



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**“PROPUESTA DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE LA
DIFERENCIA EN EL USO DE LOS VERBOS PREFER Y WOULD
RATHER DIRIGIDA A ESTUDIANTES DEL QUINTO NIVEL DE
PLAN GLOBAL DE INGLÉS DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE
IDIOMAS ENEP-ACATLÁN-UNAM”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

PRESENTA:

MIGUEL CHÁVEZ FERNÁNDEZ

ASESORA: LIC. MARCELA GARCÍA AVILA



M 346360

JUNIO, 2005



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.

Dedico el presente trabajo con todo mi amor y cariño a mi esposa, Rocío,
y a mis hijos, Daniel y Leonardo, quienes son mi razón de vivir.

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

NOMBRE: Miguel Chávez

Fernández

FECHA: 7 Julio 2005

FIRMA:



AGRADECIMIENTOS

**A mis padres, Ruperto y Esperanza,
y a mis hermanos, Rocío, Lidia y
Oscar con quienes aprendí a luchar
y salir adelante en medio de muchas
adversidades.**

**A la Lic. Marcela G. Avilés por su tiempo,
confianza y paciencia en el desarrollo
y realización del presente trabajo.**

**A las maestras Ana Lilia, Pilar y Elvia,
no sólo por su confianza y apoyo sino
por animarme en todo momento para
la conclusión de este trabajo.**

**A la vida porque me ha rodeado
de gente maravillosa que me ha
ayudado a crecer como ser humano,
gracias a todos ellos.**

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN

I

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA, DEFINICIÓN Y ELEMENTOS QUE LA CONFORMAN

1

1.1 Introducción a la gramática pedagógica

1

1.1.1 Definición de gramática

1

1.1.2 Tipos de gramáticas

2

1.1.3 Definición de gramática pedagógica

4

1.1.3.1 Componentes de una gramática pedagógica

5

1.2 Gramática implícita versus gramática explícita

6

1.3 Enfoques gramaticales de los métodos para la enseñanza de lenguas

7

1.4 Descripción de la población

8

1.4.1 Los alumnos

8

1.4.2 El profesor

8

1.4.3 Los cursos

8

1.4.4 El libro de texto

9

CAPÍTULO 2. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

11

2.1 Sistema lingüístico del verbo *prefer* y del modal *would rather*

11

2.1.1 Definición y estructura del verbo *prefer*

11

2.1.2 Definición y estructura del modal *would rather*

12

2.1.3 El verbo *prefer* y el modal *would rather* en la historia del inglés

21

2.1.4 El verbo *prefer* y el modal *would rather* en gramáticas de L1

21

2.1.5 El verbo *prefer* y el modal *would rather* en gramáticas de L2

22

2.2 Sistema lingüístico del verbo *preferir* en español

23

2.2.1 Accidentes gramaticales

24

2.2.2 Voz activa y voz pasiva

25

2.2.3	Formas no personales del verbo	26
2.2.4	Clasificación del verbo preferir	28
2.2.5	Perífrasis del verbo preferir	28
2.2.6	Función del verbo preferir en la oración	29
2.3	Análisis contrastivo	30
2.3.1	Puntos de contraste del verbo preferir en español e inglés	30
2.4	Tratamiento pedagógico	32
 CAPÍTULO 3. TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA		38
3.1	Teorías de aprendizaje	38
3.1.1	Teoría cognoscitiva	38
3.1.1.1	Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	41
3.1.1.2	Teoría del monitor de Krashen	42
3.1.1.3	Interlenguaje	43
3.1.1.4	Análisis de errores	44
3.2	Teorías de enseñanza	45
3.2.1	Modelo de toma de conciencia	47
3.2.2	Modelo del procesamiento de <i>input</i> estructurado	49
3.2.3	Modelo del procesamiento de <i>output</i> estructurado	54
 CAPÍTULO 4. ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA		58
4.1	Explicación del verbo <i>prefer</i> y el modal <i>would rather</i> para el maestro	58
4.2	La toma de conciencia en la elaboración de actividades gramaticales de <i>input</i> y <i>output</i> estructurado	60
4.2.1	Actividades gramaticales de toma de conciencia	62
4.3	La comprensión auditiva	74
4.3.1	Actividades de comprensión auditiva	77
4.4	La comprensión de lectura	95

4.4.1 Actividades de comprensión de lectura	99
4.5 La producción oral	110
4.5.1 Actividades de producción oral	114
4.6 La producción escrita	126
4.6.1. Actividades de producción escrita	129
4.7 Integración de habilidades	139
4.7.1 Actividades de integración de habilidades	141
CONCLUSIONES	150
BIBLIOGRAFÍA	151

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Formas del verbo <i>prefer</i>	19
Tabla 2. Formas del verbo modal <i>would rather</i>	20
Tabla 3. Formas del verbo: <i>prefer</i> y <i>preferir</i>	27
Tabla 4. Orden jerárquico de la estructura de la producción oral	40
Tabla 5. Ejemplos de tareas lingüísticas y no lingüísticas para la evaluación de la comprensión auditiva	77
Tabla 6. Estrategias de manejo y revisiones de comprensión	97

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1. Elementos de una gramática pedagógica en los materiales de enseñanza	5
Diagrama 2. Teoría del monitor	42
Diagrama 3. La toma de conciencia en la enseñanza de lenguas	49
Diagrama 4. Dos grupos de procesos en la adquisición de una segunda lengua	50
Diagrama 5. Principales tipos de actividades de <i>input</i> estructurado	53
Diagrama 6. Un bosquejo de los procesos de adquisición de una segunda lengua	55
Diagrama 7. Construcción de las actividades de intercambio de información	112

INTRODUCCIÓN

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas, a menudo, ha sido cuestionado en dos vertientes: una, si ésta debe de impartirse de una forma implícita o explícita y la segunda, en qué cantidad debe de enseñarse. Esta interrogante continúa, en la actualidad, sin resolverse satisfactoriamente, lo que es un hecho innegable, es que todos los enfoques y métodos la han incluido dentro de sus propuestas de enseñanza, de alguna u otra forma y en mayor o menor grado. La gramática juega, entonces, un papel importante en el estudio de la lengua, tomar en consideración la relevancia de la misma, resulta determinante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen diferentes tipos de gramáticas, las prescriptivas y las descriptivas, de acuerdo con los objetivos que se pretenden lograr. Así mismo, existen entonces diferentes tipos de personas con necesidades y problemas diversos con respecto a la gramática. Entre los problemas gramaticales se encuentran los relacionados con la enseñanza-aprendizaje del uso del verbo *prefer* y el modal *would rather*, los cuales presentan una diferencia morfosintáctica cuando van seguidos de un verbo o verbos en infinitivo (*to*), infinitivo simple o gerundio (*-ing*). Por otra parte, en español, el verbo preferir tiene una sola forma y se emplea, tanto con sustantivos como con verbos, para expresar preferencias. A partir de estas consideraciones, surge la propuesta de elaborar una gramática pedagógica con el propósito de diseñar actividades para su practica y reforzamiento.

La gramática pedagógica ha sido reconocida y definida, como un auxiliar didáctico cuyo objetivo es favorecer el logro de la enseñanza y aplicarla dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Su meta es apoyar al estudiante en su aprendizaje y en la adquisición del conocimiento sobre el funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua que está aprendiendo.

Para el desarrollo de los ejercicios de esta gramática pedagógica sobre el uso del verbo *prefer* y el modal *would rather*, el presente trabajo se encuentra dividido en cuatro capítulos y su contenido se describe de forma breve a continuación.

En el primer capítulo se explica la definición de la gramática y se exponen los tipos de gramáticas que sirven como fuentes de consulta lingüística. Se mencionan los

principios básicos de una gramática pedagógica y los elementos que la conforman. Se definen los diversos métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas y la forma, implícita o explícita, en que se enseña la gramática en cada uno de ellos. Así, se establecen los primeros conceptos básicos de este trabajo.

En el segundo capítulo, se recopila información de la descripción y el uso del verbo *prefer* y el modal *would rather* en inglés, y del verbo preferir en español, con base en diferentes fuentes bibliográficas para proveer al maestro y al alumno una definición lo más completa posible. Se señala la evolución histórica de este punto gramatical en el idioma inglés. Se analizan el tratamiento pedagógico que reciben dicho verbo y modal en las gramáticas descriptivas y prescriptivas, tanto en inglés como en español, y en algunos libros de texto y material didáctico, para revisar la inclusión u omisión de los mismos. Todo esto nos lleva a un análisis contrastivo, que permite detectar los posibles problemas lingüísticos de los alumnos.

En el tercer capítulo se establecen los fundamentos teóricos para la elaboración de las actividades de la gramática pedagógica del punto gramatical tratado. Se comentan algunas teorías de aprendizaje, como la teoría cognoscitiva, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del monitor de Krashen. Además se analizan el concepto de interlenguaje, por estar enfocado a la producción y manifestación de las asociaciones mentales e hipótesis acerca de las estructuras de la lengua; y el análisis de errores, por estar dirigido al análisis de las asociaciones equivocadas de la misma. Se definen los diversos métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas y la forma implícita y explícita, de la enseñanza de la gramática. Se incluyen algunos modelos de actividades para la enseñanza de la gramática, tales como el modelo de toma de conciencia que expone las distintas formas de llamar la atención de los estudiantes hacia las propiedades formales de la lengua meta; y los modelos de *input* estructurado y de *output* estructurado, los cuales describen los procesos inherentes en el procesamiento de los mismos, respectivamente, mediante la práctica de una instrucción procesada.

En el cuarto capítulo se procede a la elaboración y descripción de las actividades para el alumno sobre la diferencia morfosintáctica del uso del verbo *prefer* y el modal *would rather*, incluyendo las cuatro habilidades de la lengua (la comprensión auditiva y de lectura; y la producción oral y escrita), así como la integración de las mismas. Esta

elaboración tiene como fundamentos teóricos los analizados en el capítulo anterior y se toman en cuenta tanto las características lingüísticas del verbo *prefer* y el modal *would rather*, como las de la población a quien va dirigida esta gramática pedagógica. Se proporciona una explicación gramatical fragmentada de acuerdo con la teoría del *input* estructurado y se explica el funcionamiento e intención de las actividades, con clave de respuestas para el maestro. Las actividades tienen descripciones de su desarrollo e instrucciones claras y precisas para el alumno.

Por último, se vierten las conclusiones sobre las actividades propuestas en este proyecto sobre las repercusiones o riesgos en la aplicación de las mismas y se proporciona una bibliografía complementaria.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA, DEFINICIÓN Y ELEMENTOS QUE LA CONFORMAN

1.1 Introducción a la gramática pedagógica

En este capítulo se explica la definición de gramática. Se exponen los tipos de gramáticas que sirven como fuentes de consulta lingüística. Se mencionan los principios básicos de una gramática pedagógica y los elementos que la conforman, y se describe a la población a quien va dirigida. Se definen los diversos métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas y la forma, implícita o explícita, en que se enseña la gramática en cada uno de ellos. De esta forma se establecen los primeros conceptos sobre los cuales se desarrolla el presente trabajo.

1.1.1 Definición de gramática

Para iniciar el estudio de la elaboración de una gramática pedagógica, se analizan de manera breve algunas definiciones existentes acerca de lo que es la gramática y sus implicaciones en la enseñanza de la lengua extranjera. En primer lugar, el Diccionario Enciclopédico Larousse de García-Pelayo (2001:289) la define como "La ciencia de las reglas de una lengua hablada o escrita. Las dos partes principales de la gramática son: la morfología (estudio de las formas de las palabras consideradas en forma aislada) y la sintaxis (estudio de la coordinación de las palabras en las oraciones)".

Esta definición es acorde con la expuesta por Mendoza (1993:7) en la que la gramática es definida como una descripción sistemática de la lengua, en la cual las palabras y sus componentes se combinan para formar oraciones; ésta incluye la morfología y la sintaxis.

Otra definición, más específica, que coincide en términos y significado es la manifestada por Close (1982:13) que expresa que la gramática inglesa es principalmente un sistema de sintaxis que decide el orden y las formas en que las palabras se arreglan en las oraciones.

Como se observa, la gramática juega un papel importante en el estudio de la lengua. Entonces, tomar en cuenta las aportaciones de la misma resulta importante

durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En consecuencia, para la realización de la gramática pedagógica que aquí se propone, se presenta la descripción lingüística del verbo *prefer* y el modal *would rather*, además de sus componentes y ordenes descritos por la gramática descriptiva, dentro de contextos de usos reales de la lengua.

1.1.2 Tipos de gramáticas

Aunque existen diferentes tipos de gramáticas, sólo dos son considerados en esta sección por tener una relación estrecha con la elaboración de una gramática pedagógica.

De acuerdo con Odlin (1994:1), una gramática prescriptiva es aquella que "prescribe" o sugiere lo que la gente debe o no debe hacer. Se basa en las reglas puras de la gramática. Un ejemplo de ellas son las reglas que se encuentran como referencia en cualquier libro de texto, relacionado con la enseñanza de lenguas. Aunque, a veces, es difícil decidir sobre lo correcto o incorrecto de estas reglas. Es decir, existen muchas decisiones arbitrarias, ya que con el paso del tiempo la lengua evoluciona y cambia (por consiguiente, sus conceptos y reglas cambian por igual. Lo que puede ser válido y correcto hoy en día, en lo futuro podría ya no serlo).

De la misma forma, Odlin menciona que una gramática descriptiva toma en cuenta no sólo la sintaxis y la morfología de una lengua, sino también la fonética (estudio de los sonidos y articulaciones de la lengua hablada sin tener en cuenta su función lingüística) y fonología (estudio de los sonidos atendiendo a su función en una lengua determinada) de la misma, sin olvidar la semántica (estudio de los significados) y el léxico (vocabulario).

A continuación se presentan y analizan brevemente los principios generales de las gramáticas prescriptiva y descriptiva. Para posteriormente hacer una comparación entre los métodos que utilizan cada una, de manera aislada y cuando llegan a ser combinadas. Esto permite seleccionar el enfoque subyacente a la selección de actividades propias a la propuesta de la gramática pedagógica para el verbo *prefer* y el modal *would rather*.

Para evitar confusión o ambigüedad en los términos empleados de gramática prescriptiva y descriptiva, expuestos en este trabajo, se da una explicación de la evolución que han sufrido al paso de los años hasta la actualidad.

Los principios básicos de una Gramática Tradicional (frecuentemente presentada como una Gramática Funcional, como se conoce hoy en día), están fundamentados en los estudios realizados en el siglo XVIII, en ese entonces conocida como Gramática Prescriptiva (Harsh 1968:2). Aunque el sistema de una gramática tradicional conserva muchas de las reglas y prohibiciones por las cuáles ha sido criticado, en la actualidad se encamina de alguna forma hacia una descripción realista del lenguaje, y se define como:

“Un sistema de análisis gramatical que interpreta una oración de acuerdo a la intención del hablante, después procede a definir los componentes de la oración, tanto las unidades sintácticas de cláusulas y frases, como las unidades de palabras solas como sustantivos, verbos, preposiciones, etc. Todas las definiciones están basadas en el significado o su función”

Por otro lado, la Lingüística Descriptiva es una disciplina que considera que la gramática es una rama de la ciencia lingüística que está interesada en la descripción, análisis y formación de modelos de la lengua formal o en un conjunto de modelos formales en los cuales las palabras de una lengua son arregladas a fin de comunicar significados extensos. La Lingüística Descriptiva, para realizar su estudio, va de la forma al significado, identificando primero el significado de sonidos mínimos (fonemas), después unidades léxicas mínimas de significado (morfemas) y por último prosigue con las unidades sintácticas más extensas (frases, cláusulas, oraciones) (Harsh, 1968:6).

Aunque parece que cada una de las gramáticas descritas está enfocada hacia áreas distintas de la lengua, existen puntos recurrentes en ellas:

- 1) La Gramática Prescriptiva (Tradicional) tiende, en la actualidad, a tomar en consideración algunas funciones de la lengua como: la escritura y el habla formal, coloquial y literaria

- 2) De manera similar, la Gramática Descriptiva además de distinguir varios niveles del uso (*usage*) del lenguaje, clasifica también varias funciones del mismo, como son: el habla formal, coloquial, literaria y vulgar (*slang*)

Como resultado, la combinación de algunos elementos de estas gramáticas propicia la creación de un enfoque más amplio y completo, como los que actualmente se pueden encontrar en los libros de texto. Por tal motivo, para efectos de este trabajo se ha considerado la posibilidad de un enfoque ecléctico, como lo propone Corder (1973). El enfoque ecléctico se define como la selección y combinación de teorías, métodos, técnicas, etc., nuevos y antiguos, para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en consideración también el estilo cognoscitivo del alumno y el punto gramatical a enseñar.

1.1.3 Definición de gramática pedagógica

Como se ha mencionado, existen diferentes tipos de gramáticas, prescriptivas y descriptivas, de acuerdo con los objetivos que se pretenden lograr. Asimismo, existen entonces diferentes tipos de personas con necesidades y problemas diversos con respecto a la gramática, entre los cuales se pueden mencionar los relacionados con la enseñanza-aprendizaje del verbo *prefer* y el modal *would rather*, lo que hace necesario la definición de gramática pedagógica.

En la actualidad, la gramática pedagógica ha sido reconocida y definida por Corder (1973), Marton (1988), Rutherford y Sharwood (1988), entre otros, como un auxiliar didáctico, cuyo objetivo es favorecer el logro de la enseñanza y aplicarla dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Su meta es apoyar al estudiante en su aprendizaje y en la adquisición del conocimiento sobre el funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua que está aprendiendo.

Schmidt (1982 en Mendoza, 1993) señala que una gramática pedagógica debe cubrir los siguientes aspectos:

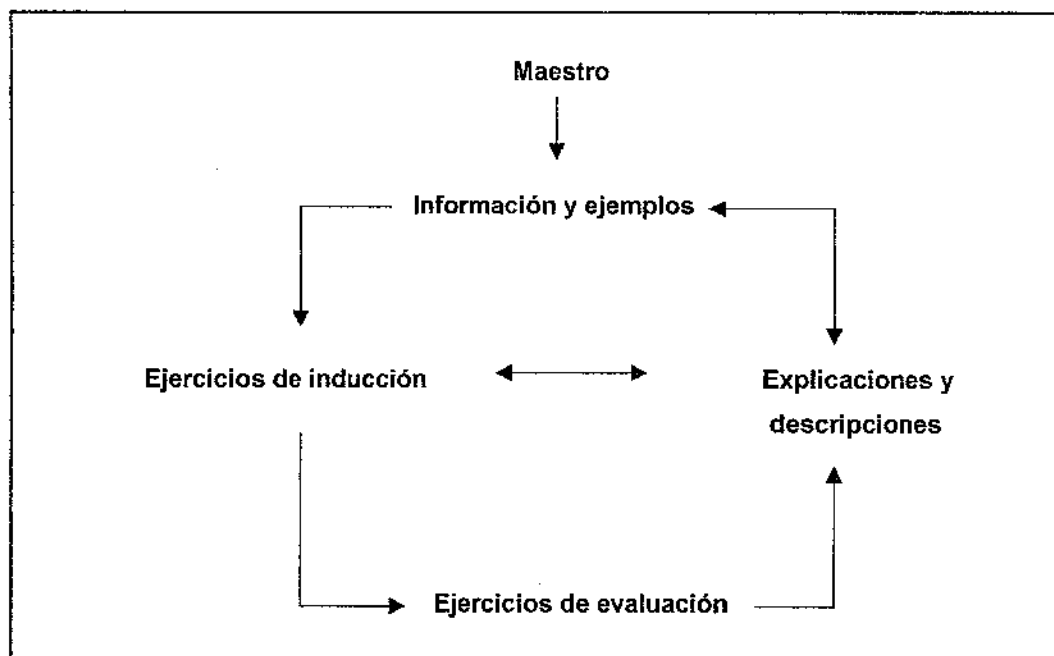
- a) Ser ecléctica con relación a las teorías lingüísticas

- b) Tratar que las descripciones correspondan a la adaptación de las necesidades del aprendizaje de la lengua
- c) Tener un enfoque cognitivo para asegurar y fijar el material ya conocido
- d) Evitar preferentemente el metalenguaje
- e) Ser contrastiva
- f) Utilizar una terminología simple y sencilla

1.1.3.1 Componentes de una gramática pedagógica

Por otra parte, Corder (1973:134-135) propone un diagrama en el que se esquematizan los elementos de una gramática pedagógica en los materiales de enseñanza.

Diagrama 1. Elementos de una gramática pedagógica en los materiales de enseñanza (Corder, 1973:135)



Como se puede ver en el diagrama 1, la información y los ejemplos son provistos por el maestro mediante explicaciones y descripciones. Se puede observar, también, que la relación entre estas áreas es estrecha y provee al alumno de elementos que le ayudan a: desarrollar estrategias de aprendizaje apropiadas; formar y probar hipótesis mediante la inducción, y tomar decisiones u opciones que le permitan corregir sus posibles errores.

De esta forma se establecen algunos aspectos, sobre la gramática, a considerar para el desarrollo del presente trabajo, entre los que se puede mencionar: el proporcionar al maestro y al alumno información lingüística acerca del punto gramatical, así como explicaciones y ejemplos.

1.2 Gramática implícita versus gramática explícita

Siempre se ha cuestionado el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas dentro de dos vertientes: una, si ésta debe de impartirse de una forma implícita o explícita y la segunda, en qué cantidad debe de enseñarse. Aunque esta disyuntiva continúa hasta nuestros días sin resolverse satisfactoriamente, lo que es un hecho innegable, es que todos los enfoques y métodos la han incluido dentro de sus propuestas de enseñanza de alguna u otra manera y en mayor o menor medida.

La gramática pedagógica ha recurrido siempre a diferentes tipos de enseñanza entre las cuales se pueden mencionar la enseñanza implícita (inductiva) y la explícita (deductiva). Las anteriores se encuentran sumamente relacionadas con los siguientes enfoques de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

En el enfoque inductivo, las oraciones de la lengua observables en los hechos lingüísticos, se clasifican y se hacen generalizaciones de lo observado y clasificado, es decir, a los estudiantes se les proporcionan ejemplos de la regla dentro de la función del discurso y después la practican. Los estudiantes descubren la regla a partir de sus inferencias e hipótesis, para después aplicarla en su discurso (Rivers y Temperly, 1978:10).

En el enfoque deductivo las reglas inconscientes que el estudiante posee se vuelven explícitas. Las reglas inconscientes son la codificación de las nociones intuitivas de la estructura de la lengua. Rivers y Temperly sugieren que inicialmente se

les explique a los estudiantes la regla gramatical y se les proporcionen ejemplos antes de que ellos practiquen una estructura en particular.

1.3 Enfoques gramaticales de los métodos para la enseñanza de lenguas

A continuación se describe la manera como algunos métodos de enseñanza-aprendizaje han abordado la enseñanza de la gramática. Aunque existen varios métodos, sólo se mencionan cuatro de los más representativos o que han mostrado una mayor relevancia en la enseñanza de lenguas a través del tiempo.

Método gramática-traducción. Pretende que el alumno por medio de la comparación gramatical, así como la memorización de reglas y vocabulario se llegue a familiarizar con las estructuras de la lengua meta a un punto que logre un manejo adecuado de las mismas (Krashen, 1987:127). En este método, Larsen-Freeman (1986) considera que se hace uso únicamente de una enseñanza explícita (deductivo), por la naturaleza del mismo método.

Método directo. En este método el objetivo es el de lograr una comunicación directa mediante el desarrollo de las cuatro habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar. La gramática se enseña de una forma implícita e inductiva, es decir, nunca se da una explicación de regla gramatical alguna (Larsen-Freeman, 1986:18).

Método audio-lingual. Su objetivo es parecido al del método directo en cuanto al desarrollo de las cuatro habilidades pero difiere en el procedimiento. La gramática es inductiva, pues se tiene que extraer o comprender de los ejemplos proporcionados, pues ninguna regla gramatical se da en forma explícita (deductivo) (Larsen-Freeman, 1986:31- 42).

Enfoque comunicativo. Su objetivo es lograr que el alumno sea capaz de usar la lengua apropiada dentro de un contexto social dado. Esto implica la necesidad de un conocimiento de las formas lingüísticas, significados y funciones. Se parte de lo simple a lo complejo. La gramática y vocabulario están subordinados a la función, contexto situacional y los roles de los interlocutores, por lo tanto su enseñanza se realiza de una forma implícita (inductivo) (Larsen-Freeman, 1986:130).

Entonces si se acepta la propuesta de Corder (1973), de considerar a la gramática pedagógica como ecléctica, también se asume que se puedan emplear tanto

la enseñanza implícita como la explícita de la gramática, y de esta manera extraer los beneficios de ambas metodologías, para atender diferentes estilos de aprendizaje y necesidades.

1.4 Descripción de la población

Esta Gramática Pedagógica está dirigida a los alumnos hispano-hablantes del quinto nivel de inglés, con un total aproximado de 300 horas de instrucción, del Plan Global en el Centro de Enseñanza de Idiomas FES-Acatlán-UNAM.

1.4.1 Los alumnos

Los grupos están formados básicamente por jóvenes cuyas edades fluctúan entre los 17 y los 25 años de edad, quienes son miembros de la comunidad universitaria y/o externa (público en general). Las dos poblaciones estudiantiles tienen objetivos o finalidades diversas debido a la heterogeneidad y características de las mismas.

1.4.2 El profesor

Los profesores del C.E.I. cuentan con la constancia de profesor de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros, la del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE-UNAM), o tienen la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Algunos cuentan con un posgrado en el área de Educación o de Lingüística Aplicada.

1.4.3 Los cursos

Los cursos de inglés del plan global (PG) se imparten en siete niveles y los del curso de comprensión de lectura se cubren en tres niveles. Para ambos cursos los alumnos toman 4 horas a la semana, la mayoría de las carreras tienen como uno de sus requisitos de titulación, la constancia de comprensión de lectura (CL) o la posesión del idioma (PG). El número de alumnos por grupo es de 25 a 30.

Los cursos del plan global ofrecen el aprendizaje de las cuatro habilidades del idioma: producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura.

1.4.4 El libro de texto

Se toma como base la metodología propuesta por la serie de libros de Soars (2001), *American Headway*, la cual se compone de cuatro libros, cada curso incluye un *student's book* y un *workbook*, además de contar con un *teacher's*, un *resource book* y *cassettes*. La distribución de las unidades que se cubren en cada uno de los niveles se muestran en el cuadro siguiente, en donde se pueden apreciar los componentes del nivel PG5.

LIBRO	NIVEL	UNIDADES	EXAMENES
Starters	PG basics	1 – 4	Parcial
		5 – 8, 12	Final
Headway 1	PG1	1 – 3	Parcial
		4 – 7	Final
Headway 1	PG2	8 – 10	Parcial
		11 - 14	Final
Headway 2	PG3	1 – 3	Parcial
		4 – 7	Final
Headway 2	PG4	8 – 10	Parcial
		11 – 14	Final
<i>Headway 3</i>	<i>PG5</i>	1 – 3	<i>Parcial</i>
		4 – 6	<i>Final</i>
Headway 3	PG6	7 – 9	Parcial
		10 - 12	Final

En el presente capítulo se ha establecido la definición de la gramática a emplearse en la elaboración del presente trabajo. Se ha considerado la importancia de las gramáticas, tanto descriptivas como prescriptivas, como fuentes de consulta lingüística; y la descripción de los elementos que conforman la gramática pedagógica, así como la inclusión en algunos métodos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, de

una gramática implícita o explícita. Se hizo una descripción de la población hacia quien va dirigida esta gramática, quedando asentados los conceptos sobre los cuales se ha elaborado la gramática pedagógica del verbo *prefer* y el modal *would rather*. En el siguiente capítulo se da la descripción lingüística del verbo *prefer*, el modal *would rather* y el verbo *preferir*; y una breve reseña histórica de su evolución. Se analiza el tratamiento pedagógico que reciben estos verbos en gramáticas descriptivas y prescriptivas, en algunos libros de texto y material didáctico, tanto del inglés como del español. Se hace, también, un análisis contrastivo que permite detectar los posibles problemas lingüísticos de los alumnos.

CAPÍTULO 2. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

En este capítulo se muestra la descripción y análisis de la diferencia morfosintáctica del verbo *prefer* y el modal *would rather*, para lo cual se recopila la información contenida en diferentes fuentes bibliográficas y se provee al maestro y al alumno con una definición lo más acertada posible en cuanto a significado y usos. Se señala la evolución histórica de estos puntos gramaticales en el idioma inglés. Se analiza el tratamiento pedagógico que reciben estos verbos en gramáticas descriptivas y prescriptivas, tanto del inglés como del español. Se analizan algunos libros de texto y material didáctico, para revisar la inclusión u omisión de este verbo y modal. Todo esto nos lleva a un análisis contrastivo, que permite detectar los posibles problemas lingüísticos de los alumnos.

2.1 Sistema lingüístico del verbo *prefer* y del modal *would rather*

A continuación se describen las estructuras y formas del verbo *prefer* y el modal *would rather*, dando explicaciones y ejemplos en cada caso. Además, se establecen diferencias entre el uso y las formas gramaticales dentro de un contexto o situación comunicativa específica; con lo que se intenta proporcionar todas las herramientas lingüísticas y gramaticales útiles, tanto para el maestro como para el alumno.

2.1.1 Definición y estructura del verbo *prefer*

En el *Chambers English Pocket Dictionary Larousse* (1992), se encuentra la definición acerca del verbo *prefer*, que a continuación se transcribe:

Prefer v. t. To regard with greater favour, like better (sometimes with to): I prefer this one (to that one); I prefer to walk; I prefer walking to cycling:--pr.p. preferring; pa. p. preferred.

Si se consultan otras obras se puede complementar esta definición, teniendo de manera conjunta las variantes de la misma. Por ejemplo, en Hill (1991), y el *Longman Dictionary of American English* (2000), además de la definición de *prefer* también se encuentra la de *would rather*, lo cual nos brinda la oportunidad de hacer una comparación de significados. De forma contraria, Hayward y Sparkes (1979); Hornby,

Gatenby y Wakefield (1973), sólo presentan la definición de *prefer*. Aunque, finalmente, todas estas definiciones concuerdan en un punto medular que es la expresión de las preferencias. Ésto nos proporciona el significado, y posteriormente la función y el uso del verbo *prefer*, a desarrollar en este trabajo.

Al respecto, Leech y Svartvick (1994:158) mencionan que el verbo *prefer* significa "*like more*" o "*like better*" y Murphy (1991:128) señala que este verbo se usa para expresar una preferencia en general. La alternativa contrastiva es introducida con *TO*, o en su caso, una cláusula introducida por *RATHER THAN*, la cual puede ser seguida por un infinitivo (con o sin *TO*) o por un participio *-ING*. Ejemplos:

Most people prefer trains to buses.

They prefer renting a car to having one of their own.

They prefer to rent a car rather than to have one of their own.

Rather than buy a car of their own, they prefer to rent one.

She has always preferred making her own clothes, rather than buying them in the shop.

De la misma forma, Murphy establece que el uso de *WOULD PREFER*, es el de expresar lo que alguien prefiere hacer en una situación en particular (no en general).

Would you prefer coffee or tea? "Coffee, please."

Shall we go by train? Well, I'd prefer to go by car. (not going)

2.1.2 Definición y estructura del modal *would rather*

De acuerdo con la categorización que hacen Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvick (1985:136-137) en su escala de verbos principales y verbos auxiliares, *would rather* es un verbo que tiene una función intermedia, cuyo estado se encuentra en algún grado entre auxiliar y verbo principal, por lo cual es clasificado como un verbo modismo ó modal (*Modal Idiom*). Al respecto, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983:80), mencionan que los modales auxiliares son una de las estructuras más difíciles dentro de la enseñanza y los describen como carentes de tiempo y persona, lo

cual se cree que es una característica del Inglés Moderno; sin embargo, históricamente, los modales han derivado de verbos principales, que tuvieron tanto presente como pasado en forma.

El significado de *would rather* es clasificado como volitivo (*volitional*), es decir que en él se encuentra implícita la voluntad de la persona (Quirk, et al. 1985:142). Además en su relación con el verbo *prefer*, *would rather* significa "*would prefer to*".

El modal *would rather* tiene un uso igual al de *prefer*, como se menciono con anterioridad, sirve para expresar preferencias. Una estructura que puede ser empleada en lugar de *would rather* es *would sooner* con la misma función, significado y uso. Sin embargo, aunque no existe diferencia entre ellas, *would rather* se emplea con mayor frecuencia (Martinet y Thomson, 1986:258), motivo por el que es tomado como parte importante de este trabajo, y *would sooner* se omite por completo.

Después de analizar diferentes gramáticas de L1 y L2, y encontrar que en algunas de ellas sólo se incluye una breve explicación de este verbo modal (Quirk y Greenbaum, 1973), o una omisión de este punto gramatical (Swan, 1997). Se decidió que las secciones A, B, C, D, y E, que a continuación se mencionan, fueran tomadas de Martinet y Thomson (1986:258-60); por considerar que cubren aspectos esenciales de este punto gramatical, complementadas con explicaciones y ejemplos de otros autores que son mencionados en su momento.

A. **WOULD RATHER** es seguida por el infinitivo simple cuando el sujeto de *would rather* es el mismo de la acción siguiente. Por ejemplo:

Tom would rather read than talk.

En este punto, Spankie (1989:241) menciona algunas otras connotaciones y ejemplos:

- a) *I'd rather stay at home than spend two days on a train.*
- b) *He'd much rather go out to a cinema than watch TV at home.*
- c) *We'd rather not name the person who informed the police, at present.*

d) *She'd rather do the washing up now than leave it till morning.*

En donde se establece que:

1. La preferencia esta realizada, por lo que se prefiere la situación presente.

- a) *I'm at home*
- b) *He's at the cinema*
- c) *We shall not name them*
- d) *She's doing the washing up*

2. La preferencia no está realizada; la preferencia ahora es irreal, en el sentido de que son simplemente deseos incumplidos, y son las alternativas las que están realizadas.

- a) *I am / shall be on the train*
- b) *He's watching TV*
- c) *But we shall name them*
- d) *The washing up will be left*

La intención de la oración completa llega a ser más clara con más contextualización, por ejemplo en d) ... *but she is too tired now.*

B. **WOULD RATHER** + Infinitivo simple puede ser utilizado en lugar de **PREFER** + gerundio en situaciones presentes. No obstante, sus estructuras son diferentes, como se observa a continuación:

WOULD RATHER + infinitivo simple + **THAN** + infinitivo simple

PREFER + gerundio + **TO** + gerundio

Ejemplos:

Tom would rather read than talk.

Tom prefers reading to talking.

PREFER puede también ser seguido por un sustantivo, pero **WOULD RATHER** requiere un verbo.

He prefers wine to beer. = He would rather drink wine than beer.

I prefer tennis than golf. = I'd rather play tennis than golf.

He prefers dogs to cats. = He would rather have dogs than cats.

C. Con **WOULD RATHER** + Infinitivo simple no se pueden expresar preferencias pasadas, así que el pasado de *Tom would rather read than talk* es *Tom preferred reading to talking / Tom liked reading better than talking.*

D. **WOULD RATHER** + Infinitivo simple puede también ser utilizado en lugar de **WOULD PREFER** + Infinitivo:

I'd rather fly than go by sea / I'd prefer to fly.

Se puede ver que con **WOULD PREFER**, generalmente, sólo la acción preferida es mencionada. Sin embargo si se quiere mencionar ambas acciones se debe de usar **WOULD RATHER**, aunque también se puede usar con una sola. Con los sustantivos sucede lo mismo:

Would you like some gin? I'd prefer coffee o I'd rather have coffee.

Tanto **WOULD RATHER** como **WOULD PREFER** pueden ser seguidos por el infinitivo perfecto:

*We went by sea but I'd rather have gone by air / I'd prefer to have gone by air.
(I wanted to go by air, but didn't get my wish)*

Esta estructura sirve para expresar un deseo no cumplido o cierto arrepentimiento.

Al respecto, Spankie (1989:241-142) expone ejemplos y explicaciones que complementan este apartado:

- a) *They would rather have stayed at home than have gone out (alternativa).*
- b) *I'd rather have died than have asked that old skinflint for help.*
- c) *She'd rather have walked home than have waited in the bus queue.*

La opción preferida no fue realizada completamente. Afortunadamente, en el ejemplo b) el hablante aún está vivo para contar su historia. Claramente lo que aquí se puede apreciar es una estructura en pasado irreal.

Nota: el infinitivo perfecto en la alternativa es reemplazado comúnmente por el infinitivo simple:

- a) *than go out*
- b) *than ask*
- c) *than wait*

El interrogativo de esta estructura se forma colocando **WOULD** antes del sujeto.

Would the senior staff rather earn less money?

Would they rather have walked home?

E. Cuando la acción preferida en la cláusula **WOULD RATHER** se refiere a la acción realizada por otra persona o sujeto, la estructura a emplearse es:

Sujeto + **WOULD RATHER** + Sujeto + Pasado Simple (subjuntivo) como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Shall I give you a check? I'd rather you paid cash.

Obsérvese el uso de **WOULD RATHER + Sujeto + didn't** para expresar una preferencia negativa:

Would you like him to paint it? No, I'd rather he didn't paint it.

Ann wants to tell Tom, but I'd rather she didn't tell him.

Sin embargo, **WOULD PREFER** puede tomar un pronombre + Infinitivo, aunque no es muy común.

I'd prefer you to pay cash.

I'd prefer him not to paint it.

I'd prefer her not to tell Tom.

Al respecto Spankie (1989:242) proporciona algunos otros ejemplos, en los que se encuentran otros usos:

a) *I'd rather Peter came here more often and saved me the trouble of going to him.*

I'd prefer him to come here more often and save me the trouble of going to him.

b) *The family would much rather we bought a house in the country and lived in it.*

The family would much prefer us to buy a house in the country and live in it.

c) *We'd rather you didn't quarrel with each other when guests are present.*

We'd prefer you not to quarrel with each other when guests are present.

d) *I'm sure she'd rather you told her the bad news than kept it to yourself.*

I'm sure she'd prefer you to tell her the bad news than keep it to yourself

Spankie establece que los ejemplos a) y d) son totalmente irreales: en a) *Peter doesn't come...* y en d) *You do / will keep it to yourself*. En b) se tiene un futuro hipotético: *We might / might not buy y might / might not live in it*. Ninguna opción es absolutamente negada o confirmada, solo un contexto más amplio mostraría que podría pasar. En c) el hecho es que *You do quarrel when guests are present*, no hay duda acerca de ello; si se compara con: *I wish you didn't quarrel (but you do)*. Todos los ejemplos anteriormente expuestos se refieren al presente o subjuntivo.

Como se ha podido observar a lo largo de esta descripción el verbo *prefer* presenta un grado de complejidad por su vinculación directa con el uso de las estructuras *would prefer* y *would rather*, no sólo en estructura sino también por las variaciones de significado que se pueden dar en una situación en general o en particular; no obstante, muy pocas gramáticas lo tratan ampliamente.

A continuación las Tablas 1 y 2, Formas del verbo *prefer* y el modal *would rather*, en las páginas 19 y 20, muestran su uso de forma sintetizada.

Tabla 1. Formas del verbo *prefer* (Jehle, 2001:1)

	<i>I, you, we, they</i>	<i>He, she, it</i>
Simple present	<i>Prefer</i>	<i>Prefers</i>
Present progressive	-----	-----
Future	<i>Will prefer</i>	<i>Will prefer</i>
Future going to	<i>Am going to prefer</i> <i>Are going to prefer</i>	<i>Is going to prefer</i>
Simple past	<i>Preferred</i>	<i>Preferred</i>
Past progressive	-----	-----
Conditional	<i>Would prefer</i>	<i>Would prefer</i>
Present perfect	<i>Have preferred</i>	<i>Has preferred</i>
Past perfect	<i>Had preferred</i>	<i>Had preferred</i>
Future perfect	<i>Will have preferred</i>	<i>Will have preferred</i>
Conditional perfect	<i>Would have preferred</i>	<i>Would have preferred</i>
Used to	<i>Used to prefer</i>	<i>Used to prefer</i>

Imperative	-----
Gerund	-----
Past participle	<i>Preferred</i>

Tabla 2. Formas del verbo modal *would rather* (Bosewitz, 1987:100)

<p>Positive (short form)</p> <p>'d prefer to } simple 'd rather } infinitive</p> <p>Negative (short form)</p> <p>'d prefer not to } simple 'd rather not } infinitive</p>	<p>Positive (long form)</p> <p>Would { prefer to } simple { rather } infinitive</p> <p>Negative (short form)</p> <p>Would { prefer not to } simple { rather not } infinitive</p>
<p>Questions</p> <p>Would (you, etc.) { prefer to } simple ? { rather } infinitive</p>	

2.1.3 El verbo *prefer* y el modal *would rather* en la historia del inglés

Después de la recopilación de los aspectos lingüísticos del verbo *prefer* y el modal *would rather*, se presenta una breve reseña histórica del tratamiento de los verbos en general en inglés; con la idea de encontrar, de ser posible, los orígenes de ambos verbos. Los verbos del Inglés Antiguo (*Old English*) hasta el Inglés Medio (*Middle English*), han seguido generalmente el mismo orden adoptado por Wright y Wright (1928) quienes retoman tanto la fonética y la fonología como la inflexión de los verbos para explicar su formación y uso. En lo que respecta al verbo *prefer* no figura en las obras de Brunner (1965), Potter (1976), Freeborn (1992), Brook (1965), Wardale (1969) o Clark (1967). Sin embargo, se encontraron algunas breves notas sobre este verbo en Wyld (1936), quien menciona que en sus orígenes fue escrito *preferre*. También, Fowler en Vallins (1956), aclara el uso de *rather than* después de *prefer*, seguido de un comparativo. Por su parte, Vallins (1956:142-143) comenta que el lenguaje no se desarrolló entre los años 1778 y 1908; además, aclara que las antiguas construcciones, las cuales por alguna razón no eran aceptadas en el Inglés Antiguo (*Old English*), han llegado a ser comunes en el uso del Inglés Moderno como es el caso del verbo *prefer*.

2.1.4 El verbo *prefer* y el modal *would rather* en gramáticas de L1

Si se parte de la idea que una gramática de L1 está diseñada y dirigida a estudiantes nativo-hablantes de una lengua; con anticipación se sabrá que sólo contiene información de consulta, es decir, explicaciones y ejemplos limitados por el criterio propio del autor y, con frecuencia, también posee información incompleta acerca de los aspectos de la lengua. En la consulta que se hizo acerca del uso y función del verbo *prefer* y el modal *would rather*, esta fue una característica latente en cada una de las gramáticas revisadas. Por ejemplo, Quirk, et al. (1974) mencionan únicamente el uso de *prefer* seguido de infinitivo *to* o gerundio *-ing*, dentro de la categoría de los verbos emotivos (*emotive verbs*). Leech y Svartvick (1995) y Close (1998), retoman la misma explicación, añadiendo el uso de *would rather* y *would prefer*, y marcan la diferencia de *prefer* como un verbo que expresa un estado mental o sentimental. Chalker (1992) y Coe (1980) señalan de manera breve una referencia al

empleo de *would rather* en *tag-questions*. Por último, Close (1988) proporciona una explicación del uso del pasado simple en una oración después de *would rather*, con un significado presente o futuro.

2.1.5 El verbo *prefer* y el modal *would rather* en gramáticas de L2

En contraste con lo descrito en la sección anterior, una gramática de L2 está elaborada para los estudiantes de una segunda lengua; en ella se proporcionan algunos elementos lingüísticos y ejercicios que consoliden el aprendizaje de las estructuras expuestas. Sin embargo, se encontró que estos ejercicios llegan a ser mínimos y que las explicaciones son muy concretas sobre aspectos aislados de la estructura gramatical tratada. Autores como Maclin (1996) y Shepherd, et. al. (1990) no hacen referencia alguna de estos verbos y en De Devitiis, Mariani y O'Malley (1989), sólo se encuentra una tabla para completar, después de sacar una estadística sobre la base de diez preguntas, sin ninguna explicación gramatical. En Schampfer Azar (1989), aparece el verbo *prefer* como un verbo estático (*stative verb*) por consiguiente no se puede usar en progresivo y con respecto a *would rather*, hay un cuadro gramatical con ejemplos y una somera explicación; se proponen dos ejercicios orales, cuyas respuestas se darán con esta estructura al hablar de preferencias. Swan (1997) menciona que *prefer* puede ser seguido por un infinitivo o un gerundio, por su semejanza con los verbos *like*, *love* y *hate*; se proporcionan sólo tres ejemplos sin ejercicios específicos; se presenta una explicación del uso de infinitivo sin *to* después de *would rather* y posteriormente un ejercicio en el que se relacionan dos estructuras (*would rather* e *It's time* para establecer la situación), existe una pequeña explicación del uso del pasado simple después de *would rather*, con significado de una situación presente o futura. Willis (1991) proporciona una breve descripción de *would rather*, con un ejercicio compuesto por cinco reactivos. Murphy (1991) describe los usos de *prefer*, *would rather* y *would prefer* de una manera un poco más extensa y proporciona ejercicios diversos como: contestar preguntas usando las palabras encerradas en paréntesis y ejercicios de llenar espacios; sus reactivos son de cinco a diez por ejercicio.

2.2 Sistema lingüístico del verbo preferir en español

Se comienza por proporcionar un significado simple y básico de dicho verbo. Con este fin, García-Pelayo (2001), define al verbo preferir de la siguiente manera.

Preferir v. t. Gustar más: prefiero la playa a las montañas. Querer, estimar más: prefiero al mayor de mis hijos. Dar primacía: preferir ver gente joven.

El verbo preferir en español presenta un fenómeno de exclusión en algunas obras. En Hadlich (1982), Mounin (1967), y el Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española (1973), de la Real Academia Española se puede observar la inexistencia de explicaciones del uso ó formación lingüística de este verbo. No obstante, Munguía, et al. (1998) y Beristáin (1984), establecen algunas generalidades sobre el verbo y sus variaciones formales, las cuales sirven de fundamento para establecer el sistema lingüístico del verbo preferir, de una forma más concreta y específica dentro de esta propuesta.

En español, el verbo, generalmente, expresa acciones, estados, actitudes, transformaciones, movimientos de seres o cosas. Se refiere a las actividades que realizan o padecen las personas o animales, así como a las situaciones o estados en que éstos se encuentran, los cambios que sufren los objetos y las manifestaciones de diversos fenómenos de la naturaleza.

El verbo se define como: el núcleo del predicado verbal (definición sintáctica por la función). Numerosos morfemas expresan sus accidentes, tales como: modo, tiempo, número y persona (definición morfológica) e indica el comportamiento o modo de ser del sujeto (definición semántica tradicional) (Beristáin, 1984).

El verbo es la clase de palabra que presenta mayor número de accidentes gramaticales por medio de su flexión: persona, número, modo, tiempo. La característica de la flexión verbal es que una desinencia o morfema puede expresar varios accidentes.

La forma que se emplea para enunciar los verbos es el infinitivo; éste no sufre ningún accidente gramatical. Las terminaciones que pueden tener los verbos en infinitivo son *-ar*, *-er*, *-ir* y, dependiendo de ellas, se clasifican en primera, segunda y tercera conjugación, respectivamente. Por su terminación el verbo Preferir pertenece a la tercera conjugación.

2.2.1 Accidentes gramaticales

En los verbos regulares es posible distinguir la raíz o radical, que generalmente se mantiene invariable (com-er, cuya raíz no cambia al conjugarse, por ejemplo: com-o, com-e, com-en). En los verbos irregulares la raíz o radical cambia (prefer-ir, que al conjugarse sufre un ligero cambio en la raíz, por ejemplo: prefer-o, prefer-e, prefer-imos) La desinencia o terminación verbal varía para expresar los distintos accidentes gramaticales: persona, número, modo, tiempo.

A) Persona y Número. Mediante una desinencia, los verbos marcan la persona gramatical que realiza la acción, sea singular o plural.

Persona	Singular	Plural
Primera	yo prefer-o	nosotros (as) prefer-imos
Segunda	tú prefer-es usted prefer-e	ustedes prefer-en vosotros (as) prefer-is
Tercera	él o ella prefer-e	ellos o ellas prefer-en

En español suele suprimirse el pronombre personal del sujeto dado que la forma verbal, por sí misma, es suficiente para expresar la persona gramatical que desempeña la función. El pronombre correspondiente se expresa cuando se desea hacer énfasis en él.

B) Modo. La actitud del hablante frente a lo que enuncia puede expresarse mediante tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo.

El modo indicativo se usa, generalmente, para referir hechos que se presentan como reales, ya sea en pasado, presente o futuro.

El modo subjuntivo suele emplearse para expresar hechos o acciones posibles, de deseo, de duda o para manifestar creencias, suposiciones, temores del hablante.

El modo imperativo expresa súplica, mandato, petición o ruego. Sólo tiene las formas de segunda persona, singular y plural.

C) Tiempo. Es el accidente gramatical que señala el momento en que se realiza la acción: los tiempos básicos son presente, pretérito y futuro. Existen además otros tiempos que se emplean para expresar diversas relaciones o matices temporales: copretérito, pospretérito, antepresente, antepretérito, antefuturo, antecopretérito y antepospretérito.

2.2.2 Voz activa y voz pasiva

En español los verbos pueden usarse en voz activa o en voz pasiva. En la primera, el sujeto es el que realiza la acción.

Ella prefiere los detalles.	Ella
Nadie prefiere la soledad.	Nadie

En la voz pasiva, el sujeto es el paciente, es decir, el que recibe la acción verbal. Para formar la voz pasiva, se emplea el verbo ser como auxiliar conjugado, y el participio del verbo de que se trate.

	Sujeto paciente
Las flores fueron preferidas.	Las flores

La voz pasiva se caracteriza porque destaca el sujeto paciente y puede omitir el agente de la acción verbal.

Otra forma de construir la voz pasiva es mediante el empleo del pronombre se, acompañado del verbo en voz activa; este tipo de pasiva se llama refleja y sólo admite sujetos de tercera persona del singular o del plural.

Se prefirió el vino tinto.
Se preferirán los cachorros más pequeños.

2.2.3 Formas no personales del verbo

Las formas no personales del verbo son el infinitivo, el gerundio y el participio; no presentan variación para indicar persona, modo ni tiempo, pues no están conjugadas.

Infinitivo. Es la forma que se usa para enunciar los verbos, es decir, es la expresión de la acción verbal en abstracto. Sus terminaciones son -ar, -er, -ir. Se caracteriza porque, además de ser verbo, puede actuar como sustantivo y desarrollar las funciones propias de éste; por ello, en ocasiones se encuentra acompañado de artículo y de adjetivos. El infinitivo presenta formas simples y compuestas.

Infinitivo simple:	preferir
Infinitivo compuesto:	haber preferido

Gerundio. Es la forma no personal del verbo que expresa una acción continuada, en progreso. Sus terminaciones son -ando, -iendo. El gerundio de preferir es prefiriendo, que no se usa en español.

Participio. Esta forma no personal del verbo expresa una acción ya realizada; sus terminaciones regulares son -ado, -ido y las irregulares -to, -so, -cho. Ejemplo: Preferido.

Los participios, se emplean en la formación de perífrasis verbales; también es muy común usarlos como adjetivos.

Fueron preferidos	(perífrasis verbal)
Hemos preferido	(perífrasis verbal)
Mi maestro preferido	(adjetivo)

Jehle (2001:1) proporciona una tabla, con las estructuras lingüísticas equivalentes de este verbo (sólo se conjuga la primera persona del singular) tanto en inglés como en español, que sintetiza lo expresado en este apartado y ayudará en el análisis contrastivo para determinar los posibles errores de los hablantes.

Tabla 3. Formas del verbo: *prefer* y *preferir* (Jehle, 2001:1) [Cambio radical: e > ie > i.]

	Indicativo						
	English	Yo	Tú	Ud./él/ella	Nosotros, -as	Vosotros, -as	Uds./ellos/ellas
Presente	<i>I prefer</i>	Prefiero	Prefieres	Prefiere	Preferimos	Preferís	Prefieren
Futuro	<i>I will prefer</i>	Preferiré	Preferirás	Preferirá	Preferiremos	Preferiréis	Preferirán
Imperfecto	<i>I used to prefer, Preferred</i>	Prefería	Preferías	Prefería	Preferíamos	Preferíais	Preferían
Pretérito	<i>I preferred</i>	Preferí	Preferiste	Prefirió	Preferimos	Preferisteis	Prefirieron
Condicional	<i>I would prefer</i>	Preferiría	Preferirías	Preferiría	Preferiríamos	Preferiríais	Preferirían
Presente perfecto	<i>I have preferred</i>	He preferido	Has preferido	Ha preferido	Hemos preferido	Habéis preferido	Han preferido
Futuro perfecto	<i>I will have preferred</i>	Habré preferido	Habrás preferido	Habrá preferido	Habremos preferido	Habréis preferido	Habrán preferido
Pluscuamperfecto	<i>I had preferred</i>	Había preferido	Habías preferido	Había preferido	Habíamos preferido	Habíais preferido	Habían preferido
Pretérito anterior ¹	<i>I had preferred</i>	Hube preferido	Hubiste preferido	Hubo preferido	Hubimos preferido	Hubisteis preferido	Hubieron preferido
Condicional perfecto	<i>I would have preferred</i>	Habría preferido	Habrías preferido	Habría preferido	Habríamos preferido	Habríais preferido	Habrían preferido
Subjuntivo							
Presente	<i>I prefer</i>	Prefiera	Prefieras	Prefiera	Prefiramos	Prefiráis	Prefieran
Imperfecto ²	<i>I preferred</i>	Prefiriera	Prefirieras	Prefiriera	Prefiriéramos	Prefirierais	Prefirieran
Futuro ¹	<i>I will prefer</i>	Prefiriere	Prefirieres	Prefiriere	Prefiriéremos	Prefirieréis	Prefirieren
Presente perfecto	<i>I have preferred, preferred</i>	Haya preferido	Hayas preferido	Haya preferido	Hayamos preferido	Hayáis preferido	Hayan preferido
Futuro perfecto ¹	<i>I will have preferred</i>	Hubiere preferido	Hubieres preferido	Hubiere preferido	Hubiéremos preferido	Hubiereis preferido	Hubieren preferido
Pluscuamperfecto ³	<i>I had preferred</i>	Hubiera preferido	Hubieras preferido	Hubiera preferido	Hubiéramos preferido	Hubierais preferido	Hubieran preferido
No tiene Imperativo							
Participio pasado	<i>Preferred</i>	Preferido					

¹ Tiempo arcaico.

² O: prefiriese, prefirieses, prefiriese, prefiriésemos, prefirieseis, prefiriesen.

³ O: hubiese preferido, hubieses preferido, hubiese preferido, hubiésemos preferido, hubieseis preferido, hubiesen preferido.

2.2.4 Clasificación del verbo preferir

Los verbos se pueden clasificar, en términos generales, a partir de los siguientes criterios: por su flexión o conjugación, por su significado y por su estructura.

A) Por su flexión o conjugación, el verbo preferir es considerado como irregular porque al flexionarse, presenta alteraciones en su raíz o en su terminación; es decir, no sigue una conjugación del modelo al que pertenecía por su desinencia de infinitivo, amar, comer o vivir. Las irregularidades que se presentan son por diptongación, es decir que en ocasiones, las vocales -i- y -e- diptongan en -ie-, y las vocales -o- y -u- diptongan en -ue-. En el caso del verbo preferir, la -e- se diptonga en -ie-, como se muestra a continuación:

Preferir prefiero

B) Por su significado, el verbo preferir es transitivo, ya que su significado exige la presencia de un agente que realiza la acción verbal y un paciente que la recibe. En el siguiente ejemplo, -todos- es el agente y -los trajes de los marinos-, es el paciente.

Todos preferimos los trajes de los marineros.

C) Por su estructura, es un verbo primitivo, es decir, un verbo que no se deriva de otra palabra; y un verbo simple, en vista de que está formado por una sola palabra.

2.2.5 Perífrasis del verbo preferir

Las perífrasis verbales son expresiones formadas por dos o más verbos que constituyen una unidad; es decir, equivalen a un sólo verbo. El primer verbo funciona como auxiliar, se conjuga y tiene una significación débil que puede llegar a perder; el segundo verbo se expresa, generalmente, por medio de una forma no personal, es decir con un infinitivo, un gerundio o un participio. Generalmente, las perífrasis pueden formarse:

A) Con palabras de enlace, como conjunciones:

Prefiero que sepas lo sucedido

Preferiría que fuera falso lo que dices

B) Sin palabras de enlace, formadas con infinitivo, gerundio o participio. Cabe mencionar que el verbo preferir no se usa en gerundio, ni tampoco puede ser seguido de un gerundio.

Preferimos vivir en mejores condiciones. (infinitivo)

Hubiera preferido el carro nuevo. (participio)

Prefiere ir al cine acompañada. (infinitivo)

Prefiero firmar la renuncia. (infinitivo)

2.2.6 Función del verbo preferir en la oración

La oración está constituida por sujeto y predicado. El sujeto es de quien se habla en la oración y el predicado es lo que se dice sobre el sujeto. El predicado expresa la acción que realiza el sujeto o los diferentes estados en que éste puede encontrarse.

Los trabajadores prefirieron colocar la estatua en el centro de la plaza.

El verbo es el núcleo del predicado, por ello es imprescindible en una oración. Puede ser simple o perifrástico. La forma simple conjugada de preferir (preferimos) es incompleta, pero las perífrasis verbales (preferimos cantar) tienen la propiedad de poder constituir por sí mismo una oración; es decir, pueden encontrarse sin complementos.

¿Qué prefieres?

Preferimos comenzar.

Los complementos verbales son los siguientes: objeto directo, objeto indirecto, circunstancial, predicativo o atributivo y agente.

Como se puede ver, el verbo es, desde muchos puntos de vista, la parte más importante de la oración, da pleno sentido a la expresión, ubica temporalmente lo referido, y da cuenta de la actitud del hablante proporcionando matices valorativos a lo que se dice. Debido precisamente a la gran cantidad de información que aporta, el verbo, en español, constituye la categoría gramatical más compleja y variable.

2.3 Análisis contrastivo

Aunque parece que cada una de las gramáticas anteriores, con las que se han descrito el verbo *prefer* y el modal *would rather* en inglés, así como el verbo preferir en español, parecen estar encaminadas en diferente dirección, existen similitudes y diferencias que nos permiten hacer un análisis contrastivo de ellas para prevenir posibles errores lingüísticos, por parte de los estudiantes.

2.3.1 Puntos de contraste del verbo preferir en español e inglés

Está claro, a partir de todo lo descrito desde el inicio de este capítulo, que el inglés tiene un sistema de tiempos gramaticales (*tenses*) los cuales nos permiten expresar todas las sutilezas imaginables y diferencias de tiempo (*time*), manera (*manner*), y modo (*mood*) en el sentido más amplio y que las clasificaciones formales, *simple, definite, perfect, continuous, subjunctive, indeterminate*, y las notaciones de tiempo *present, past y future*, tienen una validez o grado real pequeño con relación al uso interaccional y social de la estructura. Actualmente, no es sólo un elemento gramatical o sintáctico, como parte de una expresión (*idiom*), lo que debe enseñarse (Vallins, 1956:44). Es por eso que un no nativo-hablante tiene mayor dificultad en la adquisición del inglés, ya que está acostumbrado a un sistema diferente de tiempos gramaticales (Ver Tabla 3: Formas del verbo *prefer* y *preferir*).

Además, en el aspecto morfosintáctico, al estudiante le resulta difícil de comprender que una estructura que él usa en español para expresar sus preferencias pueda tener dos o más estructuras en inglés con una morfosintaxis diferente, pero con la misma connotación semántica y sin cambio alguno en español. Por ejemplo:

- a) *They prefer to rent a car rather than to have one of their own.*

- b) *They prefer renting a car to having one of their own.***
- c) *Rather than have a car of their own, they prefer to rent one.***

Estas oraciones semánticamente expresan lo mismo en español:

Ellos prefieren rentar un carro que tener uno propio.

Pero en su morfosintaxis presentan cambios considerables. En a) el uso de infinitivo después de *prefer* seguido de *rather than* para formular la comparación no representaría problema si fuera la única estructura por aprender. Pero en b) se encuentra que se usa un gerundio después de *prefer* y la comparación se hace con el uso de *to*; estos cambios sintácticos y morfológicos representan un problema en el manejo de la estructura lingüística para el estudiante. Por otra parte la inclusión de gerundio, remite al alumno a la terminación -ando, -endo creando con esto una confusión en el significado. A su vez, c) muestra un cambio sintáctico no muy común en español, como se muestra a continuación:

Ellos prefieren tener un carro propio que rentar uno.

Al invertir la oración anterior, ésta queda como sigue:

Más que rentar un carro, ellos prefieren tener uno propio.

No obstante, la traducción de la oración anterior al inglés es demasiado difícil para los alumnos. Por otro lado, como se observa en la descripción del sistema lingüístico de este verbo en inglés, *prefer* puede ser sustituido por *would prefer* o *would rather*.

- d) *They'd prefer to rent a car than to have one of their own.***
- e) *They'd rather rent a car than have one of their own.***

En los ejemplos anteriores se aprecian dos cambios sustanciales: el uso del verbo infinitivo (*to*) después de *'d prefer*, y el uso de la forma simple del verbo después de *'d rather*.

Otro rasgo de los verbos auxiliares modales, *would prefer* y *would rather*, que presenta gran dificultad para los alumnos es la sobregeneralización del uso de la "s" en las terceras personas del singular en el tiempo presente simple en inglés, debido a que continuamente se enfatiza la aplicación de esta regla. Esta sobregeneralización provoca errores sintácticos porque los modales son impersonales y carecen de tiempo gramatical. Por otro lado, la flexión del verbo preferir en español presenta varias formas en correspondencia con el tiempo y la persona. En este mismo rango, el uso de un infinitivo *to* después de un verbo, como lo establece una regla gramatical del inglés en ciertas secuencias de dos verbos, produce también errores morfosintácticos (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1983:80- 81).

<i>He'd prefers to go to the concert.</i>	(incorrecta)
<i>He would rather to go to the concert.</i>	(incorrecta)
<i>He'd prefer to go to the concert.</i>	(correcta)
<i>He would rather go to the concert.</i>	(correcta)

De aquí que se proceda a la descripción explícita de las características esenciales del verbo *prefer* y el modal *would rather*, expresando los componentes de las estructuras que los constituyen y su transformación, con base en su aumento o reordenamiento, para ser incluidas en la elaboración de los ejercicios de este trabajo.

2.4 Tratamiento pedagógico

Con el propósito de analizar el tratamiento pedagógico que han recibido el verbo *prefer*, y el modal *would rather* en los libros de texto, se realizó una revisión de los libros y el material pedagógico diseñado para la enseñanza del inglés, como lengua extranjera o segunda lengua. La inclusión del verbo *prefer* y los modales *would prefer* y *would rather* se localiza en diferentes niveles, aunque se establece que no existe diferencia en sus significados.

La enseñanza del verbo *prefer*, se localiza por lo general en los primeros niveles de enseñanza (básicos), de los libros empleados como textos de un curso. En el *Building Strategies, Book 2* (Abbs y Freebairn, 1985), se le relaciona de manera directa con el verbo *like* dentro de un cuadro gramatical, aparece en forma interrogativa y existen ejercicios con una extensión de cinco a diez reactivos. En *Fast Forward USA* (Black et al, 1989), se incluyen tres ejercicios auditivos relacionados con preferencias con el uso de *prefer + sustantivo, prefer + -ing, 'd prefer* y *would rather* para dar las respuestas, posteriormente se propone un ejercicio oral con estas estructuras; no se dan explicaciones gramaticales ni hay resúmenes ni cuadros o tablas gramaticales. En *Enterprise Grammar 1* (1999) y *2* (2000), *Enterprise Course Book* y *Workbook 1* (1999) y *2* (2000), todos de los autores Dooley y Evans; *Skyline 4 Student's book* (2002), y *Skyline Resource Pack* (2002) de Brewster, Davies y Rogers; y *Modern American English 1 Student's book* de Dixon (1992), no hay ni explicaciones, ni ejercicios con *prefer*, sólo de manera aislada aparece una oración con *would rather*. En *Explorations 1* (Lee & Brockman, 2000) únicamente aparecen dos oraciones de *would rather*. En los libros diseñados para el reforzamiento de la gramática, como: *Grammarway 2, Student's book* (Dooley & Evans, 1998) hay una breve explicación de *prefer* con el uso de infinitivo o gerundio, y *would rather* seguido de infinitivo; no existen ejercicios. En *A Basic English Grammar with Exercises* (Eastwood y Mackin, 1995) al verbo *prefer* se le relaciona con los verbos *like, love* y *hate* por el uso de gerundio *-ing* o infinitivo *to*, después de ellos, se explica la estructura de *would rather + past perfect* para expresar el presente y pasado irreal, exponiendo únicamente oraciones afirmativas, negativas e interrogativas; en él no hay ejercicios para ninguna de las estructuras expuestas. El *New Progress to First Certificate* de Jones (1999), también describe esta relación de *prefer* con los otros verbos, sin ejercicios de práctica; y en *The Heinemann English Grammar* (Beaumont y Granger, 1992), a pesar de ser un libro para nivel intermedio contiene solamente una breve explicación con ejemplos de *prefer* y *would prefer*.

Por otro lado, en los niveles intermedios y avanzados en los que se puede encontrar el uso de *would rather* con más frecuencia para expresar preferencias, pero con la misma constante, la falta de ejercicios o explicaciones completas. Algunos de los libros de texto analizados fueron: *American Headway, Workbook 3* (Soars, 2001),

en el cual se encuentra un cuadro gramatical del uso de *prefer*, *would prefer* y *would rather* con una pequeña explicación, considerando que este es el libro que utilizan los estudiantes del CEI-Acatlán y debido a la poca información que proporciona sobre dichos verbos, la propuesta de la elaboración de la gramática pedagógica resulta útil y necesaria, aunque es justo señalar que *would like*, estructura morfosintáctica similar pero con diferente significado, se aborda de manera implícita frecuentemente a lo largo de la serie, en determinados contextos. En la serie *New Interchange, Books 1 y 2; Workbooks 1 y 2* (Richards, et al, 2000), y *Profiles 3 Book* (Beare, et al, 1999), no existe referencia alguna; sin embargo, en el *New Interchange 3* (2000), existe un ejemplo de *relative pronouns*, que incluye el verbo *prefer* + *person* + *relative pronoun*, pero no hay ejercicios aunque sí muestra el uso de *would rather* en un cuadro gramatical con oraciones afirmativas, negativas e interrogativas, que se acompaña de ejercicios de llenado de espacios (15 reactivos) y actividades orales que implican el uso de este verbo, al hablar de preferencias; al final del libro se presenta una extensión gramatical, que explica, brevemente, la estructura *would rather* + *simple past* para expresar presente o futuro. En *Enterprise-Grammar 4* (Evans y Dooley, 2000) y *On Target 1* (1999), *Workbook* (Purpura y Pinkley, 2000), se encuentra un cuadro gramatical con la explicación de los verbos estáticos (*state/stative verbs*), en los cuales está incluido el verbo *prefer*; a continuación sólo hay dos actividades, una de opción binaria y la otra de *would rather*; sin embargo, posteriormente se explica la relación entre *prefer* y *would rather* más ampliamente y se incluyen tres ejercicios de sustitución de estas estructuras (dos de cinco y uno de once reactivos), y al final del libro *Enterprise 3* (2000), *Coursebook* y *Workbook*, se proporciona una referencia gramatical con la que se explica el uso de *prefer* y *would rather* para expresar preferencias, usando gerundio o infinitivo después de ellos y ejercicios con ambas estructuras; la introducción a estos ejercicios es con ejemplos. En *Enterprise 4* (2001), *Course book*, de la misma serie, existe una explicación de *would rather* - *prefer* en la referencia gramatical y tres ejercicios de completación de oraciones usando el verbo en paréntesis y *would rather* o *prefer*, para expresar si es una preferencia específica o general; pero en el *Workbook*, no hay referencia alguna. En *Developing Strategies, Book 3* (Abbs y Freebairn, 1986), y *Studying Strategies, Book 4* (1985), de la misma

serie, se hace una breve referencia a las peticiones corteses y formales con el uso de *'d rather + subject + simple past*, en ambos textos se presenta un ejemplo. En *Destinations, Workbook A y B* de la serie *American Streamline*, (Hartley y Viney, 1985) se hace referencia al verbo *preferred* en relación con otros verbos dentro de un cuadro gramatical, pero sin explicación alguna, sino como simple ejemplo, contiene ejercicios de reescribir oraciones, completar un párrafo y ejercicios con *prefer* y *would rather* conjuntamente, en afirmaciones y preguntas, escribir oraciones y responder a preguntas relacionadas con sus preferencias, usando ilustraciones; también existen ejercicios con *'d rather + subject + simple past* y *'d prefer*; la mayoría de los ejercicios consta de cinco a diez reactivos. En la serie de libros *Click On* (Evans & O'Sullivan, 2000-2001) se encontró que, en *Click On 1, Teacher's Book y Workbook* (2000), no hay ninguna referencia; en *Click On 2* (2001) se contempla el uso de *prefer*, *'d prefer* y *would rather* de manera integral en las unidades, sin ser explicados de manera específica, y existe una pequeña explicación de sus usos en la sección de referencia gramatical al final del libro; esta misma información se encuentra en *Click On 2, Teacher's Workbook* (2001), además expone un ejercicio de llenado de espacios con *prefer*, *would rather / sooner* y uno de opción binaria; en *Click On 3, Teacher's Book* (2001), en la sección de referencia gramatical existe una explicación de *prefer* seguido de gerundio *-ing*, con un ejercicio oral con el que se expresan preferencias, se incluyen también los verbos *like*, *enjoy*, etc. En *East West 1* (Graves y Rein, 1988), en uno de sus cuadros de resumen gramatical al final de la unidad, se menciona *would rather* para hablar de preferencias y se incluye en una conversación introductoria de la unidad, posteriormente aparece en un reducido ejercicio oral; y en *East West 2* (1989), de la misma serie, existe un cuestionario acerca de las preferencias de una persona como única referencia del uso de *would rather*, y la inclusión de *prefer* y *would rather*, se encuentra en dos ejercicios orales muy reducidos, también; en el resumen final de la unidad, hay dos oraciones de *would rather*, una en afirmativo y otra en interrogativo.

Existen también libros diseñados para consolidar el uso de la estructura gramatical, que pueden ser empleados como libros de texto o textos independientes, por cualquier estudiante o profesor de Inglés. Entre estos libros se encuentran: el *First*

Certificate English 1 (1979), el *Test and Practice Your English 2* (1991), de W. S. Fowler, así como el que comparte con Norman Coe, *Practise Your English* (1982), en el que se proporciona una breve explicación del uso del punto gramatical, tratado en este proyecto, de forma aislada seguida de una serie de ejercicios muy cortos con una extensión que oscila entre los cinco y diez reactivos. Estos ejercicios son básicamente estructurales, es decir fuera de un contexto real, entre los cuales están los de sustitución, completar espacios, contestar preguntas, cambiar a negación o pregunta según el caso, los de ordenar oraciones y utilizar palabras claves para formular oraciones. Por el contrario, Raymond Murphy (1991) en su libro *English Grammar in Use* y en *Grammarway 4*, Dooley y Evans (1999), exponen la relación existente entre los verbos *prefer*, *would prefer* y *would rather*, incluyendo ejercicios como los ya descritos. Otro autor que toma en cuenta esta estructura es Penny Ur (1995), en su libro *Grammar Practice Activities*, aunque a diferencia de los anteriores, él propone un ejercicio en el cuál se expresan y justifican las preferencias bajo un modelo controlado de respuestas, en forma oral. En uno de los últimos libros analizado, *Making Sense in English* de Pierson y Vik (1987), a pesar de estar elaborado para un nivel intermedio, no se encontró referencia alguna sobre estos verbos.

Como se ha podido observar, la atención prestada al verbo *prefer* con sus variantes dentro de los materiales y libros de texto, continua siendo muy poca. Por consiguiente, el diseño de ejercicios de este verbo, acompañados de una explicación lingüística, es el propósito principal en la elaboración de esta gramática pedagógica.

En este capítulo se ha realizado una introspección histórica breve de los orígenes del verbo *preferir* (*to prefer*) y el modal *would rather*. A su vez, se han descrito sus sistemas lingüísticos, tanto en español como en inglés, haciendo una recopilación de datos de diferentes gramáticas de L1 y L2, para proporcionar a los estudiantes y profesores una fuente de consulta lingüística directa. Además, esta información ha servido para llevar a cabo un análisis contrastivo, que permitió identificar y prevenir algunos de los errores lingüísticos de los estudiantes. Para finalizar, se ha hecho una revisión del tratamiento pedagógico que reciben estas

estructuras, en los diversos libros de texto y material didáctico elaborado para la enseñanza de inglés. En el capítulo 3 se establecen los fundamentos teóricos de este trabajo. Se definen algunas teorías del proceso enseñanza-aprendizaje y se incluyen algunos modelos de la enseñanza de la gramática.

CAPÍTULO 3. TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

En el presente capítulo se establecen los fundamentos teóricos para la elaboración de las actividades de la gramática pedagógica del punto gramatical tratado en el capítulo anterior. Se analizan la teoría cognoscitiva, que describe el proceso de adquisición de habilidades cognoscitivas, así como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del monitor de Krashen; el interlenguaje y el análisis de errores, por la relación tan estrecha que existe entre ellos: el primero por estar enfocado a la producción y manifestación de las asociaciones mentales e hipótesis acerca de las estructuras de la lengua; y el segundo por estar dirigido al análisis de las asociaciones equivocadas de la misma. Se definen los diversos métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas y la forma en que se enseña en cada uno de ellos la gramática de una lengua extranjera. Se incluyen algunas teorías de enseñanza, como el modelo de toma de conciencia, que expone las distintas formas de llamar la atención de los estudiantes hacia las propiedades formales de la lengua meta; y los modelos de *input* estructurado y de *output* estructurado, los cuales describen los procesos inherentes en el procesamiento de los mismos, mediante la práctica de una instrucción procesada. Todo esto sirve para establecer el marco teórico del diseño de los ejercicios de este trabajo.

3.1 Teorías de aprendizaje

En este apartado, se exploran algunas teorías cognitivas que definen el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y sus factores y elementos, con el objetivo de crear un marco teórico.

3.1.1 Teoría cognoscitiva

En la teoría cognitiva, el aprendizaje de una segunda lengua es visto como la adquisición y desarrollo de una habilidad cognoscitiva compleja (McLaughlin, 1987:133), por lo que varios aspectos de la lengua meta deben practicarse e integrarse en una producción fluida. A partir de esta definición, autores como

O'Malley-Chamot (1990), coinciden en señalar, también, que este proceso involucra un análisis del sistema de la lengua en torno a la sintaxis, las reglas gramaticales, las convenciones pragmáticas y las influencias contextuales y sociales de su uso.

La adquisición de esta habilidad cognoscitiva, incluida dentro de cualquier situación comunicativa, requiere la evaluación y coordinación de la información circundante. Dentro de esta teoría la información adquirida se almacena de forma perceptual, cognoscitiva o social, en la memoria a corto plazo y en la memoria a largo plazo (McLaughlin, 1987). La memoria a corto plazo (*short-term memory*), es definida por McLaughlin como un proceso de almacenamiento a corto plazo (*short-term store*). Es una memoria activa que alberga cantidades pequeñas de información sólo por un período de tiempo breve. La memoria a largo plazo (*long-term memory*) es considerada como un proceso de almacenamiento a largo plazo (*long-term store*), en donde la información se almacena en nodos (*nodes*), los cuales pueden ser representados como elementos individuales o como cadenas interconectadas (O'Malley-Chamot, 1990:17).

En la teoría cognoscitiva, la información nueva se adquiere dentro de un proceso constituido por cuatro etapas: selección, adquisición, construcción e integración (Weinstein en O'Malley-Chamot, 1990:17).

En la etapa de selección, los hablantes se enfocan en información de interés específica en el ambiente y transfieren esa información a la memoria a corto plazo. En la etapa de adquisición, los hablantes transfieren información de la memoria a corto plazo hacia la memoria a largo plazo para un almacenaje permanente. Durante la etapa de construcción, los hablantes construyen activamente conexiones internas entre las ideas contenidas en la memoria a corto plazo. La información de la memoria a largo plazo puede ser usada para enriquecer el entendimiento del hablante o para retener las nuevas ideas proporcionando información o un esquema dentro del cual las nuevas ideas puedan ser organizadas. En el proceso de integración, el individuo busca activamente el conocimiento previo en la memoria a largo plazo y transfiere este conocimiento a la memoria a corto plazo. Las etapas de selección y adquisición

determinan cuánto se aprende, mientras que las de construcción e integración determinan qué se aprende y cómo se organiza.

Dentro de este proceso de cuatro etapas, que coincide con lo expuesto por Shiffrin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1987), con relación al aprendizaje, se puede decir que se incluye la transferencia de información a la memoria a largo plazo mediante la regulación de procesos controlados como los descritos previamente. Son estos procesos controlados los que regulan la afluencia de información de la memoria a corto plazo hacia la memoria a largo plazo. Además, este procesamiento controlado crea las bases para el procesamiento automático, con el que el hablante se mueve más rápidamente hacia niveles más complejos.

Levelt (1978), en McLaughlin (1987); comenta que, además, existe una jerarquización en la adquisición de una estructura compleja y presenta un ejemplo de la producción oral, que proporciona una posible visión de la jerarquización en la adquisición y producción de la lengua, en particular, del verbo *prefer*.

Tabla 4. Orden jerárquico de la estructura de la producción oral (McLaughlin, 1987:17)

Objetivo de Primer Orden:	Expresar una intención particular
Objetivo de Segundo Orden:	Decidir sobre un tema
Objetivo de Tercer Orden:	Formular una serie de frases
Objetivo de Orden Mínimo:	Repasar el léxico necesario
	Activar patrones de articulación
	Utilizar las reglas sintácticas apropiadas
	Conocer las convenciones pragmáticas

Cada una de las habilidades expuestas en la Tabla 4, necesita ser ejecutada antes de que los objetivos de mayor orden sean realizados. Los hablantes desarrollan diversas formas de organizar la información, algunas requieren más atención que otras, pero aquellas que son constantemente practicadas requieren menor atención.

Por lo tanto, si se considera al aprendizaje de una lengua como una habilidad adquirida, las actividades que están incluidos dentro del presente trabajo, fortalecen, de una manera íntegra y sustancial, tanto la memoria a corto plazo como la memoria a largo plazo, a través de la práctica constante de cada uno de las etapas de aprendizaje anteriormente descritas, de acuerdo con su jerarquía dentro del proceso de adquisición de una lengua.

3.1.1.1 Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

Ausubel establece que la adquisición de un concepto nuevo es asimilado e interiorizado a partir de los conceptos previamente formados en la vida cotidiana y considera que en toda situación escolar o no, se producen dos tipos de aprendizaje. Un aprendizaje meramente memorístico o repetitivo, que se refiere a los procesos mediante los cuales el alumno codifica, transforma y retiene la información; y otro plenamente significativo, en el cual el profesor expone de modo explícito lo que se debe aprender; esta enseñanza se basa exclusivamente en el descubrimiento espontáneo (Ausubel, 1989:210).

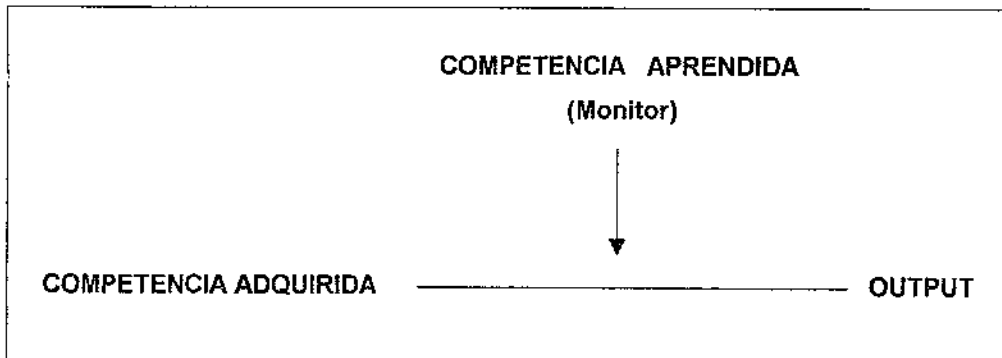
El aprendizaje, por repetición, depende de la adquisición de una fuerza asociativa discreta y a través de la exposición a la interferencia previa y/o subsecuente de los elementos similares, pero confundibles, ya almacenados o adquiridos anteriormente con el aprendizaje significativo; el aprendiente relaciona el nuevo material, potencialmente significativo, con la información previa de sus estructuras cognoscitivas, con la pérdida gradual y espontánea subsecuente de la disociabilidad de los nuevos significados adquiridos. Tanto el aprendizaje repetitivo como el significativo muestran que la reproducción real del material retenido, se ve afectada por factores como: la predisposición cultural y actitudinal y por las exigencias situacionales específicas del ambiente de reproducción en sí. Las diferencias entre los procesos de aprendizaje significativo y por repetición explican, en gran medida, la superioridad que guarda el primero con respecto a la retención y al aprendizaje repetitivo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993:111). La propuesta de Ausubel resulta pertinente ya que en esta gramática pedagógica

se pretende evitar el aprendizaje memorístico y promover el aprendizaje significativo del verbo *prefer* y el modal *would rather*.

3.1.1.2 Teoría del monitor de Krashen

La teoría del monitor de Krashen (Diagrama 2), es congruente con la del aprendizaje significativo, ya que en ella se incorporan las nociones del conocimiento explícito (*learned competence*) y el conocimiento implícito (*acquired competence*), que son las dos fuentes de información sobre la lengua que posee la persona y que le ayudan a construir o reconstruir las reglas de uso, cuando en la comprensión y/o producción oral o escrita (*output*) no existe evidencia de la capacidad del uso de la lengua rápida e irreflexiva. Además existen reglas que el individuo adquiere y otras que aprende (conscientemente). De aquí, que se pueda observar algunas veces la capacidad de explicar la regla gramatical sin poder llevarla a la práctica (aprendizaje memorístico), o viceversa, que se tenga la capacidad para hacer el ejercicio oral o escrito sin poder dar una explicación de la regla (Sharwood, 1981:159-168).

Diagrama 2. Teoría del monitor (krashen, 1987)



El presente trabajo se apoya en las teorías anteriormente descritas para proporcionar tanto al maestro como al alumno los ejercicios y explicaciones apropiadas para promover el aprendizaje significativo y, de esta manera, apoyar

la comprensión y/o la producción oral y/o escrita del verbo *prefer* y el modal *would rather*.

3.1.1.3 Interlenguaje

Richards (1992:6) menciona, con respecto al interlenguaje, que al igual que un nativo hablante, un aprendiente de una segunda lengua intenta derivar las reglas a partir de la información a la que ha sido expuesto, y puede desarrollar hipótesis que no corresponden a su lengua materna ni a la lengua meta. El concepto de interlenguaje es propuesto para el análisis de los posibles errores en la lengua meta, producidos por los estudiantes en su intento por hacer hipótesis acerca de la estructura del lenguaje.

Selinker, en Richards (1992:35), señala que el interlenguaje es un sistema lingüístico basado en la producción observable (*output*), la cual resulta de la producción tentativa de una norma de la lengua meta por parte del aprendiente y, establece tres grupos de expresiones que podrían proporcionar la única información observable y relevante, para una identificación interlingual, en una situación de producción significativa (*performance*):

- a) Expresiones en la lengua materna del aprendiente producidas por él mismo
- b) Expresiones del interlenguaje producidas por el aprendiente
- c) Expresiones en la lengua meta producidas por los nativos hablantes de la lengua meta

Ubicando estos tres grupos de expresiones dentro de un marco teórico y recolectando información relacionada para cada estructura lingüística específica en cada uno de estos tres sistemas, se encuentran los errores intralinguales sistemáticos, propuestos por Richards (1992:36): la sobregeneralización, la ignorancia de las restricciones de una regla y errores semánticos, dentro de los cuales se encuentra la fosilización, como producto de las combinaciones de cinco procesos centrales lingüísticos, con los que se establece el conocimiento

subyacente al comportamiento del interlenguaje, los cuales se describen a continuación:

- 1) **Transferencia del lenguaje (*Language transfer*)**. Se puede demostrar experimentalmente que la fosilización de reglas y subsistemas que ocurren en la producción de interlenguaje son resultado de la lengua materna
- 2) **Transferencia de entrenamiento (*Transfer training*)**. Las reglas y subsistemas fosilizados son resultado de puntos identificables dentro de los procesos de entrenamiento
- 3) **Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua (*Strategies of second language learning*)**. Las reglas y subsistemas son el resultado de un acercamiento identificable del estudiante al material que debe ser aprendido
- 4) **Estrategias de comunicación de una segunda lengua (*Strategies of second language communication*)**. Las reglas y subsistemas son resultado de un acercamiento del aprendiente para comunicarse con un nativo hablante de la lengua meta
- 5) **Sobregeneralización del material lingüístico de la lengua meta (*Overgeneralization of TL linguistic material*)**. Los puntos, reglas y subsistemas son resultado de una clara sobregeneralización de la lengua meta

La descripción del interlenguaje y sus componentes contribuye a identificar el posible origen de los errores lingüísticos que presentan los aprendientes. Al encuadrarlos en uno de los cinco procesos descritos, para conocer su origen, se pueden elaborar ejercicios que sirvan para corregirlos.

3.1.1.4 Análisis de errores

Esta sección está dedicada a la metodología del análisis de errores, particularmente, cuando es aplicado al análisis de la sintaxis de una segunda lengua. Corder, en Richards (1992:157), presenta un modelo basado en una distinción entre un dialecto idiosincrático (el desarrollo personal gramatical e

inestable del estudiante), definido por Selinker (1969), en Richards (1992), como interlenguaje; y un dialecto social (la lengua meta, la cual es el dialecto de un grupo social). Esta consideración se fundamenta en los siguientes dos puntos:

Primero: Cualquier discurso espontáneo por parte del aprendiente para comunicarse es significativo, en el sentido propio de que es sistemático, regular y consecuentemente, descriptible, en términos de un grupo de reglas, es decir, posee una gramática.

Segundo: Un gran número de oraciones de esa lengua son isomorfas con algunas oraciones de su lengua meta y tienen la misma interpretación; entonces, por lo menos, algunas de las reglas necesarias para la lengua del aprendiente serán las mismas que aquellas requeridas en la lengua meta.

Sí se asume que los errores en las oraciones idiosincráticas del aprendiente de una segunda lengua son simplemente el resultado de una producción errónea (*performance failure*), entonces tales oraciones pueden ser corregidas por el mismo aprendiente; como lo manifiesta Krashen en su teoría del monitor.

Del mismo modo, Corder sugiere que las reglas idiosincráticas no son únicas de un individuo, sino compartidas por otros que tienen un antecedente cultural, metas u objetivos e historia lingüística similares. Considerando que un grupo tenga la misma lengua nativa, la misma experiencia de aprendizaje y más o menos el mismo interlenguaje en la segunda lengua, y que existan diferencias, tal vez, de inteligencia, motivación y actitud, lo que se puede establecer claramente, es que el estudio longitudinal del desarrollo de la lengua del aprendiente de una segunda lengua, depende en gran escala de las técnicas que se utilicen para analizar los errores (Brown y Frazer, 1964).

3.2 Teorías de enseñanza

La instrucción gramatical depende siempre del enfoque o método propuesto, motivo por el cual, en la actualidad se continúan haciendo estudios, de cómo se adquiere una segunda lengua; qué factores internos y externos

influyen y cuáles pueden ser los procesos psicolingüísticos que están involucrados. A lo largo del tiempo, la instrucción gramatical ha tomado diferentes formas dependiendo de los tipos de enseñanza y objetivos que se pretenden lograr en cada enfoque o método propuesto. De esta misma forma, el tipo de ejercicios empleados para lograr estos objetivos ha sido diverso y variado para cada uno de ellos.

El enfoque de gramática-traducción, para lograr su objetivo, empezaba por hacer un análisis detallado de las reglas gramaticales, seguido por la aplicación de estos conocimientos a la traducción de oraciones y textos de la lengua meta. Su visión de la enseñanza de una lengua consistía en la memorización de reglas y hechos, a fin de entender y manipular la morfología y la sintaxis (VanPatten, 1996:2). Algunos educadores intentaron cambiar el objetivo de este enfoque, poniendo un mayor énfasis en la adquisición de habilidades orales de la lengua.

En la metodología audio-lingual, el sistema gramatical de la lengua tenía que ser descubierto por el estudiante a través de la práctica memorística de oraciones modelo, diálogos y práctica oral. Bajo esta metodología, la lengua es vista como un conjunto de hábitos que son internalizados a lo largo de una práctica y reforzamiento constantes. No es necesario para el estudiante saber qué reglas está aprendiendo pero sí una repetición correcta, una transformación y otros aspectos del manejo de oraciones en la producción oral, como un paso previo hacia la habilidad de comunicación de la lengua (VanPatten, 1996:3).

En el enfoque comunicativo con base en las teorías cognoscitivas, los estudiantes deben conocer lo que están aprendiendo y tener alguna representación mental consciente de ello antes de practicar la lengua meta. La enseñanza se basa en las explicaciones gramaticales y los ejemplos previos a la producción de la lengua meta. Las reglas sintácticas, los paradigmas nominales y verbales, y otras descripciones lingüísticas constituyen el conocimiento que los estudiantes necesitan internalizar. La práctica en el salón de clases la constituyen los ejercicios de sustitución, manipulación y transformación. Internalizar la lengua se entiende como la memorización y producción de las formas lingüísticas

(VanPatten, 1996:3). Tanto el conocimiento de la lengua meta como la habilidad de usarla contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa.

3.2.1 Modelo de toma de conciencia

La toma de conciencia es un enfoque cognitivo para la enseñanza de la gramática, tratado y desarrollado por varios autores de acuerdo con su criterio. Sharwood y Rutherford, en Odlin (1994), definen la toma de conciencia como el intento deliberado del profesor por llamar la atención del estudiante específicamente hacia las propiedades formales de la lengua meta (Rutherford y Sharwood, 1988:107). Sharwood sugiere que en los enfoques para la enseñanza gramatical, ésta puede ser considerada y comparada en términos de grados de explicación y elaboración; es decir, el maestro puede emplear más tiempo o más espacio para profundizar la atención del alumno hacia algunos aspectos de la gramática meta, mientras mantiene el grado de explicación constante. La toma de conciencia se enfoca en aspectos de la gramática sin usar necesariamente reglas explícitas o lenguaje técnico. En lugar de impartir reglas y principios en forma directa como en una lección de gramática tradicional, la toma de conciencia busca ayudar a los estudiantes a descubrirlas, enfocándose en aspectos de las estructuras lingüísticas de la lengua meta. No obstante, la toma de conciencia difiere de los enfoques comunicativos porque a los estudiantes se les hace la observación sobre las estructuras incorrectas gramaticalmente, para posteriormente proporcionarles los modelos correctos (Odlin, 1994:127).

En la toma de conciencia, se distinguen tres posibles decisiones pedagógicas diferentes con respecto al papel de la conciencia gramatical en el aprendizaje de la lengua (Rutherford y Sharwood, 1988:110):

- a) El profesor puede explícitamente atraer la atención a un aspecto o rasgo gramatical y si es necesario también articular una "regla" pedagógica informal como un auxiliar instruccional
- b) El profesor puede implícitamente llamar la atención del estudiante, a través de una exposición calculada, hacia información específica preseleccionada

- c) El profesor puede ignorar un rasgo gramatical del todo, suprimiéndolo o dándole prominencia

Por otra parte, Sharwood (1981:53) establece que la toma de conciencia en el aula, de una regla u otra información relevante, puede ser reducida a explicaciones metalingüísticas de la gramática tradicional, y puede o no ser requerido que el alumno las aprenda por sí mismo o mediante la guía del profesor. Estrictamente hablando, el descubrimiento, intuitivo y/o consciente, de las reglas gramaticales de la lengua meta, será siempre un autodescubrimiento por parte del alumno. En ambos casos, el alumno está siendo consciente de algunos aspectos de la lengua por sí mismo, pero la forma de hacerlo varía. Dentro de esta variante, Sharwood (1981:53) sugiere cuatro tipos de manifestaciones de toma de conciencia, los cuales son representados en el diagrama 3; en donde se usa una escala hipotética de 10 y los tipos son representados por A, B, C, y D en las celdas.

El tipo D es la forma más tradicional y familiar, caracterizada por explicaciones bastante concisas, dadas con un metalenguaje entendible tanto por el maestro como por el alumno. Este tipo de toma de conciencia se encuentra frecuentemente en los libros comunes de gramática.

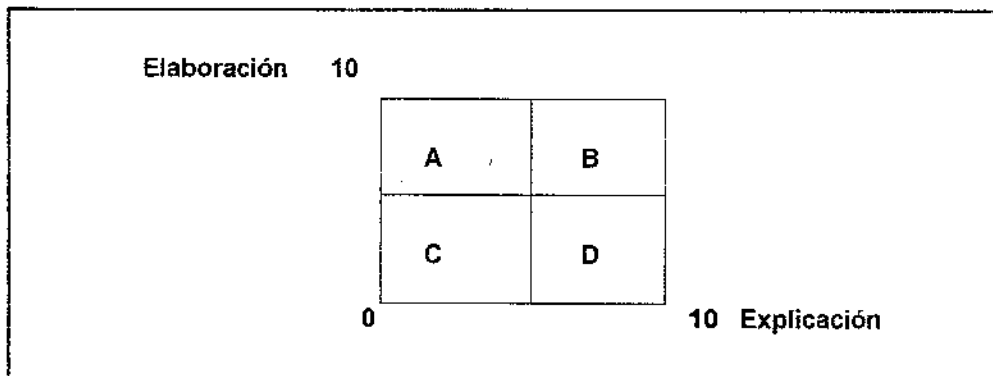
En el tipo C, las explicaciones son breves e indirectas, las cuales al ser expuestas de la mejor manera posible pueden crear en el alumno una gran motivación para el autodescubrimiento, ya que la regla sólo es insinuada mediante el uso de algunos símbolos perceptuales lingüísticos o no lingüísticos. Sin embargo, es necesario utilizar este tipo de toma de conciencia únicamente para reglas simples de la lengua o combinarlo con otras técnicas.

El tipo B es una guía explícita y elaborada, en donde las explicaciones son divididas en etapas estructuradas y fáciles, proporcionando los aspectos y diferencias más relevantes que el alumno debe de hacer a fin de usar correctamente una regla o estructura específica.

Por último, en el tipo A la secuencia de enseñanza de una explicación explícita del tipo B se lleva a cabo por medio de explicaciones menos explícitas y

la asistencia dirigida del profesor es gradualmente reducida mediante el uso de medios simbólicos, que sirven como resúmenes de lo que fue explicado previamente de forma explícita y completa.

Diagrama 3. La toma de conciencia en la enseñanza de lenguas (Sharwood, 1981:53)



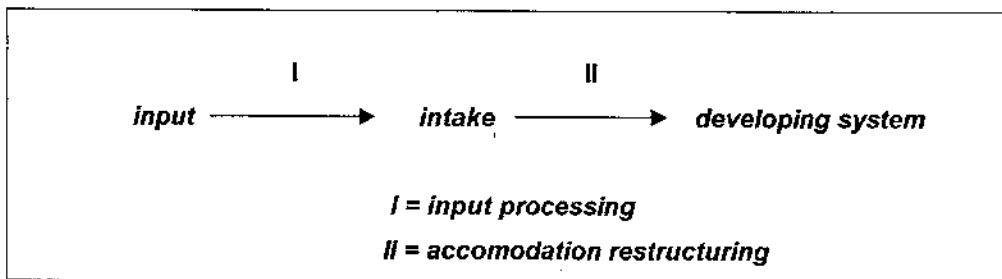
La toma de conciencia se asume como un facilitador de la enseñanza y no como el objeto del aprendizaje, que ayuda al estudiante a aprender lo que debe aprenderse, pero no necesariamente lo que aprenderá a hacer (Rutherford, 1987:117). El modelo de toma de conciencia, que se utiliza en la elaboración de las actividades gramaticales en este trabajo, es una combinación del tipo D con el A, ya que sus indicaciones van dirigidas hacia el papel que el maestro debe desempeñar en la enseñanza del punto gramatical expuesto, el cual implica cuestiones cognoscitivas y didácticas.

3.2.2 Modelo del procesamiento de *input* estructurado

Una de las teorías que surge, a partir de recientes investigaciones, es la propuesta por VanPatten (1996), llamada Instrucción Procesada (*Processing Instruction*), la cual se refiere al tipo de instrucción gramatical cuyo propósito es influir en la forma en que el estudiante presta atención a la información (*input*), en contraste con la producción o salida de información (*output*). Ambos conceptos están estrechamente relacionados con la teoría general de la adquisición de una segunda lengua y la enseñanza comunicativa de lenguas. Por este motivo, se

considera como la base teórica en la elaboración de las actividades de la presente propuesta. Los elementos y mecanismos que componen el modelo de VanPatten se muestran en el siguiente diagrama:

Diagrama 4. Dos grupos de procesos en la adquisición de una segunda lengua (VanPatten, 1996:7)



El diagrama anterior muestra los dos procesos inherentes en el procesamiento del *input* y las etapas subsecuentes en cada uno de ellos. VanPatten menciona que no todo el *input*, que el estudiante escucha y lee, es procesado; lo contrario implicaría que la adquisición de una lengua fuera instantánea. VanPatten plantea que los estudiantes filtran el *input*, es decir, poseen procesadores internos que actúan sobre el *input*, tomando sólo parte de él para conducirlo al sistema de desarrollo (*developing system*), en un momento determinado. Al *input* que los estudiantes procesan, se le ha denominado *intake* (entrada). Lo que los estudiantes realizan con el *input* durante el acto de comprensión, es decir, la derivación del *intake* del *input*, es lo que se conoce como el procesamiento del *input* (I). A su vez, los procesos involucrados en la incorporación del *intake* dentro del sistema de desarrollo, se conocen como de acomodación y reestructuración (II) (VanPatten, 1996:7).

Entonces, el saber que en el procesamiento de *input* estructurado los estudiantes procesan sólo una parte del *input* al que son expuestos y que el *intake* es la información anterior al sistema de desarrollo con el que producen la lengua meta, es de suma importancia en la formación y desarrollo de las actividades, por lo que al alumno se le tendrá que presentar una cantidad

considerable de *input* estructurado para que él obtenga la mayor cantidad de *intake* para su sistema de desarrollo.

Los estudiantes usan el *input* para construir una representación mental de la gramática que están adquiriendo. Sin embargo, no todo el *input* es utilizado, los estudiantes filtran el *input*, lo procesan hasta reducirlo a sólo una parte del mismo (llamado *intake*), para después disponerlo para su acomodación por medio del sistema de desarrollo. Por consiguiente, para tener una idea de cómo los estudiantes llevan a cabo la derivación del *intake* desde el *input*, VanPatten pone de manifiesto un conjunto de principios procedimentales, aplicados al procesamiento de *input* en una segunda lengua (VanPatten, 1996:13).

P1 Los estudiantes procesan el *input* por su significado antes que la forma.

P1(a) Los estudiantes procesan principalmente las palabras de contenido.

P1(b) Los estudiantes prefieren procesar términos léxicos que términos gramaticales (marcadores morfológicos) para obtener información semántica.

P1(c) Los estudiantes prefieren procesar morfología significativa antes que morfología con poco o ningún significado.

P2 Para que los estudiantes procesen formas sin significado, ellos deben ser capaces de procesar contenido informativo o comunicativo.

P3 Los estudiantes poseen una estrategia de incumplimiento (*default*) que asigna el papel de agente al primer sustantivo (frase) que encuentra en una oración. A esta estrategia se le llama estrategia del primer sustantivo.

P3(a) La estrategia del primer sustantivo puede ser anulada por una semántica léxica o eventos probabilísticos.

P3(b) Los estudiantes adoptan otras estrategias procedimentales para la asignación de papeles gramaticales, sólo después de que su sistema de desarrollo ha incorporado otras señales (marcadores de ejemplo, acento acústico, etc.) (VanPatten, 1996:15-27-32).

El objetivo de la instrucción procesada es propiciar el uso de estrategias de procesamiento (*processing strategies*), que los estudiantes emplean en el acto de

comprensión para que logren formar mejores conexiones entre la forma y el significado, a diferencia de las que ellos pudieran crear con sus propios medios. Para lograrlo, la instrucción procesada tiene tres componentes indispensables:

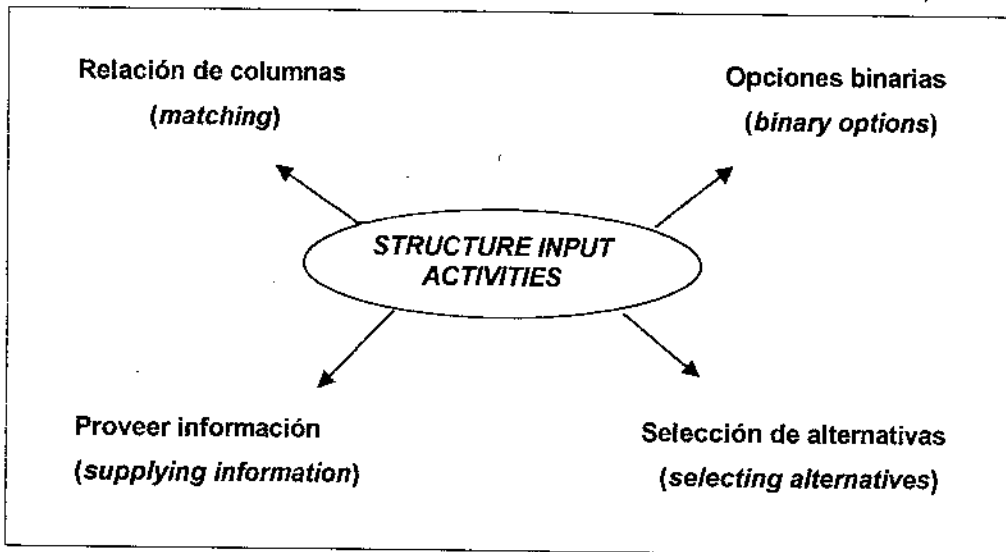
- 1) La explicación de la relación entre una forma particular y el significado que está pueda transmitir
- 2) La información acerca de las estrategias procedimentales, con lo que se muestra cómo las estrategias naturales pueden fallar en su intento de ayudarles a comprender el *input*
- 3) Las actividades de *input* estructurado, en las cuales se brinda a los estudiantes la oportunidad de procesar la forma del *input* dentro de una situación controlada (VanPatten, 1996:6)

En el término *input* estructurado (*structured input*), el *input* hace referencia al hecho de que, durante las actividades, los estudiantes no producen formas o estructuras gramaticales de la lengua meta, por estar involucrados en un procesamiento activo del *input*. Y el término *structured* se refiere al hecho de que el *input* ha sido manipulado en forma particular, por lo que no existe una fluidez comunicativa libre del discurso; no obstante, los alumnos se apoyan en los significados (VanPatten, 1996:63- 64).

Las actividades en la instrucción procesada, emplean una combinación de actividades orientadas referencialmente (*referentially oriented activities*); y actividades orientadas afectivamente (*affective oriented activities*). Como se observa en el diagrama 5, en las actividades orientadas referencialmente, el contenido de las oraciones del *input* está enfocado a revisar que los estudiantes están procesando la forma gramatical en ese momento. En estas actividades, por ejemplo, existen respuestas de correcto (*right*) o incorrecto (*wrong*), que revelan si el estudiante está, o no, asignando correctamente la fórmula sujeto-objeto. Estas actividades, pueden ser utilizadas en cualquier tiempo en una lección; pero son esenciales, particularmente, al inicio de una secuencia de actividades. Ellas poseen una combinación de Sujeto-Verbo-Objeto (SVO) y Objeto-Verbo-Sujeto

(OVS) en las oraciones; y motivan a los estudiantes a contar con otras señales además de la sintaxis (estrategia del primer sustantivo), para obtener el significado proposicional de cada oración.

Diagrama 5. Principales tipos de actividades de *input* estructurado (VanPatten, 1995:109)



En las actividades orientadas afectivamente, los estudiantes indican estar de acuerdo, o en desacuerdo; verdadero o falso, entre otras; con el llenado de cuadrillos en encuestas, para expresar sus opiniones, creencias, sentimientos y circunstancias personales. En estas actividades los estudiantes proveen información acerca de ellos mismos. Las oraciones son simples y relativamente fáciles de procesar. Además, el orden no es SVO, así que, los estudiantes deben mantener su atención en el significado de la oración y hacer un mapa mental correcto de la forma-significado, a fin de completar la actividad satisfactoriamente (VanPatten, 1996:64).

Para la elaboración de actividades de *input* estructurado apropiadas en la instrucción procesada, VanPatten propone una guía de elementos a considerar; sin embargo, explica que en su aplicación, pueden ocurrir variaciones entre

lección y lección. A continuación, se describen cada uno de los pasos que deben considerarse en la elaboración de actividades de *input* estructurado:

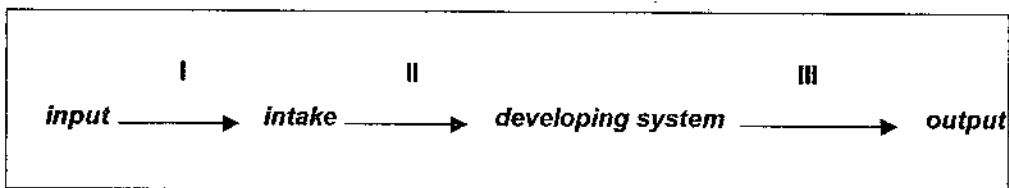
1. Enseñar una sola estructura a la vez
2. Mantener la atención en el significado
3. Los estudiantes deben hacer algo con el *input*
4. Usar tanto el *input* escrito como el auditivo
5. Pasar de las oraciones cortas al discurso conectado
6. Mantener en la mente las estrategias del procesamiento

La inclusión de esta guía, dentro de esta gramática pedagógica, tiene dos aspectos fundamentales: el primero, establecer los lineamientos teóricos para la creación de actividades de *input* estructurado; y el segundo, cubrir el objetivo de guiar apropiadamente la atención de los estudiantes hacia la estructura gramatical propuesta durante la aplicación de las actividades.

3.2.3 Modelo del procesamiento de *output* estructurado

Como se describió en la sección anterior, el *input* es necesario para la creación de un sistema de desarrollo; no obstante, no es suficiente para desarrollar la habilidad del uso de la lengua en un contexto comunicativo. Los procesos involucrados en la producción de la lengua (*output*), pueden distinguirse de aquellos empleados en la adquisición dentro del sistema de desarrollo. La producción de una lengua (sea escrita o hablada) involucra los procesos que operan en el punto III del diagrama 6. Estos procesos incluyen el acceso (*access*) (recuperación de las formas correctas), monitoreo (*monitoring*) (la edición del propio discurso cuando se da uno cuenta de que algo está mal) y las estrategias de producción (*production strategies*) (unir formas y palabras para hacer oraciones).

Diagrama 6. Un bosquejo de los procesos de adquisición de una segunda lengua (VanPatten, 1995:117)



De acuerdo con Terrel (en VanPatten, 1995:117), la producción de una expresión (*utterance*) en una lengua, mínimamente, involucra dos procesos o habilidades:

- 1) Ser capaz de expresar un significado particular, por medio de una forma o estructura particular
- 2) Ser capaz de unir formas y estructuras en formas adecuadas

Al primer proceso o habilidad, Terrel la denomina “acceso” y a la segunda, la refiere como “estrategias de producción” (VanPatten, 1995:117). Al respecto, Terrel aclara que el acceso no ocurre de una manera automática después de la adquisición. El hecho de que un estudiante haya incorporado una estructura o forma particular en el sistema de desarrollo, no significa que la pueda acceder fácilmente y por consiguiente, producirla. De hecho, los estudiantes pueden adquirir una gran cantidad de información gramatical pero no ser capaces de usarla en situaciones comunicativas (VanPatten, 1995:118). De ahí que, mientras el procesamiento de *input* está unido a la adquisición de la forma y estructura; al acceso se le relaciona con la corrección (*accuracy*) y la fluidez (*fluency*) en el *output*.

La implicación de esta teoría, en la presente propuesta, atiende a que los estudiantes necesitan no sólo el *input* para crear un sistema de desarrollo, sino también oportunidades para desarrollar el *output*, a fin de trabajar la fluidez y la corrección, es decir, que los estudiantes produzcan la lengua meta en situaciones comunicativas.

Las actividades de *output* estructurado poseen dos principales características:

- 1) Involucran el intercambio de información desconocida previamente
- 2) Requieren que los estudiantes empleen una forma o estructura particular, a fin de expresar significados

Estas actividades comparten la mayoría de los preceptos utilizados en la guía para el desarrollo de actividades de *input* estructurado, las cuales se mencionan a continuación (VanPatten, 1995:12):

- a. Presentar una sola estructura a la vez
- b. Mantener la atención en el significado
- c. Pasar de las oraciones cortas al discurso conectado
- d. Usar tanto el *output* escrito como el oral
- e. Alguien más debe responder al contenido del *output*
- f. El estudiante debe tener conocimiento de la forma de la estructura

Esta claro, entonces, que el desarrollo y uso del *output* es análogo al del *input* estructurado; aunque en términos de secuencia, las actividades de *output* estructurado deben seguir a las del *input*. Por lo tanto, las actividades de *output* estructurado, propuestas en el presente trabajo, capacitan a los estudiantes para tener acceso a las formas y estructuras dentro de su sistema de desarrollo para comunicar ideas. Durante estas actividades los alumnos crean *output* para codificar mensajes.

En este capítulo, se establecieron los fundamentos teóricos para la elaboración de las actividades de la gramática pedagógica del verbo *prefer* y el modal *would rather*. Se analizaron la teoría cognoscitiva, que describe el proceso de adquisición de habilidades cognoscitivas, la teoría del aprendizaje significativo

de Ausubel y la teoría del monitor de Krashen, el interlenguaje y el análisis de errores, por la relación tan estrecha que existe entre ellos. Por último se incluyeron algunos modelos sobre la enseñanza de la gramática tales como: el modelo de toma de conciencia, que expone las distintas formas de llamar la atención de los estudiantes hacia las propiedades formales de la lengua meta; y los modelos de *input* y *output* estructurados, los cuáles describen los procesos inherentes en el procesamiento de los mismos, mediante la práctica de una instrucción procesada. De esta forma, se establecieron los fundamentos teóricos para la elaboración y descripción de las actividades de la gramática pedagógica, que se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo se presenta la elaboración de las actividades para el alumno sobre la diferencia morfosintáctica del verbo *prefer* y el modal *would rather*, incluyendo las cuatro habilidades de la lengua (la comprensión auditiva y de lectura; y la producción oral y escrita), así como la integración de las mismas. Esta elaboración tiene como fundamentos teóricos los analizados en los capítulos anteriores. Así mismo, se toman en cuenta las características lingüísticas de ambos verbos y se proporciona una explicación gramatical fragmentada de los puntos gramaticales con su respectiva clave de respuestas. Además, las actividades tienen instrucciones de su desarrollo en las notas para el maestro.

Por mucho tiempo, los materiales habían sido diseñados dentro de un formato rígido y específico para el maestro, pero en la actualidad utilizan una metodología basada en el aprendizaje significativo dentro de un enfoque comunicativo. Por consiguiente, las actividades de este trabajo están diseñadas para proporcionar libertad en su aplicación, porque pueden ser aplicadas en cualquier momento de la clase o del curso, atendiendo a la individualidad, espontaneidad e imaginación del maestro, quien sin duda, encontrará formas adicionales para usar las actividades a fin de cumplir con sus propósitos u objetivos. Este trabajo sólo cumple la función de proporcionar algunos ejemplos de los que los alumnos pueden aprender y producir en la lengua meta. Sin embargo, en algunas actividades, las respuestas potenciales han sido limitadas a sólo una. En otras actividades los alumnos expresan sus propios puntos de vista u opiniones, por lo que se espera que sus respuestas sean individuales y variadas.

4.1 Explicación del verbo *prefer* y el modal *would rather* para el maestro

Para tener una explicación completa sobre los significados y usos de los puntos gramaticales mencionados en esta sección, se debe consultar el capítulo dos de esta propuesta, en los siguientes apartados: sistema lingüístico del verbo *prefer* y el modal *would rather* en inglés y sistema lingüístico del verbo *preferir* en español.

En ese capítulo, se pueden encontrar las diversas estructuras gramaticales del verbo *prefer* y el modal *would rather*. Sin embargo, la elaboración de las actividades, de este trabajo, está enfocada en la diferencia morfosintáctica de la oración afirmativa, por considerar que es la más recurrente en la lengua meta.

La oración negativa del verbo *prefer* y el modal *would rather* posee una morfosintaxis diferente. Por ejemplo, tanto en inglés como en español, no se acostumbra escribir o decir: *I don't prefer to eat too much* / Yo no prefiero comer demasiado. Por el contrario, si se desea expresar una preferencia negativa, la estructura más adecuada es la siguiente: *I prefer not to eat too much* / Yo prefiero no comer demasiado. Lo mismo sucede con el modal *would rather*, en la misma situación: *I'd rather not eat too much*. El estudio de esta estructura negativa requiere de un análisis más profundo y sistemático, por tal motivo nuestra atención en este aspecto gramatical será nula.

La oración interrogativa de ambos verbos no es muy usual, no siempre se acostumbra preguntar sobre preferencias en una situación donde el interlocutor tenga que elegir una de varias opciones a escoger. Por el contrario, el uso de *would you like* en la pregunta es más frecuente, en cuyo caso, algunas veces la respuesta afirmativa implica el uso del verbo *prefer* o el modal *would rather*, como en los ejemplos siguientes:

Would you like some coffee or tea? I'd prefer some tea.
Would you like to go by sea? I'd prefer to go by air.
I'd rather fly than go by sea.

La inclusión de esta estructura, en la elaboración de este trabajo y en su relación con el uso del verbo *prefer* o el modal *would rather*, conlleva una serie de nuevas explicaciones que pueden ser parte de otro proyecto. Por esta circunstancia, este aspecto gramatical se incluye de manera aislada y repentina en muy pocas actividades, pero solo como un complemento circunstancial de las mismas.

4.2 La toma de conciencia en la elaboración de actividades gramaticales de *input* y *output* estructurado

Todas las actividades de esta propuesta están basadas en los modelos del procesamiento de *input* y *output* estructurados, propuestos por Bill VanPatten (1995), que establece la aplicación de una Instrucción Procesada, cuyo objetivo es fortalecer las estrategias de procesamiento que los estudiantes usan en la comprensión del *input*, con las cuales pueden hacer mejores conexiones entre la forma y el significado.

Con la intención de lograr el objetivo propuesto en el párrafo anterior, VanPatten sugiere proveer a los alumnos con actividades de *input* estructurado, con las que pueden desarrollar estrategias de procesamiento y establecer la relación entre la forma gramatical y su significado. Las actividades iniciales de *input* estructurado deben permitir que el alumno dirija su atención hacia la forma del *input* presentado. El inicio de la secuencia de estas actividades, está formado por aquellas orientadas referencialmente, con las que se podrá revisar que los estudiantes estén procesando adecuadamente con los marcadores sintácticos que los auxilian en la obtención del significado proposicional. Posteriormente, se aplican las actividades orientadas afectivamente, consistentes en oraciones simples, relativamente de fácil procesamiento, por tener un orden estructural establecido. En estas actividades los estudiantes proporcionan información acerca de ellos, mantienen la atención en el significado y formulan mapas mentales del tipo forma-significado, a fin de completar satisfactoriamente la tarea. VanPatten menciona, también, que las actividades de toma de conciencia (Rutherford, 1988) proveen a los alumnos información, en la que se resaltan las reglas gramaticales de la estructura con las que se confirma la relación entre la forma y su significado. Las explicaciones deben ser breves, enfocando la atención de los alumnos hacia los rasgos específicos de la estructura gramatical de los enunciados.

Por último, las actividades de *output* estructurado permiten que los estudiantes puedan acceder las formas y estructuras de su sistema de desarrollo, para comunicar sus ideas y crear el *output* necesario para la codificación de mensajes.

Aunque, las actividades de este trabajo están basadas en los modelos propuestos por VanPatten, la relación de estos con las otras teorías analizadas puede resumirse de la siguiente manera:

Las actividades de toma de conciencia que se presentan a continuación (sección 4.2.1) son una adaptación de las que proponen Cadierno (1992) y VanPatten (1996). Además de que se encuentran situadas dentro del diagrama expuesto por Sharwood (sección 3.2.1) en la letra D, poseen aspectos del tipo A, porque de igual forma pretenden tener la función de un breve resumen. Se sugiere aplicarlas al concluir las actividades de *input* estructurado (Lee y VanPatten, 1995), con las que se practica cada una de las estructuras gramaticales en las habilidades de comprensión auditiva y comprensión de lectura. No obstante, el maestro, si así lo desea, puede usarlas previamente a las actividades de *input* estructurado, en las que se presentan, por primera vez, las estructuras gramaticales, objeto de este estudio.

4.2.1 Actividades gramaticales de toma de conciencia

LECCIÓN GRAMATICAL No. 1

Actividad: Toma de conciencia

Habilidad: Conocimiento gramatical

Objetivo: Identificación de los elementos que componen la estructura gramatical

Estructura gramatical: Verbo *prefer+infinitive TO* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 20 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia fotostática de la Lección Gramatical No. 1, a cada alumno para su análisis y formación de hipótesis acerca de la estructura. Después, el maestro forma parejas para que intercambien sus puntos de vista. A continuación, en equipos de cuatro alumnos, comparten sus opiniones para llegar a una conclusión.

El maestro escribe en el pizarrón el primer ejemplo de la lección uno (*I prefer to live in the country*) y con ayuda de los alumnos procede a hacer el análisis de los elementos que la forman, poniendo mayor énfasis en la parte verbal, constituida por el verbo *prefer* y un segundo verbo en infinitivo – TO.

Person + Verb prefer + infinitive + complement

El maestro transcribe en el pizarrón los siguientes tres ejemplos que se encuentran en esta lección (*He _____ to drive his own car; She _____ to study by herself; I _____ to watch TV*). Los alumnos completan cada oración con la forma correcta del verbo *prefer* que corresponda a cada persona de la oración, tomando en cuenta el análisis previo que han realizado. En este caso las respuestas son: *prefers, prefers, prefer*. El maestro enfatiza el empleo de la “s” en las terceras personas.

El maestro dibuja el cuadro gramatical que se presenta en esta actividad sin el contenido. Los alumnos tratan de reproducirlo ayudándose mutuamente e intercambiando puntos de vista. Los ejemplos pueden variar de acuerdo con las respuestas proporcionadas por los alumnos.

VERB PREFER			
Person	Verb prefer	Infinitive	Complement
I, You, We, They	prefer	to travel	by airplane.
He, She, It	prefers		

El maestro, junto con los alumnos, destaca los principales puntos morfosintácticos de los elementos que forman la estructura gramatical, descritos en su copia fotostática, exponiendo de forma oral, su acuerdo o desacuerdo. Una sugerencia para tener presente estos puntos es transcribirlos en un cartel y colocarlo en el salón de clase, donde todos puedan verlo.

GRAMMAR LESSON ONE

Verb PREFER to express a general preference (1st part)

In Spanish, there are phrases made up by two verbs. They are seen like a unit, in other words, they form only one verb. The first verb is conjugated and has a weak meaning that could be lost; the second one is formed by an infinitive or a gerund. There is a similar structure for the verb prefer in English which keeps the same order. What is the order of the verb in the following sentence? Write down on the lines.

I prefer to live in the country.

_____ + _____ + _____ + _____

Did you notice that prefer is followed by to live? As you know, prefer is a stative verb and to live is an infinitive. Let's learn more about it. What are the correct forms of prefer that correspond to the following sentences?

He _____ to drive his own car.

She _____ to study by herself.

I _____ to watch TV at midnight.

Again can you see that prefer is followed by an infinitive (to drive, to study, to watch)? Infinitive forms are already familiar to you. Now, can you complete the chart with features about prefer that you have become familiar with?

Remember that the verb prefer adds an "s" with the third person singular and is followed by an infinitive too.

VERB PREFER			

According to the examples, there are two things to keep in mind about its use.

1. Prefer is followed by another verb.
2. Prefer is conjugated and the other one is an infinitive.

LECCIÓN GRAMATICAL No. 2

Actividad: Toma de conciencia

Habilidad: Conocimiento gramatical

Objetivo: Identificación de los elementos que componen la estructura gramatical

Estructura gramatical: Verbo *prefer*+*gerund -ING* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 20 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia fotostática de la Lección Gramatical No. 2, a cada alumno. Los alumnos analizan y forman hipótesis acerca de la estructura. Posteriormente, el maestro forma parejas para que intercambien sus puntos de vista. A continuación, en equipos de cuatro, los alumnos comparten sus opiniones para llegar a una conclusión.

El maestro escribe en el pizarrón el primer ejemplo de la lección dos (*I prefer going to the concert next time*) y con ayuda de los alumnos procede a hacer el análisis de los elementos que la forman, poniendo mayor énfasis en la parte verbal, constituida por el verbo *prefer* y un segundo verbo en gerundio.

Person + Verb prefer + gerund + complement

El maestro transcribe en el pizarrón los siguientes tres ejemplos que se encuentran en la lección No. 2 (*He _____renting a car when he goes out on vacation; She _____hiking near the lagoon; I _____visiting my grandparents on Sundays*). Los alumnos completan cada oración con la forma correcta del verbo requerido, tomando en cuenta el análisis previo que han realizado. En este caso las respuestas son: *prefers, prefers, prefer*. El maestro enfatiza el empleo de la "s" en las terceras personas.

El maestro dibuja el cuadro gramatical que se presenta en esta actividad sin el contenido. Los alumnos tratan de reproducirlo ayudándose mutuamente e

intercambiando puntos de vista. Los ejemplos pueden variar de acuerdo con las respuestas de los alumnos.

VERB PREFER			
Person	Verb prefer	Gerund	Complement
I, You, We, They	prefer	having	a picnic.
He, She, It	prefers		

El maestro, junto con los alumnos, destaca los principales puntos morfosintácticos de los elementos que forman la estructura gramatical, descritos en su copia fotostática, exponiendo de forma oral su acuerdo o desacuerdo. Una sugerencia para tener presente estos puntos es transcribirlos en un cartel y colocarlo en el salón de clase, donde todos puedan verlo.

GRAMMAR LESSON TWO

Verb PREFER to express a general preference (2nd part)

You know there are phrases made up by two verbs in Spanish, too. They are seen like a unit and form only one verb. The first verb is conjugated and has a weak meaning that could be lost; the second one is formed by an infinitive or a gerund. You know that the verb prefer has and keeps the same order in English. Could you say what the order of the verb is in the following sentence?

I prefer going to the concert next time.

_____ + _____ + _____ + _____

Did you notice that prefer is followed by going? As you know prefer is a stative verb and going is a gerund -ING. Let's learn more about it. What are the forms of prefer that complete the following sentences correctly?

He _____ renting a car when he goes out on vacation.

She _____ hiking near the lagoon.

I _____ visiting my grandparents on Sundays.

Here you can check that prefer is followed by a gerund -ING, too (renting, hiking, visiting). The gerund -ING form is already familiar to you, but now it is used with prefer. Can you complete the chart with important features about prefer that you must take in?

VERB PREFER			

Remember that the verb prefer adds an "s" with the third person singular and, in this case, is followed by a gerund –ING.

According to the examples, there are two things to keep in mind about its use:

- 1. Prefer is used to express a general preference.**
- 2. Prefer can be followed by gerund –ing form.**

Note: In the previous lesson, you learned that prefer can also be followed by infinitive –to form.

LECCIÓN GRAMATICAL No.3

Actividad: Toma de conciencia

Habilidad: Conocimiento gramatical

Objetivo: Identificación de los elementos que componen la estructura gramatical

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather*+ *simple infinitive* para expresar una preferencia particular

Tiempo estimado: 20 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia fotostática de la Lección Gramatical No.4, a cada alumno. Los alumnos analizan y forman hipótesis acerca de la estructura. Posteriormente, el maestro forma parejas para que intercambien sus puntos de vista. Después, en equipos de cuatro, los alumnos comparten sus opiniones para llegar a una conclusión.

El maestro escribe en el pizarrón el primer ejemplo de la lección No. 4 (*I would rather have something to eat*) y con ayuda de los alumnos procede a hacer el análisis de los elementos que la forman, poniendo mayor énfasis en la parte verbal, constituida por el modal *would rather* y un segundo verbo en infinitivo simple.

Person + would rather + simple infinitive + complement

El maestro transcribe en el pizarrón los siguientes tres ejemplos, que se encuentran en la Lección No. 4 (*He would rather pay by check; You would rather turn down the music now; They would rather do the washing up on Saturday*). Los alumnos identifican al sujeto de cada oración (*He, You, They*), y centran su atención en la forma del verbo que lo acompaña, tomando en cuenta el análisis previo que han realizado. El maestro enfatiza el empleo de la forma del verbo *would rather*, para cualquier persona gramatical.

El maestro pide a tres alumnos que escriban en el pizarrón los siguientes tres ejemplos, que se encuentran en la lección tres (*I would rather _____ children to school early; She would rather _____ to the opera tomorrow night; We would rather _____ a science fiction book*). Los alumnos completan cada oración con la forma correcta del verbo requerido, tomando en cuenta el análisis anterior. En este caso, las respuestas son: *take, go, read*. El maestro enfatiza el empleo del infinitivo simple después de *would rather*.

El maestro dibuja el cuadro gramatical que se presenta en esta actividad sin el contenido. Los alumnos tratan de reproducirlo ayudándose mutuamente e intercambiando puntos de vista. Los ejemplos podrían variar de acuerdo con las respuestas que den los alumnos.

WOULD RATHER			
Person	Would rather	Simple infinitive	Complement
I, You, We, They	would rather	visit	Archeological ruins.
He, She, It			

El maestro, junto con los alumnos, destaca los principales puntos morfosintácticos de los elementos que forman la estructura gramatical, descritos en su copia fotostática, exponiendo de forma oral su acuerdo o desacuerdo. Una sugerencia para tener presente estos puntos es transcribirlos en un cartel y colocarlo en el salón de clase, donde todos puedan verlo.

GRAMMAR LESSON THREE

Modal WOULD RATHER to express a particular preference

In English, would rather means 'would prefer' and is used to express what someone wants to do in a particular situation (not in general). After would rather we use the simple infinitive without -to. Look at the sentence below. Can you point out what elements form it?

I would rather have something to eat.

_____ + _____ + _____ + _____

Was it easy? Now you know the basic elements which make up this structure. Check the following sentences. Could you say what the subject is in each of them?

He would rather pay by check.

You would rather turn down the music now.

They would rather do the washing up on Saturday.

Each subject is followed by would rather, then the simple form of a verb. As you can see, no element of the sentence changes but the subject. What are the simple forms of the verbs that complete the following sentences correctly?

I would rather _____ the children to school later.

She would rather _____ to the opera tomorrow night.

We would rather _____ a science fiction book.

Finally, can you fill in the chart with the main features of would rather?

WOULD RATHER			

According to the previous chart, there are two important things to keep in mind about would rather:

1. Would rather is used to express a particular preference.
2. Would rather doesn't change with any subject and it is always followed by a simple infinitive.

4.3 La comprensión auditiva

En los primeros años de la enseñanza de la comprensión auditiva, se asumía que los estudiantes simplemente adquirirían la habilidad de entender la lengua meta. Cuando ocasionalmente escuchaban a su maestro hablar o escuchaban una cinta grabada. Sin embargo, se demostró que este enfoque no era adecuado, pues los estudiantes se encontraban imposibilitados de entender la lengua cuando era utilizada en forma natural dentro de contextos reales.

Otros enfoques que tenían su influencia en este campo fueron los de los lingüistas estructurales, quienes enfocaban su atención en capacitar a los estudiantes en el uso del código fonológico para identificar como eran empleadas y ordenadas las palabras en oraciones por el hablante. Se preparaba a los estudiantes a escuchar las palabras en forma aislada, pausada y clara. Los ejercicios eran de sílabas y palabras acentuadas, y modelos de entonación (Brown, 1990:145). Esta metodología tuvo su declive debido en parte a que solamente preparaba a los estudiantes para escuchar palabras u oraciones cortas individuales, pronunciadas en forma lenta y precisa; y también, porque ignoraba otros aspectos de la comprensión auditiva.

Conforme se ha tenido un mejor entendimiento de la naturaleza del proceso auditivo y de los procesos de la comprensión, en general, un nuevo enfoque comunicativo ha emergido, en el cual se reconoce que en la vida normal se tienen razones, propósitos o intereses para escuchar un discurso. También, se ha descubierto que no se procesa toda la información, sino sólo aquella que es valiosa o de interés para el receptor, es decir, solamente algunas partes relevantes del discurso adquieren una mayor atención. Por lo tanto, las actividades desarrolladas en este enfoque, buscan que los estudiantes sean capaces de hacer algo con la información que han escuchado. Se les designan diferentes tareas. Estas tareas son la clase de habilidades auditivas que cualquier nativo hablante usa diariamente y que pueden capacitar a los estudiantes para obtener una mejor comprensión auditiva.

Con relación a lo descrito, Wolvin y Coakley (en VanPatten, 1995), dividen el acto de la comprensión auditiva en tres grandes procesos:

1. Percepción del estímulo auditivo (*perceiving aural stimuli*)

2. Atención al estímulo auditivo (*attending aural stimuli*)
3. Asignación de significado al estímulo auditivo (*assigning meaning to aural stimuli*)

Además, VanPatten (1995), considera que el estudiante receptor (*learner-listener*), por naturaleza, está activamente vinculado con los aspectos lingüísticos y no lingüísticos. El receptor es un constructor activo de significados en situaciones colaborativas; y aún en situaciones no colaborativas, su mente se ocupa de inferir, predecir, anticipar e integrar significados cuando atiende al estímulo auditivo. La audición no únicamente involucra el estímulo auricular, sino la vida diaria; es generalmente parte de situaciones comunicativas, las que incluyen otra clase de estímulos, como los visuales. Se considera, además, que las oportunidades para escuchar en la segunda lengua son generalmente restringidas a un conjunto de formas, pero que existen algunas otras maneras de incrementar, tanto las oportunidades de la práctica auditiva, como la variedad de situaciones en las que ésta está incluida. En las situaciones de una segunda lengua, particularmente en las primeras fases, el orientar a los estudiantes conscientemente antes de una tarea de comprensión auditiva, ha demostrado el incremento de la comprensión. Las actividades pre-auditivas se encuentran dentro de tres grupos generales:

1. Preparación de vocabulario
2. Revisión del conocimiento previo
3. Anticipación de contenido

La preparación de vocabulario consiste en la adquisición de palabras y expresiones desconocidas que son de gran utilidad o necesarias para la práctica auditiva. El objetivo no es producirlas pero sí memorizarlas, para reconocerlas y relacionarlas con significados cuando sean escuchadas. Además, la preparación de vocabulario, de pre-audición, está delimitada por actividades orientadas de *input*. Se pueden usar visuales, definiciones e incluso listas, para tal efecto; pero existe una

mejor manera, en la cual las nuevas palabras y expresiones son integradas con el contenido en la revisión del conocimiento previo o en la anticipación del contenido.

La revisión del conocimiento previo requiere que los estudiantes reflexionen acerca de lo que ya conocen. Una revisión del conocimiento existente explícitamente, proporciona algunos conceptos para revisar lo que ellos ya conocen sobre el tema de manera general. La preparación de vocabulario puede ser combinada con la revisión del conocimiento previo; ésta última puede tener una variedad de formas. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son: *Quizzes* (pruebas), *true-false* (falso-verdadero), *multiple choice* (opción múltiple), *short answers* (respuestas cortas), *teacher-led discussion* (discusiones dirigidas), *short reading* (lectura breve), y *learner brainstorming* (lluvia de ideas).

La anticipación de contenido dirige a los estudiantes a predecir algunas de las cosas que el emisor podría decir. Las mismas actividades usadas para la revisión del conocimiento previo se pueden aplicar en esta fase. Sólo resta, establecer la forma en que la comprensión auditiva debe ser evaluada.

La tarea que al estudiante se le requiere llevar a cabo para demostrar su comprensión, recae en dos categorías, como se muestra en la Tabla 5, pág. 77. Básicamente, una respuesta lingüística es cualquier clase de respuesta que requiere el uso del lenguaje por parte del estudiante para demostrar su comprensión. Es decir, la comprensión sólo puede ser evaluada con base en el lenguaje que el estudiante produzca. Este lenguaje, puede ser con palabras (etiquetar cosas, llenar espacios), frases (subrayar, tablas, contestar preguntas), oraciones (contestar preguntas, escribir oraciones en resúmenes), o discurso conectado (resúmenes en forma de párrafo). Las respuestas no lingüísticas no requieren de la producción del lenguaje para que la comprensión sea evaluada. El estudiante demuestra una comprensión visual, no verbal (VanPatten, 1995:77).

Las actividades que se proponen a continuación en la página 78 para la práctica auditiva son una adaptación de las propuestas por Cadierno (1992), Lee y VanPatten (1995).

Tabla 5. Ejemplos de tareas lingüísticas y no lingüísticas para la evaluación de la comprensión auditiva (VanPatten, 1995:77)

Ejemplos de tareas lingüísticas y no lingüísticas para la evaluación de la comprensión auditiva	
LINGÜÍSTICAS	NO LINGÜÍSTICAS
<p>Hacer un ensayo</p> <p>Llenar una tabla</p> <p>Etiquetar cosas en láminas</p> <p>Hacer un diagrama</p> <p>Hacer una prueba (quiz)</p> <p>Completar un diagrama con el vocabulario faltante</p> <p>Contestar preguntas</p> <p>Hacer un resumen oral o escrito</p>	<p>Hacer una gráfica</p> <p>Hacer un dibujo</p> <p>Seleccionar tarjetas visuales</p> <p>Indicar cosas en un visual con números, flechas, círculos, etc.</p> <p>Ordenar artículos u objetos</p> <p>Desarrollar una tarea física</p>

4.3.1 Actividades de comprensión auditiva

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad A: *Weekend plans*

Tipo: *Input* estructurado referencialmente orientado

Habilidad: Comprensión auditiva

Objetivo: Identificación auditiva de los elementos que componen la estructura gramatical

Estructura gramatical: Verbo *prefer+ infinitive TO* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 20 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia del *visual clue* y la *student's sheet* a cada alumno, quienes observan los dibujos por espacio de dos minutos para familiarizarse con ellos.

El maestro pide a los alumnos que tengan a la vista su *visual clue* para señalar si las oraciones que escuchan son falsas (*false*) o verdaderas (*true*). El maestro procede a leer cada una de las siguientes oraciones dos veces y en voz alta.

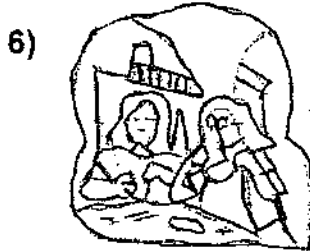
- A. *Laura and Nicole prefer to take photos at Popocatepetl National Park.*
- B. *Laura and Nicole prefer to climb trees to see the birds in their nests.*
- C. *Daniel and Jack prefer to go to the mountains on Saturday.*
- D. *Daniel and Jack prefer to take a lot of photos of the soccer game.*
- E. *Laura and Nicole prefer to go hiking on Sunday.*
- F. *Laura and Nicole prefer to buy silver handicrafts in Taxco.*
- G. *Daniel and Jack prefer to buy handicrafts in Xochimilco.*
- H. *Daniel and Jack prefer to take a tour on the "trajineras".*
- I. *Daniel and Jack prefer to eat in a good Mexican restaurant.*

J. *Laura and Nicole prefer to eat at home.*

Al término de esta sección, el maestro nuevamente lee cada una de las oraciones, mencionando si es falsa o verdadera de acuerdo con la siguiente clave de respuestas.

- A. *True***
- B. *True***
- C. *False***
- D. *False***
- E. *False***
- F. *True***
- G. *True***
- H. *False***
- I. *True***
- J. *False***

Student's visual clue. Activity A. Weekend plans.



Student's sheet. Activity A. Weekend plans. Listen to each sentence and determine whether it is true or false, according to the visual clue on page 80.

TRUE FALSE

A.

B.

C.

D.

E.

F.

G.

H.

I.

J.

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad B: *Weekend plans*

Tipo: *Input* estructurado referencialmente orientado

Habilidad: Comprensión auditiva

Objetivo: Identificación auditiva de los elementos que componen la estructura

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather*+ *simple infinitive* para expresar una preferencia particular

Tiempo estimado: 20 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. Los alumnos leen las oraciones por espacio de tres minutos para familiarizarse con ellas.

El maestro pide a los alumnos que tengan a la vista su copia fotostática para que indiquen quien va a realizar las actividades señaladas en cada oración, marcando con una cruz la columna elegida (*BOYS / GIRLS*). Se sugiere grabar las oraciones de la actividad previamente, en la que participe un hombre y una mujer; y poner la cinta dos veces.

Daniel : *What are you going to do on Saturday?*

Laura : *We're going to go hiking in the Popocatepetl National Park. We're going to take a lot of photos.*

Daniel: *What else are you going to do there?*

Laura: *We're going to go birdwatching.*

Nicole: *Yeah, I'm going to take my binoculars. But we might also climb trees so we can see the birds in their nests. What are you guys going to do on Saturday?*

Daniel: *We're going to go to the Azteca Stadium to see a soccer game.*

Jack: *And what about Sunday? What are you going to do?*

Laura: *We're going to go to Taxco. We want to go shopping for silver and then*

we're going to eat lunch in a really nice café. What about you guys?

Jack: *We're going to go to Xochimilco. I'm going to take photos of the trajineras and buy Mexican handicrafts.*

Daniel: *And then we're going to eat in my favorite restaurant.*

Al término de esta sección, el maestro pone nuevamente la conversación, pero haciendo pausa para confirmar las respuestas correctas con los alumnos, de acuerdo con la siguiente clave de respuestas.

1. *Girls*
2. *Boys*
3. *Girls*
4. *Girls*
5. *Girls*
6. *Boys*
7. *Boys*
8. *Girls*
9. *Girls*
10. *Boys*

Student's sheet. Activity B. Conversation. Listen to Daniel, Jack, Laura and Nicole making plans for the weekend. Then indicate who said what.

BOYS GIRLS

- | | | | |
|-----|--------------------------|--------------------------|--|
| 1. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather hike in the Popocatepetl mount. |
| 2. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather go to the Aztec Stadium. |
| 3. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather take a lot of photographs. |
| 4. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather take some binoculars. |
| 5. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather climb some trees to see birds. |
| 6. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather go to Xochimilco. |
| 7. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather buy Mexican handicrafts. |
| 8. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather buy silver jewelry. |
| 9. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather have lunch at a nice café. |
| 10. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | We would rather have dinner at our favorite restaurant. |

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad C: *What kind of work do people prefer to do?*

Tipo: *Input* estructurado referencialmente orientado

Habilidad: Comprensión auditiva

Objetivo: Identificación auditiva de los elementos que componen la estructura gramatical

Estructura gramatical: Verbo *prefer+ infinitive TO* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 15 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. Los alumnos observan los dibujos por espacio de dos minutos para familiarizarse con ellos. El maestro pide a los alumnos que tengan a la vista su *student's sheet* para contestar la segunda parte de esta actividad, que consiste en encerrar con un círculo la letra que indica la ocupación, de la cual se está hablando. El maestro procede a leer cada una de las siguientes oraciones tres veces y en voz alta.

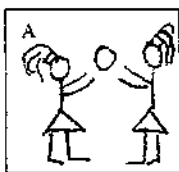
1. *Mary prefers to model clothing.*
2. *Harold prefers to buy and sell houses.*
3. *Harry prefers to repair radios and TVs.*
4. *John prefers to build his own vacation cottage.*
5. *Alice prefers to be a cook in a five star restaurant.*
6. *Michael prefers to play on a professional football team.*

Para revisar las respuestas, el maestro nuevamente lee cada una de las oraciones, y pregunta si es falsa o verdadera de acuerdo con la siguiente clave de respuestas.

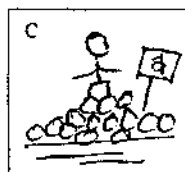
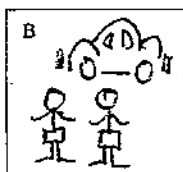
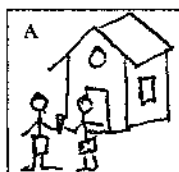
1. B 2. A 3. C 4. A 5. C 6. B

Student's sheet. Activity C. What kind of work do people prefer to do? Listen to each statement and select the appropriate picture.

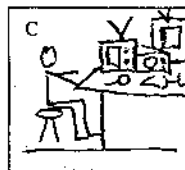
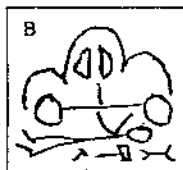
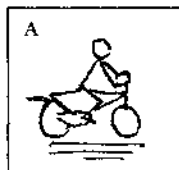
1.



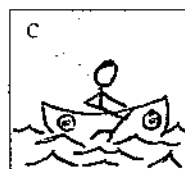
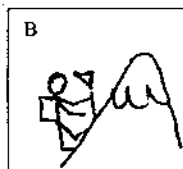
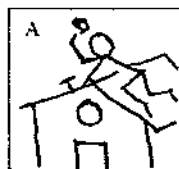
2.



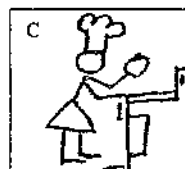
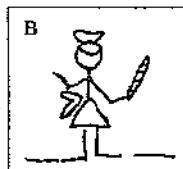
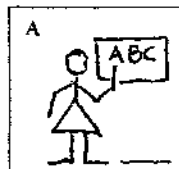
3.



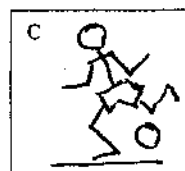
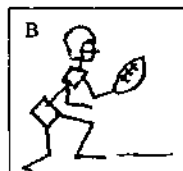
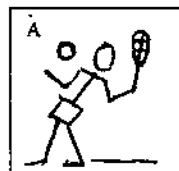
4.



5.



6.



NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad D: *Amy and Frank's routines*

Tipo: *Input* estructurado referencialmente orientado

Habilidad: Comprensión auditiva

Objetivo: Identificación auditiva de los elementos que componen la estructura gramatical

Estructura gramatical: Verbo *prefer+ gerund -ING* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 30 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's visual sheet* y la *student's sheet* a cada alumno. Los alumnos observan los dibujos por espacio de dos minutos para familiarizarse con ellos.

El maestro pide a los alumnos que tengan a la vista su *student's visual sheet* y su *student's sheet* para contestar la segunda parte de esta actividad. Primero, los alumnos señalan a quien hace referencia la oración que escuchan (*AMY / FRANK*), y en segundo lugar, identifican en que letra se encuentra ilustrada. El maestro procede a leer cada una de las siguientes oraciones dos veces en voz alta. De ser necesario, las oraciones se podrían repetir dos veces más, para la realización de la segunda parte de esta sección de la actividad.

1. *This person prefers going to work by bus.*
2. *This person prefers reading fashion magazines.*
3. *This person prefers having a drink in a bar after work.*
4. *This person prefers using the computer to check the bank accounts.*
5. *This person prefers meeting friends.*
6. *This person prefers going to bed early.*
7. *This person prefers surfing the net during dinner time.*
8. *This person prefers taking yoga classes after work.*

9. *This person prefers eating fruit and yogurt for breakfast.*
10. *This person prefers watching the news.*
11. *This person prefers eating dinner in a fast food restaurant.*
12. *This person prefers going to work by car.*

Al término de esta sección, el maestro lee nuevamente cada una de las oraciones, revisando con ayuda de los alumnos la respuestas correctas, de acuerdo con la siguiente clave de respuestas.

- | | |
|-----------|---|
| 1. FRANK | C |
| 2. AMY | E |
| 3. FRANK | I |
| 4. FRANK | D |
| 5. AMY | G |
| 6. AMY | L |
| 7. FRANK | F |
| 8. AMY | J |
| 9. AMY | A |
| 10. FRANK | K |
| 11. FRANK | H |
| 12. AMY | B |

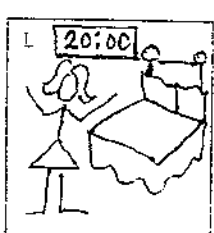
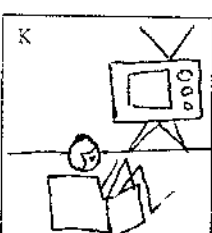
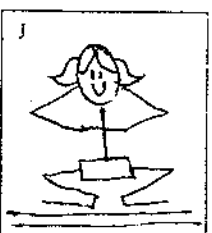
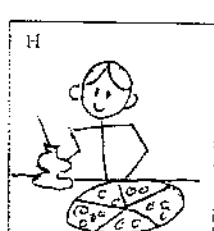
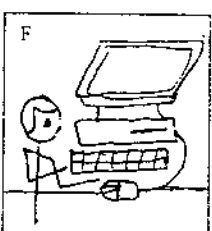
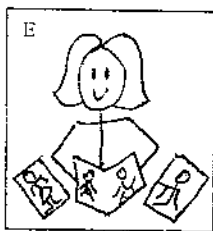
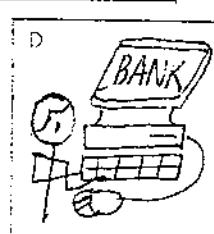
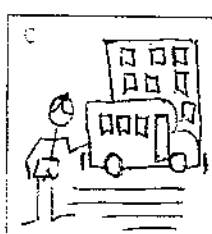
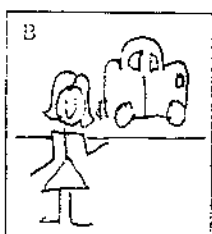
Student's visual sheet. Activity D. Amy and Frank's routines. Look at the drawings of events from a typical day in the life of Amy and Frank.

Listen as your instructor reads a sentence. Say whether that activity is part of Amy's or Frank's routine. Then listen again and put the letter of the sentence opposite the correct number.

MODEL : (You hear) This person prefers meeting friends.

(You write) That is Amy. Letter G.

A DAY IN THE LIFE OF TWO PEOPLE



Student's sheet. Activity D. Amy and Frank's routines.

AMY / FRANK

LETTER

- | | | |
|-----|-------|-------|
| 1. | _____ | _____ |
| 2. | _____ | _____ |
| 3. | _____ | _____ |
| 4. | _____ | _____ |
| 5. | _____ | _____ |
| 6. | _____ | _____ |
| 7. | _____ | _____ |
| 8. | _____ | _____ |
| 9. | _____ | _____ |
| 10. | _____ | _____ |
| 11. | _____ | _____ |
| 12. | _____ | _____ |

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad E: *Who is it?*

Tipo: *Input* estructurado referencialmente orientado / afectivamente orientado

Habilidad: Comprensión auditiva

Objetivo: Identificación auditiva de los elementos que componen la estructura gramatical

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather + simple infinitive* para expresar una preferencia particular

Tiempo estimado: 45 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's visual sheet* y la *student's sheet* a cada alumno. Los alumnos observan los dibujos por espacio de dos minutos para familiarizarse con ellos.

El maestro pide a los alumnos que tengan a la vista su *student's visual sheet* y su *student's sheet* para realizar esta actividad. Cada número tiene dos incisos (a y b). El inciso (a) corresponde a la información de los *Dorks* o los *Greens*. El inciso (b) es para que los alumnos indiquen si coinciden con los hábitos que se describen en cada caso. Primero, los alumnos señalan a quien hace referencia la oración que escuchan (*THE DORKS / THE GREENS*). El instructor procede a leer cada una de las siguientes oraciones dos veces en voz alta, se recomienda darle un tiempo prudente al alumno después de cada oración para contestar.

1. *They would rather eat cheese burgers, French fries and ice cream.*
2. *They would rather avoid exercise.*
3. *They would rather go hiking on weekends and holidays.*
4. *They would rather watch TV and eat candy and popcorn all the time.*
5. *They would rather eat vegetables and fruit and drink a lot of water.*
6. *They would rather look like a coach potato.*

7. *They would rather exercise half an hour in the morning every day.*
8. *They would rather relax for many days and not worry about anything.*
9. *They would rather have a good condition.*

Al término de esta sección, el maestro nuevamente lee cada una de las oraciones, revisando con ayuda de los alumnos la respuestas correctas, de acuerdo con la siguiente clave de respuestas.

1. *The Dorks*
2. *The Dorks*
3. *The Greens*
4. *The Dorks*
5. *The Greens*
6. *The Dorks*
7. *The Greens*
8. *The Dorks*
9. *The Greens*

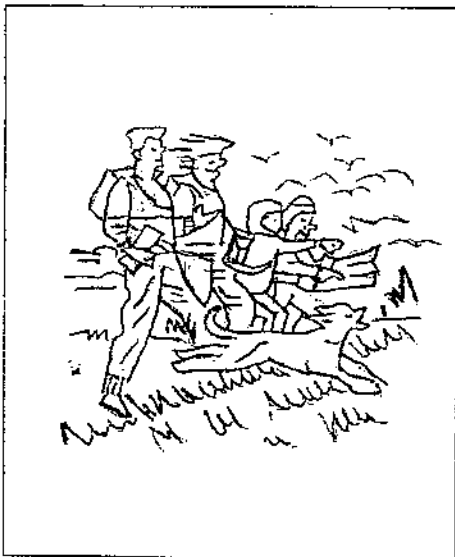
Posteriormente, el maestro lee nuevamente las oraciones y pregunta a los alumnos si coinciden o no con los hábitos de los *Dorks'* o los *Greens'*. Sus respuestas las anotan en el inciso (b). Por ser una actividad afectivamente orientada no requiere de clave de respuestas.

Student's visual sheet. Activity E. Who is it?

Step 1(a). Look at the pictures, then listen to each statement carefully and determine which family is being described.

Step 2 (b). Listen to each statement again and decide if the information applies to you.

The Dorks



The Greens

Student's sheet. Activity E. Who is it?

- | | |
|--|--|
| 1. a. <input type="checkbox"/> The Dorks | <input type="checkbox"/> The Greens |
| b. <input type="checkbox"/> This applies to me | <input type="checkbox"/> This does not apply to me |
| 2. a. <input type="checkbox"/> The Dorks | <input type="checkbox"/> The Greens |
| b. <input type="checkbox"/> This applies to me | <input type="checkbox"/> This does not apply to me |
| 3. a. <input type="checkbox"/> The Dorks | <input type="checkbox"/> The Greens |
| b. <input type="checkbox"/> This applies to me | <input type="checkbox"/> This does not apply to me |
| 4. a. <input type="checkbox"/> The Dorks | <input type="checkbox"/> The Greens |
| b. <input type="checkbox"/> This applies to me | <input type="checkbox"/> This does not apply to me |
| 5. a. <input type="checkbox"/> The Dorks | <input type="checkbox"/> The Greens |
| b. <input type="checkbox"/> This applies to me | <input type="checkbox"/> This does not apply to me |
| 6. a. <input type="checkbox"/> The Dorks | <input type="checkbox"/> The Greens |
| b. <input type="checkbox"/> This applies to me | <input type="checkbox"/> This does not apply to me |
| 7. a. <input type="checkbox"/> The Dorks | <input type="checkbox"/> The Greens |
| b. <input type="checkbox"/> This applies to me | <input type="checkbox"/> This does not apply to me |
| 8. a. <input type="checkbox"/> The Dorks | <input type="checkbox"/> The Greens |
| b. <input type="checkbox"/> This applies to me | <input type="checkbox"/> This does not apply to me |
| 9. a. <input type="checkbox"/> The Dorks | <input type="checkbox"/> The Greens |
| b. <input type="checkbox"/> This applies to me | <input type="checkbox"/> This does not apply to me |

4.4 La comprensión de lectura

Normalmente se acostumbra leer con una gran variedad de propósitos. Aunque, el objetivo principal es siempre el obtener o extraer información de un texto y hacer algo con ella. El propósito de una lectura específica conlleva a determinar la clase y cantidad de información requerida.

Tradicionalmente los términos más usados para describir las diferentes clases de lectura han sido: *skimming* (lectura específica), *scanning* (lectura de ojeada), *receptive reading* (lectura receptiva) e *intensive reading* (lectura intensiva). Así que, el propósito de la lectura de un texto, normalmente determina la forma en la cual será leído. Los textos han sido empleados en la enseñanza de lenguas sólo como un vehículo enfocado al lenguaje contenido en ellos. Es decir, su objetivo está diseñado para extraer la mayor información en el menor tiempo empleado.

Por otra parte, Rumelhart (1980, en VanPatten, 1995), propone un Modelo Interactivo de Procesamiento, basado en esquemas (*schemata*) – o sea, el conocimiento y experiencias personales con los que cuentan para representar y entender conceptos. Algunas investigaciones sobre este esquema teórico (*theoretic schema*), dieron como resultado nuevos Modelos Interactivos para el proceso de la comprensión de lectura. Rumelhart (1977), sugiere un modelo que consiste en varias fuentes del conocimiento, mostrando diferentes niveles de representación lingüística (conocimientos semánticos, sintácticos, léxicos y marcadores del discurso). Los modelos interactivos de lectura postulan que los componentes del modelo, llamados fuentes del conocimiento, actúan en conjunto, simultáneamente y en paralelo, sobre el nuevo *input* escrito.

A continuación se da una breve descripción de cada uno de los niveles de representación lingüística que componen este modelo:

- Conocimiento semántico (*Semantic knowledge*), el cual gobierna el significado en todos los niveles: palabras, frases, cláusulas, oraciones, o párrafos
- Conocimiento sintáctico (*Syntactic knowledge*), identifica el orden de las palabras en un lenguaje

- Conocimiento léxico (*Lexical knowledge*), concerniente a las propiedades y significados de las palabras solas
- Análisis de los marcadores de discurso (*Feature analysis*), se refiere al acto de reconocer la unión o vínculo de una letra y la dirección de esa unión o vínculo

De acuerdo con este modelo de lectura, la comprensión se construye o se produce a partir de la interacción de las fuentes del conocimiento en el *input* del texto escrito. La comprensión, por definición, es el proceso de relacionar información nueva con información ya almacenada en la memoria, es decir, los lectores realizan conexiones entre la nueva información del texto impreso y su conocimiento previo.

El esquema (*schemata*) opera dentro de este proceso de la siguiente forma (VanPatten, 1995:199):

- 1) Eliminando la ambigüedad de los elementos textuales
- 2) Elaborando elementos textuales
- 3) Filtrando elementos textuales hacia una perspectiva
- 4) Compensando, con resultados positivos o negativos, con otros tipos de conocimiento

Al respecto, VanPatten presenta un marco referencial para guiar las interacciones de los estudiantes con el texto, a fin de maximizar su comprensión. Es decir, el esquema (*schemata*) debe ser activado y apropiado al texto que será leído. Hay tres fases esenciales para este marco instruccional: preparación (pre-lectura), interacción guiada (durante la lectura), y la asimilación (post-lectura).

Las técnicas empleadas para activar el conocimiento relevante en un texto particular, involucradas en la etapa de preparación son: *brainstorming* (lluvia de ideas), *titles, headings and illustrations* (títulos, subtítulos e ilustraciones), *world knowledge* (conocimiento del mundo), *pretest / post test*, y búsqueda de información específica.

La fase de la interacción guiada consta de una combinación de dos tipos de tareas: estrategias de manejo (*management strategies*) y revisiones de comprensión (*comprehension checks*). Con las primeras, el lector divide un pasaje, es decir, lo fragmentar en partes. Las revisiones de comprensión le permiten monitorear su comprensión en una forma continua. Ésto se ilustra de mejor manera en el cuadro siguiente:

Tabla 6. Estrategias de manejo y revisiones de comprensión (VanPatten, 1995:207)

ESTRATEGIAS DE MANEJO	REVISIONES DE COMPRENSIÓN
<p>Leer una sección de un pasaje a la vez Con subtítulos</p>	<p>Escribir la idea principal de una sección Seleccionar las palabras claves de la sección Enlistar las ideas principales Contestar preguntas</p>
<p>Leer una sección de un pasaje a la vez Sin subtítulos</p>	<p>Todas las anteriores Escribir un título que describa el contenido</p>

La fase de asimilación se enfoca en la experiencia de lectura del estudiante sobre la información. A los lectores se les proporciona una tarea o serie de tareas, en la cual ellos organizan la información del texto. Para llevar a cabo una tarea organizada, los lectores internalizan el contenido de la lectura, tomando en cuenta que ellos están leyendo para aprender.

Algunas técnicas comunes que pueden ser consideradas dentro de esta fase son:

- Asociar el nombre de una persona con lugares o/y eventos

- Identificar ideas principales y palabras claves asociadas con estas ideas
- Escribir un test basado en el contenido
- Escribir oraciones generales o parciales del contenido del texto
- Resumir un texto
- Clasificar la información en ideas principales y de apoyo
- Identificar los temas tratados en el pasaje
- Crear un póster con los contenidos del pasaje
- Establecer relaciones de causa/efecto, problema/solución, etc.
- Dibujar un mapa semántico o diagrama de Venn sobre el contenido
- Llenar una tabla o cuadro

Por último, VanPatten haciendo referencia a Grellet, comenta que es indispensable que las actividades sean significativas y correspondan en alguna forma a lo que los estudiantes esperan poder realizar con el texto.

Algunos de los tipos de ejercicios desarrollados para la comprensión de la lectura son: *closed questions* (preguntas cerradas), *open questions* (preguntas abiertas), *inferential questions* (preguntas de inferencia), *múltiple choice questions* (opción múltiple), *true/false statements* (falso o verdadero), *unscramble* (ordenar oraciones o secciones en párrafos), *fill in the blanks* (llenar espacios), etc. Se proponen también ejercicios que simulen el uso de textos reales en una situación real. Por ejemplo, los estudiantes pueden: leer un catálogo, a fin de escoger regalos o artículos; llenar una solicitud o formato con sus datos personales; leer folletos turísticos, con el propósito de planear sus próximas vacaciones; etc. (Parrot, 1993:191).

Las actividades que se presentan a continuación para la práctica de la comprensión de lectura son una adaptación de las propuestas por Cadierno (1992), Lee y Van Patten (1995).

4.4.1 Actividades de comprensión de lectura

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad F: *A survey*

Tipo: *Input* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Comprensión de lectura

Objetivo: Comprender semánticamente cada una de las oraciones con relación a su estructura morfosintáctica

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather+ simple infinitive* para expresar una preferencia particular

Tiempo estimado: 15 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. Los alumnos leen en silencio la pregunta acerca de cómo prefieren ser educados, posteriormente complementan esa pregunta con cada una de las situaciones propuestas en la encuesta.

Los alumnos responden cada una de las oraciones *en la student's sheet*, marcando el ovalo de acuerdo con su propio criterio.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Student's sheet. Activity F. A survey.

Step 1. How do you prefer to be educated?

- | | YES | NO |
|--|-----------------------|-----------------------|
| a. Would you rather study in a public school? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b. Would you rather study in a private school? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c. Would you rather study in a virtual school? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d. Would you rather use textbooks to get information? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e. Would you rather surf the net to gather information? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f. Would you rather join to interactive classes? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g. Would you rather take a traditional class? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h. Would you rather meet people? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i. Would you rather chat via e-mail? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad G: *Preferences*

Tipo: *Input* estructurado referencialmente orientado

Habilidad: Comprensión de lectura

Objetivo: Comprender semánticamente cada una de las oraciones con relación a su estructura morfosintáctica

Estructura gramatical: Verbo modal *prefer+ infinitive TO* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 15 minutos

Procedimiento:

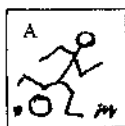
El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. Los alumnos leen en silencio cada oración y seleccionan el recuadro que mejor la representa, colocando una cruz o encerrándolo en un círculo. Se recomienda proporcionar al alumno un tiempo prudente para realizar esta tarea.

Por último, el maestro procede a leer cada una de las oraciones en voz alta, revisando con ayuda de los alumnos la respuestas correctas, de acuerdo con la siguiente clave de respuestas.

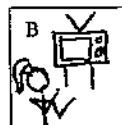
1. A
2. B
3. A
4. B
5. A
6. A
7. A

Student's sheet. Activity G. Preferences. Select the picture that best corresponds to the sentence.

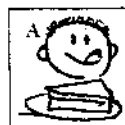
1. He prefers to play soccer in the afternoon.



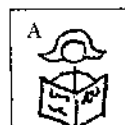
2. She prefers to watch tv on weekends.



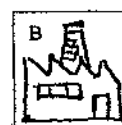
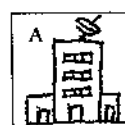
3. He prefers to eat a piece of chocolate cake.



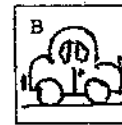
4. She prefers to dance rock and roll.



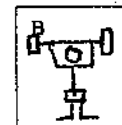
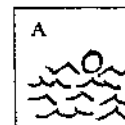
5. He prefers to work in an executive office.



6. She prefers to travel by airplane to Chiapas.



7. He prefers to swim slowly.



NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad H: *In what order?*

Tipo: *Input* estructurado referencialmente orientado

Habilidad: Comprensión de lectura

Objetivo: Comprender semánticamente cada una de las oraciones con relación a su estructura morfosintáctica

Estructura gramatical: Verbo modal *prefer + gerund -ING* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 15 minutos

Procedimiento:

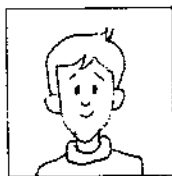
El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno y los forma en parejas. Los alumnos leen en silencio algunas de las actividades diarias que prefieren hacer *Frank* y *Amy*, y deciden sobre la secuencia de las mismas.

Los alumnos, en pares, responden cada una de las oraciones en la *student's sheet*, enumerando del uno al seis, de acuerdo con su criterio.

Por último, el maestro procede a leer el orden correcto de las oraciones en voz alta, revisándolo junto con los alumnos, tomando en consideración la siguiente clave de respuestas.

<i>He ...</i>	<i>She ...</i>
A. 1	A. 1
B. 2	B. 3
C. 4	C. 4
D. 5	D. 5
E. 6	E. 2
F. 3	F. 6

Student's sheet. Activity H. In what order? Put the following activities in the correct order in which Frank prefers doing them. Number them from 1 to 6.



Frank prefers ...

- _____ A. going to work by bus at 6:00 a.m.
- _____ B. using the computer to check the bank accounts at 9:00 a.m.
- _____ C. surfing the net during dinner time at 4:00 p.m.
- _____ D. having a drink in a bar after work.
- _____ E. watching the news on T.V. at night.
- _____ F. eating hamburgers and French fries for lunch.

Now do the same thing with Amy's preferences.



Amy prefers ...

- _____ A. eating fruit and yogurt for breakfast.
- _____ B. reading business magazines at 9:30 a.m.
- _____ C. meeting costumers at 11:00 a.m.
- _____ D. taking yoga classes after work.
- _____ E. going to work by car after breakfast.
- _____ F. going to bed early.

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad I: *Habits*

Tipo: *Input* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Comprensión de lectura

Objetivo: Comprender semánticamente cada una de las oraciones con relación a su estructura morfosintáctica

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather+ simple infinitive* para expresar una preferencia particular

Tiempo estimado: 15 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. Los alumnos leen en silencio las oraciones acerca de algunos hábitos buenos y malos, por espacio de tres minutos.

Los alumnos responden a cada una de las oraciones en la *student's sheet*, marcando el cuadrado de acuerdo con su propio criterio.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Student's sheet. Activity 1. Habits.

Step 1. Indicate which activities you would rather do.

	YES	NO
1. I would rather eat cheese burgers and French fries.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I would rather go camping to the forest.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I would rather do exercise outside.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I would rather relax and not worry about anything.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I would rather be well informed about the world.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I would rather eat vegetables and fruit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I would rather stay at home and watch a home video.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I would rather surf the net.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I would rather meet new friends in class.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I would rather avoid to use a computer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I would rather go to the movies on weekends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. I would rather play video games.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I would rather eat at home.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. I would rather exercise in a gym.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. I would rather visit my close friends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad J: *What's happiness?*

Tipo: *Input* estructurado referencialmente orientado

Habilidad: Comprensión de lectura

Objetivo: Complementar las oraciones atendiendo a su estructura morfosintáctica con información extraída del texto

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather* + *simple infinitive* para expresar una preferencia particular

Tiempo estimado: 30 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* y de la *reading for students* a cada alumno. A continuación, los alumnos leen el texto *what's happiness?* y completan cada una de las oraciones en la *student's sheet*, escribiendo en la línea la información faltante de acuerdo con el texto.

Por último, el maestro procede a leer cada una de las oraciones nuevamente y con ayuda de los alumnos busca la respuesta correcta para cada una de ellas, tomando en cuenta la siguiente clave de respuestas.

1. *Some people would rather dream about happiness.*
2. *Some people would rather put his heart and effort in his studies and work.*
3. *Some people would rather turn to drugs and alcohol to be happy.*
4. *Other people would rather have expensive things.*
5. *Today, people would rather have a loving relationship.*
6. *Some people would rather deny happiness subconsciously.*
7. *Other people would rather be miserable, frustated and angry.*
8. *I would rather own answer for hapiness.*

Student's sheet. Activity J. What's happiness?

Step 1. Break into groups of three and read a short narration about happiness (page 109).

Step 2. With your group members give as many details as you can remember by completing the following sentences. The group with the most details wins. You have five minutes.

1. Some people would rather dream about _____.
2. Some people would rather put his _____ in his studies or work.
3. Some people would rather turn to _____ to be happy.
4. Other people would rather have _____ things.
5. Today, people would rather have a _____ relationship.
6. Some people would rather deny _____ subconsciously.
7. Other people would rather be _____, _____ and _____.
8. I would rather _____ to be happy.

(own answer)

Student's reading. Activity J. What's happiness?

Happiness is . . .

People everywhere are looking for happiness. Unfortunately, for many people, the dream appears to be impossible. People try a variety of ways to be happy. Some people put their heart and effort into their studies and work. Too many turn to drugs and alcohol. Many others look for happiness in expensive possessions. Most of these efforts have a common denominator; people are looking for a permanent source of happiness.

This way of thinking is dangerous because it presupposes that happiness is a 'response' to having something, being someone or doing something. In life, we all experience stimulus and response. Today, some people think that an expensive car is a stimulus and happiness is the response. Others believe that a loving relationship is a stimulus and happiness is the response. This belief leaves us thinking and feeling: "I'll be happy when..." But in reality, we are always postponing happiness.

Happiness is a choice we make every day of our lives, but many people deny it subconsciously. They think they want to be happy, but they really prefer to be miserable, frustrated and angry most of the time. We should follow one simple rule for our own happiness: every day is a good day. Therefore, we should try to have a lot of good (and happy) days, and we should be thankful for the good things in our lives. External things cannot bring happiness to us because happiness is in us all. Remember: Don't worry; be happy!

(adapted from Luna, *Rally 3*, 2002:85)

4.5 La producción oral

La gente se comunica por una gran variedad de propósitos, pero de cierta forma toda comunicación es un intercambio de información y significados (Lee & VanPatten, 1995:167). La producción oral es con frecuencia considerada uno de los aspectos más difíciles del aprendizaje. El concepto de la producción oral, como un objeto de la enseñanza de una lengua extranjera, tiene un impacto mayor después de la Segunda Guerra Mundial. En un inicio la principal atención estaba dirigida a la enseñanza de la pronunciación. Los estudiantes pasaban muchas horas pronunciando los sonidos de la lengua, primero en sonidos aislados, después en palabras y finalmente en oraciones simples. Los estudiantes pasaban horas en el laboratorio escuchando y repitiendo las vocales y consonantes. Años más tarde fueron incorporados los modelos de acentuación y entonación.

Durante los últimos veinticinco años, a los estudiantes no sólo se les enseña pronunciación, sino también se les proporciona práctica en la comprensión auditiva y ejemplos de la lengua hablada. Se les solicita una discriminación de sonidos y palabras aisladas e identificación de palabras acentuadas en oraciones grabadas en voz alta. En algunas ocasiones se les solicita identificar el núcleo de entonación (o tónico) en textos breves leídos en voz alta. Muchos cursos han abandonado el uso de textos escritos leídos en voz alta, y han comenzado a usar extractos de textos reales, conversaciones auténticas, transmisiones de radio, etc. Con la ruptura de la lectura del texto escrito, los estudiantes son motivados para usar formas orales espontáneamente, no simplemente pronunciar oraciones de la lengua escrita. Esta conceptualización de la producción oral provee, a los estudiantes, la habilidad de hablar y escuchar en la lengua extranjera, para comunicarse con nativo-hablantes de la misma (Brown y Yule, 1994:2). Algunos de los tipos de tareas que son usados para promover la lengua hablada (Brown y Yule 1994:109) son:

- 1) Describir un objeto o fotografía
- 2) Dar instrucciones para realizar un diagrama
- 3) Dar instrucciones para el ensamblaje de una pieza de un equipo
- 4) Describir el orden de los objetos

- 5) Dar direcciones o rutas de acceso
- 6) Decir historias
- 7) Dar un testimonial
- 8) Expresar opiniones
- 9) Justificar el curso de un hecho o evento

En la actualidad, el acto de la comunicación en muchos aspectos comprende la expresión, interpretación y la negociación de significados (Savignon, 1983). Es decir, si una persona desea expresar una idea (opinión, deseo, petición, orden) a alguien más y lo hace, la otra persona debe entender tanto el mensaje como la intención del mismo. En algunas ocasiones, la interpretación es parcial y es necesaria una negociación. Además, la comunicación siempre ocurre dentro de un contexto social específico. Al considerar lo anterior, se han llegado a establecer cambios significativos en las metas de la producción oral. Una parte central de estos cambios ha sido el reconocimiento de que la "competencia comunicativa" involucra no sólo la corrección gramatical, sino también un conocimiento de las reglas socioculturales de propiedad, normas del discurso y estrategias para asegurar que el acto de la comunicación se produzca. Los componentes principales de la competencia comunicativa, como lo mencionan Savignon (1983), y Reggenbach & Lazon en Celce-Murcia (1991), son:

- 1) La competencia gramatical o lingüística (conocimiento de la estructura y la forma de la lengua)
- 2) La competencia discursiva (conocimiento de las reglas de cohesión y coherencia de las oraciones o expresiones)
- 3) La competencia sociocultural (conocimiento de las reglas de interacción, toma de turnos, el uso apropiado de nombres, fórmulas apropiadas de disculpas y saludos)
- 4) La competencia estratégica (conocimiento de lo que se puede hacer con el lenguaje que se posee, especialmente cuando éste es deficiente)

Los dos propósitos más comunes de la comunicación se describen a continuación:

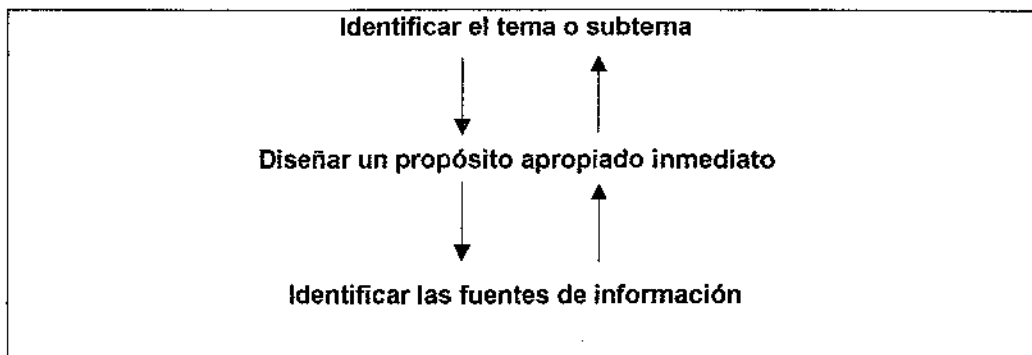
- a) Propósito psico-social (*Psycho-social purpose*), el cual comprende el uso de la lengua para unirse con alguien o con un grupo, social o psicológicamente
- b) Propósito cognitivo-informativo (*Informational-cognitive purpose*), el cual involucra la comunicación con el propósito de obtener información, generalmente, para realizar alguna otra actividad (Lee & VanPatten, 1995:150)

Como se ha establecido, la comunicación incluye a la expresión, la interpretación y la negociación de significados en un contexto dado. Al respecto, Lee & VanPatten proponen la creación de dos tipos de actividades, llamadas:

- 1) Actividades de obtención de información (*Information-based task*)
- 2) Actividades de intercambio de información (*Information-exchange task*)

Estas actividades requieren que los estudiantes intercambien información de uno a otro, para posteriormente utilizarla en alguna forma. El diagrama siguiente muestra qué factores están involucrados en el desarrollo de actividades que fomentan la comunicación.

Diagrama 7. Construcción de las actividades de intercambio de información (VanPatten, 1995)



En el diseño de comunicación oral, deben tomarse en cuenta dos consideraciones: el nivel de estudiante y las demandas lingüísticas de la actividad. El nivel del estudiante influye en la selección de las estructuras requeridas en la actividad. De la misma forma, sin importar cual podría ser el propósito de la comunicación oral, los estudiantes necesitan ciertas formas y estructuras lingüísticas a fin de llevarla a cabo. Sin embargo, es importante recordar que los estudiantes no podrían necesitar todas las formas de un verbo o todas las reglas de una estructura o distinción semántica, para cumplir con la actividad (Lee y VanPatten, 1995:161-162).

Para finalizar, Lee y VanPatten establecen que si se comparan las actividades comunicativas de información con cualquiera de las de *output* estructurado, la diferencia es que, en apariencia, las primeras requieren de varias formas estructurales y recursos del discurso, mientras que las segundas están principalmente enfocadas a lo que el estudiante necesita a fin de crear un mensaje.

Las actividades que se proponen a continuación para la práctica de la producción oral son una adaptación de las que Cadierno (1992), Lee y VanPatten (1995) han sugerido.

4.5.1 Actividades de producción oral

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad K: *My activities*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Producción oral

Objetivo: Describir actividades preferidas, usando la estructura gramatical correspondiente

Estructura gramatical: Verbo *prefer+ gerund -ING* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 30 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. En primer lugar, el alumno escoge que actividades, de las expuestas, acostumbra realizar, señalando con una cruz el cuadro respectivo.

En segundo lugar, los alumnos entrevistan, en forma oral, a tres de sus compañeros con relación a sus respuestas, utilizando para ello la segunda sección de la *student's sheet*. Posteriormente, en grupos de cuatro alumnos, intercambian sus opiniones acerca de que tipo de actividades acostumbran realizar sus colegas.

Por último, los alumnos hacen un análisis y comparan sus respuestas con las registradas en la segunda parte de la actividad, dando un reporte oral de sus actividades preferidas y las de sus compañeros.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Student's sheet. Activity K. My activities. What kind of activities do you prefer doing?

Step 1. Mark them in the first column.

In my free time ...

YOU

1. I prefer dancing at a party.
2. I prefer running five miles.
3. I prefer playing video games.
4. I prefer playing a sport.
5. I prefer reading a book.
6. I prefer watching TV.
7. I prefer writing a letter.
8. I prefer asking for dinner.
9. I prefer doing exercise outdoors.
10. I prefer going hiking.

Step 2. Interview three classmates about what activities they prefer doing. Comparing the responses to the choices you made in step 1; do an oral report about their preferences.

	S1	S2	S3
Name:	_____	_____	_____
1. I prefer dancing at a party.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. I prefer running five miles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. I prefer playing video games. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. I prefer playing a sport. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. I prefer reading a book. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. I prefer watching TV. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. I prefer writing a letter. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. I prefer making dinner. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. I prefer doing exercise outdoors. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. I prefer going hiking. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad L: *My birthday experiences*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Producción oral

Objetivo: Describir lo que prefieren hacer el día de su cumpleaños

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather+ simple infinitive* para expresar una preferencia particular

Tiempo estimado: 20 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. En primer lugar, el alumno escribe su nombre en la primera línea y responde brevemente cada pregunta respectivamente.

En segundo lugar, los alumnos entrevistan, en forma oral, a tres de sus compañeros, tratando de formular las preguntas y respuestas, siguiendo el ejemplo dado en la *student's sheet*. Posteriormente, en grupos de cuatro alumnos, intercambian sus opiniones acerca de que tipo de actividades acostumbran realizar en sus cumpleaños.

Por último, algunos alumnos dan un reporte oral de sus experiencias y las de sus compañeros.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias experiencias.

Student's sheet. Activity L. My birthday experiences.

Step 1. Fill in the following chart as you interview a classmate. Trying to ask about his / her preferences for each item.

Model : (you ask) Where would you rather go or stay on your birthday?

(you hear) I'd rather go to "California" restaurant to celebrate it.

Suggested questions: Who would you rather stay with?

What kind of food would you rather eat?

How would you rather have fun?

Name	Where?	Who with?	Food?	Fun?
	California restaurant			

Step 2. Now give an oral report in which you compare and contrast your own birthday experiences with four others, your classmates have just described. Then tell the rest of the group about your findings.

Model: I'd rather go to a restaurant to celebrate my birthday but Mary, John and Julio would rather stay at home with their families...

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad M: *Characteristics*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Producción oral

Objetivo: Describir los objetos que ellos prefieren utilizar para ciertas actividades específicas

Estructura gramatical: verbo *prefer*+ *infinitive -TO* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 20 minutos

Procedimiento:

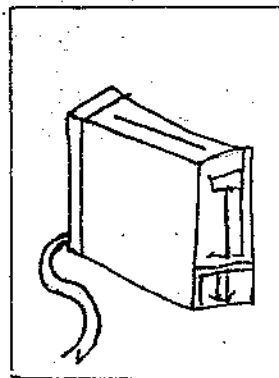
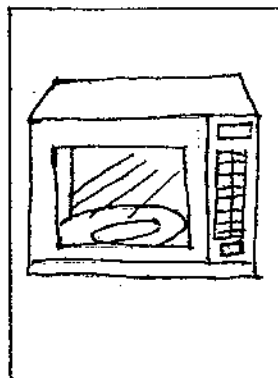
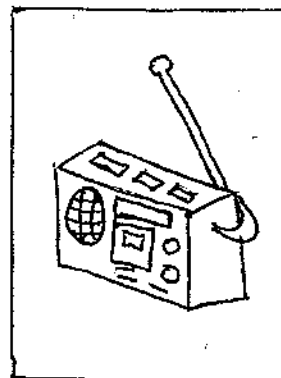
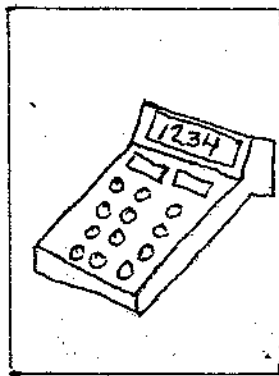
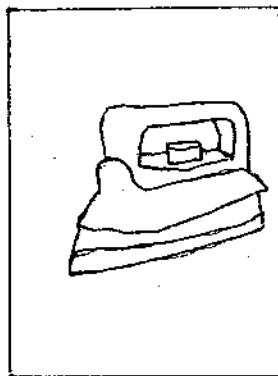
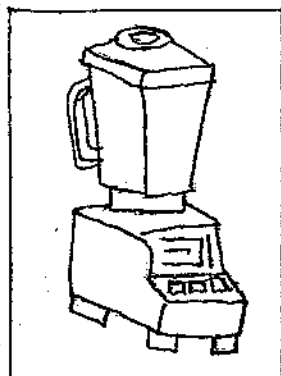
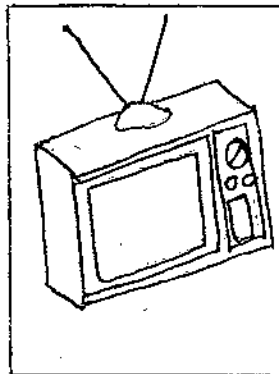
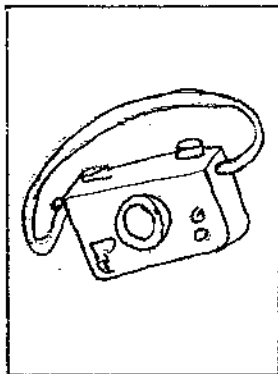
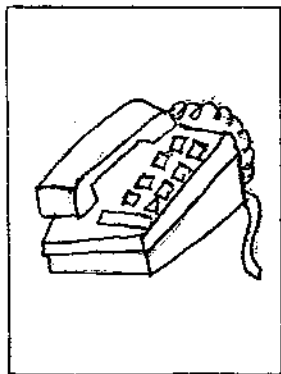
El maestro forma grupos de tres o cuatro alumnos. A cada grupo se le proporciona una *flash card* de uno de los objetos sugeridos (pág. 120), procurando que los otros grupos no sepan que dibujo les fue otorgado. El maestro puede utilizar ilustraciones o fotografías de personajes o lugares famosos, deportes, comida, etc. si así lo desea.

Posteriormente, en grupo, intercambian sus opiniones acerca de que tipo de actividades prefieren realizar con el objeto que se les proporcionó, de forma oral. No deben decir ni un párrafo, ni una definición, sino simplemente oraciones utilizando el verbo *prefer*. Por ejemplo: *I prefer to prepare chocolate milkshakes; I prefer to grill chillies, onions and tomatoes, etc.*

Por último, cada grupo, habla a sus compañeros de las cosas que prefieren hacer con el objeto desconocido. Los otros grupos tratan de adivinar de qué objeto se está hablando; pero sólo cuentan con tres oportunidades para hacerlo.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Visual sheet. Activity M. Characteristics.



NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad N: *Student's habits*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Producción oral

Objetivo: Describir las estrategias de aprendizaje de una lengua que emplea comúnmente un alumno

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather+ simple infinitive* para expresar una preferencia particular

Tiempo estimado: 30 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona a cada alumno una copia fotostática de la *student's sheet*. Después, le pide a un alumno que lea en voz alta las reglas de la actividad, comprobando que cada una de ellas sea entendida adecuadamente, sin que quede la menor duda, por parte de los alumnos.

Posteriormente, el maestro da una copia de la *students' survey* a cada alumno. Los alumnos siguen las reglas de la actividad para realizarla por espacio de unos quince minutos, aproximadamente. Se le sugiere al maestro ser flexible si la actividad requiere un poco más de tiempo.

Por último, el maestro pide a algunos alumnos que reporten, de forma oral, los resultados obtenidos en su encuesta.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Student's sheet. Activity N. Student's habits.

Read these rules carefully. Apply the survey on next page to your classmates.

Rules:

- 1) You may not use anything but English.**
- 2) You may not ask a person more than one sentence in a row.**
- 3) If you find someone who answers "yes" to a sentence, ask for that person's name and signature on the line next to the question.**
- 4) When being said a sentence, listen carefully and do not look at your paper.**
- 5) Do not sign your name unless you have been said a complete sentence.**

At the end, you give an oral report on your findings.

Student's survey. Activity N. Student's habits.

Find people in the class who answer "yes" to the sentences below.

1. You would rather receive a teacher's explanation for each grammar item. _____
2. You would rather infer the grammar structure by using it in examples.

3. You would rather study by yourself. _____
4. You would rather practice conversations with high level students.

5. You would rather listen to music in English all the time. _____
6. You would rather answer your workbook without your teacher's help.

7. You would rather correct your mistakes asking a classmate.

8. You would rather watch movies without reading Spanish subtitles.

9. You would rather read magazines, newspaper, etc. in English.

10. You would rather check your exercises in class. _____

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad O: *Vacation plans*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Producción oral

Objetivo: Describir los planes para sus próximas vacaciones

Estructura gramatical: Verbo *prefer+ infinitive TO* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 20 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. En primer lugar, el alumno completa brevemente las dos fichas, escribiendo en cada renglón la información que se le pide con relación a los planes para sus proximas vacaciones.

En segundo lugar, los alumnos intercambian puntos de vista acerca de los lugares y actividades que prefieren realizar durante su período vacacional, utilizando la información que tienen sus fichas y la estructura *I prefer to...* Por ejemplo: *I prefer to go to Cancun next vacation with my friends to visit pyramids and ruins because we want to swim and take a sun bath. I prefer to eat sea food at a fancy restaurant near the beach and drink a coconut with gin, etc.*

Por último, algunos alumnos dan un reporte oral de sus experiencias y las de sus compañeros.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Student's sheet. Activity O. Vacation plans.

FIRST WEEK	
Place:	_____
Visit:	_____
Take:	_____
Buy :	_____
See:	_____
Eat:	_____
Days:	_____

SECOND WEEK	
Place:	_____
Visit:	_____
Take:	_____
Buy :	_____
See:	_____
Eat:	_____
Days:	_____

4.6 La producción escrita

La producción escrita ha sido un elemento central en la enseñanza de una segunda lengua. Se han propuesto metodologías que enfatizan la creatividad y la imprevisibilidad de la escritura, las cuales han contribuido a una vasta investigación, para examinar lo que ocurre cuando un escritor escribe. Esto ha contribuido a un mejor entendimiento de los procesos de escritura, porque se ha desarrollado una gran variedad de enfoques con respecto a la enseñanza de la misma (Tribble, 1996:37).

A lo largo de la enseñanza de una lengua se han adoptado varios enfoques para desarrollar la producción escrita, entre los que se encuentran: el enfoque controlado (*controlled-free approach*), en el cual la escritura es secuencial. A los estudiantes se les dan primero ejercicios de oraciones y después párrafos para copiar o manipular gramaticalmente; por ejemplo, cambiar preguntas a oraciones, presente a pasado, o plural a singular. Ellos trabajan con material y desarrollan operaciones estrictamente prescritas sobre el mismo. Este enfoque enfatiza: la gramática, la sintaxis y la mecánica (escritura, deletreo, puntuación, etc.). Es más importante la corrección que la fluidez u originalidad (Raimes, 1983:7).

El enfoque de escritura libre (*free-writing approach*), enfatiza la cantidad de lo escrito más que la calidad. En él se propicia la escritura de una gran cantidad de textos libres sobre temas dados, con una mínima corrección de errores. Este enfoque enfatiza el hecho de que los estudiantes deben desarrollar el contenido y la fluidez primero, y no preocuparse por la forma. Una vez que las ideas son escritas en el papel, la corrección gramatical, la organización y los otros aspectos, se presentan gradualmente.

El enfoque de párrafos prediseñados (*paragraph-pattern approach*), hace hincapié en la organización, en lugar de corregir la gramática o la fluidez del contenido. Los estudiantes copian párrafos. Analizan la forma de los párrafos modelo y la imitan. Ellos ordenan oraciones en los párrafos, identifican ideas generales y específicas, crean o escogen una idea general sobre los temas, e insertan o suprimen oraciones. Este enfoque está basado en el principio de que en diferentes culturas la gente produce y organiza su comunicación en diferentes formas.

En el enfoque de organización gramatical (*grammar-syntax-organization approach*), la escritura no es vista como un conjunto de habilidades separadas, las cuales son aprendidas una por una. Por el contrario, en él se establece que dichas tareas están guiadas a poner atención en la organización, al mismo tiempo que trabajan sobre la gramática y la sintaxis necesarias. Este enfoque une el propósito de un texto escrito con las formas que son necesarias para comunicar un mensaje (Raimes, 1983:8).

Recientemente, la enseñanza de la escritura se ha comenzado a mover de la concentración en un producto escrito hacia el énfasis en el proceso en sí mismo. Flowers y Hayes (1981), en VanPatten (1995:216), proponen la Teoría del Proceso Cognitivo de Escritura. Su modelo-descripción se organiza en tres componentes:

- a) El entorno de la tarea (*the task environment*)
- b) La memoria a largo plazo del escritor (*the writer's long term memory*)
- c) Los procesos de escritura (*writing processes*)

El entorno de la tarea se refiere al problema retórico (*the rhetorical problem*), es una noción compleja que involucra conceptos como la situación, la audiencia y las propias metas u objetivos del escritor en su escrito. Una vez que la escritura se ha comenzado, el texto entra al entorno de la tarea. La importancia del texto escrito es que contiene lo que el escritor va hacer a continuación, es decir, como planea o programa la dirección de la escritura, más que reexaminar lo que ha escrito. Flowers y Hayes mencionan que el texto escrito, el plan del escritor y la memoria a largo plazo, señalan la dirección del proceso de la composición.

La memoria a largo plazo se refiere al almacenaje del conocimiento, que el escritor posee o al que tiene acceso en las fuentes como los libros o bancos de datos. Éste también puede incluir el esquema de la escritura, con la que se puede activar una cadena completa de información almacenada. Las experiencias personales forman parte de la cadena informativa que el escritor potencialmente usa. Los procesos de escritura son cuatro. A continuación se describen brevemente:

- La planeación (*planning*). Se refiere a la representación mental interna del conocimiento que será usado en la escritura. Un número de subprocesos está inmerso, entre ellos: la generación y organización de ideas, y el establecimiento de metas u objetivos, entre otros.
- La traducción (*translation*). Es el proceso mediante el cual los escritores interpretan el pensamiento en un lenguaje visible. En él está involucrado el acto físico de la escritura. El proceso de traducir requiere que los escritores decidan hacia dónde dirigir su atención conscientemente.
- El repaso (*reviewing*). Consiste en dos subprocesos: la revisión y la evaluación. Estos subprocesos pueden interrumpir cualquier otro proceso, en cualquier momento durante el acto de la escritura.
- El monitor (*monitor*). Es una estrategia interna de escritura que contribuye a que el escritor se mueva de un proceso o subproceso a otro; continúe generando ideas o se detenga; mueva o ligue un proceso o subproceso con otro; o detenga la revisión y continúe la traducción.

El modelo, de Flowers y Hayes, pretende explicar y tomar en cuenta el diverso conjunto de pensamientos y los procesos que los escritores emplean mientras escriben. La escritura es, en este modelo, un "proceso del pensamiento". Dentro de este proceso, los escritores emplean dos conjuntos de estímulos: prácticas de escritura de transcripción orientada (*transcription-oriented writing practices*) y actividades de composición orientada (*composing-oriented activities*) (VanPatten, 1995:218).

Las prácticas de escritura de transcripción orientada, se refieren a la escritura como un proceso de pensamiento y, consideran las actividades de escritura como tareas multi-dimensionales. Aunque, no sean especificadas todas las tareas, las prácticas involucran la memoria a largo plazo, el entorno de la tarea y los procesos de escritura. Dvorak (1986, en VanPatten, 1995) menciona que las prácticas de transcripción orientada incluyen la escritura orientada primeramente a las convenciones de la forma de la lengua, llamada estructura léxica o gramatical. Estas

actividades dirigen la atención del estudiante hacia los componentes de la escritura, acentuando los procesos para poner las ideas en una lengua visible (translating).

En las actividades de composición orientada, aunque las transcripciones son más comunes que las composiciones al inicio de la instrucción de la lengua, algunas actividades son diseñadas para la composición, consistentes en ejercicios de pre-escritura, en los cuales se les proporciona a los estudiantes opciones a considerar. Estas opciones requieren hacer elecciones para decidir conscientemente la dirección de sus composiciones. Cuanto mayor es la práctica de estos ejercicios, mayor será la capacidad de la composición (VanPatten, 1995:219).

Flowers y Hayes han establecido que la escritura significa escribir un texto conectado y no sólo oraciones individuales ordenadas que los escritores escriben para un lector; y que el proceso de escritura es una herramienta indispensable para el aprendizaje de una segunda lengua.

Las actividades que se proponen a continuación para la producción escrita son una adaptación de las que Cadierno (1992), Lee y VanPatten (1995) han sugerido, todas ellas son actividades afectivamente orientadas por eso no es necesaria ninguna clave de respuestas.

4.6.1 Actividades de producción escrita

De acuerdo con el modelo de producción escrita, propuesto por Flower y Hayes (1981), en VanPatten (1995), a continuación, se presenta una guía de actividades escritas, con los pasos a seguir en cada una de ellas. Aunque las actividades de transcripción orientada son más comunes que las de composición en las primeras etapas de la instrucción, las actividades de composición que aparecen posteriormente, pueden ser diseñadas o adecuadas al nivel que se requiera, cambiando el tema y los elementos involucrados en ellas.

La actividad P está enfocada en la estructura de la oración, es decir, en la sintaxis. Cada columna contiene una categoría gramatical diferente (adverbios, sustantivos/pronombres y verbos), que los estudiantes deben usar para crear oraciones. De acuerdo con el modelo descrito previamente, el problema retórico para los estudiantes es establecer el uso de los elementos de las tres columnas,

enfocándose en la forma y no en el contenido; los procesos de la planeación están incluidos en la construcción y ordenación de sus oraciones individuales; por último, la revisión se enfocará en los términos de las listas empleadas, más que en lo que fue escrito o como fue escrito (VanPatten, 1995:220). No obstante, es importante que los alumnos usen las estructuras con el verbo *prefer* o el modal *would rather*.

Las actividades Q y R, pueden ser consideradas ejercicios de pre-escritura y escritura. En cada uno de los ejercicios de pre-escritura, a los estudiantes se les proporcionan varias opciones, que pueden considerar referentes a un tema específico. Estas opciones requieren que los alumnos elijan y decidan conscientemente la dirección de su composición (VanPatten, 1995: 222-224). Como se mencionó en la sección anterior, este modelo comprende las actividades de transcripción orientada y las de composición.

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad P: *My family*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Producción escrita

Objetivo: Escribir una composición acerca de las preferencias familiares

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather* para expresar una preferencia particular y el verbo *prefer+ infinitive to* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 60 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. A continuación les da un tiempo determinado para que se familiaricen con las instrucciones y el vocabulario, de ser necesario contestará las dudas que surgan sobre la tarea a desarrollar.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad Q: *Camping*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Producción escrita

Objetivo: Generar el contenido de un párrafo acerca de los artículos necesarios para ir de campamento

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather* para expresar una preferencia particular y el verbo *prefer+ infinitive to* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 60 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. Forma equipos de cuatro personas para que realicen una lluvia de ideas de los quince artículos, más útiles, que ellos preferirían llevar a un campamento, con una duración de una semana. A continuación se muestra una posible lista de artículos:

Shorts, sweater, bathing suit, sleeping bag, tent, mosquito net, matches, cooking pot, boots, pocket knife, flash light, etc.

Posteriormente, utilizando la lista previa, cada equipo escribe un párrafo de los artículos seleccionados por ellos, dando las razones de su elección y haciendo uso del verbo *prefer + infinitive* o el modal *would rather*. Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Nota: algunos otros temas que pueden ser utilizados para esta actividad son: música, comida, trabajo, vacaciones o entretenimiento.

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad R: *Composing*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Producción escrita

Objetivos: Seleccionar la audiencia, planear y organizar un escrito acerca de las preferencias personales.

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather* para expresar una preferencia particular y el verbo *prefer+ infinitive to* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 120 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno, haciendo mención de que esta actividad requiere del empleo de hojas extras para su desarrollo. Forma equipos de tres personas para que seleccionen un subtema y una audiencia hacia quien va dirigido su escrito, cabe recordales que el tema principal es hablar de las preferencias personales. Entonces, los alumnos proceden a describir las características particulares de su audiencia.

Una vez determinado el tema, subtema y la audiencia; los alumnos trabajan en la información que podrían incluir en su escrito. Tomando en consideración los datos que poseen hasta el momento, realizan una serie de oraciones relacionadas con las preferencias específicas de su audiencia. De igual forma, individualmente se diseña un plan o lineamiento a seguir durante la escritura del texto; posteriormente en equipo se intercambian puntos de vista para elegir uno solo.

Después, el maestro pide a los alumnos que tengan a la mano cada uno de los elementos diseñados para iniciar su escrito. Conforme se avanza en el escrito es necesario realizar una constante revisión del contenido y la organización, respondiendo a las siguientes preguntas:

Are these still the ideas I want to include?

Does the order in which the ideas are presented help me get my message across the audience?

Por último, cuando el escrito está terminado el maestro junto con los alumnos hacen una revisión general de los elementos lingüísticos y sintácticos incluidos.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Student's sheet. Activity R. Composing.

Step 1. Form groups of three. Select one of the following topics.

- a. music
- b. food
- c. vacation
- d. work
- e. entertainment

Keeping in mind the main topic about preferences, think about an audience for your writing. Select an audience from the following list or propose one yourself.

- a. high school students
- b. the readers of a newspaper
- c. the members of a women's organization
- d. the members of a church council
- e. your relatives
- f. other suggestions _____

Step 2. Now that you have an audience, what will you say to them? Working in the same group, write a list of your audience's preferences, indicating what information you might include in your composition. Then, working individually, prepare an outline of the composition. Once each of your team has an outline, present them to each other. Did your partners think of some things you didn't? Choose only one.

Step 3. Take your outline and list of ideas (preferences) and keep them handy as you write a composition directed to the audience you selected. As you do, answer the following questions.

- a. content : Are these still the ideas you want to include?

- b. organization : Does the order in which the ideas are presented help you get your message across the audience?**

If you answer "no" to either question, rewrite some of your composition.

Once you think your composition is good enough to hand in, review the language you used.

- a. Verbs : Are the forms of verb *prefer* or *would rather* spelling correct?**
- b. Adjectives : What noun do they go with? Do adjectives agree?**
- c. Other elements of the language on which you wish learners to focus.**

4.7 Integración de habilidades

El principio básico que subyacía en la práctica pedagógica convencional, parecía tener un vínculo con la segregación más que con la integración de habilidades. Los cursos, de la enseñanza de lenguas, consistían en unidades en las cuales la comprensión, la gramática y la composición parecían secciones separadas, y los libros de práctica tendían a estar basados en la misma línea. Era frecuente que las diferentes secciones de esta fórmula básica en los libros de texto no tuvieran, en principio, una conexión entre ellas. No era difícil encontrar que los ejercicios gramaticales proveían práctica en una estructura lingüística específica, pero la comprensión de lectura y sus actividades presuponían su conocimiento y otras más, necesarias para que el estudiante pudiera contestar las preguntas correctamente. Por otro lado, las actividades de escritura comúnmente demandaban del estudiante más conocimiento del que la sección gramatical proveía. Por ejemplo, las actividades de gramática requerían que el estudiante pudiera llevar a cabo operaciones de complementación, conversión y transformación, de manera aislada y en oraciones simples; pero sin proporcionarle la oportunidad de escribir un ensayo corto o un resumen breve acerca de una lectura realizada. En estos casos, los ejercicios únicamente proveían una preparación parcial e inadecuada para desarrollar una tarea escrita compleja.

La integración de habilidades, principio básico de los libros de texto actuales, debe entenderse como una asociación entre las habilidades lingüísticas y las comunicativas. Aunque un ejercicio en particular está dirigido a desarrollar una habilidad, su efectividad, con frecuencia, requiere que el estudiante haga referencia a otros aspectos de su competencia comunicativa, es decir, la habilidad para interpretar el discurso, aunque el énfasis esté en la conducta productiva o receptiva. Si esta definición es aceptada como el objetivo del estudiante, parecería que cualquier enfoque dirigido a lograrlo, debería evitar el trato de las diferentes habilidades que constituyen la competencia de forma aislada y considerarlas como un conjunto. Si lo que se pretende lograr es que el estudiante aprenda a componer en el acto de escribir, a comprender en el acto de la lectura y aprender técnicas de lectura y escritura, además de desarrollar la habilidad interna de la interpretación, entonces, será

razonable adoptar un enfoque de integración de habilidades para llevar a cabo este objetivo (*integrated approach*) (Widdowson, 1983:144).

Aunque VanPatten no describe o define el enfoque integrativo en su propuesta, sí enfatiza la enseñanza comunicativa de la lengua, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de habilidades como la comprensión auditiva y de lectura (*listening and reading*); y la producción oral y escrita (*speaking and writing*). Además, provee un enfoque de instrucción gramatical, que claramente muestra la forma en que la gramática puede ser presentada y utilizada durante la comunicación de ideas. Estos aspectos relevantes en la enseñanza de la lengua pueden ser observados en una interrelación conjunta en cada una de las actividades que propone (actividades afectivamente o referencialmente orientadas). Las actividades presentadas son una adaptación de las propuestas por Lee y VanPatten (1995).

4.7.1 Actividades de integración de habilidades

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad S: *Comparing tourist attractions*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Comprensión auditiva y de lectura; producción oral y escrita

Objetivo: Comparar las diferentes atracciones turísticas de México

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather* para expresar una preferencia particular y el verbo *prefer + infinitive to* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 60 minutos

Procedimiento:

El maestro forma equipos de cuatro integrantes cada uno. A continuación proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno, además de un folleto o artículo de revista que incluya una encuesta de los lugares turísticos que se prefieren visitar en México.

El alumno lee la información de su texto. Después de leer el texto, el alumno describe el contenido del mismo a sus otros compañeros de grupo, dando algunas razones por las que se prefiere visitar ese lugar.

Los alumnos intercambian la información que contienen sus textos, utilizando la *student's sheet*, escriben brevemente la información que se pide. Las letras A, B y C se refieren a los lugares de cada compañero. Posteriormente, comparando esta información, los alumnos expresan sus puntos de vista para definir a cuál de los cuatro lugares ellos preferirían ir y por qué. En esta sección, es importante motivar a los alumnos para que hagan uso de la estructura gramatical de *would rather*, o *prefer + infinitive*.

Ejemplos:

I would rather go to Guanajuato because I'd rather go to quiet places.

*I'd rather go to Cancun because I would rather swim than visit colonial buildings.
I'd rather eat a delicious traditional dish in Puebla than a salty fish in Cancun.*

Después de conversar y escuchar las opiniones de cada integrante del equipo, deben de tomar una decisión conjunta para elegir un sólo lugar de su preferencia. Acto seguido, un integrante del equipo pasa al frente a decir cuál lugar prefieren y por qué, usando las estructuras gramaticales del verbo *prefer + infinitivo to*.

Ejemplos:

We prefer to go to Guadalajara because we prefer to eat "pozole" and to drink "tequila".

We prefer to sing Mexican songs with a great "mariachi" at Garibaldi Square in Guadalajara rather than dance in a disco.

We prefer both things because we want to have a good time next vacation.

Por último, el grupo realiza un censo para elegir un sólo lugar para visitar después de haber escuchado a todos los equipos, tratando de expresar sus argumentos con la estructura *We would rather...*

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Student's sheet. Activity S. Comparing tourist attractions.

Student	A	B	C	D
Place:				
Principal Activities:				
Entertainment:				
Food:				
Famous places:				

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad T: *A new Ecological National Park*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Comprensión auditiva y de lectura; producción oral y escrita

Objetivo: Describir la construcción de un nuevo parque ecológico expresando sus propias ideas

Estructura gramatical: Verbo modal *would rather+ simple infinitive* para expresar una preferencia particular o el verbo *prefer+ infinitive to* para expresar una preferencia general

Tiempo estimado: 60 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno y forma equipos de tres o cuatro alumnos.

Cada integrante del equipo dice que cosas preferiría construir en el parque y por qué, utilizando la estructura gramatical sugerida, como en los siguientes ejemplos:

I would rather build a wonderful angel statue in the center of the park.

I would rather build a fountain in the center.

I would rather build a roller coaster next to the fountain.

o

I prefer to build a wonderful angel statue in the center of the park.

I prefer to build a fountain in the center.

I prefer to build a roller coaster next to the fountain.

Al mismo tiempo, un integrante del equipo registra en la *student's sheet* las ideas de sus otros compañeros.

Los alumnos dibujan su proyecto del nuevo parque ecológico en la *student's sheet*, usando únicamente la lista de sugerencias hechas previamente,

para esta sección se sugiere dar sólo tres minutos de tiempo. Al término, otro integrante del equipo expondrá en forma oral, ante el grupo, su proyecto.

Por último, el grupo decidirá cuál es la idea más original, dando sus puntos de vista en comparación con los otros proyectos.

Ejemplos:

In park A, they would rather construct a big lake rather than have a beautiful fountain in the center because it is an important part of nature.

In park A, they would rather plant many apple trees than build a roller coaster.

o

In park A, they prefer to construct a big lake rather than to have a beautiful fountain in the center because it is an important part of nature.

In park A, they prefer to plant many apple trees rather than to build a roller coaster.

Como se trata de una actividad afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

NOTAS PARA EL MAESTRO

Actividad U: *The time capsule*

Tipo: *Output* estructurado afectivamente orientado

Habilidad: Comprensión auditiva y de lectura; producción oral y escrita

Objetivo: Describir cosas de actualidad que perduren para el futuro

Estructura gramatical: Verbo modal *would prefer+ infinitive to* para expresar una preferencia particular

Tiempo estimado: 60 minutos

Procedimiento:

El maestro proporciona una copia de la *student's sheet* a cada alumno. Los alumnos, en silencio, leen cada uno de los pasos a seguir. Los pasos 1 y 2 establecen la situación y el objetivo de la actividad.

El maestro pide a un alumno que lea los pasos 1 y 2 nuevamente en voz alta, para confirmar que las instrucciones están siendo entendidas correctamente.

El maestro divide al grupo en equipos de cuatro miembros para que discutan acerca de sus sugerencias y el por qué de su elección, utilizando la lista que se proporciona en el paso 3 de la *student's sheet* y la estructura gramatical del modal *would prefer*.

Ejemplos:

I'd prefer to put in the time capsule a TV listing because people could see what kind of programs we liked to.

I'd prefer to put in a brochure of Six Flags Mexico because people could know how entertainment was.

Posteriormente, un miembro de cada equipo lee y explica al frente del grupo la lista que haya realizado. Los equipos toman nota de cada una de las exposiciones y al final en grupo hacen un consenso para determinar que artículos tendrán que ir dentro de la cápsula del tiempo. Como se trata de una actividad

afectivamente orientada no es necesaria una clave de respuestas, porque el alumno expresa sus propias opiniones, creencias, sentimientos, etc.

Student's sheet. Activity U. The Time Capsule.

Step 1. The government wants to place a time capsule at the Zocalo square. The capsule will be opened in three hundred years, and it will have the items that represent the last part of the 20th century. You can only keep 10 items. Which items would you prefer to put in it? Why?

Step 2. The capsule is only two cubic feet in size, so anything you choose, must be small. Also, the items selected should reflect not only the achievements of our society but also our values.

Step 3. Work in groups of four to come to a consensus about the contents of the time capsule. You can use the following list to guide your discussion, but you must choose at least four different items which are not on the list.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| a particular book | TV listing |
| a particular movie | a particular credit card |
| a gun | a DVD |
| running shoes | a miniature TV |
| a digital telephone | a pair of jeans |
| a brochure of Six Flags Mexico | a baseball |

Step 4. Present and explain your list to the rest of the class. Listen and take notes as the other groups present and explain their lists. Finally, as a class, come to a consensus on what to include in the capsule.

CONCLUSIONES

El objetivo de este proyecto ha sido la elaboración de una gramática pedagógica, sobre la diferencia morfosintáctica en el uso del verbo *prefer* y el modal *would rather*, que a través de las actividades propuestas, prevenga y corrija los problemas que los estudiantes generalmente tienen en la identificación y manejo de las formas verbales, (gerundio o infinitivo), en una oración.

En este trabajo, se consideraron aspectos como: la detección de los problemas intralinguales de los alumnos; la inclusión, u omisión del punto gramatical tanto en los materiales como en los libros de texto; y el funcionamiento de estas estructuras en la lengua materna y la lengua meta, con la idea de proporcionar los elementos necesarios para mejorar, tanto la presentación como el proceso de adquisición.

Otro punto considerado fue el análisis contrastivo del funcionamiento de dichas estructuras en inglés y español, lo que dio como resultado la identificación de las causas del error, que usualmente cometen los estudiantes al emplearlas. Por lo general, estas causas no siempre son tomadas en cuenta en el diseño de los libros de texto, pues ofrecen un tratamiento o desarrollo del verbo *prefer* y el modal *would rather*, de una forma particular breve, sin establecer el vínculo semántico existente entre ellos. Es de suma importancia, recordar que una gramática pedagógica no tiene como objetivo sustituir al maestro, método o libro de texto, sino el de ser un apoyo didáctico auxiliar que ayude a los estudiantes en la adquisición de la forma y significado de los múltiples aspectos gramaticales.

Las actividades, aquí propuestas, se basan en los Modelos de *input* y *output* estructurados, propuestos por VanPatten, con sus respectivas implicaciones y variaciones en el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje (*listening, reading, speaking and writing*).

Cabe señalar, que los resultados de este trabajo serían infructuosos si no se les da el seguimiento apropiado a las actividades propuestas, a través de la aplicación y la validación de las mismas, a fin de llevar a cabo las modificaciones necesarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, Brian & Freebairn, Ingrid. 1984. *Opening Strategies*. Book 1. Spain: Longman.
- Abbs, Brian & Freebairn, Ingrid. 1985. *Building Strategies*. Book 2. Spain: Longman.
- Abbs, Brian & Freebairn, Ingrid. 1986. *Developing Strategies*. Book 3. Spain: Longman.
- Abbs, Brian & Freebairn, Ingrid. 1985. *Studying Strategies*. Book 4. Spain: Longman.
- Ausubel, D. "Teoría del Aprendizaje Significativo", en *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. J. I. Pozo. 1989. Madrid: Morate Eds.
- Ausubel, David; Novak, Joseph & Hanesian, Helen. 1993. *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Beare, Nick; Greenwell Jeanette & Phillips, Terry. 1999. *Profiles 3*. Hong Kong: MacMillan Heinemann ELT.
- Beaumont, Digby & Granger, Colin. 1992. *The Heinemann English Grammar*. Great Britain: Heinemann.
- Beristáin, Helena. 1984. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: UNAM.
- Black, Vall; McNorton, Maggy; Malderez, Angi & Parker, Sue. 1989. *Fast Forward USA*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Bosewitz, René. 1987. *Penguin Students' Grammar of English*. Great Britain: Penguin Books. ELT.
- Brewster, Simon; Davies, Paul & Rogers, Mickey. 2002. *Skyline 4*. Student's book. China: MacMillan.
- Brewster, Simon; Davies, Paul & Rogers, Mickey. 2002. *Skyline 4*. Workbook. China: MacMillan.
- Brewster, Simon; Rogers, Mickey & Sheard, Nicholas. 2002. *Skyline 4*. Resource Pack. China: MacMillan.
- Brook, G. L. 1965. *A History of the English Language*. Great Britain: Andre Deutsch.
- Brown, Gillian. 1990. *Listening to Spoken English*. London: Longman.
- Brown, Gillian & Yule, George. 1994. *Teaching the Spoken Language*. Great Britain: Cambridge University Press.

- Brown, R. W. & Frazer, C. 1964. "The Acquisition of Syntax" in Ursula Bellugi and Roger Brown (eds.), *The Acquisition of Language*. Monograph of the Society for Research in Child Development, 29, No. 1.
- Brunner, Karl. 1965. *An Outline of Middle English Grammar*. Great Britain: Harvard University Press.
- Cadierno-López, T. 1992. *Explicit instruction in grammar. A comparison of input-based and output-based instruction in second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Celce-Murcia, Marianne & Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. USA: Newbury House Publishers. A division of Harper & Row, Publishers, Inc.
- Celce-Murcia, Marianne & Larsen-Freeman, Diane. 1991. *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. USA: Newbury House Publishers. A division of Harper & Row, Publishers, Inc.
- Chalker, Silvia. 1992. *Current English Grammar*. Hong Kong: MacMillan.
- Chambers English Pocket Dictionary Larousse*. 1992. México: Editora de Periódicos, S.C.L., "La Prensa".
- Clark, John W. 1967. *Early English. An Introduction to Old and Middle English*. Great Britain: Andre Deutsch.
- Close, R. A. 1982. *English as a Foreign Language*. London: George Allen and Unwin.
- Close, R. A. 1988. *A Reference Grammar for Students of English*. Singapore: Longman.
- Close, R. A. 1998. *A Teachers' Grammar: The Central Problems of English*. England: Commercial Colour Press.
- Coe, Norman. 1980. *A Learner's Grammar of English*. Hong Kong: Nelson.
- Corder, S, Pitt. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Great Britain: Penguin Education.
- De Devitiis, G; Mariani, L. & O'Malley, K. 1989. *English Grammar for Communication Exercises*. Hong Kong: Longman.
- Dixon, Robert James. 1992. *Modern American English*. New Edition. United States: Prentice Hall Regents.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 1998. *Grammarway 2*. United kingdom: Express Publishing.

- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 1999. *Grammarway 4*. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 1999. *Enterprise 1*. Grammar. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 2000. *Enterprise 2*. Grammar. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 2000. *Enterprise 1*. Course book. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 2000. *Enterprise 1*. Workbook. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 1999. *Enterprise 2*. Course book. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 2000. *Enterprise 2*. Workbook. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 2000. *Enterprise 3*. Course book. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 2000. *Enterprise 3*. Workbook. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 2001. *Enterprise 4*. Course book. United Kingdom: Express Publishing.
- Dooley, Jenny & Evans, Virginia. 2001. *Enterprise 4*. Workbook. United Kingdom: Express Publishing.
- Eastwood, John. 1994. *Oxford Guide to English Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Eastwood, John & Mackin, Ronald. 1995. *A Basic English Grammar with Exercises*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Evans, Virginia & Dooley, Jenny. 2000. *Enterprise. Grammar 4*. United Kingdom: Express Publishing.
- Evans, Virginia & O'Sullivan, Neil. 2000. *Click On 1*. Teacher's book. United Kingdom: Express Publishing.

- Evans, Virginia & O'Sullivan, Neil. 2000. *Click On 1. Teacher's workbook*. United Kingdom: Express Publishing.
- Evans, Virginia & O'Sullivan, Neil. 2001. *Click On 2*. United Kingdom. Express Publishing:
- Evans, Virginia & O'Sullivan, Neil. 2001. *Click On 2. Teacher's workbook*. United Kingdom: Express Publishing.
- Evans, Virginia & O'Sullivan, Neil. 2001. *Click On 3. Teacher's book*. United Kingdom: Express Publishing.
- Evans, Virginia & O'Sullivan, Neil. 2001. *Click On 3. Teacher's workbook*. United Kingdom: Express Publishing.
- Fernández de Lara, Adriana; Huarte, Clara; et. al. 2002. *Inglés IV. Critical Reading*. México: CCH-UNAM.
- Fowler, W. S. & Coe, Norman. 1982. *Practise Your English*. Intermediate to First Certificate. Hong Kong: Nelson.
- Fowler, W. S. 1979. *First Certificate English*. Language and Composition. Book 1. Hong Kong: Nelson.
- Fowler, W. S. 1991. *Test and Practise Your English*. Intermediate to Advance. Book 2. Hong Kong: Nelson.
- Freeborn, Dennis. 1992. *From Old English to Standard English*. Hong Kong: MacMillan.
- Fusco, Kata; et al. 2002. *Skyline 4. Workbook*. China: MacMillan.
- García-Pelayo, Ramón. 2001. *Diccionario Usual Larousse. Diccionario Enciclopédico*. México: Editorial Ultra.
- Graves, Kathleen & Rein, David P. 1988. *East West 1*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Graves, Kathleen & Rein, David P. 1989. *East West 2*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hancock, Lynnell & French, Rob. "The Dawn of Online Home Schooling" en Newsweek, October 10, 1994. Pág. 48; en Acuña, Ma. Margarita; Chávez, Silvia, et. al. 1999. *English III. Improving Proficiency in Reading*. México: CCH-UNAM.
- Hadlich, Roger L. 1982. *Gramática Transformativa del Español*. Traducción Española de Julio Bombín. Madrid: Gredos.

- Harsh, Wayne. 1968. "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar" en *English Teaching Forum*, July-August (pp 2 – 10)
- Hartley, Bernard & Viney, Peter. 1985. *American Streamline. Destinations, Workbook A*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hartley, Bernard & Viney, Peter. 1985. *American Streamline. Destinations, Workbook B*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Hayward, Arthur L. & Sparkes, John J. 1979. *Cassell's English Dictionary*. Hong Kong: Cassell Ltd.
- Huarte, Clara & Rivera, Gisela. 2002. *English III. Getting the Total Message*. México: CCH-UNAM.
- Hill, L. A. 1991. *Penguin English Student's Dictionary*. Great Britain: Penguin Books.
- Hornby, A. S; Gatenby, E. B. & Wakefield, H. 1973. *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Second Edition. London: Oxford University Press.
- Jones, Leo. 1999. *New Progress to First Certificate*. Student's book. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. USA: Longman.
- Krashen, Stephen D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Great Britain: Prentice Hall International.
- Krashen, Stephen D. & Terrel, Tracy D. 1998. *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Great Britain: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. London. Oxford University Press.
- Lee, James F. & VanPatten, Bill. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. USA: McGraw-Hill.
- Lee, Linda & Brockman, Terra. 2000. *Explorations 1*. USA: Oxford University Press.
- Leech, Geoffrey & Svartick, Jan. 1994. *A Communicative Grammar of English*. USA: Longman.
- Leech, Geoffrey & Svartick, Jan. 1995. *A Communicative Grammar of English*. Second edition. Singapore: Longman.
- Longman Dictionary of American English*. New Edition. 2000. Spain: Longman.

- Luna, Manuel & Del Paso, Adriana. 2002. *Rally 3. Student's book*. México: Macmillan.
- Maclin, Alice. 1996. *Reference Guide to English: A handbook of English as a Second Language*. USA: USIA (United States Information Agency).
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Martinet, A.V. & Thomson, A.J. 1986. *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Marton, Waldemar. 1988. *Methods in English Language Teaching*. United Kingdom. Prentice Hall International.
- Mendoza, Verónica. 1993. *El Papel de la Gramática Pedagógica en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Una Propuesta Metodológica*. Tesis. México: ENEP- Acatlán- UNAM.
- Moskowitz, Gertrude. 1978. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Mounin, Georges. 1967. *Historia de la Lingüística*. Versión Española de Felisa Marcos. Madrid: Editorial Gredos.
- Munguía, Irma; Munguía, Martha E. & Rocha, Gilda. 1998. *Larousse de la Conjugación*. Biblioteca Práctica Larousse. México: Larousse.
- Murphy, Raymond, 1991. *English Grammar in Use. A Reference and Practice Book for Intermediate Students*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Odlin, Terence. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. USA: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. V. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parrot, Martin. 1993. *Tasks for Language Teachers*. Great Britain: Cambridge.
- Pierson, Ruth & Vik, Susan. 1987. *Making Sense in English. Grammar in context*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Potter, Simeon. 1976. *Our Language*. Great Britain: Penguin Books.
- Purpura, James E. & Pinkley, Diane. 1999. *On Target 1. Intermediate*. USA: Longman.
- Purpura, James E. & Pinkley, Diane. 1999. *On Target 1. Workbook. Intermediate*. USA: Longman.

- Quirk, Randolph & Greenbaum, Sidney. 1973. *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey & Svartvik, Jan. 1974. *A Grammar of Contemporary English*. Great Britain: Longman.
- Quirk, Randolph; Greenbaum; et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. USA: Longman.
- Raimes, Ann. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. España: Espasa-Calpe S.A.
- Richards, Jack C. 1992. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Singapore: Longman.
- Richards, Jack C; Hull, Jonathan & Proctor, Susan. 2000. *New Interchange 1*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C; Hull, Jonathan & Proctor, Susan. 2001. *New Interchange 1. Workbook*. United kingdom: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C; Hull, Jonathan & Proctor, Susan. 2000. *New Interchange 2*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C; Hull, Jonathan & Proctor, Susan. 2001. *New Interchange 2. Workbook*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C; Hull, Jonathan & Proctor, Susan. 2000. *New Interchange 3*. Spain: Cambridge University Press.
- Riggenbach, Heidi & Lazon, Anne. "Promoting Oral Communication Skills" en Celce-Murcia, Marianne. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Rivers, Wilga M. & Temperly, Mary S. 1978. *A Practical Guide to the Teaching of English. As a Second or Foreign Language*. USA: Oxford University Press.
- Rutherford, William E. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Singapur: Longman.
- Rutherford, William E. & Sharwood, Michael S. 1988. *Grammar and Second Language Teaching*. USA: Newbury House Publishers.

- Savignon, S. J. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schampfer Azar, Betty. 1989. *Understanding and Using English Grammar*. Second Edition. USA: Prentice Hall Regents.
- Sharwood Smith, M. 1981. *Consciousness-raising and the second language learner*. *Applied Linguistics*, vol. 2, no. 2, pp. 159- 168.
- Shepherd, John; Rossner, Richard & Taylor, James. 1990. *Ways to Grammar. A Modern English Practice Book*. London and Basingstoke: Macmillan.
- Soars, John & Liz. 2001. *American Headway. Starters*. Book. Hong Kong: Oxford University Press.
- Soars, John & Liz. 2001. *American Headway 1*. Book. Hong Kong: Oxford University Press.
- Soars, John & Liz. 2001. *American Headway 1*. Workbook. Hong Kong: Oxford University Press.
- Soars, John & Liz. 2001. *American Headway 2*. Book. Hong Kong: Oxford University Press.
- Soars, John & Liz. 2001. *American Headway 2*. Workbook. Hong Kong: Oxford University Press.
- Soars, John & Liz. 2001. *American Headway 3*. Book. Hong Kong: Oxford University Press.
- Soars, John & Liz. 2001. *American Headway 3*. Workbook. Hong Kong: Oxford University Press.
- Spankie, G. M. 1989. *More Grammar You Need*. Hong Kong: Macmillan.
- Swan, Michael. 1997. *Practical English Usage*. Hong Kong: Oxford.
- Swan, Michael & Walter, Catherine. 1997. *How English Works. A grammar practice book*. Spain: Oxford.
- Tribbie, Christopher. 1996. *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Ur, Penny. 1995. *Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Vallins, G. H. 1956. *The Pattern of English*. Great Britain: Andre Deutsch.

- VanPatten, Bill. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction. Theory and Research*. USA: Ablex Publishing Corporation.
- Wardale, E. E. 1969. *An Introduction to Middle English*. Great Britain. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Widdowson, H. G. 1983. *Teaching Language as Communication*. Great Britain: Oxford University Press.
- Willis, Dave. 1991. *Collins Cobuild Student's Grammar*. Classroom Edition. London: Collins ELT.
- Wright, Joseph & Wright, Elizabeth. 1928. *An Elementary Middle English Grammar*. Second Edition. Great Britain: Oxford University Press.
- Wyld, Henry Cecil. 1936. *A History of Modern Colloquial English*. Third Edition. Great Britain: Basil Blackwell Oxford.

Páginas de Internet

Fred Jehle jehle@ipfw.edu
Indiana U.-Purdue U. Fort Wayne
Fort Wayne, IN 46805-1499
URL: <http://users.ipfw.edu/jehle/courses/verbs/preferir.htm>

Home page: <http://users.ipfw.edu/jehle/>
Spanish verb forms
Last update: Mar. 5, 2001