



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Estudios Superiores

Acatlán

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL SEGUNDO
CONDICIONAL PARA ALUMNOS DE INGLÉS DE NIVEL INTERMEDIO BÁSICO

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA:

MARÍA DEL ROCÍO DÍAZ HERNÁNDEZ

ASESORA:

MTRA. ELVIA FRANCO GARCÍA

ABRIL 2014



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.

DEDICATORIAS

¡Doy gracias a Dios por brindarme la oportunidad de vivir esta experiencia!

Dedico este trabajo a mis padres y hermana que gracias a su cariño y sabios consejos me hicieron una persona responsable y me enseñaron que para lograr algo en la vida hay que luchar por lo que se quiere.

A mi madre:

Rosalía Hernández Briones, por todos sus esfuerzos, desvelos, sacrificios y ejemplo para seguir siempre adelante y por estar junto a mí en los momentos felices y de adversidad.

A mi esposo:

Félix Eduardo Vázquez Rodríguez, a quien siempre agradeceré por su apoyo, confianza, comprensión, y sobre todo por su amor y cariño, porque siempre estuvo al tanto de mis avances y me alentó a no darme por vencida para alcanzar esta meta. “Gracias por estar a mi lado y por apoyar cada uno de mis sueños” ¡Te Amo!

A mi hijo:

Leonardo Vázquez Díaz, que es el ángel que ilumina mis jornadas extenuantes, el pequeño sol que me anima a luchar para seguir creciendo. El principito que sintió más que nadie todos los sentimientos que me transmitía hacer este trabajo. ¡Te Amo Leo!

A mis abuelos:

Clemente Hernández y Josefina Briones quienes son y serán mis segundos padres. Mis lindos abuelitos que siempre celebraron mis logros, lloraron conmigo y me cuidarán por siempre. ¡Dios los bendiga y los guarde!

A mi asesora:

A mi profesora, asesora y sinodal **Mtra. Elvia Franco** a quien admiro por su profesionalismo y dedicación, que con paciencia y cariño me brindo la ayuda, el apoyo y el tiempo incondicional para la realización de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL	3
1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán.....	3
1.2 Centro de Enseñanza de Idiomas de Acatlán.....	4
1.3 Departamento de Inglés.....	4
1.3.1 Programa de Comprensión de Lectura.....	5
1.3.2 Programa de Plan Global	5
1.3.3 Materiales	5
1.3.4 Descripción de la Población	6
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL SEGUNDO CONDICIONAL.....	8
2.1.1 El segundo condicional en español.....	8
2.1.2 Características del segundo condicional en inglés	14
2.1.3 Análisis contrastivo del Condicional Tipo 2 en inglés y su equivalente en español	17
2.1.4 Tratamiento pedagógico	19
2.2 Teoría del aprendizaje.....	20
2.2.1 Aprendizaje significativo	20
2.2.2 Teorías del Procesamiento de la Información	22
2.2.3 Interlenguaje y Análisis de Errores.....	23
2.3 Teoría de la Enseñanza.....	26
2.3.1 Competencia Comunicativa y Actuación Lingüística	26
2.3.2 Enfoque Comunicativo	27
2.3.3 Enseñanza implícita y enseñanza explícita	28
2.3.4 Modelos de enseñanza de la gramática.....	29
CAPÍTULO 3. LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS	33
3.1 Comprensión Auditiva (CA)	33
3.1.1 La comprensión auditiva en el salón de clases	34
3.2 Producción Oral.....	35
3.2.1 La Producción oral en el salón de clases	35
3.3 Comprensión de lectura	37

3.3.1 Modelo interactivo de lectura	38
3.4 Producción escrita	39
3.4.1 Prácticas de transcripción y actividades de composición	41
3.5 Criterios para el diseño del material didáctico	41
3.6 Sugerencias de evaluación.....	42
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA	43
MANUAL DEL PROFESOR	44
Actividades de Input y output Estructurado	45
MANUAL DEL ALUMNO	55
Actividades de Input Estructurado.....	56
Actividades de Output Estructurado.	72
CONCLUSIONES.....	82
BIBLIOGRAFÍA.....	84

INTRODUCCIÓN

La propuesta de actividades para el uso correcto del segundo condicional en inglés para alumnos del Programa de Plan Global (PG3) del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), surgió a fin de proporcionar a los profesores del CEI del nivel antes mencionado, una serie de actividades adicionales en las cuatro habilidades discursivas (comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción escrita y producción oral) que sirvan para practicar y facilitar el aprendizaje del punto gramatical anteriormente mencionado, ya que en la mayoría de los libros de texto no existen ejercicios suficientes para que los alumnos puedan seguir practicando el segundo condicional en inglés.

El fin que se persigue con esta propuesta es proporcionar una serie de ejercicios que contribuyan a que los profesores incluyan el segundo condicional para que los alumnos de nivel intermedio puedan completar su conocimiento del mismo.

En este estudio se delimita el tema de los condicionales y se enfoca solamente al segundo condicional ya que los alumnos todavía no identifican en que parte de la cláusula subordinada deben usar el modal *would*. Además, al revisar los libros de texto que están planeados para estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE), éstos no toman en cuenta su lengua materna (LI), la cual en el caso de los estudiantes de habla hispana, se considera que sí afecta el aprendizaje del inglés por la interferencia que existe de la LI. Lo anterior origina que los alumnos distingan cuando deben usar una determinada estructura en el idioma inglés, ya que aún en su lengua materna desconocen estas mismas a pesar de utilizarlas para comunicarse. El problema radica en que los alumnos no manejan adecuadamente estas estructuras y no tienen claras las diferencias del uso de éstas entre la lengua materna y la extranjera.

En los condicionales existe una semejanza entre ambos idiomas en cuanto a su uso, ya que los condicionales expresan deseo, posibilidad, arrepentimiento. Dichos condicionales se pueden encontrar en tiempo presente, pasado y futuro, todos ellos basados en una condición, la cual puede ser real o imaginaria. En el segundo condicional, objeto de nuestro estudio, el alumno necesita saber lo que es un subjuntivo y su uso en español.

Para el desarrollo de esta propuesta de actividades, el trabajo se divide en cuatro capítulos y su contenido es el siguiente:

En el capítulo I se describe el marco contextual de la Facultad de Estudios Superiores (FES), Acatlán, así como al CEI, los programas de estudio, el material que se utiliza en el CEI y a la población a la cual va dirigida esta propuesta.

En el capítulo II se integra el marco teórico de la investigación. En la primera parte, se define el segundo condicional en función de su sistema lingüístico, definición e historia tanto en inglés como en español; así como un análisis contrastivo en ambos idiomas y el tratamiento pedagógico que recibe este punto gramatical en algunos libros de texto en inglés. En la segunda parte de este capítulo, se definen las bases teóricas del aprendizaje con base en Ausubel, se mencionan las teorías del Procesamiento de la información, así como las características del Interlenguaje y del Análisis de Errores. En la parte tres, se describen las bases teóricas y metodológicas en la enseñanza de los aspectos gramaticales de la lengua. Se abordan los temas de Competencia Comunicativa y Actuación Lingüística según Hymes, Canale y Swain, los modelos de enseñanza de la gramática como son: el *Input* y *Output* estructurados.

En la primera parte del capítulo III, se describen las características de la comprensión auditiva y de lectura, así como de la producción oral y escrita, y su integración. En la segunda parte de este capítulo, se presentan los criterios para el diseño de las actividades y, en la última parte, se incluyen sugerencias de evaluación.

El capítulo IV comprende la propuesta didáctica integrada por el manual del profesor con sugerencias e instrucciones para la aplicación de las actividades de *input* y *output* estructurado con las que el alumno podrá practicar el segundo condicional en las cuatro habilidades del lenguaje.

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL

En el presente capítulo se describen las características generales de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES), del CEI y sus programas, así como el material que se emplea en los cursos de inglés. Finalmente, se describe la población a la cual se dirige la presente propuesta.

1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán

La FES Acatlán, después de Ciudad Universitaria, es la más grande de la UNAM; se ubica en el municipio de Naucalpan de Juárez y ocupa una superficie de 30 hectáreas. Cuenta con una planta física de 30 edificios que albergan un conjunto de tres edificios para Posgrado, uno para investigación y tres para 29 talleres y laboratorios, 268 aulas; construcciones especiales para los centros de Información y Documentación de Enseñanza de Idiomas y de Desarrollo Tecnológico, la Unidad de Seminarios, el Centro Cultural Acatlán y cuatro auditorios que en su conjunto tienen un foro de 1500 usuarios. La FES Acatlán cuenta con una matrícula promedio de 16000 estudiantes, lo que la convierte en el segundo centro de educación superior en el Estado de México (después de la Universidad Autónoma del Estado de México). En la Fes Acatlán se imparten 16 licenciaturas del sistema escolarizado: Derecho, Comunicación, Matemáticas Aplicadas y Computación, Relaciones Internacionales, Arquitectura, Ciencias Políticas y Administración Pública, Diseño Gráfico, Pedagogía, Economía, Actuaría, Sociología, Ingeniería Civil, Historia, Filosofía, Enseñanza de Inglés, y Lengua y Literatura Hispánicas, las cuales se ubican dentro de tres áreas del conocimiento: las Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías, las Ciencias Sociales y las Humanidades y Artes. Dos carreras que se encuentran en el Sistema de Universidad Abierta y dieciocho estructuras curriculares de posgrado, además de los servicios extensionales y el desarrollo de actividades de investigación (www.acatlan.unam.mx).

En la FES Acatlán, cada carrera está organizada en Jefaturas de Programa, representadas por un jefe de programa, jefes de sección y un secretario técnico. En cada programa se puede encontrar información concerniente al plan de estudios, horarios de clase, profesores y las materias de cada semestre. Dicha información se encuentra disponible a través de la página de internet: (www.acatlan.unam.mx).

De acuerdo con el plan de estudios de las diferentes carreras que se imparten en la FES Acatlán, es indispensable que los alumnos de las mismas acrediten un idioma, ya sea en la modalidad de comprensión de lectura o de plan global, requisito necesario para trámites de titulación, por lo que

se creó el CEI, para facilitar a los alumnos de la FES el aprendizaje del idioma y así cubrir las necesidades de acuerdo con la carrera que estudian.

1.2 Centro de Enseñanza de Idiomas de Acatlán

El CEI de la FES Acatlán ofrece a la comunidad universitaria y al público en general cursos de distintos idiomas, entre ellos el idioma inglés. El CEI también hace investigaciones en el campo de Lingüística Aplicada, elabora los materiales necesarios para la docencia y la atención de las demandas de traducción requeridas por la UNAM o por otras instituciones públicas o privadas. Además, ha ganado prestigio como institución autorizada en la aplicación de exámenes con valor internacional. Los idiomas que allí se enseñan cubren, asimismo, el aspecto cultural de la lengua, se imparten cuatro horas por semana, durante 15 semanas, es decir 60 horas por nivel, mismas que se explican con mayor detalle en el apartado 1.3.

Los exámenes son obligatorios para aprobar los cursos y la calificación mínima para acreditar y pasar al siguiente nivel es siete, la cual fue establecida por acuerdo entre los diferentes departamentos de cada idioma.

El horario para los cursos en el CEI es de 7:00 a.m. a 9:00 p.m. de lunes a viernes, y los sábados de 9:00 a.m. a 6:00 p.m. Los alumnos pueden solicitar un examen de colocación si tienen conocimientos de la lengua que desean estudiar; en el caso del idioma inglés el examen de colocación es obligatorio. Estos exámenes se aplican dentro del horario establecido por cada departamento. Es importante mencionar que los estudiantes deben mostrar buen comportamiento y asistir a sus clases regularmente.

Se cuenta, así mismo, con material didáctico como: *flash cards*, posters y libros de texto. Los libros de texto son actualmente la serie *New English File* para los niveles PG-1 a PG-4 y *Pet Materclass Intermediate* para PG-5 y PG-6.

1.3 Departamento de Inglés

EL CEI ofrece dos tipos de programas, el Programa de Comprensión de Lectura (CL) y el Programa de Plan Global (PG), que se imparten en cursos semanales y sabatinos.

1.3.1 Programa de Comprensión de Lectura

El programa de Comprensión de Lectura (CL) se ha diseñado para los alumnos universitarios que necesitan cubrir, conforme al plan de estudios de las carreras, el requisito de comprensión de lectura de una lengua extranjera, requisito indispensable para su titulación y para ingresar a los posgrados, maestrías y doctorados. El propósito de este curso es enseñar a los alumnos estrategias para la comprensión de lectura.

Este curso está dividido en tres niveles, cuatro horas a la semana, con una duración de 60 horas por nivel, con un total de 180 horas por los tres niveles, al término de los cuales el alumno presenta el examen de requisito de Comprensión de Lectura que debe ser acreditado para obtener su constancia de comprensión de lectura y así realizar sus trámites de titulación en las carreras que así lo requieran.

1.3.2 Programa de Plan Global

El propósito del programa de PG es cubrir las cuatro habilidades de enseñanza-aprendizaje de una lengua: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita, y su integración. Este programa se imparte en la modalidad de cursos semanales (lunes a viernes) y cursos sabatinos. El PG está dividido en ocho niveles en la modalidad semanal, cubriendo cuatro horas por semana durante cada semestre. Al concluir los niveles, el estudiante debe presentar el examen de requisito de Plan Global para obtener su constancia para realizar sus trámites de titulación, requisito necesario en casi todas las carreras ofrecidas en Acatlán.

1.3.3 Materiales

Los libros de texto pertenecen a la serie *New English File* (Oxford University Press, 2011 <http://www.oup.com/elt/englishfile>), que se compone de seis libros y un curso para intermedios de España. Este libro da una cobertura completa de las cuatro habilidades con un enfoque claro en la pronunciación, además de contar con los siguientes recursos:

iPacks y *iTools* (para pizarrones interactivos), *DVDs*, *MultiROMs*, sitios web populares, además de material en línea Práctica de Habilidades. Incluyen libro del alumno, libro de profesor con prueba y *CD-ROM*, libro con *MultiROM* (con y sin clave de respuestas), *CD audio*, *New English iPacks File* y *iTools*, *DVDs* y habilidades prácticas en línea (*Elem-alto*).

Los materiales que se utilizan en el Departamento de Inglés del CEI son los siguientes.

Libro	New English File Elementary		New English File Pre – Intermediate			Pet Masterclass Intermediate		New English File Upper intermediate	
	Curso	PG-1	PG-2	PG-3	PG-4	PG-5	PG-6	PG-7	PG-8
Unidades	1-4	5-8	1-3	4-6	7-9	1-10	11-20	1-4	5-7

Cuadro 1: Libros de texto utilizados en el Departamento de Inglés del CEI

El segundo condicional es abordado en el libro *New English File Pre-Intermediate* en la unidad 6, en el curso PG3, en esta serie no es el único libro donde se aborda ese tema ya que también se encuentra en *New English File Intermediate* pero este libro no es empleado por el CEI. También se emplea el libro *Pet Masterclass Intermediate*, en cuya unidad 16 se aborda el tema del segundo condicional para alumnos de PG6.

1.3.4 Descripción de la Población

1.3.4.1 Población docente

El cuerpo docente CEI del Departamento de Inglés, se conforma de alrededor de sesenta y cinco docentes de Inglés, de los cuales la mayoría son Licenciados en Enseñanza de Inglés y otros tienen estudios de posgrado relacionados con la enseñanza de idiomas y que cuentan además con la constancia que expide la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM; de profesores titulados en el área y de docentes que han asistido al curso de Formación de Profesores que se imparten en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. De entre todos ellos, algunos son hablantes nativos.

1.3.4.2 Población estudiantil

La población estudiantil del Centro de idiomas está conformada por la comunidad interna, comunidad UNAM y comunidad externa, que se describen brevemente a continuación.

- a) Comunidad Interna: Está integrada por los alumnos de las mismas carreras que se imparten en la FES Acatlán, para quienes la finalidad principal es la de cubrir el requisito académico que establece casi todas ellas para trámites de titulación. La mayoría de los alumnos son de nivel socioeconómico medio y sus edades fluctúan entre los 17 y los 25 años. Durante sus

estudios previos, tomaron clases de inglés como materia curricular en los ciclos previos de secundaria y bachillerato.

- b) Comunidad UNAM: Se conforma por los trabajadores, profesores y los alumnos de las distintas dependencias de la UNAM (FES, CCH, ENP, etc.).
- c) Comunidad Externa: Compuesta por personas ajenas a la UNAM y presenta características diversas.

Las actividades que se realizan en este trabajo son diseñadas para el nivel PG3 (nivel Pre-intermedio) el cual aborda el segundo condicional.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo, describirán el aspecto lingüístico del segundo condicional, tanto en el idioma inglés, como en el idioma español, examinaremos la manera como los individuos estructuran su propio conocimiento de acuerdo con algunas teorías del aprendizaje, y por último, se describen brevemente algunas teorías de la enseñanza, principalmente las diferencias entre la enseñanza implícita y la enseñanza explícita, y las características del *input* estructurado y el *output* estructurado.

2.1 DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL SEGUNDO CONDICIONAL

El objetivo de esta sección es describir el aspecto lingüístico del segundo condicional en el idioma inglés y en español. Para hacerlo, se consultaron diferentes fuentes bibliográficas, a fin de contar con una definición precisa del término y enfoque que recibe dicho punto en las gramáticas tanto del inglés como del español. Con lo anterior, pudimos hacer un análisis contrastivo para detectar las áreas de posible dificultad y, posteriormente, corregir o prevenir problemas que los alumnos puedan tener al utilizar este punto gramatical. En esta sección, se analiza también el tratamiento que recibe este tema en libros de texto.

2.1.1 El segundo condicional en español

A continuación y para entender cómo se construyen los condicionales, se describe el concepto de oración. La oración es un enunciado bimembre porque en ella se encuentran los dos miembros sujeto y predicado (Alarcos 1999: 255). La oración se clasifica en simple o compuesta.

La oración simple es aquella que “tiene un solo esquema sujeto/predicado” (Alarcos 1999: 255)

Ejemplo: Los astrónomos descubrieron una nueva estrella

La oración compuesta “consta de dos o más proposiciones, es decir más de un esquema sujeto/predicado” (Alarcos 1999: 256). La oración está formada por dos o más oraciones que al unirse con un nexo, reciben el nombre de proposiciones. Las proposiciones que forman una oración compuesta pueden estar relacionadas de dos formas: por coordinación o por subordinación.

Las oraciones compuestas por coordinación son aquellas cuyas proposiciones están unidas en condición de igualdad, es decir, no existe subordinación entre ellas.

Ejemplos: Los perros ladraban y los gatos maullaban.

- Juan toca la guitarra o Pedro toca el piano

- La niña canta, pero nadie la escucha.
- La niña canta, así que estaremos callados.

Las oraciones compuestas por subordinación son aquellas cuyas proposiciones están unidas en condición de desigualdad por tener distinta categoría sintáctica. Beristain (1981:441) señala que “La relación de subordinación se da entre oraciones que no son iguales sintácticamente: unas dependen de otras; las subordinadas forman parte (y cumplen función dentro) de las subordinantes. Ejemplo:

- La niña canta cuando todos la escuchan.

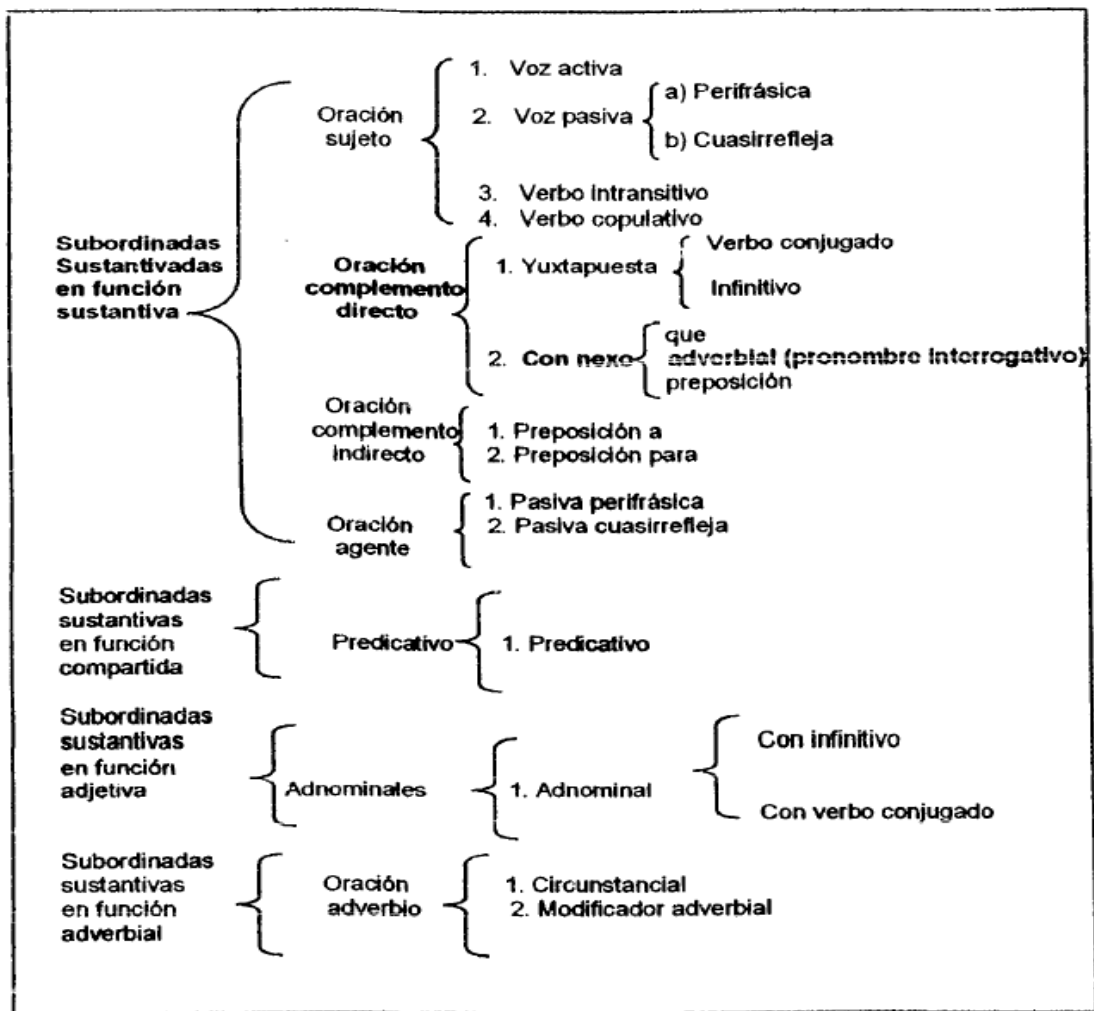
De las dos proposiciones que forman una oración compuesta, una es la principal, (la niña canta) y la otra es la subordinada (cuando todos la escuchan).

La oración principal recibe también el nombre de subordinante o independiente, ya que tiene sentido completo. La subordinada recibe el nombre de dependiente pues, por si misma, carece de sentido completo y está supeditada a una unidad superior que es la subordinante o independiente. Ejemplo:

- Los científicos querían saber dónde estaba la estrella nueva.

Las oraciones subordinadas se clasifican en: sustantivas, adjetivas y adverbiales. De la misma manera menciona que las oraciones subordinadas adjetivas son las que “modifican a un sustantivo, como lo hace el adjetivo.” Las oraciones subordinadas adverbiales son las que “desempeñan las funciones propias del adverbio” y se conectan con conjunciones subordinadas como si, aunque, para que, ya que, etc.

El siguiente cuadro muestra la clasificación de las oraciones subordinadas en español:



Cuadro 2: Clasificación de las oraciones subordinadas sustantivas (con base en Beristain 1951:445)

Tomando en cuenta la información anterior podemos decir que los condicionales también son formados de una oración subordinante y una oración subordinada ya que al consultar varias gramáticas del español, como lengua materna (Gramática de la Lengua Española, Real Academia Española, 1999; Real Academia Española, Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española, 1989; Teoría y Enseñanza de la Gramática, 1996), se encontró que existen diversas denominaciones, bajo las cuales los gramáticos agrupan a los condicionales: el llamado modo potencial o condicional que se estudiaba hace años, como un modo independiente de los demás, después pasó a ser incluido frecuentemente entre los tiempos del indicativo, porque se consideró que en su forma simple, tenía un valor de pospretérito. El modo potencial expresa la visión subjetiva y se refiere a los procesos como futuribles, como hipotéticos.

Aunque en español se usan los términos de "pospretérito", "potencial" y "condicional" para referirse a este punto gramatical, en el presente trabajo se utiliza el término de "condicional" ya que este

mismo término se utiliza en el idioma inglés. Antes de explicar cuántos tipos de condicionales existen, es importante recordar cuáles son los modos y tiempos verbales que se emplean en este tipo de oraciones.

Para González Peña (1991:87), el modo es la forma que toma el verbo según la manera como se declara la acción o el hecho. Son tres los modos del verbo:

Modo indicativo. En español el indicativo es la forma usada para describir hechos reales o seguros, con independencia de si estos hechos son pasados, actuales o se espera que sucedan con certeza.

Modo subjuntivo. En el español, el subjuntivo se usa para hechos no reales, hipotéticos o deseados pero inciertos.

Modo imperativo. El modo imperativo en el español no sirve para hablar de hechos reales o ficticios, sino para expresar órdenes o hechos que deben o deberían realizarse, pero no necesariamente ocurren.

González Peña (1991:87) señala que el tiempo es la forma que toma el verbo para significar la época en que sucede lo que se declara. Los tiempos se dividen en simples y compuestos. Son simples los que constan de la inflexión verbal sola, como *amo*; compuestos, los que necesitan un verbo auxiliar para expresarse como: *he amado*.

En español, los verbos en infinitivo terminan en *-ar*, *-er*, *-ir*. El siguiente cuadro muestra la conjugación del verbo amar, temer y partir en modo indicativo y subjuntivo con sus respectivos tiempos verbales.

Modo indicativo

<i>Presente</i>	<i>Amo</i> <i>Temo</i> <i>Parto</i>
<i>Antepresente</i>	<i>He amado</i> <i>He temido</i> <i>He partido</i>
<i>Pretérito</i>	<i>Amé</i> <i>Temí</i> <i>Partí</i>
<i>Antepretérito</i>	<i>Hube amado</i> <i>Hube temido</i> <i>Hube partido</i>

<i>Futuro</i>	<i>Amaré, Temeré Partiré</i>
<i>Antefuturo</i>	<i>Habré amado Habré temido Habré partido</i>
<i>Copretérito</i>	<i>Amaba Temía Partía</i>
<i>Antecopretérito</i>	<i>Había amado Había partido Había temido</i>
<i>Pospretérito</i>	<i>Amaría Temería Partiría</i>
<i>Antepospretérito</i>	<i>Habría amado Habría temido Habría partido</i>

Modo subjuntivo

<i>Presente</i>	<i>Ame Tema Parta</i>
<i>Antepresente</i>	<i>Haya amado Haya temido Haya partido</i>
<i>Pretérito</i>	<i>Amara/amase Temiera/temiese Partiera/partiese</i>
<i>Antepretérito</i>	<i>Hubiera o hubiese amado Hubiera o hubiese temido Hubiera o hubiese partido</i>
<i>Futuro</i>	<i>Amare Temiere Partiere</i>
<i>Antefuturo</i>	<i>Hubiere amado Hubiere temido Hubiere partido</i>

Modo Imperativo

<i>Singular</i>	<i>Ama</i>
<i>Plural</i>	<i>Amad</i>

Cuadro 3: Conjugación del verbo amar, temer y partir en modo indicativo y subjuntivo con sus respectivos tiempos verbales (con base en: http://es.wikipedia.org/wiki/Tiempo_verbal)

Una vez explicado los modos y tiempos verbales veremos que basándonos en la gramática de Alarcos (1999: 153-155, 376-381), existen cuatro tipos de condicionales, los cuales se describen a continuación:

Primer condicional. Pertenecen al primer tipo las oraciones cuya subordinada se refiere a una condición real o posible en el presente. La oración principal puede tener el verbo en presente de indicativo, en futuro de indicativo o en imperativo, y la oración subordinada lleva el *si* condicional y el verbo en presente de indicativo; ejemplo:

- Si vienen antes de las cinco, yo los veo.
- Si me prestan dinero, yo compraré el coche.

Segundo condicional. El segundo tipo de oraciones condicionales expresan un hecho irreal o hipotético en el presente, se construyen con el pospretérito de indicativo en la oración principal y el *sí* condicional más el pretérito de subjuntivo en la oración subordinada. En estas oraciones, el cumplimiento de la condición se considera difícil o hay una negación implícita, es decir, es propiedad del pretérito sugerir una idea de negación relativa al presente. Decir que una cosa fue es insinuar que no es ya. Y de aquí el sentido de negación indirecta o implícita que las oraciones condicionales toman a menudo en castellano, por medio de una relación de anterioridad superflua para el tiempo. (González Peña, 1991:289) Ejemplo:

- Yo los vería, si vinieran a las cinco. (Puede ser que vengan a las cinco, pero es difícil).
- Estamos en clase de español. Si no estuviéramos en clase, estaríamos leyendo en la biblioteca.

Tercer condicional. El tercer tipo de oraciones condicionales corresponde a las oraciones condicionales reales o posibles en el pasado; se construyen con el pretérito o copretérito de indicativo, ejemplo:

- Si ella lo sabía, lo decía.

- Si el avión salió a tiempo, mis padres llegaron antes del mediodía a Monterrey.

Cuarto condicional. El cuarto tipo de oraciones condicionales corresponde a condicionales irreales o hipotéticas en el pasado; se construyen con el verbo de la oración principal en antepospretérito y el verbo de la oración subordinada con la conjunción si y el antepretérito de subjuntivo. Existe en estas oraciones una negación implícita; ejemplo:

- Yo los habría visto, si ellos hubieran venido a las cinco. (Yo no los vi).

En este trabajo, se aborda el segundo condicional en inglés que, como ya se ha mencionado, en las gramáticas del español como lengua materna pertenece al condicional tipo dos.

2.1.2 Características del segundo condicional en inglés

En *Guide to Grammar Terms* (1991), se define a la Cláusula condicional y a la Condición como una oración dependiente en el modo condicional expresando la condición bajo la cual la cláusula adyacente independiente será verdadera. Tales cláusulas con frecuencia se introducen por "if"; por ejemplo: *If you do that again, I'll scream.*

Existen cinco tipos de condicionales en inglés.

Condicional tipo cero. Expresa relaciones o condiciones que son verdaderas e inalterables o invariables; por ejemplo:

<i>If oil is mixed with water,</i> Oración con "if" en presente	<i>It floats</i> Oración principal con presente simple
--	---

Cuadro 4: Ejemplos de Condicional tipo 0

Condicional tipo 1. Indica algo que sucederá si una cierta condición se lleva a cabo; ejemplo::

<i>He will come</i> Oración principal con "will"	<i>If you call him</i> Oración con "if" en presente simple
---	---

Cuadro 5: Ejemplos de Condicional tipo 1

Con el uso de "may", el significado de esta frase cambia. El hablante reconoce que puede ir a la playa pero no está tan seguro si irá.

<i>If it doesn't rain,</i> Oración con "if" en presente simple	<i>We may go to the beach.</i> Oración principal con "may"
---	---

Cuadro 6: Ejemplos de Condicional tipo 1 usando "may".

Se utiliza el modal "might" para decir que existe una posibilidad de que algo ocurra o de que una situación se vuelva realidad.

<i>If Frank gets a job,</i> Oración con "if" en presente simple	<i>I might get back the money that I lent him.</i> Oración principal con "might"
--	---

Cuadro 7: Ejemplos de Condicional tipo 1 usando "might".

En este caso, el uso de "should" expresa la opinión del hablante.

<i>If it doesn't rain,</i> Oración con "if" en presente simple	<i>We should go to the beach.</i> Oración principal con "should"
---	---

Cuadro 8: Ejemplos de Condicional tipo 1 usando "should".

"Can" significa que es posible ir a la playa, pero no indica la probabilidad.

<i>If it doesn't rain,</i> Oración con "if" en presente simple	<i>We can go to the beach.</i> Oración principal con "can"
---	---

Cuadro 9: Ejemplos de Condicional tipo 1 usando "can".

"Must" lo usamos cuando queremos hacer una conclusión lógica sobre una situación o actividad

<i>If you think I am going to lend you any more money,</i> Oración con "if" en presente simple	<i>You must be mad.</i> Oración principal con "must"
---	---

Cuadro 10: Ejemplos de Condicional tipo 1 usando "must".

Condicional tipo 2. Expresa un posible resultado de una cierta condición que nosotros suponemos o imaginamos. La oración con "if" expresa una acción o un estado que no es verdadera y podemos imaginar el probable resultado. Se incluyen aquí todas las condiciones irreales, como:

<i>If I were a fish,</i> Oración con "if" + Pasado	<i>The cat would eat me.</i> Oración principal con Would
---	---

Cuadro 11: Ejemplos de Condicional tipo 2.

Para el segundo condicional podemos utilizar los modales *might* y *could* en lugar de *may* y *can* para indicar probabilidad:

<i>If Frank got a job,</i> Oración con "if" + Pasado	<i>I might get the money back that I lent him.</i> Oración principal con "might"
<i>If it didn't rain,</i> Oración con "if" + Pasado	<i>We could go to the beach.</i> Oración principal con "could"

Cuadro 12: Ejemplos de Condicional tipo 2 usando "might" y "could".

Condicional tipo 3. Se refiere a situaciones o ideas imposibles, porque sabemos que la condición no se llevó a cabo, pero nos gusta imaginar el resultado, ejemplo:

<i>He would have come,</i> Oración principal <i>Would have</i>	<i>If you had called him.</i> Oración con "if" + Pasado Perfecto
---	---

Cuadro 13: Ejemplos de Condicional tipo 3.

Para el tercer condicional podemos utilizar también los siguientes modales: *may*, *might*, *could* para referirnos a cosas que probablemente ocurrieron el pasado.

<i>We may have gone to the beach</i> Oración principal <i>may have</i>	<i>If it hadn't rained</i> Oración con "if" + Pasado Perfecto
<i>I might have got the money back that I lent him</i> Oración principal <i>might have</i>	<i>If Frank had got a new job</i> Oración con "if" + Pasado Perfecto
<i>We could have gone to the beach.</i> Oración principal <i>might have</i>	<i>If it hadn't rained,</i> Oración con "if" + Pasado Perfecto

Cuadro 14: Ejemplos de Condicional tipo 3 usando "may", "might" y "could".

"Must" y "should" los usamos cuando queremos hacer una conclusión lógica sobre una situación o actividad imaginaria que pudo haber ocurrido en el pasado.

<i>If I had let you know that I loved you,</i> Oración con "if" + Pasado Perfecto	<i>I must have been crazy</i> Oración principal con <i>must have</i>
<i>If the flight had been on time,</i> Oración con "if" + Pasado Perfecto	<i>He should have arrived in Canada early this morning.</i> Oración principal con <i>should have</i>

Cuadro 15: Ejemplos de Condicional tipo 3 usando "must" y "should".

Condicional tipo 4. Indican una condición en el presente y su resultado en pasado, ejemplo:

<i>If she were thinner,</i> Oración con "if" en pasado	<i>She wouldn't have broken the chair.</i> Oración principal con <i>would have</i> +pasado perfecto
<i>If she were single,</i> Oración con "if" en pasado	<i>She could have got married to Robert</i> Oración principal con <i>could have</i> +pasado perfecto
<i>If he had problems,</i> Oración con "if" en pasado	<i>He must have talked to his father about them.</i> Oración principal con <i>must have</i> +pasado perfecto
<i>If you had listened to me</i> Oración con "if" en pasado	<i>He shouldn't be in this situation.</i> Oración principal con <i>should</i> en presente.

Cuadro 16: Ejemplos de Condicional tipo 4.

También se puede expresar una condición en el pasado y su resultado en el presente, ejemplo:

<i>If I had saved a lot of money,</i> Oración con "if" en pasado perfecto	<i>I wouldn't be poor now.</i> Oración principal con <i>Would</i>
--	--

Cuadro 17: Ejemplos de Condicional tipo 4.

El condicional que nos compete en el presente trabajo es el de tipo 2. En las gramáticas del inglés como lengua extranjera (*The Grammatical Structures English and Spanish*, 1965; *Guide to Grammar Terms*, 1991; *Grammar with a Purpose*, 1990; *Lado a Lado Gramática Inglesa y Española*, 1998, *Contemporary Grammar Units*, 1982; *The Grammar Book*, 1983) se encontró que los gramáticos clasifican a los condicionales de la siguiente manera:

El tiempo verbal que sigue a "if" (si condicional, sin acento en español) en inglés es el "Past Tense" y en español "El pretérito imperfecto del subjuntivo". Por tanto, para hacer este tipo de condicional en inglés, el alumno debe tomar en cuenta que en español una oración condicional se puede decir con el verbo de dos formas (leyera/leyese, durmiera/durmiese, viviera/viviese), mientras que, en inglés, se utiliza el tiempo pasado simple, es decir, la misma estructura que se emplea para decir, por ejemplo, leí, dormí y viví.

2.1.3 Análisis contrastivo del Condicional Tipo 2 en inglés y su equivalente en español

El análisis contrastivo (CA) se estableció con el propósito de enseñar una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) de la mejor manera posible. El análisis contrastivo, por lo tanto, es una herramienta lingüística de aspecto lingüístico. Lado (1957: 55) menciona que "el profesor que ha

hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa del estudiante sabrá mejor cuales son los problemas reales de aprendizaje y así tratará de mejorar su enseñanza".

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

Como parte del diseño de esta investigación sobre la estructura del segundo condicional en inglés, se presenta un análisis contrastivo sobre la misma estructura entre el inglés y el español, cuyo objeto será establecer las semejanzas y diferencias lingüísticas entre ellos para poder facilitar, de alguna manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la estructura ya descrita anteriormente.

De los cuatro condicionales, el condicional Tipo 2 es nuestro objeto de estudio. Al igual que en español se refiere a situaciones o estados que no suceden en el presente, son imaginativos, es decir, un presente irreal.

	INGLÉS	ESPAÑOL
1	<i>If Sarah weren't married, she wouldn't have so many problems with Roberto.</i>	Si Sara no estuviera casada, ella no tendría problemas con Roberto.
2	<i>If Sarah had a photo album, she wouldn't like to have a photo album of her marriage.</i>	Si Sara tuviera un álbum de fotos, a ella no le gustaría tener un álbum de fotos de su boda.
3	<i>If Roberto were tender, Sarah wouldn't be angry with him.</i>	Si Roberto fuera amable, Sara no estaría enojada con él.
4	<i>If Sarah were single, she would get married to Jeff.</i>	Si Sara fuera soltera, ella se casaría con Jeff.
5	<i>If Sarah weren't married, she would miss to stay by someone who loves her.</i>	Si Sara no estuviera casada, ella extrañaría estar con alguien que la amara.

Cuadro 18: Análisis contrastivo del segundo condicional en inglés y español

Como se puede observar en el cuadro anterior, las estructuras gramaticales tanto del inglés como del español son semejantes; en los dos idiomas se utiliza para referirse a situaciones hipotéticas, sin embargo, el español posee tiempos verbales que no existen en inglés, lo cual genera una interferencia entre la lengua meta y la lengua materna, ya que el alumno trata de encontrar equivalentes para la lengua meta.

Con la descripción de ambas estructuras, se pudo observar que uno de los problemas frecuentes del segundo condicional para los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera es la influencia de su L1 en el uso de éste en inglés. Esta influencia se da al momento en que el estudiante hace uso del pretérito Imperfecto del Modo Subjuntivo (un tiempo tremendamente difícil de aprender para los angloparlantes) al momento de querer expresar un presente que no es real.

Otro problema puede ser el mal manejo de los tiempos en inglés, así como el de los modales auxiliares. De acuerdo con *The Grammar Book* (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, (2001:116), los estudiantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera (ESL / EFL) necesitan tener un buen manejo de los tiempos en inglés, así como de los modales auxiliares antes de que puedan hacer frente a todos los tipos de oraciones condicionales en inglés.

En resumen, puede concluirse de este análisis que ambos sistemas lingüísticos no poseen una estructura semejante, ello se debe a la existencia de elementos gramaticales propios de la lengua materna. No obstante, cabe destacar que en ambos idiomas la estructura del segundo condicional es empleada para plantear situaciones hipotéticas.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

La forma tradicional en que presentan los libros de texto a los condicionales es la introducción de cada tipo de formas condicionales, con una explicación muy general, a la vez que realizan una separación de las estructuras en cláusulas de condición y cláusulas de resultado con sus respectivas modificaciones estructurales.

En *Interactions II*, el segundo condicional se explica brevemente, no cuenta con ejercicios escritos para que los alumnos practiquen la estructura, sino que maneja lecturas y sobre las mismas el alumno tiene que completar un párrafo usando el segundo condicional en la oración que hace falta. En *New Interchange 2*, la explicación también es breve, tiene un ejercicio de comprensión auditiva, donde se escucha la estructura del segundo condicional, después vienen unas preguntas de verdadero o falso y por último se le pide al alumno que practique de forma oral el condicional a partir de una situación dada. En los textos *Enterprise Grammar 3*, *move up*; *Side by Side 3*; *Blue Print two*, *American Blue Print 2*, *Spectrum 3*, *Snapshot Starter Language Booster*, hubo variantes de acuerdo con el nivel y el enfoque en la enseñanza. La mayoría de los libros de texto presentan el uso de los condicionales en inglés de una manera muy escueta en la sección correspondiente al nivel pre-intermedio, ya que cuentan con muy pocos ejercicios y muy pocas explicaciones gramaticales acerca de este punto.

En el libro *New English File*, el segundo condicional se explica brevemente, no cuenta con ejercicios escritos para la práctica de esta estructura. En este libro encontramos que la unidad 6, en la que se aborda el segundo condicional, existen más temas gramaticales como *should*, *may*, *might* lo cual limita la explicación del tema que nos ocupa en este estudio. Este libro incluye un ejercicio de

entonación, otro de vocabulario, una lectura y una conversación, dichas actividades solo abarcan dos páginas de las doce páginas que se ocupan en la unidad 6.

Como se ha podido observar, se considera que el tratamiento pedagógico que se le otorga a las oraciones subordinadas del segundo condicional es insuficiente e inadecuado, por lo cual se considera conveniente el diseño de las actividades propuestas en este estudio.

En este capítulo se definió al segundo condicional y su evolución a través del tiempo, tanto en inglés como en español. Se realizó un análisis contrastivo del mismo, señalando sus similitudes y diferencias e indicando la posible causa de dificultad para el alumno. Después se presentó el tratamiento pedagógico que se da en diferentes libros de texto, con el fin de comparar y apreciar el manejo que se le da al segundo condicional en el salón de clases.

En la siguiente sección, se describirán brevemente varios modelos cognitivos de aprendizaje, de manera particular, la teoría de Ausubel.

2.2 Teoría del aprendizaje

La teoría del aprendizaje tiene como principio fundamental el concebir al lenguaje como una habilidad de conocimiento, de ahí que los individuos recurran a sus propias habilidades mentales para el aprendizaje de la lengua. Dicho principio, entre otros factores, le permite al individuo formular, aplicar y reformular hipótesis acerca de la estructura de la lengua en cuestión.

En esta sección, se analiza la manera como los individuos estructuran su propio conocimiento de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, posteriormente se describe la postura de las teorías del procesamiento de la información y por último, se explican las características del interlenguaje y análisis de errores.

2.2.1 Aprendizaje significativo

En contraposición con el aprendizaje de memoria, Ausubel considera que el aprendizaje es significativo cuando se relaciona el conocimiento nuevo con estructuras de conocimiento que ya existen; esta fusión de conocimiento (el viejo con el nuevo) pasa a tomar lugar en la memoria de largo plazo.

Existe una concepción constructivista, que ubica al aprendizaje significativo dentro del terreno del aprendizaje escolar y la intervención educativa.

Básicamente el constructivismo es la forma en la que el alumno va adquiriendo sus propios conocimientos, no memoriza los conceptos para aprender, sino que realiza una construcción de su propio concepto y es capaz de aplicarlo a la vida cotidiana.

De acuerdo con Anderson (1992 en O'Malley,1990), el conocimiento se clasifica en: conocimiento declarativo conceptual y el conocimiento procedimental.

El concepto declarativo conceptual se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma memorística, sino abstrayendo su significado esencial e identificando las reglas que los componen. En este tipo de aprendizaje ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva y se comprende lo que se está aprendiendo. Para que lo anterior ocurra es imprescindible el uso de los conocimientos previos que posee el alumno

El aprendizaje procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. Algunos de los ejemplos de aprendizaje procedimental pueden ser: la elaboración de resúmenes, ensayos o gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, etc. (Díaz Barriga, 2010:44).

El aprendizaje memorístico o por repetición es arbitrario y verbalista ya que la relación entre sus contenidos sucede sólo por asociaciones pues éstos carecen de significado para el que aprende. Esa carencia de significado provoca que el alumno no se esfuerce por integrar la nueva información con la ya existente en su estructura cognoscitiva y no hay, por lo tanto, relaciones de tipo afectivo con experiencias previas. Ejemplos de este tipo de aprendizaje son: cadenas de dígitos, fechas o sílabas sin significado. Por otro lado para que un aprendizaje sea significativo, se requiere, en primera instancia, que el material posea significado en sí mismo, lo cual ocurre cuando sus elementos están organizados de manera lógica y no solamente yuxtapuestos. Estas cualidades van a permitir que el nuevo material se incorpore a las estructuras de conocimiento del alumno y se integre con los conocimientos previos. Además del material, el alumno debe reunir también ciertas condiciones: en primer lugar, debe mostrar predisposición hacia el aprendizaje significativo y tener un motivo que lo lleve a esforzarse por comprender la nueva información; de lo contrario estará efectuando un aprendizaje memorístico, por más significativo que sea un material. En segundo lugar, su estructura cognoscitiva debe contener ideas inclusoras, es decir, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material. La teoría de Ausubel tiene que ver directamente con la actitud y la aptitud, así como con la motivación de los alumnos. La selección de materiales para los ejercicios y

las actividades deben fomentar la motivación en función de la actitud y la aptitud de la población meta.

De acuerdo con Carroll (1980 en Krashen, 1981), la aptitud está directamente relacionada con el aprendizaje, mientras que los factores de actitud pueden estar ligados con la adquisición inconsciente. Por una parte, en la instrucción formal, la aptitud es vista como una habilidad que poseen las personas al aprender una lengua y está directamente vinculada con la inteligencia del alumno. Es decir el alumno utiliza la inducción de las reglas semánticas y gramaticales para demostrar su conocimiento de la lengua, así como la capacidad para codificar y almacenar nuevos sonidos en la memoria. Así entonces, podríamos deducir que la aptitud forma parte del proceso psicolingüístico cognoscitivo consciente, mientras que la actitud se relaciona más con la postura o conducta que el alumno asume de manera inconsciente y natural.

Los factores que se relacionan con la actitud son:

- a) La motivación integral que se refiere al deseo de ser un miembro de la comunidad que habla la lengua meta. Esta motivación fomenta en el alumno el querer interactuar con los hablantes sin sentirse amenazado o intimidado por el grupo, con la confianza e interés de obtener el conocimiento por convicción propia.
- b) La motivación instrumental se relaciona con el deseo de lograr el dominio de una lengua por razones prácticas. Dicha motivación encausa al alumno a interactuar con la segunda lengua, siempre y cuando le dé un valor alto y utilitario a la adquisición de ésta.
- c) Además de la motivación, los factores afectivos como la personalidad, la seguridad en sí mismos y la ansiedad serán variables que influyan en el aprendizaje dentro del salón de clases.

Por lo anterior se puede decir que la aptitud y la actitud, aunque son independientes una de la otra, se relacionan entre sí y funcionan como un estímulo en el proceso cognoscitivo del alumno.

Hasta el momento hemos visto cuáles son los motivos que alientan al alumno a generar su propio conocimiento ahora veremos cómo es que el alumno asimilará estos conocimientos.

2.2.2 Teorías del Procesamiento de la Información

De acuerdo con (Lindsay, H. Peter, A. Norman, Donald, 1975), el proceso de aprendizaje de una lengua ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista. Existen una serie de posturas al respecto que se agrupan bajo el enfoque cognoscitivista. El principio fundamental de estas teorías es la

concepción del lenguaje como una habilidad cognoscitiva compleja, la cual abarca múltiples aspectos, uno de los cuales tiene que ver con el proceso de almacenamiento de información en la memoria. Por un lado, existe la memoria a corto plazo, también conocida como memoria activa y en la cual se almacenan cantidades moderadas de información por periodos breves de tiempo. Por otro lado, en la memoria a largo plazo se lleva a cabo un almacenamiento continuo y permanente de elementos aislados o interconectados entre sí. La adquisición de nueva información es también importante en la teoría cognoscitiva y su codificación comprende cuatro etapas:

1. Selección, a través de ella, el alumno enfoca su atención sólo en información de interés para él de toda la que se encuentra en su entorno y la transfiere a la memoria activa;
2. Adquisición, por medio de ésta la información pasa a la memoria a largo plazo y se almacena en ella permanentemente;
3. Construcción, en esta etapa el alumno realiza asociaciones entre la información ya almacenada y la recién adquirida, lo cual le permite organizar las nuevas ideas, e
4. Integración, aquí el individuo busca en la memoria a largo plazo los conocimientos previos que va a transferir a la memoria activa.

Debido a que el alumno adquiere, construye e integra su propio conocimiento en dicho proceso, tiende a cometer errores por lo que también debe ser capaz de analizar y comprobar los conocimientos adquiridos.

2.2.3 Interlenguaje y Análisis de Errores

Para H. D. Brown (1980), el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso en el cual el alumno conscientemente prueba sus hipótesis sobre la lengua meta y como consecuencia se comete errores durante este proceso. Es precisamente de los errores de donde puede surgir el aprendizaje; pues de ellos se obtiene una retroalimentación, misma que propiciará que se hagan nuevos intentos hasta lograr el objetivo correcto. Por su parte, Selinker (1974) afirma que las expresiones producidas por el alumno cuando intenta comunicarse en la lengua meta, no son idénticas a las oraciones que pudieran ser expresadas por el nativo hablante de dicha lengua, por lo tanto asume la existencia de un sistema lingüístico al que llama Interlenguaje, el cual se concibe como un lenguaje intermedio entre la lengua materna y la lengua meta en el que el alumno va estableciendo sus propias aproximaciones, cada vez más cercanas al sistema utilizado por el nativo hablante de la lengua meta. Selinker dice que la única información observable relevante es la que obtenemos de:

- a) las expresiones en la lengua materna del alumno,
- b) las expresiones del interlenguaje producidas por el alumno, y
- c) las expresiones de la lengua meta producidas por el nativo hablante.

El análisis de esta información es en gran parte el estudio de los errores del alumno, los cuales pueden ser observados, examinados y clasificados a través del análisis de errores.

El error para Corder (1974;259) es "un rompimiento del código", es una desviación notable de la norma y en consecuencia del interlenguaje del alumno, según este autor, los errores pueden ser:

- a. De actuación (performance) que se caracterizan por ser asistemáticos, es decir, no se pueden predecir.
- b. De competencia, que son sistemáticos y sí se pueden predecir.

Corder (1974) describe tres etapas del aprendizaje por naturaleza:

- a) Etapa pre-sistemática: el aprendiente es ajeno a la existencia de un sistema o regla en particular en la lengua extranjera. No puede corregir sus propias oraciones;
- b) Etapa sistemática, sus errores son regulares, ha descubierto y está operando una regla de algún género, pero la equivoca. Cuando se le pide que corrija sus errores, no puede hacerlo, pero puede dar una explicación coherente de la regla que está siguiendo;
- c) Etapa post-sistemática: el aprendiente produce formas correctas pero consistentemente. Ha aprendido la regla pero falla por falta de atención o memoria para aplicarla consistentemente. Ésta es la etapa práctica de aprender una parte en particular de la lengua. Cuando se le pide que corrija sus errores, puede hacerlo y da más o menos una explicación coherente de la regla.

El análisis de errores se presenta en dos fases: la primera consiste en identificar el tipo de error que según Corder (en Brown, 1980) puede ser:

1. Muy marcados (*over errors*), son oraciones gramaticalmente no bien formadas pero que sí quedan dentro del contexto de la comunicación; por ejemplo: *The car is my*; y
2. Errores encubiertos (*covert errors*), son oraciones gramaticalmente bien formadas pero que no quedan dentro del contexto de la comunicación, por ejemplo: *The red car invited my dog to a party*.

La segunda fase consiste en describir si el error es de:

- Adición de algún elemento innecesario o incorrecto; ejemplo: *She doesn 't buys a dress;*
- Omisión de algún elemento requerido; ejemplo: *Last night _____ was raining;*
- Substitución de un elemento incorrecto; ejemplo: *I lost my road;*
- Orden en los elementos; ejemplo: *She goes always to the movies.*

Estos errores pueden ocurrir a niveles ortográficos, fonológicos, sintácticos y léxico-semánticos. Para Corder la sobregeneralización es un proceso inevitable que ocurre dentro del contexto de aprendizaje de una lengua, ya que el alumno produce una forma lingüística basada en su analogía (*play - played: run - runned*), en este ejemplo el alumno sobregeneraliza la regla para la formación del pasado y por consecuencia comete un error. Por otra parte H. D. Brown (1980) señala que este tipo de errores se debe a que en las primeras etapas de aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno no conoce todavía con exactitud el sistema de la lengua meta, por lo que se apoya en el sistema lingüístico que sí conoce, su lengua materna.

Es común observar que dichos errores persistan en la producción del alumno y que lleguen a fosilizarse. De acuerdo con Selinker (1974), la fosilización es la incorporación de las formas lingüísticas, reglas o subsistemas inadecuados al interlenguaje del alumno, con base en la lengua meta, sin importar la edad del alumno ni la cantidad de explicación e instrucción que haya recibido de la lengua extranjera.

La internalización de los errores en la competencia lingüística de un individuo es lo que Brown cataloga como fosilización.

Uno de los problemas frecuentes al usar el segundo condicional para los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera es la influencia de su L1 al usarlo en inglés. Por ejemplo, esta influencia se da al momento en que el estudiante desea emplear el presente irreal, en español se utiliza la terminación *-ría* para indicar presente irreal; por ejemplo tendría (*tener- tendría*). Mientras que en inglés es necesario el empleo de un modal auxiliar y luego el verbo.

Otro problema puede ser el mal manejo de los tiempos en inglés, así como el de los modales auxiliares. También se presentan problemas en la forma hablada, ya que, el idioma inglés tiende mucho a omitir palabras o a utilizar mucho las contracciones, por ejemplo: *I wouldn 't be rich if I didn 't study.*

2.3 Teoría de la Enseñanza

La gramática ha sido considerada como una parte necesaria en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha estado presente desde la Edad Media hasta nuestros días, por tanto, y según D. Wilkins, es "la tradición que hemos heredado (en Rutherford, W. 1987: 27). Según el tipo de enfoque lingüístico o psicológico de moda en el momento, diversas corrientes metodológicas han aparecido y han dictado el papel que la gramática debe desempeñar de acuerdo con su muy particular punto de vista.

En esta sección se describen las características de la competencia comunicativa y la actualización lingüística, así como la importancia del enfoque comunicativo; por último, se describen brevemente las diferencias entre la enseñanza implícita y la enseñanza explícita, y las características del *input* estructurado y el *output* estructurado.

2.3.1 Competencia Comunicativa y Actuación Lingüística

La competencia es la habilidad de manejar el conocimiento de la lengua y visto bajo una perspectiva lingüística se divide en dos partes (Hymes, D.H, 1979): la competencia lingüística y la competencia comunicativa.

La primera es el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, la persona produce y entiende en forma limitada una serie de oraciones o estructuras en situaciones diversas. La segunda es explícitamente entendida como la habilidad que la persona posee para decodificar y codificar la lengua en situaciones contextuales, adecuando y reestructurando las reglas para comunicarse exitosamente con la persona y lugar específicos. Así, la competencia comunicativa necesariamente engloba la competencia lingüística ya que hace uso de las reglas y las aplica en situaciones comunicativas diversas. De esta manera de acuerdo con Hymes (1979:277), el niño adquiere conocimiento de oraciones no tan sólo gramaticales, sino apropiadas al contexto situacional: aprende cuándo debe hablar y cuándo no; así como de qué hablar, a quién y cuándo, dónde y de qué manera hablar.

Además para Hymes (1979:281) existen parámetros de comunicación importantes en la competencia comunicativa:

- a) Lo formalmente posible. El mensaje es gramatical, cultural y comunicativamente apropiado.

- b) Lo factible. Existen condiciones adecuadas, para que se dé la comunicación en términos de información.
- c) Lo apropiado. Lo que se comunica está de acuerdo con el contexto.
- d) Lo ejecutable. Se cumplen los tres parámetros mencionados y se realizan.

Canale y Swain (1987:79) partiendo de los parámetros de comunicación de Hymes, consideran la competencia comunicativa bajo cuatro aspectos los cuales son:

- a) Competencia gramatical. Es una síntesis del conocimiento de los principios gramaticales básicos.
- b) Competencia sociolingüística. Es el conocimiento de cómo la lengua es usada en contextos sociales para desempeñar funciones comunicativas.
- c) Competencia estratégica. Es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.
- d) Competencia discursiva. Es el conocimiento de cómo las expresiones y funciones comunicativas pueden ser combinadas de acuerdo con los principios del discurso.

2.3.2 Enfoque Comunicativo

El principio fundamental del Enfoque Comunicativo es concebir a la gramática como una herramienta más que como un objeto de estudio, en donde los alumnos desempeñan un papel de interlocutores, y tienen la oportunidad de desarrollar sus estrategias comunicativas para interpretar el lenguaje como lo hacen los nativo-hablantes.

La relación directa de este enfoque con el segundo condicional reside en el principio básico de la forma lingüística (*usage*), pero como parte de la competencia comunicativa (*use*). Este enfoque contempla además el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, pero sin perder de vista la comunicación como meta terminal.

Visto desde otra perspectiva, el concepto de tarea comunicativa se sustenta en la idea de que una gramática no se internaliza a través de generalizaciones sobre su estructura sino que se le internaliza, de manera inconsciente, como resultado de un proceso interior desencadenado al querer resolver una necesidad de comunicación. Y esta necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver (Hymes 1979:281).

Se tomó el enfoque comunicativo como base principal para la elaboración de las actividades y se tomaron ciertos aspectos del *input* y *output* estructurado con la finalidad de que el alumno logre manejar el punto lingüístico antes mencionado.

2.3.3 Enseñanza implícita y enseñanza explícita

Casi todos los profesores de idiomas del mundo estarán de acuerdo en que la controversia sobre la eficacia de la enseñanza explícita e implícita ha sido cuestionada desde hace décadas. Algunos investigadores coinciden en que los métodos explícitos de la enseñanza de la gramática son más beneficiosos para los estudiantes, otros investigadores concuerdan en que los métodos de la enseñanza implícita de la gramática son más beneficiosos para los estudiantes, y algunos otros investigadores creen que una combinación de los dos métodos es beneficiosa para que el aprendizaje sea óptimo. A continuación se describen la enseñanza explícita e implícita.

La enseñanza explícita se caracteriza por “la conciencia y la intención” (Brown, 2007, p.291) de enseñar algo de forma deliberada.

La enseñanza explícita consiste en dirigir la atención del estudiante hacia un objetivo específico de aprendizaje en un ambiente estructurado. Los temas se imparten en un orden lógico por el maestro a través de la demostración, la explicación y la práctica. En la enseñanza explícita también participan los patrones de modelos de pensamiento. La enseñanza explícita está estrechamente relacionada con la enseñanza deductiva, lo que significa que las normas se dan antes de que los ejemplos se vean.

Los propósitos de la enseñanza explícita son:

- a) Introducir un nuevo tema o habilidad.
- b) Proveer instrucción guiada para entender las reglas, las habilidades y el pensamiento.
- c) Dar a los estudiantes instrucciones específicas a través de modelos que permitan a los estudiantes desarrollar su comprensión a través de la práctica.

Por otra parte, la enseñanza implícita consiste en la enseñanza de un determinado tema de una manera sugestiva o implícita, el objetivo no está claramente expresado. Enseñanza implícita está estrechamente relacionada con la enseñanza inductiva, lo que significa que las reglas se deducen de los ejemplos presentados primero.

Los propósitos de la enseñanza implícita son:

- a) Introducir nuevos conceptos de una manera centrada en el estudiante.
- b) Dar a los estudiantes la instrucción con una variedad de ejemplos, sin enseñar a los estudiantes las reglas gramaticales reales.
- c) Permitir que los estudiantes creen sus propios esquemas para la comprensión de las reglas en lugar de memorizar reglas específicas que permitan a largo plazo la retención de memoria.

2.3.4 Modelos de enseñanza de la gramática

Las teorías de Lee y VanPatten (1995) explican cómo se debería enseñar la gramática en el salón de clases, también mencionan que esta enseñanza debe ser de forma explícita porque así los estudiantes pueden entender lo que están aprendiendo y de esa forma pueden controlar su propio aprendizaje. Lee y VanPatten dicen que la práctica de la gramática tradicional es mecánica, enfocada solamente en utilizar las estructuras gramaticales sin prestar atención al mensaje ni al input. Es por eso que proponen los modelos de *input* y *output* estructurado para la enseñanza de una lengua extranjera (LE).

Las definiciones de los términos de *input* y *output* estructurado son las siguientes:

"Input: The language heard from any source people talking, a teacher presenting material, television, radio, video, a computer, etc. Comprehensible input is a major source of language acquisition or learning".

"Output: The overt verbal behavior of a learner (what he or she can say or write)". (Finocchiaro, 1989: 207, 209).

2.3.4.1 Input Estructurado

Lee y VanPatten (1995) proponen el modelo del *input* estructurado, el cual plantea la instrucción de la gramática en el salón de clases de manera explícita. Lee y VanPatten señalan que en la instrucción de la gramática tradicional los ejercicios siguen una secuencia gramatical práctica. La

práctica mecánica se enfoca en el uso de aspectos gramaticales para producir cierto tipo de oraciones que no son ni significativas, ni comunicativas, ya que el grado de control que tiene el alumno sobre las respuestas es mínimo.

Por lo anterior, Lee y VanPatten (1995:96) proponen la vinculación de la comprensión, la cual definen como la creación de significado a partir de la información contenida en el *input* (información que recibe el alumno) y del procesamiento del *intake* (información que es significativa para el alumno).

VanPatten (1995:96) define este fenómeno como la formación de conexiones entre forma y significado a partir de la información lingüística en el *input* y no en el *output* como sucede en la instrucción tradicional, con el propósito de construir un sistema lingüístico.

Este tipo de actividades consiste en la agrupación de aspectos particulares de la lengua en donde el alumno debe centrar su atención en el punto gramatical y en el significado.

Lee y VanPatten (1995) señalan que la elaboración de las actividades del *input* estructurado como las opciones binarias, la relación de columnas, los ejercicios de opción múltiple o la complementación de información debe cumplir con ciertos lineamientos:

- a) Presentar una estructura a la vez. Es más fácil que el alumno ponga atención, facilita la presentación y explicación de un punto gramatical.
- b) Mantener el enfoque en el significado. El *input* debe ser atendido por su mensaje de tal manera que el alumno pueda transmitir el mensaje a los demás.
- c) Ir de oraciones cortas a un discurso conectado. Se empieza por oraciones que le permitan al alumno tener tiempo para procesar la información, de lo contrario tanta información podría abrumarlo.
- d) Utilizar *input* escrito y oral. El alumno debe tener la oportunidad de escuchar y ver el *input*.
- e) Hacer que el alumno haga algo con el *input*. El alumno no puede ser recipiente pasivo de la lengua, debe emplear el *input* activamente en el procesamiento de la gramática.
- f) Mantener al alumno procesando estrategias en la mente. El alumno debe enfocarse en los aspectos gramaticales relevantes y no en otros elementos de la oración.

2.3.4.2 Output Estructurado

Los procesos involucrados en la producción de la lengua, o lo que pudiéramos llamar "*Making output*" se puede distinguir de aquellos que se usan al adquirir la lengua en el sistema desarrollado.

Lee y VanPatten (1995) conciben el término *access*. *Access* está ligado a precisión y fluidez en la producción del *output*. La implicación en la instrucción de la lengua es que los estudiantes necesitan no sólo el *input* para construir su propio sistema de adquisición sino también, oportunidades para crear *output* para trabajar sobre la fluidez y la precisión. Enfocarse en la fluidez y precisión, no necesariamente vincula un regreso a las prácticas mecánicas y prácticas sin significado. Un enfoque en el *output* es que la instrucción de la lengua debería hacer que los estudiantes produzcan la lengua que comunique algo dotado de sentido a alguien más.

Las actividades del *output* estructurado comparten la mayoría de las características para la construcción del *input* estructurado. La excepción obvia es que las guías se refieren a la producción, no al *input*.

Estas actividades involucran el intercambio con información previamente conocida, y se requiere que los estudiantes incorporen una forma particular o estructura para expresar significado. Las actividades para el desarrollo de *output* estructurado son:

- Comparación y descripción de personas, objetos, animales, etc.
- Entrevistas, toma de notas y llenado de formas de acuerdo con la información recibida.
- Cantar, preguntar, responder, relatar, manifestar acuerdo o desacuerdo, etc.
- Escribir o redactar cartas, textos, recados, etc.

Los lineamientos para la realización de estas actividades son:

- a) Presentar una estructura a la vez. Se refiere a sólo enfocarse en una forma y una función de un punto gramatical en particular.
- b) Mantener el enfoque en el significado. Cada pregunta creada por el estudiante es con el propósito de obtener información de alguien más. Así, tanto el que pregunta como el que responde tiene que atender al significado.
- c) Ir de oraciones a un discurso conectado. Para permitirle al estudiante acceder a las formas y estructura al nivel de la oración antes de proceder a conectar oraciones.

- d) Utilizar *output* escrito y oral. Los papeles de las actividades del *output* de hecho no deben favorecer una de estas modalidades sobre la otra. Una debe incluir tanto el *output* escrito como el oral dentro de la misma actividad, o algunas actividades pueden ser orales y otras escritas. De nuevo, la elección depende del propósito y del tema.
- e) Responder al contenido del *output*. Indica que el *output* creado por el estudiante tiene significado, porque contiene un mensaje, y alguien debe responder al contenido del mensaje.
- f) El alumno debe tener conocimiento de la forma o estructura. Simplemente esto significa que las actividades del *output* estructurado vienen de un trabajo previo.

Como se puede observar, el *input* estructurado es necesario para crear el sistema lingüístico, pero no lo suficiente como para hacer uso de la estructura gramatical, por lo que el *output* es necesario para establecer una situación comunicativa. Para la producción del *output* estructurado se necesitan tres puntos esenciales:

1. Acceso al sistema lingüístico que se refiere a buscar y recordar información de las formas.
2. Hacer uso del monitor con el que se identifican si estas estructuras son correctas o no.
3. Producción de estrategias con las que se reconoce si la unión de formas y estructuras es apropiada para formar oraciones.

El *input* estructurado está relacionado con la adquisición de formas y estructuras, mientras que el *output* estructurado lo está con la precisión y la fluidez.

En este capítulo se definió la competencia comunicativa y la actuación lingüística, la primera se refiere al conocimiento que el alumno tiene de la estructura de la lengua y la segunda a la habilidad que el alumno posee para comunicarse. Posteriormente, se habló del interlenguaje, el cual se refiere a un sistema creado por el alumno durante el aprendizaje de una L2; también, se consideró al error como parte del proceso de aprendizaje de una L2. Finalmente, se presentaron las características de las teorías del procesamiento de la información, así como, los modelos de enseñanza de la gramática. Los conceptos anteriores se tomaron en cuenta para la elaboración de las actividades didácticas para que le permitan al alumno una correcta comprensión del segundo condicional.

CAPÍTULO 3. LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

En este capítulo se presentan los lineamientos para la elaboración de las actividades para el alumno sobre el segundo condicional, que es nuestro objeto de estudio, para lo cual se describen las características de las cuatro habilidades discursivas del lenguaje (*listening, reading, writing, speaking*). Posteriormente, se encuentran los criterios para el diseño del material didáctico, así como las sugerencias para su evaluación.

3.1 Comprensión Auditiva (CA)

El simple acto de oír es una facultad que poseen los seres vivos. En los seres humanos éste es un proceso fisiológico y psicolingüístico que ocurre en condiciones normales.

Anteriormente, se le consideraba a la CA como una habilidad receptiva en la que el oyente tenía que utilizar todos sus recursos mentales y fuentes de conocimiento. Posteriormente, autores como Wolvin y Coakley (en Lee y VanPatten, 1995:60) la consideraron ya un proceso dinámico. Este proceso pasa por tres etapas:

1. La percepción del estímulo auditivo, que tiene que ver con el aspecto fisiológico de la recepción de sonidos. Primero las ondas sonoras entran al canal del oído y provocan una vibración en el tímpano del oído. Estas vibraciones se convierten en impulsos eléctricos que permiten la liberación de sustancias químicas que, a cambio, reaccionan con el nervio acústico para transmitir una señal al cerebro. El tímpano es un órgano muy sensible que, al enviar las vibraciones y los impulsos eléctricos al cerebro, permite distinguir la diferencia entre un sonido y otro. Por lo tanto, la percepción es un aspecto muy importante dentro de la comprensión auditiva, pero no es la comprensión en sí.
2. La atención al estímulo auditivo, con la que ocurre una participación activa del oyente que le permite, a través de un mecanismo interno, filtrar la información recibida, es decir, el que escucha debe concentrarse y enfocarse en el estímulo auditivo seleccionando con atención la información que escucha.
3. La asignación de significado al estímulo, que es el acto interpretativo de la interacción de factores personales, como conocimientos culturales y lingüísticos.

A fin de asignar significado a los estímulos auditivos, Jack Richards (en Lee y VanPatten, 1995: 61) propone una serie de lineamientos a considerar en la CA:

1. Determinar qué es lo que se escucha (una plática, un debate, una entrevista, etc.).
2. Recordar el lenguaje en conexión con el tema. El oyente recurre a su bagaje cultural y elabora predicciones del contenido de lo que va a escuchar.
3. De acuerdo con el discurso, el oyente debe inferir los objetivos del hablante.
4. Determinar el contenido proporcional o referencial de lo que dice el hablante.
5. El significado ilocutorio, saber si el enunciado fue un cumplido, una súplica o un regaño.
6. El oyente retiene el significado y lo manipula, es decir, traduce o comprende la esencia del contenido, pero no recuerda ni puede reproducir la forma lingüística exacta con la que se expresó dicho contenido.

Aunado a estos lineamientos, la inferencia es importante, es decir, el asignar un significado al estímulo auditivo aunque no se haya expresado verbalmente. Dicha inferencia ocurre gracias a elementos como el contexto, la entonación del hablante, los antecedentes que el oyente tenga respecto al tema, etc.

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995), la CA ocurren en dos situaciones:

1. Colaborativa. El hablante y el oyente participan activamente en la construcción del discurso y trabajan para negociar el significado.
2. No-colaborativa. El oyente no participa en la construcción del discurso y es meramente un receptor de la información del que habla.

Por otro lado, la percepción del mensaje presenta dos modalidades:

- a) puramente oral; y
- b) oral-visual, cuando aspectos como los gestos o lo corporal transmiten también mensajes.

Estas situaciones y modalidades se presentan por ejemplo en una conversación telefónica (colaborativa -oral), una entrevista frente a frente (colaborativa-oral-visual), un noticiero radiofónico (no colaborativa-oral) y un noticiero televisivo (no-colaborativa-oral-visual)

3.1.1 La comprensión auditiva en el salón de clases

VanPatten habla de subhabilidades o estrategias que facilitan la CA en una segunda lengua. Como ya se mencionó anteriormente, la diversidad de antecedentes va a hacer que dichas estrategias varíen de un individuo a otro, las más importantes son:

- a) Hacer

- b) Obtener la idea
- c) Inferir el vocabulario desconocido por medio del contexto.
- d) Identificar y retener la información relevante.
- e) Extraer información específica.
- f) Manejar ruido y redundancias.
- g) Distinguir entre diferentes niveles de formalidad y acentos.
- h) Reconocer los marcadores del discurso.
- i) Identificar la actitud e intención del hablante.

3.2 Producción Oral

Cuando hablamos de comunicación, normalmente nos referimos en primer lugar a la lengua hablada aun cuando las demás habilidades sean también parte del proceso comunicativo. Esta primera asociación es producida porque la comunicación generalmente involucra la expresión, interpretación y negociación de significados.

Cuando nos comunicamos, en la vida cotidiana, lo hacemos para expresar nuestras ideas, opiniones, sentimientos, etc. a un interlocutor u oyente, quien debe entender tanto el mensaje que deseamos transmitir, como su intención. Existen varias razones que generan la comunicación; pero las más comunes son las que se refieren al aspecto psico-social y al aspecto informativo-cognoscitivo. En el aspecto psico-social no existe otro propósito más que el de mantener la cohesión social con los individuos del entorno. El preguntar, por ejemplo, ¿Cómo estás? No implica necesariamente querer saber sobre el estado de salud de una persona. Por otro lado, en el aspecto informativo-cognoscitivo, sí se usa la comunicación para obtener información específica, por lo cual es el que más se utiliza en el salón de clases, ya que los alumnos no tienen suficientes elementos para desarrollar el aspecto psico-social.

3.2.1 La Producción oral en el salón de clases

Es un hecho que, a diferencia de los enfoques tradicionales, en la actualidad se deben proporcionar mayores oportunidades de comunicación al alumno; en otras palabras, la enseñanza actual debe centrarse en el alumno más que en el profesor. Los mismos recursos tradicionales pueden adaptarse para lograr mejores resultados; por ejemplo, en lugar de preguntar recurrentemente al alumno "*What did you do last weekend?*", se pueden crear otras variantes: "*Who did something different?*", "*Who*

would say last weekend was active or sedentary?", con el propósito de iniciar la comunicación entre los alumnos.

Como ya se mencionó, la comunicación involucra la expresión e interpretación de significados en un determinado contexto. Este contexto para los estudiantes es el salón, por lo tanto se han creado actividades que permitan la comunicación dentro del mismo salón de clases. Estas actividades son llamadas "Actividades de intercambio de información", las cuales permiten que el estudiante obtenga información de otro compañero. Para desarrollar actividades que fomenten la comunicación en el salón de clases es necesario:

- a) Identificar el tema o subtema a tratar, el tema se puede explorar a través de preguntas que los estudiantes contestarán con la información que obtienen por parte del profesor por ejemplo: *"What is the nutritional content of the foods we eat?"*
- b) Elaborar las preguntas de manera apropiada una vez que el tema o subtema es seleccionado. El propósito inmediato puede tomar la forma de una tarea que los alumnos deben completar, tal como: llenar un cuadro o contestar preguntas, escribir un párrafo, hacer un reporte de información con otros con fines comparativos, crear una lista de preguntas, encuesta o dibujar algo, entre otros.
- c) Identificar las fuentes de información. Después de seleccionar el tema o subtema, se les guía a los alumnos en una conversación interactiva: La selección del tema está ligada a la fuente de información. Es importante que la información que se va a intercambiar no se limite sólo a la información generada de experiencias personales por parte de los alumnos sino que se debe tomar en cuenta que el alumno también tiene conocimiento de acontecimientos que pasan en el mundo. Otra manera de obtener información sobre el tema es a través de textos de lectura o auditivos.

Como ya se mencionó, el propósito de la tarea no es solamente obtener información para completar o llenar un cuadro acerca del tema, por el contrario, el propósito es que el alumno diseñe una serie de preguntas la cual se pueda contestar más allá de sus experiencias personales; por ejemplo, obtener información por medio de la lectura o de un invitado a clase que sepa y hable sobre el tema a tratar.

Es igualmente importante la enseñanza de estrategias a la par de la enseñanza del aspecto puramente lingüístico. Para Savignon (Lee y VanPatten, 1995) *"strategic competence is analogous to the need for coping or survival strategies"*, y se plantea una serie de interrogantes que pueden resolverse con el desarrollo de dichas estrategias: ¿Qué hacemos cuando desconocemos una

palabra para expresarnos? ¿Cómo logramos que nuestro interlocutor modere su discurso para hacerlo más comprensible? Tarone (Lee y VanPatten, 1995) enlista y discute una variedad de estrategias de comunicación que contribuyen a la competencia de estrategia, de las cuales sólo dos encontró apropiadas: el parafraseo y la pantomima. La pantomima simplemente consiste en actuar una palabra o pensamiento o hacer uso de gestos para apoyar lo que uno está diciendo. Las estrategias de parafraseo son más complejas y Tarone las clasifica en tres tipos:

- a) Aproximación, que consiste en recurrir a un sinónimo cuando se desconoce la palabra precisa.
- b) *Circunlocución*, se trata de definir o describir la acción u objeto cuyo término se desconoce.
- c) *Word coinage*, con la cual se acuñan o inventan nuevas palabras.

Information Gap es otro tipo de actividad que promueve el desarrollo de la competencia de estrategia. El *gap* se refiere a la información que una persona posee, pero los otros no. Los *Gaps*, por lo tanto, crean la necesidad absoluta de comunicar, así como la necesidad de cooperar.

Las Actividades de Decisión de Grupo alientan a los estudiantes a colaborar en la resolución de alcanzar un consenso o acuerdo, o tomar un tipo de decisión.

La diferencia entre las actividades de *output* estructurado y las de información basada en la comunicación o actividades de intercambio de información es que las de *output* estructurado siempre se enfocan en la estructura o forma y términos que el alumno necesita para crear un mensaje, además de ser prácticas gramaticales explícitas. Las de información basada en la comunicación no, ya que incluyen más de un punto gramatical, mucho vocabulario y elementos de discurso y son explícitamente prácticas de comunicación.

3.3 Comprensión de lectura

De acuerdo con el *American Heritage Dictionary* (en Lee y VanPatten, 1995: 189), "leer es obtener un conocimiento de una fuente escrita o impresa". No obstante, la comprensión de lectura (CL) entraña más bien un proceso en el que el lector desempeña un papel activo más que de simple receptor. El buen lector debe considerar las características de este proceso para llevarlo a cabo de manera satisfactoria. Se dice entonces que la lectura es, o debe ser:

- a) Rápida. El lector debe mantener un buen ritmo que le permita manejar el flujo de información.
- b) Interactiva. El lector genera la interacción de recursos tales como los conocimientos, habilidades y de otros respecto al tema.

- c) Comprensible. El lector generalmente espera comprender lo que lee.
- d) Flexible. Se requieren diversas estrategias para llevar a cabo una lectura eficaz: predicción, *skimming*, apoyo en títulos o elementos gráficos, etc.
- e) Gradual. La comprensión no se realiza inmediatamente, sino a largo plazo después de un tiempo considerable que permita el desarrollo de las diferentes estrategias.

3.3.1 Modelo interactivo de lectura

El hablar de interacción en la lectura implica, en términos generales, algunos de los siguientes aspectos:

- a) La interacción que produce entre el texto y el lector; o
- b) La operación simultánea de las múltiples habilidades cognoscitivas implícitas en este proceso.

En cualquiera de los dos casos el lector desempeña un papel determinante puesto que contribuye activamente en la comprensión mediante la activación de sus "esquemas" (*schemata*). De acuerdo con Rumelhart (en Lee y VanPatten 1995: 190) un "esquema" (*schema*) podría definirse "como la estructura de datos que nos sirven para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria". A través de estos "esquemas" o unidades de conocimiento el lector le da significado al texto. Para alcanzar una lectura eficientemente, el lector debe primero activar sus conocimientos previos; pero si éstos fueran insuficientes, se le debe proporcionar un mínimo de antecedentes del tema que va a leer. Rumelhart (en Lee y VanPatten 1995: 190) propone la existencia de un modelo de "procesamiento interactivo", cuyos elementos constituyentes se denominan fuentes de conocimiento. Entre estas fuentes de conocimiento existe una constante interacción y a su vez actúan paralelamente con el input escrito. A continuación se describen brevemente dichos elementos:

- El análisis del aspecto, que es el acto de reconocer los trazos curvos que tienen las letras, así como su dirección.
- En el análisis de la letra se reconoce que dichos trazos forman determinadas letras.
- En el conocimiento sintáctico se identifica el orden de los elementos en la oración.
- El "conocimiento semántico" se refiere a los diferentes significados, y se presenta a nivel de palabras, frases o párrafos.

- El conocimiento léxico tiene que ver directamente con las propiedades y significados individuales de cada palabra.

Como ya se mencionó, estos elementos interactúan con el *input* escrito y los esquemas del lector para construir la comprensión; en otras palabras, el lector realiza conexiones entre la nueva información del texto y la ya existente almacenada en su memoria. Para llevar a cabo estas conexiones debe activar sus "esquemas", lo cual le permitirá evitar la ambigüedad, elaborar, filtrar y compensar la información de un texto.

3.4 Producción escrita

La producción escrita, junto con la comprensión de lectura, recibe poca atención en el salón de clases, aun cuando también es una habilidad de comunicación, ya que implica la expresión, interpretación y negociación de significados.

De acuerdo con Dvorak (en Lee y VanPatten 1995:214), el acto de escribir se refiere a cualquier tipo de actividad que contemple la transferencia del pensamiento. Estas actividades de escritura se agrupan en dos rubros: actividades de transcripción, en las cuales se pone énfasis en la forma y las actividades de composición, que tienen que ver con las habilidades implícitas en el desarrollo y la comunicación de una idea o punto de vista.

A lo largo de los años, la enseñanza de la Producción Escrita ha recibido gran interés en los diversos aspectos que la constituyen: la forma lingüística, el escritor, el contenido y el lector.

En 1981 Flower y Hayes (en Lee y VanPatten: 1995) proponen una teoría de la Producción Escrita en la que se enfatizan los procesos mentales. Algunos críticos consideran este planteamiento más como una descripción que como un modelo teórico; no obstante, ya sea uno u otro, son tres componentes los que lo conforman:

- a) El entorno de la actividad. Dentro de este componente existen dos nociones importantes: el problema retórico y el texto producido. El problema retórico requiere que el escritor considere aspectos como la situación, el público y sus propios objetivos. Estas consideraciones van a determinar la diferencia entre el buen escritor y el malo. Por otro lado, la importancia del texto producido radica en que cada parte de éste va a determinar la siguiente; por ejemplo, el título va a reflejar el contenido general, así como una oración tópica reflejará el contenido de un párrafo.

El buen escritor debe hacer un uso apropiado de este elemento para darle coherencia a su escrito, pero sin el exceso que le impida revisar lo ya redactado.

- b) La memoria a largo plazo del escritor. Este aspecto se refiere al esquema o al almacenamiento de información al que el escritor tiene acceso. Dicho almacenamiento debe ser tal que una palabra clave activa toda una red de información, misma que permitirá encarar la actividad por medio de planes y mecanismos retóricos. De igual forma, es importante adaptar y reorganizar lo que existe en la memoria para cumplir con las exigencias de la actividad, así como tener conocimiento del público a quien va dirigido el texto.
- c) Los procesos de escritura: planeación, transferencia, revisión y monitoreo.

La planeación es un esquema interno más que externo o físico, pues se refiere a la representación mental del conocimiento que se va a utilizar en la redacción del texto; se compone a su vez de tres subprocesos: la generación de ideas, en la cual se recurre a la memoria a largo plazo; la organización de ideas y el establecimiento de un objetivo.

La transferencia es el acto de escribir en sí, ya que implica la transformación del pensamiento en lenguaje escrito. Cabe señalar que este proceso puede interferir con la planeación cuando se concede demasiada atención a los aspectos formales como la ortografía y la gramática.

La revisión, este proceso implica tanto la revisión como la evaluación de lo que se está escribiendo, ya sea para hacer cambios o para continuar de manera eficiente con la redacción. Dicha revisión puede ser consciente y periódica (después de cada párrafo) o darse como una respuesta inconsciente cuando se tiene la sensación de que algo no está correcto.

El monitoreo es el mecanismo interno que le indica al escritor cuándo pasar de un proceso o subproceso a otro, por ejemplo, cuándo dejar de revisar y seguir plasmando el pensamiento.

Si bien el modelo de Flower y Hayes describe la producción escrita como un proceso del pensamiento y pretende explicar los subprocesos que éste conlleva, presenta una desventaja: el escritor tenderá a producir sólo lo que él cree que su público quiere leer. Para compensar esta carencia, Lee y VanPatten (1995) proponen dos tipos de actividades o prácticas de escritura, las cuales coinciden con la definición de Dvorak: prácticas de transcripción y actividades de composición, que se describen a continuación.

3.4.1 Prácticas de transcripción y actividades de composición

El planteamiento de Lee y VanPatten (1995) pretende complementar, más no contradecir, el modelo de Flower y Hayes, ya que se considera a la producción escrita como un proceso del pensamiento, pero que implica además actividades multidimensionales. Estas actividades incluyen invariablemente los componentes del modelo ya mencionado. Las prácticas de transcripción se enfocan únicamente en la forma lingüística, ya sea como estructura léxica o gramatical. En estas condiciones, el subproceso de transferencia actúa con mayor frecuencia, mientras que aspectos como el problema retórico y la memoria a largo plazo son minimizados, al igual que los procesos de planeación y revisión.

Por el lado de las actividades orientadas hacia la composición, se pretende, a partir de ellas, lograr un mejor aprovechamiento de los componentes del modelo de Flower y Hayes. Para llevarlo a cabo, las actividades se deben desarrollar en tres etapas y con ejercicios que permitan dicho desarrollo. En la primera etapa los ejercicios de pre-escritura proporcionan opciones para la generación del contenido y la elección del público; asimismo, se promueve la planeación y la organización de un esquema de trabajo. Durante la etapa de escritura en sí, se debe promover la revisión y la evaluación de lo ya escrito en términos tanto de forma como de contenido. Finalmente, se recomienda dejar "descansar" el texto y retomarlo posteriormente para hacer los cambios necesarios.

Si bien es cierto que las actividades de composición presentan mayores ventajas en cuanto a la activación de los procesos mentales, en los ejercicios de este trabajo de investigación se insistirá en las prácticas de transcripción, ya que el objeto de estudio es la estructura gramatical del segundo condicional. No obstante, será necesario buscar la activación de los demás procesos de escritura, principalmente los de revisión y monitoreo.

3.5 Criterios para el diseño del material didáctico

Con el objeto de preparar las actividades para la propuesta didáctica para la enseñanza aprendizaje del segundo condicional para alumnos de inglés de nivel intermedio básico, se establecieron los siguientes criterios:

Las actividades deben:

1. Adaptarse a las necesidades de aprendizaje de la población.

2. Incrementar el conocimiento sobre la estructura gramatical y el uso del segundo. condicional del inglés (*second conditional*).
3. Basarse en los principios de Lee y VanPatten.
4. Limitarse a *input* y *output* estructurados bajo el enfoque comunicativo.
5. Estar contextualizadas.
6. Determinarse en función de su importancia en el programa.
7. Apegarse al tiempo de la clase.
8. Tener un nivel apropiado para la población a la que se dirigen.
9. Tener instrucciones claras para su resolución.
10. Elaborar la clave de respuestas de las actividades.

3.6 Sugerencias de evaluación

Lee y Van Patten clasifican a las actividades en dos: afectivas y referenciales. Las actividades afectivas requieren de una opinión o respuesta personal, por lo que no existe respuesta correcta ya que las respuestas pueden variar debido a las experiencias u opiniones de los alumnos. Las actividades referenciales utilizan una referencia inmediata concreta para acertar el verdadero valor de una oración. En las oraciones referenciales existe solamente una respuesta correcta.

Siguiendo la propuesta de Lee y VanPatten, se sugiere aplicar las actividades referenciales primero para tener la seguridad de que los estudiantes están haciendo lo correcto y, posteriormente, las actividades afectivas.

En el siguiente capítulo se presenta la propuesta didáctica. En la primera sección se incluye el manual para el profesor que comprende el plan de clase y la clave de respuestas. En la segunda sección se incluyen veinte actividades de *input* y *output* estructurado.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

El presente capítulo se divide en dos secciones. Primeramente se elaboraron cinco actividades para cada una de las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva y de lectura que se basaron en el modelo de *input* estructurado y las actividades de la producción oral y escrita se basaron en el modelo de *output* estructurado de Lee y VanPatten. Las actividades propuestas son de dos tipos: referenciales y afectivas.

Los ejercicios que se elaboraron para este trabajo tienen especificado el tiempo aproximado para la realización de cada uno de ellos. Estos ejercicios como se mencionó son una sugerencia para el profesor de nivel intermedio y él /ella determinará el tipo de ejercicios que desee utilizar en su clase, así como el tiempo que desee dedicar a ellos.

MANUAL DEL PROFESOR

Actividades de Input y output Estructurado

Objetivo general:

Las actividades de *input estructurado* tienen como objetivo que el alumno seleccione las respuestas correctas de acuerdo con un conocimiento previo.

El propósito de las actividades de *input estructurado*, diseñadas para practicar las oraciones en segundo condicional, es que los alumnos internalicen la forma estructural correspondiente. La frecuencia con la que se usa la estructura gramatical en estas actividades, contribuirá a que distinga la forma correcta tanto en sus clases como en la vida cotidiana.

A través del *input estructurado* el alumno logra un primer contacto con la estructura lingüística, pero es necesario que exprese significados con la misma. Llegar a esta fase de producción y llevarla a cabo de manera satisfactoria requiere de actividades del *output*. Este modelo permite a los alumnos acceder a las formas y estructuras creadas en su sistema lingüístico con el objeto de comunicar una idea; por lo tanto, este tipo de actividades deben seguir a las de *input estructurado*, y nunca divorciarse del significado. Los lineamientos para el diseño de los ejercicios, son similares a los lineamientos de *input estructurado*, permitirán la adecuada asimilación del segundo condicional, lo cual se reflejara en una producción fluida y precisa, además de significativa para el alumno-hablante.

Por ser actividades de *input y output estructurado*, las actividades que se promueven son principalmente comprensión auditiva y comprensión de lectura. Estas actividades se clasifican en: referenciales y afectivas.

Objetivo particular de actividades referenciales:

El alumno será capaz de relacionar las referencias con las oraciones que contienen el segundo condicional, fijando simultáneamente su atención en la forma y en el significado.

Objetivo particular de actividades afectivas:

El alumno será capaz de emitir juicios personales a partir de la información que se le proporcione. En las actividades afectivas, el alumno responde según sus experiencias personales, por lo que todas las respuestas son aceptadas como correctas.

Tanto las actividades referenciales como las afectivas se clasifican a su vez en:

- Opción binaria
- Relación de columnas
- Selección de alternativas
- Complementación de la información

Objetivo específico de las actividades de opción binaria

El alumno será capaz de identificar la veracidad de los enunciados y distinguir la respuesta correcta de las dos opciones dadas.

Objetivo específico de las actividades de relación de columnas:

El alumno será capaz de analizar el contenido de ambas columnas y, posteriormente, las relacionará.

Objetivo específico de las actividades de selección de alternativas:

El alumno será capaz de identificar la respuesta correcta de las tres opciones que se proporcionan para cada reactivo.

Objetivo específico de las actividades de complementación de la información:

El alumno será capaz de utilizar solamente una o dos palabras en el espacio en blanco para completar la información solicitada.

Los ejercicios que se elaboraron para este trabajo tienen especificado el tiempo aproximado para la realización de cada uno de ellos. Estos ejercicios, como se mencionó, son una sugerencia para el profesor de nivel intermedio y él /ella determinará el tipo de ejercicios que desee utilizar en su clase, así como el tiempo que desee dedicar a ellos.

Actividad No. 1 <i>Input</i> Estructurado	
READING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El maestro pide a los alumnos que relacionen la información de una de las columnas con el dibujo correspondiente
Material	Actividad con diez enunciados de segundo condicional y diez dibujos.
Tiempo estimado	De tres a cinco minutos
Respuestas	1C,2E,3A,4B,5D,6J,7H,8I,9F,10G

Actividad No. 2 <i>Input</i> Estructurado	
LISTENING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Referencial de selección de alternativas.
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que escojan la respuesta correcta de las dos opciones (a,b) que se proporcionan.
Material	Actividad con diez enunciados en segundo condicional con dos opciones para cada reactivo.
Tiempo estimado	De tres a cinco minutos
Respuestas	1A,2B,3A,4B,5A,6B,7B,8B,9A,10A

Actividad No. 3 <i>Input</i> Estructurado	
LISTENING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Referencial de relacion de columnas.
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que relacionen la columna A con la columna B
Material	Actividad con cinco enunciados para cada columna.
Tiempo estimado	De cinco minutos a diez minutos
Respuestas	1 j,2h,3a,4c,5d,6b,7i,8g,9e,10f

Ejercicio 3 *tapescript*

The stolen car

- Betty: I lent you my car and you lost it. I can't believe it!
- Anne: It was stolen, Betty. I'm very sorry but it wasn't my fault.
- Betty: You left it unlocked. If I were you, I would be careful with my car.
- Anne: I'm terrible sorry, Betty. I stopped the car outside the tobacconist's in Manor Street.
- Betty: Why did you leave it there, for heaven's sake?
- Anne: Because I needed to buy some cigarettes. If I didn't need them, I would be better, but I can't quit smoking. Well I needed to buy some.
- Betty: And why didn't you lock it?
- Anne: Because I was in such a hurry.
- Betty: Why didn't you keep an eye on the car while you were in the shop?
- Anne: I met Marion in the shop. If he weren't so talkative, I wouldn't talk to her, but you know how she talks.
- Betty: If you weren't a gossip girl, you wouldn't have so many problems!
- Anne: I am extremely sorry, Betty, but I'm afraid it's too late now. I rang the police from the nearest call-box. If I had a cell phone, I could call anyone.
- Betty: Yes, you told the police, but why didn't you phone me as well?
- Anne: I didn't know how to tell you.

Consultado en María Hermelinda García de la Riva

Actividad No. 4 <i>Input</i> Estructurado	
READING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Referencial de opción binaria.
Procedimiento	El alumno será capaz de identificar la idea general de un párrafo y de localizar información específica en el mismo.
Material	Actividad con diez enunciados en segundo condicional con dos opciones: true or false. Hoja del alumno con el texto "A letter home" tomado del libro <i>English 10 de interlingua</i> , 1992:84,85
Tiempo estimado	quince minutos
Respuestas	1T,2F,3F,4F,5T,6F,7F,8T,9T,10F

Actividad No. 5 <i>Input</i> Estructurado	
READING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Afectivo de selección de alternativas.
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que escojan la respuesta correcta de las tres opciones (a,b,c) que se proporcionan.
Material	Actividad con diez enunciados en segundo condicional con tres opciones para cada reactivo.
Tiempo estimado	De tres a cinco minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No. 6 <i>Input</i> Estructurado	
LISTENING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Referencial de opción binaria.
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que conforme a la canción indiquen sí los verbos presentados están escritos correctamente o incorrectamente.
Material	Actividad con diez columnas con dos opciones: <i>correct or incorrect</i> .
Tiempo estimado	De cinco a ocho minutos
Respuestas	a ✓ b ✗ c ✗ d ✓ e ✓ f ✓ g ✗ h ✗ i ✓ j ✓ k ✓

Actividad No.7 <i>Input</i> Estructurado	
READING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Afectiva de opción binaria
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que, de acuerdo a lo que ellos opinen, contesten afirmativa o negativamente los enunciados.
Material	Actividad con diez enunciados de segundo condicional con dos opciones: yes or no.
Tiempo estimado	De cinco a ocho minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No. 8 <i>Input</i> Estructurado	
READING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Referencial de selección de alternativas.
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que escojan la respuesta correcta de cuatro opciones (a,b,c,d) que se proporcionan.
Material	Actividad con diez enunciados en segundo condicional con cuatro opciones para cada reactivo.
Tiempo estimado	De tres a cinco minutos
Respuestas	1D,2D,3C,4A,5D,6D,7C,8A,9C,10D

Actividad No. 9 <i>Input</i> Estructurado	
LISTENING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Referencial de relación de columnas
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que relacionen la columna A con la columna B
Material	Actividad con diez enunciados para cada columna.
Tiempo estimado	Cinco minutos
Respuestas	1(c),2(j),3(a),4(b),5(d),6(i),7(h),8(e),9(f),10(g)

Actividad No. 10 <i>Input</i> Estructurado	
READING COMPREHENSION	
Tipo de actividad	<i>Input</i> Estructurado: Referencial de opción binaria.
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que conforme al texto indiquen sí la información es verdadera o es falsa.
Material	Actividad con diez columnas con dos opciones: <i>true or false</i> .
Tiempo estimado	Cinco minutos
Respuestas	1F,2T,3T,4F,5F,6T,7F,8F,9F,10T

Actividad No.1 <i>Output</i> Estructurado	
WRITING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que de acuerdo al recuadro realicen enunciados en segundo condicional .
Material	Actividad con diez enunciados en segundo condicional.
Tiempo estimado	Diez minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No.2 <i>Output</i> Estructurado	
SPEAKING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que de acuerdo a los dibujos dados complementen los enunciados utilizando sus propias palabras.
Material	Actividad con diez enunciados en segundo condicional.
Tiempo estimado	Diez minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No.3 <i>Output</i> Estructurado	
WRITING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que complementen los enunciados utilizando las palabras del recuadro.
Material	Actividad con diez enunciados en segundo condicional.
Tiempo estimado	Diez minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No.4 <i>Output</i> Estructurado	
SPEAKING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que, de acuerdo a sus opiniones complementen los enunciados utilizando sus propias palabras.
Material	Actividad con cinco espacios para los enunciados del primer dibujo y otros cinco para el segundo dibujo.
Tiempo estimado	Diez minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No.5 <i>Output</i> Estructurado	
WRITING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que complementen los enunciados utilizando las palabras del recuadro.
Material	Actividad con diez enunciados en segundo condicional.
Tiempo estimado	Diez minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No.6 <i>Output</i> Estructurado	
WRITING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Afectiva de complementación de la información
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que, de acuerdo a sus opiniones y basandose en los dibujos complementen los espacios utilizando el segundo condicional.
Material	Actividad con diez espacios.
Tiempo estimado	Diez minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No.7 <i>Output</i> Estructurado	
SPEAKING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El alumno debe realizar enunciados en segundo condicional basandose en la situación planteada.
Material	Actividad con diez espacios.
Tiempo estimado	cinco minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No.8 <i>Output</i> Estructurado	
WRITING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que construyan enunciados en segundo condicional tomando como base las palabras que se encuentran arriba de las lineas .
Material	Actividad con diez enunciados.
Tiempo estimado	Diez minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar

Actividad No.9 <i>Output</i> Estructurado	
SPEAKING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El maestro solicita a los alumnos que construyan enunciados en segundo condicional tomando en cuenta los dibujos dados.
Material	Actividad con diez enunciados en segundo condicional.
Tiempo estimado	Diez minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

Actividad No.10 <i>Output</i> Estructurado	
SPEAKING	
Tipo de actividad	<i>Output</i> Estructurado: Referencial de complementación de la información
Procedimiento	El alumno deben construir enunciados en segundo condicional basandose en los dibujos dados.
Material	Actividad con diez espacios.
Tiempo estimado	cinco minutos.
Respuestas	Las respuestas pueden variar.

MANUAL DEL ALUMNO

Actividades de Input Estructurado

Actividad 1. *Input* Estructurado IMAGINARY SITUATIONS

What would you do if you were in these situations? Match the sentences with the pictures.

The first one is an example.

Your
answer

1. If I were rich, I would buy a house.

_____ a)



2. If I won the lottery, I would buy a car.

_____ b)



3. If I didn't study at FES Acatlan, I would study at IPN.

1 c)



4. If I met Brad Pitt, I would ask him to marry me instead of Angelina Jolie.

_____ d)



5. If I had a car, I would go out on vacation.

_____ e)



6. If you ate healthy food, you would be slim.

_____ f)



7. If you didn't eat so much, you wouldn't be so fat.

_____ g)



8. If we took a bus, it would be cheaper.

_____ h)



9. If he weren't an actor, he would be a chef.

_____ i)



10. If Martin didn't fail in Maths, he would be at the party.

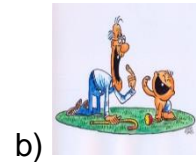
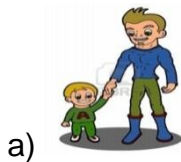
_____ j)



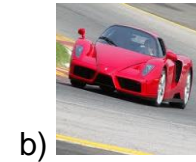
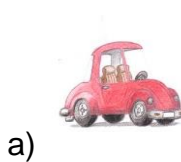
Actividad 2. *Input* Estructurado. WISHES

You are going to listen to the tape. According to the meaning of each sentence, choose the correct picture for the unreal situation.

1. My father is old and he forgets so many things. He wishes to be younger. If my grandfather were younger, he wouldn't forget so many things. (a)



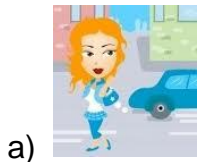
2. I don't have money and I have an old car. I want a new car. If I had more money, I would buy a new car. ()



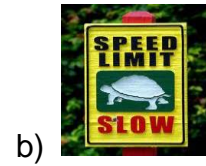
3. It is raining and she doesn't have an umbrella. She wishes to have one. If she had an umbrella, she wouldn't get wet. ()



4. They are in the bus and it is crowded, they wish to have a car. If we had a car, we would get there in 30 minutes. ()



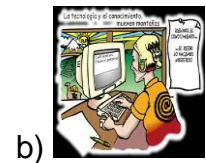
5. He is driving so fast, so I tell him that he should be careful because he may crash. I would be more careful if I were you. ()



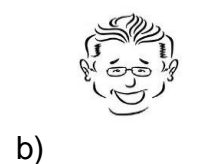
6. I wish animals could talk, but they can't. If animals could talk, I wonder what they would say.()



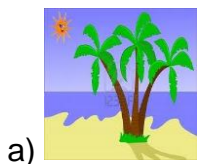
7. He doesn't work so he doesn't have money. If he worked harder, she would make more money.



8. He doesn't like his job, so he is angry. If he changed jobs, He would be much happier.



9. It is raining and we want to go to the beach. If it weren't raining, we would go to the beach.



10. I feel really tired today and I want to go to sleep. You wouldn't feel so tired if you slept longer.



Actividad 3. *Input* Estructurado. THE STOLEN CAR

Instructions: Read the sentences carefully. Then, listen to the tape, pay attention to what the people are talking about. Match the columns. There's an example.

Your
answer

- | | | |
|-------------------------------------|-------|---|
| 1. If Anne were more careful, | (j) | a) she wouldn't need to buy cigarettes |
| 2. If Betty didn't have a car, | () | b) she wouldn't lend it to Anne, |
| 3. If Anne didn't smoke | () | c) she wouldn't leave the car unlocked. |
| 4. If Betty were responsible, | () | d) if there were a phone in the shop. |
| 5. Anne would ring the police once | () | e) if she didn't meet Marion. |
| 6. If Betty didn't bring the car. | () | f) she could call anyone. |
| 7. If Anne and Betty saw the thief, | () | g) she wouldn't have so many |
| 8. If Marion weren't so talkative, | () | problems. |
| 9. If Anne weren't a gossip girl, | () | h) She wouldn't be worry about her car. |
| 10. If Anne had a cellphone, | () | i) They could recognize him |
| | | j) The car wouldn't be lost! |

Ejercicio 1 tapescript

The stolen car

- Betty: I lent you my car and you lost it. I can't believe it!*
- Anne: It was stolen, Betty. I'm very sorry but it wasn't my fault.*
- Betty: You left it unlocked. If I were you, I would be careful with my car.*
- Anne: I'm terrible sorry, Betty. I stopped the car outside the tobacconist's in Manor Street.*
- Betty: Why did you leave it there, for heaven's sake?*
- Anne: Because I needed to buy some cigarettes. If I didn't need them, I would be better, but I can't quit smoking. Well I needed to buy some.*
- Betty: And why didn't you lock it?*
- Anne: Because I was in such a hurry.*
- Betty: Why didn't you keep an eye on the car while you were in the shop?*
- Anne: I met Marion in the shop. If he weren't so talkative, I wouldn't talk to her, but you know how she talks.*

Betty: If you weren't a gossip girl, you wouldn't have so many problems!

Anne: I am extremely sorry, Betty, but I'm afraid it's too late now. I rang the police from the nearest call-box. If I had a cell phone, I could call anyone.

Betty: Yes, you told the police, but why didn't you phone me as well?

Anne: I didn't know how to tell you.

Consultado en María Hermelinda García de la Riva.

Actividad 4. *Input* Estructurado. TENTH WEDDING ANNIVERSARY.

Read the following letter written by Sarah to her mother on her tenth wedding anniversary. What changes have occurred in her life and how things would be different if she were more patient with his husband? Answer the questions below.

Dear Mom,

The photo album you sent for our anniversary arrived today! It's great! What a unique and thoughtful gift! It's hard to believe that Roberto and I have been married for 10 years. It just doesn't seem like it's been that long. All those old snapshots of Roberto and me bring back so many memories, Mom. It's funny, if I weren't married, I wouldn't have so many problems with Roberto. Sometimes, he could be so aggressive. If he were tender, I would be so happy. But, he is so grumpy.

Remember how skeptical everyone was about whether Roberto and I should get married or not? You and Maria Elena were so concerned about how a marriage that involved people from two very different cultures would work out. As you know, Roberto and I have had our conflicts over the years, a lot often caused by our different cultural assumptions and ways of approaching things. On the other hand, I would miss to stay by someone who loves me.

Our differences have helped us grow. Don't you agree, Mom?

Remember how Maria Elena was worried about how a "career woman" was going to fit in with Roberto, and with Mexican society in general. And remember that you were worried that his career woman wouldn't be able to find challenging or interesting work in Mexico, but I was really lucky, I think. As you know, I found a job in my field quite quickly, writing for English language newspapers and magazines here. Sure, I had to work part time while the children were young, but now I'm taking on more assignments. If I were another person, I would be exhausted, but I am OK. As I told you before, I'm working on the possibility of being a correspondent for U.S. newspapers. Mom, I don't really feel that my career has been limited by my decision to come to Mexico. Quite the opposite. Living in Mexico has opened up a whole new set of opportunities that I wouldn't regret.

Tonight my friends and I are planning to go dancing! I'm so glad I married a great dancer!

Mom, thanks again for the photo album. As you can see from this letter, it brought back a lot of memories. If I were single, I would lose the chance to try new adventures.

Give my love to Dad and Jeff.

Love, Sarah.

Consultado en María Hermelinda García de la Riva.

Write TRUE (T) OR FALSE (F) according to the letter. Look at the example.

1. If Sarah weren't married, she wouldn't have so many problems with Roberto. T.
2. If Sarah had a photo album, she wouldn't like to have a photo album of her marriage. .
3. If they were single, they would visit many countries. .
4. If Sarah were a teacher, she would be happier. .
5. If Roberto were tender, Sarah wouldn't be angry with him. .
6. If Sarah were single, she would get married to Jeff. .
7. If Roberto had other job, Sarah wouldn't work. .
8. If Roberto weren't so aggressive, He wouldn't have problems with Sarah. .
9. If Sarah weren't married, she would miss to stay by someone who loves her. .
10. If they worked together, they would have more money. .

8. What would you do if you were taller?

- a) *I wouldn't wear high heels.*
- b) *I would be happier.*
- c) *I would buy new clothes.*

9. What would you do if your boyfriend /girlfriend were angry at you?

- a) *I would call him/her.*
- b) *I wouldn't call him/her.*
- c) *I would buy him/her flowers.*

10. What would you do if you spoke English very well?

- a) *I would go to the USA.*
- b) *I would go to Europe.*
- c) *I would work as a teacher.*

Actividad 6. *Input Estructurado*. THE ONE THAT GOT AWAY.

Look at the song and check if the following verbs are correct (✓) or incorrect (✗). There is an example

"The One That Got Away"	Verbs	Correct	Incorrect
In another life I would be your girl We'd kept all our promises Be us against the world	a) Would b) Kept		
In another life I would made you stay So I don't have to say You were the one that got away The one that got away	c) Made d) Were e) Got		
I was June and you were my Johnny Cash	f) Were		
Never one without the other we are making a pact Sometimes when I miss you I put those records on (Whoa)	g) Are h) Making i) Miss		
Someone said you had your tattoo removed Saw you downtown singing the Blues It's time to face the music I'm no longer your muse	j) Had k) Am		

Actividad 7. Input Estructurado. BEING A FAMOUS PERSON.

You are going to hear ten sentences about famous people. Put a cross (X) in the option those people would do or wouldn't do in consequence of some actions.

- | Example: | YES | NO |
|---|-----|----|
| If I were Tom Cruise, I would be very handsome | X | |
| 1. If I were Brad Pitt, I would marry Angelina Jolie. | | |
| 2. If I were Jennifer Lopez, I would be very slim. | | |
| 3. If I were Paulina Rubio, I would work in "La Voz México" | | |
| 4. If I were Luis Miguel, I would be in Acapulco | | |
| 5. If I were Lopez Obrador, I would try to be the president of México. | | |
| 6. If I were Joaquin Lopez Doriga, I would practice my speaking. | | |
| 7. If I were Britney Spears, I wouldn't have children. | | |
| 8. If I were Madonna, I wouldn't sing anymore. I would rest and I would enjoy my money. | | |
| 9. If I were Rihanna, I would break up with Chris Brown. | | |
| 10. If I were Peña Nieto, I would read more. | | |

Actividad 8. Input Estructurado. IMAGINE A SITUATION.

Choose the correct option

1. If the weather were better, we would go to _____.
2. If her hair were black, she would look completely _____.
3. If there were no mosquitos, there wouldn't be _____.
4. He's so stupid! If he were an animal, he would be _____.
5. We'd be on the beach if we were in _____.
6. We would learn _____ from dolphins if they could talk.
7. If he were a young man, he would be able to walk _____.
8. We don't mind camping, but if we had enough money, we would stay in _____.
9. If smoking were allowed, I would have _____.
10. If I had a penny for every can of soda I've drunk in my life, I would be _____.

Actividad 9. Input Estructurado. COMPLETING INFORMATION

Listen to the tape. Put the words in the correct order so that you make a sentence.

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1) If I won the lottery, c) | a) We would see the sunset |
| 2) If you got married, | b) He would make a cake for dinner |
| 3) If we stayed, | c) I would travel around the world |
| 4) If John were here, | d) If the rain stopped |
| 5) It would be nice, | e) I would share my beans with you |
| 6) If I had my guitar, | f) You would need to feed it |
| 7) If I had a sleeping bag, | g) I would have a big party at home |
| 8) If I weren't so hungry, | h) I wouldn't feel so cold |
| 9) If you had a dog, | i) I would play you a song |
| 10) If my parents didn't stay at home, | j) you wouldn't feel alone |

Actividad 10. Input Estructurado. TALKING ABOUT ORLANDO.

Read the following letter and decide if the following sentences are true or false

My best friend's name is Orlando. His last name is not Bloom, of course. His last name is Jackson, like Michael Jackson. If he were Orlando Bloom, he would be my boyfriend. If he were Michael Jackson, he would be a good dancer, but he isn't. He's American, but he's in Mexico now. If he weren't here, he wouldn't speak Spanish. His parents are in the United States. He's a student at the Colegio de Mexico. We are together in some classes. If I had to study French, I would be in his English class. He has a job in the afternoon. He's a teacher in a small school near the Colegio de Mexico. Orlando has a beautiful wife. If he didn't have a wife, I would be his wife. Her name is Patricia. She's a teacher at the same school. She's not American. She's from Colombia. They are both very young, but they have a pretty girl named Cristina. She's only one year old. My friend's wife has a lot of friends. They are very pretty. Sometimes we go out together and we have a good time. We like to dance all kinds of music but their favorite music is reggae. If I didn't like Pop music, my favorite music would be reggae, but I don't like it at all.

SECOND CONDITIONAL SENTENCES.

TRUE FALSE

1. If he weren't American, He would live in Colombia.
2. If he were Orlando Bloom, I would be his girlfriend.
3. If he were Michael Jackson, He would be a good dancer.
4. If he were taller, he wouldn't be my friend.
5. If he spoke French, he would be at my French class.
6. If I didn't like Pop music, my favorite music would be reggae.
7. If he weren't married, I would be his wife.
8. If I were Colombian, I would be his wife.

9. If they didn't have a girl, they would be married.

10. If Orlando's wife didn't work at the same school, they wouldn't be together.

Consultado en English in Mind.

Actividades de Output Estructurado.

Actividad 1. Output Estructurado. MY BIRTHDAY.

It's my birthday and I don't know how to celebrate it. Use the information in the box to give her some ideas to celebrate her birthday. You can write affirmative and negative sentences.

Go to the disco Buy expensive jewelry Take a trip to Las Vegas
Go out with your friends Eat in an expensive restaurant Watch a movie
Prepare a party Stay at home Buy a new computer Travel to USA

Example: *If I were you, I would go to a night club.*

If I were you, I wouldn't go to a night club.

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

6.-

7.-

8.-

9.-

10.-

Actividad 2. Output Estructurado. WHERE WOULD YOU LIKE TO GO

You want to travel around the world. Use the following pictures to talk to your partner. There is an example:



Example: *If I went to Paris, I would see the Eiffel Tower.*



Mexico



Germany



Brazil



China



India



Greece



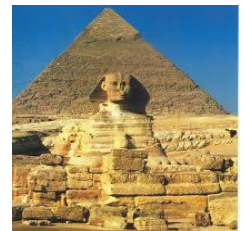
England



Peru



Italy



Egypt

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

6.-

7.-

8.-

9.-

10.-

Actividad 3. Output Estructurado. WHAT TO STUDY.

Robert doesn't know what to study. Use the information in the box to give him some advice. Write 10 sentences. Look at the example:

Example: *If I studied medicine, I could heal people's sickness.*

Medicine	engineering	accounting	chemistry	philosophy
psychology	nursery	laws	archeology	administration

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

6.-

7.-

8.-

9.-

10.-

Actividad 4. Output Estructurado. IF I WERE RICH.

Look at the picture, analyze it and tell your partner what you would do if you were rich. You need to write at least five sentences for each picture. Look at the example.

Example: If I were the man in the picture, I would invite the girl to dance with me.



Picture 1

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



Picture 2

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

Actividad 5. Output Estructurado. PARENT´S WEDDING ANNIVERSARY

You are going to have a big party to celebrate your parents´wedding anniversary , but you don´t know what kind of food to choose. Use the information in the box to write 10 sentences. Talk to a partner.

pizza hamburgers spaguetti cake wine beer meat chips soda fish
--

Example: *If I cooked Italian food, I would prepare lassagna.*

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

Actividad 6. Output Estructurado. GETTING READY TO A JOB APPOINTMENT.

Your brother has a job appointment, but he doesn't know what to wear. Give him some ideas to write affirmative and negative sentences. You can use some of the pictures. Look at the example:



Example: *If I had a job interview, I wouldn't wear shorts.*

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

Actividad 7. Output Estructurado. WHO WOULD YOU LIKE TO BE?

If you were a famous person, who would you like to be and what would you do?

Shakira	Luis Miguel	Paulina Rubio	Enrique Iglesias	Ricky Martin
Rihanna	Vicente Fernández	Lady Gaga	Britney Spears	Tom Cruise

Example: *If I were Jennifer Aniston, I wouldn't divorce Brad Pitt.*

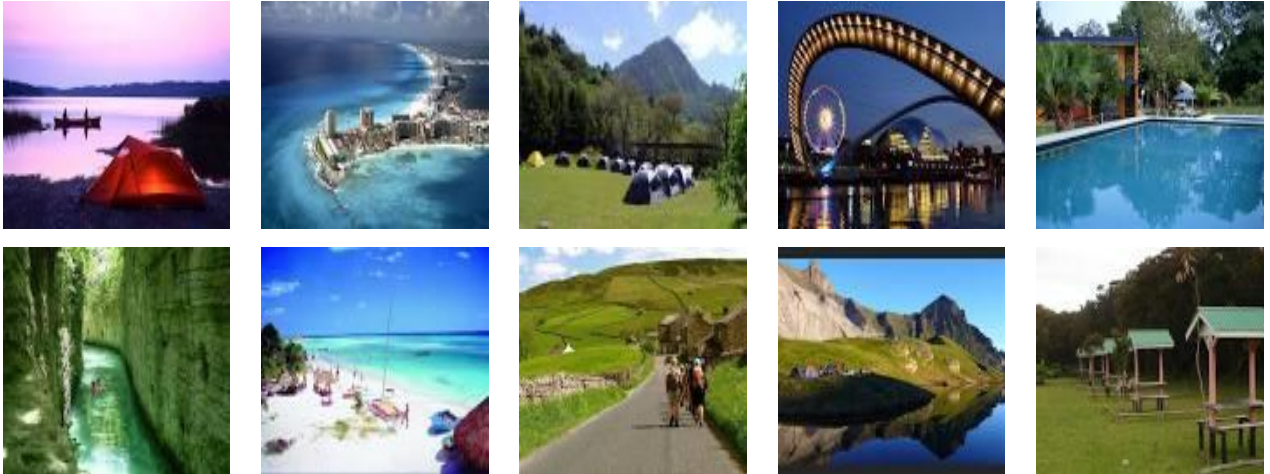
If I were Jennifer López, I would help Latin American people.

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

Actividad 8. Output Estructurado. WHAT WOULD YOU GO CAMPING?

My family and I are planning to go camping, but we don't know where to go. You have some ideas that are in the box that can be used.

Example: *If I were camping, I would to go to "Villa del carbon" to buy leather do there.*



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

Actividad 9. Output Estructurado. SOME FLOWERS.

My friend Lucy wants to sell plants, but she doesn't know what kind of flowers to sell. Suggest what to sell. Work in pairs and discuss.



chrysanthemum



tulips



daisies



jazmin



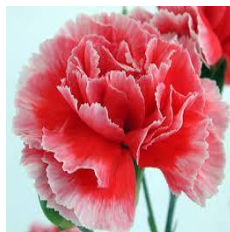
nard



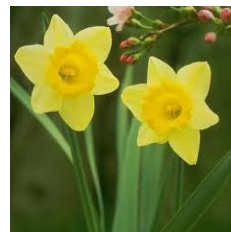
sunflower



dandelion



carnation



Daffodil



orchid



Example: If I decided to sell plants, I would have roses. Everybody loves them.

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

Actividad 10. Output Estructurado. BUYING A CAR.

Robert has sold his car and he is going to buy a new one. What car could be better for him?

Work with a partner and discuss this situation.



Example: If I bought a car, I would choose a VW because it's very cheap.

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

6.-

7.-

8.-

9.-

10.-

CONCLUSIONES

El aprender una lengua extranjera implica que el estudiante conozca, en la medida de lo posible, todas las estructuras de la misma ya que esto le permitirá tener un mejor dominio del idioma y así podrá establecer una mejor comunicación ya sea de forma oral o escrita con sus compañeros o con nativo hablantes del idioma que está aprendiendo. Sin embargo, es muy difícil saber el nivel de desempeño que alcanzará el alumno al concluir el ciclo de enseñanza de la misma. Ello se debe a que el aprendizaje de la gramática tiene que ver con diversos factores como son la personalidad, edad, procesos y estrategias cognoscitivas entre otros, que difieren de un individuo a otro. Debemos subrayar que las estrategias y procesos anteriormente mencionados cobran gran relevancia ya que al ser usados en forma inadecuada ocasionan que el conocimiento abstracto del sistema de la lengua sea aprendido con deficiencias. Lo anterior se hace evidente al observar el interlenguaje del alumno, esto es, al analizar su producción oral y escrita. Esta actividad permite detectar los aspectos de la lengua que al haber sido internalizados deficientemente ocasionan problemas en la competencia comunicativa.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua existen cuatro aspectos o niveles operacionales que forman parte de la competencia comunicativa: el pragmático, que tiene que ver con la intención del hablante, el semántico, que se refiere al significado; el aspecto morfo-sintáctico o gramatical, referente a palabras, su forma y su orden en la oración y el nivel fonético-fonológico, referente a la articulación de los sonidos y su relación con los aspectos paralingüísticos ligados a la enunciación de mensajes. De estos, el aspecto gramatical es de suma importancia y es ineludible dentro del proceso de enseñanza de una lengua. Por ello la elaboración de esta propuesta tiene como objeto ayudar al alumno a mejorar su conocimiento consciente del sistema de la lengua y en particular del uso del segundo condicional a través de un conjunto de actividades sencillas y fáciles de retener que les permitan darse cuenta de las diferencias existentes en el uso de esa estructura en la L1 y la L2. Para el enfoque comunicativo, la competencia lingüística es parte fundamental.

El objetivo de este trabajo fue elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del segundo condicional para alumnos de inglés de nivel intermedio básico ya que el segundo condicional era abordado de manera parcial en los libros de texto.

Esta propuesta tomó en cuenta aspectos específicos de suma importancia tales como la detección del problema en una población real, el tratamiento del tema en los libros de texto y el funcionamiento de la estructura en la lengua materna de los alumnos, todo ello proporcionó los elementos necesarios para mejorar la presentación y asimilación de este punto gramatical a través de los ejercicios

sugeridos. El análisis contrastivo del funcionamiento de esta estructura en el inglés y el español permitió identificar la principal causa de errores que generalmente cometen los alumnos al usarla, esto es debido a que desconocen cómo usar correctamente esta estructura en la lengua materna, lo que origina que se produzca una interferencia de la misma con la lengua meta.

Se considera que los modelos que se seleccionaron para la elaboración de este estudio podrán ser utilizados para la elaboración de actividades para otros puntos gramaticales del inglés impartidos en otros niveles incluso para la enseñanza aprendizaje de otros idiomas.

Cabe señalar que para que los resultados de este trabajo sean fructíferos, es necesario que el profesor seleccione los ejercicios que el considere más apropiados tomando en cuenta el tiempo que pueda destinar a la presentación del tema del segundo condicional, así los alumnos complementaran su instrucción de los condicionales en inglés. Además es necesario, que se les de el seguimiento apropiado a los ejercicios aquí diseñados por medio de la aplicación y la validación de los mismos, a fin de llevar a cabo las modificaciones necesarias.

Finalmente es necesario subrayar que esta propuesta contribuirá al desarrollo de la competencia comunicativa de una población hispanohablante determinada (a los alumnos de nivel intermedio básico).

BIBLIOGRAFÍA

- _____. 1990. *Interactions II. A Reading Skills Book*. México: MacGraw-Hill.
- Alarcos Llorach, Emilio. 1999. *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello. España: ESP ASA.
- Beristain, Helena. 1981. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: UNAM. 2da.ed.
- Brown, H. D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Canale, M., Swain, M. 1987. *Some themes of Communicative Competence. Second Language Grammar Teaching and Learning*. London: Longman.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The Grammar Book*. U.S.A.: Newbury House Publishers, Cambridge.
- Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán. Recuperado de <http://www.acatlan.unam.mx/idiomas>
- Corder S., Pito 1974. *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. 2010. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Mc. Graw Hill.
- Farrell, Edith. Farrell, Federick. 1998. *Lado a Lado. Gramática Inglesa y Española*. U.S.A.: Passport Books.
- Finocchiaro, Mary. 1989. *English as a Second/Foreign Language. From Theory to Practice*. New Jersey: Prentice Hall Regents
- García de la Riva, María Hermelinda. 2005. *Propuesta de una gramática pedagógica que promueva el uso correcto del tercer condicional en el idioma inglés para alumnos de PG6 del CEI de la FES Acatlán*. UNAM. FES Acatlán.
- Gonzalez Peña, Carlos. 1991. *Manual de Gramática Castellana*. Editorial Patria.
- Harmer, Jeremy. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Malasya PJB; Longman Handbooks.
- Hymes, D.H, 1979. *On Communicative Competence*. En J. B. Pride (ed) *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford, OUP.
- Jack C. Richards. 1983. *Language and Communication*. U.S.A.: Longman Group Limited.
- Knepler, Mirna. 1990. *Grammar with a Purpose*. U.S.A.: MacMillan.

Krashen, S. 1981. *The Monitor Model for Adult Second Language Performance*. K. Croft eds. *Readings on English as a Second Language*. Cambridge: Wintrop Publisher.

Lado, Robert. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lee J. y VanPatten, Bill, 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York:

Lindsay, H. Peter, A. Norman, Donald, 1975. *Procesamiento de Información Humana. Una introducción a la Psicología. Memoria y Lenguaje*. Madrid: Tecnos. MacGraw-Hill.

New English File (2011). Recuperado de <http://www.oup.com/elt/englishfile>

O'Malley, J. Michael, Uhl Chamot, Anna. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. U.S.A.: Cambridge University Press.

Osuna García, Francisco. 1996. *Teoría y Enseñanza de la Gramática*. España: Ágora Univesidad.

Puchta, Herbert and Stranks, Jeff. 2010. *English in Mind Starter Second Edition*. Cambridge University Press.

Real Academia Española. 1989. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Robinson, Colin. 1982. *Contemporary Grammar Units*. Great Britain: Harrap London.

Rutherford, William. 1987. *Second Language Grammar Teaching and Learning*. London: Longman.

Savignon Sandra. 1983. *Communicative Language Teaching*. Stale of the Art. TESOL QUARTERLY. Vo. 25, No.2.

Selinker, Larry. 1974. *Interlanguage Ed. Jack Richards*. "Error Analysis". London: Longman Group.

Spears, A. Richard. 1991 *Guide to Grammar Terms*. U.S.A.: NTC Publishing Group

Stockwell, Robert, Bowen, Donald J. 1965. *The Grammatical Structures English and Spanish*. U.S.A.: The University Press of Chicago.

Tiempo-verbal. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Tiempo_verbal)