i>había ido.</i> <i>iré.</i> <i>habré ido.</i> <i>iría.</i> <i>habría ido.</i>
--	------------	--



De acuerdo con Matte Bon (1995), si bien existen diferentes posibilidades, la elección de una de ellas respondería a una intención comunicativa. Aquí se muestra la relación del cambio del tiempo del discurso original al del DI.

Tabla 4. Cambios de los tiempos verbales según su intención comunicativa.

TIEMPO DEL DISCURSO ORIGINAL	TIEMPO DE DI	INTENCIÓN
PRESENTE	PRESENTE	SE REFIERE EL TEXTO COMO PROPIO
	IMPERFECTO	ENFATIZAR EL HECHO DE QUE SE REPORTA
FUTURO	CONDICIONAL	ENFATIZAR QUE SE REPORTA, O PORQUE EL MOMENTO DE LO CONTADO YA PASÓ
PASADO	IMPERFECTO	DESCRIBIR LA SITUACIÓN PASADA EN QUE SE PRODUJO LA SITUACIÓN ORIGINAL
	PRETÉRITO PERFECTO	LO QUE SE CUENTA SE CONSIDERA RELACIONADO CON EL PRESENTE
	PRETÉRITO INDEFINIDO	SE CUENTAN COSAS RELACIONADAS EN RELACIÓN CON EL PRESENTE
	PLUSCUAMPERFECTO	SUBRAYAR EL HECHO DE QUE UN SUCESO ES ANTERIOR A OTRO. ESTABLECER QUE ES ANTERIOR AL MOMENTO DE CONTARLO. SUBRAYAR EL HECHO DE ESTAR CONTANDO COSAS DICHAS POR OTRO
TIPO DE VERBO		
VERBOS DE ORDEN O MANDATO Y DE PETICIÓN	QUE + PRESENTE DE SUBJUNTIVO	LA ORDEN O PETICIÓN SE REFIERE AL PRESENTE CRONOLÓGICO O AL FUTURO CRONOLÓGICO
	QUE + IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO	SE REFIERE AL PASADO CON RESPECTO AL MOMENTO DE CONTARLO, SE QUIERE SUBRAYAR QUE SE ESTÁN REFIRIENDO LAS PALABRAS DE OTRO.

(Matte Bon, 1995: 323-325)

A partir de la descripción del DI en español, se identifican las oraciones relevantes para este trabajo, las oraciones de estilo indirecto – declarativas e imperativas – y las interrogativas indirectas totales y parciales cuyo verbo esté en pasado y con las que se enfatice el hecho de reportar, es decir, donde el verbo subordinado cambie en relación al subordinante.



A continuación se realiza el análisis contrastivo que permita identificar las diferencias y similitudes del DI en inglés y en español, lo que se sirve como base para determinar los posibles problemas en el aprendizaje de esta estructura por nativo hablantes de español.

### 2.1.3 Análisis contrastivo

De acuerdo con James (1980: 63), para llevar a cabo el análisis contrastivo (AC) entre dos idiomas, dos pasos son necesarios: *descripción* y *comparación*, justamente en ese orden, dice el autor. En los dos apartados anteriores se expone la descripción del DI en inglés y en español; ahora se presenta la comparación.

James (1980:63) dice que hay que partir de la premisa de que en el AC se comparan elementos abstractos más que sus realizaciones concretas y, en particular, el AC gramatical se realiza sobre los sistemas comparables de los dos idiomas. Para la elaboración de esta investigación se toma como base el modelo descrito por James (1980: 66-71). Por ello se presentan datos que ejemplifican el punto analizado.

Oración declarativa original de John a Paty:

DD en inglés *I live here.*

DD en español *Vivo aquí.*

DI en inglés: *He said (that) he lived there. He told her (that) he lived there.*

DI en español: *(Él) dijo que (él) vivía ahí. (Él) Le dijo que (él) vivía ahí.*

Oración interrogativa parcial de Paty a John:

DD en inglés *Where did you leave your car?*

DD en español *¿Dónde dejaste tu coche?*

DI en inglés: *She asked where he had left his car.*

DI en español: *(Ella) preguntó dónde había dejado su coche (él).*

Oración interrogativa total de Erick a Michelle:

DD en inglés *Did the teacher come?*

DD en español *¿Vino el maestro?*

DI en inglés: *He asked (her) if the teacher had gone.*

DI en español: *(Él) preguntó (que) si había ido el maestro.*

Oración imperativa original del maestro al grupo:

DD en inglés *Research about pollution.*

DD en español *Investiguen sobre la contaminación.*

DI en inglés: *The teacher asked them to research about pollution.*

DI en español: *El maestro les pidió que investigaran sobre la contaminación.*

Ahora pueden formularse algunas generalidades basadas en la observación y la descripción de ambos idiomas. El primer criterio de comparación es el tipo de oración subordinada que resulta en el DI y qué sucede con la palabra que introduce la subordinación. Estas generalidades se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 5. Tipo de oración resultante en el DI

DISCURSO ORIGINAL	DI EN INGLÉS	DI EN ESPAÑOL
DECLARATIVA	<b>THAT-CLAUSE</b>	INTRODUCIDA POR <b>QUE</b>
INTERROGATIVA PARCIAL	<b>WH-CLAUSE</b>	INTRODUCIDA POR <b>PRONOMBRE O ADVERBIO INTERROGATIVO</b>
INTERROGATIVA TOTAL	<b>IF- / WHETHER-</b>	INTRODUCIDA POR <b>SI INTERROGATIVO</b>
IMPERATIVA	<b>TO-INFINITIVE CLAUSE</b>	INTRODUCIDA POR <b>QUE + SUBJUNTIVO</b>

En cuanto al uso de los conectores se observa lo siguiente:

*that* }  
 } → **que**  
 ∅ }

*if* }  
 } → **si**  
*whether* }

∅ *wh-word* → (que) + pronombre o adverbio interrogativo

∅ + *to-infinitive* → (que) + subjuntivo

En las oraciones declarativas existe una correspondencia entre las palabras **that** y **que**, sin embargo, la conjunción en inglés puede ser omitida pero en español no existe esa posibilidad. En cuanto a las interrogativas parciales también existe correspondencia; aunque en el habla popular del español, es posible encontrar la conjunción **que** antes del pronombre o adverbio interrogativo. La conjunción **si** del español encuentra su equivalencia en el inglés con dos palabras **if** y **whether** cuando se reportan preguntas totales. Además, en las interrogativas del DI en inglés, se pierde la estructura interrogativa – sin auxiliares, verbo conjugado y sin inversión –, mientras que en español sólo se pierde la entonación y los signos de puntuación. Por último, en las oraciones imperativas es donde existe la diferencia más profunda, ya que la cláusula de infinitivo del inglés corresponde al subjuntivo del español; además del uso de la conjunción que no aparece en inglés.

En seguida se presenta una tabla que permite la comparación entre los verbos subordinantes o RV.

Tabla 6. Verbos subordinantes según el tipo de oración.

TIPO DE ORACIÓN	VERBOS EN INGLÉS	VERBOS EN ESPAÑOL
DECLARATIVA	SAY, TELL, MENTION, EXPLAIN, ANSWER, THINK, KNOW, ETC.	DECIR, NOTIFICAR, MENCIONAR, RESPONDER, COMUNICAR, ETC.
INTERROGATIVA	ASK, WONDER, ENQUIRE/INQUIRE, WANT TO KNOW, ETC.	SABER, ENTENDER, DECIR, PREGUNTAR, AVISAR, INFORMARSE, ETC.
IMPERATIVA	ADVISE, ASK, BEG, SAY, TELL, FORBID, ETC.	PEDIR, SUPLICAR, RECLAMAR, ORDENAR, MANDAR, PROHIBIR, DECIR, ETC.

En la tabla anterior se puede observar la coincidencia de los verbos **say** y **tell** del inglés para las oraciones declarativas e imperativas con su correspondiente en español, **decir**. Así mismo, se encuentra una forma en español que corresponde a dos formas en inglés. El verbo **ask**, también se repite, en este caso, en las oraciones interrogativas e imperativas, ahora la correspondencia es con dos verbos en español: **preguntar** y **pedir**, respectivamente.

Tabla 7. Cambio de tiempo verbal si el subordinante está en pasado.

TIEMPO DEL DISCURSO ORIGINAL (DENOMINACIÓN EN INGLÉS Y ESPAÑOL)	TIEMPO DEL DISCURSO INDIRECTO CON VERBO SUBORDINANTE EN PASADO	
	EN INGLÉS	EN ESPAÑOL
PRESENTE SIMPLE / PRESENTE	PASADO SIMPLE	IMPERFECTO
PASADO SIMPLE / IMPERFECTO	PASADO PERFECTO	PLUSCUAMPERFECTO
PRESENTE PERFECTO / PLUSCUAMPERFECTO	PASADO PERFECTO	PLUSCUAMPERFECTO
<i>WILL</i> / FUTURO	<i>WOULD</i>	CONDICIONAL
TIPO DE ORACIÓN		
IMPERATIVA	TO-INFINITIVO	IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO

Por otra parte, puede notarse la posibilidad en español de omitir el pronombre en DI y aunque en algunos casos puede producirse ambigüedad, hay que recordar que el sistema deictico depende de la situación particular de los hablantes y es lo que ayuda a comprender y reconstruir el contexto original. Esta omisión es imposible en inglés y siempre debe mencionarse la deixis de persona.

Del análisis contrastivo surge el objetivo de este trabajo: el discurso indirecto con los verbos *ask*, *say* y *tell* en pasado, esto es, cuando se establece distancia con el discurso original, cuando se enfatiza el reporte.

En el siguiente apartado se presenta el análisis del DI en diferentes libros de texto.

#### 2.1.4 Tratamiento pedagógico

Con el fin de realizar el análisis del tratamiento pedagógico que se da al DI, se reúne una muestra de 17 libros utilizados en la enseñanza de inglés para hablantes de otro idioma; incluyendo libros de trabajo, ya que es importante analizar el tipo de ejercicios con el que se practica este punto lingüístico. Cabe mencionar que ninguno de los textos está dirigido a estudiantes hispanohablantes.

El DI se encuentra principalmente en los textos para niveles pre-intermedio – *Cutting Edge Pre-Intermediate* (Cunningham, et al., 2001), *Enter the World of Grammar 5* (Moutsou y Parker, 1996), *Blueprint Two SB y WB* (Abbs y Freebairn, 1996 y 1994),

*Coast to Coast 2* SB (Harmer y Surgine, 1995), WB (Harmer, *et al.*, 1995) –; intermedio – *New Headway 3* TB, SB y WB (Soars y Soars, 2003 y 2000), *Enterprise 4 Intermediate* (Evans y Dooley, 1998), *New Blueprint Intermediate* SB (Abbs y Freebairn, 1995), WB (Walter y Elsworth, 1995), *East West 3* TB y WB (Graves y Rein, 1990).

También se encuentra en el libro para nivel avanzado – *Advanced Language Practice* (Vince, 1994) –. Cada autor selecciona un contexto particular para presentarlo. Además, el DI se presenta en libros de preparación para exámenes como el FCE y CAE de la Universidad de Cambridge – *CPE Use of English 1* (Evans, 1998), *Focus on First Certificate* (O’Connell, 1996), *Think ahead to First Certificate* (Naunton, 1995) y *Think ahead to First Certificate. Workbook* (Page y Naunton, 1996) –. Sólo en un libro de nivel elemental – *Channel your English* (Mitchell y Scott, 2003) – se presenta el DI, aquí sólo se encuentra el reporte de oraciones imperativas (*requests* y *commands*).

Dependiendo el nivel al que esté dirigido el libro, varía el número de verbos subordinantes (RV), el tipo de oraciones que se reporta y los tiempos gramaticales que el estudiante debe manejar en el *backshift* (cambio al tiempo gramatical anterior).

La información contenida en cada libro de texto se expone en la Tabla 8, con el fin de que la comparación sobre cada aspecto sea más explícita.

Al comparar el tratamiento pedagógico del DI en estos libros de texto, se aprecia que la mayoría considera importante la diferencia entre los verbos *say* y *tell*, aunque en algunos la explicación es de tipo metalingüístico.

Las oraciones interrogativas incluyen las parciales y las totales, aunque no explican el uso de *if/whether*.

En cuanto a la explicación sobre el cambio en el tiempo gramatical, se reduce a tablas y algunas no incluyen todos los tiempos, otros se limitan a dar una lista de ejemplos y el estudiante debe “descubrir” las reglas del cambio. Esto aplica también a los libros que tratan los cambios deícticos, por ejemplo una lista incluye *here* → *there* sin explicar que el cambio se rige por la situación en la que se encuentre el hablante y por lo tanto podría encontrarse en el mismo lugar y el cambio no sería necesario.

En lo que respecta a las habilidades que el aprendiente debe practicar, entre más alto sea el nivel al que esté destinado el libro, se reduce el número de habilidades y sólo se presentan ejercicios de transformación.

Tabla 8. Tratamiento pedagógico del DI.

TEXTO	TIPO DE ORACIÓN REPORTADA	VERBOS SUBORDINANTES (RV)	TIEMPOS QUE INCLUYE EL BACKSHIFT	EXPLICACIÓN GRAMATICAL	TIPO DE EJERCICIOS/HABILIDADES
CHANNEL YOUR ENGLISH ELEMENTARY	IMPERATIVA	ASK, TELL	NO APLICA	RV	ACCURACY, 4 HABILIDADES
CUTTING EDGE PRE-INTERMEDIATE	DECLARATIVAS	SAY, TELL	PRESENTE, PRESENTE CONTINUO, PASADO, CAN Y WILL	BACKSHIFT, SAY VS. TELL Y CAMBIOS DEÍCTICOS	FLUENCY, 4 HABILIDADES
ENTER THE WORLD OF GRAMMAR 5	DECLARATIVAS, IMPERATIVAS E INTERROGATIVAS	SAY, TELL, ASK, WONDER, BEG, ORDER, COMMAND, REFUSE, PROMISE, CLAIM ENTRE OTROS	PRESENTE, PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO) Y VERBOS MODALES	TABLA SOBRE BACKSHIFT, RV, CAMBIOS DEÍCTICOS	ACCURACY, ESCRITURA
BLUEPRINT TWO	IMPERATIVAS, DECLARATIVAS E INTERROGATIVAS	SAY, TELL, ASK	PRESENTE (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO) Y PASADO SIMPLE	BACKSHIFT, SAY VS. TELL Y CONJUNCIONES	ACCURACY, FLUENCY, 4 HABILIDADES
COAST TO COAST 2	IMPERATIVAS	ASK, TELL	NO APLICA	USO DE INFINITIVO	ACCURACY, 4 HABILIDADES
NEW HEADWAY 3	IMPERATIVAS, DECLARATIVAS E INTERROGATIVAS	SAY, TELL, ASK, ENTRE OTROS	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), VERBOS MODALES	BACKSHIFT, SAY VS. TELL, CONJUNCIONES Y USO DE INFINITIVO	ACCURACY, FLUENCY, 4 HABILIDADES
ENTERPRISE 4	IMPERATIVAS, DECLARATIVAS E INTERROGATIVAS	SAY, TELL, ASK, ENTRE OTROS	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), WILL	LISTA CON BACKSHIFT, SAY VS. TELL, CONJUNCIONES Y USO DE INFINITIVO	ACCURACY, ESCRITURA
NEW BLUEPRINT INTERMEDIATE	IMPERATIVAS, DECLARATIVAS E INTERROGATIVAS	SAY, TELL, ASK, ADVISE, WARN, OFFER, ENTRE OTROS	PRESENTE (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO) Y PASADO SIMPLE, VERBOS MODALES	UNA TABLA SOBRE BACKSHIFT, EXPRESIONES DE TIEMPO	ACCURACY, 4 HABILIDADES
EAST WEST 3	IMPERATIVAS, DECLARATIVAS E INTERROGATIVAS	ASK, SAY, TELL, UNDERSTAND	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), WILL	NO HAY EXPLICACIONES	ACCURACY, 4 HABILIDADES
ADVANCED LANGUAGE PRACTICE	IMPERATIVAS, DECLARATIVAS E INTERROGATIVAS	UNA EXTENSA LISTA EN GRUPOS SEGUN ESTRUCTURA Y SIGNIFICADO	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), VERBOS MODALES	CAMBIO EN MODALES, ORACIONES CONDICIONALES Y RV	ACCURACY, ESCRITURA
ENGLISH FOR THE 21ST CENTURY PRE-INTERMEDIATE	DECLARATIVAS	SAY, TELL, ASK, ENTRE OTROS	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), WILL	UNA TABLA SOBRE BACKSHIFT, EXPRESIONES DE TIEMPO	ACCURACY, 4 HABILIDADES
ENGLISH FOR THE 21ST CENTURY INTERMEDIATE	DECLARATIVAS	SAY, TELL, ASK, ENTRE OTROS	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), WILL	UNA TABLA SOBRE BACKSHIFT, EXPRESIONES DE TIEMPO	ACCURACY, 4 HABILIDADES
ENGLISH FOR THE 21ST CENTURY ADVANCED	DECLARATIVAS	SAY, TELL, ASK, ENTRE OTROS	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), WILL	UNA TABLA SOBRE BACKSHIFT, EXPRESIONES DE TIEMPO	ACCURACY, 4 HABILIDADES
ENGLISH FOR THE 21ST CENTURY PRE-INTERMEDIATE	DECLARATIVAS	SAY, TELL, ASK, ENTRE OTROS	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), WILL	UNA TABLA SOBRE BACKSHIFT, EXPRESIONES DE TIEMPO	ACCURACY, 4 HABILIDADES
ENGLISH FOR THE 21ST CENTURY INTERMEDIATE	DECLARATIVAS	SAY, TELL, ASK, ENTRE OTROS	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), WILL	UNA TABLA SOBRE BACKSHIFT, EXPRESIONES DE TIEMPO	ACCURACY, 4 HABILIDADES
ENGLISH FOR THE 21ST CENTURY ADVANCED	DECLARATIVAS	SAY, TELL, ASK, ENTRE OTROS	PRESENTE Y PASADO (SIMPLE, CONTINUO Y PERFECTO), WILL	UNA TABLA SOBRE BACKSHIFT, EXPRESIONES DE TIEMPO	ACCURACY, 4 HABILIDADES

Nivel Elemental o Principiante
--------------------------------

Nivel Avanzado
----------------

Nivel Pre-Intermedio
----------------------

Preparación para exámenes de Cambridge
--

Nivel Intermedio
------------------

Los libros que tratan las conjunciones explican cuáles se utilizan en cada tipo de oración reportada, pero no explican si son intercambiables entre sí *if* y *whether* o si en cualquier caso es aplicable la omisión de *that*.

Es por lo anterior que existe la necesidad de actividades didácticas que sean diseñadas para los estudiantes de Inglés III de la FCPyS, ya que no hay un libro de texto que se adecue a la edad, nivel de inglés, intereses o nivel socio-cultural de esta población. Por lo cual es necesario presentar la teoría de aprendizaje que apoye este diseño.

A continuación se presenta la teoría de aprendizaje en la que se apoya la presente investigación.

## **2.2 Teoría de aprendizaje**

En este apartado se expone la teoría de aprendizaje con el fin de sustentar apropiadamente el diseño de actividades. Se presenta la teoría cognoscitiva para desarrollar después su corriente constructivista. Asimismo se detallan las estrategias de aprendizaje. Dos teorías relevantes en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera son el interlenguaje y el análisis de errores, por lo que se concluye con ellas este apartado.

Existen dos teorías de aprendizaje. Por una parte el conductismo define al aprendizaje como un cambio conductual, resultado de conexiones estímulo-respuesta o asociaciones. El origen de ese cambio es externo al sujeto. En contraposición surge la teoría cognoscitiva (llamada también teoría cognitiva), la cual dice que el cambio no es originado desde el exterior sino que el cambio es originado en el interior del sujeto y que implica un proceso mental. A continuación se expone la teoría cognoscitiva por ser la que considera al aprendiente como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

### **2.2.1 Teoría cognoscitiva**

De acuerdo con Pozo (1994: 40), el año de 1956 se aceptó como la fecha de inicio de la psicología cognitiva. Rivièrè (1987, en Pozo, 1994: 40) señala que la psicología

cognitiva "refiere la explicación de la conducta humana a entidades mentales, a estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental".

Por otra parte, McLaughlin (1987: 133) dice que la teoría cognoscitiva se basa en el trabajo de psicólogos y psicolingüistas para analizar el papel de los procesos cognitivos en la adquisición de una segunda lengua. De acuerdo con este mismo autor son tres las premisas que sustentan a la teoría cognoscitiva:

1. Aprender una habilidad cognitiva compleja involucra el uso de varias técnicas de manejo de información para superar limitaciones de capacidad.
2. A través de la práctica los procesos controlados se convierten en procesos automáticos.
3. Hay una reestructuración constante de representaciones internalizadas mientras el aprendiente alcanza grados progresivos de dominio.

Se explican a continuación estas premisas. La primera habla de las limitaciones del ser humano, una de ellas se refiere a la capacidad para almacenar y recuperar información de la memoria que tiene el individuo. La memoria es definida por Shiffrin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1987) como una gran colección de nodos que se vuelven "complejamente interasociados" a través del aprendizaje. Un nodo es un grupo o conjunto de elementos de información y cuando la mayoría de los nodos están inactivos, el sistema interconectado se llama almacenaje a largo plazo. Cuando una pequeña cantidad de nodos son activados debido a un estímulo externo, los nodos activados constituyen el almacenaje a corto plazo.

De acuerdo con lo anterior, la información se almacena de dos formas: en la memoria a corto plazo o en la memoria a largo plazo. La memoria de trabajo, como también se conoce a la memoria de corto plazo, retiene una cantidad limitada de información por un período corto. La memoria de largo plazo almacena información permanentemente y puede ser representada como redes interconectadas de información (O'Malley y Chamot, 1990:17).

Otro aspecto que debe superar el ser humano es la cantidad limitada de información que es capaz de procesar. McLaughlin (1987) reporta que varios investigadores señalan que las diferencias en la capacidad de procesamiento (necesaria para diversas operaciones mentales) se presentan en forma dicotómica: que la tarea requiera una



cantidad relativamente grande de esa capacidad para llevar a cabo un proceso controlado, o que el procesamiento sea automático y requiera poca energía de procesamiento.

El proceso controlado se refiere a la activación temporal de nodos en una secuencia determinada. Esta activación requiere la atención del sujeto y por lo tanto sólo una secuencia puede llevarse a cabo sin interferencia, es decir, sólo puede realizarse una tarea a la vez.

Sin embargo, de acuerdo con la segunda premisa, a través de la práctica los procesos controlados se vuelven automáticos. Lo anterior se refiere a que los procesos automáticos utilizan un grupo relativamente permanente de nodos del almacenaje a largo plazo. Una vez que han sido aprendidos los procesos automáticos ocurren rápidamente y es difícil suprimirlos o alterarlos.

El aprendizaje, desde este punto de vista, supone la integración gradual de sub-habilidades que inician como procesos controlados para posteriormente volverse automáticos. Es a través de la práctica de los procesos controlados y la gradual eliminación de errores que el aprendiente intenta automatizar los aspectos del desempeño de la tarea a realizar. Así surge la reestructuración de las representaciones internas del aprendiente (McLaughlin 1987:139) lo cual representa la tercera premisa de la teoría cognoscitiva.

La reestructuración, en términos de Rumelhart y Norman (1978, en McLaughlin, 1987: 138) es un tipo de aprendizaje junto con los de crecimiento y ajuste. El crecimiento, en este sentido, es el tipo de aprendizaje en el que la información se incrementa con una nueva pieza de datos o una nueva serie de hechos. En cuanto al ajuste, éste se da cuando hay un cambio en las categorías usadas para interpretar la nueva información, aquí las categorías o esquemas se modifican mientras que en la reestructuración nuevas estructuras se añaden para permitir la nueva interpretación de hechos. Estas nuevas estructuras se diseñan para imponer una nueva organización a la información ya almacenada.

El aprendizaje por crecimiento se ve como un continuo y se puede desarrollar automaticidad con la práctica; sin embargo el aprendizaje por reestructuración es concebido como discontinuo. Ejemplo de esto último es la percepción de un estudiante

de segunda lengua en momentos repentinos de comprensión, como si inesperadamente entendiera el material viéndolo de manera diferente (Rumelhart y Norman, 1978, en McLaughlin, 1987).

Ausubel (2003) concibe al alumno como un procesador activo de información. Por ello es pertinente ver cómo adquiere, almacena y procesa la información.

Weinstein y Mayer (1986, en O'Malley y Chamot, 1990) exponen una representación de la adquisición de nueva información que consta de cuatro fases:

- Selección, durante esta fase el aprendiente se enfoca en información específica de interés en el ambiente y la trasfiere a la memoria de trabajo.
- Adquisición, durante la cual el aprendiente activamente transfiere información de la memoria de trabajo a la de largo plazo.
- Construcción, aquí el aprendiente construye conexiones internas entre las ideas que contiene la memoria de trabajo, además de que la información contenida en la memoria de largo plazo ayuda a que las nuevas ideas se organicen.
- Integración, en esta fase el aprendiente busca conocimiento previo en la memoria de largo plazo para transferirlo a la memoria de trabajo.

Las fases de selección y adquisición determinan cuánto se aprende, y las de construcción e integración, qué se aprende y cómo se organiza.

En cuanto a cómo se almacena la información, Anderson (1983/1985, en O'Malley y Chamot, 1990) expone que la información se almacena clasificando el conocimiento en dos tipos: declarativo y el procedimental.

El conocimiento declarativo, o información estática, es la forma de almacenar información en la memoria, para el análisis del lenguaje es a través de representaciones proposicionales. Éstas mantienen el significado; cada proposición se denota en una relación seguida de una lista de argumentos. Anderson señala que las relaciones y argumentos se pueden representar sistemáticamente en un análisis proposicional cuya unidad es un nodo. El conocimiento declarativo puede ser expresado de forma verbal o no verbal.

El conocimiento procedimental se adquiere gradualmente y sólo con práctica extensiva. Esto se refiere al "saber hacer" y a la representación de este tipo de conocimiento en la memoria es lo que Anderson llama sistemas de producción.

Ahora bien ¿el conocimiento declarativo cómo alcanza la etapa del conocimiento procedimental? Anderson (1983/1985, en O'Malley y Chamot, 1990: 25-26) describe tres etapas en la adquisición de una habilidad:

- Etapa cognitiva, en ella los aprendientes son instruidos sobre cómo realizar la tarea, observan a un experto desarrollándola, o intentan descubrirla y estudiarla por ellos mismos; requiere actividad consciente de su parte y el conocimiento adquirido es típicamente declarativo.
- Etapa asociativa, durante ésta ocurren dos cambios con respecto al desarrollo de la pericia o dominio en la tarea: los errores en la representación declarativa de la información almacenada son gradualmente detectados y eliminados; y, las conexiones entre los varios elementos o componentes de la habilidad son reforzados.
- Etapa autónoma, aquí, el desempeño de una habilidad se vuelve virtualmente automático y los errores que inhibían el desempeño exitoso, desaparecen. Hay mucha menos demanda de la memoria de trabajo.

En todo caso las teorías expuestas postulan el avance de una etapa controlada, o de conciencia en la ejecución de una tarea, a una etapa de internalización y automatización del proceso, y si bien se ha mencionado la práctica como el medio de transición, no se puede olvidar la importancia de las estrategias de aprendizaje que el alumno (como responsable de su aprendizaje, desde el punto de vista constructivista) debe aplicar en ese proceso. Por ello se analizan las estrategias de aprendizaje en el apartado 2.2.1.2.

Una vertiente de la teoría cognoscitiva es el constructivismo que postula no una reestructuración, sino una construcción como se expone en el siguiente apartado.

### **2.2.1.1 Constructivismo**

En este apartado se presenta la visión constructivista del aprendizaje y algunos modelos de este proceso.

Díaz Barriga (2002: 14) señala que la "postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas, asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas

cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras”.

Para el constructivismo, de acuerdo con Díaz Barriga (2002: 17)

“aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podría ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo”.

Se expone entonces la teoría de Ausubel quien señala que el aprendizaje se ubica en dos dimensiones: por recepción-descubrimiento y repetición-aprendizaje significativo. “En el aprendizaje por recepción [...] el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final” (Ausubel, 2003: 34); en el aprendizaje por descubrimiento en cambio, “lo que ha de aprenderse se debe descubrir de manera independiente antes de que se pueda asimilar dentro de la estructura cognoscitiva” (Ausubel, 2003: 17). El aprendizaje por recepción y por descubrimiento pueden ser, ambos, aprendizaje por repetición o memorístico, y significativo de acuerdo con la actitud que tome el aprendiente o si la materia es potencialmente significativa.

El aprendizaje significativo requiere que se establezca una relación no arbitraria y sustancial con lo que el alumno ya sabe, con su estructura existente de conocimiento y el cambio que resulta en esta estructura es lo que constituye el aprendizaje de acuerdo con Ausubel.

Shuell (1990, en Díaz Barriga, 2002: 25) postula que el aprendizaje significativo ocurre en tres fases de complejidad y profundidad progresiva. En la fase inicial el aprendiente percibe la información como piezas aisladas y usa su esquema de conocimiento para memorizar o interpretar esas piezas. El aprendiente usa estrategias de otro dominio o de dominio general para interpretar la información (usa analogías). La

información que se aprende es concreta y vinculada a un contexto particular. En la fase intermedia el aprendiente ya encuentra relaciones entre las partes que percibía aisladas y configura esquemas o mapas cognitivos, así el conocimiento es más abstracto y puede utilizarlo en otros contextos. En la fase terminal los conocimientos son más integrados y se alcanza mayor autonomía en las ejecuciones. El aprendiente, ahora, utiliza estrategias específicas del dominio para realizar la tarea. Es importante mencionar que esta transición entre las fases no es inmediata o sucesiva, sino un continuo y puede ocurrir sobreposición entre ellas.

Este cambio en la estructura existente en el aprendiente remite a lo que Hernández (1996, en Tovar, 2001: 78) llama la premisa fundamental del enfoque constructivista del aprendizaje: "todo conocimiento resulta de la reorganización de un conocimiento anterior y toda nueva adquisición, que tenga la impronta de la novedad, se pone en relación con lo que se ha adquirido previamente".

Otra teoría que sustenta lo anterior es la de Piaget (1970 en Pozo, 1994), para quien el aprendizaje es el resultado de un desequilibrio entre dos procesos: asimilación y acomodación. El proceso por el cual el sujeto interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles es la asimilación. De acuerdo con lo anterior, el mundo carece de significados y es el sujeto quien proyecta sus propios significados. En palabras de Heinz von Foerster (1990/1981, en Klingler, 2000: 7) "el ambiente tal como lo percibimos es una invención nuestra".

Pozo (1994) argumenta que si sólo existiera la asimilación, gran parte de los conocimientos adquiridos serían fantásticos y por ello es necesario el proceso de la acomodación. Este proceso es "cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan" (Piaget, 1970 en Pozo, 1994: 180). Estos dos procesos se implican necesariamente y cuando existe un desequilibrio entre ellos surge el aprendizaje o cambio cognoscitivo. Sin embargo, para que surja el aprendizaje, el sujeto debe ser consciente del conflicto cognoscitivo y dar una respuesta adaptativa para resolverlo.

Por otra parte, para Vygotsky (en Pozo, 1994) la interpretación de la realidad no puede permanecer subjetiva, sino que debe interactuar con los procesos socioculturales. Pozo (1994: 196) señala que para Vygotsky "los significados provienen del medio social

externo, pero deben ser asimilados o interiorizados". De acuerdo con Rodrigo (1997, en Tovar, 2001: 86) uno de los elementos requeridos por el constructivismo es que "el sujeto establece representaciones atribuidas a la realidad, siendo construcciones suyas y las cuales están dentro del contexto socio-cultural, en el cual se desarrolla el sujeto".

Otro principio que representa la importancia del medio social en el aprendizaje es, de acuerdo con Díaz Barriga (1998, en Tovar, 2001: 78) que el aprendizaje se facilita gracias a la interacción con 'otros'. Esos otros, en la perspectiva constructivista pueden ser un instructor o compañero más avanzado que sea capaz de ofrecerle su experiencia.

Una definición de aprendizaje característica del constructivismo es la de Heinz von Foerster que definió el aprendizaje como aprender a aprender (Ceruti, 1994/1991, en Klingler, 2000: 7). Ello significa que el último responsable del aprendizaje es el alumno y que las estrategias de aprendizaje que emplee son de suma importancia.

#### **2.2.1.2 Desarrollo de estrategias**

Oxford (1990: 8) define las estrategias de aprendizaje como acciones específicas que el aprendiente lleva a cabo para hacer el aprendizaje (en particular de L<sub>2</sub>) más fácil, placentero, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones.

Como el objetivo de este trabajo es diseñar actividades didácticas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se define primero el objetivo de este proceso.

La finalidad que se tiene al estudiar una segunda lengua o una lengua extranjera es obtener una competencia comunicativa que, de acuerdo con Oxford, es la habilidad de comunicarse por medio oral o escrito y que incluye las cuatro habilidades (producción oral y escrita, y comprensión auditiva y de lectura). La competencia comunicativa se constituye por cuatro competencias (Oxford 1990: 7):

- La competencia gramatical (precisión) es el grado en el que el hablante ha dominado el código lingüístico, incluyendo vocabulario, gramática, pronunciación, ortografía y morfosintaxis.
- La competencia sociolingüística es el grado en el que lo expresado puede ser usado y comprendido apropiadamente en varios contextos sociales. Incluye el

conocimiento de los actos de habla tales como persuasión, ofrecer disculpas, y describir.

- La competencia discursiva es la habilidad de combinar ideas para lograr cohesión en la forma y coherencia en el pensamiento más allá de una sola oración.
- La competencia estratégica es la habilidad de usar estrategias como gestos o circunlocución para expresar una palabra desconocida y superar limitaciones en el conocimiento de la lengua meta.

Ellis (2003: 77) clasifica las estrategias de aprendizaje en cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas. Oxford (1990: 14-22) presenta una clasificación más detallada. En las que divide 62 estrategias de aprendizaje en directas (ver tabla 9) e indirectas (ver tabla 10).

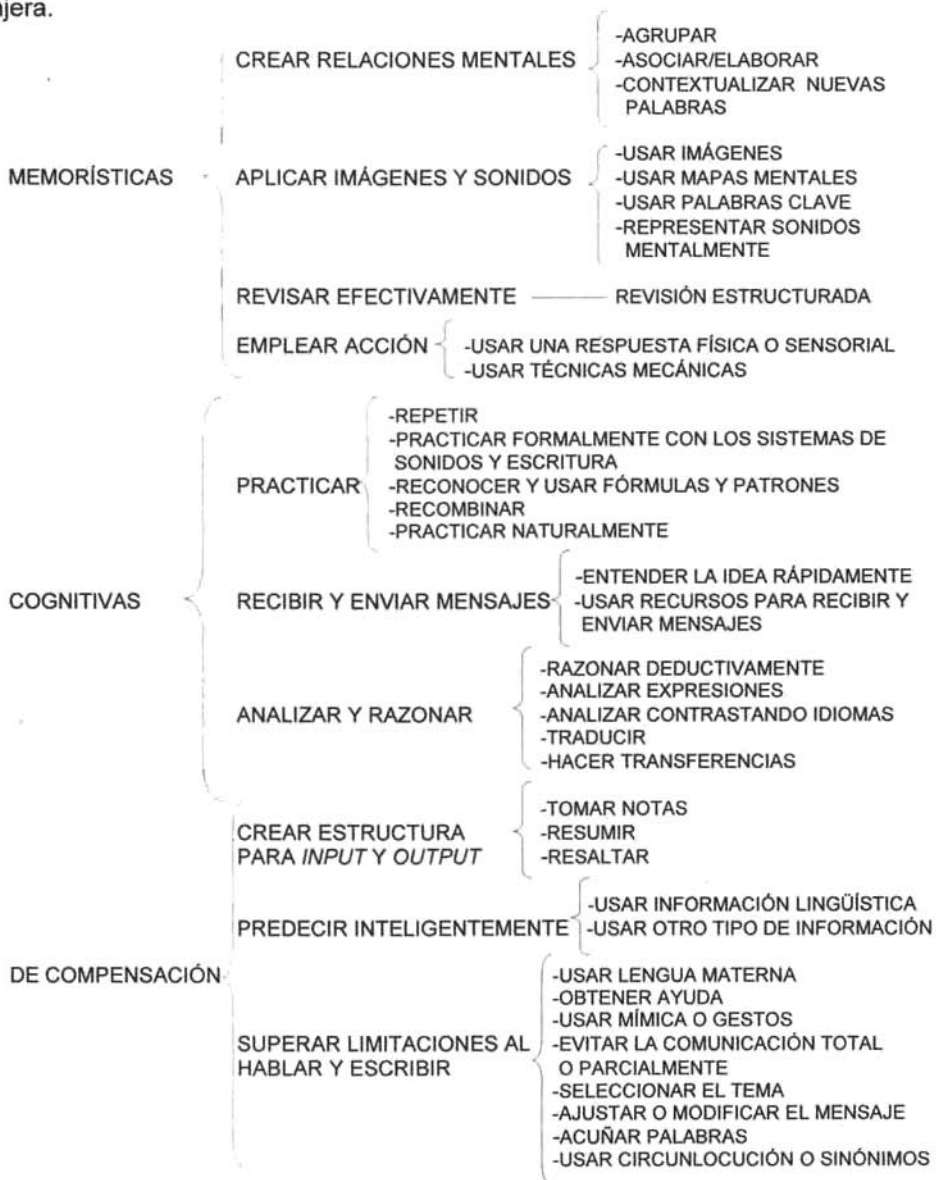
Es importante mencionar que las estrategias directas e indirectas están interrelacionadas y se apoyan mutuamente, ya que cada una de ellas corresponde al aprendizaje de cada uno de los componentes de la competencia comunicativa, fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje de L<sub>2</sub>.

Otros factores importantes para alcanzar la competencia comunicativa además de la aplicación de las estrategias de aprendizaje, son la aptitud y la motivación del aprendiz. La aptitud se define como la habilidad natural para aprender, en este caso, una L<sub>2</sub>. Según Ellis (2003: 73-74), ésta se relaciona con la inteligencia. La aptitud lingüística se compone de cuatro habilidades:

1. La habilidad fonética, de identificar los sonidos de la lengua meta.
2. La habilidad gramatical, de reconocer la función gramatical de las palabras en una oración.
3. La habilidad de aprender la lengua inductivamente, de identificar la correspondencia y relaciones entre forma y significado.
4. La habilidad de aprender por rutina, de formular y recordar asociaciones entre estímulos.

Tabla 9. ESTRATEGIAS DIRECTAS DE APRENDIZAJE

Dirigidas al aprendizaje y uso de la materia de estudio, en este caso, la lengua extranjera.



(Oxford, 1990: 18-19)



Tabla 10. ESTRATEGIAS INDIRECTAS DE APRENDIZAJE

Orientadas al conocimiento en general.

METACOGNITIVAS	CENTRAR EL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-REVISAR Y UNIR CON MATERIAL CONOCIDO</li> <li>-PONER ATENCIÓN</li> <li>-RETRASAR LA PRODUCCIÓN ORAL PARA CONCENTRARSE EN ESCUCHAR</li> </ul>
	PLANEAR EL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-INVESTIGAR SOBRE EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS</li> <li>-ORGANIZAR</li> <li>-FIJAR METAS Y OBJETIVOS</li> <li>-IDENTIFICAR EL PROPÓSITO DE UNA TAREA DE APRENDIZAJE</li> <li>-PLANEAR UNA TAREA DE APRENDIZAJE</li> <li>-BUSCAR OPORTUNIDADES PARA PRACTICAR</li> </ul>
	EVALUAR EL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-AUTO-REVISIÓN</li> <li>-AUTOEVALUACIÓN</li> </ul>
AFECTIVAS	DISMINUIR LA ANSIEDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>-USAR RELAJACIÓN PROGRESIVA, RESPIRACIÓN PROFUNDA, O MEDITACIÓN</li> <li>-USAR MÚSICA</li> <li>-USAR RISAS</li> </ul>
	AUTO IMPULSARSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-HACER AFIRMACIONES POSITIVAS</li> <li>-TOMAR RIESGOS INTELIGENTEMENTE</li> <li>-AUTO RECOMPENSARSE</li> </ul>
	TOMAR LA "TEMPERATURA EMOCIONAL"	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ESCUCHAR AL CUERPO</li> <li>-USAR UNA LISTA DE ACTIVIDADES</li> <li>-ESCRIBIR UN DIARIO DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS</li> <li>-DISCUTIR LOS SENTIMIENTOS PROPIOS CON ALGUIEN MÁS</li> </ul>
SOCIALES	HACER PREGUNTAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-PEDIR ACLARACIÓN O VERIFICACIÓN</li> <li>-PEDIR CORRECCIÓN</li> </ul>
	COOPERAR CON OTROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-COOPERAR CON COMPAÑEROS</li> <li>-COOPERAR CON HABLANTES EFICIENTES DE LA LENGUA META</li> </ul>
	EMPATÍA CON OTROS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-DESARROLLAR COMPRESIÓN DE LA CULTURA</li> <li>-TOMAR CONCIENCIA DE PENSAMIENTOS Y SENTIMIENTOS DE OTROS</li> </ul>

(Oxford, 1990: 20-21)

La motivación también desempeña un papel relevante en el aprendizaje de una L<sub>2</sub>. La motivación supone las actitudes y estados afectivos que influyen el grado de esfuerzo que el aprendiente realiza para aprender. Ellis (2003: 75) refiere cuatro tipos de motivación: la instrumental (si el aprendiente estudia la L<sub>2</sub> por razones funcionales), la integrativa (si el interés del aprendiente son las personas y la cultura representada por la lengua meta), la resultativa (depende del éxito o fracaso que el aprendiente tenga en el aprendizaje de L<sub>2</sub>), y la intrínseca (que implica el incremento o decremento del interés del aprendiente como resultado de los intereses y sentimientos personales del aprendiente en las actividades de aprendizaje).

Por lo tanto, la motivación y la aptitud del aprendiente no son los únicos factores que influyen en el aprendizaje de una L<sub>2</sub>. También el uso de estrategias de aprendizaje evidencian al alumno como un sujeto cognoscente, activo y responsable de su propio aprendizaje. Y de acuerdo con Ellis (2003), le sirven para desarrollar su interlenguaje.

### 2.2.2 Interlenguaje

Selinker fue el primero que utilizó este término refiriéndose al hecho de que el aprendiente de L<sub>2</sub> construye un sistema lingüístico. Este sistema parte de su lengua materna, pero es diferente a ella y a la lengua meta y, por lo tanto, es un sistema lingüístico único (1969/1972 en Bialystok y Sharwood, 1985).

Bialystok y Sharwood señalan que, de acuerdo con Selinker, el proceso cognitivo que se lleva a cabo en el aprendizaje de la lengua materna es diferente al que se lleva a cabo en el aprendizaje de una L<sub>2</sub>. Las evidencias que ofrece son los procesos de fosilización, transferencia y *backsliding* (resurgimiento). La fosilización es el cese prematuro del aprendizaje a pesar de estar expuesto repetidamente a la L<sub>2</sub> y a los intentos por aprender, es decir, el aprendiente deja de aprender a pesar de no haber adquirido competencia en la lengua meta. Por medio del proceso de transferencia, el aprendiente utiliza su conocimiento de la lengua materna para construir el interlenguaje. Y en el proceso de *backsliding* las formas de interlenguaje que parecían haber desaparecido, reaparecen en la producción.

Bialystok y Sharwood (1985: 116) definen al interlenguaje como el desempeño sistemático de la lengua de los aprendientes de L<sub>2</sub>. Éstos no han alcanzado suficientes niveles de análisis del conocimiento lingüístico o el control de procesamiento de ese conocimiento para que sea comparable con hablantes nativos. De acuerdo con estos autores, el interlenguaje implica la representación mental de la información sistemática y organizada sobre la lengua meta; y, los procedimientos para recuperar efectiva y eficientemente ese conocimiento en situaciones apropiadas. Ellos ven estas dos condiciones como dos dimensiones para el análisis del interlenguaje al comparar los valores de estas dimensiones con los valores de un nativo hablante.

Basados en lo anterior, Bialystok y Sharwood (1985) proponen dos tipos de variabilidad en el habla del aprendiente. El primer tipo llamado variabilidad cognitiva o diacrónica, refleja los cambios en el sistema en cuanto al conocimiento de la lengua meta. El segundo tipo es la variabilidad de control que se observa sincrónicamente y se refiere al uso de ciertas formas lingüísticas de una manera en determinadas situaciones y de otra manera en otras situaciones.

Ellis (2003) expone que la variabilidad depende del contexto lingüístico (la elección de una forma lingüística dependiendo de las palabras que la acompañen. Por ejemplo un verbo en presente simple por la presencia de un adverbio de frecuencia). También depende del contexto situacional (el uso de lenguaje formal o informal según la situación en la que se encuentre el aprendiente); y del contexto sicolingüístico (que el alumno tenga o no la oportunidad de planear su producción; además, hay una variación libre). Tarone (1982, en Bialystok y Sharwood, 1985) propone un sistema de reglas variables y categóricas basadas en contextos particulares de uso.

Bialystok y Sharwood (1985) señalan que el aprendiente utiliza dos tipos diferentes de estrategias para la producción en el interlenguaje. En la dimensión del conocimiento de la lengua meta, el aprendiente aplica las estrategias de aprendizaje, mientras que en la dimensión de aplicación de ese conocimiento, aplica las estrategias de comunicación. Sin embargo, reconocen que es muy difícil identificar una estrategia si no es por la finalidad que el alumno tenga en un momento particular.

De acuerdo con Ellis (2003), Selinker señala que las estrategias de comunicación constituyen uno de los procesos responsables de los errores de los aprendientes.

### 2.2.3 Análisis de errores

Una forma de observar el desarrollo del interlenguaje es por los errores que comete el aprendiente. Cabe aclarar que existe una diferencia entre los errores de desempeño que comete el aprendiente debido a lapsos en la memoria, estados físico o condiciones psicológicas llamados *mistakes* –equivocaciones– y los errores de competencia que revelan el conocimiento real de la lengua en un punto particular del curso y los cuales son referidos propiamente como errores (Corder, 1973). De acuerdo con Corder las equivocaciones no son sistemáticas y los errores son sistemáticos ya que reflejan que el aprendiente está usando un sistema definido de lenguaje –interlenguaje– porque está verificando sus hipótesis sobre el sistema de la lengua meta.

El análisis de errores es importante porque ellos revelan al maestro cuánto ha progresado el alumno y cuánto le resta por aprender. Al investigador le proveen evidencia de cómo se aprende el lenguaje, qué estrategias o procesos emplea el aprendiente en el descubrimiento del lenguaje. Y al alumno le son indispensables ya que es un mecanismo que utiliza para aprender (Corder, 1973: 10-11).

El análisis de errores se lleva a cabo a través de diferentes pasos:

- Identificación de errores, consiste en comparar la producción del alumno con la forma "correcta" de la lengua meta que le corresponda.
- Descripción de errores, los errores se describen y se clasifican por ejemplo, en categorías gramaticales, también se pueden clasificar por la forma en que difieren de la lengua meta, por ejemplo omisión.
- Explicación de errores, ya que los errores son sistemáticos; también son, en cierto grado, predecibles y se trata de explicar por qué ocurren. Algunos errores se consideran universales, otros por la influencia de la lengua materna llamados transferencia y otros por sobre generalización y por omisión. Cuando la transferencia causa errores se llama interferencia.
- Evaluación de errores, cuyo propósito es ayudar al alumno a aprender. Algunos errores se consideran más serios por que interfieren con la inteligibilidad de la producción. Aquí surge la clasificación de errores globales, si afecta a toda la estructura de una oración y causa dificultades en su entendimiento; y locales, si sólo

afecta a un constituyente de la oración y es menos probable que cause problemas de procesamiento.

Dado que la comisión de errores es una parte esencial del proceso de aprendizaje de una L<sub>2</sub>, la corrección de ellos debe también ser vista como una oportunidad de aprendizaje. Por ello, el dar la respuesta correcta inmediatamente para corregir no es la forma más efectiva porque obstaculiza la oportunidad de que el aprendiente pruebe sus hipótesis. Hacer que el alumno descubra la forma correcta será más instructivo para el aprendiente y para el maestro.

El acercamiento al proceso cognitivo que se lleva a cabo en el aprendizaje conduce inevitablemente al análisis del aprendiente y sus procesos mentales. Ahora es momento de analizar el aporte de la enseñanza al proceso de aprendizaje de una L<sub>2</sub>. Para lo cual, en el siguiente apartado se presenta la teoría de enseñanza que provee el sustento teórico al diseño de las actividades objetivo de este trabajo.

## **2.3 Teoría de enseñanza**

En este apartado se presenta la teoría de enseñanza de una lengua extranjera que parte de la teoría de aprendizaje anteriormente expuesta. Se presentan, también, las características de la enseñanza implícita y explícita, así como los modelos de enseñanza de una L<sub>2</sub>.

### **2.3.1 Enfoque comunicativo**

De acuerdo con Richards y Rodgers (1992), los orígenes del enfoque comunicativo se ubican a finales de los años 60. Este enfoque surge ante el reconocimiento de que las expresiones tienen "significados por sí mismas y expresan los significados e intenciones de los hablantes y escritores que las crearon" (Howatt, 1984, en Richards y Rodgers, 1992). Lo anterior enfocó la atención de la enseñanza de lenguas en el desempeño comunicativo más que al manejo de las estructuras, con lo que comienza el desarrollo de varios trabajos. Por ejemplo, el Consejo Europeo patrocina conferencias y publica libros sobre enseñanza de lenguas, además de promover la formación de la Asociación

Internacional de Lingüística Aplicada. En 1972, Wilkins realiza un análisis de los significados comunicativos que un estudiante de idiomas necesita entender y expresar. En su análisis Wilkins describe dos tipos de significados: categorías de noción y categorías de función comunicativa.

Estos trabajos, entre otros, dan la base teórica que sustenta al enfoque comunicativo. Richards y Rodgers (1992) exponen que aunque hay varias interpretaciones y versiones del enfoque comunicativo, todas comparten una rica y ecléctica teoría sobre el lenguaje. Dichos autores resumen las características de esta teoría lingüística como sigue:

1. La lengua es un sistema para la expresión de significado.
2. La función primaria de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades primarias del lenguaje no son meramente sus características gramaticales y estructurales sino las categorías de significado funcional y comunicativo.

Richards y Rodgers (1992) señalan que los objetivos de este enfoque son: establecer la competencia comunicativa como meta de la enseñanza de lenguas y desarrollar los procedimientos para enseñar las cuatro habilidades para así reconocer la interdependencia entre lengua y comunicación. Canale (1990) señala que la comunicación es adquirida y utilizada en la interacción social e implica un alto grado de impredecibilidad y creatividad. Señala también que la comunicación se lleva a cabo con un propósito en contextos discursivos y socioculturales, bajo limitaciones psicológicas.

La competencia comunicativa se define por Canale y Swain (1980, en Canale, 1990) como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación. El conocimiento se refiere a lo que se sabe (consciente o inconscientemente) sobre la lengua. La habilidad se refiere a que tan bien se aplique ese conocimiento en la comunicación real.

Canale y Swain proponen, como mínimo, cuatro componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La competencia gramatical comprende el manejo del código lingüístico que

incluye vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación, ortografía y semántica.

La competencia sociolingüística abarca el manejo de las expresiones de manera apropiada, de acuerdo con los participantes en la comunicación, los propósitos de la interacción, sus normas y convenciones. Esta competencia incluye el lenguaje no verbal o, en términos de Richards (1981, en Canale, 1990), el lenguaje proxémico y corporal.

La competencia discursiva se refiere al manejo de la cohesión en la forma de un texto y de la coherencia en su significado. Charolles (1978, en Canale, 1990) expone cuatro tipos de reglas para lograr y evaluar la coherencia de un texto. Estas reglas son: repetición de significado (continuidad), progreso de significado (dirección), no contradicción (consistencia) y relevancia del significado (congruencia).

La competencia estratégica se compone de las estrategias verbales y no verbales que se usan para compensar el dominio insuficiente de los otros componentes de la competencia comunicativa y para realzar la efectividad de la comunicación.

Canale (1990) expone que el enfoque comunicativo es un enfoque integral. Su objetivo es preparar y alentar a los estudiantes para explotar su limitada competencia comunicativa, de manera óptima, en situaciones de comunicación real. La aplicación de este enfoque de acuerdo a este autor debe seguir cinco principios:

- a) Cubrir e integrar las cuatro áreas de la competencia comunicativa.
- b) Estar basado y satisfacer las necesidades comunicativas e intereses del estudiante. Estas necesidades deben especificarse con respecto a las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.
- c) Promover la interacción significativa y realista con hablantes altamente competentes comunicativamente.
- d) Aprovechar las habilidades del estudiante en su lengua materna que sean comunes a las habilidades requeridas en la lengua meta.
- e) Debe cubrir un currículo amplio, es decir, no debe limitarse a las necesidades comunicativas, sino incluir la enseñanza de la lengua misma y la cultura que representa.

En términos de Hymes, la teoría lingüística debe ser vista como parte de una "teoría que incorpore la comunicación y la cultura" (1972, en Richards y Rodgers, 1992: 70).

Halliday (1970, en Richards y Rodgers, 1992: 70-71) describe siete funciones de la lengua materna. Estas funciones son: instrumental (para obtener cosas), de regulación (controlar el comportamiento de otros), de interacción (crear interacción con otros), personal (expresar sentimientos y significados personales), heurística (aprender y descubrir), imaginativa (crear un mundo de la imaginación) y de representación (comunicar información). Esta misma perspectiva fue tomada por los proponentes del enfoque comunicativo en el aprendizaje de una L<sub>2</sub>.

La aplicación del enfoque comunicativo en el salón de clase debe observar ciertos principios. Por ejemplo, la lengua meta debe utilizarse como medio de comunicación y enseñarse dentro de un contexto. Con el enfoque comunicativo se promueve la comunicación efectiva, se busca la fluidez, y la precisión se juzga con relación al contexto y no en abstracto.

El error no es visto como algo que se deba evitar sino como parte del proceso de aprendizaje. Así mismo se acepta el uso de la lengua materna de los estudiantes cuando se considere factible y necesario (Richards y Rodgers, 1992).

El alumno debe interactuar con otras personas. Para ello, se utilizan textos que promuevan la interacción en situaciones reales y significativas. También se recomienda el uso de material que permita que los alumnos relacionen y transfieran el conocimiento adquirido en el aula al mundo externo (Larsen-Freeman, 1986).

En cuanto al papel que desempeñan el alumno y el maestro, Larsen-Freeman señala que el alumno debe ser el responsable de su propio aprendizaje. Mientras que el maestro cumple diferentes roles. Entre otros, el maestro es el facilitador del aprendizaje ya que provee actividades comunicativas y promueve la comunicación entre los alumnos. De igual manera, el profesor ayuda a los alumnos durante las actividades cuando surgen dudas y es también el que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

En este apartado se han presentado las bases, características y principios del enfoque comunicativo. A continuación se exponen las características de la enseñanza explícita y la enseñanza implícita desde esta perspectiva.



### 2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

La gramática, por conformar una de las áreas de la competencia comunicativa, es un elemento que debe abordarse a través de la enseñanza explícita o implícita de una lengua extranjera. De acuerdo con Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), con la enseñanza explícita de la gramática se proporcionan a los alumnos reglas y ejercicios con metalenguaje. Con la enseñanza implícita los alumnos cumplen con las tareas específicas que requieran el uso de ciertas estructuras para que los estudiantes se enfoquen y practiquen la forma gramatical, sin que haya una enseñanza formal de las mismas.

Shaffer (1989, en Curtis, 2001) clasifica el enfoque de la enseñanza de la gramática en inductivo y deductivo. En el enfoque inductivo, el estudiante centra su atención en la estructura que debe ser aprendida, él mismo es quien debe formular y verbalizar el patrón subyacente. En el enfoque deductivo, los alumnos reciben una explicación gramatical.

Lo anterior puede relacionarse con el aprendizaje implícito y el aprendizaje explícito. El aprendizaje implícito se define como un proceso pasivo en el que el estudiante es expuesto a la información y adquiere su conocimiento a través de esa exposición. El aprendizaje explícito se define como el proceso activo con el que el alumno busca la estructura de cualquier información que le haya sido presentada (<http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>). Fuller (1999) ejemplifica lo anterior señalando que existe una diferencia entre la habilidad para jugar un juego y explicar las reglas del juego.

En el enfoque comunicativo, de acuerdo con Jarvis (2004), se prefiere la enseñanza implícita de la lengua. Sin embargo, Dulany, *et al.* (1984) reportan, como resultado de su estudio, que no hay diferencia significativa entre los resultados obtenidos por estudiantes que recibieron instrucción explícita y los que recibieron instrucción implícita.

Blyth (1998) menciona un tercer enfoque (Focus-on-form) para la enseñanza de la gramática, según el cual algunos puntos gramaticales requieren una presentación explícita y otros que pueden ser presentados de manera implícita. Curtis (2001) señala que esto depende de la complejidad y relevancia de la estructura gramatical. Curtis, con

base en su estudio, propone que este último enfoque es "necesario e inevitable" para propiciar un ambiente de aprendizaje positivo para el alumno.

A partir de los enfoques anteriores, diversos autores han presentado propuestas para la enseñanza de la gramática. En el siguiente apartado se exponen los modelos relevantes para esta investigación.

### **2.3.3 Modelos de enseñanza**

Dentro del enfoque comunicativo se han propuesto diversos modelos para la enseñanza de la gramática. Para la elaboración de este trabajo se revisaron los modelos de *Input* estructurado, *Output* estructurado, Toma de conciencia, *Garden Path*, Campos semánticos y *Tasks*. No obstante, a continuación sólo se describen los que se han seleccionado para la elaboración del diseño que se propone.

#### **2.3.3.1 *Input* estructurado**

Este modelo es presentado por Lee y VanPatten (1995) con base en la teoría cognoscitiva. Lee y VanPatten sostienen que si se proporcionan actividades con *input* estructurado, comprensible y suficiente, el alumno tendrá mayores oportunidades de reestructurar sus conocimientos previos de la lengua meta. Este *input* se proporciona por medio de práctica significativa y práctica comunicativa, en las cuales interviene el significado. De esta manera, el alumno puede establecer una relación entre la estructura gramatical y el significado que conlleva.

Con base en la capacidad de procesamiento limitada de los estudiantes, VanPatten (1985, 1990 y 1995, en Lee y VanPatten, 1995: 97) desarrolla cuatro hipótesis sobre la relación entre el procesamiento del *input* y la adquisición de una L<sub>2</sub>. Estas hipótesis se presentan en la tabla 11.

El modelo de *input* estructurado se basa en la premisa de que el estudiante debe prestar atención a los datos gramaticales contenidos en el *input* para procesarlos. Lee y VanPatten establecen dos características de las actividades del *input* estructurado:

- La actividad requiere que el estudiante preste atención a la forma gramatical de las oraciones del *input* mientras está concentrado en el significado.
- El alumno no produce la forma gramatical, sino que la procesa con el *input*.

Para diseñar este tipo de actividades se deben observar los siguientes principios.

- Presentar una sola forma gramatical a la vez.
- Conservar el enfoque en el significado.
- Comenzar con oraciones cortas para después avanzar al discurso.
- Utilizar *input* oral y escrito.
- Hacer que los estudiantes hagan algo con el *input*, pero que no produzca la estructura gramatical que se está estudiando.
- Tener en mente las estrategias de procesamiento del estudiante.

Es recomendable comenzar con actividades referenciales (que tienen una referencia concreta y una sola respuesta correcta) y después utilizar las actividades afectivas que se centran en el estudiante (con las que se solicita una opinión o una respuesta personal).

Las actividades del *input* estructurado, de acuerdo con Lee y VanPatten, son de opción binaria, de correlación, de complementación y de selección de alternativas.

Se espera que los alumnos, al practicar el discurso indirecto con actividades de *input* estructurado, relacionen la forma gramatical con la expresión de una intención y su significado.

Lee y VanPatten (1995) señalan que el *input* es necesario para crear un sistema lingüístico, pero que no es suficiente para desarrollar la habilidad de usar el lenguaje en un contexto comunicativo. Por lo tanto, ellos proponen el modelo de *output* estructurado para lograr ese desarrollo, mismo que se describe en el siguiente apartado.

Tabla 11. Hipótesis sobre las estrategias del procesamiento del *input*

H1.	Los estudiantes procesan el significado del <i>input</i> antes que su forma.
H1(a).	Las palabras de contenido se procesan antes que las de función.
H1(b).	Los estudiantes prefieren procesar elementos léxicos antes que la información semántica.
H1(c).	Se procesan los elementos morfológicos de mayor significado antes que los de menor significado o los que carecen de significado.
H2.	Para que los alumnos procesen las formas sin significado, deben ser capaces de procesar el contenido informativo o comunicativo que no requiera gran atención.
H3.	Los estudiantes tienden a procesar cadenas de información como agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto designando como agente o sujeto la primera frase nominal que encuentren.
H4.	Los estudiantes pueden procesar frases y patrones recurrentes como grupos completos no analizados, especialmente si hay características fonológicas (contornos melódicos, patrones de entonación) que ayuden a delimitar esas frases.

(Lee y VanPatten, 1995: 97)

### 2.3.3.2 *Output* estructurado

Este modelo está basado en la premisa de que el aprendizaje de L<sub>2</sub> no es una formación de hábitos, sino el establecimiento de conexiones entre la forma y el significado. De acuerdo con Lee y VanPatten (1995), es necesario que la práctica en el salón de clases comprenda el intercambio de información, para lo cual se requiere que los estudiantes tengan acceso a una estructura gramatical con el fin de expresar el significado. El acceso es, en términos de Terrell (1986 y 1991, en Lee y VanPatten, 1995), la recuperación de la forma gramatical correcta del sistema lingüístico que el estudiante ha creado.

Los principios para desarrollar actividades de *output* estructurado son:

- 1) Presentar una estructura y una función a la vez.
- 2) Conservar el enfoque en el significado.

- 3) Comenzar con oraciones cortas y avanzar al discurso.
- 4) Usar *output* oral y escrito.
- 5) Alguien debe responder al contenido del *output*.
- 6) El estudiante debe tener conocimiento de la forma o estructura.

Ya que las actividades de *output* estructurado se enfocan en la producción oral o escrita, es necesario que el alumno tenga conocimiento previo de la estructura que va a practicar. Por ello, Lee y VanPatten señalan que este tipo de actividades deben seguir a las de *input* estructurado. De esta manera, el alumno habrá tenido oportunidad de procesar el *input* y podrá tener acceso a la forma correcta.

En las actividades que Lee y VanPatten proponen, se ofrece un ejemplo que guía a los alumnos sobre la estructura que deben utilizar sin expresar la regla explícitamente.

Se ha seleccionado el modelo de *output* estructurado ya que permite producir una sola estructura a la vez, lo que puede contribuir a que el alumno desarrolle la competencia gramatical de la lengua extranjera en las cuatro habilidades lingüísticas.

## 2.4 Modelo para el diseño de materiales

Después de haber revisado varios modelos para el diseño de materiales (Graves, 1997, García, 2004, Noblitt, 1972), se selecciona el modelo propuesto por Noblitt (1972, en Stern, 1983: 175).

Noblitt propone un modelo que, aunque breve, presenta de manera completa los aspectos que deben analizarse para el diseño de actividades didácticas. Estos aspectos se describen a continuación.

- Contexto educativo. Es el contexto institucional, del estudiante, de la materia y del punto gramatical que se pretende enseñar.
- Conceptos e información gramatical descriptiva y contrastiva. Se refiere a la descripción del punto gramatical en cuestión en L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>, y un análisis contrastivo.
- Aspectos psicolingüísticos. Las actividades deben tener como base una teoría de aprendizaje y una teoría de enseñanza.

- Ordenamiento de la información en términos de habilidades. La información se presenta de acuerdo con el tipo de habilidad (comprensión auditiva y de lectura, y producción oral y escrita) que se intenta desarrollar.
- Procedimientos de evaluación con base en los objetivos. La evaluación se basa en los objetivos de cada actividad.

En este capítulo se han sentado las bases teóricas que sustentan el diseño de las actividades didácticas para la enseñanza del discurso indirecto.

Los modelos de actividades de *input* estructurado y *output* estructurado contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa, la cual es el objetivo del enfoque comunicativo. El modelo de Noblitt contribuye a organizar los elementos necesarios para el diseño de materiales.

Una vez seleccionados los modelos, en el siguiente capítulo se presentan los lineamientos generales para la propuesta de las actividades que se sugieren.

### **III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE MATERIALES**

En este capítulo se presentan los aspectos que deben observarse en el diseño de actividades.

Con base en el modelo de Noblitt, éstos son: el contexto educativo, conceptos e información gramatical descriptiva y contrastiva, aspectos psicolingüísticos, ordenamiento de la información en términos de habilidades y procedimientos de evaluación con base en los objetivos. A continuación se desarrollan estos aspectos.

#### **3.1 Contexto educativo**

En el Capítulo I se presenta un panorama extenso del contexto institucional, la descripción del plan de estudios, el programa de la materia, el libro de texto, así como la población, que incluye el nivel de aprendizaje de los alumnos.

#### **3.2 Conceptos y descripción gramatical**

La descripción del discurso indirecto en inglés y español, el análisis contrastivo que revela las semejanzas y diferencias entre los dos idiomas, así como el tratamiento pedagógico que se ha dado a este punto gramatical, se presenta en el apartado 2.1 del Capítulo II.

#### **3.3 Aspectos psicolingüísticos**

Las actividades deben tener como base una teoría de aprendizaje y una teoría de enseñanza. Las teorías de aprendizaje cognoscitiva, constructivista, de desarrollo de estrategias, interlenguaje, análisis de errores; así como las de enseñanza de L<sub>2</sub>: el

enfoque comunicativo, enseñanza implícita vs. explícita, asimismo los modelos de *input* y *output* estructurado se presentan en los apartados 2.2 y 2.3 del Capítulo II.

### 3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

Las actividades se presentan de acuerdo con el tipo de habilidad (comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura, producción escrita e integración de habilidades) que se intenta desarrollar. A continuación se describe la información sobre cada una de estas habilidades.

#### 3.4.1 Comprensión auditiva

Tradicionalmente la comprensión auditiva había sido considerada un proceso pasivo y receptivo. Sin embargo, ahora se le reconoce como un proceso interactivo (Brown, 2001). De acuerdo con Lynch y Mendelsohn (2002), la comprensión auditiva es un proceso interpretativo. Para Underwood “es la actividad de poner atención y tratar de obtener el significado de algo que se oye” (1989: 1), para ello se debe ser capaz de “deducir lo que el hablante quiere decir cuando utiliza ciertas palabras de cierta manera en ocasiones particulares y no simplemente entender las palabras en sí mismas”.

Esta habilidad implica una serie de procesos simultáneos que Nunan (1989) resume de Anderson y Lynch (1988) como sigue:

- Identificar los signos hablados de entre el ruido que los rodea.
- Segmentar el torrente de habla en palabras.
- Entender la sintaxis de lo expresado.
- Formular una respuesta apropiada (cuando se requiera).

Lynch y Mendelsohn (2002) señalan que los recursos que puede emplear un oyente para lograr lo anterior se dividen en procesos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*), señalan también que un oyente competente utiliza ambos tipos de procesos para recabar información.

Los procesos ascendentes se basan en el reconocimiento de los sonidos, palabras, y frases que el oyente trata de decodificar para asignarles un significado (Brown, 2001).



De acuerdo con Anderson (1985, en Wilcox, 2001), estos procesos se dividen en tres fases: procesamiento perceptual (asignar límites entre los sonidos para determinar sílabas y palabras), fase de identificación gramatical (formar unidades de significado y almacenarlas en la memoria a corto plazo) y la fase de utilización (buscar en la memoria a largo plazo por ideas que se relacionan con la nueva información).

Los procesos descendentes se refieren a la activación de esquemas (Brown, 2001) que son los conocimientos previos y experiencias que se tienen en la memoria a largo plazo y pueden auxiliar el proceso de comprensión (Lynch y Mendelsohn, 2002). Estos esquemas se clasifican en esquemas de contenido y esquemas retóricos. Los esquemas de contenido son redes de conocimiento sobre diferentes temas. Los esquemas retóricos (también conocidos como organizacionales o textuales) se basan en el conocimiento de la estructura y organización del discurso en general.

En cuanto a las dificultades que esta habilidad conlleva, Rubin (1994, en Lynch y Mendelsohn, 2002) identifica cinco características que afectan la comprensión auditiva y por lo tanto determinan su dificultad: características del texto, del interlocutor, de la tarea, del oyente y de procesamiento.

Brown (2001) por su parte menciona que de acuerdo con Dunkel (1991), Richards (1983) y Ur (1984); los siguientes factores influyen e incluso pueden bloquear la comprensión auditiva:

- *Clustering*, es decir, agrupar las palabras.
- Redundancia que aunque puede ayudar a procesar el significado, también puede llegar a confundir al estudiante en los primeros niveles.
- Formas reducidas. La reducción puede ser fonológica, sintáctica o pragmática.
- Variables en el desempeño, tales como dudas, falsos comienzos, pausas y correcciones que interfieren en la comprensión de los estudiantes de L<sub>2</sub>, además de las formas agramaticales.
- Lenguaje coloquial, frases idiomáticas, jerga, formas reducidas y conocimiento que requiere de antecedentes culturales.
- Velocidad a la que se envía la información.
- Acentuación, ritmo y entonación.

→ Interacción, el alumno debe aprender a escuchar aprendiendo a responder y continuar una cadena de escuchar-responder.

Por lo que respecta al profesor, debe decidir entre utilizar material auténtico o no. Sin embargo Rogers y Medley (1988, en Wilcox, 2001: 95) resuelven el problema definiendo el material auténtico como aquel que “refleja una naturalidad en la forma y una propiedad en el contexto cultural y situacional que se encontraría en el lenguaje utilizado por hablantes nativos”. De esa forma cualquier material bien adaptado se consideraría auténtico.

Underwood (1989) señala algunos pasos necesarios en la planeación de una lección de comprensión auditiva. Es necesario seleccionar un texto auditivo y ajustar la dificultad al nivel de los estudiantes, además de construir un contexto del que carecen por su naturaleza los textos auditivos. Estos pasos pueden interpretarse también como problemas potenciales.

Ya que el principal objetivo del enfoque comunicativo es la competencia comunicativa y que ésta implica el desarrollo de la comprensión auditiva es necesario que se analicen los aspectos que deben ser considerados en el diseño de este tipo de actividades. De acuerdo con Brown (2001: 258) los siguientes aspectos son necesarios para diseñar actividades de comprensión auditiva:

- 1) Valorar la importancia de utilizar técnicas que desarrollen específicamente la competencia auditiva.
- 2) Usar técnicas intrínsecamente motivadoras.
- 3) Usar lenguaje y contextos auténticos.
- 4) Considerar cuidadosamente la forma de las respuestas de los estudiantes.
- 5) Promover el desarrollo de estrategias auditivas.
- 6) Incluir técnicas de comprensión auditiva ascendentes y descendentes.

### **3.4.2 Producción oral**

La producción auditiva y la producción oral son habilidades que están intrínsecamente relacionadas. La interacción entre estas dos habilidades se aplica especialmente a la conversación. De acuerdo con Brown y Yule (1983, en Nunan, 1989) la lengua hablada

consiste en expresiones cortas y generalmente en fragmentos, con diferentes pronunciaciones. También implica repetición y superposiciones entre los hablantes.

Las habilidades que comprende la comunicación oral, de acuerdo con Nunan (1989) son:

- Articular características fonológicas.
- Transaccionales e interpersonales.
- De intercambios con turnos cortos y largos.
- En el manejo de la interacción.
- En la negociación del significado.
- De comprensión auditiva.

Así como:

- Un grado aceptable de fluidez.
- Manejo de acentuación, ritmo y entonación.
- Conocimiento sobre el tema de conversación y negociación del propósito de ésta.
- Uso apropiado de formulismos conversacionales y muletillas.

La fluidez como la define Hedge (1993, en Lazaraton, 2002) tiene dos significados:

1. La habilidad de conectar unidades de habla con facilidad y sin lentitud inapropiada o excesivas dudas.
2. Uso natural de la lengua.

Aunque la fluidez es un aspecto importante de la comunicación oral, la precisión es también importante. Brown (2001) señala que a partir de mediados de los años ochenta, se da mayor atención al balance entre fluidez y precisión en la producción oral y se reconoce la pronunciación como un elemento clave para lograr la competencia comunicativa.

La producción oral corresponde a dos funciones. La función transaccional de la lengua se refiere a la transferencia de información. La función interpersonal se refiere al propósito de mantener la conversación (Brown y Yule, 1983, en Nunan, 1989).

Brown (2001) señala que algunos de los aspectos que determinan la dificultad de la producción oral son:

- Agrupar palabras cognitiva y físicamente.
- Utilizar la redundancia como un medio para hacer más claro el mensaje.

- Producir contracciones, elisiones, reducción de vocales, etc.
- Utilizar las muletillas, retrocesos, correcciones, dudas como un medio para tener tiempo de organizar el pensamiento y que no haya espacios de silencio.
- Producir lenguaje coloquial y frases idiomáticas.
- Adquirir una velocidad aceptable.
- Adquirir la acentuación, el ritmo y la entonación de la L<sub>2</sub>.
- Llevar a cabo la interacción.

Los enfoques para la enseñanza de la producción oral son: el ascendente y el descendente. El enfoque ascendente sugiere comenzar con las unidades mínimas del lenguaje y avanzar gradualmente hasta llegar al discurso (sonidos individuales → palabras → oraciones → discurso). En el enfoque descendente se debe comenzar con cadenas mayores de lenguaje que conlleven un contexto significativo y que se utilice el conocimiento previo del alumno sobre ese contexto para que comprenda y utilice correctamente las unidades más pequeñas del idioma.

A continuación se describe la comprensión de lectura y más adelante la producción escrita, dos habilidades interrelacionadas entre sí.

### 3.4.3 Comprensión de lectura

La comprensión de lectura es, de acuerdo con McArthur (1992: 847), "el proceso de extraer significado del lenguaje escrito o impreso".

El proceso de la comprensión de lectura, se puede llevar a cabo, según el enfoque ascendente, por medio del reconocimiento de los signos lingüísticos y el uso de los mecanismos de procesamiento lingüístico de información para imponer algún orden a esos signos. Desde la perspectiva del enfoque descendente, el lector utiliza su experiencia y conocimientos previos para comprender un texto. La perspectiva predominante actual es una combinación de estos dos puntos de vista, es decir de la lectura interactiva (Brown, 2001).

De acuerdo con lo anterior, Nunan (1989) señala que las sub-habilidades que implica la comprensión de lectura son:

- Identificar la correspondencia sonido-símbolo.

- Utilizar conocimiento gramatical para recuperar el significado del texto.
- Utilizar diferentes técnicas, según el propósito de la lectura.
- Relacionar el contenido del texto con el conocimiento previo.
- Identificar la intención retórica o funcional de cada oración o segmento del texto.

Cada tipo o género de texto obedece ciertas reglas o convenciones que es posible reconocer gracias a los esquemas mentales que se poseen. Es decir, se aplica la teoría de los esquemas (Brown, 2001) que son los conocimientos previos y experiencias que se tienen en la memoria a largo plazo y pueden auxiliar el proceso de comprensión (Lynch y Mendelsohn, 2002). Algunas características del lenguaje escrito, materia prima de la comprensión de lectura, se abordan a continuación en el apartado de producción escrita.

#### **3.4.4 Producción escrita**

Para White (1981, en Nunan, 1989) la producción escrita no es una habilidad natural, ya que es una habilidad que se debe aprender aún en la L<sub>1</sub>.

Bell y Burnaby (1984, en Nunan, 1989) señalan que la producción escrita es una actividad cognitiva extremadamente compleja y que es necesario controlar simultáneamente un número de variables. Estas variables según Nunan son:

- Manejo de los mecanismos de la formación de letras.
- Manejar y respetar las convenciones ortográficas.
- Usar el sistema gramatical para transmitir el significado que se intenta.
- Organizar el contenido a nivel de párrafo y del texto completo para reflejar la información.
- Afinar y revisar los primeros intentos.
- Seleccionar un estilo apropiado para una determinada audiencia.

Las características de la lengua escrita que determinan su dificultad, de acuerdo con Brown (2001), son:

- Su permanencia permite que el lector regrese al texto.
- El tiempo de procesamiento lo determina el lector.

- El trabajo del lector es interpretar la lengua que fue escrita en otro lugar, en otro momento, ayudado sólo por las palabras escritas como contexto.
- El texto escrito implica más oraciones complejas y cláusulas más largas que el lenguaje oral.
- El vocabulario que se emplea por escrito es más variado, ya que se intenta ser preciso.
- La lengua escrita tiene un tono más formal que la hablada, además de que los textos tienen formas definidas.

Para la enseñanza de la producción escrita se han utilizado diferentes enfoques, por ejemplo el de composición controlada y el de *paragraph pattern* (Silva y Matsuda, 2002). Sin embargo, estos enfoques se centran en la estructura y en la precisión.

En años más recientes, surgieron el enfoque en el producto y el enfoque en el proceso (Nunan, 1989). El enfoque en el producto se centra en el resultado final. El maestro revisa que el producto sea legible, gramaticalmente correcto y que obedezca las convenciones del discurso.

El enfoque en el proceso percibe la producción escrita desde la perspectiva de cómo se creó el producto final, así como su resultado (Nunan, 1989). Zamel (1982, en Nunan, 1989) señala que la producción escrita se construye a través de diferentes etapas y quien escribe descubre en ellas lo que está tratando de decir. Esto es, que las ideas se refinan, se desarrollan y se transforman mientras se escribe y se reescribe.

### **3.4.5 Habilidades integradas**

La división anterior de las habilidades es el resultado de razones pedagógicas por las que una clase se concentra en comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita. Sin embargo, es prácticamente imposible que una habilidad pueda ser aislada de las demás. Por ejemplo, durante una conversación no es posible hablar, si no se escucha también; en una conferencia, el alumno, toma notas para escribir después un reporte; alguien ve una obra de teatro y después platica o escribe sobre su experiencia; etc. (Harmer, 1992).

Oxford (2001) expone que el enfoque de habilidades integradas permite a los alumnos comunicarse con un lenguaje real, interactuar de una manera natural y que ofrece una mayor motivación.

En el presente trabajo se aborda la integración de habilidades uniendo *input* y *output* estructurados en una actividad con el fin de que se desarrollen dos habilidades.

En el siguiente apartado se presentan los objetivos de las actividades sugeridas.

### **3.5 Evaluación con base en los objetivos**

A continuación se establecen los objetivos de las actividades que se proponen para que los alumnos de inglés III de la FCPyS internalicen y produzcan de manera efectiva y significativa la estructura y el uso del discurso indirecto con los verbos *ask*, *say* y *tell*.

#### **3.5.1 Objetivo general para las actividades de *input* estructurado**

Por medio de la aplicación de las actividades de *input* estructurado – en las habilidades receptivas – el alumno manipulará e internalizará la estructura del discurso indirecto en un contexto significativo.

##### **3.5.1.1 Objetivos específicos de las actividades referenciales**

Al realizar las actividades referenciales, los alumnos utilizarán la información que se les proporciona para dar una respuesta que puede ser evaluada como correcta o incorrecta.

- Actividades de opción binaria

Los alumnos seleccionarán la respuesta correcta entre dos opciones con base en la información que se les proporciona.

- Actividades de correlación

Los alumnos discriminarán y relacionarán la información de dos columnas utilizando sus conocimientos previos sobre la situación presentada.

- Actividades de complementación

Los alumnos complementarán las oraciones que se les presentan usando la información de un texto auditivo o escrito.

### **3.5.1.2 Objetivos específicos de las actividades afectivas**

Los estudiantes al responder estas actividades utilizan su opinión, sus experiencias personales o su conocimiento previo; por ello, sus respuestas no pueden considerarse correctas o incorrectas ya que cada alumno puede responder de diferente manera.

- Actividades de opción binaria

Los alumnos seleccionarán la respuesta que consideren correcta con base en sus propias opiniones, experiencias previas, conocimientos previos o vida personal.

- Actividades de selección de alternativas

Los alumnos seleccionarán la respuesta que consideren correcta entre un número de opciones, con base en sus opiniones.

### **3.5.2 Objetivo general para las actividades de *output* estructurado**

Por medio de las actividades de *output* estructurado, el alumno producirá, de manera oral y escrita, las estructuras del discurso indirecto con los verbos *ask*, *say* y *tell* significativamente.

#### **3.5.2.1 Objetivo específico de las actividades referenciales**

Los alumnos utilizarán la información que se les proporciona para dar una respuesta, de manera oral o escrita que pueda ser evaluada como correcta o incorrecta.

- De complementación

Los alumnos completarán oraciones utilizando la información que se les presenta.



### **3.5.2.2 Objetivo específico de las actividades afectivas**

Los estudiantes utilizarán su opinión, sus experiencias personales o su conocimiento previo para realizar estas actividades; en consecuencia, sus respuestas no pueden juzgarse como correctas o incorrectas.

- De complementación

Los alumnos completarán oraciones expresando sus conocimientos previos, opiniones personales, experiencias previas y vida personal.

### **3.5.3 Objetivo general para las actividades de habilidades integradas**

La aplicación de las actividades integradas permitirá que los alumnos interactúen entre sí o con un texto y que produzcan la estructura del discurso indirecto de manera significativa, basados en la información recabada.

#### **3.5.3.1 Objetivos específicos de las actividades de habilidades integradas**

Los alumnos realizarán actividades en las que asumen diferentes roles en una situación comunicativa, cambiando de receptores a productores y viceversa.

- Actividades de comprensión de lectura y producción oral

Los alumnos complementarán un texto que servirá como contexto para que intercambien información que ya posean.

- Actividades de comprensión auditiva y producción oral

Los alumnos intercambiarán información. Mientras un alumno produce, el otro recibirá la información; intercambiando los roles.

### **3.6 Recomendaciones pedagógicas**

Se sugiere al profesor que desee utilizar las actividades que se presentan, que lea el contexto y el marco teórico a fin de que conozca las bases que sustentan esta propuesta.

La aplicación del *input* estructurado se sugiere para las actividades de recepción, ya que permiten que el alumno manipule de manera implícita la estructura que se le presenta.

Para las habilidades de producción se sugiere utilizar las actividades de *output* estructurado. Éstas permiten la observación de que el alumno ha procesado y es capaz de producir la estructura que ha practicado.

Por lo anterior, es necesario que se apliquen primero las actividades de *input* estructurado y avanzar a las de *output*.

El discurso indirecto se presenta en esta propuesta con los verbos *ask*, *say* y *tell*, ya que son muy comunes en inglés y pueden presentar confusión al nativo hablante de español. Los cambios en el discurso indirecto que se presentan son los cambios deícticos temporales (presente → pasado, pasado → pasado perfecto) y personales.

En el siguiente capítulo se presentan las actividades propuestas, se incluye una sección para el profesor y una sección para el alumno.

#### **IV. PROPUESTA DE MATERIALES**

En este capítulo se presenta el diseño de materiales propuesto para la enseñanza-aprendizaje de DI en el curso de Posesión III de la FCPyS de la UNAM.

La propuesta consta de dos secciones que corresponden al material para el profesor y al material para el alumno.

El material para el profesor incluye la metodología y la clave de respuestas; así como la transcripción en las actividades de comprensión auditiva.

En cuanto al material para el alumno, se presenta el material que debe utilizarse en clase.

# MATERIAL PARA EL PROFESOR

- ⇒ **ACTIVIDADES DE *INPUT* ESTRUCTURADO**  
**COMPRESIÓN AUDITIVA (1-4)**  
**COMPRESIÓN DE LECTURA (5-8)**
  
- ⇒ **ACTIVIDADES DE *OUTPUT* ESTRUCTURADO**  
**PRODUCCIÓN ORAL (9-12)**  
**PRODUCCIÓN ESCRITA (13-16)**
  
- ⇒ **ACTIVIDADES DE HABILIDADES INTEGRADAS (17-20)**

ACTIVIDAD No. 1	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Writing assignment.</i>
HABILIDAD	Comprensión auditiva.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> estructurado, referencial, de complementación.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El maestro entregará las hojas de trabajo, explicará las instrucciones y leerá la transcripción dos veces. Después, revisará las respuestas con el grupo.
MATERIAL	Copias y transcripción.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	1) Oct. 21, 2) in teams, 3) ten books, 4) Central Library, 5) Internet, 6) the spelling, 7) ten pages, 8) footnotes, 9) statistic, 10) his office.

Transcript:

Well, the teacher told us that for the paper we had to observe some rules. He told us that the deadline was October the twenty-first. He told us that the work was individual and not to work in teams. For the bibliography, he told us to review at least ten books. He told us to go to the Central Library. He told us not to use information from Internet. About the format he told us to check the spelling. He told us to write six pages the minimum and ten pages the maximum. He told us not to use footnotes. He told us not to include statistic information.

Finally, he told us not to leave any papers in his office before or later than October the twenty-first.

ACTIVIDAD No. 2	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Survey results.</i>
HABILIDAD	Comprensión auditiva.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> estructurado, referencial, de complementación.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El maestro repartirá las copias con la actividad. Explicará la situación y leerá las instrucciones. El profesor leerá la transcripción. Pedirá a voluntarios que lean sus respuestas. Anotará los resultados en el pizarrón y leerá nuevamente la transcripción para revisar las respuestas.
MATERIAL	Copias, pizarrón y transcripción.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	1) 2, 2) 8, 3) 12, 4) 14, 5) 10, 6) 23, 7) 16, 8) 25, 9) 47, 10) 6

Transcript:

OK, Let's talk about the information. We asked 100 people about the movie and here I have the results, let's see.

First 2 people said that they didn't want to answer our survey. 8 people said that they didn't know anything about the film. 12 people said that they didn't recommend it and 14 people said that they wanted to see the film again.

10 people said that they hadn't seen the movie. 23 said that they hadn't enjoyed it.

16 people said that they had enjoyed Alejandro Fernandez acting. 25 said that they had left the cinema before it finished. 47 said that they actually had regretted to see the movie, but 6 people said that they had seen the movie more than once.

ACTIVIDAD No. 3	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Government report.</i>
HABILIDAD	Comprensión auditiva.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> estructurado, afectiva, selección de alternativas.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El profesor explicará la situación y las instrucciones. Leerá las oraciones dos veces y al final, los alumnos darán sus respuestas.
MATERIAL	Copias y transcripción.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Pueden variar.

Transcript:

- A. He told us that poverty in Mexico was finishing.
- B. He told us that social stability was guaranteed.
- C. He told us that every Mexican had medical service.
- D. He told us that public insecurity had been reduced.
- E. He told us that the employment rate had been raised.
- F. He told us that the budget for education had been increased.
- G. He told us that roads had been built in indigenous areas.
- H. He told us that free trade agreements had helped Mexican economy.
- I. He told us that there had been more access to bank credits for houses.
- J. He told us that the justice system had worked better than the previous six-year term.

ACTIVIDAD No. 4	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	"El rival más débil".
HABILIDAD	Comprensión auditiva.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El profesor repartirá las copias con el ejercicio y explicará las instrucciones. Leerá las oraciones tres veces y el alumno seleccionará la imagen que describa cada una. Al final, el profesor revisará las respuestas.
MATERIAL	Copias y transcripción.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	1) a, 2) b, 3) b, 4) b, 5) a, 6) a, 7) b, 8) a, 9) b, 10) b.

Transcript:

- 1) She asked where the Himalayas were.
- 2) She asked how many American States there were.
- 3) She asked which the biggest sea animal was.
- 4) She asked what Chinese people ate the most.
- 5) She asked when a man first had walked on the moon.
- 6) She asked when the First World War started.
- 7) She asked when a man had flown a plane for the first time.
- 8) She asked who had written "The Quixote".
- 9) She asked who had won the Baseball World Series.
- 10) She asked what Guttenberg had invented.



ACTIVIDAD No. 5	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Political immunity.</i>
HABILIDAD	Comprensión de lectura.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> estructurado, afectiva, selección de alternativas.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El profesor explicará la situación y las instrucciones. Los alumnos leerán, trabajarán en silencio y después, el profesor leerá cada oración para que algunos voluntarios den sus respuestas.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Las respuestas pueden variar.

ACTIVIDAD No. 6	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Video scandal.</i>
HABILIDAD	Comprensión de lectura.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> estructurado, referencial, correlación.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El profesor establecerá el contexto y preguntará sobre algunos actores de este hecho. Repartirá las copias y pedirá a los alumnos que trabajen en parejas para decidir quién dijo qué.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	15 minutos.
RESPUESTAS	1) J, 2) I, 3) F, 4) C, 5) A, 6) H, 7) G, 8) D, 9) B, 10) E

ACTIVIDAD No. 7	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Questions for...</i>
HABILIDAD	Comprensión de lectura.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> estructurado, referencial, opción binaria.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El profesor establecerá el contexto de una entrevista. Repartirá las copias y explicará las instrucciones. Los alumnos trabajarán individualmente. Al final, se revisarán las respuestas.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	1) SP, 2) FW, 3) SP, 4) SP, 5) SP, 6) SP, 7) FW, 8) FW, 9) SP/FW, 10) FW

ACTIVIDAD No. 8	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Requirements?</i>
HABILIDAD	Comprensión de lectura.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> estructurado, afectiva, opción binaria.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El maestro preguntará si alguien tiene una beca para establecer el contexto. Los alumnos trabajarán individualmente y al final se revisarán los posibles requisitos que se deban cubrir.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Pueden variar.

ACTIVIDAD No. 9	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>What did they say?</i>
HABILIDAD	Producción oral.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Output</i> estructurado, afectiva, historieta.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El profesor establecerá el contexto y repartirá las hojas por parejas. Explicará las instrucciones y el grupo completo hará la primera tira cómica como ejemplo. Los alumnos continuarán en parejas y al final algunos voluntarios dirán lo que pensaron que fue dicho en las tiras.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	15 minutos.
RESPUESTAS	Las respuestas pueden variar.

ACTIVIDAD No. 10	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Interesting news.</i>
HABILIDAD	Producción oral.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Output</i> estructurado, afectiva, reporte de noticias.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El profesor preguntará acerca de periódicos y noticieros para establecer el contexto. Repartirá las hojas y explicará las instrucciones. Leerá los ejemplos para que los alumnos continúen conversando sobre los temas propuestos en parejas. Al final el profesor pedirá ejemplos.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Las respuestas pueden variar.

ACTIVIDAD No. 11	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Great news!!!</i>
HABILIDAD	Producción oral.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Output</i> estructurado, referencial, reporte sobre eventos familiares.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El profesor formará pares. Les pedirá que cuenten las buenas noticias que se representan en las imágenes.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Pueden variar.

ACTIVIDAD No. 12	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Oral exam.</i>
HABILIDAD	Producción oral.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Output</i> estructurado, referencial, complementación.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El maestro organizará al grupo en parejas, leerá el contexto y las instrucciones. Todo el grupo revisará el ejemplo y los alumnos continuarán trabajando en pares. Al final el profesor revisará las respuestas.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) She asked me if/whether I liked opera.</li> <li>2) She asked me if/whether I spoke Japanese.</li> <li>3) She asked me if/whether I had a boyfriend/girlfriend.</li> <li>4) She asked me if/whether I liked Chinese food.</li> <li>5) She asked me if/whether I played the piano.</li> <li>6) She asked me if/whether I had written/received a letter.</li> <li>7) She asked me if/whether I had won the lottery.</li> <li>8) She asked me if/whether I had been on TV.</li> <li>9) She asked me if/whether I had gotten drunk.</li> <li>10) She asked me if/whether I had traveled to Italy.</li> </ol>

ACTIVIDAD No. 13	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Job Interview.</i>
HABILIDAD	Producción escrita.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Output</i> estructurado, afectiva, producción de oraciones.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El profesor presentará el contexto y preguntará que tipo de información se pregunta en una entrevista de trabajo. Todo el grupo leerá los ejemplos y los alumnos continuarán en pares.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Las respuestas pueden variar.

ACTIVIDAD No. 14	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>To attack or not to attack?</i>
HABILIDAD	Producción escrita.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Output</i> estructurado, afectiva, complementación.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El profesor explicará el contexto y leerá los ejemplos. Los alumnos continuarán en pares. Al final, se revisarán las respuestas en el pizarrón.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Pueden variar.

ACTIVIDAD No. 15	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Unusual experiences.</i>
HABILIDAD	Producción escrita.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Output</i> estructurado, referencial, producción de oraciones.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El profesor explicará el contexto de experiencias poco comunes y les dará una tabla con el nombre y la respectiva experiencia de 10 personas. Los alumnos, usando esa información, escribirán 10 oraciones. Al Final, 10 voluntarios anotarán en el pizarrón sus oraciones y todo el grupo hará la corrección.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Jane told me that she had seen a ghost.</li> <li>2) Peter told me that he had found a wallet.</li> <li>3) Patty told me that she had met her favourite rock star.</li> <li>4) Susan told me that she had eaten crickets.</li> <li>5) Charles told me that he had walked on red-hot coal.</li> <li>6) Ned told me that he had sung on TV.</li> <li>7) Jack told me that he had met his wife on the net.</li> <li>8) Oscar told me that he had participated in the Olympics.</li> <li>9) Hilda told me that she had seen a UFO.</li> <li>10) Erick told me that he had fallen from a third floor and nothing had happened to him.</li> </ol>

ACTIVIDAD No. 16	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>What have you heard?</i>
HABILIDAD	Producción escrita.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Output</i> estructurado, afectiva, producción de oraciones.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El profesor establecerá el contexto preguntando quienes son las personas en las fotos. Los alumnos escribirán sus oraciones individualmente.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Pueden variar.



ACTIVIDAD No. 17	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Aggressive questions?</i>
HABILIDAD	Comprensión de lectura y producción oral.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> y <i>output</i> estructurados, referencial, de complementación y afectiva.
TIPO DE INTERACCIÓN	Individual.
PROCEDIMIENTO	El profesor leerá las instrucciones y con todo el grupo hará la primera oración como ejemplo. Los alumnos continuarán individualmente y al final se revisará en el pizarrón. Después en parejas los alumnos hablarán de lo que sus personajes favoritos hayan dicho en la última entrevista que vieron o leyeron.
MATERIAL	Copias y pizarrón.
TIEMPO ESTIMADO	15 minutos.
RESPUESTAS	1) married 2) had 3) was 4) got 5) given 6) considered 7) did 8) left / had 9) give

ACTIVIDAD No. 18	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Class survey.</i>
HABILIDAD	Comprensión auditiva y producción oral.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input y output</i> estructurado, referencial, intercambio de información.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El profesor formará parejas y entregará una copia a cada alumno. Explicará las instrucciones para complementar la tabla. Los alumnos recabarán la información escuchando atentamente a su compañero y le darán la información que contiene su tabla.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Pueden variar.

ACTIVIDAD No. 19	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Compliments.</i>
HABILIDAD	Producción oral y producción escrita.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> y <i>output</i> estructurados, afectiva, intercambio de información.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El profesor pedirá a los alumnos que completen la tabla que les entregará. Al terminar, los alumnos anotarán su nombre e intercambiarán las tablas en parejas. El profesor explicará que deben ir con cada una de las personas cuyo nombre aparece en la tabla que recibieron para contarle lo que dijeron de él o ella. Así, cada alumno escuchará los cumplidos para él o ella.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	15 minutos.
RESPUESTAS	Pueden variar.

ACTIVIDAD No. 20	
NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	<i>Someone told me that...</i>
HABILIDAD	Comprensión auditiva y producción oral.
TIPO DE ACTIVIDAD	<i>Input</i> y <i>output</i> estructurados, afectiva, intercambio de información.
TIPO DE INTERACCIÓN	Pares.
PROCEDIMIENTO	El profesor formará pares y les pedirá que se cuenten entre sí, la experiencia más extraña, divertida, alegre, etc. Que alguien más les haya contado.
MATERIAL	Copias.
TIEMPO ESTIMADO	10 minutos.
RESPUESTAS	Las respuestas pueden variar.

# MATERIAL PARA EL ALUMNO

- ⇒ **ACTIVIDADES DE  
COMPRESIÓN AUDITIVA (1-4)  
COMPRESIÓN DE LECTURA (5-8)**
  
- ⇒ **ACTIVIDADES DE  
PRODUCCIÓN ORAL (9-12)  
PRODUCCIÓN ESCRITA (13-16)**
  
- ⇒ **ACTIVIDADES DE  
COMPRESIÓN DE LECTURA-PRODUCCIÓN ORAL(17)  
COMPRESIÓN AUDITIVA-PRODUCCIÓN ORAL (18-20)**

## ACTIVITY No. 1

## WRITING ASSIGNMENT

## LISTENING

You have to write a very important paper for a class: The teacher explained the instructions to write the assignment yesterday, but you didn't come to school. You are going to listen to your friend and complete your notes about what you have to do and what not to do.

- 1) The teacher told us to hand the paper in on Oct. 21st.
- 2) The teacher told us not to work \_\_\_\_\_.
- 3) The teacher told us to review no less than \_\_\_\_\_.
- 4) The teacher told us to visit the \_\_\_\_\_.
- 5) The teacher told us not to use information from \_\_\_\_\_.
- 6) The teacher told us to check \_\_\_\_\_.
- 7) The teacher told us to write no more than \_\_\_\_\_.
- 8) The teacher told us not to use \_\_\_\_\_.
- 9) The teacher told us not to include \_\_\_\_\_ information.
- 10) The teacher told us not to leave the paper in \_\_\_\_\_.



## ACTIVITY No. 2

## SURVEY RESULTS

**LISTENING**

In a survey 100 people were asked how they liked Zapata, the movie with Alejandro Fernandez. You are going to listen to the results of the survey. Please write the figures in the correct information.

- 1)   2   people said that they didn't want to answer the survey.
- 2)            people said that they didn't know about the movie.
- 3)            people said that they didn't recommend the movie.
- 4)            people said that they wanted to see the movie again.
- 5)            people said that they hadn't seen the movie.
- 6)            people said that they hadn't enjoyed the movie.
- 7)            people said that they had enjoyed Alejandro Fernandez as an actor.
- 8)            people said that they had left the cinema before the end of the movie.
- 9)            people said that they had regretted to see the movie.
- 10)            people said that they had seen the movie more than once.



## ACTIVITY No. 3

## GOVERNMENT REPORT

**LISTENING**

Last September the first, Vicente Fox reported to the Mexican people the work he had done in the Government for the last four years. You are going to listen to the improvements he mentioned and circle the option that expresses your agreement or disagreement according to the following chart:



- |                      |
|----------------------|
| 1) Strongly disagree |
| 2) Highly disagree   |
| 3) Disagree          |
| 4) Highly agree      |
| 5) Strongly agree    |

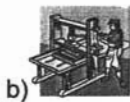
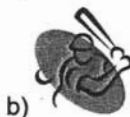
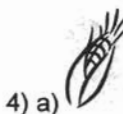
- |    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| A) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| B) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| C) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| D) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| E) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| F) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| G) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| H) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| I) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| J) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## ACTIVITY No. 4

## "EL RIVAL MÁS DÉBIL"

## LISTENING

Last Saturday you watched "El rival más débil", a TV show of questions and answers. You think some of the questions were really easy. To remember what was asked, you have to select one of the two pictures for each sentence you hear.





## ACTIVITY No. 5

## POLITICAL IMMUNITY

**READING**

The mayor of Mexico City is facing an attempt to remove his political immunity because he is accused of flouting a judicial order by allowing construction on land with disputed ownership in Santa Fe. Do you think the following sentences are true? Circle **Y** (YES), **N** (NO) or **I don't know**; according to what you know.

- |  |   |   |              |
|--|---|---|--------------|
| 1) Lopez Obrador said that the attempt to remove his political immunity was politically motivated. | Y | N | I don't know |
| 2) Fox said that no governor was above the law.  | Y | N | I don't know |
| 3) Fox said that Lopez Obrador was not able to run for president.                                  | Y | N | I don't know |
| 4) Fox said that Lopez Obrador was afraid of the impeachment attempt.                              | Y | N | I don't know |
| 5) PRI said that this problem was unimportant to Mexican political life.                           | Y | N | I don't know |
| 6) Fox said that they needed a political solution to finish the problem.                           | Y | N | I don't know |
| 7) Lopez Obrador said that he had the support of Mexican people.                                   | Y | N | I don't know |
| 8) Lopez Obrador said that he had not breached any orders over the land deal.                      | Y | N | I don't know |
| 9) PRD said that Lopez Obrador had respected the judicial order.                                   | Y | N | I don't know |
| 10) Lopez Obrador said that the construction had helped a lot of people.                           | Y | N | I don't know |

## ACTIVITY No. 6

## VIDEO SCANDAL

**READING**

In July, 2004, Rene Bejarano appeared on TV. It was an interview for "El mañanero". Suddenly, "Brozo" announced a video of Rene Bejarano and all the audience could see him putting away an amount of money into a briefcase. Bejarano did not know what to do or to say. Later, he and other important people started making comments about the situation. Match the sentences in column B with the person who said them from column

A. Work with a partner.

**A**

- 1) CARLOS AHUMADA ( J )
- 2) RENE BEJARANO ( )
- 3) LETICIA ROBLES ( )
- 4) BERNARDO BÁTIZ ( )
- 5) LÓPEZ OBRADOR ( )
- 6) FEDERICO DÖRING ( )
- 7) DOLORES PADIERNA ( )
- 8) CARLOS IMAZ ( )
- 9) ROSARIO ROBLES ( )
- 10) BROZO ( )

**B**

- A) SAID THAT HE HAD NOTHING TO DO WITH THE MONEY.
- B) SAID THAT PRD WANTED TO DAMAGE HER IMAGE.
- C) SAID THAT THERE WAS NO CRIME TO PURSUE.
- D) SAID THAT HE WAS GOING TO APPEAR IN OTHER VIDEOS.
- E) SAID THAT EVERYTHING WAS TRASH.
- F) SAID THAT SHE WAS GOING TO SUE RENE BEJARANO.
- G) SAID THAT BEJARANO WAS INNOCENT.
- H) SAID THAT THE MONEY WAS FOR THE GOVERNMENT OF MEXICO CITY.
- I) SAID THAT THE MONEY WAS FOR THE CAMPAIGN OF LETICIA ROBLES.
- J) SAID THAT THE MONEY WAS TO PAY FOR BLACKMAIL.



## ACTIVITY No. 7

## QUESTIONS FOR...

**READING**

My friend had two interviews yesterday, but he is so careless that his notes are not in order. He interviewed a soccer player (SP) and a famous writer (FW). Fill in the blanks with **SP** and/or **FW** to identify the questions for each person.

- |  |                   |
|--|-------------------|
| 1) He asked if he had scored the week before.      | <u>    SP    </u> |
| 2) He asked if he wrote for a newspaper.           | <u>          </u> |
| 3) He asked if he got along well with the team.    | <u>          </u> |
| 4) He asked if he liked his uniform.               | <u>          </u> |
| 5) He asked if he admired Pelé.                    | <u>          </u> |
| 6) He asked if he had played abroad.               | <u>          </u> |
| 7) He asked if he had written in English.          | <u>          </u> |
| 8) He asked if he had written any poems.           | <u>          </u> |
| 9) He asked if he had earned a lot of money.       | <u>          </u> |
| 10) He asked if he had started writing as a child. | <u>          </u> |



## ACTIVITY No. 8

## REQUIREMENTS?

**READING**

I want to apply for a scholarship at Oxford University to study English literature, but I'm not sure to fulfill the requirements. I asked different teachers in order to decide if I can apply. However some things that they told me seemed really strange to me. Can you help me to decide if they are likely or not? Please tick the option you consider likely.

- 1) They told me that I had to pay a \$ 1000 deposit.
- 2) They told me that I had to take the TOEFL.
- 3) They told me that I needed a VISA.
- 4) They told me that I had to write a letter to the principal.
- 5) They told me that I had to look for accommodation.
- 6) They told me that I had to take a physical exam.
- 7) They told me that I had to speak four languages.
- 8) They told me that I had to have a degree in accounting.
- 9) They told me that I had to have an average of 10.
- 10) They told me that I had to pay for transportation.



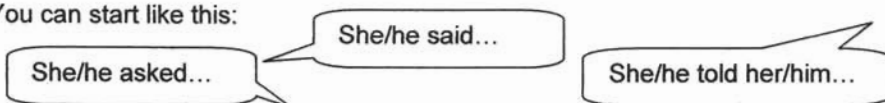
## ACTIVITY No. 9

## WHAT DID THEY SAY?

**SPEAKING**

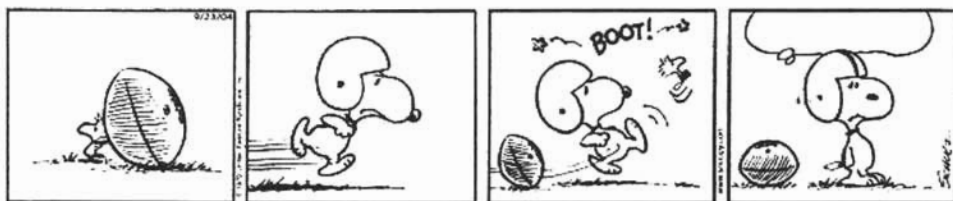
Work with a partner and together decide what the characters in the strips said in each of the bubbles.

You can start like this:



Example:

Snoopy said that he was really embarrassed.



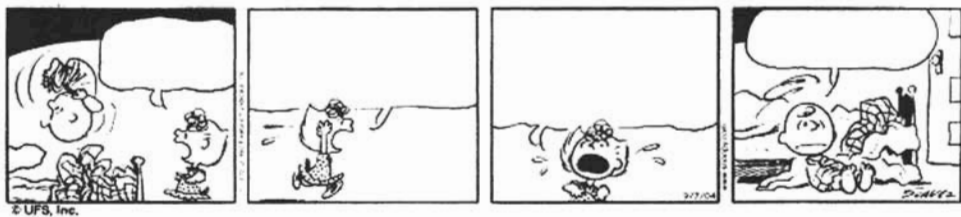
© UFS, Inc.

1)



© UFS, Inc.

2)



3)



Copyright © United Feature Syndicate, Inc.

4)



© UFS, Inc.

## ACTIVITY No. 10

## INTERESTING NEWS

**SPEAKING**

Did you watch the news last night? Did you read the newspaper? What was interesting for you? Tell your partner what you remember they said about...

1) the Mexican President

They said that he had traveled to Europe

2) the Mexican football league

They said that Pumas had lost

3) Mexico City major

They said that ...

4) the American President

They said that ...

5) war in Iraq

They said that ...

6) a famous star

They said that ...

7) a famous athlete

They said that ...

8) the weather in Mexico City

They said that ...

9) the traffic problems in Mexico City

They said that ...

10) elections in USA

They said that ...

Add more information you remember

11)

They said that ...

12)

They said that ...



## ACTIVITY No. 11

## GREAT NEWS!!!

## SPEAKING

You're studying abroad and you received a letter from Mom. Now, use the pictures to tell your partner the information she told you.

Example: My brother



She told me that my brother had got into the university.

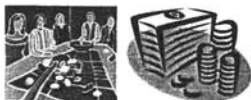
1) Peter



2) Karen



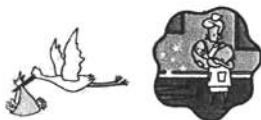
3) Jack



4) Laura



5) My sister



6) Robert



UNIVERSITY

7) My grandparents



8) Susan and Jack



9) Mexican national football team



10) Helen




New job


ACTIVITY No. 12

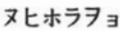
ORAL EXAM


**SPEAKING**


Yesterday you had an oral exam for your English class, but your best friend didn't come. You are trying to help him/her by telling him/her what questions your teacher asked. Use the pictures to make the sentences.


Example:  She asked me if/whether I lived in a house.

1)  She asked me if/whether .....

2)  She asked me if/whether .....

3)  She asked me if /whether .....

4)  She asked me if/whether .....

5)  She asked me if/whether .....



She asked me if/whether .....

6)



LOT ERY

She asked me if/whether .....

7)



She asked me if/whether .....

8)



She asked me if/whether .....

9)



She asked me if/whether .....

10)

## ACTIVITY No. 13

## JOB INTERVIEW

**WRITING**

Laura is having a job interview tomorrow. You had one last week so you write the information they asked you to help Laura. Numbers 1 and 2 are examples.

- 1) They asked me where I had worked before.
- 2) They asked me how much I wanted to earn.
- 3) They asked me \_\_\_\_\_.
- 4) \_\_\_\_\_.
- 5) \_\_\_\_\_.
- 6) \_\_\_\_\_.
- 7) \_\_\_\_\_.
- 8) \_\_\_\_\_.
- 9) \_\_\_\_\_.
- 10) \_\_\_\_\_.



## ACTIVITY No. 14

## TO ATTACK OR NOT TO ATTACK?

**WRITING**

When George W. Bush tried to justify the attack to Iraq the opinion in the world was divided, some supported him and some others did not. What did the supporters and detractors say? Work in pairs and write 5 sentences for each party. There is one example for each one.

**Ex. Supporters said that it was time to stop Hussein.**

- 1) Supporters said \_\_\_\_\_.
- 2) Supporters said \_\_\_\_\_.
- 3) Supporters said \_\_\_\_\_.
- 4) Supporters said \_\_\_\_\_.
- 5) Supporters said \_\_\_\_\_.

**Ex. Detractors said that USA did not have any evidence of nuclear weapons.**

- 1) Detractors said \_\_\_\_\_.
- 2) Detractors said \_\_\_\_\_.
- 3) Detractors said \_\_\_\_\_.
- 4) Detractors said \_\_\_\_\_.
- 5) Detractors said \_\_\_\_\_.

## ACTIVITY No. 15

## UNUSUAL EXPERIENCES

**WRITING**

In a class survey, you obtained the following results. Please write the report with ten sentences.

NAME	UNUSUAL EXPERIENCE
Jane	saw a ghost
Peter	found a wallet
Patty	met her favourite rock star
Susan	ate crickets
Charles	walked on red-hot coal
Ned	sang on TV
Jack	met his wife on the net
Oscar	participated in the Olympics
Hilda	saw a UFO
Erick	fell from a third floor, nothing happened to him

- 1) Jane told me that she had seen a ghost.
- 2) Peter \_\_\_\_\_.
- 3) Patty \_\_\_\_\_.
- 4) Susan \_\_\_\_\_.
- 5) Charles \_\_\_\_\_.
- 6) Ned \_\_\_\_\_.
- 7) Jack \_\_\_\_\_.
- 8) Oscar \_\_\_\_\_.
- 9) Hilda \_\_\_\_\_.
- 10) Erick \_\_\_\_\_.

## ACTIVITY No. 16

## WHAT HAVE YOU HEARD?

**WRITING**

Who are the people in the photos? Think of these or other important personalities in politics, economics, arts, etc. What did they say during the last week? Write two sentences for each person.



- 1) Lopez Obrador asked the people to demonstrate against the impeachment
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_
- 7) \_\_\_\_\_
- 8) \_\_\_\_\_
- 9) \_\_\_\_\_
- 10) \_\_\_\_\_

## ACTIVITY No. 17

## AGGRESIVE QUESTIONS?

**READING &  
SPEAKING**

- A. During an interview Thalia got really furious with her interviewer and she hit him. Later she explained that his questions had been inappropriate, tactless and aggressive. You're writing to your friend, who is a huge fan of Thalia. Complete the sentences for your friend. Choose from the verb in the box:

considered	did	give
given	got	had (X2)
left	married	was (X2)

Example:

He asked her how old she \_\_\_\_\_ **was** \_\_\_\_\_.

- 1) He asked her why she had \_\_\_\_\_ Tommy Motola.
- 2) He asked her how many plastic surgeries she had \_\_\_\_\_.
- 3) He asked her why Paulina Rubio \_\_\_\_\_ so successful. ,
- 4) He asked her how she \_\_\_\_\_ along with her sisters.
- 5) He asked her if she had \_\_\_\_\_ money for their rescue.
- 6) He asked her if she \_\_\_\_\_ herself a good singer.
- 7) He asked her why she \_\_\_\_\_ play-back in her concerts.
- 8) He asked her if she had \_\_\_\_\_ Mexico because she hadn't \_\_\_\_\_ any work.
- 9) He asked her if she had to \_\_\_\_\_ away the tickets for her concerts.

- B. Now work in pairs and tell your partner what your favourite actor/actress/singer/athlete said in his/her last interview.

EXAMPLE:

Luis Miguel said that he wanted to marry Mirka de Llanos.



## ACTIVITY No. 18

**LISTENING & SPEAKING**

## Student A

## CLASS SURVEY

Last class you interviewed two students in your English class, but you had to interview four students. Listen to your friend in order to complete your chart and tell him/her the information you have.

Example:

**John told me that he lived with his grandparents.**

NAME	LIVE WITH...	FAVOURITE BOOK	BEST FRIEND'S NAME	STUDY	IN YOUR FREE TIME YOU LIKE...
JOHN	grandparents	Romeo and Juliet	Rose	medicine	reading and writind
KATE	husband	A Hundred Years of Solitude	Jack	advertising	playing the guitar
PAULA					
ROGER					



## Student B

## CLASS SURVEY

Last class you interviewed two students in your English class, but you had to interview four students. Listen to your friend in order to complete your chart and tell him/her the information you have.

Example:

**Paula told me that she lived with her parents.**

NAME	LIVE WITH...	FAVOURITE BOOK	BEST FRIEND'S NAME	STUDY	IN YOUR FREE TIME YOU LIKE...
JOHN					
KATE					
PAULA	parents	Frankstein	Charlie	engineering	playing basketball
ROGER	wife and children	Moby Dick	Michael	music	skiing

## ACTIVITY No. 19

## COMPLIMENTS

**LISTENING &  
SPEAKING**

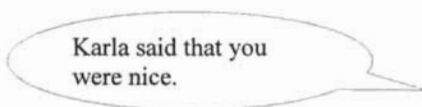
a) Complete the chart with two classmates' names that correspond to each category.

	NICE	INTELLIGENT	CREATIVE	SHYMPATHETIC	COOPERATIVE
NAMES					

Your name: \_\_\_\_\_

b) Now exchange the chart with a partner. Go with the people in the chart and tell each one what your partner said about them.

Example:



✂-----

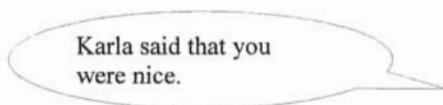
a) Complete the chart with two classmates' names that correspond to each category.

	NICE	INTELLIGENT	CREATIVE	SHYMPATHETIC	COOPERATIVE
NAMES					

Your name: \_\_\_\_\_

b) Now exchange the chart with a partner. Go with the people in the chart and tell each one what your partner said about them.

Example:



## ACTIVITY No. 20

## SOMEONE TOLD ME THAT...

**LISTENING &  
SPEAKING**

Remember the strangest, funniest, happiest, etc. experience that someone have told you. Think when?, where?, who?, how?, etc. Now work in pairs and tell your classmate the information you remembered.

## EXAMPLES:

My grandfather told me that he had seen a ghost when he had been to...

My friend told me that he had met the Prince of Spain when he had traveled to France ...



## CONCLUSIONES

En la presente investigación se presentó el contexto institucional, el plan de estudios, el programa de la materia el libro de texto y la población en el capítulo I. Esto ayudó a establecer la necesidad de aplicar actividades didácticas adecuadas a los intereses, edad y nivel de aprendizaje de los estudiantes a quienes se dirige este diseño.

Además, en el capítulo II, se realizó un análisis contrastivo, resultado de la descripción gramatical del discurso indirecto en inglés y en español. Este análisis, mostró los aspectos lingüísticos que debían considerarse en el diseño de las actividades didácticas. Por ello se utilizó el verbo *ask*, por su correspondencia con dos verbos en español; y los verbos *say* y *tell*, por su correspondencia con un sólo verbo del español. Asimismo se describió el tratamiento pedagógico del discurso indirecto en diferentes libros de texto para enseñanza de inglés; lo cual reveló que ninguno se adecuaba al contexto de los estudiantes.

El capítulo de Marco Teórico también contiene la teoría de aprendizaje y los conceptos de aprendizaje, procesamiento de la información, memoria, conocimiento declarativo y procedimental, establecieron las bases para el diseño de actividades.

También se describió la teoría de enseñanza de una L<sub>2</sub>, particularmente el enfoque comunicativo. Asimismo se distinguió entre enseñanza implícita y explícita, desde la perspectiva de la enseñanza de la gramática. Además se describieron los modelos de enseñanza seleccionados para esta propuesta – *input* y *output* estructurado.

En el mismo capítulo se expuso el modelo seleccionado para el diseño de materiales, lo que determinó la importancia de conocer el contexto educativo; de realizar una descripción gramatical y un análisis contrastivo; de conocer los aspectos psicolingüísticos que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje; de describir las habilidades a desarrollar para enfocarse a los requisitos de cada una de ellas; y de, finalmente, establecer los objetivos de las actividades esta información se presentó en el capítulo III.

En el apartado 3.4 se describen las características de la comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita, además de las habilidades integradas. Y en el apartado 3.5 se establecen los objetivos que permitan evaluar el desempeño de los alumnos en las actividades sugeridas.

Para este diseño se consideraron los verbos *ask*, *say* y *tell*. Sin embargo, otro diseño podría enfocarse a algunos otros verbos que tienen una connotación particular al reportar. Otro aspecto que se podría cubrir con otro diseño de actividades sería el de los cambios de expresiones deícticas espaciales y temporales (por ejemplo: *here* → *there*, *last year* → *the previous year*). Otro diseño podría incluir otros modelos de enseñanza.

Este diseño fue pensado para una población en particular, pero se tratan temas actuales y de gran difusión, por lo que se pueden aplicar no sólo en la FCPyS, sino en cualquier curso de inglés para jóvenes y adultos. Es por lo anterior que se espera que cualquier profesor que deba enseñar el discurso indirecto aplique las actividades propuestas y evalúe su funcionamiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, B. y Freebairn, I. 1996. *Blueprint Two. Student's Book*. 17ª. imp. Inglaterra: Longman.
- \_\_\_\_\_, 1995. *New Blueprint Intermediate. Student's Book*. 2ª imp. Inglaterra: Longman.
- \_\_\_\_\_, 1994. *Blueprint Two. Workbook*. 9ª. imp. Inglaterra: Longman.
- Alcina Franch, Juan y Blecua, José M. 1975. *Gramática Española*. España: Ariel.
- Aarts, Bas. 2001. *English Syntax and Argumentation*. 2ª. ed. Gran Bretaña: Palgrave.
- Ausubel, D. P., et al. 2003. *Psicología Educativa : Un Punto de Vista Cognoscitivo*. 15ª. ed. México: Trillas.
- Bigge, Morris L. 1996. *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. 14ª. reimp. Agustín Contin, traductor. México: Trillas.
- Brown, H. Douglas. 2001. *Teaching by Principles: An Alternative Approach to Language Pedagogy*. 2ª. ed. New York: Addison Wesley. Longman Inc.
- \_\_\_\_\_, 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3ª. ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, Gillian. 1990. *Listening to Spoken English*. Estados Unidos: Longman.
- Burns, A. y Seidlhofer, B. 2002. en Shmitt, N. (ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Canale, Michael. 1990. "From Communicative Competence to Communicative Pedagogy." En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (ed.) 1990. *Language and Communication*. 5ª. imp. New York: Longman.
- Carrel, P. y Grabe, W. 2002. en Shmitt, N. (ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Estados Unidos: Heinle and Heinle.

- \_\_\_\_\_ y Larsen-Freeman, D. 1999. *The Grammar Book an ESL/EFL Teacher's Course*. 2ª. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle Publishers.
- \_\_\_\_\_ y Hilles, S. 1988. *Techniques and resources on Teaching Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- Collins Cobuild. 1998. *English Grammar*. 8ª. reimp. Londres: Harper Collins Publishers.
- \_\_\_\_\_, 1993. *Student's Grammar*. 3ª. reimp. Londres: Harper Collins Publishers.
- Corder, S. P. 1973. *Error Análisis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningham, Sarah, et al. 2001. *Cutting Edge. Pre-Intermediate, Student's Book*. 4ª. imp. Inglaterra: Longman.
- Demonte, Violeta. 1977. *La Subordinación Sustantiva*. Madrid: Cátedra.
- Departamento de Inglés. Coordinación del Programa de Idiomas. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. 2003. *English Language Program: Stage III*. México: Autor.
- Díaz Barriga, F., et al. 2002. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista*. 2ª. ed. México: McGraw-Hill.
- Diccionario Enciclopédico Quillet*. 1983. Tomo Sexto. México: Cumbre.
- Dubin, F. y Olshain, E. 1994. *Course Design, Developing Programs and Materials for Language Learning*. 7ª. imp. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eastwood, John y Mackin, Ronald. 1995. *A Basic English Grammar. With Exercises*. 6ª. imp. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Second Language Acquisition*. 8ª. ed. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_, 1999. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_, 1994. *Understanding Second Language Acquisition*. 9ª. imp. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, Virginia . 1998. *CPE Use of English 1*. 2ª. imp. Reino Unido: Express Publishing.
- \_\_\_\_\_ y Dooley Jenny. 1998. *Enterprise 4. Intermediate Course Book*. 2ª. imp. Reino Unido: Express Publishing.

- Franco García, Elvia. 2004. "La Adquisición de Vocabulario y los Campos Semánticos" *Actas del VI Foro de Enseñanza e Investigación de Lenguas y Culturas Extranjeras de la UAM- Iztapalapa* (en prensa).
- \_\_\_\_\_, 2003. "El Input Estructurado como Alternativa para la Enseñanza de la Gramática de una Lengua Extranjera" en Gabriela Cortés y Gladys Novoa (compiladores). *Memorias del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras. UAM Azcapotzalco*.
- \_\_\_\_\_, 2002. "Diseño de un Taller de Producción Oral para Alumnos de Inglés de Nivel Intermedio." Tesis de maestría. México: CELE UNAM.
- Frodesen, Jan. "Grammar in Writing" en Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3ª. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- García Córdoba, Fernando. 1998. *La Tesis y el Trabajo de Tesis*. México: Spanta.
- Gili Gaya, Samuel. 1973. *Curso Superior de Sintaxis Española*. 11ª. ed. España: Bibliograf.
- Grabe, W. y Stoller, F. L. "Reading for Academia Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher" en Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3ª. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Graves, Kathleen. 1997. *Teachers as Course Developers*. 3ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_, y Rein, David P. 1990. *East West 3. Teacher's Book*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_, 1990. *East West 3. Workbook*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Harmer, Jeremy y Surgine, Harold. 1995. *Coast to Coast 2. Student's Book*. 11ª. imp. Estados Unidos: Longman.
- Harmer, Jeremy, et al. 1995. *Coast to Coast 2. Workbook*. 10ª. Estados Unidos: Longman.
- Harmer, Jeremy. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. New edition. London: Longman
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. 2001. *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- James, Carl. 1980. *Contrastive Análisis*. Londres: Longman.



- Kasuga de Y., Linda, *et al.* 2000. *Aprendizaje Acelerado: Estrategias para la Potencialización del Aprendizaje*. 3ª. ed. México: Grupo Editorial Tomo.
- Klingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. 2000. *Psicología Cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente*. México: McGraw-Hill.
- Klein, Wolfgang. 1988. *Second Language Acquisition*. Boguslaw Jankowski, traductor. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kroll, Barbara. "Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course" en Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3ª. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across Cultures*. Estados Unidos: Ann Arbor- The University of Michigan Press.
- Larsen Freeman y Long, Michael. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Reino Unido: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazaraton, Anne. "Teaching Oral Skills" en Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3ª. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.
- Leech, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1975. *A Communicative Grammar of English*. Gran Bretaña: Longman.
- Lightbown, Patsy M. y Spada, Nina. 1999. *How Languages are Learned*. 2ª. ed. Oxford: Oxford University Press.
- Lightfoot, David. 1998. *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Lynch, T. y Mendelsohn, D. 2002. en Shmitt, N. (ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Littlewood, William. 1994. *Communicative Language Teaching an Introduction*. 15ª. imp. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matte Bon, Francisco. 1995. *Gramática Comunicativa del Español, Tomo II. De la Idea al Pensamiento*. 1ª. reimp. España: Edelsa.

- McArthur, Tom. Ed. 1992. *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Mitchell, H. Q. y Scott, J. 2003. *Channel your English. Elementary. Student's Book*. Reino Unido: MM Publications.
- Moutsou, E. y Parker, S. 1996. *Enter the World of Grammar Book 5*. Gran Bretaña. MM Publications
- Muñoz Razo, Carlos. 1998. *Cómo Elaborar y Asesorar una Investigación de Tesis*. México: Prentice Hall.
- Naunton, Jon. 1995. *Think ahead to First Certificate*. 6ª. imp. Inglaterra: Longman.
- Nunan, David. 1989. *Designing Task for the Communicative Classroom*. 10ª. imp. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connell, Sue. 1996. *Focus on First Certificate*. 2ª. imp. Reino Unido: Longman.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. V. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Ommagio, A. 1993. *Teaching Language in Context*. Estados Unidos: Heinle and Heinle.
- Onieva Morales, Juan Luis. 1994. *La Gramática de la Real Academia Española Resumida y Abreviada*. 2ª. ed. España: Playor.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 1995. 5a. ed. Oxford: Oxford University Press. Autor
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Page, Jeremy y Naunton, Jon. 1996. *Think ahead to First Certificate. Workbook*. 8ª. Inglaterra: Longman.
- Pozo, J. I. 1994. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quirk, Randolph, et al. 1987. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. 5ª. imp. Estados Unidos: Longman.
- \_\_\_\_\_, 1974. *A Grammar of Contemporary English*. 5ª. imp. Gran Bretaña: Longman.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe. Autor.

- Revilla De Cos, Santiago. 1984. *Gramática Española Moderna. Un Nuevo Enfoque*. 2ª. ed. México: McGraw-Hill.
- \_\_\_\_\_, 1978. *Gramática Española Moderna. Teoría y Ejercicios*. 2ª. ed. México, McGraw-Hill.
- Reyes, Graciela. 1993. *Los Procedimientos de Cita: Estilo Directo y Estilo Indirecto*. Madrid: Cofas.
- Richards. J. y Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 1992. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 8ª ed. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Rivers, W. 1983. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University Chicago Press.
- Rosset, Edward R. 2000. *English Grammar 1*. 2ª. ed. 2ª. reimp. España: Stanley.
- Rutherford, William y Sharwood S., Michael. (ed.) 1988. *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Estados Unidos: Newbury House Publishers.
- Sabino, Carlos A. 1998. *Cómo Hacer una Tesis y Elaborar Todo Tipo de Escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Schmelkes, Corina. 1998. *Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación (Tesis)*. México: Oxford University Press.
- Seco, Rafael. 1989. *Manual de Gramática Española*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Sellen, Derek. 2000. *Grammar World. Reference and Practice for Elementary to Intermediate Students*. Canterbury: Black Cat.
- Silva, T. y Matsuda, P. 2002. en Shmitt, N. (ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Sinclair, John. (ed.) 1993. *Collins Cobuild. Student's Grammar*. 3ª. reimp. London: Harper Collins Publishers.
- Soars, Liz y John. 2003. *New Headway: English Course Intermediate. Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_, 2000. *New Headway: English Course Intermediate. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

- \_\_\_\_\_, 2000. *New Headway: English Course Intermediate. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard. 1992. *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*. 3ª. imp. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, Robert. P., et al. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1997. *How English Works. A Grammar Practice Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, Michael. 1991. *Practical English Usage*. 21ª. imp. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, A. J. y Martinet, A. V. 1996. *A Practical English Grammar*. 4ª. ed. 13ª. imp. Oxford: Oxford University Press.
- Tovar S., Alfonso. 2001. *El Constructivismo en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Underwood, Mary. 1989. *Teaching Listening*. New York: Longman.
- Van Dalen D. B. y W. J. Meyer. 1994. *Manual de Técnicas de la Investigación Educativa*. México: Paidós.
- VanPatten, Bill. 2003. *From Input to Output*. Estados Unidos: McGraw-Hill, Inc.
- \_\_\_\_\_, 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Vince, Michael. 1994. *Advanced Language Practice*. Gran Bretaña: Heinemann McMillan Publishers.
- Walker, E. y Elsworth. S. 1995. *New Blueprint Intermediate. Workbook*. Inglaterra: Longman.
- Widdowson, H. G. 1991. *Aspects of Language Teaching*. 2ª imp. Oxford: Oxford University Press.
- Wilcox, Pat. "Skills and Strategies for Proficient Listening" en Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3ª. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle.

Williams, M. y Burden R. 1977. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivism Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yule, George. 1998. *El Lenguaje*. Nuria Bel Rafecas, traductor. España: Cambridge University Press.

#### Revistas

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.

Cadierno-Lopez, Teresa. 1992. "Explicit Instruction in Grammar: A Comparison of Input Based and Output Based Instruction in Second Language Acquisition" (Reseña) en *Estudios de Lingüística Aplicada*. No. 18.

Díaz Barriga, Frida. 1993. "El Aprendizaje Significativo desde una Perspectiva Constructivista" en *Educación*. Octubre- noviembre- diciembre.

Dulany, D. E., Carlson, R. A. y Dewey, G. I. 1984. "A Case of Syntactical Learning and Judgement: how Conscious and how Abstract?" en *Journal of Experimental Psychology: General*. 113.

Fotos, Sandra. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness. Raising Tasks" en *TESOL Quarterly*. Vol. 28, No. 2.

\_\_\_\_\_, 1993. "Consciousness Raising and Noticing trough Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction" en *Applied Linguistics*, Volume 14, Issue 4: December.

Selinker, Larry y Russell, S. Tomlin. 1986. "An empirical look at the integration and separation of skills in ELT" en *ELT Journal* Volume 40, No. 3: July.

Tomasello, Michael y Herron, Carol. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors" en *Studies in Second Language Acquisition*. No. 11. Cambridge University Press.

#### Consultas en Internet

Blyth, Carl. "The Role of Grammar in Communicative Language Teaching" (Documento Web). 1998.  
<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/blyth.html>  
 (15 de agosto de 2004)

Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. "Webquest: Grammar! Yes? No? Maybe?" (Documento Web).  
[http://paginas.ccm.itesm.mx/~kdell/celce-mucia\\_larsen-freeman.html](http://paginas.ccm.itesm.mx/~kdell/celce-mucia_larsen-freeman.html)  
 (15 de agosto de 2004)

- Curtis, Anna. "The Teaching of Grammar and its Presentation in a First-Year French Book" (Documento Web). 2001.  
<http://langlab.uta.edu/German/lana.rings/fall01gradstudents/2001papercurtis.htm>  
(14 de agosto de 2004)
- Eduteka. "Cómo se Establece el Propósito de los Objetivos de Aprendizaje [1]" (Documento Web). 2002.  
[http://www.eduteka.org/ediciones/articulo\\_julio02.htm](http://www.eduteka.org/ediciones/articulo_julio02.htm)  
(19 de septiembre de 2004)
- Elejalde F., Alejandro. "Discurso y Focalización" (Documento PDF). 1997.  
[http://www.apuntes.org./materias/cursos/clit/discurso\\_y\\_focalización.html](http://www.apuntes.org./materias/cursos/clit/discurso_y_focalización.html)  
(22 de marzo de 2004)
- Ellis, Rod. "Making an Impact: Teaching Grammar Through Awareness-Raising" (Documento Web). 1998.  
<http://www.impactseries.com/grammar/making.html>  
(15 de agosto de 2004)
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. "Informe Director FCPyS" (Documento Web). 2004.  
<http://www.politicas.unam.mx/informe/informe.htm>  
(5 de abril de 2004)
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. "La Facultad Hoy" (Documento Web). 2004.  
<http://www.politicas.unam.mx./lafachoy/lafachoy.htm>  
(5 de abril de 2004)
- Fuller, Renée. "Implicit versus Explicit Learning" (Documento Web). 1999.  
[http://www.ballstickbird.com/articles/a5\\_implc.html](http://www.ballstickbird.com/articles/a5_implc.html)  
(15 de agosto de 2004)
- Gabrielatos, Costas. "Minding Our Ps. A Framework for Grammar Teaching" (Documento Web). 1994  
<http://www.gabrielatos.com/MindingOurPs.htm>  
(15 de agosto de 2004)
- García Ruvalcaba, Liliana. "Unidades Didacticas" (Documento Web). 2004.  
[http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova\\_normal/unidad\\_didactica.htm](http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_normal/unidad_didactica.htm)  
(27 de febrero de 2004)
- Green S., P y Hecht, K. "Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study" (Documento Web). 1992.  
[http://www3.oup.co.uk/applij/hdb/Volume\\_13/Issue\\_02/130168.sgm.abs.html](http://www3.oup.co.uk/applij/hdb/Volume_13/Issue_02/130168.sgm.abs.html)  
(11 de agosto de 2004)

- "Implicit and Explicit Learning" (Documento Web)  
<http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>  
(15 de agosto de 2004)
- Indiana University. (Documento Web)  
[http://www.indiana.edu/~spanling/s517\\_fall/s517diccionario.html](http://www.indiana.edu/~spanling/s517_fall/s517diccionario.html)  
(27 de marzo de 2004)
- Jarvis, Scott. "The Implicit and Explicit Language Teaching" (Documento Web). 2004.  
<http://www.ohiou.edu/alta/jarvi.htm>  
(15 de agosto de 2004)
- Oxford, Rebecca. "Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom" (Documento Web). 2001.  
<http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>  
(26 de agosto de 2004)
- Pastor Cesteros, Susana y Salazar García, Ventura. (Documento PDF).  
<http://publicaciones.ua.es./LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica11.pdf>  
(22 de marzo de 2004)
- Ranalli, James M. "Consciousness-raising versus deductive approaches to language instruction: a study of learner preferences" (Documento Web). 2001.  
<http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Ranallipdf>  
(26 de agosto de 2004)
- "The Forms of Instruction" (Documento Web)  
<http://www.objektivist.net/formins.htm>  
(14 de agosto de 2004)
- The Official Peanuts Website". (Imagen Web)  
<http://www.comics.com./comics/peanuts/archive/peanuts>  
(26 de septiembre de 2004)
- Wasanasomsithi, P. ThaiTESOL Bulletin. (Documento Web). 1998. "Focus-on-Form or Focus-on-Meaning: How Far Should ESL/EFL Teachers go?"  
<http://www.thaitesol.org/bulletin/1101/110101.html>  
(5 de abril de 2004)
- Western Washington University. Teaching English as a Second Language. (Documento Web). "Contrastive Analysis and Creative Construction"  
<http://www.ac.wvu.edu/~sngynan/TESL410/teslec5.html>  
(20 de febrero de 2004)