



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN

DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDACTICAS QUE PROMUEVEN
EL USO CORRECTO DE LOS AUXILIARES DO Y DOES,
DIRIGIDA A LOS ALUMNOS DE NIVEL I DE LA UVM,
CAMPUS LOMAS VERDES

SEMINARIO - TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
MARIA BERENICE DUARTE MARTINEZ

ASESORA: LIC. MARCELA GARCIA AVILES

NAUCALPAN, ESTADO DE MEXICO.

FEBRERO DE 2005

m 342535



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.

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

NOMBRE: Mr. Duarte Martínez
María Berenice

FECHA: 29 de Marzo del 2005

FIRMA: Ysela Duarte

A Dios Trino, que sin Él no hubiera sido posible la existencia y sentido de cualquier aspecto de mi existencia.

A María, a quien exclamo, "*Totus tuus*"

A mi padre, a quien le debo toda mi formación escolar y quien hizo todo lo posible por apoyarme en mis estudios.

A mi madre, a quien ha sido testimonio insuperable de dedicación y amor incondicional.

A mi abuelo... por su invaluable compañía en mi niñez.

A Jaime, por su ejemplo de pasión, entrega y coherencia de vida.

A Juanita, por no darse por vencida y afrontar con valentía los reveses de la vida.

A Erendira, por su alegría y ganas de vivir a pesar de todo.

A Nizul, por su retroalimentación y su ejemplo silencioso de dedicación al trabajo.

A Juan, por su respeto, prudencia y compañía.

A José y a Sandy por su apoyo a mí y a mis hermanos.

A tres personas que acabaron por marcar con su experiencia, testimonio y enseñanzas, mi vida integralmente: Luisa Uruchurtu, Madre Lucero Agullar y Dra. Emma Limón.

A mis amigos, que me aportan con su sinceridad y transparencia elementos inapreciables.

A la UNAM, a la LEI, a mis compañeros, profesores y asesores por su incalculable ejemplo de superación y servicio.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO	
I. CONTEXTUALIZACIÓN	5
1.1 Institución	5
1.1.1 Plan de estudios	7
1.1.2 Inglés I	9
1.1.2.1 Programa del curso	12
1.1.2.2 Libro de texto	13
1.1.3 Población	15
1.1.3.1 Planta docente	15
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil	16
II. MARCO TEÓRICO	18
2.1 Descripción del aspecto lingüístico	18
2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en inglés	18
2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en español	23
2.1.3 Análisis contrastivo	25
2.1.4 Tratamiento pedagógico.	28
2.2 Teoría de aprendizaje	29
2.2.1 Teoría cognitiva	30
2.2.1.1 Constructivismo	34
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias de aprendizaje	38
2.2.2 Interlenguaje	40
2.2.3. Análisis de error	41
2.3 Teoría de enseñanza	42
2.3.1 Enfoque comunicativo	42
2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita	44
2.3.3 Modelos de enseñanza	46
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado	46
2.3.3.2 Tareas	49
2.4 Diseño de materiales	51

III.	ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES	52
	3.1 Contexto	52
	3.2 <i>Conceptos e información gramatical</i>	52
	3.3 Aspectos psicolingüísticos	52
	3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades	53
	3.4.1 Comprensión auditiva	53
	3.4.2 Comprensión de lectura	54
	3.4.3 Producción oral	55
	3.4.4 Producción escrita	56
	3.4.5 Integración de habilidades	57
	3.5 Objetivos	57
	3.5.1 Objetivo general para las actividades de <i>input</i> estructurado	57
	3.5.2 Objetivo general para las actividades de tareas	58
	3.5.3 Objetivo general para las actividades de <i>input</i> estructurado y de tareas para la integración de habilidades	58
	3.6 Recomendaciones pedagógicas	59
IV.	PROPUESTA DE LOS MATERIALES	60
	4.1 Parte para el maestro (plan de clase y clave de respuestas)	61
	4.2 Parte para el alumno	86
	CONCLUSIONES	114
	APÉNDICES	115
	BIBLIOGRAFÍA	119

INTRODUCCIÓN

Como resultado de un mundo que avanza gradualmente por el camino de la globalización, han surgido una variedad de métodos y enfoques en las últimas seis décadas; que procuran apoyar el aprendizaje de una segunda lengua. Así mismo la Universidad del Valle de México (UVM), campus Lomas Verdes; no escapa a ninguna de estas tendencias.

El presente trabajo es una propuesta de un diseño de actividades didácticas orientadas a promover el uso correcto de los auxiliares *do* y *does* para los alumnos de nivel I de la UVM, campus Lomas Verdes.

Dicha propuesta surge a partir de la deficiente competencia comunicativa que presentan los alumnos de la institución, al terminar el nivel I de inglés, cuando elaboran oraciones e interrogaciones con los auxiliares *do* y *does*. Así mismo, el compromiso que adquiere la Universidad de instruir eficientemente a los alumnos en el idioma inglés y la importancia y recurrencia que tienen los auxiliares *do* y *does* en el idioma inglés, hacen ineludible la realización de esta propuesta.

Cabe aclarar que a lo largo del trabajo, el lector encontrará términos como L2 (segunda lengua, lengua meta), LE (lengua extranjera); los cuales se refieren al idioma inglés. Por otro lado, los términos de aprendizaje y adquisición deben a su vez entenderse indistintamente.

Este trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primer capítulo se realiza una contextualización de la institución; con el propósito de entender los aspectos que de manera directa o indirecta intervienen en la problemática señalada.

El capítulo II aborda las bases teóricas en cuatro grandes ejes, las cuales guían y orientan el diseño de actividades propuestas. El primero de ellos, es la descripción lingüística de los auxiliares *do* y *does* en español e inglés. El fin es, realizar un análisis contrastivo y así vislumbrar las dificultades que enfrentan los alumnos en el manejo de dichas estructuras. El segundo eje concierne directamente a la teoría de aprendizaje, que en la teoría cognitiva y corriente constructivista encuentra las bases mediante las

cuales se concibe la adquisición del conocimiento y se aplica en el diseño propuesto. El tercer gran eje marca las pautas que orientan la enseñanza de acuerdo con el enfoque comunicativo, los tipos de enseñanza y los modelos de *input* estructurado (Lee y VanPatten, 1995) y tareas (Nunan, 1999) bajo los cuales descansan las actividades propuestas. El modelo para el diseño de actividades, se encuentra al final de este apartado. Su propósito es dar a conocer los elementos que componen y organizan la presente investigación.

En el capítulo III, se describen las macro habilidades que componen la lengua y se detallan los objetivos generales y específicos que persiguen las actividades diseñadas; así como las recomendaciones pedagógicas.

Finalmente, en el capítulo IV, se presenta la propuesta de materiales. Ésta se divide en dos partes: la parte para el maestro, que contempla las instrucciones para el profesor y la clave de respuestas; y la parte para el alumno, que presenta las actividades propuestas en esta investigación.

I. CONTEXTUALIZACIÓN

En este capítulo se describen ciertas características generales que distinguen a la Universidad del Valle de México (UVM), como una organización educativa. No se debe olvidar que finalmente, el campus Lomas Verdes es motivo de esta investigación y para realizar ciertas especificaciones en torno a esta filial se debe recurrir a la institución como tal. Es así como se abordan los niveles que se imparten, sus planes de estudios, programa de la materia y su población.

1.1 Institución

La Universidad del Valle de México (UVM) es una institución que data desde 1960. Hasta el día de hoy cuenta con 17 planteles. Estos campi son San Rafael, Roma, San Angel, Tlalpan, Lomas Verdes (1982), Querétaro, Insurgentes Norte, Chapultepec, Lago de Guadalupe, Villahermosa, San Luis Potosí, Tuxtla Gutiérrez, Texcoco, Aguascalientes, Puebla, Guadalajara y Toluca.

La UVM, campus Lomas Verdes brinda sus servicios a estudiantes de nivel medio superior, superior y posgrado. Alrededor de 2,000 estudiantes pertenecen al nivel superior, en el que se ubica este trabajo. Esta institución cuenta con 20 licenciaturas que se agrupan en Departamentos. De ahí que se encuentran los Departamentos de Arte y Cultura, Ciencias Sociales y Humanidades, Tecnociencias, Económico Administrativo y Programas Internacionales. Al Departamento de Arte y Cultura, pertenece el Centro de Idiomas. Aunque, éste no funge como una licenciatura, sólo apoya curricularmente a las demás carreras al impartir el idioma inglés y francés, sí se agrupa administrativamente de esta forma. En el apartado del plan de estudios se especifican más aspectos pertinentes sobre el Centro de Idiomas.

Entre la proyección internacional que intenta promover la UVM, se observan nexos internacionales entre los que se encuentran *The American International College of Mexico*. Este es un colegio que funciona dentro de las instalaciones de la UVM. Los estudiantes obtienen el grado de *Associated in Arts (A.A.)* en el área que ellos aspiran. La carrera comprende dos años; pero si desean cursar un tercer año y pedir su transferencia a una universidad canadiense o de Estados Unidos, entonces pueden obtener su certificado de *Bachelor's degree (B.A.)*. Oficialmente todas las clases y materiales educativos deberían ser en inglés; sin embargo esto sólo se cumple en algunas materias del último semestre. De la misma forma, estudiantes extranjeros de habla inglesa son contemplados en el mismo plan para estudiar en las instalaciones de la UVM. Este sistema está abierto para obtener el grado A. A. en las carreras de Administración de Negocios, Asuntos Internacionales y Ciencias de la Comunicación. El estudiante que se interese en otro tipo de programa puede realizar un tronco común y transferirse al extranjero para culminar su A.A.

Otro de los nexos que cabe destacar es la incorporación de la institución a *Laureate International Universities*, una red que engloba a universidades de España, Francia, Suiza, Estados Unidos, Chile, Perú, Costa Rica y Panamá. Entre ellas están la Universidad Europea de Madrid (España), *Swiss Hotel Management School "Les Roches"* (Suiza), Universidad de las Américas (Chile), *Walden University* (Estados Unidos de América), *École Supérieure du Commerce Extérieur* (Francia), *Glion Hotel School* (Suiza), *Les Roches*, Marbella (España), Universidad Andrés Bello (Chile) y la Universidad Interamericana (Costa Rica- Panamá).

De esta forma es como se presentan los elementos más relevantes que ayudan a entender el marco educativo en el que se desarrolla la UVM Lomas Verdes. De estos elementos se describen a continuación el plan de estudios en que se ubica la materia de inglés y aspectos muy particulares que giran en torno al curso de Inglés I.

1.1.1 Plan de estudios

Las materias de inglés y francés forman parte del Centro de Idiomas en el campus Lomas Verdes.

El idioma inglés es requisito para todas las áreas de estudio y ambos idiomas son obligatorios para determinadas carreras.

Los niveles de inglés que se imparten en la institución son cinco. Existe la posibilidad de cursar un sexto nivel en la modalidad de curso optativo de inglés. Este no se implementa todavía en el campus Lomas Verdes; sin embargo se planea que a mediano plazo se incorpore de manera opcional, y a largo plazo de manera obligatoria; con el fin de brindar a los alumnos un nivel de *Proficiency*.

La UVM establece en su reglamento (1999) un orden para cursar los idiomas, para los alumnos de ciertas carreras que están obligados a estudiar el inglés y el francés. Este orden se especifica en la Tabla 1.

Tabla 1. Período en el cual se toman los idiomas

Período lectivo	1er idioma	2° idioma
1°	Inglés I	
2°	Inglés II	
3°	Inglés III	
4°	Inglés IV	Francés I
5°	Inglés V	Francés II
6°		Francés III
7°		Francés IV
8°		Francés V

Para los alumnos que egresan del sistema medio superior de la misma institución, los cursos de inglés comienzan a partir del segundo nivel.

Existen tres instrumentos mediante los cuales los alumnos pueden eximirse parcial o totalmente de cursar alguno o todos los niveles de inglés, estos son: el Examen de Ubicación (EXUBI), el Examen Global de Acreditación (EXACRE), y exámenes con acreditación Internacional como el TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*).

El primero de ellos no evalúa la habilidad oral, a menos que alcance el puntaje estipulado para el cuarto nivel. El EXACRE a diferencia del primero que es de ubicación, es de dominio del idioma. Para acreditarlo, y liberarse de tomar los cursos, se requiere obtener al menos el 80% de los aciertos.

La institución también reconoce la acreditación total de idioma Inglés mediante un puntaje no menor a 550 puntos en el examen TOEFL, y éste se presenta en algunos de los campi. También se valida el Diploma *First Certificate in English of the University of Cambridge* con calificación mínima de B, que equivale a ocho, entre otros instrumentos de validez oficial.

Existen varios alumnos que no presentan el EXUBI, ya sea porque se registran extemporáneamente a la Universidad o simplemente, no contestan dicho examen; aunque conozcan las respuestas, ya que no le dan la importancia debida. Es así como los profesores de inglés se enfrentan con grupos heterogéneos, con diferentes niveles de desempeño comunicativo en las cuatro habilidades.

Oficialmente, los grupos de idiomas se abren con un máximo de 25 alumnos y con un mínimo de 10 en las clases de teoría y 30 alumnos en las clases de laboratorio. Sin embargo en ocasiones los docentes imparten clases a grupos de 35 alumnos en las clases teóricas.

Los cursos ordinarios se llevan a cabo durante el período semestral, cinco horas a la semana. En ellos, cuatro horas corresponden a la llamada clase de teoría y la hora restante que se llama de práctica, los estudiantes acuden al laboratorio de idiomas con un profesor distinto en la mayoría de los casos, que evalúa de forma independiente a la clase de teoría. Los llamados cursos intersemestrales se desarrollan durante cinco semanas, con tres horas diarias, dando un total de 15 horas a la semana. Finalmente los cursos intensivos, se imparten por un período de tres semanas, cinco horas al día. Estas últimas dos modalidades se imparten en la mayoría de los casos, durante las vacaciones

y únicamente un profesor imparte el curso. Los alumnos ya no asisten al laboratorio como es el caso del curso ordinario; sin embargo se evalúan con los mismos parámetros que en aquel.

1.1.2 Inglés I

En este apartado se sitúa la materia de inglés I que es el objeto de estudio y los elementos sobre los cuales se evalúa a los alumnos.

El nivel I de inglés es el primer curso que se sucede en la vida académica de todos los estudiantes de licenciatura, a excepción de aquellos que presentan los exámenes ya mencionados para cumplir con el requisito del idioma.

A continuación se describen cada uno de los rubros que se consideran para evaluar a los estudiantes en este nivel así como los puntajes correspondientes.

Tabla 2. Escala evaluativa

Written exam:	<i>Grammar: 20 points</i> <i>Functions: 20 points</i> <i>Reading: 5 points</i> <i>Writing: 5 points</i> 50 points
Project:	<i>Product: 10 points</i> <i>Oral report:</i> <i>accuracy 10 points</i> <i>fluency 5 points</i> 25 points
Lab:	<i>Listening comprehension: 10 points</i> <i>Oral: accuracy 5 points</i> <i>fluency 5 points</i> 20 points
Teacher:	<i>Homework, conduct, etc.: 5 points</i>

(Ver traducción al español en el Apéndice 1)

El examen escrito se refiere al instrumento utilizado para medir el desempeño gramatical y la competencia comunicativa que el alumno desarrolla. Además de este aspecto, se evalúa la comprensión de lectura y la escritura.

Las unidades que abarca el examen parcial son las primeras tres y en la evaluación final, se contempla hasta la unidad 7.

El proyecto consiste en un trabajo que se presenta en forma de exposición ante la clase y que versa sobre temas que se refieren a la carrera que cada alumno pertenece. Los propósitos que buscan estos trabajos académicos son:

- que el alumno experimente una situación similar a la que alguna vez pudiera experimentar en su vida académica o laboral.
- familiarizarse con vocabulario de su área de estudio.
- brindarle una formación integral entre la teoría de la lengua y la práctica de la misma.

Los proyectos deben presentarse ante la clase con ayuda de la tecnología a su alcance, como es proyector de acetatos, en *power point* o video. Los temas de los proyectos, son los que se presentan en la Tabla 3.

A pesar de que oficialmente los alumnos de inglés I deben elaborar dos proyectos; el primero durante la etapa inicial de la evaluación parcial, y el segundo en la siguiente parte, esto no sucede así. El Departamento General de Idiomas considera que los alumnos de este nivel, todavía no poseen los conocimientos y las habilidades para realizar una exposición frente al grupo. Por ello, se sugiere que los estudiantes se limiten a entregar una lista de vocabulario concerniente a términos de su área de estudio y en la evaluación del último parcial, podrían explicar cada uno de los términos a toda la clase con ayuda de la tecnología ya mencionada. Los mejores proyectos de cada nivel de inglés se presentan en un espacio determinado y se elige el mejor, el cual a su vez participa con los mejores proyectos de los demás planteles de la institución.

Por lo que se refiere al laboratorio, éste funciona como ya se explicó para los cursos ordinarios. Los profesores deben seguir el programa de clase de teoría y la selección de material depende directamente de ellos. Se promueve el uso del video *Atlas* que corresponde al mismo libro de texto (Nunan, 1995). Sin embargo se encuentra que los temas y actividades no son muy relevantes ni tampoco interesantes para los alumnos. Por ello los profesores se ven obligados a implementar material diferente, y en muchas ocasiones en detrimento de una organización y estructura en sus contenidos. Tampoco se perciben avances significativos en la comprensión auditiva y práctica oral de los

alumnos, ya que además de la falta de una organización coherente de los materiales utilizados, el tiempo destinado para estas habilidades es insuficiente.

Tabla 3. Temas de proyectos de Inglés I

MAJOR	COURSE 1 (2 PROJECTS) Theme: Introduction to the field of study
<i>Business / Accounting / Ind. Relations / Public relations</i>	<i>Make a survey of students in 4 or 5th semesters: ask about courses / professor.</i>
<i>Tourism</i>	<i>Do a survey of 5 travel agencies asking how much English employees speak.</i>
<i>Marketing</i>	<i>Present a Power Point Presentation (automatic) about what marketing is.</i>
<i>Int. Rel. / Trade</i>	<i>Investigate what your future job opportunities are.</i>
<i>Engineering</i>	<i>Describe the differences and similarities between different kinds of engineering.</i>
<i>Systems</i>	<i>Do a survey of want ads in the paper and find out job opportunities.</i>
<i>Chemistry</i>	<i>Describe the different places where you could work.</i>
<i>Finance / Economy</i>	<i>Take an article from the newspaper or a magazine about finance in English and define the main terms.</i>
<i>Graphic Design</i>	<i>Interview a graphic designer about his/her job.</i>
<i>Architecture</i>	<i>Describe AutoCAD.</i>
<i>Fashion Design</i>	<i>Make a game using common vocabulary in your field.</i>
<i>Communication</i>	<i>What are the common specializations you could do.</i>
<i>Education</i>	<i>Visit two elementary schools and interview some teachers mention some of their problems.</i>
<i>Psychology</i>	<i>What the most common branches of psychology are.</i>
<i>Law</i>	<i>Visit your local "delegación" and give us a video tour in English.</i>

(Ver traducción al español en el Apéndice 2)

Se pretende que tanto las evaluaciones escritas como las que se aplican en el laboratorio sean de tipo comunicativo. Sin embargo esto sólo sucede en la evaluación de laboratorio. Cabe mencionar que las clases de teoría, no consisten exclusivamente en dotar al alumno de las formas gramaticales de la lengua. En ellas, dadas las características del enfoque comunicativo que se pretende seguir, se trata de fomentar los lineamientos que este enfoque sostiene. La única diferencia con las clases de laboratorio es que en ellas los alumnos tienen la oportunidad de ir a su propio paso en

algunos ejercicios auditivos que el profesor establece, además de grabar su producción oral en las cintas destinadas para ello.

Finalmente, por lo que concierne al último rubro de la escala evaluativa, ésta la asigna el profesor. Los aspectos que se consideran son tareas, asistencia, puntualidad, participación y/o trabajo en clase.

1.1.2.1 Programa del curso

En este apartado se describe el objetivo general de la materia y se ubica el punto lingüístico que interesa a esta indagación.

El objetivo general de la materia de inglés es desarrollar habilidades lingüísticas mediante la expresión oral y escrita que permita al estudiante manejar información en inglés. Los lineamientos generales de la materia conciernen con aspectos que se deben promover en el alumno como el desarrollo de las estrategias que le permitan aprender a aprender, en un ambiente comunicativo y creativo.

Tabla 4. División del libro de texto

<i>Nivel</i>	<i>Libro de texto</i>
1	Atlas 2 (Unidades 1-7)
2	Atlas 2 (Unidades 8-15)
3	Atlas 3 (Unidades 1- 7)
4	Atlas 4 (Unidades 8-15)
5	Atlas 5 (Unidades 1- 7)

Como se puede apreciar en la tabla anterior, dos niveles son cubiertos por un mismo libro de texto y el respectivo libro de trabajo, *Atlas* (Nunan, 1995). Los programas de cada uno de los cursos descansan sobre los objetivos que se establece en dicho material.

La materia de inglés I, comprende las primeras siete secciones del libro de texto. La estructura *do* y *does* se presenta de manera explícita en tres unidades, a partir de la segunda unidad hasta la cuarta unidad. En las primeras dos secciones prevalece la

forma interrogativa sobre la negativa. En la tercera unidad también se contempla, no obstante ambas formas suceden en el mismo grado de frecuencia.

Cabe aclarar que la estructura que antecede a estas, es el verbo *to be*, en sus tres formas, afirmación, negación e interrogación. Para consultar el programa general completo de la materia de inglés I, se puede referir al apéndice, número 3. La institución también proporciona a los profesores el programa desglosado; sin embargo se considera que no tiene gran relevancia en esta investigación, pues sólo funciona en calidad de sugerencias didácticas, las cuales carecen de aspectos realmente significativos. Los aspectos sobre el libro de texto se comprenden en la siguiente sección.

Aparentemente el programa se ajusta a los lineamientos generales que se pretenden seguir para el desarrollo de la propuesta final; ya que se basan en un enfoque comunicativo y giran sobre tareas a ejecutar. Sin embargo, el problema se aprecia en la insuficiencia de actividades. Además de que en ocasiones se pierde la secuencia de las estructuras gramaticales por aprender. Por ello los posibles avances que pudieran mostrar los alumnos, se nulifican.

De este modo se han descrito las características más importantes que encierra el programa de inglés I; así como los elementos relevantes que deben tomarse en cuenta al referirse a éste.

Es así como se concluye con los asuntos referentes a la organización, que se lleva a cabo en torno al plan de estudios de la materia de inglés I.

1.1.2.2 Libro de texto

En esta sección se detallan las características sobre las que está diseñado el libro *Atlas*, como son su enfoque, metodología y la forma en que los ejercicios están organizados; además de asuntos pertinentes que giran en torno al material señalado.

El material con el cual se trabaja en todos los niveles, es *Atlas* (Nunan, 1995). Cada nivel cuenta con el libro del estudiante, el casete del profesor para la clase, el libro de ejercicios, el casete de ejercicios para el alumno, la edición ampliada del libro para el

profesor, el video con su respectivo manual de ejercicios y un paquete de exámenes.

El libro se sustenta con un enfoque comunicativo, centrado en el alumno y basado en tareas. El material contiene 15 unidades, cada una versa sobre algún tema en particular. Las unidades 5, 10 y 15 son secciones de repaso. Estas unidades presentan en primer término un *warm-up*, el cual comienza a introducir a los estudiantes en el tema por cubrir; el vocabulario y/o las estructuras lingüísticas que se manejarán en la unidad.

Posteriormente se encuentran las llamadas *task chains*, actividades que de acuerdo con el autor alguna/s puede/n omitirse o simplemente seguir otro orden. Dentro de éstas, se encuentran tareas que involucran ante todo las habilidades de comprensión auditiva y producción oral, inicialmente. Enseguida se presenta la sección llamada *language focus*, la cual comienza a abordar el punto lingüístico en el marco de un diálogo y siguen algunos ejercicios centrados en la estructura gramatical. La regla lingüística se presenta primero de forma inductiva y luego deductiva. A partir de este punto, se vuelve a presentar otra forma lingüística y una nueva fase de tareas, con las últimas estructuras. Cabe aclarar que no en todas las unidades se presentan ejercicios gramaticales.

Para terminar, el *self-check*, intenta que el alumno revise, vocabulario y estructuras lingüísticas vistas en la sección y las reporte en forma escrita. Con lo que respecta al libro de ejercicios, la mayoría de los profesores del campus no lo utiliza, ya que los ejercicios son complicados, irrelevantes y no apoyan de manera directa la preparación del estudiante para los aspectos lingüísticos que contempla el examen escrito.

El video se maneja en la clase de laboratorio. Éste resulta insuficiente. A pesar de contar con todo el material descrito, el profesor se ve obligado a recurrir a otros materiales que considera relevantes, pertinentes y significativos para el desarrollo de las unidades, de los cuales carecen las actividades propuestas. Esto ocasiona que el alumno confunda estructuras lingüísticas y/o presente lagunas en determinados temas; ya que en muchas ocasiones el material que se le presenta no está debidamente seleccionado, estructurado o no es pertinente.

Es así como se ha abordado lo concerniente con el libro de texto.

1.1.3 Población

Con lo que respecta a este apartado se aborda el número estimado de profesores y alumnos que se atienden en la UVM Lomas Verdes. Su perfil y rol según el modelo educativo que pretende seguir la institución.

1.1.3.1 Planta docente

En la UVM colaboran 4,043 profesores en todas sus instalaciones, de los cuales alrededor de 50, pertenecen a la coordinación de Inglés del área de licenciatura, del campus Lomas Verdes. De estos, más de la mitad tienen un contrato definitivo.

Cabe apuntar que alrededor del 5% de los docentes de licenciatura del área de Inglés laboran en el Departamento de Bachillerato y cada semestre se mueve la planta docente de manera poco significativa según las necesidades de horario de los profesores y de la misma institución. Alrededor del 2% de los profesores, laboran en otros campi de la misma institución. Durante los cursos intensivos se eleva de manera importante el número de profesores del Departamento de Bachillerato que participa en estos.

La formación docente de los profesores varía, sobre todo en los miembros universitarios que tienen más antigüedad en la institución. Dada la importancia de este aspecto y con el fin de fomentar la calidad en la enseñanza, la institución ha emitido un Plan General de Desarrollo Académico (PGDA). Como parte del PGDA la Universidad establece programas de titularidad académica, sistemas de academias, actualización profesional, programas de formación docente, programas de inducción docente y bonos de desempeño académico. EL PGDA está diseñado para los profesores que deseen participar de éste. En caso contrario, los profesores buscan su actualización profesional, formación docente y titularidad en el lugar que más convenga a sus intereses. Conviene destacar que la titularidad académica, se refiere a que los docentes deben adquirir grados de posgrado una vez obtenido el grado de licenciatura.

Para los profesores de idiomas, al igual que las demás áreas de estudio se ofrecen cursos de actualización profesional, como cursos de manejo de programas de cómputo, y formación docente entre otros, que comprenden aspectos inherentes al campo de estudio que imparten estos y cursos concernientes a la didáctica.

El Modelo Educativo Siglo XXI, (MES XXI), propio de la institución, concibe al profesor de la UVM, como un ente que debe conocer y dominar a la perfección el contenido de su materia. Debe además propiciar el aprendizaje significativo, mediante el cual el alumno incorpore nuevos conocimientos en un proceso mental totalmente activo; así como fomentar valores éticos que rigen la institución.

1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

La Universidad del Valle de México atiende a más de 42,600 estudiantes, de los cuales alrededor de 2,000 pertenecen al área de licenciatura en el plantel Lomas Verdes. No todos cursan los niveles de inglés, ya que como se explicó previamente, algunos de ellos prescinden de este requisito al aprobar el examen de dominio de esta lengua. Otros, en cantidad mayor no cursan el primer nivel, ya que al pasar directamente de nivel medio superior, se les exonera de cursar el primer nivel de inglés. Alrededor de 70% de los estudiantes transitan por los cursos de inglés y un 15% comienzan desde el nivel I.

Las clases de inglés I, resultan en muchas ocasiones heterogéneas en el nivel comunicativo y lingüístico de inglés, dadas las condiciones en que se llevan a cabo los exámenes EXUBI o EXACRE, que anteriormente se han explicado. Alrededor del 98%, de los que comienzan a incorporarse a este nivel son falsos principiantes y poco a poco se percibe la distinción de niveles. La gran mayoría de los falsos principiantes tienen un mejor nivel en la habilidad oral y la comprensión auditiva, dejando en último término a la habilidad escrita y el manejo de la gramática.

El cuerpo estudiantil se forma por alumnos que se ubican en nivel económico medio alto y -medio-medio. Por lo que se pueden encontrar tanto a estudiantes que han pasado por escuelas privadas y públicas, y que a su vez reflejan los beneficios o las carencias de su preparación académica en lo que se refiere al aprendizaje del idioma

inglés. La edad de los alumnos que cursa el primer nivel oscila entre los 18 y 22 años. Dado el reglamento que se establece para cursar dos idiomas, del que se ha hecho mención en el apartado del plan de estudios es más fácil encontrar alumnos más jóvenes y que inician su vida académica en el nivel I de inglés.

En este capítulo, los aspectos de la institución que se presentaron, así como su plan de estudios (en el cual se ubica la materia de inglés I), su programa, el libro de texto que se utiliza y la población involucrada; permite comprender el panorama que debe tomarse en cuenta para la elaboración de la propuesta final. Desde esta perspectiva, se procede en el siguiente capítulo a describir el aspecto lingüístico a tratar; así como las teorías de enseñanza y aprendizaje que apoyan esta investigación y el modelo que apoya el diseño de material.

II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los aspectos lingüísticos y las teorías de enseñanza-aprendizaje, más adecuadas que apoyan el aprendizaje de las estructuras ya señaladas.

2.1 Descripción del aspecto lingüístico

En primera instancia, se describe el funcionamiento lingüístico de los verbos auxiliares *do* y *does*. Bajo esta referencia se elabora un análisis contrastivo de las oraciones negativas e interrogativas tanto en el idioma español como en el idioma inglés. Así mismo se identifica el tratamiento pedagógico que se le ha dado a estas estructuras lingüísticas, con el fin de aclarar las posibles dificultades que enfrentan los alumnos a los que se dirige esta investigación.

2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en inglés

Los auxiliares *do* y *does* se ubican en el tiempo presente simple. Existen cuatro tipos de presente: presente simple, presente continuo, presente perfecto, presente perfecto continuo (Collins, 1991). Esta investigación sólo se enfoca al primer tipo.

De acuerdo con Swan (1995), el presente simple se utiliza cuando se habla de:

1. Situaciones permanentes o actividades que ocurren regularmente o todo el tiempo.

*My parents **live** near Washington D. C.*

2. Una serie de acciones y sucesos que se completan al tiempo de expresarlos.

*Listen carefully. First, you **read** all the instructions and all the questions. Once you are over, you **begin** to answer the test.*

3. Expresiones con palabras especiales como: *promise, swear, agree.*

*I **promise** never to get late again.*

*I **swear**, that I will tell the truth.*

*I **agree** with you.*

4. Algunas frases ya hechas que se utilizan en la escritura en cartas y se pueden expresar en presente simple como en presente continuo.

*We **write** to advise you.*

*I **enclose** my cheque for \$200.00.*

*I **look forward** to hearing from you.*

5. Direcciones e instrucciones.

*How do I **get** to the bank? You **go** straight on the traffic lights, then you **turn** left on...*

6. Narraciones informales y obras de teatro.

*In Act I, Hamlet **meets** the ghost of his father.*

7. Acciones futuras programadas.

*His train **arrives** at 10:55 a.m.*

8. Expresiones introductorias como: *I hear, I see, I gather, I understand...*

*I **hear**, you're getting married.*

9. Referencias mediante las cuales se introducen con el verbo *say*.

*It **says** in the paper that petrol's going up again.*

10. Sensaciones físicas, que a su vez pueden usarse en presente simple y presente continuo.

*How do you **feel**? ó How are you feeling?*

*My head **aches** ó My head is aching.*

11. Ciertos verbos; aunque gramaticalmente debieran utilizarse en presente continuo.

Tal es el caso de los verbos: *like, prefer, love, hate, want, need, know, mean, understand, believe, remember, forget* y *depend*. (Murphy, 1997).

*I **like** this wine very much. (No, I'm liking...)*

*I **believe** you. (No, I'm believing you.)*

Cabe señalar, que aunque los ejemplos en su mayoría se centran en oraciones en forma afirmativa, las fuentes revisadas, no hacen ninguna mención de que los usos presentados deban modificarse al tratarse de oraciones negativas e interrogativas. Ésta

investigación sólo se ubica en las oraciones negativas e interrogativas que utilizan los auxiliares *do* y *does*. Así mismo se aborda sólo el primer uso del presente (situaciones permanentes o actividades que ocurren regularmente o todo el tiempo). No se abordan los enunciados que incluyen los adverbios de frecuencia; aunque en algunas fuentes como Murphy (1997), se contemplan como parte del presente simple.

Por otro lado, la negación en inglés afecta a nivel de palabras, frases y oraciones. Ver siguiente tabla.

Tabla 5. Modalidades de la negación

A SUMMARY OF BASIC NEGATIVE FORMS IN ENGLISH		
Affix-Negation	No-Negation	Not-Negation
<i>a-</i> <i>dis-</i> <i>in-/im-/il-/ir-</i> <i>non-</i> <i>un-</i> <i>-less</i> <i>-free</i>	<i>no</i> <i>nothing</i> <i>nobody</i> <i>no one</i> <i>nowhere</i>	<i>not, -n't</i> <i>never (not + ever)</i> <i>neither (not + either)</i> <i>no one nor (and + not)</i>

(Celce-Murcia y Larsen- Freeman, 1999: 186)

A nivel de oración, una de las formas de realizar la negación es mediante la negación de los verbos auxiliares. Estos se presentan en forma de contracción en el lenguaje informal, además de que cuando estos no se contraen, muestran mayor énfasis en la idea (Celce-Murcia y Larsen-Freeman: 1999: 189).

<i>am</i>	<i>am not=</i>	<i>I'm not</i>	<i>has</i>	<i>has not=</i>	<i>has not</i>
<i>is</i>	<i>is not =</i>	<i>isn't</i>	<i>did</i>	<i>did not =</i>	<i>didn't</i>
<i>are</i>	<i>are not=</i>	<i>aren't</i>	<i>will</i>	<i>will not =</i>	<i>won't</i>
<i>do</i>	<i>do not=</i>	<i>don't</i>	<i>must</i>	<i>must not=</i>	<i>musn't</i>
<i>does</i>	<i>does not=</i>	<i>doesn't</i>			
<i>can</i>	<i>can not =</i>	<i>can't</i>			
<i>have</i>	<i>have not=</i>	<i>haven't</i>			

Para el propósito de ésta investigación se debe precisar que la partícula *no* es un modificador de la oración. Quirk (1985, en Celce-Murcia y Larsen-Freeman 1999: 187)

llama también a los auxiliares *do* y *does*, verbos operadores. Se puede apreciar que la partícula *no*, seguirá al verbo operador. En el diseño de actividades se aborda únicamente la negación con contracción.

do + *n't* = *don't* (el sonido vocal cambia).

does + *n't* = *doesn't*

En tiempos de la reina Elizabeth, la partícula *not* era colocada después del verbo principal. Sin embargo en el s. XVII, la estructura que hoy se conoce ha llegado a ser una estructura estándar.

Finalmente la forma negativa en presente simple con los auxiliares *do* y *does* se entiende de la siguiente forma:

Tabla 6. Negación con *do* y *does*

<i>I</i> <i>we</i> <i>you</i> <i>they</i>	<i>do not</i> <i>(don't)</i>	<i>work?</i> <i>like?</i>
<i>he</i> <i>she</i> <i>it</i>	<i>does not</i> <i>(doesn't)</i>	<i>do?</i> <i>have?</i>

(Murphy, 1997: 20)

Con respecto a la interrogación, cabe decir que existen dos tipos de preguntas: *yes-no questions* y *answering questions*.

Las primeras son aquellas que se formulan cuando se espera una respuesta con las palabras *yes* o *no*, según sea el caso. Ejemplo: *Are you all right?* ó *Do you like cheese?* El segundo tipo de oración son aquellas en las que se espera información del interlocutor. *When is your birthday?* ó *What time do you work?* Estas últimas según Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), son difíciles de dominar para los estudiantes de nivel básico. El presente trabajo se ubica en las *yes o no questions*.

Murphy (1997) representa las *yes-no questions* de la siguiente forma:

Tabla 8. Interrogación con *do* y *does*

<i>Do</i>	<i>I</i> <i>we</i> <i>you</i> <i>they</i>	<i>work?</i> <i>like?</i>
<i>Does</i>	<i>he</i> <i>she</i> <i>it</i>	<i>do?</i> <i>have?</i>

(Murphy, 1997: 22)

El verbo auxiliar u operador *do / does* se antepone a toda la oración, quedando el verbo principal después del sujeto. Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) llaman a dicha estructura inversión sujeto auxiliar (*subject/auxiliary inversion*).

Llama la atención que el verbo operador no se utilizaba en el inglés antiguo, por lo que de acuerdo con Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983: 109) las *yes-no questions* quedaban así:

Go the boys to school?

Por otra parte, se debe mencionar que también existen las *yes-no questions* con elipsis, éstas ocurren en el lenguaje informal y son muy frecuentes, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1989). *You know Ms. Callaghan?*

Además de este tipo de oraciones también se encuentran las *negative yes-no questions*. Ejemplo:

Don't you have bananas?

Las *answering questions*, se forman con las *question words* al frente de la oración. Ejemplo: *What do you like?*

2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en español

En este subtema se describen las particularidades que encierran las oraciones negativas e interrogativas desde el funcionamiento de la lengua castellana.

Ya que el objeto de estudio son los auxiliares *do* y *does* y a su vez éstos se ubican en las oraciones negativas e interrogativas del presente simple; entonces cabe hacer ciertas precisiones con respecto al término **simple**. Gili afirma que:

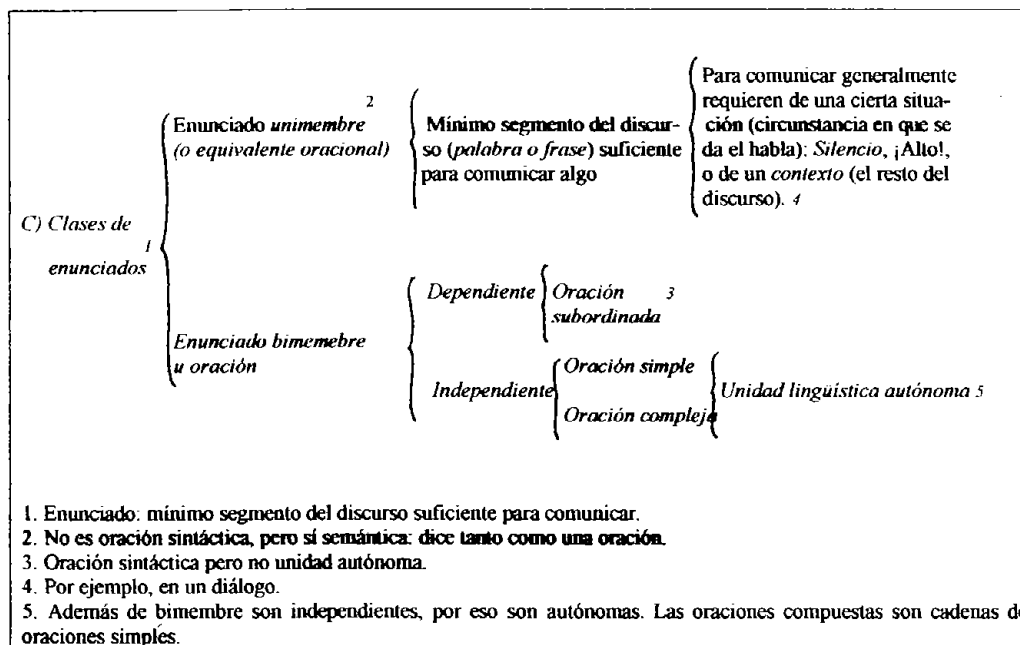
"...cuando la oración tiene un sujeto y un predicado se llama simple. Si contiene más de un sujeto y más de un predicado se llama compuesta... la oración simple contiene un solo juicio mientras que la compuesta es la combinación de dos o más. La oración compuesta es, pues, un complejo de oraciones simples, lógicas y psíquicamente relacionadas." (Gili, 1973: 39)

A este respecto Beristain (1984), también coincide con la misma idea. Sin embargo presenta una clasificación más precisa, que se detalla en la tabla 8.

Con respecto a las oraciones negativas e interrogativas se señala que éstas forman parte de una clasificación de oraciones de acuerdo con la calidad psicológica del juicio. (Gili, 1973: 40).

Clasificación de oraciones según la calidad psicológica del juicio	{	exclamativas
		de posibilidad
		dubitativas
		interrogativas
		afirmativas
		negativas
		optativas
		exhortativas

Tabla 8. Clasificación de oraciones



(Beristain, 1984: 63)

En cuanto a las oraciones negativas se cita la definición de (González: 1985: 284), "llamamos así a las que expresando negación se construyen con el adverbio *no* u otra palabra o expresión análoga".

Así mismo la regla gramatical que señala Bello (1973, en Gili: 1973), refiriéndose a la partícula *no* dice "es que este adverbio preceda inmediatamente al verbo... Son frecuentísimas las excepciones; pero se reducen a una, que consiste en colocar el *no* antes de la palabra o frase sobre la que recae determinadamente la negativa...". (et al.) asegura que una de las características muy propias de tales oraciones en el idioma español es la entonación, en la que se reconoce la interrogación por una inflexión final ascendente.

Sobre las oraciones interrogativas, se identifican dos tipos: las indirectas, generales o dubitativas y las directas, parciales o determinativas.

Las primeras son aquellas en que la respuesta esperada es *sí* o *no* (Gili, 1973).

"El pronombre sujeto es innecesario y redundante en español...Se emplea sólo por énfasis para evitar alguna ambigüedad posible en cualquier clase de oraciones." "Cuando enunciamos el sujeto con un sustantivo, puede ir igualmente detrás del verbo: ¿Tu madre estuvo ayer en casa? O ¿Estuvo ayer en casa? O ¿Estuvo ayer en casa tu madre?"

(Gili, 1973: 37)

En ocasiones la lengua moderna separa el sujeto del resto de la oración en una pregunta, quedando de la siguiente forma: ¿El alumno ha traído la tarea?

Por otra parte, las oraciones directas, parciales o determinativas se refieren a las que se construyen con los pronombres o adverbios interrogativos, al inicio de la oración. Dichos pronombres, también son llamados adverbios Interrogativos y son qué, quién, cuál, cuándo, dónde, cuánto y cómo.

2.1.3 Análisis contrastivo

Una vez descrita la estructura en inglés y español de las negaciones e interrogaciones enseña se presenta un análisis contrastivo de dichas estructuras. El propósito es identificar las dificultades gramaticales que pueden experimentar los alumnos a los que se dirige esta propuesta.

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999: 183) señalan la dificultad que conlleva para los alumnos de ESL/ EFL (*English as a Second Language* e *English as a Foreign Language*), el uso correcto de la negación. La misma fuente presenta, entre otras estructuras, un análisis sintáctico de la negación a nivel de la oración.

Spanish (preverbal): Juan *no* habla inglés.
John NOT (speaks) (English)

English (post auxiliary): John *will not talk to Judy*
does

En inglés dicha partícula antecede al verbo principal.

Juan no habla con Judy
 John *does not talk to Judy*

También se aprecia después de un verbo auxiliar. Así que, la partícula *no* es colocada antes y después de dos formas verbales. Se observa que la partícula **does** es completamente ajena al español; pues no equivale a ningún término al castellano.

El manejar dos verbos en el caso del idioma inglés, en una sola estructura: el auxiliar y el principal, genera confusión en el alumno. Aunque se sabe que los primeros son verbos auxiliares y no tienen ninguna traducción; los alumnos de nivel básico no alcanzan a asimilarlo totalmente. Cabe aclarar que los conocimientos previos son base para adquirir nuevos conocimientos, de acuerdo con la teoría de aprendizaje que comprende Ausubel, que se trata en el apartado 2.2.

Se debe recordar que la misma estructura puede contraerse; quedando de la siguiente forma: *John doesn't talk to Judy.*

Sobre la contracción de la partícula, Celce-Murcia y Larsen-Freeman afirman:

"English usually contracts not in speech and in informal writing, which few other languages do with their negative particle. This makes it harder for learners to understand and acquire not than if it were consistently produced as separate, uncontracted word."

(Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999: 183)

Es así como se observa la falta de correspondencia entre las estructuras en inglés y español:

Inglés		Negación		Español	
<i>I</i>	<i>do not</i>	(Yo)	<u>no</u> hablo		
	<i> speak French</i>				Francés
<i>S/he</i>	<i>does not</i>	(El / Ella)	<u>no</u> habla		

En primer término se aprecia que en español generalmente existe la elipsis del sujeto. Esto se debe a que las inflexiones del verbo indican implícitamente los sujetos a que se hacen referencia y se emplean sólo por énfasis o para evitar alguna ambigüedad.

Esto provoca que el alumno generalice y realice la elipsis del sujeto en muchas ocasiones, sin percatarse que en inglés no existen inflexiones en los verbos a no ser por los sufijos *-es* ó *-s*, que se ocupan sólo en la forma afirmativa del presente simple. Aunque estas problemáticas no son la que ocupan esta investigación.

Cabe mencionar que los estudiantes previamente aprenden la forma negativa con el verbo *to be* (ser/estar), es así como inmediatamente asocian la contracción de este verbo, resultando oraciones como las siguientes:

I am not speak French. En lugar de: *I don't speak French.*
S/he is not *She doesn't*

Por otra parte, la estructura llamada interrogación, con los mismos verbos auxiliares, se contrasta de la siguiente forma:

Interrogación	
Inglés	Español
<i>Do you speak French?</i>	¿(Tú) hablas francés?
<i>Does s/he speak French?</i>	¿(Ella) habla francés?

En esta comparación se puede observar que, al igual que en las oraciones negativas, los auxiliares *do* y *does* no se presentan en español y también sucede con mucha frecuencia la elipsis del sujeto. Además "cuando enunciamos el sujeto con un sustantivo, puede ir igualmente delante o detrás del verbo: ¿*Tu madre* estuvo ayer en casa?, ¿Estuvo ayer *tu madre* en casa ó ¿Estuvo ayer en casa *tu madre*?" (Gili, 1973: 18). Por el contrario, la estructura en inglés sólo tiene una forma, la cual se distingue por anteponer el verbo auxiliar *do* ó *does* a toda la oración, como se puede identificar en el ejemplo anterior.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

En esta sección se analizan las formas y estrategias pedagógicas utilizadas por distintos libros de texto para ejercitar e incorporar el uso correcto de los auxiliares *do* y *does* en los alumnos de nivel básico. Esto con el propósito de comprender los alcances y/o limitaciones que los alumnos a los que se dirige este trabajo, pudieran mostrar en su proceso por aprender las estructuras ya mencionadas.

Se analizó en primer término el libro de texto que se utiliza por los profesores y alumnos de la UVM *Atlas 2* (Nunan, 1995), entre otros bajo los siguientes rubros: Ejercicios de gramática, comprensión auditiva, escrita, producción oral y escrita y presentación gramatical. Todos ellos corresponden a nivel básico y se encontró lo siguiente:

En primer lugar, el libro *Atlas 2* (Nunan, 1995) muestra importantes deficiencias en la escasez de sus ejercicios gramaticales; así como en sus actividades. Además, carece de los cuadros gramaticales, que apoyen a los alumnos a conceptuar las estructuras. El libro pretende apoyarse en tareas; sin embargo, éstas no se explotan suficientemente, lo cual incide negativamente en la adecuada incorporación de los auxiliares *do* y *does*. Además de esto, se percibe poco interés de los estudiantes para hablar sobre el tema que el libro propone. Las lecturas incluidas en el *workbook*, sólo apoyan la forma afirmativa en presente simple y no las estructuras con los verbos auxiliares mencionados en su forma negativa e interrogativa.

Por otro lado se revisaron libros de reciente edición. Estos fueron: *Atlas 2* (Nunan, 1995); *Skyline 1* (Lethaby y Brewster, 2001); *Essential Grammar in Use* (Murphy, 1997); *New Interchange Intro* (Richards, 2000); *Cutting Edge Elementary* (Cunningham y Moor, 2001); *American Inside Out Elementary* (Kay y Jones, 2003); *American Headway Starter* (Soars, 2002); *Know How* (Blackwell y Nabel, 2003); y *North Star Basic* (Haugnes y Maher, 1998). Llama la atención que a pesar de que en estos libros de texto se presentan los temas gramaticales correspondientes a los auxiliares *do* y *does*, sólo se contemplan en una sola unidad, a excepción del *American Headway* (2002). Cabe

aclarar que la unidad destinada para ellos no agota toda la lección, pues se traslada la atención de los estudiantes inmediatamente hacia las *wh-questions* ya que en algunos libros también se contempla el tema en la siguiente unidad. Aunado a ello, ningún libro ejercita en su conjunto las cuatro habilidades con las oraciones negativas e interrogativas que utilizan las estructuras con *do* y *does*. Se incluyen, de igual modo muy pocos ejercicios en las habilidades tratadas.

Dada la falta de suficientes actividades significativas, y estructuradas con el propósito de apoyar la correcta incorporación de los auxiliares *do* y *does*, se hace necesario y urgente diseñar actividades que apoyen directamente cada una de las habilidades de la lengua.

Una vez descrito y comparado el aspecto lingüístico de los auxiliares *do* y *does* en español e inglés; se presenta a continuación, la teoría de aprendizaje que también apoya el marco teórico de este capítulo. El fin es presentar las bases teóricas que sustentan esta investigación.

2.2 Teoría de aprendizaje

Para efecto de apoyar la propuesta de las actividades diseñadas, además de los aspectos lingüísticos vistos anteriormente, se abordan los elementos teóricos que sustentan y explican cómo aprende el alumno. Para ello, se presenta la definición de aprendizaje, así como los procesos mentales y las estrategias que intervienen en dicho ejercicio en el marco de la teoría cognitiva. Así mismo se aborda la corriente constructivista que se ubica dentro de dicha teoría. Posteriormente, esta investigación se desplaza de manera inevitable a los terrenos del aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los conceptos de interlenguaje y análisis de error. Elementos que permiten vislumbrar las posibles problemáticas que los alumnos a los que se dirige esta propuesta, pudieran presentar en el aprendizaje de la estructura lingüística ya mencionada. Dichos aspectos permiten elaborar y entender las actividades diseñadas, que promueven el uso correcto de la estructura en la que se ubica la presente investigación.

Las teorías de aprendizaje que se registran como tales son el conductismo y la teoría cognitiva, ambas se reconocen como diametralmente opuestas. El conductismo surge a finales del siglo XIX. Este postula que el hombre es producto de los estímulos externos que recibe, que a su vez son asociados provocando un comportamiento condicionado. De tal forma que el individuo es producto del medio ambiente (Ellis, 2003). Esta teoría tuvo y tiene consecuencias en la educación hasta el día de hoy. Por otra parte, la teoría cognitiva se ubica como la antítesis del conductismo y nace por las limitaciones que encerró en su momento la teoría conductual.

Con el fin de presentar una propuesta que apoye el aprendizaje de los aspectos lingüísticos que se persiguen en esta investigación, se profundiza acerca de la teoría cognitiva en el siguiente apartado.

2.2.1 Teoría cognitiva

La teoría cognitiva reconoce una capacidad interna en el individuo para aprender y no lo hace a través del estímulo que se le presenta a éste para poder hacerlo.

En la década de 1960, en el campo del aprendizaje de lenguas, psicólogos y lingüistas apoyaron la concepción de habilidades innatas de la mente que orientaban el aprendizaje. Así como de que el ser humano está dotado del *Language Acquisition Device*, responsable del aprendizaje de las lenguas (Ellis, 2003: 182).

El aprendizaje es un proceso cognitivo que implica representaciones mentales que regulan y guían la actuación del individuo. En el campo del aprendizaje de una L2 se enfoca como la adquisición de habilidades cognitivas, las cuales regulan y guían la actuación del hablante en un dominio perceptivo, cognitivo y social (MacLaughlin, 1987: 133).

A partir del marco constructivista que se ha revisado se entiende que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad mental compleja, mediante la cual, el individuo incorpora y almacena nuevos conocimientos lingüísticos y comunicativos, a corto y a largo plazo (MacLaughlin, 1987).

Bajo esta teoría, el aprendizaje se concibe como un proceso cognitivo que involucra determinados procesos internos que son: los procesos automáticos y los procesos controlados (Schiffrin y Schenelder, 1977 en MacLaughlin, 1987: 134-138).

De acuerdo con el mismo autor, el aprendizaje consiste en la interconexión de un conjunto de bloques de información organizados de manera jerárquica, llamados nodos. Los nodos se agrupan mediante relaciones lógicas, operan y se distinguen bajo dos procesos mentales. El primero consiste en los procesos automáticos que actúan inconscientemente en el sujeto. La respuesta que dan estos a su entorno se construyen bajo una serie constante de un mismo tipo de información (*input*), que a su vez provoca la activación de los nodos que ya posee el individuo. De manera que, los procesos automáticos se presentan imperceptiblemente, mediante asociaciones almacenadas en la memoria a largo plazo y no ocurre ningún proceso de estructuración de la información cuando se llevan a cabo.

Los procesos controlados son una fase que se sucede antes de los procesos automáticos. Mientras que los procesos automáticos son inconscientes y rápidos, éstos se caracterizan por ser operados intencionalmente por el sujeto. Requieren de tiempo para reestructurar el *input* recibido y organizar los nodos que se consideren pertinentes para su almacenaje.

Es así como los procesos automáticos se manifiestan superiores a los procesos controlados, ya que mejoran las capacidades de respuesta en determinada tarea.

El concepto de memoria juega un papel crucial en esta concepción. De acuerdo con McLaughlin (1987), el aprendizaje sucede en dos niveles: cuando se manifiesta la memoria a corto y a largo plazo.

La memoria a corto plazo se refiere a la activación de ciertos nodos o bloques de información que reconocen determinada información. En la memoria a corto plazo se relaciona sólo parte de la nueva información con parte de los nodos que ya existían, por medio de un estímulo y el *input* o información se procesa en cantidad limitada en ciertos nodos.

La memoria a largo plazo consiste en la interconexión de más nodos de información que se encuentran de manera pasiva o activa. Esto es que, algunas unidades de

información o nodos se relacionan con el *input* recibido y por tanto se activan al momento de percibir la información. Existen otros nodos que permanecen intactos, aunque se relacionan con este *input*, no guardan relación directa con él, por no ser pertinente el estímulo al momento de recibirlo y el sujeto no las relaciona. El sujeto regula la transferencia de información mediante los procesos controlados hasta que sus conocimientos llegan a ser automatizados en la memoria a largo plazo. De esta manera, los procesos controlados son una etapa importante y determinante en la que el profesor puede intervenir en la incorporación de actividades planificadas, con el propósito de que el estudiante transfiera sus conocimientos de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.

Esto conduce a afirmar que el aprendizaje es un proceso mental, a través del cual un individuo almacena información a corto y a largo plazo.

Cabe mencionar que Weinstein y Mayer (1986, en O'Malley y Chamot, 1990: 17-18), presentan un proceso de codificación de información que consiste en cuatro etapas: selección, adquisición, construcción e integración.

- La selección, es la identificación de información específica y se ve influida por el interés que tiene el alumno por su contexto social. Una vez que la información se selecciona, se transfiere en la memoria que funciona a corto plazo.
- La adquisición, involucra la transferencia de la información a la memoria de largo plazo.
- La construcción, ocurre en el momento en que el alumno relaciona la nueva información con el esquema mental que ya tenía y la organiza de manera jerárquica.
- La integración, es la última fase en la que el individuo realiza la transferencia del conocimiento sustancial nuevo y la coloca en la memoria a largo plazo.

A su vez, Anderson (1983, en O'Malley y Chamot, 1990: 20-24) distingue dos tipos de conocimientos que permiten organizar y comprender nueva información: el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental.

El conocimiento declarativo se ubica en la memoria a largo plazo y se manifiesta de manera verbal en la mayoría de los casos. Este tipo de conocimiento involucra las definiciones y reglas que conlleva algún concepto determinado. El individuo establece asociaciones para recuperar o activar la representación mental del concepto. Así mismo, se presenta generalmente por medio de una red de proposiciones completas y se caracteriza por almacenarse en la memoria de manera jerárquica por sus características.

Por otro lado, el conocimiento procedimental, es una fase posterior del conocimiento declarativo. Se distingue por aprender progresivamente mediante la práctica al momento de producir la lengua o aplicar el conocimiento de las reglas de éste. En esta fase, el sujeto puede olvidar o perder el conocimiento declarativo, pero conservar y aplicar éste en la práctica del lenguaje.

O'Malley y Chamot (1990), postulan las fases que se experimentan en la adquisición de una lengua extranjera:

La fase cognitiva, se distingue por desarrollarse a un nivel consciente. En ella, el alumno observa y escucha lo que debe aprender. Esta fase está marcada por errores y por un conocimiento declarativo, el cual ya se ha mencionado anteriormente.

El periodo asociativo consiste en una desaparición de los errores de manera gradual. La actuación consciente de las reglas formales o informales que el alumno utiliza se vuelve un poco más automática. El conocimiento procedimental comienza a tomar forma.

Durante la etapa autónoma, el alumno perfecciona su actuación, produciendo menores errores y su actuación es automática y por tanto, no consciente.

Cabe subrayar que Faerch y Kasper (1983, en McLaughlin, 1987: 145) establecen una relación importante entre el conocimiento procedimental y las estrategias que posee el estudiante. Ellos proponen que dichas estrategias se orienten para reestructurar las representaciones internas que el alumno posee, con el propósito de adquirir y automatizar el conocimiento declarativo y finalmente aprender la lengua extranjera de manera óptima.

Así se tienen una tipología de estrategias de aprendizaje que expone Ellis (1985b, en McLaughlin, 1987: 145-146) además de estrategias de producción y comunicación que

versan sobre el uso de la lengua. Para efectos de esta propuesta sólo se abordan las estrategias de aprendizaje por convenir a los propósitos de este trabajo, las cuales se abordan en el apartado 2.2.1.2

2.2.1.1 Constructivismo

El constructivismo es una corriente de la teoría cognitiva que concibe al aprendizaje como "un proceso dinámico interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes" (Gómez-Granell y Coll, 1994).

Por su parte Carretero (1993 en Díaz-Barriga, 2002: 14-15) afirma que el constructivismo consiste en un aprendizaje a nivel cognitivo, afectivo y social del individuo en la que éste edifica esquemas de conocimiento sobre conocimientos previos con el medio social que le rodea.

Los conocimientos previos y la actividad interna y externa que el sujeto realiza, son aspectos que inciden directamente en la construcción del conocimiento (Tovar, 2001).

Klingler (2000: 9-10) identifica dos vertientes del constructivismo: el constructivismo biológico y el constructivismo social. La construcción y regulación del conocimiento que recae básicamente en el individuo, se refiere al constructivismo biológico. El constructivismo social, matiza el papel que tiene el contexto social, así como las instituciones en el aprendizaje del individuo.

Cabe precisar que Ausubel (2003) introduce el aprendizaje significativo, término retomado en el constructivismo. Éste sucede cuando el individuo ya posee una estructura cognitiva más simple, que se relaciona y clasifica con el material a adquirir. La instrucción organizada y explícita del material, así como la predisposición para aprenderlo, son factores que también intervienen directamente en la adquisición de nuevos conceptos.

Ausubel (2003) distingue al aprendizaje en dos grandes dimensiones: la dimensión repetición-aprendizaje significativo y la dimensión recepción-descubrimiento. De estas dimensiones se desprenden cuatro tipos de aprendizaje en dos vertientes que llegan a

ser en algunos casos complementarias: aprendizaje por repetición, por recepción, por descubrimiento y significativo.

El aprendizaje por repetición, sucede generalmente en forma memorística; los conceptos por adquirir no se relacionan con conocimientos previos en la estructura mental del estudiante y por tanto existe arbitrariedad en la integración de estos conceptos. Éste aprendizaje se da a corto plazo cuando el alumno ya no sigue utilizando los conceptos adquiridos.

El aprendizaje por recepción, es cuando el material por adquirir se presenta al alumno en su forma final.

En el aprendizaje por descubrimiento intervienen en el sujeto procesos de reorganización y transformación de forma autónoma, del material presentado por el profesor con los esquemas que ya posee el estudiante. El mismo alumno descubre las relaciones de los conceptos por aprender mediante ensayo-error con sus estructuras de conocimientos previos, no es arbitraria la incorporación de conceptos. Esta forma de aprender suscita un aprendizaje a largo plazo.

Finalmente el aprendizaje significativo involucra también un proceso interno que establece relaciones lógicas y ordenadas que se integran a la estructura cognitiva existente.

Cabe señalar que el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento pueden desplazarse al nivel de aprendizaje significativo, si el alumno realiza las relaciones pertinentes de lo que se le presenta con la estructura de conocimiento que ya posee.

Entre las limitaciones que se encuentran en los postulados del aprendizaje significativo de Ausubel están: la falta de explicación de la adquisición de los conocimientos conceptuales o declarativos y de los conocimientos que se relacionan con la actitud con la que se aprende determinado conocimiento. También la insistencia en utilizar materiales introductorios de mayor nivel de abstracción, con el fin de presentarlos como conocimientos previos y en ocasiones dificultan la tarea del proceso enseñanza-aprendizaje. Ausubel también olvida que existen materiales con menor carácter abstracto y que facilitan la incorporación del aprendizaje (Díaz-Barriga, 1994).

Shuell (1990, en Díaz-Barriga, 2002: 25-26), identifica tres fases en el aprendizaje significativo.

La fase inicial, consiste en que el alumno percibe la información como partes aisladas sin una idea global del contenido, después se memoriza y se utiliza un conocimiento esquemático, se establecen analogías con experiencias previas, para un acercamiento global, posteriormente se relaciona con un contexto específico y se repasa la información.

En segundo lugar, aparece la fase intermedia, la cual implica un conocimiento más global al elaborar esquemas y mapas cognitivos en forma progresiva; entonces se aplica a otros contextos, se reflexiona sobre la situación, material y dominio del aprendizaje. Posteriormente el conocimiento llega a ser abstracto y el alumno es capaz de realizar mapas conceptuales y redes semánticas y puede usar la información en la solución de tareas-problema.

Finalmente, se presenta la fase terminal, en la que el estudiante integra con más solidez la información y el sujeto es capaz de realizar las tareas de manera autónoma automáticamente.

Bajo este panorama es conveniente precisar y explicar algunos elementos presentes en el aprendizaje según la postura de uno de los grandes aportadores del constructivismo.

Jean Piaget establece desde su campo de estudio, que el aprendizaje es un proceso dinámico en el que el individuo asimila y acomoda nuevos conceptos a su estructura mental, mediante la relación y clasificación de los conceptos a esquemas de conocimiento que ya posee. De no poder hacerlo, el individuo experimenta un desequilibrio. Esto es, un ajuste o nuevo acomodo de los nuevos conocimientos con los esquemas ya establecidos en su estructura mental. Debido a que el nuevo conocimiento no se ajusta a la organización de las estructuras que ya poseía. Esto conduce a una nueva asimilación y acomodación de los conceptos en la estructura mental, generándose así un aprendizaje (Pozo, 1994: 180-182).

El modelo de aprendizaje de Piaget postula que el aprendizaje está sujeto a periodos específicos de desarrollo intelectual, vinculados a la maduración que el individuo va

alcanzando con la edad. En cada uno de estas etapas, se manifiestan estructuras progresivas o formas sucesivas de equilibrio que las caracterizan (Tovar, 2001).

Cabe mencionar que la obra de Piaget es criticada por las limitaciones que encierra, entre ellas está, el no contemplar la interacción social del estudiante, que afecta de manera importante al aprendizaje. Se reduce por consiguiente a un ejercicio autónomo del individuo y presta poca atención a los contenidos por aprender (Gómez-Granell y Coll, 1994).

Por su parte, el psicólogo ruso Vigotskii (1978, en Pozo, 1994: 196-197) no distingue entre aprendizaje y desarrollo. Éste postula que el individuo aprende por medio de un proceso progresivo de internalización o transformación de acciones sociales externas llamados mediadores, previamente construidos por la sociedad, que se integran a su sistema piramidal de conceptos. El estudiante entonces reconstruye el objeto de conocimiento de forma dinámica en un proceso de desarrollo interno.

Por tanto, para Vigotskii, el aprendizaje es un proceso dinámico que comienza en el exterior y se mueve al interior del sujeto en una actividad psíquica de construcción u organización del objeto de conocimiento. Vigotskii aporta nuevos y sustanciales elementos con respecto a la teoría de Piaget: el factor socio-cultural y la instrucción como aspectos que determinan la adquisición de conceptos.

Vigotskii también establece diferentes tipos de aprendizaje, que identifica como niveles de desarrollo o tipos de conocimiento. Estos son: el desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial.

En el primer nivel se identifica el aprendizaje que el estudiante demuestra hacer de manera independiente, una vez que ha transformado las acciones externas y las integra en su estructura mental.

El nivel de desarrollo potencial se manifiesta cuando el alumno realiza la tarea por adquirirse con ayuda de personas o instrumentos mediadores que se le proporcionan desde el exterior.

O'Malley y Chamot (1990), plantean la necesidad de una teoría cognitiva que se ocupe de los múltiples aspectos que conciernen al aprendizaje de una L2. Esto es en el terreno de las cuatro habilidades: hablar, escribir, escuchar y leer; así como en un plano

cronológico que se refiere a las etapas evolutivas que el alumno experimenta desde niño hasta que logra alcanzar un dominio de la lengua. Surge el mismo planteamiento en cuanto al estudio de una lengua extranjera.

Por otro lado, Tovar (2001) soslaya la importancia que tiene la visión constructivista en el ámbito escolar; ya que aumenta la percepción del estudiante de aprender significativamente, además de incrementar su autoestima de manera importante. Aunada a esta postura, Oxford (1990) sostiene que el uso de las estrategias de aprendizaje apropiadas lleva a una mejor competencia de la lengua y de la autoestima del alumno. De ahí, la importancia de orientar al alumno para que utilice las herramientas que promuevan y fomenten su aprendizaje significativo. Estas herramientas son las estrategias de aprendizaje que se abordan a continuación.

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias de aprendizaje

Con el fin de promover el aprendizaje es necesario explicar qué y cuáles son las estrategias de aprendizaje que participan directa o indirectamente en este proceso. En el siguiente apartado se detallan algunas de ellas.

Ellis (2003), distingue tres tipos de estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y sociales-afectivas. Las estrategias cognitivas se emplean por el alumno al momento de analizar, sintetizar o transformar el contenido por aprender. Las estrategias metacognitivas son aquellas que se utilizan al momento de planear, supervisar y evaluar el mismo aprendizaje. Las estrategias sociales-afectivas suceden cuando se interactúa con los interlocutores.

Las estrategias de aprendizaje son los pasos que guían al estudiante a adquirir su propio conocimiento (Oxford, 1990: 1). Así mismo, la misma autora clasifica las estrategias en directas e indirectas.

Las estrategias directas se desglosan en estrategias de memorización, cognitivas y de compensación. La función de la estrategia de memorización es recordar la nueva información, la segunda involucra un proceso de reflexión y comprensión del material

por integrar y las estrategias de compensación, sustituyen alguna información faltante a pesar de no contar con ella.

Las estrategias Indirectas se dividen en metacognitivas, afectivas y sociales. Las primeras inciden abiertamente con la coordinación del mismo aprendizaje. Las estrategias afectivas se encargan de regular las emociones y las últimas involucran los entes sociales con los que se relaciona el estudiante y de los cuales se apoya en su proceso de aprendizaje.

Es conveniente considerar y promover todos los tipos de estrategias mencionadas por Oxford para la propuesta de las actividades de este trabajo, ya que el aprendizaje involucra los aspectos cognitivos, metacognitivos y sociales-afectivos.

O'Malley y Chamot (1990), presentan tres procesos mentales que intervienen como estrategias que el alumno utiliza al adquirir una lengua extranjera.

La primera, llamada proceso perceptual, es cuando el alumno selecciona ciertos aspectos de la lengua que le permiten comprender la tarea a realizar. Estos aspectos que giran en torno al contexto, son representaciones significativas en las habilidades receptoras, escuchar y leer, o pausas y énfasis acústicos que se suceden en la comprensión auditiva. La memoria a corto plazo se hace presente en esta estrategia.

La estrategia llamada *parsing* sucede en primera instancia por una codificación de las palabras y frases que permitirán elaborar una primera aproximación significativa de las representaciones mentales que el sujeto necesita para producir su mensaje. En esta fase, interviene el acceso léxico, en el que el alumno enfoca su atención en el significado más detallado de la palabra y la concatenación, que se refiere a la combinación de frases que han sido codificadas anteriormente.

La utilización es el último proceso en el que el alumno pone en uso el conocimiento declarativo, almacenado en la memoria de largo plazo.

Dado que el punto central de esta investigación son aspectos concernientes al aprendizaje de una lengua extranjera, se detallan los aspectos sobre interlenguaje y análisis de error. Estos ayudan a completar y comprender los procesos que experimenta el alumno en su camino por aprender la L2.

2.2.2 Interlenguaje

El interlenguaje es un término propuesto por Larry Selinker (Ellis, 2003: 33), se ubica dentro de la teoría cognitiva ya que sus postulados giran en torno a los modelos mentales que el alumno crea en su camino por aprender la segunda lengua o lengua extranjera.

El interlenguaje es un sistema lingüístico único de reglas que el aprendiente elabora, el cual se conforma tanto de elementos lingüísticos de su lengua materna como de la lengua que está por adquirir.

El interlenguaje, es un sistema transitivo ya que es susceptible al cambio en la elaboración de reglas simples a más complejas. Las estrategias de aprendizaje, juegan un papel fundamental en el manejo que el estudiante hace en la construcción de las reglas gramaticales para formar su sistema lingüístico. Los procesos mentales en los que se generan el interlenguaje ocurren en un espacio específico independiente de la L1 y de la L2, que a su vez se alimentan de los conocimientos de la memoria que se encuentran a corto y a largo plazo de las mismas. Ellis (2003: 35), compara al interlenguaje como a un modelo computacional para adquirir información. En este modelo, el individuo recibe un *input*, información externa, la cual se asimila en dos fases: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo se denomina *intake*, aquí se procesa solo parte del *input*; posteriormente parte de esta información se almacena en la memoria a largo plazo. Finalmente la producción que se hace de la lengua en la habilidad oral o escrita se llama *output*. El interlenguaje se ubica entre el espacio de la memoria a corto plazo, *intake* y la memoria a largo plazo, conocimiento de la lengua extranjera.

El *input* que el alumno recibe al aprender la lengua meta, se toma en un aspecto importante en el camino por entender la adquisición de la lengua meta que toma lugar en el interlenguaje. En este sentido se aprecia que la negociación de significado que sucede en el discurso, cuando un estudiante de la L2 no comprende el discurso emitido por el interlocutor, se reestructura por intuición de forma más sencilla, con el fin de

transmitir el mensaje efectivamente. A este respecto Ellis (2003), subraya la importancia de la hipótesis del *input* de Stephen Krashen, en la que se afirma que el discurso se entenderá cuando se realiza un nivel preciso de *input* por el interlocutor.

Por otra parte los procesos que intervienen en la elaboración del sistema lingüístico del alumno en el aprendizaje de la L2, pisan inevitablemente el terreno del análisis de error, que se aborda a continuación. El estudio de estos errores es imprescindible si se desea determinar y por consiguiente realizar las planeaciones de las actividades pertinentes para lograr que el alumno utilice las estrategias de aprendizaje correctas, de lo contrario la fosilización del error ocurrirá.

2.2.3 Análisis de error

Con el fin de abordar en qué consiste el tema de análisis de error, en primera instancia se debe precisar que existen dos tipos de equivocaciones que los alumnos pueden cometer en su comunicación. Los errores (*errors*), que revelan falta de conocimiento del alumno sobre la lengua meta y las fallas, (*mistakes*), ocurren por falta de atención al producir sus ideas (Ellis, 2003).

Ellis (2003), distingue tres tipos de errores que ocurren en el interlenguaje de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera: errores de omisión, de sobregeneralización y de transferencia. Los errores de omisión son aquellos en que se suprime algún elemento de la lengua meta. La sobregeneralización consiste en que el estudiante aplica determinada regla lingüística erróneamente siguiendo las normas de otros parámetros lingüísticos adecuados en circunstancias diferentes. Los errores cometidos por transferencia se refieren a aquellos en que el estudiante traslada determinada regla de su lengua materna a la lengua que intenta aprender.

Cabe aclarar que el motivo de las actividades de esta investigación, surgió a raíz de apreciar en la comunicación de los alumnos de la UVM, plantel Lomas Verdes, los tres tipos de errores al producir las oraciones que utilizan los auxiliares *do* y *does*.

2.3 Teoría de enseñanza

Este apartado describe la teoría de enseñanza que apoya la elaboración de la propuesta de las actividades de este trabajo de investigación.

2.3.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge a finales de los años 60 como una respuesta para satisfacer las carencias que mostraban los métodos de enseñanza de lenguas de ese entonces. Con base en la definición de comunicación, que señala que ésta involucra una negociación e intercambio de información entre dos o más individuos (Richards y Rodgers, 1992: 1-4), los teóricos y lingüistas giraron su atención al concepto de competencia comunicativa; así como a las funciones y nociones de la lengua. Las funciones se refieren al propósito final que se persigue en la comunicación (persuadir, describir y preguntar, entre otras). Éstas dieron lugar al desarrollo de las pautas que hoy en día caracterizan al enfoque comunicativo. Entre estas pautas están sus propósitos, sus principios, y los roles del profesor y del alumno, material, errores y sílabo, entre otros.

El objetivo principal del enfoque comunicativo es que el estudiante adquiera el conocimiento de la lengua y la habilidad de usarla, de acuerdo con el contexto social y cultural y con el grado de formalidad, propiedad, posibilidad y realidad que exige la situación. Este enfoque subraya, de manera inequívoca, la promoción del aprendizaje de la lengua por medio de la comunicación misma. Las tareas a realizarse por el estudiante en este enfoque son significativas y fomentan el uso real de la lengua (Richard y Rodgers, 1992: 69-70).

Dentro del enfoque comunicativo, el término de competencia comunicativa, es muy importante. La competencia comunicativa se define como el conjunto de reglas que norman una lengua y que son utilizadas por el hablante; así como la habilidad que posee éste para elegir la forma más adecuada para transmitir su mensaje en términos

gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. La competencia gramatical o lingüística se refiere a la capacidad fonológica, ortográfica, léxica y morfosintáctica, entre otras, que el alumno posee de la lengua. La competencia sociolingüística incluye el uso y comprensión adecuados de la lengua, dependiendo del contexto social en el que se lleva a cabo la comunicación (funciones, actitudes y temas). La competencia discursiva comprende la interpretación con base en la cohesión y coherencia de los elementos del discurso (géneros). Finalmente, las estrategias comunicativas tales como iniciar, mantener y terminar una comunicación, entre otras, forman parte de la competencia estratégica (Canale y Swain, 1980 en Richard y Rodgers, 1992: 71).

De acuerdo con Canale (1990: 17-19), los principios que guían el enfoque comunicativo son:

1. Cobertura de las áreas de la competencia. Este principio contempla la integración de todas las competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva, y estratégica.)
2. Consideración de las necesidades comunicativas. El profesor debe estar atento a las necesidades e intereses cambiantes de los alumnos. También, el maestro provee al alumno situaciones comunicativas genuinas, que pudieran presentarse en su momento.
3. Interacción significativa y realista. Este aspecto busca preparar al estudiante para desenvolverse con hablantes altamente competentes de la lengua meta. Por ello, se le facilitan situaciones que provean la comunicación significativa y genuina.
4. Uso óptimo de las habilidades de la lengua materna. Se espera que el alumno aproveche las habilidades comunicativas que ha desarrollado en su lengua materna y las aplique a la lengua meta.
5. Presentación de un enfoque amplio del currículo. Se propone que la enseñanza de la cultura y de otras áreas se implemente con el fin de facilitar el aprendizaje de forma integral y natural.

Por otra parte, cabe mencionar los cinco niveles de los objetivos del enfoque comunicativo (Piepho, 1981 en Richard y Rodgers, 1992: 73).

1. Contenido. La lengua debe entenderse como el medio que conlleva el mensaje.
2. Instrumental. Objetos de aprendizaje y sistema semiótico.
3. Interpersonal. En éste se expresan valores y juicios de uno mismo y de los demás.
4. Necesidades de aprendizaje individuales. Aprendizaje remedial con base en el error.
5. Objetivos extralingüísticos. Aprendizaje de la lengua meta en un programa escolar.

En este enfoque los alumnos y profesores se desarrollan en un ambiente de cooperación. El profesor es facilitador del aprendizaje; así como guía y organizador de los objetivos del aprendizaje de sus alumnos con el fin de planificar su enseñanza. Además, el maestro monitorea, estimula y ejemplifica las tareas por realizarse.

Del alumno, se espera que negocie consigo mismo y sus compañeros, dentro del grupo, a partir de las actividades que se realizan en clase. El estudiante es responsable de su propio aprendizaje.

Los materiales fomentan el uso real de la lengua. El error, por su parte, es considerado como herramienta útil para mejorar las producciones del estudiante.

El enfoque comunicativo proporciona las directrices generales que se siguen en la propuesta de actividades. La forma como se aborda la enseñanza de la gramática se trata en el siguiente apartado.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

La enseñanza implícita y la enseñanza explícita han sido tema de discusión y debate para los investigadores en el campo de la psicología cognitiva, dada la importancia que puede reportar para el aprendizaje de una segunda lengua.

La enseñanza implícita conlleva a un proceso pasivo, mediante el cual los alumnos aprenden la lengua meta al estar expuestos a ella. La enseñanza explícita se dirige a procesos activos de aprendizaje. Con la enseñanza explícita de la gramática se

proporcionan las reglas de la lengua meta mediante la instrucción formal. (<http://iowawinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>).

La enseñanza explícita de la lengua tiene hasta hoy en día muchas objeciones, ya que ha sido sobre utilizada por los métodos de enseñanza tradicional de la gramática en los enfoques tradicionales, que enfatizaban más la forma de la lengua (gramática) y olvidaban el propósito de la lengua que es la comunicación. Los resultados son alumnos con poca o nula producción de la lengua.

Con el surgimiento del enfoque comunicativo, se genera la tendencia de omitir totalmente la instrucción de la gramática. Esto también tuvo consecuencias negativas; aunque los alumnos producían con fluidez la lengua, carecían de la competencia lingüística y tendían a fosilizar los errores.

Con base en los resultados y las investigaciones sobre la enseñanza explícita de la lengua en los últimos años, se sugiere integrarla y enseñarla en contexto con actividades comunicativas (<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no3/p58.htm>).

De acuerdo con Hauser (1999: 4), la enseñanza explícita puede dotar a los alumnos de un conjunto de herramientas que monitoreen su producción y proveerlos de ejemplos de la lengua que pueden contener los elementos que serán adquiridos por el estudiante.

El concepto de la conciencia es un elemento que surge junto con la instrucción explícita. Al respecto, Schmidt (1995, en Hauser 1999: 7) apunta que la hipótesis de atención (*noticing hypothesis*) asegura que la conciencia a nivel de atención en la regla gramatical es necesaria para convertir lo que el alumno percibe de la lengua en su propio sistema lingüístico. No obstante, Hauser (1999), previene que la conciencia no es suficiente para la adquisición de la lengua meta. Robinson (1995b, en Hauser 1999: 7), por su parte afirma que la fluidez se alcanza con la práctica a nivel de memoria a corto plazo. Finalmente, DeKeyser (1994) establece que es casi imposible encontrar a personas adultas con un alto nivel de competencia en la lengua extranjera que hayan aprendido la lengua en la etapa de adultos y no hayan recibido ninguna instrucción explícita o adoptado ningún tipo de estrategias explícitas de aprendizaje (DeKeyser, 1994; en Hauser, 1999: 8).

Por otro lado, la enseñanza implícita refuerza la fluidez de la lengua meta. Por ello, varios autores abogan por la combinación de ambos tipos de enseñanza, ya que dicha combinación ha demostrado ser más efectiva (Harper, 1987: 9-11, 17; Littlewood, 1984: 1; Widdowson, 1990: 95, 97 y 166 en <http://www.gabrielatos.com/MindingOurPs.htm>).

Para los propósitos que se persiguen en este diseño de actividades, se ha optado por integrar ambos tipos de enseñanza.

2.3.3 Modelos de enseñanza

Existen diferentes modelos de enseñanza que han apoyado la enseñanza de lenguas. Para efectos de esta propuesta de actividades, se presentan los modelos de *input* estructurado y tareas que se abordan en los siguientes apartados.

2.3.3.1 *Input* estructurado

El modelo de enseñanza llamado *input* estructurado es una contrapropuesta de Lee y VanPatten (1995) a los métodos tradicionales de enseñar la gramática de la lengua extranjera.

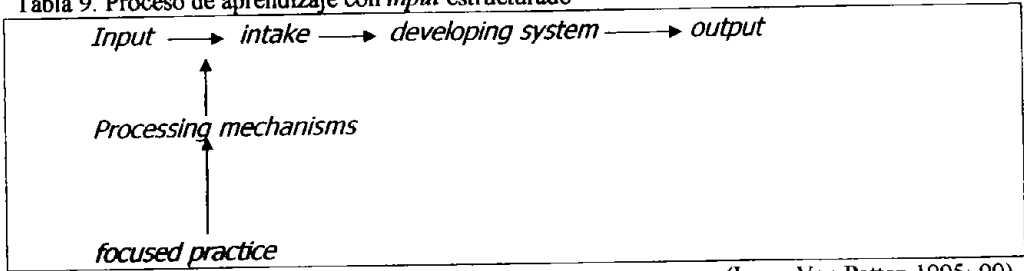
La enseñanza de la gramática con actividades de *input* estructurado es una alternativa para proporcionar a los estudiantes de una segunda lengua, actividades que promueven el uso correcto de la lengua (gramática) y su significado. Cabe señalar que ésta se ajusta de manera consistente con la teoría cognitiva, presentada en su momento. Esto se debe a que esta forma de enseñanza se basa en modelos mentales significativos que, inicialmente, actúan bajo un proceso controlado y, mediante la práctica, la producción de la lengua llega a ser un proceso automático.

Con las actividades de *input* estructurado se provee a los alumnos con ejercicios que guían y enfatizan tanto al significado como la forma de las estructuras lingüísticas.

Cabe explicar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo con Lee y VanPatten (1995), con el fin de comprender el modelo de enseñanza. El aprendizaje está expuesto a la lengua meta, y a cuya información se le llama *input*. El *intake* es la

información que se filtra del *input* y que el estudiante procesa mediante conexiones entre forma y significado. Éste llega a ser parte de su sistema de desarrollo lingüístico. Finalmente el *output* es la lengua que produce el alumno.

Tabla 9. Proceso de aprendizaje con *input* estructurado



(Lee y Van Patten, 1995: 99)

Con base en éste esquema Lee y VanPatten (1995: 89-115), recomiendan la realización de actividades con *input* estructurado, llamadas también instrucción por procesamiento; ya que sus experimentos reportan resultados positivos en contra de los enfoques tradicionales de enseñanza de la lengua.

Este tipo de actividades ayudan a enfocar la atención de los alumnos tanto en los datos gramaticales, desde que se comienza recibir el *input*, como en el significado. Además, brindan la oportunidad de proporcionar una instrucción explícita de la gramática que no afecta la comunicación, ya que sucede en contextos reales. El *input* estructurado se presenta de forma sencilla y constante. Cabe mencionar que el contenido léxico con alto nivel de valor comunicativo es muy importante, ya que lo primero que percibe el estudiante son las formas léxicas, las cuales conllevan el significado que el estudiante procesa. Esto resulta en un *input* económico y eficiente.

Los lineamientos para diseñar actividades basadas en el *input* estructurado son los siguientes (Lee y VanPatten, 1995: 109-113):

1. Presentar sólo una cosa a la vez. Para maximizar la eficiencia se expone una sola estructura o función, lo que permite la instrucción explícita de la gramática.

2. Mantener la atención en el mensaje. Es recomendable diseñar actividades que puedan ser respondidas por los alumnos únicamente si comprenden el mensaje y evitar de esa manera una respuesta mecánica de su parte.
3. Pasar de oraciones simples a un discurso más amplio. Para dar oportunidad al alumno de procesar el *input*, se sugiere que se comience con oraciones cortas hasta llegar al discurso conectado.
4. Utilizar *input* oral y escrito. Ambas habilidades deben ser practicadas por los alumnos, ya que algunos de ellos comprenden mejor la habilidad oral y otros la escrita.
5. Hacer que los alumnos realicen alguna tarea con el *input* recibido. Se espera que los alumnos estén involucrados activamente en las actividades mediante sus respuestas al *input* recibido, pero no deben producir la estructura gramatical correspondiente.

De acuerdo con el objetivo de la comunicación, las actividades con *input* estructurado pueden ser afectivas y referenciales. Las actividades afectivas constan de respuestas subjetivas, tales como opiniones y respuestas personales. Las actividades referenciales buscan respuestas objetivas.

Por otro lado, existen diferentes tipos de actividades basadas en el *input* estructurado, que son:

- a) Opciones binarias. En éstas, el alumno selecciona una de las alternativas que se ofrecen en la actividad.
- b) Relación de columnas. Se establece correspondencia entre el *input* a procesar.
- c) Complementación de información. En estos ejercicios, el alumno complementa la información faltante, que no es la estructura gramatical que está estudiando.
- d) Selección de alternativas. El alumno elige entre tres o más alternativas.

Las actividades orientadas al *input* estructurado están diseñadas solamente para que el alumno procese el *input* recibido. Los mismos autores, también sugieren actividades de *output* estructurado; sin embargo, para efectos de esta propuesta, las actividades

orientadas a promover la producción de las estructuras se basan en el modelo de tareas, sugerido por Nunan (1999), cuyas características se describen a continuación.

2.3.3.2 Tareas

Con el fin de impulsar las habilidades productivas de los estudiantes, que son el aspecto oral y la producción escrita, esta propuesta se diseña bajo el modelo de tareas que propone Nunan (1999).

Las tareas son actividades comunicativas orientadas a promover las cuatro habilidades. Para el diseño adecuado de las mismas, es importante que se tomen en cuenta los siguientes componentes: la meta, el *input*, las actividades, el escenario en que se desarrollan las tareas, el rol del profesor y el rol del alumno (Wright, 1987; en Nunan, 1999: 48).

Con respecto a la meta, Nunan especifica que ésta no siempre se presenta de forma explícita, aborda más los objetivos y está relacionada con el currículum académico. En términos generales las metas cubren los aspectos comunicativos, afectivos y cognitivos.

Cabe mencionar que dentro del marco comunicativo se espera que las tareas (Nunan, 1999: 50).

1. Promuevan las relaciones interpersonales a través de intercambio de información, ideas, opiniones, sentimientos y actitudes.
2. Proporcionen fuentes de información más o menos públicas de la lengua meta tales como libros, revistas y periódicos, entre otros.
3. Propicien que los alumnos escuchen, lean y disfruten la lengua, al estar expuestos a ella, y sean creativos al responder o realizar las actividades que el profesor haya destinado en su momento.

Por otro lado, los aspectos afectivos se refieren a los gustos, emociones y juicios de valor que el estudiante tiene sobre un tema específico.

Finalmente, los aspectos cognitivos tienen que ver con los procesos mentales que intervienen en los esquemas mentales del alumno.

Para las actividades a desarrollar se consideran algunas de las propuestas que sugiere Pattison en su tipología de actividades (1987, en Nunan, 1999: 68).

1. *Preguntas y respuestas.* Este tipo de ejercicios busca el descubrimiento de cierta información de los compañeros (*information gap*).
2. *Diálogos y role-plays.* Brindan a los alumnos la oportunidad de elegir sobre un tema con un objetivo específico.
3. *Relación de columnas.* En éstas se busca que se relacionen, completen pares o juegos de elementos (*items*).
4. *Estrategias de comunicación.* Estas actividades promueven el uso de las estrategias de la comunicación, tales como el parafraseo, la gesticulación, o la simplificación.
5. *Historias basadas en fotografías.* La imagen visual estimula la comunicación para construir alguna historia, identificar diferencias o ejercicios de memoria, entre otros.
6. *Acertijos y problemas.* En estas actividades se requiere que los alumnos usen su imaginación o razonamiento, hablen de experiencias personales o conocimientos generales.
7. *Discusiones y decisiones.* Están basados en buscar y compartir información con el fin de tomar alguna decisión.

De esta manera se han abordado los lineamientos que conciernen a las tareas, modelo que complementa la teoría de enseñanza. El siguiente apartado explica las características del diseño de materiales, que se ha elegido para la elaboración de esta investigación.

2.4 Diseño de materiales

Para el diseño de materiales se revisaron los modelos de Graves (1997) y Nobblit (1972 en Stern, 1983); se optó por este último ya que sugiere un panorama amplio y completo de los elementos que deben considerarse para la elaboración de esta investigación.

- 1) El contexto educativo.
- 2) Conceptos y elementos descriptivos y contrastivos.
- 3) Aspectos psicolingüísticos.
- 4) Ordenamiento de la información, en términos de las cuatro habilidades.
- 5) Procedimiento de la evaluación, con base en los objetivos.

Los puntos anteriores comprenden los aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y educativos que, de acuerdo con Nobblit, deben cubrirse en el diseño de materiales.

En este capítulo se ha presentado la descripción lingüística, las teorías de aprendizaje, enseñanza y el diseño de materiales que fundamentan el diseño de las actividades que se proponen en esta investigación. A continuación, con base en el modelo del diseño de materiales, se establecen los lineamientos para la elaboración de las actividades.

III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Se describen a continuación de manera más amplia los aspectos sugeridos por el autor, para la elaboración de esta propuesta de actividades. Con base en el modelo de Nobblit (1972), mencionado en el apartado 2.4.

3.1 Contexto

En el capítulo I, se presentan las particularidades de la institución, el plan de estudios de la materia de Inglés; así mismo se señalan las características del libro de texto y de la población.

3.2 Conceptos e información gramatical

Con el fin de analizar la estructura de los auxiliares *do* y *does* se presenta la descripción gramatical en la lengua materna y en la lengua meta en el apartado 2.1 y se realiza un análisis contrastivo de los mismos. De igual forma se presenta el tratamiento pedagógico del aspecto gramatical.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

El sustento teórico que apoyan las actividades diseñadas, se encuentra en el apartado 2.2 y 2.3 la teoría de aprendizaje y la teoría de enseñanza respectivamente. Con respecto a la teoría de aprendizaje se aborda la teoría cognitiva y su vertiente constructivista que permiten entender los procesos mentales que experimentan los alumnos. También se incluyen los conceptos de análisis de error e interlenguaje. En cuanto a la teoría de enseñanza, se aborda el enfoque comunicativo, la enseñanza

implícita y explícita y los modelos de *input* estructurado y de tareas que proveen la realización de la propuesta final.

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

En este apartado se abordan los aspectos que deben considerarse en el diseño de actividades.

3.4.1 Comprensión auditiva

La comprensión auditiva es una de las dos habilidades receptoras de una lengua. Anderson y Lynch (1988, en Nunan, 1999: 23) establecen dos tipos de comprensión auditiva. La comprensión recíproca, que involucra la interacción entre los hablantes y la negociación o entendimiento entre estos. La comprensión no recíproca, por su parte consiste en la ausencia de interacción; ésta se presenta al escuchar la radio, una conferencia, entre otras. Cabe señalar que ésta última es la habilidad en que se ubica la realización de las actividades propuestas, por convenir a los intereses de la presente investigación.

Por otra parte, los mismos autores abordan sub-habilidades lingüísticas, que integran a su vez la comprensión auditiva, las cuales son:

- a) La identificación de los sonidos percibidos.
- b) La división del discurso del habla en palabras.
- c) La comprensión de la sintaxis de las oraciones.
- d) La formulación de la respuesta apropiada (En caso de una comprensión auditiva recíproca).

Así mismo se abordan habilidades y conocimientos no lingüísticos indispensables para tener una comprensión auditiva adecuada, que son:

- a) Un propósito para escuchar.
- b) Habilidades y conocimientos sociales y culturales.
- c) Conocimientos previos del tema por escuchar.

Anderson y Lynch (1988, en Nunan, 1999: 23) afirman que el oyente almacena el significado del mensaje y no la forma lingüística que se percibe como tal.

3.4.2 Comprensión de lectura

VanPatten, sugiere que la enseñanza de la lectura debe estar integrada con el resto de las habilidades de la lengua, en una enseñanza interactiva de la lengua.

Desde la década de los 70 se reportan algunas directrices importantes de la lectura como las que a continuación se detallan.

VanPatten (2003), apoya la construcción del significado de los mensajes a partir de la información, el conocimiento, las experiencias, las emociones y la cultura que el estudiante ya tiene, sobre un tema en particular. Ésta se denomina la teoría del esquema y el conocimiento previo.

El mismo autor hace referencia sobre el esquema de contenido y el esquema formal. El esquema de contenido se caracteriza por el conocimiento que se posee sobre la gente, el mundo, la cultura y el universo. El esquema formal se refiere a la estructura del discurso utilizado en la lectura.

Por otro lado VanPatten (2003: 300-302) señala la importancia de conocer el propósito de la lectura. El tipo de texto que interviene para fijar los objetivos; al conocer estos, se selecciona qué leer con el fin de guardarlo en la memoria de corto o de largo plazo. El mismo autor enumera los elementos que caracterizan a un mensaje escrito:

- *Permanencia.* El lenguaje escrito es permanente, por tanto el lector tiene la oportunidad de regresar a éste uno y otra vez.
- *Tiempo de procesamiento.* Cada lector avanza en la lectura a su paso.
- *Distancia.* La lectura tiene la cualidad de transportar al lector a un tiempo y espacio lejano del contexto del escritor.
- *Ortografía.* El escrito marca el ritmo de la lectura a través de los signos ortográficos tales como el acento, la entonación, las pausas, el volumen entre otros. De esta forma el lector también puede leer entre líneas.

- Complejidad. Es distinto el grado de complejidad que tiene el lenguaje escrito que el lenguaje oral. Los lectores deben aprender así la complejidad que maneja el mensaje escrito. Vocabulario. El vocabulario utilizado en un texto es más variable que el lenguaje oral.
- Formalidad. El grado de formalidad también varía entre el lenguaje oral y escrito. Por lo general este último tiende a ser más formal.

VanPatten (2003: 307) también establece las micro habilidades que conforman la comprensión de lectura y son las siguientes:

- Identificación del propósito de la lectura. Se dirige la atención de manera eficiente al tener un propósito antes de leer, tal y como funciona en la vida real, cuando se lee un menú, un cuento entre otros.
- Uso de la estrategia de *skimming*. Esta estrategia consiste en dar una ojeada al texto y percibir el propósito del texto, el tema principal, el mensaje y las ideas que apoyan la idea central.
- Uso de la estrategia de *scanning*. Por medio de dicha estrategia se obtienen datos más precisos sobre el texto.
- Uso de el mapa semántico. Consiste en un ordenamiento de los distintos conceptos manejados en la lectura y en el que se establecen relaciones de jerarquía.

3.4.3 Producción oral

La producción oral de la lengua consiste entre otros aspectos, en emisiones del mensaje fragmentadas, cortas, repetitivas e interrupciones entre los hablantes. En esta habilidad, también incluyen referencias no específicas de las palabras, el uso de palabras de relleno denominadas *fillers*, como *well, oh, uhuh* (Brown y Yule, 1983 en Nunan, 1999: 26).

La misma fuente distingue dos funciones de la producción oral. La función transaccional, que consiste en la transferencia de la información y la información interactiva que busca entablar y mantener las relaciones sociales.

Así mismo se identifican los conceptos de monólogo y diálogo. El monólogo no incluye ningún tipo de interacción y el diálogo involucra la interacción de los hablantes a nivel de mensajes producidos.

Bygate (1987, en Nunan, 1999: 30), distingue entre las habilidades receptoras motoras y las habilidades interaccionales.

Las habilidades receptoras motoras versan sobre el uso correcto de los sonidos y la estructura de la lengua (competencia lingüística). Las habilidades interaccionales consisten en la negociación de significado; esto es, que los hablantes se aseguren de haber comprendido el mensaje correctamente.

3.4.4 Producción escrita

La producción escrita no es una habilidad natural (White, 1981 en Nunan, 1999: 36). Ésta es una de las habilidades más complejas, ya que el individuo tiene que controlar entre otros aspectos: contenido, sintaxis, vocabulario, puntuación y ortografía (Bell y Burnaby, 1984 en Nunan 1999: 36).

El escritor, el lector, el texto y la realidad son elementos que entran en juego en dicha habilidad (Grabe y Kaplan, 1996 en Silva, 2002: 253). Tales elementos siempre están en cambio. Un mismo tema puede presentar variaciones de acuerdo con la percepción del autor.

La negociación entre el mensaje y el lector es también un aspecto que el autor debe tomar en cuenta en la realización de su escrito (Matsuda, 1997 en Silva, 2002: 253). La negociación considera el contexto local e histórico (Silva, 2002). De acuerdo con Halliday (1973 en Silva 2002: 257), el significado de las ideas, el significado textual y el significado interpersonal son elementos que también intervienen en la negociación del mensaje escrito.

Además de los aspectos morfológicos, léxicos y sintácticos que incluye cualquier escrito, la cohesión y la coherencia por su parte, son conceptos que también juegan un papel fundamental (Silva, 2002). La cohesión es el rasgo que une las palabras y oraciones en un mensaje. (Halliday y Hasan, 1976 en Silva 2002: 257). La coherencia es el elemento que ayuda a ligar todas las partes o párrafos en un texto (White y Faigley, 1981; Carrell, 1982 en Silva 2002: 257).

3.4.5 Integración de habilidades

De acuerdo con Nunan (1999: 22) las habilidades deben integrarse para su enseñanza; ya que la forma natural en que se sucede el lenguaje es integrando unas habilidades con otras. Nunan reconoce a su vez que puede darse enseñanza especializada sobre una habilidad en particular, pero esto no conlleva necesariamente a que se excluyan las demás habilidades.

3.5 Objetivos

En este apartado se detallan los objetivos de las actividades diseñadas en esta propuesta con *input* estructurado y tareas. Así mismo se describen las recomendaciones pedagógicas de las mismas.

3.5.1 Objetivo general para las actividades de *input* estructurado

Mediante las actividades basadas en *input* estructurado, el alumno internalizará el uso correcto de los auxiliares *do* y *does*, a través de actividades referenciales y afectivas.

- Objetivo específico de actividades de opción binaria:
Los alumnos elegirán entre dos alternativas la respuesta correcta.
- Objetivo específico de actividades de relación de columnas:

Los alumnos relacionarán columnas entre las alternativas que se le presentan, con base en sus conocimientos previos.

- **Objetivo específico de actividades de complementación de información:**
Los alumnos complementarán la información faltante.
- **Objetivo específico de actividades de selección de alternativas:**
Los alumnos elegirán una alternativa de tres o más opciones.

3.5.2 Objetivo general para las actividades de tareas

A partir de las actividades de tareas el alumno producirá correctamente los auxiliares *do* y *does* de manera oral y escrita.

- **Objetivo específico para las actividades de preguntas y respuestas:**
Los alumnos elaborarán preguntas y responderán información con el fin de descubrir la respuesta.
- **Objetivo específico para las actividades de estrategias de comunicación (1987; en Nunan, 1989: 68):** Los alumnos utilizan sus estrategias de comunicación con el fin de producir el mensaje requerido por la actividad.
- **Objetivo específico para las actividades de historias basadas en fotografías:**
Los alumnos escribirán y verbalizarán sus ideas con base en una imagen.
- **Objetivo específico para las actividades de acertijos y problemas:** Los alumnos utilizarán su imaginación o razonamiento con el fin de resolver algún cuestionamiento. Para ello se basarán en experiencias personales o conocimientos generales.

3.5.3 Objetivo general para las habilidades de *input* estructurado y de tareas para la integración de habilidades

A partir de las actividades de *input* estructurado y de tareas el alumno será capaz de practicar los auxiliares *do* y *does* integrando dos o tres habilidades.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Con el fin de llevar a cabo un óptimo uso de las actividades propuestas, se sugiere que el docente que desee utilizarlas lea el marco teórico del presente trabajo. El propósito será que comprenda las bases teóricas que animan e impulsan las actividades diseñadas.

Así mismo se recomienda que inicialmente se aborden las actividades receptoras de *input* estructurado. Se debe comenzar por las actividades de comprensión auditiva para continuar con las de comprensión de lectura. Posteriormente deben abordarse las habilidades de producción con el modelo de tareas. Para ello, se debe comenzar por la producción oral y continuar con la escrita. Finalmente se realizarán las actividades orientadas a la integración de las mismas.

Sobre la enseñanza de estos auxiliares se sugiere que se aborde de manera implícita en cada una de las actividades. Al terminar éstas se puede animar a los alumnos a que inferan una regla sobre el punto gramatical visto, de manera consciente. El profesor puede aclarar y corregir las observaciones aportadas por los estudiantes.

En este apartado se abordaron los aspectos que atañen directamente a la elaboración de la propuesta de actividades, el ordenamiento de las habilidades y los aspectos que conciernen a cada una de ellas. Así mismo se describen los objetivos de las actividades y las recomendaciones para el profesor. El siguiente capítulo presenta la propuesta de los materiales dividido en un apartado para el profesor y otra para el alumno.

IV. PROPUESTA DE LOS MATERIALES

El presente capítulo aborda los materiales para el docente en la parte para el maestro y los materiales para el alumno en la sección respectiva.

En los materiales del maestro se presentan los planes de clase. Estos detallan los siguientes aspectos: el nombre de la actividad, el tipo de actividad bajo el modelo seleccionado, la habilidad a ser practicada, el tipo de interacción, el procedimiento de la actividad, el material que se necesita para la misma y el tiempo estimado. Cabe señalar que en las actividades de comprensión auditiva se presentan los *tapescrpts* que se requieren para llevarlas a cabo. A su vez, las actividades 10 y 11 incluyen material recortable que llevará el profesor listo para ser utilizado en dichas actividades.

Así mismo se presentan las actividades en la parte para el alumno.

Las actividades se presentan por habilidades. El orden de éstas es el siguiente:

- Comprensión auditiva: actividad 1-4
- Comprensión de lectura: actividad 5-8
- Comprensión oral: actividad 9-12
- Comprensión escrita: actividad 13-16
- Integración de habilidades: 17-20

PARTE PARA EL MAESTRO

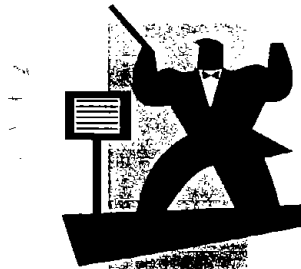


TABLA DE CONTENIDOS POR HABILIDAD

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA DE *INPUT* ESTRUCTURADO

1, 2, 3, 4



ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE *INPUT* ESTRUCTURADO

5, 6, 7, 8



ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL DE TAREAS

9, 10, 11, 12



ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ESCRITA DE TAREAS

13, 14, 15, 16



ACTIVIDADES DE *INPUT* Y TAREAS INTEGRADAS

17, 18, 19, 20



ACTIVIDAD No. 1	
Nombre de la actividad	<i>Describing an occupation</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Afectiva de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos copias con imágenes. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -dará tiempo para que los alumnos observen las imágenes por algunos segundos. -leerá las diez oraciones o pondrá el casete correspondiente. -revisará las respuestas en clase. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -marcarán la imagen que representa la oración escuchada.
Material	Fotocopias, casete o transcripción.
Tiempo estimado	10 minutos

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

Tapescript

- | | |
|--|--|
| 2. <i>I don't need numbers in my job.</i> | 7. <i>I don't work as a teacher.</i> |
| 3. <i>We don't work at the hospital.</i> | 8. <i>We don't like to dance.</i> |
| 4. <i>We don't like soccer.</i> | 9. <i>My friends say: You don't like to go to the supermarket.</i> |
| 5. <i>My boss says: You don't like dangerous activities.</i> | 10. <i>I don't work as a secretary. I am a photographer.</i> |
| 6. <i>I don't have money.</i> | |

ACTIVIDAD No. 2	
Nombre de la actividad	<i>Mike's problem</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -dará tiempo para que los alumnos observen las respuestas por algunos segundos. -leerá el monólogo o pondrá el casete correspondiente. -El profesor revisará las respuestas en clase. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -elegirán la opción correcta de acuerdo con la información escuchada.
Material	Fotocopias, cassette o transcripción.
Tiempo estimado	10 minutos
CLAVE DE RESPUESTAS	
1. (b), 2. (a), 3. (b), 4. (b), 5. (b), 6. (a), 7. (b), 8. (b), 9. (a), 10. (b)	

Tapescript

Hi, I'm Mike, I live in North Carolina. I study psychology at St. Andrews Presbyterian University. I live with a roommate, his name is Peter. We are good friends. Peter's girlfriend is Angela. Angela and I are classmates. Angela is from Brazil. She loves her country and misses her family very much. Angela and I talk about it. Peter doesn't like we talk. What do I do?

ACTIVIDAD No. 3

Nombre de la actividad	<i>www.jokes.com</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de Interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos copias con imágenes. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -dará tiempo para que los alumnos observen las veinte imágenes por algunos segundos. -leerá las oraciones o pondrá el casete correspondiente. -revisará las respuestas en clase. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -marcarán la imagen que representa la oración escuchada.
Material	Fotocopias, casete o transcripción.
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

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

Tapescript

- | | |
|--|---|
| <p>1. <i>Do you see that girl?</i></p> <p>2. <i>Do you like hot spaghetti?</i></p> <p>3. <i>Do you like to go fast?</i></p> <p>4. <i>Do you play the piano?</i></p> <p>5. <i>Do I have cats?</i></p> | <p>6. <i>Do I eat the cheese?</i></p> <p>7. <i>Do we fly?</i></p> <p>8. <i>Do we have a spy?</i></p> <p>9. <i>Do they protest every week?</i></p> <p>10. <i>Do they eat together?</i></p> |
|--|---|

ACTIVIDAD No. 4

Nombre de la actividad	<i>Does your teacher know her family?</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes al ejercicio. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará las respuestas en clase. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -leerán las respuestas del ejercicio. -escucharán dos alternativas por reactivo. -marcarán la oración correcta.
Material	Fotocopias, cassette o transcripción
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

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

Tapescript

1. a) *Does Martha cook?*
b) *Does Martha study?*
2. a) *Does your mother work?*
b) *Does your mother go shopping everyday?*
3. a) *Does Carlos study here?*
b) *Does Carlos go to the gym?*
4. a) *Does your father work in the city?*
b) *Does your father talk to you?*
5. a) *Does your dog run in the park?*
b) *Does your dog like milk?*
6. a) *Does your mother like to fix the dinner everyday?*
b) *Does your mother like to drive?*
7. a) *Does your sister like classical music?*
b) *Does your sister like to travel?*
8. a) *Does Carlos speak English?*
b) *Does Carlos speak Italian?*
9. a) *Does Carlos want to live in Italy?*
b) *Does Carlos want to work in Italy?*
10. a) *Does your Father like Ferraris?*
b) *Does your father like Mustangs?*

ACTIVIDAD No. 5

Nombre de la actividad	<i>Good people</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Afectiva de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá las fotocopias correspondientes a la actividad. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará las respuestas en clase. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -leerán las diez oraciones. -marcarán la oración que consideren correcta.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Las respuestas pueden variar

ACTIVIDAD No. 6

Nombre de la actividad	<i>Who is Who in the World?</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de complementación de Información
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá las fotocopias con tres fotografías. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará las respuestas en clase. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -observarán las imágenes por algunos segundos. -leerán y complementarán la información.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

1. *Dalai-Lama.*
2. *George Bush or Dalai Lama.*
3. *Bin Laden.*
4. *George Bush.*
5. *Dalai-Lama.*
6. *George Bush or Bin Laden.*
7. *George Bush.*
8. *Bush or Bin Laden.*
9. *Dalai-Lama.*
10. *Dali-Lama.*

ACTIVIDAD No. 7

Nombre de la actividad	<i>Your opinion about the school</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Afectiva de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de Interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes a la actividad. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará las respuestas en clase. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -leerán las diez oraciones y responderán de acuerdo con su opinión.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Las respuestas pueden variar

ACTIVIDAD No. 8

Nombre de la actividad	<i>Famous people</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Referencial de relación de columnas
Habilidad practicada	Comprensión de lectura
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes a la actividad. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará las respuestas en clase. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -leerán las diferentes opciones por algunos segundos. -relacionarán las columnas de acuerdo con lo que saben.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	10 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

1. (e), 2. (g), 3. (a), 4. (i), 5. (b), 6. (j), 7. (f), 8. (c), 9. (h), 10. (d)

ACTIVIDAD No. 9

Nombre de la actividad	<i>Guess my occupation!</i>
Tipo de actividad	Tareas. Acertijo y problema
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes al ejercicio. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -repartirá a los alumnos un juego de tarjetas por cada par de estudiantes y una copia con el dibujo de las ocupaciones. -Ejemplificará la actividad en voz alta ante todo el grupo. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -realizarán la actividad en pares. -serán monitoreados por el profesor. <p>Al finalizar, se animará a uno o más estudiantes a que describan frente al grupo determinada ocupación, los demás adivinarán la palabra.</p>
Material	Juegos de tarjetas de ocupaciones por cada par de alumnos. (Las mismas que tienen en el tablero). Fotocopias de la actividad correspondiente.
Tiempo estimado	25 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS
Las respuestas pueden variar

ACTIVIDAD No. 10	
Nombre de la actividad	<i>A secretary for my office</i>
Tipo de actividad	Tareas. Preguntas y respuestas
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes a la actividad y una tarjeta con información sobre su secretario/a. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -ejemplificará con un alumno, la actividad ante todo el grupo. -revisará las respuestas en clase. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Intercambiarán Información y elegirán sus respuestas.
Material	Fotocopias, tarjetas con información de su secretario/a.
Tiempo estimado	25 minutos.

CLAVE DE RESPUESTAS
Posibles respuestas: 2, 10, 12, 15 y 16.

1. Pablo: <i>He doesn't like to work.</i>
2. Karina: <i>She doesn't get late to work.</i>
3. Rocío: <i>She doesn't like to make calls.</i>
4. Martha: <i>She doesn't like to talk to people.</i>
5. Fernando: <i>He doesn't like computers.</i>
6. Priscila: <i>She doesn't know how to type.</i>
7. Ana: <i>She doesn't know how to send faxes.</i>
8. Pedro: <i>He doesn't like to get on time.</i>
9. Pablo: <i>He doesn't like to write.</i>
10. Martin: <i>He doesn't work slowly.</i>
11. Patricia: <i>She doesn't use the computer.</i>
12. Mark: <i>He doesn't like to be irresponsible.</i>
13. Brenda: <i>She doesn't like technology</i>





















14. Peter: <i>He doesn't organize my plans.</i>
15. Michael: <i>He doesn't waste the time.</i>
16. William: <i>He doesn't work fastly.</i>
17. Bryan: <i>He doesn't like to take notes.</i>
18. Maria: <i>She doesn't listen to my directions.</i>
19. Monica: <i>She doesn't like to send faxes.</i>
20. Efrain: <i>He doesn't get up early.</i>
21. Juan: <i>He doesn't wake up late.</i>
22. Fabiola: <i>She doesn't talk to anybody.</i>
23. Margarita: <i>She doesn't work too much.</i>
24. Hernán: <i>He doesn't like to make coffee.</i>
25. Antonio: <i>He doesn't obey orders.</i>

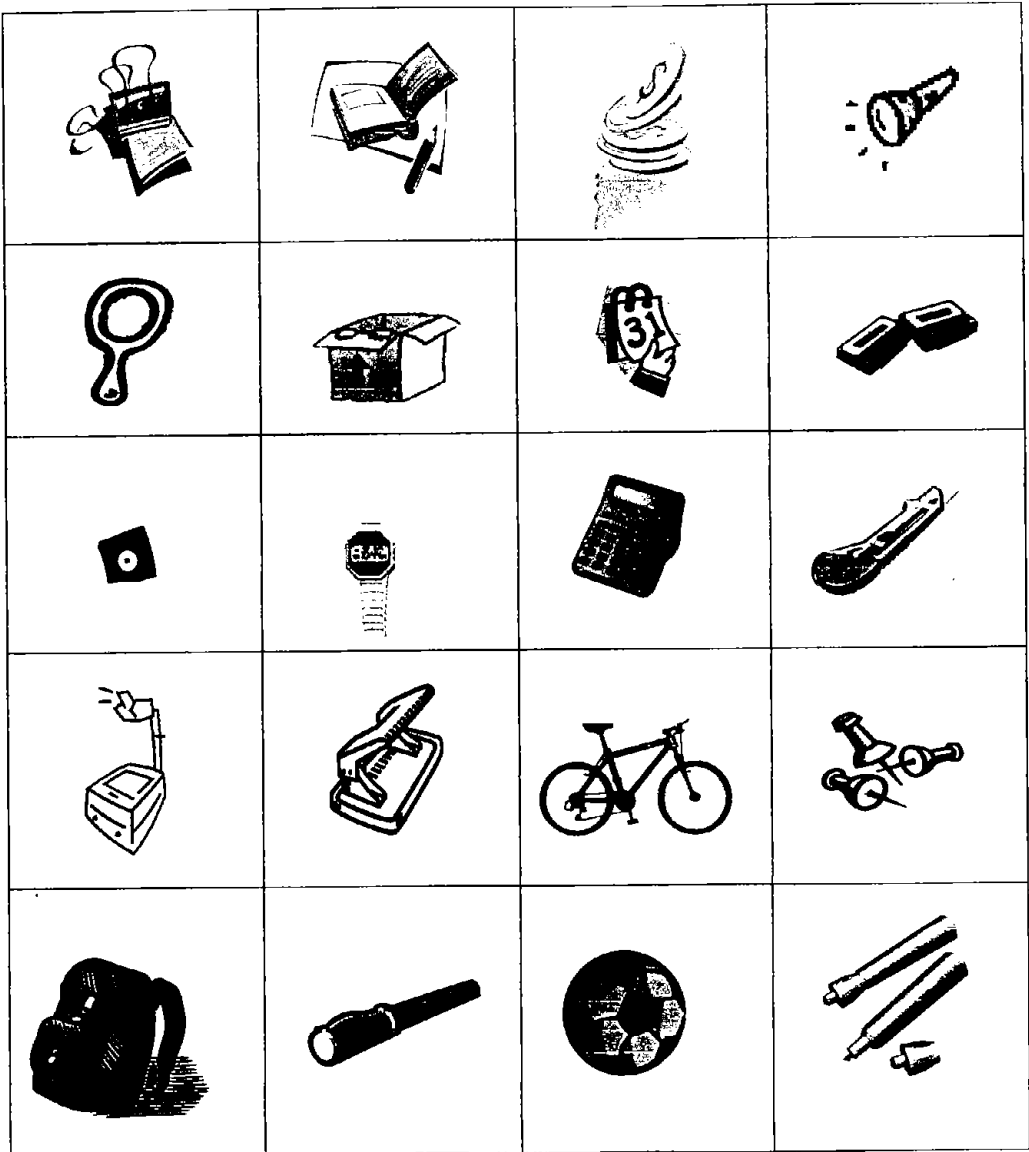
ACTIVIDAD No. 11

Nombre de la actividad	<i>Do you have an eraser?</i>
Tipo de actividad	Tareas. Preguntas y respuestas
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de Interacción	Pares
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -animará a los estudiantes a que adivinen lo que tiene en una bolsa misteriosa, con el objeto de introducir el vocabulario. -introducirá la estructura "Excuse me, Do you have a..." -responderá las preguntas elaboradas por los estudiantes. -indicará a los alumnos sus roles "A" o "B". -repartirá a los alumnos las fotocopias y previamente recortará las tarjetas, las mezclará y repartirá 20 para cada pareja de alumnos. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -monitoreará la actividad. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -observarán sus copias, así como sus tarjetas. -preguntarán a su compañero si tiene cada uno de los objetos que aparecen en su lista y si es así marcarán la palabra correspondiente.
Material	Fotocopias, juegos de tarjetas con los objetos que aparecen en las copias para cada alumno A y B.
Tiempo estimado	40 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Las respuestas pueden variar



ACTIVIDAD No. 12

Nombre de la actividad	<i>Who ate the cake?</i>
Tipo de actividad	Tareas. Acertijos y problemas
Habilidad practicada	Producción oral
Tipo de Interacción	Pares
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes al ejercicio. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -repartirá a los alumnos un juego de tarjetas por cada pareja de estudiantes y una copia con el dibujo de los miembros de la familia. -ejemplificará la actividad en voz alta ante todo el grupo. -mostrará uno a uno los dibujos ampliados de los miembros de la familia al tiempo que los alumnos realizan la actividad. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -se preguntarán y responderán en parejas, las características físicas de las personas que el profesor ponga en el pizarrón.
Material	<p>Juegos de tarjetas con los miembros de la familia por cada par de alumnos. (Las mismas que tienen en el tablero).</p> <p>Fotocopias de la actividad correspondiente.</p>
Tiempo estimado	25 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Las respuestas pueden variar

ACTIVIDAD No. 13

	<i>I want to leave...</i>
Tipo de actividad	Tareas. Estrategias de comunicación
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes a la actividad. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará las cartas. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -elegirán una situación. -escribirán una carta.
Material	Fotocopias.
Tiempo estimado	20 minutos

POSIBLES RESPUESTAS

A: *Dear parents,*

I don't want to live here because:

I don't have freedom.

I don't have my bedroom.

I don't like to get home early.

You don't listen to me.

You don't give me money.

You don't let me make parties.

You don't let me go out late.

We don't talk.

We don't go on vacations.

B: *Dear boss,*

I don't want to work here any more because:

I don't have progress here.

I don't have permission to be absent.

I don't have opportunity to travel.

You don't pay me.

You don't listen to me.

You don't talk to me.

We don't like to work together.

C: *(Name),*

I don't want to be with you

anymore because:

I don't love you.

I don't have time for you.

I don't want to marry you.

You don't like my mom.

You don't take me out.

You don't invite me to the movies.

We don't talk.

We don't have a good relationship.

ACTIVIDAD No. 14

Nombre de la actividad	<i>The soldier</i>
Tipo de actividad	Tareas. Historia basada en una fotografía
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes a la actividad. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará los reportes. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -escribirán oraciones basadas en la fotografía.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos

POSIBLES RESPUESTAS

1. *He doesn't take a shower everyday.*
2. *He doesn't do his bed.*
3. *He doesn't sew his bottoms.*
4. *He doesn't obey orders.*
5. *He doesn't wake up early.*
6. *He doesn't hang up his clothes.*
7. *He doesn't shave his beard.*
8. *He doesn't clean the room.*
9. *He doesn't iron his clothes.*
10. *He doesn't put away his posters and clothes.*

ACTIVIDAD No. 15

Nombre de la actividad	<i>Your first English class</i>
Tipo de actividad	Tareas. Estrategias de comunicación
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá las fotocopias correspondientes a la actividad. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará la actividad. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -escribirán oraciones en forma interrogativa.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Posibles respuestas

1. *Do you take student's roll on time?*
2. *Do you come on time?*
3. *Do you assign too much homework?*
4. *Do you do /grade the exams?*
5. *Do you like to go out late?*
6. *Do we have to do projects?*
7. *Do we have to bring material?*
8. *Do we have to do exams?*
9. *Do we have to participate?*
10. *Do I have to ask permission to go out?*

ACTIVIDAD No. 16

Nombre de la actividad	<i>Radio contest</i>
Tipo de actividad	Tareas. Estrategias de comunicación
Habilidad practicada	Producción escrita
Tipo de interacción	Individual
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes a la actividad. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará la actividad y revelará quién es el artista famoso. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -escribirán 10 preguntas con el fin de adivinar quién es el cantante famoso que ésta en el estudio de radio.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	15 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Posibles respuestas.

1. *Does s/he work for televisa?*
2. *Does s/he live in Mexico?*
3. *Does s/he sing romantic songs?*
4. *Does s/he act?*
5. *Does s/he have big eyes?*
6. *Does s/he have blond hair?*
7. *Does s/he like Acapulco?*
8. *Does s/he play an instrument?*
9. *Does s/he have a house in Cancun?*
10. *Does s/he act in soap operas?*

ACTIVIDAD No. 17

Nombre de la actividad	<i>Are you romantic?</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado y Tareas. Selección de alternativas y preguntas y respuestas.
Habilidad practicada	Integración de habilidades
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -asignará <i>test</i> "A" y "B" por cada par de alumnos. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -revisará las composiciones. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -comenzarán a responder el <i>test</i> que se les asignen. -sumarán los resultados y leerán su perfil. -"A" preguntará a su compañero con <i>test</i> "B" las mismas preguntas pero leyendo el pronombre <i>You</i> en vez de <i>I</i> e intercambiarán papeles. -Reportarán a sus parejas sus resultados. -Elaborarán una lista de diez cosas que no les gustan realizar cuando están con su pareja. -leerán los resultados.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	20 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Las respuestas pueden variar

ACTIVIDAD No. 18

Nombre de la actividad	<i>Who says this?</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado y tareas. Relación de columnas y estrategia de comunicación.
Habilidad practicada	Integración de habilidades
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -revisará el vocabulario previamente de las ocupaciones presentadas en la actividad, mediante <i>flash cards</i>. -repartirá a los alumnos las fotocopias correspondientes a la actividad. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -El profesor revisará la actividad. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -relacionarán las columnas.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	15 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

I. 1.(j), 2.(h), 3.(g), 4.(i), 5.(c), 6.(d), 7.(e), 8.(b), 9.(f), 10. (a)

II. Las respuestas pueden variar

ACTIVIDAD No. 19

Nombre de la actividad	<i>Find someone who...</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado y tareas: Afectiva de selección de alternativas y preguntas y respuestas.
Habilidad practicada	Integración de habilidades
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -repartirá a los alumnos copias de la encuesta. -leerá las instrucciones y aclarará dudas. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -leerán las oraciones, escribirán 5 más. -se preguntarán entre sí y responderán la encuesta.
Material	Fotocopias
Tiempo estimado	15 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Las respuestas pueden variar

ACTIVIDAD No. 20

Nombre de la actividad	<i>How much do you know about your partner?</i>
Tipo de actividad	<i>Input</i> estructurado. Afectiva de selección de alternativas
Habilidad practicada	Integración de habilidades
Tipo de interacción	Pares
Procedimiento	<p><u>El profesor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -leerá las instrucciones y aclarará dudas. -monitoreará la actividad. -revisará el ejercicio. <p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -leerán la encuesta y la completarán con más preguntas. -se preguntarán entre si y responderán la encuesta.
Material	Fotocopias y hoja de resultados
Tiempo estimado	15 minutos

CLAVE DE RESPUESTAS

Las respuestas pueden variar

PARTE PARA EL ALUMNO

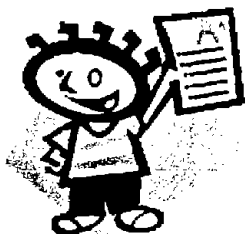


TABLA DE CONTENIDOS POR HABILIDAD

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA DE *INPUT* ESTRUCTURADO

1, 2, 3, 4



ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE *INPUT* ESTRUCTURADO

5, 6, 7, 8



ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL DE TAREAS

9, 10, 11, 12



ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ESCRITA DE TAREAS

13, 14, 15, 16



ACTIVIDADES DE *INPUT* Y TAREAS INTEGRADAS

17, 18, 19, 20



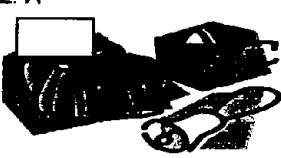
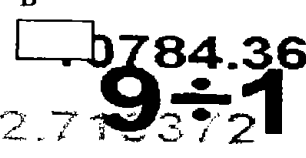
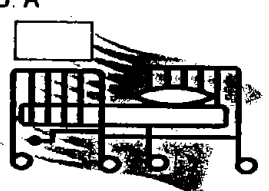
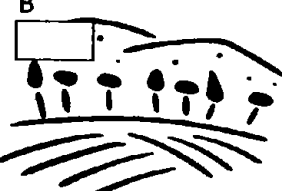
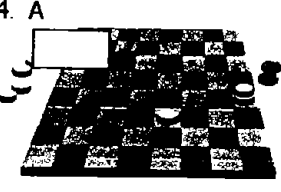

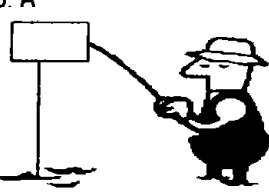
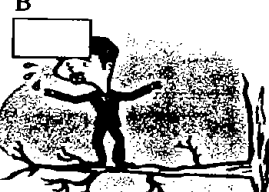


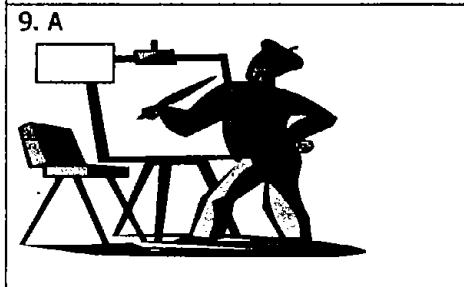
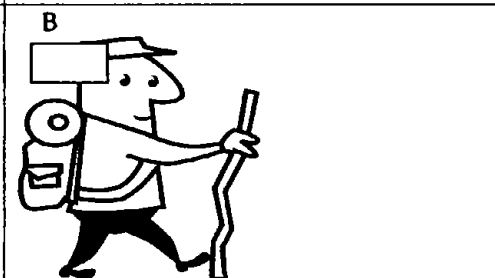
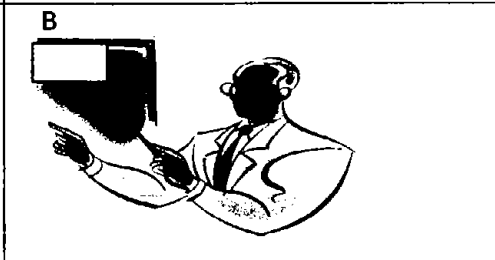
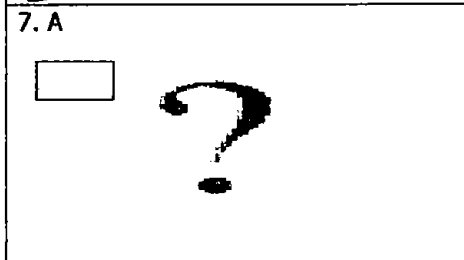
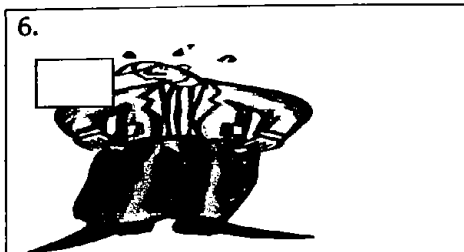


Activity 1 Describing an occupation

Listen to the occupation described. Mark with a tick (✓) the drawing that best describes the statement you listen to.

Example: You listen: *I don't wake up early.* You mark letter *B*

<p>1</p> <input type="checkbox"/> 	<p>B</p> <input checked="" type="checkbox"/> 
<p>2. A</p> <input type="checkbox"/> 	<p>B</p> <input type="checkbox"/> 
<p>3. A</p> <input type="checkbox"/> 	<p>B</p> <input type="checkbox"/> 
<p>4. A</p> <input type="checkbox"/> 	<p>B</p> <input type="checkbox"/> 
<p>5. A</p> <input type="checkbox"/> 	<p>B</p> <input type="checkbox"/> 




















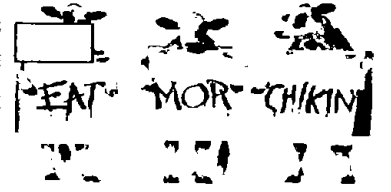




Activity 3

www.jokes.com

Listen to the teacher and mark with a tick (✓) the question that best describes each picture. Example: You listen "Do you see that girl?" You mark letter A.

<p>1. A</p> <p><input checked="" type="checkbox"/></p> 	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p><small>www.funnypictures.com</small></p> <p>And You Think You Get Teased A Lot.</p>
<p>2. A</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>3. A</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>4. A</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>"Practice makes perfect"</p>	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>Give Me A Kiss</p>
<p>5. A</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>Anybody want a hotdog ?</p>	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><i>Fluffy please, just calm down. Let me explain....</i></p> 

<p>6. A</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>ANAJOKES.COM</p>	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>ANAJOKES.COM</p>
<p>7. A</p> <p><input type="checkbox"/></p>  <p>ANAJOKES.COM</p>	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>8. A</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>9. A</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>10. A</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>B</p> <p><input type="checkbox"/></p> 



Activity 4 Does your teacher know her family?

Listen to a survey to your teacher and write "a" or "b" according to the question that best completes the conversation.

Example: You listen: a) *Does your mother play cards?*
b) *Does your mother watch TV in the evening?*
 b Yes, She loves to watch TV.

The correct answer is letter "b"

1.
Yes, she prepares Mexican food.
2.
Yes, she works for the family company.
3.
No, he doesn't like exercise.
4.
Yes, we talk about many topics.
5.
Well, I'm not sure. It drinks water everyday.
6.
Ooops! I don't know. She drives from Monday to Friday.
7.
Of course not. She loves alternative music.
8.
Of course, his girlfriend is Italian.
9.
I think so. He plans to work for an important company there.
10.
Yes, he wants to buy a mustang next year.



Activity 5 Good people

Read the sentences and mark with a cross "X" below "A" if you agree, or below "D" if you disagree.



Example:

	A	D
<i>Good English students don't copy during exams.</i>	X	_____

Good...

- | | | |
|---|-------|-------|
| 1. ...professionals don't study at private schools. | _____ | _____ |
| 2. ...presidents don't travel so much. | _____ | _____ |
| 3. ...singers don't sing in many concerts. | _____ | _____ |
| 4. ...teachers don't write too much on the board. | _____ | _____ |
| 5. ...students don't get late to class. | _____ | _____ |
| 6. ...actors don't act for soap operas. | _____ | _____ |
| 7. ...soccer players don't play in USA. | _____ | _____ |
| 8. ...listeners don't talk a lot. | _____ | _____ |
| 9. ...policemen don't accept money from people. | _____ | _____ |
| 10. ...books don't have many pictures. | _____ | _____ |



Activity 6 Who's who in the World?

Complete the sentence with only one name.



George Bush



Bin Laden



Dalai Lama

Example:

George Bush doesn't live in Asia.

1. _____ doesn't like politics.
2. _____ doesn't live in the desert.
3. _____ doesn't like American people.
4. _____ doesn't have dark eyes.
5. _____ doesn't like to fight.
6. _____ doesn't help people.
7. _____ doesn't have dark hair.
8. _____ doesn't have a beard.
9. _____ doesn't like wars.
10. _____ doesn't have guns.



Activity 7 Your opinion about the school

We need your opinion to be a better University. Read the following statements and mark with an "X" your opinion about the sentences.

↓



Example:

Do school secretaries have a good attitude at work?

Yes
X

No

	Yes	No
1. Do you like to do projects?	_____	_____
2. Do classrooms have good conditions?	_____	_____
3. Do students have a big parking lot?	_____	_____
4. Do you understand your teachers?	_____	_____
5. Do teachers assign too much homework?	_____	_____
6. Do coordinators get late to work?	_____	_____
7. Do teachers prepare classes?	_____	_____
8. Do English laboratories have good equipment?	_____	_____
9. Do you have all classes everyday?	_____	_____
10. Do you like the gym?	_____	_____



Activity 8 Famous people

Read the following statements and match the columns. Write the numbers next to the correct letter. Look at the example.



1. Does Ricky Martin live in Puerto Rico? _____ a) I don't know. There's a picture of her, kissing a girl in a club.
2. Does Lopez Obrador want to be president of Mexico? _____ b) No, he says he is gay.
3. Does Paulina Rubio like women? _____ c) Yes. His wife is from Mexico.
4. Does Luis Miguel have children? _____ d) Well, she has a daughter and a son with a young man.
5. Does Gael García have a wife? _____ 1 e) No, he lives in USA.
6. Does Mel Gibson belong to the Catholic Church? _____ f) No, he died on October 11th, 2004.
7. Does Christopher Reeve (*Superman*) still live? _____ g) I think so. He doesn't deny it and likes politics.
8. Does George Bush have a Mexican wife? _____ h) Yes, he does. But I don't know the restaurant.
9. Does Mijares have a restaurant in Mexico City? _____ i) Well, there is an artist that says, she has a son of him.
10. Does Madonna have children? _____ j) No, he is pre-conciliar.

Activity 9











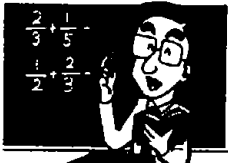

Guess my occupation!

Look at the drawing board and put it on the desk. Place the cards your teacher will give you, on your desk and set them face down. Choose a card and do not show it to your partner. You will start describing your occupation to him/her. If s/he guesses the occupation, s/he takes the card. The one with more cards, wins the game.

Example:

You say "I don't sing, I don't use my hands, I don't work with food, etc".

Some verbs you can use are: *sing, act, repair, run, cook, cure, heal, take care, use, do, teach, type, make calls, fax, review homework, sign, check the body ...*

 actress	 comedian	 dentist
 athlete	 cook	 doctor
 nurse	 singer	 TV star
 policeman	 teacher	 secretary



Activity 10 A secretary for my office

You have a very important company and need a good secretary. Ask ten bosses (classmates) about their secretaries. See if you can find a good secretary among them. Write the secretary's name and circle the option according to the answer.



Example:

A: Tell me about your secretary.
 B: "She doesn't like to type letters"
 A: "What's her name?"
 B: Erika.

Or
 A: Tell me about your secretary.
 B: He doesn't like to relax.
 A: "What's his name?"
 B: Roberto.

Name
 Erika
 Roberto

Yes No
 Yes No

NAME		
1.	Yes	No
2.	Yes	No
3.	Yes	No
4.	Yes	No
5.	Yes	No
6.	Yes	No
7.	Yes	No
8.	Yes	No
9.	Yes	No
10.	Yes	No



Activity 11

Do you have an eraser?

You need something. Ask your partner if s/he has the object. Mark with a tick (✓) if your partner has it, if so, you get the card. Do not show the cards to your partner. Then change roles.

Example: A: Excuse me, do you have a mirror? B: Yes / No

A

pencil

pencil sharpener

hair brush

ruler

computer

clear tape

bottle of glue

tack

pen

map

car

paper clip

mobile phone

lipstick

perfume

nail clipper

book

stapler

radio

compact disc



Activity 11

Do you have an eraser?

You need something. Ask your partner if s/he has the object. Mark with a tick (✓) if your partner has it and get the card. Do not show the cards to your partner. Then change roles.

Example:

A: Excuse me, do you have a mirror? B: Yes / No

B

notebook

money

coin

lantern

mirror

box

calendar

paper clip

floppy disc

watch

calculator

penknife

overhead projector

hole stapler

bicycle

schoolbag

pen

soccer ball

marker

tack



Activity 12 Who ate the cake?

You are a guest in Stern house. Someone ate the cake before the party and you know it. Your partner will ask you some questions to guess who ate the cake.

The teacher will put a drawing of a family member on the board. Student "A" can not see the board. Student "B" can see it. Student "A" will ask some questions to student "B" to guess the person. If student "A" guesses the person in three tries, he gets the card. Change roles after this.

Example: Does s/he have white hair?

Some words you can use are:

Have:







white / black/ brown/ gray/ long/ short hair.

glasses / moustache / wrinkles.

thin / thick/big eyebrows.

big / small eyes/mouth/ head.

short / long slashes.

 father	 grand father	 brother
 grand mother	 mother	 sister



Activity 13 I want to leave...

Choose one of the three options and write a letter to the person/s you select.

A

You have very strict parents and can't talk to them. You want to leave your house. So you write a note and explain to them why you are leaving your home. Give ten reasons.

B

You have a very strict boss and it is difficult to talk to him. Write a note and explain to him why you are leaving your job. Give ten reasons.

C

You have a difficult relationship with your girlfriend / boyfriend. You are really angry and don't want to talk to him/her right now. Write a note and explain to her/ him why you want to break up the relationship. Give ten reasons.

Example: If you choose "A" option. You can write:

*I don't want to live here because:
I don't have peace.*

*You don't give me money.
We don't talk...*

_____	/ /
I don't want to _____ because:	
I don't _____	

You don't _____	

We don't _____	

Yours,	



Activity 14 The soldier

You are a sergeant and want to make a report about an irresponsible soldier. Look at the drawing and make a list of ten things he doesn't do everyday.

Some verbs you can use: take, do, sew, obey, wake up, sleep, get up, hang up, shave, clean, iron, put away, comb.

Example: *He doesn't take a bath everyday.*



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____



Activity 15 Your first English class

Your new English teacher asks you to write ten questions you have about the class or about classroom rules for the new semester.

Some words you can use: Student's roll, on time, homework, exams, late, projects, material, participate, permission to..., books, etc.

Example:

Do you ask for projects?

Do we have to come on time?

Do I have to work in groups?

1. *Do you* _____

2. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. *Do we* _____

8. _____

9. _____

10. *Do I* _____



Activity 16 Radio contest

Your favorite radio station is giving tickets for a famous singer concert at the "Auditorio Nacional". You have to send a fax with 10 questions about him/her, to get the ticket.

Some verbs you can use: work, live, sing, act, have (...eyes, ...hair) like, play...



Example: Does he live in Mexico?

1. Does s/he _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____



Activity 17

Are you romantic?

I. This is a magazine test. Circle the best answer for you. Example: "My ♥ (boy/girlfriend) and I don't use two umbrellas in a rainy day" In real life, you don't use two umbrellas in a rainy day, so you circle letter "b".

A

1. My ♥ and I don't use _____ in a rainy day.

- a) one umbrella (3)
- b) two umbrellas (2)
- c) no umbrellas (4)

2. I don't want a first date in:

- a) a park (3)
- b) a museum (2)
- c) a coffee shop (4)

3. I don't like to be: _____ for the first proposal.

- a) in a car (1)
- b) in a restaurant (4)
- c) in a movie theater (0)

4. I don't _____ if my ♥ doesn't arrive.

- a) call him/her (2)
- b) wait more time (4)
- c) leave (1)

5. I don't want to marry:

- a) in a castle (4)
- b) in a church (2)
- c) in a club (0)

6. I don't have a picture on my desk:

- a) of me and my ♥ (4)
- b) of me (0)
- c) of my boy/girlfriend (3)

7. I don't buy _____ roses for my ♥.

- a) red (4)
- b) white (1)
- c) yellow (2)

8. I don't listen to _____ when I am with my ♥.

- a) his/her favorite music (4)
- b) my favorite music (3)
- c) the radio (2)

9. It's Valentine's Day today. I don't have money for a present. I don't:

- a) make something by hand (4)
- b) give something later (1)
- c) ask for money (3)

10. My ex ♥ wants to come back. I don't say:

- a) O.k. (3)
- b) no thanks. (2)
- c) anything. (1)

II. Add your score _____.

II. Read the results on the next page.

III. Write ten more sentences you don't like to do when you are with your ♥.

Results

<p style="text-align: center;">0-37</p> <p>You are very romantic. You are probably not very good with money and you don't handle problems very well. Career: artist, writer, musician.</p>	<p style="text-align: center;">53-67</p> <p>You are a little romantic. You probably forget anniversaries. You make decisions carefully. Career: teacher, politician, doctor or nurse.</p>
<p style="text-align: center;">38-52</p> <p>You are romantic. You like to feel happy and love is an important part of your life. Career: salesperson, manager, journalist.</p>	<p style="text-align: center;">68-82</p> <p>You are not romantic at all. You're very realistic and practical. You think about things carefully. Career: scientist, lawyer.</p>



Activity 17

Are you romantic?

This is a magazine test you want to answer. Circle the best answer for you. Example: You read "My ♥ (boy/girlfriend) is sick in bed. You don't bring_____." In real life, you don't bring some soup, so you circle letter "a".

B

1. My ♥ sick in bed. You don't bring:

- a) some soup (4)
- b) some fruit (3)
- c) some medicine (0)

2. I don't like:

- a) blind dates (2)
- b) a double date (1)
- c) a regular date (4)

3. I have a fight with my ♥. I don't want a card that says like this:

- a) "I was wrong" (1)
- b) "I'm sorry" (4)
- c) "I love you" (0)

4. I and my ♥ lost on top of a mountain. I don't:

- a) look at the scenery (2)
- b) shout for help (1)
- c) kiss him/her (4)

5. It's my birthday. I don't want to:

- a) see a movie (4)
- b) have lunch (1)
- c) go shopping (2)

6. It's my first anniversary. I don't want:

- a) a poem (4)
- b) a new sweater (2)
- c) a CD (1)

7. I and my ♥ are in an ice cream shop. I don't have:

- a) two shakes and two straws (0)
- b) one shake and two straws (4)
- c) one shake and one straw (2)

8. I fight with my ♥. I love him/her. I don't want:

- a) a call from him/her (4)
- b) some time to think (2)
- c) a new boy/girlfriend (0)

9. I and my ♥ go to a concert. I have the ticket. I don't:

- a) put it in my album (4)
- b) give it to him/her (2)
- c) throw it away (0)

10. I don't want a date:

- a) at my favorite place (3)
- b) at his/her favorite place (1)
- c) a new place (2)

II. Add your score _____.

II. Read the results on the next page.

III. Write ten more sentences you don't like to do when you are with your ♥.

Results

<p>0-37</p> <p>You are very romantic. You are probably not very good with money and you don't handle problems very well. Career: artist, writer, musician.</p>	<p>53-67</p> <p>You are a little romantic. You probably forget anniversaries. You make decisions carefully. Career: teacher, politician, doctor or nurse.</p>
<p>38-52</p> <p>You are romantic. You like to feel happy and love is an important part of your life. Career: salesperson, manager, journalist.</p>	<p>68-82</p> <p>You are not romantic at all. You're very realistic and practical. You think about things carefully. Career: scientist, lawyer.</p>



Activity 18

Who says this?

I. Match the following complains to the person who says that.

Look at the example:

- | | |
|--|------------------------------|
| 1. The house doesn't have three bedrooms. | _____ a) a housewife |
| 2. The chef doesn't bake cakes in this restaurant. | _____ b) a pilot |
| 3. That actress doesn't remember her lines. | _____ c) a teacher |
| 4. The shoe store doesn't have big sizes. | _____ d) a boss |
| 5. Peter doesn't come to class on time. | _____ e) a vet |
| 6. My secretary doesn't send the faxes. | _____ f) a citizen |
| 7. Mr. Brown doesn't bring Fido for a check up. | _____ g) an actor |
| 8. The flight doesn't arrive at 8:00 a.m. | _____ h) a waiter |
| 9. The governor doesn't listen to the people. | _____ i) a woman |
| 10. The trash truck doesn't come early. | _____ <u>1</u> j) a landlord |

II. Write ten complains a housewife makes about her family members or complains a teacher makes about the students.

Example: A Housewife

A teacher

My son doesn't do his bed.

Pablo doesn't bring his books to class.

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



Activity 20

How much do you know about your family?

Ask your partner the name of a student in class who knows best and write it in the first box. Find how much s/he knows about him/her. Do the same with another student. Add four more questions.

Example: Does s/he (live with the family)?

COMMON THINGS	STUDENT'S NAME 1 _____	STUDENT'S NAME 2 _____
1. ...live with the family?		
2. ...have brothers?		
3. ...like alternative music?		
4. ...wake up at 5:00 a.m.?		
5. ...study French?		
6. ...live near the school?		
7. ...like mathematics?		
8. ...go to the gym?		
9. ...work?		
10. ...go late to bed?		
11.		
12.		
13.		
14.		

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación, se han contemplado los elementos más relevantes que orientan e impulsan la realización de esta propuesta.

Inicialmente, en la contextualización de la institución, se señalaron los elementos que intervienen en la problemática mencionada.

Con el fin de delimitar dicha problemática que en términos lingüísticos se enfrenta el alumno, se explicó a detalle el uso de los auxiliares *do* y *does*, en el marco teórico. Para ello, se recurrió al análisis contrastivo en español e inglés. En el mismo capítulo, se abordó la teoría cognitiva y su corriente constructivista, bases indispensables para entender y orientar el proceso de aprendizaje de las actividades didácticas propuestas. A su vez, conceptos tales como interlenguaje y análisis de error, fueron retomados desde el campo de la enseñanza de lenguas. Por otro lado, la teoría de enseñanza aportó elementos igualmente importantes para el diseño de las actividades. El enfoque comunicativo, los tipos de enseñanza de la gramática y los modelos de *input* estructurado y de tareas fueron vitales para la conformación de la propuesta de las actividades. La elaboración de la propuesta de los materiales incluyó la descripción de las macro habilidades, los objetivos generales y específicos; y se desarrolló en un marco conciliatorio de todos los aspectos ya expuestos. Finalmente, se presentó la propuesta de los materiales tanto para el maestro como para el alumno.

El diseño de actividades presentado en este trabajo pretende ser una solución a la problemática que muestran los alumnos de la UVM, plantel Lomas Verdes de nivel I, al producir los auxiliares *do* y *does*.

A partir de este modelo de actividades, se pretende impulsar futuros trabajos que por una parte, apliquen las actividades diseñadas en esta investigación y con base en los resultados se realicen las modificaciones pertinentes que así se requieran. Por la otra, se invita a que se desarrollen actividades con otras estructuras gramaticales que conserven el modelo de *input* y tareas que se ha propuesto en esta línea de investigación.

APÉNDICES

Apéndice 1. Escala evaluativa

Examen escrito:	Gramática: 20 puntos Funciones: 20 puntos Comprensión de lectura: 5 puntos Composición: <u>5 puntos</u> 50 puntos
Proyecto:	Producto: 10 puntos Reporte oral: precisión: 10 puntos fluidez: <u>5 puntos</u> 25 puntos
Laboratorio:	Comprensión auditiva: 10 puntos Habilidad oral: precisión: 5 puntos fluidez: <u>5 puntos</u> 20 puntos
Profesor:	Tarea, conducta, etc.: 5 puntos

Apéndice 2. Temas de proyectos de Inglés I

CARRERA	CURSO I (2 PROYECTOS) Tema :Introducción al campo de estudio
Negocios / Contaduría / Relaciones Industriales / Relaciones Públicas	Realiza una encuesta a estudiantes de 4° o 5° semestre: preguntarles sobre sus cursos y profesores.
Turismo	Elabora una encuesta a cinco agencias de viajes y pregunta cuánto inglés hablan sus empleados.
Mercadotecnia	Realiza una presentación en <i>power point</i> acerca de lo que es la mercadotecnia.
Relaciones Internacionales / Comercio	Investiga cuáles son tus futuras oportunidades de empleo.
Ingeniería	Describe las diferencias y similitudes entre los diferentes tipos de ingeniería.
Sistemas	Elabora una encuesta sobre los anuncios de trabajo del periódico y busca oportunidades de trabajo.
Química	Describe distintos lugares en donde podrias trabajar
Finanzas / Economía	Toma un artículo de revista o periódico sobre finanzas en inglés y define los principales términos de inglés.
Diseño Gráfico	Entrevista a un diseñador gráfico acerca de su trabajo.
Arquitectura	Describe el programa <i>AutoCAD</i> .
Diseño de Modas	Inventa un juego en el que se utilice vocabulario de tu área de estudio.
Ciencias de la Comunicación	¿Cuáles son las posibles especializaciones en las que podrias trabajar?
Pedagogía	Visita dos escuelas primarias y entrevista a algunos profesores, menciona algunos de sus problemas.
Psicología	¿Cuáles son las ramas más comunes de la psicología?
Derecho	Visita tu delegación local y presenta un video tour en inglés.

Apéndice 3. Programa de Inglés I. Unidades 1-4.

166201		Inglés I		Julio de 1999	
Dulce M. González H. Magro		166202		Cinco	
		Idiomas		Horas a la semana	
				Créditos	
				Total	
Antecedentes	Paralelos	Consecuentes	Total de horas por asignatura		
Ninguno	Ninguno	Inglés II	Teóricas	Prácticas	0
			4	1	5
			80		

El campo del lenguaje y de la comunicación aborda el estudio de códigos lingüísticos e información. El estudio y la utilización de estos códigos permiten interpretar la realidad y comprender que toda interpretación de la misma, está codificada, determinando así la apropiación de conocimientos básicos del quehacer humano y las formas de comunicación. La adquisición y práctica continua y permanente de las estrategias comunicativas propias de cada disciplina propiciarán que se vaya construyendo un ser integral que interactúe adecuadamente y responsablemente en diferentes situaciones comunicativas.

El inglés como disciplina es un sistema lingüístico estructural que destaca en la gramática, la fonología y la semiótica. Su estudio posibilita la entrada al mundo de los avances científicos y tecnológicos que tienen como idioma común el inglés.

El estudiante desarrollará las cuatro habilidades que se requieren en la adquisición del idioma inglés: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita, por medio de la integración de los temas, las tareas, la gramática, la pronunciación, el vocabulario, las funciones y nociones.

Desarrollar habilidades lingüísticas mediante la expresión oral y escrita que permita al estudiante manejar información en inglés.

El curso está dirigido hacia el estudiante y se enfoca en ayudarlo a desarrollar las estrategias que le permitan aprender a aprender, motivándolo de tal manera a crear un ambiente comunicativo y creativo.

La asignatura consta de siete unidades, en las cuales los estudiantes aprenderán a utilizar la lengua creativamente en lugar de simplemente memorizarla y repetirla. Cada unidad está basada en tareas con un enfoque funcional y gramatical específico, con una orientación relevante y contemporánea de los temas.

14. DESARROLLO DE LAS UNIDADES
NOMBRE DE LA UNIDAD: 1. NEW PEOPLE
PROPÓSITO(S): Intercambiar información personal, describirse y describir a otras personas, presentar a una persona.

TEMAS	FUNCIONES	ESTRUCTURAS	ESTRATEGIAS	ACT. COMUNICATIVAS	BIBLIOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> Physical description Personal information Greetings Introductions Occupations 	<ul style="list-style-type: none"> Exchanging personal information Introducing yourself and others Giving physical descriptions 	<ul style="list-style-type: none"> Statements and yes/no questions with to be Wh questions: what and where + to be Subject pronouns Possessive adjectives 	<ul style="list-style-type: none"> Classifying Selective listening Making inferences Scanning Personalizing Practicing 	Information gap: listening	Nunan David, <i>Classroom Assessment Techniques</i> , Heinle U.S.A. (1995) Bolton, David <i>Grammar Practice in Context</i> Richmond Publishing Great Britain (1997) Bolton, David <i>English Grammar in Steps</i> Richmond Publishing Great Britain (1996) Peter L. Nelson <i>Grammar in Class</i> Heinemann Great Britain (1995)

15. DESARROLLO DE LAS UNIDADES
NOMBRE DE LA UNIDAD: 2. MEET THE FAMILY
PROPÓSITO(S): Hablar acerca de la familia, preguntar acerca de la familia de los demás.

TEMAS	FUNCIONES	ESTRUCTURAS	ESTRATEGIAS	ACT. COMUNICATIVAS	BIBLIOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> Families Occupations Age 	<ul style="list-style-type: none"> Asking and telling about families Talking about what people do 	<ul style="list-style-type: none"> Statements and yes/no questions with do/does Wh questions with do/does 	<ul style="list-style-type: none"> Predicting Scanning Selective listening Personalizing Practicing 	Describing families	Nunan David, <i>Classroom Assessment Techniques</i> , Heinle U.S.A. (1995) Bolton, David <i>Grammar Practice in Context</i> Richmond Publishing Great Britain (1997) Bolton, David <i>English Grammar in Steps</i> Richmond Publishing Great Britain (1996) Peter L. Nelson <i>Grammar in Class</i> Heinemann Great Britain (1995)

16. DESARROLLO DE LAS UNIDADES
NOMBRE DE LA UNIDAD: 3. OLD FRIENDS
PROPÓSITO(S): Hablar acerca de los amigos, solicitar información de otras personas.

TEMAS	FUNCIONES	ESTRUCTURAS	ESTRATEGIAS	ACT. COMUNICATIVAS	BIBLIOGRAFIA
<ul style="list-style-type: none"> Friends Personal qualities Occupations Relationships Social networks 	<ul style="list-style-type: none"> Asking what someone is like Asking for information about other people 	<ul style="list-style-type: none"> Present-tense questions with do/does: a review Wh questions: who + do/does 	<ul style="list-style-type: none"> Selective listening Personalizing Brainstorming Scanning Practicing 	Information gap: reading postcards	Nunan David, <i>Classroom Assessment Techniques</i> , Heinle U.S.A. (1995) Bolton, David <i>Grammar Practice in Context</i> Richmond Publishing Great Britain (1997) Bolton, David <i>English Grammar in Steps</i> Richmond Publishing Great Britain (1996) Peter L. Nelson <i>Grammar in Class</i> Heinemann Great Britain (1995)

Bibliografía

- Austin, E. Balwin, R. y Blass, L. 2000. *Interactions access*. México: McGraw-Hill.
- Ausubel, Et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo* (15ª ed.) México: Ed. Trillas.
- Azar, B. 1989. *Understanding and using English grammar*. USA: Prentice Hall Regents.
- Bello, A. 1975. *Gramática de la lengua castellana*. México: Nacional.
- Beristáin, H. 1984. *Gramática estructural de la lengua española*. México: LIMUSA.
- Bialystok, E. y Sharwood, M.. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition" En *Applied linguistics*. Vol. 6. No. 2.
- Blackwell, A. y Naber, T. 2003. *Know how: Student book 1*. NY: Oxford University Press.
- Brown, D. 2001. *Teaching by principles: An alternative approach to language pedagogy*. (2ª ed.) New York: Addison Wesley. Longman Inc.
- Brumfit, J. y Johnson, K. 1979. *The communicative approach language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Burns, A. y Seidlhofer. 2002. "Speaking and pronunciation." En *An introduction to applied Linguistics*. USA.: OUP. 211-232.
- Cadierno-López, T. 1992. "Explicit instruction in grammar: a comparison of input based and output based instruction in second language acquisition." *Tesis doctoral*. Urbana: Universidad de Illinois.
- Canale, M. 1990. "From Communicative competence to communicative language pedagogy" En Jack C. Richards y Richard W. Smidt. *Language and communication* (5ª ed.). N.Y.: Longman Inc.
- Carrell, P. 2002. "Reading." En *An introduction to applied Linguistics*. USA.: OUP. 233-250.
- Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. 1989. *The grammar book*. USA: Heinle & Heinle.

-
- Et al. _____ 1999. *The grammar book*. USA: Heinle & Heinle.
- Coll, C. 1990. *Desarrollo y educación II: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Collins, H. 1991. *Student's grammar*. London: HarperCollins Publishers.
- Corder, P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Great Britain: Oxford University Press.
- Cunningham, S. y Moor, P. 2001. *Cutting Edge. Pre-intermediate*. Spain: Longman.
- Díaz-Barriga, F. Et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Doff, A. y Jones, C. 1999. *Language in use*. UK: Cambridge University Press.
- Ellis R. 1989. *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. 2003. *Second language acquisition* (8a. ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Franco, E. 2003. "El *input* estructurado como alternativa para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera." En Gabriela Cortés y Gladys Novoa (compiladoras). *Memorias del tercer coloquio de lenguas extranjeras*. México: UAM Iztapalapa.
- Frodesen, J. "Grammar in writing." En Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd. ed.) USA.: Heinle & Heinle.
- García, F. 1998. *La tesis y el trabajo de tesis*. México: Spanta.
- García y Caballero. 1988. *David P. Ausubel: Teoría psicológica de la instrucción*. México: Fac. de Psicología, UNAM.
- Gili, S. 1973. *Curso superior de sintaxis española*. España: Bibliograf. S.A.
- Gómez-Granell, C. y Coll, C. 1994. "¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?" *Cuadernos de pedagogía*. 221.
- González, C. 1985. *Manual de gramática castellana*. México: Patria.
- Grabe, W. y Stoller F. "Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher." En Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd. ed.) USA.: Heinle & Heinle.

-
- Graves, K. 1997. *Teachers as course developers* (3ª. ed.). Cambridge: CUP.
- Harmer, J. 1987. *Teaching and learning grammar*. UK: Longman.
- Haugnes, N. y Maher, B. 1998. *North Star: Basic*. NY: Longman.
- Hernández, R. Et al. 2001. *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Hauser, E. 1999. *Explicit and incidental instruction and learner awareness: A thesis submitted to the graduate division of the University of Hawaii in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in English as a second language*.
- Kay, S. y Jones, V. 2003. *Inside Out: Elementary*. Spain: Macmillan.
- Klinger, C. y Vadillo, G. 2000. *Psicología cognitiva: Estrategias en la práctica docente*. México: McGrawhill.
- Krashen, S. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. Great Britain: Prentice Hall.
- Kroll, B. "Considerations for teaching and ESL/EFL writing course." En Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd. ed.) USA.: Heinle & Heinle.
- Larsen Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R. 1957. *Language across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lazaraton, A. "Teaching oral skills." En En Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd. ed.) USA.: Heinle & Heinle.
- Lee, J. y Vanpatten, B. 1995. "Grammar instruction as structured input." En *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lethaby, C. y Brewster, S. 2001. *Skyline 1*. Thailand: Mcmillan.
- Lynch, T. y Mendelsohn, D. 2002 En Shmitt, N. "Listening." En *An introduction to Applied Linguistics*. USA.: OUP, 193-210.
- Matte, F. 1985. *Gramática comunicativa del español*. España: Edelsa.

-
- McLaughlin, B. 1987. "Cognitive Theory" En *Theories of second language learning*. New York, USA: Prentice Hall.
- Mitchell, H. y Scott, J. 2003. *Channel your English: Elementary*. Great Britain: MM Publications.
- Muñoz, C. 1998. *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Murphy, R. 1997. *Essential grammar in use: A self-study reference practice book for elementary students of English*. United Kingdom: CUP.
- Nunan, D. 1995. *Atlas 2*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. 1999. "Analysing language skills." En *Designing tasks for the communicative classroom*. UK.: CUP.
- Nunan, D. 1989. "Tasks components." En *Designing tasks for the communicative classroom*. UK.: CUP.
- O'Malley, J. y Chamot, A. 1990. "A cognitive theory of learning" En *Learning strategies in second language acquisition*. England: Cambridge University Press.
- Opdycke, J. 1983. *Harper's English grammar*. USA: Warner Books, Inc.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston Mass: Heinle and Heinle Publishers.
- Pansza, M. 1982. "Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget" En *Perfiles Educativos*. No. 18.
- Parrott, M. 1993. *Task for language teachers: A resource book for training and development*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Pozo, Juan. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Richards, J. 1974. *Error analysis*. England: Longman.
- Richards, J. 2000. *New Interchange: Intro*. UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. USA.: CUP.

-
- Richards, J. y Rodgers, T. 1992. "Communicative Language Teaching." En *Approaches and methods in language teaching* (8a ed.). USA.: Cambridge University Press.
- Sabino, C. 1998. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Schmelkes, C. 1998. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.
- Schmidt, H. 1995. *Advanced English grammar*. USA: Prentice Hall Regents.
- Silva, T. y Matsuda, P. 2002. "Writing." En *An introduction to applied Linguistics*. USA.: OUP. 251-266.
- Soars, L. y Soars, J. 2002. *American Headway: Starter*. NY: Oxford University Press.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Stern, H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- _____ 1992. *Issues and options in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Sellinger, L. y Russell, S. "An empirical look at the integration and separation of skills in ELT". En *ELT Journal*. Vol. 40. July 1986. USA.: Oxford University Press.
- Swan, M. 1995. *Practical English usage*. Hong Kong. Oxford University Press.
- Swan, M. y Walter, C. 1997. *How English works: A grammar practice book*. Spain: Oxford University Press.
- _____ 1991. *Student's grammar*. Great Britain: Harper Collins Publishers.
- Tanka, J. y Most, P. 1996. *Interactions One*. México: Mac Graw-Hill.
- Taylor, L. 1996. *International express. Pre-intermediate*. NY: Oxford University Press.
- Tovar, A. 2001. *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Universidad del Valle de México, A.C. 1999. *Handbook: Licenciatura I*.

- Van, D. y Meyer, W. 1994. *Manual de técnicas de la investigación educacional*. México: Paidós.
- VanPatten, B. 2003. *From Input to Output*. USA.: McGraw-Hill. Inc.
- Vygotsky, Lv. 1988. *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- Werner, P.; John, N. y Spaventa, M. 1993. *Interactions access: A communicative grammar*. México: McGraw-Hill, Inc.
- Wilcox, P. "Skills and strategies for proficient listening." En Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd. ed.) USA.: Heinle & Heinle.

Fuentes de Internet

- <http://copland.udel.edu/~jconway/EDST666.htm#cogapp>
- http://docentes.uacj.mx/flopez/Cursos/Didactica/54_ConstructivismoYAprendizajesSignificativos.htm
- <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no3/p58.htm>
- http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_normal/unidad_didáctica.htm
- <http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>
- <http://ohiou.edu/alta/jarvi.htm>
- <http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>
- http://www.eduteka.org/ediciones/articulo_julio02.htm
- <http://www.efl4u.com>
- <http://www.funderstanding.com/constructivism.cfm>
- <http://www.gabrielatos.com/MindingOurPs.htm>
- <http://www.mhhe.com/socscience/foreignland/conf/blyth.htm>
- <http://www.monografias.com/trabajos7/aprend/aprend.shtml>