

5
29



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

EL PAPEL DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLES COMO LENGUA
EXTRANJERA; UNA PROPUESTA METODOLOGICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
VERONICA MENDOZA VALDES



ESTADO DE MEXICO



1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está 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.

INDICE

INTRODUCCION	i
I.- ADQUISICION - APRENDIZAJE.	1
1.1 Adquisición - aprendizaje.	2
1.2 Teoría del monitor.	3
II.- ADQUISICION Y APRENDIZAJE DE LA GRAMATICA EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS.	6
2.1 Enfoques para la enseñanza de la gramática.	7
2.1.1 Enfoque inductivo.	7
2.1.2 Enfoque deductivo.	9
2.1.3 Enfoque ecléctico.	10
2.2 El papel de la gramática en la enseñanza - aprendizaje del inglés.	12
2.2.1 Método gramática - traducción.	12
2.2.2 Método directo.	13
2.2.3 Método audiolingual y método audiovisual.	14
2.2.4 Enfoque comunicativo.	15
III.-GRAMATICA PEDAGOGICA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS.	17
3.1 Gramáticas científicas y su relación con la enseñanza de lenguas.	18
3.1.1 Definición.	18
3.1.2 Desventajas y ventajas.	18
3.2 Gramática pedagógica.	20
3.2.1 ¿Gramática pedagógica ó pedagogía de la gramática?	20
3.2.2 Definición de gramática pedagógica y su implicación en la enseñanza de una lengua extranjera .	24

3.3 Gramática pedagógica y su relación con otras áreas de la lingüística aplicada.	28
3.3.1 Gramática pedagógica y la competencia comunicativa.	28
3.3.2 Gramática pedagógica y análisis de errores.	31
3.3.3 Gramática pedagógica y análisis contrastivo.	33
IV.- UTILIZACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA.	35
4.1 Profesor y la pedagogía de la gramática ; estudiante y la gramática pedagógica.	36
4.1.1 Profesor y la pedagogía de la gramática.	36
4.1.2 Estudiante y gramática pedagógica: Presentación.	39
4.2 Uso de las gramáticas pedagógicas en el salón de clases.	48
V.- ELABORACION DE GRAMATICAS PEDAGOGICAS.	51
5.1 Bases psicolingüísticas para la elaboración de una gramática pedagógica.	52
5.2 Selección del material lingüístico.	54
5.3 Presentación del material lingüístico.	59
5.3.1 Distintas maneras de presentar el material lingüístico.	59
5.3.2 Tipos de ejercicios para la práctica del material lingüístico.	67
a) Ejemplificación.	67
5.4 Ejemplificación de la realización de una gramática pedagógica.	77
CONCLUSIONES.	91
ANEXOS.	1
BIBLIOGRAFIA.	

INTRODUCCION

MARCO HISTORICO.

La lengua es un medio de comunicación, aunque no el único, sí el más importante. Cuando se utiliza la lengua, entre otras cosas, expresamos nuestras ideas acerca del mundo que nos rodea. Se habla de las cosas que se ven y ocurren; se refiere a los objetos del mundo físico y sus cualidades. Se pueden reportar las actividades que se llevan a cabo y la manera como se realizan. Por otra parte, se expresa la forma en que los eventos están relacionados con el tiempo, el contexto y la situación en el momento de la enunciación. Al mismo tiempo se está construyendo un mensaje que seguirá una serie de convenciones morfosintácticas que expresarán las actitudes acerca de lo que se piensa y se hace.

Cuando se considera que una persona conoce una lengua y se puede comunicar con ella, se piensa que posee el conocimiento de convenciones y reglas morfosintácticas por la simple razón de que toda frase contiene necesariamente ciertas selecciones gramaticales, las cuales controlan la formación de las oraciones y la manera en que las unidades de la lengua se combinan.

La facultad del lenguaje entraña un proceso de creatividad lingüística. Muchas de las oraciones que producimos nunca antes habían sido construidas por nadie. Aunque el número potencial de oraciones en cualquier lengua es infinito; los medios por los cuales éstas son construidas son limitados. Por lo tanto, una de las tareas principales en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera es el de dominar el sistema finito por el cual la creatividad lingüística es activada. Consecuentemente, en esta perspectiva, el profesor de lenguas se encargará de capacitar a sus alumnos para construir nuevos enunciados mediante la enseñanza de los elementos necesarios para ello.

Si bien la lengua tiene cuatro niveles operacionales: fonético, morfosintáctico, semántico y pragmático; este trabajo se limita al morfosintáctico ya que como los lingüistas medievales señalaban, la gramática es lo que no se puede evitar si se quiere hacer un uso apropiado de la lengua. En otras palabras el estudio del sistema gramatical

permite al alumno desarrollar una creatividad lingüística que le permitirá expresar cualquier tipo de significados. Por ello la didáctica de las lenguas se preocupa de este problema y realiza estudios para mejorar y optimizar la enseñanza de los aspectos morfosintácticos de una lengua. Así es como, desde hace algunos siglos surge la noción de pedagogía de la gramática, la cual era definida como el objeto de estudio en la enseñanza y aprendizaje de una lengua; es decir las descripciones pedagógicas eran el motivo de estudio y aprendizaje de la lengua y por lo tanto la gramática pedagógica y la enseñanza de la gramática eran equivalentes, sin embargo en la actualidad la gramática pedagógica es definida como un auxiliar didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la gramática, la cual se encargará de seleccionar información gramatical, reglas y ejercicios.

La importancia atribuida al conocimiento formal de la lengua y el uso de gramáticas pedagógicas se remonta a varios milenios y a circunstancias históricas. En el siglo XVII el incremento en la importancia sobre los vernáculos permitió otros desarrollos que influirían significativamente en el futuro de la enseñanza de lenguas. La creencia de que el estudio de otra lengua sería más exitoso y óptimo siguiendo los mismos mecanismos que se utilizaron en la adquisición de la lengua materna permitió grandes avances dentro de la pedagogía de las lenguas. Más tarde con las bases de Port Royal (Francia) sobre la importancia de la gramática para el funcionamiento de las lenguas se origina la metodología de gramática-traducción. Con la ascensión de la metodología de la traducción gramatical en el siglo XVIII aparece la primera descripción de la lengua expresamente para alumnos de lenguas y por lo tanto se puede decir que es el surgimiento de las primeras gramáticas pedagógicas. Sin embargo, en las últimas décadas este término vuelve a resurgir dentro de la pedagogía de las lenguas ya que su definición y uso han sido ambiguos. Así, algunos investigadores y lingüistas han diferido en su definición. Por ejemplo, Pit Corder (1973: 131) señala que la gramática pedagógica es "la presentación de información sobre la lengua con propósitos de su enseñanza" ; Nobblitt considera que una gramática pedagógica "es una formulación de la gramática de una lengua extranjera con el objetivo de su adquisición" (Marton, W. 1978:143). En la actualidad la gramática pedagógica es definida como un auxiliar didáctico en la enseñanza de una lengua que contendrá una selección de información gramatical, reglas y ejercicios con bases psicolingüísticas y pedagógicas.

El objetivo central de este trabajo es reflexionar sobre el funcionamiento y uso de las gramáticas pedagógicas en la enseñanza del inglés y proponer una metodología para su elaboración y utilización en el salón de clases.

Este proyecto surgió hace algún tiempo al darme cuenta de que en nuestro país existe poca información concreta y accesible para los profesores de lenguas sobre el significado de este tipo de gramática y su aplicación en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE), además de la falta de lineamientos para su elaboración y uso en el salón de clases. Por tal motivo se considera que sería una contribución importante para la enseñanza de lenguas realizar una tesis cuyo objetivo fuera aclarar la ambigüedad del concepto "gramática pedagógica", reflexionar sobre su aplicación para la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE, también servirá para brindar al profesor la información necesaria para elaborar gramáticas pedagógicas de acuerdo con las necesidades de sus alumnos y para enfrentar los diferentes problemas que se le presenten día con día en el salón de clases. El uso de estas gramáticas pedagógicas brindará a los alumnos de lenguas una ayuda en el aprendizaje y adquisición de una competencia lingüística y comunicativa.

Se espera también, que esta investigación pueda brindar información interesante, importante y enriquecedora no sólo a compañeros de esta carrera sino a cualquier profesor de lenguas que la consulte; o bien a cualquier persona que se interese por la enseñanza y aprendizaje de lenguas en general.

Algunas Precisiones.

La intención de este apartado es dar algunas precisiones sobre términos importantes que se utilizarán a través de este trabajo para delimitar su significado y evitar malos entendidos o interpretaciones. Dichos términos son :

Comunicación.- Se considera a la comunicación desde un enfoque comunicativo, entendida como una red de aspectos psicolingüísticos, lingüísticos y sociolingüísticos; constituida por una serie de actos sistemáticos usados con un propósito específico.

Competencia comunicativa.- La competencia comunicativa es definida por Dell Hymes (1971- 72) como el conocimiento de una persona para elegir lo que es apropiado decir en una situación determinada. Dicha propiedad debe estar constituida por saber qué decir, cómo decirlo y para qué decirlo en una situación social dada. La competencia comunicativa está integrada tanto por una competencia lingüística como por una competencia no verbal. El logro de esa competencia comunicativa es el objetivo principal dentro del aprendizaje de una lengua.

Sintaxis.- La sintaxis es el área de la lingüística que se ocupa de determinar las reglas que hacen posible la construcción de oraciones o la combinación de los signos. Los problemas de que se ocupa la sintaxis se refiere al orden de las palabras , es decir, la manera en que ciertas palabras imponen a otras variaciones de caso, número y género. A partir del siglo XVIII la sintaxis, también, se encarga de estudiar las principales funciones de las palabras que pueden cumplir en la frase. (Ducrot y Todorov 1985 :67)

Morfología.- Es el área de la lingüística que estudia la forma interna de las palabras independientemente de sus relaciones en la frase u oración. Por un lado se las distribuye en diferentes clases, llamadas partes del discurso (nombre, verbo etc) Por otro lado, se indican todas las variaciones que pueden sufrir una misma palabra, dando las reglas para la formación de los géneros y los números, para la declinación, para la conjugación. (Ducrot y Todorov 1985:67)

Metalinguaje.- Entiendase metalinguaje como una lengua técnica utilizada para la descripción de las lenguas naturales. (Ducrot y Todorov 1985: 39)

Gramática Pedagógica.- Dentro de esta investigación este término se referirá a la gramática pedagógica propuesta en este trabajo. (Cap.5 , pág. 79)

Propuesta metodológica.- Este termino será utilizado en el sentido de proponer una serie de criterios y pasos para abordar, analizar, elaborar y realizar una tarea específica.

En seguida, se presenta brevemente el contenido de cada uno de los capítulos que integran este trabajo:

En el primer capítulo se abordarán ciertos aspectos de una teoría psicolingüística para la elaboración de una gramática pedagógica. Se definirán dos procesos importantes de acceso al conocimiento de una lengua: la adquisición y el aprendizaje con relación a descripciones gramaticales. Finalmente se analizarán estos procesos con relación a la teoría del monitor propuesta por Krashen (1977).

En el segundo capítulo se analizará el papel de la gramática en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En esta sección se estudiarán los distintos enfoques en la enseñanza de la gramática (inductivo, deductivo y ecléctico); así como un análisis del rol que ha tenido la gramática a través de las diferentes metodologías (o métodos) de enseñanza de lenguas. (Gramática - Traducción, Método Directo, Método Audiolingual, Enfoque Comunicativo; entre otros)

El tercer capítulo se encargará de ubicar a la gramática pedagógica dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En este apartado se analizarán dos tipos de gramáticas; las científicas y las pedagógicas. Por ello se ha dividido el capítulo en tres grandes secciones. La primera se encargará de analizar las gramáticas científicas estudiando su significado, sus ventajas y desventajas en la utilización de este tipo de descripciones en el salón de clases. La segunda y tercera parte estarán dedicadas a la gramática pedagógica. En ellas se analizará tanto su significado como su papel e implicación dentro de la enseñanza - aprendizaje de lenguas. En la última sección de este capítulo se analizará la relación de la gramática pedagógica con otras áreas importantes de la lingüística aplicada (análisis de errores, análisis contrastivo y competencia comunicativa), áreas que la apoyan para la planeación, elaboración y realización de este tipo de descripciones gramaticales.

El cuarto y penúltimo capítulo tiene el objetivo de presentar información sobre distintos tipos de gramáticas tanto para alumnos como para profesores de lenguas. El primer apartado está dedicado a analizar las gramáticas pedagógicas para uso de los profesores. En el segundo se reflexionará sobre el profesor de lenguas como una gramática pedagógica viva. En el último apartado se analizarán las gramáticas dirigidas específicamente a los alumnos de lenguas extranjeras. Es importante mencionar que este capítulo trata de presentar un panorama amplio sobre distintos aspectos pedagógicos que pueden intervenir en la planeación, elaboración y realización de una gramática

pedagógica, y de esta manera poder desarrollar una base pedagógica y didáctica para nuestra propuesta metodológica.

El último capítulo tiene la finalidad de presentar una propuesta metodológica para la elaboración de una gramática pedagógica. Ya en los capítulos anteriores se trata de esclarecer el significado e implicación de la gramática en la enseñanza de lenguas; ahora entonces se trata de presentar una conexión entre la información antes presentada en nuestra propuesta con la elaboración y realización de este tipo de gramática. En este capítulo se retomarán las bases psicolingüísticas y pedagógicas para la elaboración de una gramática pedagógica; presentadas en los capítulos uno, tres y cuatro. Posteriormente se analizarán distintos criterios para la selección de las nociones y funciones dentro de una gramática pedagógica. En este mismo apartado, también se propondrán distintas maneras de presentar las descripciones de los puntos gramaticales (por medio de "charts" diagramas, diálogos, entre otros). Así mismo se propondrán distintos tipos de ejercicios y su ejemplificación para la práctica de las nociones y funciones en una gramática pedagógica. Por último se abordará el uso de la gramática pedagógica en el salón de clases y se dará una ejemplificación de este auxiliar didáctico.

En las conclusiones se hablará sobre la intención de este trabajo y de la propuesta metodológica. Así mismo se ubicará a la gramática pedagógica como un auxiliar didáctico más en la enseñanza y aprendizaje del inglés, y se darán sugerencias para futuros trabajos e investigaciones que podrían derivarse de este trabajo.

CAPITULO I

I.- ADQUISICION - APRENDIZAJE .

En la vida diaria nos comunicamos por medio de la lengua de distintas maneras; en algunas ocasiones oralmente, pero en otras existe una comunicación no verbal en donde intervienen gestos o movimientos del cuerpo. Aunque la comunicación verbal no es el único medio para transmitir nuestras intenciones, es la parte medular en todo proceso de enseñanza - aprendizaje de lenguas pues esta constituye la estructura formal de la lengua. Esta estructura incluye tanto los signos lingüísticos (palabras) como los conocimientos morfosintácticos que los rigen para dar forma al discurso tanto oral como escrito. Es justamente esta importancia para el discurso que hace necesario el conocimiento de dichas convenciones. De aquí se deriva la necesidad de las gramáticas pedagógicas que facilitan tanto a profesores de lenguas como a los alumnos el acceso a ese conocimiento. El conocer esas reglas justifica la enseñanza de la gramática y a la gramática pedagógica, la cual es definida como un auxiliar didáctico para facilitar el aprendizaje de las reglas convencionales de una lengua.

A través de la historia de la enseñanza de las convenciones morfosintácticas ha existido la problemática de cómo enseñar la gramática de una lengua de manera semejante a como se adquirió la L1 ó por procesos diferentes (aprendizaje). Cada una de las metodologías dentro de la enseñanza de lenguas se ha avocado hacia una u otra posición teórica (adquisición vs. aprendizaje). Cuando se pensó que el aprendizaje de una lengua era otro tipo de conducta en el ser humano en lugar de la internalización de abstracciones, hubo un gran cambio ya que surgieron métodos como los directos y naturales, los cuales no reconocen una distinción entre la forma de aprender la lengua materna y una lengua extranjera; además de estar de acuerdo en no poner mucha atención en la instrucción gramatical. Sin embargo, en la actualidad la gramática se considera como una condición necesaria para agilizar el aprendizaje. Por tal razón se considera necesario en este primer capítulo realizar un análisis y una reflexión de los procesos psicológicos del aprendizaje de una lengua extranjera y su influencia en la enseñanza y aprendizaje; ya que como Pit Corder (1973) juzga, ésto será la fundamentación teórica de una gramática pedagógica.

Para efectos de este primer capítulo se analizarán dos vías de acceso al conocimiento de una lengua (adquisición y aprendizaje) y su influencia dentro de la pedagogía y aprendizaje de lenguas. Posteriormente se abordará la teoría del monitor, propuesta por Krashen (1977); la cual realiza una conceptualización de estas dos vías de acceso al conocimiento de una lengua extranjera. El análisis de dicha teoría se hace necesaria para fundamentar desde un punto de vista psicolingüístico la elaboración de una gramática pedagógica; la cual, como mencionamos anteriormente, tiene como objetivo el aprendizaje morfosintáctico de la lengua.

1.1 Adquisición - aprendizaje.

A través de los años en la enseñanza de lenguas, ha sido de gran interés entre los psicolingüistas y teóricos de lengua tratar de dar una explicación sobre la naturaleza y variables que intervienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2.

Algunos investigadores como S. Krashen (1977) y C. Brumfit (1984) señalan que dentro de la enseñanza de lenguas existen dos procesos psicológicos o bien dos vías de acceso al conocimiento de la lengua extranjera: la adquisición y el aprendizaje.

La adquisición de una lengua es un proceso natural que recuerda a las condiciones en las que se adquirió la lengua materna, de manera inconsciente, pues el que aprende no tiene idea de que este proceso existe. Krashen considera que la adquisición de una lengua es muy similar al proceso que los niños utilizan para la adquisición de su lengua materna y una lengua extranjera. La adquisición requiere de interacciones significativas en la L2, es decir dentro de una comunicación natural. En ella la exposición a la lengua es la única condición para que la adquisición se realice. Dentro de esta comunicación natural los hablantes de la lengua están conscientes no sólo de la forma sino de la comprensión del mensaje. La corrección de los errores y la enseñanza explícita son dos aspectos que no existen dentro de la adquisición de una lengua ya que los errores se corrigen de manera natural por los interlocutores.

A través de estudios e investigaciones se ha encontrado que la adquisición y el aprendizaje de una lengua son dos procesos psicológicos distintos. El término de adquisición se atribuye a lo que el alumno capta de una L2 a través de la exposición a ella. En la literatura de enseñanza de lenguas el proceso de adquisición es un proceso inconsciente mientras que el aprendizaje es un proceso consciente en donde la información de la lengua ha sido seleccionada y estructurada con bases pedagógicas para su enseñanza. Por tal motivo el aprendizaje es un proceso consciente que se encarga de la internalización de reglas explícitas; de él depende la precisión gramatical del discurso. Su funcionamiento es de un control lingüístico sobre la producción oral y escrita del alumno. Este se manifiesta a través de la autocorrección antes y después de la enunciación, capacidad que Krashen define como monitor.

Es importante haber realizado una distinción entre los dos procesos psicológicos de acceso al conocimiento de una lengua (adquisición y aprendizaje); ya que las gramáticas pedagógicas y específicamente nuestra propuesta favorecerán a uno de éstos: el aprendizaje, debido a que se seleccionará, organizará y estructurará información específica de la lengua de acuerdo con necesidades y problemas de los alumnos y con el objetivo de apoyar su precisión lingüística en el discurso.

1.2 Teoría del monitor.

S. Krashen (1977) en su teoría del monitor sustenta que la aprehensión de una lengua se realiza a través de dos vías que permiten la entrada al conocimiento de la L2: la adquisición y el aprendizaje. En esta teoría, Krashen señala que la habilidad de adquirir una lengua se inicia durante la infancia con la adquisición de la lengua materna y continúa hasta la vida adulta. Esta capacidad del hombre se activa de manera inconsciente cuando el ser humano que desea aprender una lengua está expuesto a la lengua meta en una situación natural de comunicación semejante a aquella en la cual la lengua materna fue adquirida (Vázquez 1989 :116). Krashen considera que el resultado de la adquisición es también Inconsciente; sin embargo, crea en el alumno un sentido de corrección cuando el error se produce, aunque no se conozca de forma explícita la regla que fue violada. Por

otra parte, este investigador define al aprendizaje como la internalización de reglas explícitas bajo un control consciente. Es consecuencia del aprendizaje la precisión gramatical del discurso. Las reglas aprendidas funcionan como un control lingüístico sobre la producción oral y escrita del alumno; este control se manifiesta a través de la autocorrección antes y después del momento de la enunciación; el cual Krashen lo define como monitor.

Para que el monitor ejerza ese control lingüístico es necesario que existan tres condiciones. El hablante debe estar atento a la forma lingüística de su discurso, debe disponer de tiempo suficiente para realizar la autocorrección, y además debe tener un conocimiento consciente de la regla que quiere aplicar. Esto entonces, explicaría la razón por la cual algunos estudiantes utilizan las formas lingüísticas con mayor precisión cuando disponen de tiempo para reflexionar como sucede en un discurso escrito.

En cuanto a la manifestación oral del discurso, los interlocutores no disponen del tiempo suficiente para la autocorrección salvo riesgo de entorpecer la comunicación por falta de fluidez, motivo por el cual el uso del monitor es menor. No sucede lo mismo con los conocimientos que han sido adquiridos mediante un proceso natural de exposición a la L2. Esto va a influir directamente en el uso espontáneo de la lengua, al estimular la fluidez como resultado de que la atención e interés del alumno estén puestos en la comunicación (contenido) y no en los aspectos lingüísticos del discurso. La teoría del monitor señala que la información adquirida influirá directamente sobre el uso de la lengua, incrementando la fluidez, mientras que lo aprendido conscientemente afectará a la precisión del discurso cuando el alumno reúne las condiciones anteriormente mencionadas.

Dentro de esta teoría también se han realizado estudios sobre la relación que existe entre el tipo de personalidad y el uso del monitor. Sin embargo, no se abundará en esta información, solamente nos concretaremos en mencionar que hay individuos que usan en demasía el monitor. Estos individuos son denominados por Krashen como "overusers"; los cuales utilizan todo el tiempo su gramática consciente. Este tipo de usuarios se caracterizan por tener un cuidado exagerado en su estilo de habla y por lo general se preocupan demasiado por su corrección y constante búsqueda de la regla gramatical. Por otra parte, existen otro tipo de individuos quienes utilizan muy poco el monitor; estos son llamados "underusers". Ellos parecen no utilizar su gramática

consciente del todo. Estos usuarios juzgan su producción gramatical por sentido común. Ellos por lo general, son personas que viven en el país en donde la L2 es hablada o bien es la segunda lengua de su país natal.

Por lo tanto se considera que es importante que exista una alimentación del monitor a través del conocimiento explícito de la lengua pues como ya mencionamos es el encargado de la precisión gramatical en el momento del discurso. Por consiguiente se piensa que las gramáticas pedagógicas podrían alimentar y favorecer este conocimiento explícito y al monitor, ya que éstas (gramáticas pedagógicas) se centran en el aprendizaje de puntos gramaticales específicos; lo cual apoyará al alumno a desarrollar tanto su competencia lingüística como comunicativa, además de proporcionarles elementos de análisis para activar su creatividad lingüística.

Para concluir se puede señalar que el objetivo primordial de las gramáticas pedagógicas es favorecer al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera al tratar de presentar situaciones y ejercicios relevantes que favorezcan la precisión lingüística, la cual es una condición importante para una comunicación exitosa. Esto significa que nuestra descripción de la lengua extranjera debe ser diseñada para ayudar a los alumnos a aprender lo que ellos quieren saber y no lo que ellos deben aprender. Corder (1973) señala que las descripciones pedagógicas son auxiliares didácticos que favorecen al aprendizaje, pero éstas no son el objeto del aprendizaje. Por consiguiente el problema de planear y crear una gramática pedagógica es más psicolingüístico que lingüístico teórico. Consecuentemente la forma que tendrán las gramáticas pedagógicas que aquí se abordan dependerá de lo que se crea que son los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje de una lengua, ya sea que se considere que la teoría de aprendizaje que aquí se maneja esté basada en procesos psicológicos de aprendizaje puramente inductivos o deductivos. Consecuentemente se tiene que señalar que existen distintos aspectos relevantes dentro del diseño y la presentación de la información gramatical en las gramáticas pedagógicas, en donde el primer paso es considerar una base psicolingüística para su planeación y elaboración; pues de ella se derivan decisiones importantes para su elaboración.

CAPITULO II

II.- LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LENGUAS .

La idea de que la enseñanza de lenguas debe tener como uno de sus componentes la necesidad de conscientizar a los alumnos sobre aspectos de la estructura gramatical de la lengua se remonta a varios siglos. En la enseñanza de lenguas, esta necesidad surgió debido en gran parte a un número de circunstancias históricas. Una de las más importantes fue la relación del estudio de la lengua con la escolástica (filosofía medieval ligada a la teología y basada en los libros de Aristoteles), ya que el estudio de la gramática se centraba en la teología (ciencia que estudia la religión y las cosas divinas). Durante la edad media, el propósito de la enseñanza de lenguas era desarrollar una habilidad retórica, por lo tanto no era difícil entender una relación íntima entre el estudio de la gramática y otras disciplinas medievales.

Durante el Renacimiento en Europa el interés por aspectos culturales de la lengua se incrementó. El aprendizaje de la lengua se centró en dos áreas, el estudio de su gramática y el de la literatura. Posteriormente fue hasta el siglo XVII cuando se utilizó el latín como la lengua de las explicaciones gramaticales; principio que fue seguido hasta el siglo XVIII. Consecuentemente, surge por primera vez la idea "de que las lenguas extranjeras se aprendían igual que la lengua materna", idea que sería la base de las primeras metodologías de principios del siglo XIX.

La enseñanza de la gramática ha estado siempre presente dentro de la enseñanza de las lenguas. Se ha considerado que ésto ha ocurrido desde hace 2500 años. La enseñanza de la gramática dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de lenguas ha abierto varias controversias, particularmente, en relación al lugar que ésta debe ocupar dentro de una metodología y por otro lado a la manera de "abordarla" dentro de dicho proceso.

La gramática es definida como una descripción sistemática de la lengua en donde las palabras y sus componentes se combinan para formar las oraciones; ésta incluye a la morfología y la sintaxis.

La manera de enseñar las convenciones morfosintácticas de la lengua ha sido objeto de discusiones que algunas veces han generado agudas polémicas. De estas discusiones han surgido enfoques que han guiado la enseñanza de la gramática; entre ellos tenemos el enfoque inductivo, el enfoque deductivo y el ecléctico.

En la actualidad, los diferentes métodos de enseñanza conceden a la gramática un lugar específico dentro del proceso de aprendizaje de la lengua y un enfoque característico para su enseñanza. Este capítulo se centrará en el análisis de los diferentes enfoques en la enseñanza de la gramática y su función dentro de las diferentes metodologías en enseñanza de lenguas.

El objetivo es presentar y analizar tres enfoques (el inductivo, el deductivo, el ecléctico) que se han utilizado en la enseñanza de la gramática así como su papel dentro de las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas. Ello permitirá seleccionar el enfoque que subyacerá a la selección de ejercicios y actividades propias a la propuesta, la realización de una gramática pedagógica. (Cap. 5)

2.1 Enfoques para la enseñanza de la gramática.

2.1.1 Enfoque inductivo.

Las discusiones en la pedagogía de la gramática se han centrado en las ventajas y desventajas relativas a las modalidades de su enseñanza sea ésta de manera inductiva o deductiva. "Estrictamente hablando, los términos inductivo y deductivo se refieren a dos procedimientos lógicos que no son realmente aplicables al aprendizaje" (Corder, 1974:169). En la enseñanza de lenguas, "éstos son utilizados como dos niveles descriptivos para dos tipos de tratamiento caracterizados por la presencia y ausencia,

respectivamente, de exposiciones (statements) explicativas o descriptivas por el profesor acerca de la lengua meta" (Carroll 1964 en *Linguistic Insight*. 1974:164). En el año 500 antes de Cristo, el principio de inducción fue reconocido por los filósofos griegos como base del descubrimiento de técnicas y el establecimiento de habilidades. Sin embargo, fue San Agustín el primero en ver la aplicación de este principio de inducción en el salón de clases. De acuerdo con el principio de inducción dentro de la didáctica de lenguas, todas las cosas son enseñadas y aprendidas a través de ejemplos, preceptos y ejercicios; en donde los ejemplos deben ir siempre primero, posteriormente los preceptos y por último la imitación. Las reglas y los principios generales son "absorbidos" por el cerebro siguiendo el estudio de ejemplos apropiados.

La enseñanza inductiva realmente llamó la atención durante la segunda guerra mundial cuando se pedía a los profesionales de la enseñanza de lenguas la búsqueda de un enfoque apropiado o sutil que brindara a los soldados el dominio de la lengua extranjera con propósitos específicos (command).

Dentro de un enfoque inductivo el profesor de lenguas presenta ejemplos de los cuales los alumnos "inducirán" o descubrirán la regla gramatical de la lengua, posteriormente seguirán la práctica de dicha estructura en ejercicios y actividades dentro o fuera del salón de clases. Este enfoque requiere del alumno una participación activa que pone en juego sus cualidades cognoscitivas para su aprendizaje de la lengua.

Hartnett (1974) en un estudio encontró que algunos alumnos tienen mejores resultados con una enseñanza inductiva de la gramática. En su opinión esta diferencia está vinculada a la relación existente entre los diferentes estilos de aprendizaje con ciertos mecanismos neurológicos. Como consecuencia podemos afirmar que existen alumnos con distintos estilos de aprendizaje y es ilógico generalizar nuestra enseñanza de la gramática a un sólo enfoque y esperar los mismos resultados de cada uno de los alumnos.

Por otro lado, la información arriba presentada es de gran importancia y apoyo ya que muestra que la elaboración y diseño de auxiliares didácticos como materiales y ejercicios didácticos deben estar relacionados con los estilos de aprendizaje y necesidades de los alumnos. En el caso de la propuesta metodológica para el diseño y elaboración de gramáticas pedagógicas, esta información brinda una guía y apoyo en el momento de la

realización de la gramática y de los ejercicios que la integrarán de acuerdo con las necesidades de los alumnos de lenguas.

2.1.2 Enfoque deductivo.

El enfoque deductivo fue utilizado en la enseñanza de lenguas como herramienta de análisis de la lengua. Este enfoque dió prioridad a la lengua escrita, como su etimología lo señalaba "gramatikos" escritura. La gramática, primeramente, se basó en la literatura y fue hasta el Renacimiento en que el estudio de la gramática y la literatura tuvieron una separación definitiva. La presencia de la regla acompañada de su explicación juega un papel importante en el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua.

En el aprendizaje deductivo el profesor establece la regla y guía al alumno a deducir ejemplos subsecuentemente. La práctica está relacionada con la aplicación de la regla o la estructura. Aquí el profesor provee al alumno con una explicación gramatical; generalmente al principio de la lección.

Hartnett (1974) realizó un estudio con diferentes alumnos de lenguas, en el encontró que "algunos alumnos eran más exitosos en clases de lenguas deductivas mientras que otros lo hacían mejor en clases inductivas. Esta diferencia en estilos cognoscitivos de aprendizaje pueden estar conectados con distintos mecanismos neurológicos en los alumnos. Hartnett, además, señaló que los alumnos deductivos son mejores en general" (Long, Michel 1987:287). También encontró que un enfoque deductivo tiene más éxito, por lo general, con los adultos ya que utilizan estrategias de aprendizaje más efectivas y su capacidad de análisis está más desarrollada. Si la gramática pedagógica y demás auxiliares didácticos para la enseñanza - aprendizaje de una lengua están dirigidos, principalmente, a adultos o bien a alumnos cuyo estilo de aprendizaje se guíe por un procedimiento lógico deductivo. Por lo tanto el enfoque que se debe adoptar en la enseñanza de la gramática debería estar basado primordialmente en un procedimiento de este tipo.

2.1.3 Enfoque ecléctico.

La palabra "eclecticismo" está derivada del griego "eclegein" que significa seleccionar o escoger. El eclecticismo dentro de la filosofía y el arte ha sido considerado como la selección de elementos pertenecientes a diversas doctrinas filosóficas para la creación de un nuevo enfoque y estilo. Dentro de la enseñanza - aprendizaje de lenguas este término ha sido utilizado con fuerza e importancia. Este es definido también como una selección y combinación de percepciones y procedimientos psicológicos, psicolingüísticos, pedagógicos y didácticos.

Dicho eclecticismo ha surgido debido a las necesidades y exigencias que los alumnos han notado y requerido dentro del proceso de aprendizaje de una lengua y sus implicaciones en la enseñanza de la misma. Sin embargo, un enfoque que es ecléctico realmente requiere de los maestros de lenguas un conocimiento vasto sobre las teorías de aprendizaje, métodos de enseñanza y didáctica de las lenguas para escoger ampliamente entre lo que sería óptimo para los propósitos particulares de los alumnos. También requiere de un gran entusiasmo y disponibilidad para evaluar y valorar tanto las teorías de aprendizaje, métodos, técnicas etc. nuevos y antiguos para determinar su utilidad, funcionalidad y apoyo dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje; o bien su adaptación para optimizar dicho proceso. En otras palabras, el profesor debe adaptar las teorías, métodos, técnicas etc. y no el adoptarlas de acuerdo con las exigencias y necesidades de los alumnos.

El enfoque ecléctico de la enseñanza de la gramática se refiere a la selección del enfoque que se debe adoptar para tal efecto; éste debería ser un punto de encuentro entre enfoque inductivo y deductivo en el cual la flexibilidad y la intuición del que enseña serviría de guía en su aplicación pedagógica (o uso) considerando tanto el estilo cognoscitivo de los alumnos como el punto gramatical a enseñar.

Algunos investigadores como Hammerly (1975) han realizado estudios e investigaciones sobre el aprendizaje de las estructuras gramaticales. A este respecto Hammerly ha encontrado que algunas estructuras se aprenden con facilidad con un enfoque deductivo y otras con uno inductivo. Por tal motivo para efectos de este trabajo se han considerado las posibilidades de ambos enfoques; inductivo y deductivo, los cuales

integrarán un enfoque ecléctico para la enseñanza de la gramática que considere tanto el estilo cognoscitivo de los alumnos como las estructuras que se pretendan enseñar.

La enseñanza de la lengua y su gramática entrañan un proceso complejo que requiere de diferentes enfoques para la obtención de resultados óptimos acordes con los objetivos lingüísticos y la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos. Por tal motivo, en los últimos años se ha sugerido un eclecticismo de enfoques y métodos para la enseñanza de la lengua y las estructuras gramaticales. Este eclecticismo ha surgido de la idea de que el alumno es un ser humano individual y completo, por ello el profesor de lenguas debe estar consciente que dentro de un grupo de personas existirán diferentes individuos en donde varios factores se deben tomar en cuenta: distintos estilos y estrategias de aprendizaje, motivaciones, personalidades y edades, entre otros. Consecuentemente, el profesor es el indicado para tomar y seleccionar las decisiones para escoger los enfoques y métodos de enseñanza de la lengua y la gramática de acuerdo con el tipo de alumnos, necesidades y experiencias previas de aprendizaje y así diseñar o seleccionar los ejercicios y actividades de acuerdo con el enfoque seleccionado.

Existen teóricos e investigadores en favor de uno u otro enfoque; Hartnett (1974) por ejemplo, realizó un estudio sobre el aprendizaje de las estructuras del español y la relación que existía entre el aprendizaje de ellas con los hemisferios del cerebro. En dicho estudio encontró una interacción significativa entre el dominio de los hemisferios cerebrales con la efectividad de la enseñanza inductiva y deductiva. En su estudio, Hartnett señalaba que el cerebro está compuesto por el hemisferio izquierdo y derecho en donde diferentes habilidades cognoscitivas eran controladas por uno u otro hemisferio cerebral; por consecuencia algunas habilidades serán dominadas por alguno de los hemisferios. Hartnett a este respecto encontró que el aprendizaje inductivo era tan efectivo o más que el aprendizaje deductivo para las personas cuyo hemisferio derecho dominaba. Contrariamente ocurría con el aprendizaje deductivo, el cual era más efectivo para los estudiantes cuyo hemisferio izquierdo del cerebro dominaba. Es importante señalar que este es un tema que, aunque interesante, sobrepasa los límites del presente trabajo.

Cada uno de los enfoques de enseñanza de la gramática pueden ser particularmente relevantes en determinadas situaciones. Tenemos que ser conscientes que ninguno de estos

enfoques es completo del todo y por lo tanto la mayoría de las situaciones de enseñanza se inclinan por utilizar una combinación de ellos. Pues como señala Whitehall una "posición ecléctica puede ser necesaria cuando el objetivo de la gramática es el enseñar algo más que una teoría lingüística" (Corder 1973: 126). La tarea vital de un lingüista aplicado, escritor de gramáticas pedagógicas y profesores de lenguas es la de encontrar la combinación correcta de actividades y ejercicios para cualquier tipo de circunstancias. Por ello se considera que una propuesta metodológica para una gramática pedagógica debe utilizar un enfoque ecléctico en cuanto a la enseñanza de lengua extranjera y su gramática. Este dará mejores resultados ya que la enseñanza de la gramática se subordinará a las características de los alumnos y a la situación en las que se encuentren.

2.2 El papel de la gramática en la enseñanza - aprendizaje del inglés.

Este apartado se propone establecer una relación entre las metodologías más importantes para la enseñanza - aprendizaje del inglés y los diferentes enfoques analizados en el punto uno de este capítulo. Con ello se pretende ubicar una propuesta dentro de una metodología y de un enfoque determinado de la enseñanza de la gramática.

2.2.1 Método de gramática - traducción.

Este método fue utilizado a principios de este siglo con el propósito de ayudar a los alumnos a leer y apreciar la literatura de la lengua extranjera. Además se esperaba que por medio del estudio de la gramática de la lengua extranjera, el alumno estuviera más familiarizado con la gramática de su lengua materna y con ello ayudarlo a hablar y a escribir mejor su lengua materna.

En este método, la gramática siempre tuvo un papel muy importante e indispensable dentro de la enseñanza de la lengua ya que se consideraba que la gramática daba las herramientas necesarias para entender y aprender la forma - sistema - de la lengua. Por otra parte, en este método (gramática - traducción), la gramática era

enseñada, por medio de una enseñanza basada en un enfoque deductivo en donde las reglas explícitas de la lengua eran el punto prioritario de la enseñanza. Los alumnos por su parte deben estar conscientes de las reglas gramaticales de la lengua, aprenderlas de memoria y posteriormente aplicarlas a nuevos ejemplos.

2.2.2 Método directo.

El método directo no es nuevo. Sus principios han sido aplicados por profesores de lenguas por varios años. Este método fue revivido en los años '50 como un método cuyo objetivo primordial era adquirir la lengua extranjera para comunicarse como sucede en la adquisición de la lengua materna.

Este método considera que la gramática debe ser enseñada inductivamente. Nunca debe existir una regla gramatical explícita. La enseñanza de la gramática como tal no tiene un papel muy importante en este método, no es ni esencial ni indispensable en la enseñanza de la lengua, pero ésta debe brindarle las ocasiones para que el alumno pueda hacer sus propias inferencias gramaticales.

Este método se caracteriza por una práctica significativa de la L2 de donde se excluye el uso de la lengua materna. Por lo general la enseñanza de la gramática se realiza por medio de un enfoque inductivo; el cual se caracteriza por analizar las estructuras de la lengua y el inferir las reglas del funcionamiento del sistema lingüístico.

Por otra parte, la corrección de errores es constante ya que se considera que si existe una corrección constante, el alumno eliminará una conducta errónea y los malos hábitos. Los alumnos son entrenados a asociar el significado de las cosas a la lengua extranjera directamente. Para tal efecto el profesor de lenguas, utiliza distintos medios para indicar el significado de una palabra o frase. Nunca se utiliza la traducción para esclarecer el significado de palabras o frases.

2.2.3 Método audiolingual y el método audiovisual.

El enfoque audiolingual que podría comprender a los métodos audiolingual y audiovisual fue el producto de las teorías psicológicas del conductismo y de sus contemporáneos lingüistas, los estructuralistas. "Tanto los conductistas como los estructuralistas consideraban que la lengua era una secuencia de estructuras de unidades discretas" (Larsen-Freeman 1969:217). Por lo tanto era tarea del profesor de lenguas enseñar a los alumnos los patrones gramaticales existentes en la lengua extranjera por medio de la memorización de diálogos, "drills" y la práctica de patrones. El error se trataba de evitar mediante la práctica de ejercicios estructurales que pretendían la creación de automatismos de ciertos puntos gramaticales de la lengua meta. Dicha enseñanza de la gramática se realizaba a través de un enfoque inductivo sin explicaciones gramaticales; ya que con ello se pretendía lograr la automatización de la comunicación y la formación de los hábitos, tendientes a evitar los errores.

El método audiolingual fue redescubierto durante la segunda guerra mundial ya que en esta época existía la necesidad de que la gente aprendiera una lengua extranjera rápidamente para propósitos militares. El objetivo del aprendizaje de la lengua de este enfoque es la comunicación.

Aquí la gramática es enseñada por medio de un enfoque inductivo, no existen reglas gramaticales explícitas ni una atención especial al aspecto gramatical dentro de la enseñanza de una lengua. Consecuentemente las formas de la lengua se deben encontrar dentro de un contexto sin reglas gramaticales explícitas. Es decir, las nuevas estructuras y vocabulario son presentados a través de diálogos, los cuales son aprendidos por medio de la imitación, la repetición y una intensa práctica de patrones. En algunos casos, no existe una explicación gramatical de ningún tipo. Cuando una explicación gramatical es dada, por lo general, se da al final de la lección como un resumen.

Por otra parte el método audiovisual considera que el aprendizaje de una lengua no se puede separar del mundo real; por lo tanto se debe traer al salón de clases algo de esa realidad por medio de material visual y auditivo.

El método audiovisual surge en los años 60. Este considera que por medio de materiales visuales y auditivos la lengua puede ser aprendida con mayor facilidad ya que

dichos auxiliares didácticos tendrían un efecto positivo en el proceso de aprendizaje, además de facilitar la enseñanza. Este método sustenta que el alumno está conectado constantemente con medios visuales en su mundo real; es decir, es innegable considerar que cada alumno tiene contacto con medios tales como: periódicos, revistas, televisión, películas, entre otros; siendo todos ellos en su mayoría medio y materiales visuales. Por lo tanto un medio visual podría dejar una impresión visual de la situación asociada con la lengua y con ello obtener un aprendizaje óptimo y ágil. Aquí el objetivo principal es también que el alumno aprenda una lengua para comunicarse. Para este método el aprendizaje se lleva a cabo por medio de estímulos, respuestas y reforzamientos; en donde los materiales visuales y auditivos jugarán el rol de reforzamientos positivos. La gramática es enseñada por medio de un enfoque inductivo en donde la información gramatical es presentada por medio de diálogos y practicada a través de "drill", ejercicios mecánicos etc. Los puntos que se van a enseñar están determinados por medio de un análisis contrastivo entre la lengua materna del alumno y la lengua extranjera. Las estructuras gramaticales, por su parte, siguen una secuencia es decir, se enseña una por una. Si existe alguna explicación gramatical, al igual como en el audiolingual, ésta es dada en forma breve sin terminología complicada.

2.2.4 Enfoque comunicativo

Los simpatizantes del enfoque comunicativo consideran que las estructuras, las funciones y el vocabulario de una lengua son importantes. Sin embargo señalan que la preparación para comunicarse será inadecuada si solo estos factores son enseñados. Los alumnos, por lo tanto deben conocer las reglas de uso de la lengua y ser capaces de utilizarlas en diferentes situaciones y contextos.

Este enfoque considera que la comunicación es un proceso complejo en el cual los conocimientos sobre la forma y el significado de la lengua, no son suficientes para lograr una comunicación efectiva, ya que ésta requiere además del conocimiento de reglas de "uso" de la lengua. Para ello están en relación íntima con la gramática y el vocabulario las funciones, contextos, situaciones y roles de los interlocutores.

En teoría, en este enfoque la enseñanza de la gramática asume tanto el enfoque deductivo como inductivo con predominio de este último, dependiendo sobre todo del objetivo que se pretende alcanzar. La gramática juega un rol importante ya que es considerada como un elemento dentro de un sistema que incluye otros aspectos como: los aspectos pragmáticos, semánticos, sociolingüísticos etc. Este es un elemento indispensable pero no el principal ya que está subordinado al uso de la lengua.

Por otra parte, este enfoque considera que la enseñanza de una lengua se enfoca desde el punto de vista no de el que enseña sino de el que aprende. Por ello el análisis del proceso de aprendizaje tiene un papel importante dentro de esta metodología. Es en este contexto metodológico en donde surge la necesidad de una gramática que responda a las necesidades del que aprende y cuyo objetivo sea una respuesta adecuada y adaptada a sus necesidades. De ello nos ocuparemos en el apartado "B" del siguiente capítulo.

En resumen se puede señalar que en las diferentes metodologías para la enseñanza de una lengua, la gramática ha sido abordada siguiendo un enfoque determinado, ya sea inductivo, deductivo o ecléctico, siguiendo el enfoque inductivo (el método directo, audiolingual y audiovisual), el deductivo (el método de gramática-traducción) y el ecléctico (el enfoque comunicativo).

Aunque existen otras metodologías que algunos llaman humanísticas o no convencionales "Suggestopedia", "Total Physical Response", "Community Language Learning", entre otras, que han dado un tratamiento específico a la enseñanza de la gramática no se analizarán aquí por considerarlas fuera de los propósitos de esta investigación.

CAPITULO III.

III.- GRAMATICA PEDAGOGICA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS.

En los años 50's y 60's la gramática transformacional tuvo un gran auge en la enseñanza de lenguas. En un inicio los profesores de lenguas tenían grandes expectativas debido a que consideraban que este tipo de gramáticas podrían brindarles información importante de las descripciones de las lenguas. Sin embargo, la gramática transformacional no tuvo el éxito esperado tanto por la terminología que empleaba como por el objetivo que perseguía, el cual no ofrecía la información necesaria para la adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera. En las décadas de los años 70's y 80's los investigadores y lingüistas aplicados trataron de encontrar una reconciliación entre las gramáticas científicas y las necesidades del salón de clases, surgiendo así la noción de "Gramática Pedagógica" con un nuevo significado e implicación dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La gramática científica (algunas veces llamada analítica) se propone analizar las lenguas de una manera formal y lógica sin ninguna secuencia pedagógica, niveles de dificultad ni explicaciones. Ejemplo de ello es la gramática transformacional, la cual ayuda al profesor de lenguas a tener una idea sobre el funcionamiento de la lengua pero no a su aplicación en el salón de clases.

En los últimos años se ha pensado que la enseñanza de la gramática en el salón de clases no solo se debe centrar en la enseñanza de estructuras o reglas gramaticales sino también se debe enseñar a los alumnos la función y uso de dichas estructuras y reglas gramaticales en diferentes situaciones, es decir, cuándo, cómo, dónde y con quién utilizarlas. Por consiguiente la finalidad de esta sección es definir las gramáticas pedagógicas y su implicación dentro de la enseñanza - aprendizaje de lenguas. En la primera parte de este capítulo se analizarán las gramáticas teóricas o científicas ya que ofrecen una base necesaria y formal para las gramáticas pedagógicas. Posteriormente se definirá a las gramáticas pedagógicas analizando su función y aportaciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera.

3.1 Gramáticas científicas y su relación con la enseñanza de lenguas.

3.1.1 Definición.

Es importante señalar que existen varios tipos de gramáticas. Esta especificación es importante ya que existen gramáticas científicas y pedagógicas dirigidas a diferentes tipos de público .

Una gramática científica (algunas veces llamada analítica o teórica) se ocupa de dar una explicación formal y lógica de las estructuras de la lengua extranjera sin ninguna referencia pedagógica, secuencia ni niveles de dificultad. Una gramática científica está íntimamente relacionada con las propiedades formales de la lengua; es decir con el código y no con su uso. Una gramática científica se basa en una teoría formal de la lengua, la cual tiene que ser explícita y lo más exacta posible. Esta tiene que dar las bases para explicar todas las oraciones posibles de una lengua y sus generalizaciones. Por otra parte una gramática científica enumera las oraciones gramaticales de una lengua y provee a cada una de ellas una descripción y una interpretación semántica. Un ejemplo de una gramática científica es la gramática transformacional generativa, la cual se basa en una teoría lingüística y psicológica. Una gramática científica o teórica está dirigida a un público de especialistas (lingüistas, profesores de lenguas especializados etc.) ya que tiene por objetivo validar una teoría en particular o bien un aspecto de la teoría.

3.1.2 Desventajas y ventajas.

Desventajas:

Como se mencionó anteriormente una gramática científica está dirigida a un público especializado el cual posee un vasto conocimiento lingüístico de la lengua que le permite comprender dicha gramática. Por tal motivo este tipo de gramáticas es poco accesible ya que para comprenderla se requiere de una formación lingüística específica

que no está al alcance de todos los profesores de lenguas. Por otra parte un alumno de lenguas cualquiera no podrá entender su terminología ni su base teórica, resultando con ello no poder solucionar sus dudas sobre los aspectos formales y morfosintácticos de la lengua que está aprendiendo.

Por otro lado una gramática científica enumera las posibles oraciones gramaticales con una descripción y una interpretación semántica pero no da una explicación de uso en la comunicación. Además su información está presentada de tal manera que no existe una referencia pedagógica ni didáctica que tuviera una secuencia ó niveles de dificultad.

Las gramáticas científicas están llenas de representaciones esquemáticas complejas o bien de fórmulas y ejercicios mecánicos de complementación de patrones lingüísticos.

Por otra parte, la mayoría de estas gramáticas se centran en la competencia lingüística y no en la actuación ("performance") i.e reglas que explican la recepción y producción del habla diaria, además de no tomar en cuenta la competencia comunicativa.

Ventajas:

Algunas de las ventajas de estas gramáticas son las siguientes:

Una gramática científica es valiosa para el profesor de lenguas por brindarle información importante de la estructura y funcionamiento de la lengua. Sus propósitos son científicos, analíticos y formales.

Estas son explícitas en la explicación de sus reglas, pueden ofrecer un modelo gramatical completo y preciso con una base lingüística óptima para la enseñanza de lenguas. Estas además ofrecen a estudiantes avanzados una explicación más precisa del funcionamiento de la lengua.

Las gramáticas científicas o teóricas pueden ofrecer las bases y la información necesarias para realizar ejercicios de transformación (i. e gramática transformacional - generativa y la gramática "Case grammar"). Estas son la base para la consulta y

elaboración de gramáticas pedagógicas y gramáticas pedagógicas contrastivas, además de ser útiles en el análisis estilístico de textos literarios.

En conclusión, las gramáticas científicas o analíticas son de vital importancia para las gramáticas pedagógicas, ya que ofrecen una base formal y necesaria en el diseño y elaboración de éstas tal y como se puede observar en los ejemplos que se encuentran como anexo 1.

3.2 Gramática pedagógica.

3.2.1 ¿Gramática pedagógica o pedagogía de la gramática?

Se ha decidido nombrar esta sección, Gramática Pedagógica o la Pedagogía de la Gramática; de acuerdo con lo expuesto en un artículo de Pit Corder (1974), ya que estas dos preguntas servirán para esclarecer el término ambiguo de gramática pedagógica y su implicación dentro de la enseñanza de lengua y su gramática.

Es importante señalar que ha existido una gran controversia en cuanto a la definición de la gramática pedagógica; al considerarla algunos investigadores y profesores como la enseñanza de la gramática y no como un auxiliar didáctico para tal enseñanza. Sin embargo, la pedagogía de la gramática y la gramática pedagógica tienen una íntima relación ya que los aspectos teóricos de la pedagogía de la gramática servirán de base pedagógica para la elaboración y realización de una gramática pedagógica. Si se habla de una pedagogía de la gramática se está refiriendo a aspectos como: la manera de aprender una lengua y su gramática, conocer los procesos psicológicos en dicho aprendizaje; así como las características y dificultades en el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje. Si se analiza la definición dada al principio de una gramática pedagógica, se encuentra que todos estos aspectos (selección de materiales de acuerdo con principios pedagógicos y didácticos, análisis de necesidades etc.) están comprendidos en una pedagogía de la gramática y de ahí la relación estrecha entre la gramática pedagógica y la pedagogía de la gramática.

Analizando algunos aspectos importantes en la pedagogía de la gramática se encuentra que muchas discusiones en la enseñanza de lenguas se han centrado en la

pregunta de cuándo se debe enseñar la gramática y cuándo no. Esta discusión es interminable ya que el problema inmediato a resolver es el reconocer la ambigüedad sistemática, como Chomsky lo señala en 1965, en cuanto al término de gramática al señalar que ésta puede ser: la teoría de la lengua de un nativo que ha sido representada internamente o bien puede ser la descripción lingüística de esta teoría y su representación interna.

Sin embargo, nadie discute que la enseñanza de la gramática es una de las principales tareas dentro de la enseñanza de lenguas, la cual debe llevarse a cabo para proporcionar al alumno los elementos necesarios para la formulación de cualquier enunciado de la lengua que está aprendiendo hasta aún de los más simples. Consecuentemente, es importante organizar y presentar la información sobre la lengua de tal manera que el alumno tenga fácil acceso a ella y a su comprensión. Tal organización y presentación de los hechos lingüísticos son denominados "gramática pedagógica".

Alrededor de esta gramática pedagógica existen dos preguntas íntimamente relacionadas: la primera se refiere a los aspectos de la lengua que deben ser presentados en una gramática y la segunda es la manera en que éstos deben ser presentados. Consecuentemente, nos encontramos en primera instancia con un problema lingüístico y por otro pedagógico, el cual (el pedagógico) analizaremos más profundamente en esta sección.

Según Corder la selección lingüística se hará teniendo como base tanto una descripción válida como las necesidades de los alumnos. Este autor valoriza este aspecto cuando dice que una gramática pedagógica se caracteriza por su enfoque de los hechos y no por la selección de los hechos que se propone enseñar, enfoque que puede manifestarse en una infinidad de procedimientos de enseñanza. Por ello sugiere que el estudio de las gramáticas pedagógicas debe basarse en criterios pedagógicos para presentar la información en los procesos y procedimientos de la enseñanza - aprendizaje.

Muchas investigaciones en la enseñanza de lenguas se han centrado en la efectividad relativa de las explicaciones gramaticales, éstas han hecho hincapié en que la provisión de explicaciones es solamente un procedimiento posible y disponible para el profesor de lenguas dentro de la pedagogía de la gramática. Por lo tanto, se ha concluido

que la pedagogía de la gramática debe ser investigada, en primera instancia, por medio de la observación y descripción de los procesos actuales que se encuentran en el salón de clases; posteriormente estos procedimientos se cuantificarán y se relacionarán con los resultados de aprendizaje de los alumnos. De esta manera sería posible valorar la utilidad de ciertos procedimientos dentro de la pedagogía de la gramática considerando la posibilidad de retomarlos en la elaboración de las gramáticas pedagógicas.

Cabe señalar que Pit Corder propone un modelo que considera que todo aprendizaje de la gramática es una actividad cognoscitiva de solución de problemas; la cual se encargará del descubrimiento y producción del uso de las reglas. Dicho modelo está constituido por tres pasos:

- 1) formación de hipótesis
- 2) verificación de hipótesis
- 3) práctica de las reglas.

Dentro de una situación formal de aprendizaje, como puede ser el salón de clases, el aprendizaje formal de la gramática entraña un proceso guiado por el profesor considerando las hipótesis de los alumnos en distintas condiciones y maneras. Por lo tanto, en este contexto, es importante tanto la forma como la organización de esa guía.

El primer paso en la planeación de una gramática pedagógica es la selección y estructuración del material lingüístico. Este debe basarse y responder a las características y necesidades del alumno. El segundo paso es la presentación de dicha información lingüística. Esta puede realizarse a través de descripciones y explicaciones del material. El último paso dentro del descubrimiento de reglas es la verificación o prueba de las hipótesis. Aquí, la función del profesor es confirmar hipótesis correctas o bien proveer explicaciones adecuadas para refutar hipótesis incorrectas. La función del profesor es la verificación y corrección de hipótesis. Si el alumno ha sido capaz de pasar esta última etapa, entonces tiene la capacidad de continuar con la etapa de práctica en donde se espera que utilice la regla con seguridad y fluidez.

El siguiente diagrama propuesto por Corder (1974) muestra las interrelaciones entre las actividades del profesor y del alumno

ENSEÑANZA

APRENDIZAJE

Selección y organización de la información de la lengua en un sílabus.

Presentación de la información y ejemplos relevantes, junto con medios para la interpretación semántica.

Descripciones pedagógicas lingüísticas de ítems de la lengua.

Explicación de errores o verificación de hipótesis

Actividad de formación de hipótesis.

Actividad de verificación de hipótesis.

Actividad de práctica.

(Corder, Pit 1974 :172 .)

Este modelo está basado en una teoría psicolingüística de aprendizaje. Este modelo tiene la finalidad de dar un marco teórico para la observación y descripción de la interacción de las actividades de enseñanza - aprendizaje en el salón de clases, además presenta tres problemas básicos dentro de la pedagogía de la gramática: el tipo, organización y cantidad de información de la guía en la enseñanza de la gramática y la lengua.

Concluyendo se puede decir que la pedagogía de la gramática será otra de las bases teóricas para las gramáticas pedagógicas tanto para su elaboración como para su realización pues si se considera que la gramática pedagógica es un auxiliar didáctico que seleccionará y organizará la información gramatical de acuerdo con criterios psicolingüísticos y pedagógicos entonces la pedagogía de la gramática tendrá un rol muy importante en ello.

3.2.2 Definición de gramática pedagógica y su implicación dentro de la enseñanza de lenguas.

Un aspecto central dentro del contexto de esta tesis es la definición de "Gramática Pedagógica"; ya que este término aparece como algo ambiguo debido a su definición que no ha sido aclarada. A través del tiempo la gramática pedagógica ha sido definida como una disciplina, una abstracción formal o bien como una colección de hechos acerca de una lengua en particular.

En la actualidad, la gramática pedagógica ha sido reconocida y definida, por algunos investigadores tales como Corder (1973), Marton (1978); Sharwood (1988), Ciliberti (1984) entre otros, como un auxiliar didáctico cuyo objetivo es ayudar y auxiliar a la enseñanza y aplicarla dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. Su meta es, como se mencionó anteriormente, ayudar al estudiante a aprender y adquirir el conocimiento sobre el funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua que está aprendiendo.

La gramática pedagógica se encarga en seleccionar y organizar información gramatical de acuerdo con bases psicolingüísticas, pedagógicas y el análisis de las necesidades de los alumnos.

Dentro de la enseñanza de lenguas, la gramática pedagógica surge como una mediación entre el análisis lingüístico descriptivo y los requerimientos y exigencias del aprendizaje. Es decir se trata de una mediación indispensable en cuanto a la lógica de la lingüística o bien a la lógica de la psicolingüística del que aprende de acuerdo con el ritmo, variedad y modalidades de su aprendizaje. El papel principal de una gramática pedagógica es presentar el sistema interno de la lengua en cuanto al proceso de aprendizaje; además de ayudar a desarrollar en el alumno una representación de dicho sistema. Por otro lado la gramática pedagógica está, también, directamente relacionada con las etapas esenciales del proceso de enseñanza de las lenguas al tratar de optimizar a este proceso (enseñanza).

Las siguientes etapas son generalmente las que se reconocen como etapas esenciales en el proceso de enseñanza:

- a) etapa de la presentación del nuevo material.
- b) etapa de los ejercicios.
- c) etapa de la contextualización o la comunicación.
- d) etapa de la revisión y la evaluación.

En la práctica, estas etapas están presentes en todo proceso de enseñanza. Es importante señalar y recalcar que la Gramática Pedagógica hace hincapié en la enseñanza más que en el aprendizaje. El escritor de una gramática pedagógica tiene como finalidad auxiliar a la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera, facilitar el aprendizaje y la adquisición de la lengua y agilizar una competencia tanto lingüística como comunicativa. El escritor de una gramática pedagógica está, principalmente, preocupado por proveer un marco informal comparativo de definiciones, diagramas, ejercicios, y reglas verbalizadas (J. P. Allen 1974 : 50) el cual puede ayudar al alumno aprender y adquirir el conocimiento de una lengua y a tener fluidez en momento de su uso. Una gramática pedagógica se basa, primordialmente, en las descripciones de una o varias gramáticas científicas o teóricas, una base psicolingüística y en las metas a lograr por los estudiantes a quienes se les aplica. Se considera que una buena gramática pedagógica depende de una consulta completa de una serie de fuentes de información tales como: teorías psicolingüísticas de aprendizaje, gramáticas científicas; métodos y técnicas de enseñanza, análisis de necesidades entre otras, en donde los diseñadores o escritores de estas gramáticas analizarán, estructurarán y adecuarán el material lingüístico con base en criterios pedagógicos, didácticos y pragmáticos; en donde la observación del proceso de aprendizaje en el salón de clases es importante.

Desde esta perspectiva una gramática pedagógica es ecléctica; ya que el diseñador utiliza cualquier información o elemento que considera útil y pedagógico para lograr optimizar a la enseñanza de una lengua y lograr un mejor éxito en su aprendizaje.

Schmidt señala (1982) que una gramática pedagógica tiene que:

- a) ser ecléctica con respecto a las teorías lingüísticas .
- b) tratar de que las descripciones correspondan a la adaptación de las necesidades del aprendizaje de la lengua extranjera.
- c) tener un enfoque cognitivo para asegurar y fijar el material ya conocido.
- d) evitar de preferencia el metalenguaje pero si no es posible, se puede usar la lengua meta.
- e) ser contrastiva
- f) utilizar una terminología simple y sencilla.

Una gramática pedagógica está dividida en unidades, las cuales son similares en formato y cantidad de ejercicios para facilitar la clase y la planeación del curso. Una de las tareas más importantes y difíciles en la preparación de una gramática pedagógica es la selección del material que debe ser incluido; ¿de qué tipo?, y ¿cómo debe ser organizado?; es decir ¿con qué secuencia?

Es importante señalar que dentro de la gramática pedagógica el concepto de utilidad es relevante ya que uno de los objetivos de una gramática pedagógica es que el profesor de lenguas y el alumno tengan la capacidad de utilizar la información gramatical en situaciones reales y de comunicación.

Por tal motivo es indispensable señalar que una gramática pedagógica tiene algunos requisitos para funcionar como tal (Ciliberti, Anna 1987)

- 1) UTILIDAD
- 2) FUNCIONALIDAD
- 3) OPERATIVIDAD

1). **UTILIDAD** .- Este criterio es fundamental y prioritario pues fijará las características generales que la gramática debe asumir. Por ejemplo, establecerá el grado de explicación y detalle al grupo al cual está destinada. La gramática pedagógica debe estar enmarcada en la necesidad comunicativa del alumno.

2). **FUNCIONALIDAD**.- Se entiende como una descripción y explicación de la información lingüística en relación con su uso en la comunicación real. El objetivo del aprendizaje de una lengua es siempre comprender el uso de la lengua como un instrumento de comunicación.

3). **OPERATIVIDAD**.- La operatividad se entiende como una descripción económica y eficaz. Tal principio presupone un análisis contrastivo que genere información de tipo intralingüístico relevante para la información de las generalizaciones para un grupo de alumnos.

Por otra parte, una gramática pedagógica es típicamente ecléctica en el sentido en que el escritor o diseñador de la gramática pedagógica realiza una selección cuidadosa del tipo de ejercicios y actividades que incluirá en su gramática de acuerdo con un análisis de las características y las necesidades de sus alumnos.

Concluyendo, una gramática pedagógica es un auxiliar didáctico dentro de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En ella se selecciona información y ejercicios gramaticales para apoyar su enseñanza y aprendizaje con el objetivo de facilitar y agilizar la competencia tanto lingüística como comunicativa del alumno por lo que aspectos psicolingüísticos, pedagógicos y didácticos juegan un rol importante y determinante en su planeación y realización.

3.3 Gramática pedagógica y su relación con otras áreas de la lingüística aplicada.

3.3.1 Gramática pedagógica y competencia comunicativa.

Un objetivo importante de la enseñanza - aprendizaje de una lengua es el desarrollo de una competencia comunicativa. En los últimos años dentro de la didáctica de la lengua dicha competencia se ha tratado de desarrollar con mayor intensidad gracias a la creación tanto de técnicas como de materiales y auxiliares didácticos nuevos (gramáticas pedagógicas) elaborados con el objetivo de no sólo desarrollar una competencia lingüística sino también una competencia comunicativa. Varios autores (Dell Hymes (1971-1972), Wundertich (1972), Cazden(1970 -1972), Bernhard Badura(1972), entre otros) han tratado de definir esa noción de competencia comunicativa.

En este apartado se analizará dicha definición y su relación con la gramática pedagógica.

El término de competencia comunicativa es ambiguo y puede resultar peligroso utilizarlo. Por tal motivo Widdowson ha señalado que es "bueno desconfiar de él; sobre todo porque los diferentes autores no parecen usarlo siempre en el mismo sentido" (Rall, Marlene 1982: 39).

Algunos teóricos y lingüistas siguen utilizando este término unívocamente, aunque ellos estén tratando de elaborar una teoría de la competencia comunicativa.

La teoría comunicativa nace como reacción a la dicotomía entre competencia y realización (competence vs. performance) establecida por Chomsky quien sólo se avocó a la relación entre estos dos aspectos.

Hymes, por otro lado, considera que las lenguas son utilizadas para diferentes funciones sociales como negociar significados, suplicar, advertir. Desde este enfoque Hymes señala y formula la siguiente definición de competencia comunicativa. "La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona; capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la aptitud para

utilizarla. Se tiene, pues, que dar razón del hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de las oraciones no solo gramaticales sino también apropiadas a la situación. El niño adquiere competencia con respecto a cuándo habla y cuándo calla y con respecto a qué decir a quién, cuándo, dónde y de qué manera" (Rall 1982: 41).

Chomsky evalúa a la oración desde un punto gramatical y de aceptabilidad siendo éstos dos parámetros en el campo de la realización (Performance). En cambio, Dell Hymes analiza a las oraciones como actos de habla y los estudia por medio de cuatro parámetros :

- 1) Si (y en qué medida) algo es formalmente posible.
- 2) Si (y en qué medida) algo es practicable en virtud de los recursos de la implementación posible.
- 3) Si (y en qué medida) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que es usado y evaluado.
- 4) Si (y en qué medida) algo efectivamente se hace, se realiza; y qué consecuencia trae su realización.

(Hymes, Dell 1972)

Por lo tanto, poseer una competencia comunicativa es juzgar el "comportamiento verbal de los demás y el suyo propio según estos cuatro criterios a fin de evaluar si tal comportamiento es posible (en el sentido gramatical) practicable (en el sentido psicológico) apropiado en el uso normal." (Rall 1982: 41)

Hymes destaca tres conceptos útiles para evaluar la competencia comunicativa de un hablante real:

- A) El repertorio verbal - permite o no alterar entre códigos y subcódigos.
- B) Rutinas lingüísticas comprenden la actividad monológica y la dialógica, y en que una competencia máxima se maneja con mucha variedad.

- C) Los dominios del comportamiento verbal, que pueden variar, de uno para la competencia mínima, hasta una alta cantidad para una competencia cada vez más creciente. (Rall 1982 : 42)

Así como la competencia lingüística hace posible la realización y generación de oraciones, la competencia comunicativa hace posible la realización de actos del lenguaje:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

REALIZACION DE ORACIONES

COMPETENCIA COMUNICATIVA

REALIZACION DE ACTOS DE HABLA.

en el sentido de Austin (1962) y Searle (1969).

Se ha pensado que la competencia comunicativa está definida como el conocimiento o saber que una persona posee al determinar lo que es apropiado decir en una situación determinada. Así, el alumno debería tener la capacidad de determinar y juzgar cómo, cuándo y por qué utilizar ciertas estructuras gramaticales y no otras. En otras palabras, el alumno debería tener la capacidad de saber tanto la manera de estructurar las oraciones como sus funciones.

Una competencia comunicativa, entonces, implica tanto el conocimiento lingüístico de la lengua como el pragmático, en donde juegan un rol muy importante lo verbal y lo no - verbal.

Dentro de este marco, entonces, se puede situar el rol de las gramáticas; las cuáles se han encargado de apoyar y desarrollar en el alumno su competencia lingüística. Sin embargo se ha visto que una competencia lingüística no implica que el alumno posea una competencia comunicativa óptima. Es decir, existen alumnos de lenguas quienes

poseen una amplia competencia lingüística; saben como estructurar los tiempos verbales de la lengua y tienen un extenso vocabulario. Sin embargo no saben cuándo, cómo; por qué o con quién utilizarlo en una situación dada. En otras palabras sólo saben estructurar oraciones pero no saben su función y uso real en la comunicación diaria de la lengua. Por tal motivo, en los últimos años investigadores y profesionales en el área de la pedagogía de las lenguas han estado buscando y elaborando nuevos auxiliares y materiales didácticos para que el alumno tenga más fuentes de referencia y consulta para apoyar y desarrollar más, no solo su competencia lingüística sino también la comunicativa; la cual es el objetivo primordial al aprender una lengua. Es por ello que han surgido las gramáticas pedagógicas; éstas son consideradas como auxiliares didácticos que pueden no sólo apoyar la competencia lingüística del alumno sino también su competencia comunicativa gracias al nuevo enfoque que utilizan para seleccionar, presentar y practicar la información de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Dichas gramáticas no sólo tratan de presentar la manera de estructurar la información gramatical sino también de señalar su uso y función dentro de distintas situaciones de comunicación.

3.3.2 Gramática pedagógica y análisis de errores.

Una área importante de la lingüística aplicada para la gramática pedagógica es el campo del análisis de errores y el análisis contrastivo ya que ambos sirven de auxiliares en el momento del análisis y estructuración de la información, principalmente cuando se trata de un grupo homogéneo en cuanto a la lengua materna.

Primeramente el análisis de errores surge como una área de la lingüística aplicada que apoyará la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Su objetivo primordial es el de analizar los errores de los alumnos al aprender una lengua extranjera y encontrar evidencias de su competencia (competence) lingüística en dicha lengua.

El análisis de errores se ha presentado como un medio para encontrar un "camino más corto" (Johansson, Stig 1975 : 249) en el análisis de las dificultades de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que con el análisis de errores podemos obtener información valiosa de acuerdo con las dificultades que el alumno

enfrenta en diferentes etapas de su aprendizaje, consecuentemente dicha información es importante para la planeación de cursos, construcción y elaboración de materiales y para la elaboración de gramáticas pedagógicas.

El objetivo del análisis de errores es describir y explicar los errores de los alumnos de una manera sistemática, es decir, errores de cualquier tipo: fonéticos, fonológicos, morfosintácticos o semánticos.

Al analizar las causas de los errores se ha concluido que algunos son resultado de la interferencia que existe entre la lengua materna y la lengua extranjera, otros son debidos a la(s) diferencia(s) que existen en la construcción de las dos lenguas. Algunos investigadores como Richards (1971) y Slama-Cazacu (1971) opinan que los errores también son atribuidos a estrategias generales de aprendizaje, observadas tanto en la adquisición de la lengua materna como en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, una alta frecuencia de errores puede ser causada por métodos y materiales de enseñanza no adecuados.

Corder (1967) señala que la explotación de los errores tiene una función muy importante y útil dentro del aprendizaje de una segunda lengua (Allen, J.P.B. 1974 :65) y si el profesor de lenguas está consciente de ésto puede guiar mejor el proceso de aprendizaje del alumno sensibilizandolo sobre las estrategias de aprendizaje que está utilizando.

Concluyendo, se puede señalar que dentro del estudio del proceso enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera los errores han sido estudiados y son fuente de información para conocer cómo es que se lleva a cabo dicho proceso. Consecuentemente, el análisis de errores se lleva a cabo para :

- a) saber cómo aprende una persona una segunda lengua o lengua extranjera.
- b) obtener información sobre las dificultades que sean comunes.

- c) encontrar soluciones para prevenir dichas áreas de dificultad y consecuentemente encontrar diferentes medios didácticos que sirvan como auxiliares en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

La gramática pedagógica servirá como apoyo a la retroalimentación del profesor al detectar los errores de aprendizaje ofreciendo, al alumno o al maestro, explicaciones gramaticales extras, presentando la información gramatical lo más completa posible; dando baterías de ejercicios diseñados de acuerdo con las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje; todo ello para que el usuario de la gramática pedagógica pueda obtener la información más completa para formarse una representación adecuada de las reglas de la lengua y su uso en la comunicación diaria.

3.33 Gramática pedagógica y análisis contrastivo (AC)

El análisis contrastivo es definido como el estudio comparativo de dos lenguas (la lengua materna del alumno y la lengua extranjera) en la búsqueda de semejanzas y contrastos que sirvan de base a la predicción de áreas de dificultad.

El análisis contrastivo es especialmente útil cuando la lengua materna de los alumnos es la misma ya que mediante la comparación de las dos lenguas se pueden encontrar similitudes y diferencias a nivel morfosintáctico, fonético, fonológico y semántico lo cual podría ser fuente de posibles interferencias entre ambas lenguas. Por ello, el análisis contrastivo empieza por una comparación entre la lengua materna del alumno y la lengua extranjera.

Por ejemplo el análisis contrastivo del inglés y español presentado por Stockwell y Bowen (Calvano Williams 1965) establece una jerarquía de dificultades de categorías contrastivas las cuales deben ser consideradas en cualquier gramática pedagógica.

El uso del análisis contrastivo puede ser una herramienta para la elaboración de una gramática pedagógica.

Con base en el AC se puede elaborar una gramática pedagógica contrastiva cuyo objetivo es utilizar los conocimientos de los dos sistemas lingüísticos que posee el alumno (el sistema lingüístico de su L1 y el sistema lingüístico de la lengua extranjera) para estimular la transferencia positiva de la L1 en la LE, a fin de prevenir o limitar lo más posible la transferencia negativa. Consecuentemente una gramática pedagógica contrastiva es vista como un conjunto de instrucciones, reglas o prescripciones detalladas de enseñanza, específicamente relacionadas en cada una de las etapas esenciales del proceso de enseñanza.

CAPITULO IV.

IV.- UTILIZACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA.

Cuando alguien se comunica en la vida diaria, por lo regular adapta su discurso escrito o hablado de acuerdo con su receptor; es decir, adecúa y selecciona su registro: vocabulario, gramática y expresiones de acuerdo con la situación y con el público. Por lo tanto, cuando se habla de un tema determinado se hace de acuerdo con estas mismas condiciones.

Si se aplica lo anterior a la manera de presentar y abordar la gramática de una lengua se encuentra que un lingüista, un profesor de lenguas y un lingüista aplicado la abordarán de distinta manera, ya que aunque están describiendo el mismo objeto de estudio, sus objetivos y razones al realizarlo son distintos. Además se tiene que considerar que las distintas personas a las que se dirige la información poseen distintos niveles de conocimientos sobre el tema a tratar y desean alcanzar diferentes objetivos. Por tal motivo es importante señalar que la información gramatical de una lengua puede ser abordada y tratada con diferentes enfoques de acuerdo con el público a la que va a ir dirigida, nivel de conocimientos y el objetivo de su consulta. Consecuentemente se puede encontrar dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas diferentes tipos de consumidores de gramáticas; es decir, se pueden encontrar gramáticas dirigidas a lingüistas, lingüistas aplicados; estudiantes de lingüística, profesores de lenguas tanto maternas como extranjeras o bien estudiantes de su propia lengua materna y lenguas extranjeras, entre otros.

Se puede suponer que ya que el objeto de estudio es el mismo en las diferentes situaciones mencionadas anteriormente, las diferencias en las descripciones se encuentran más bien en el estilo de la descripción y no en el contenido.

Esta sección por lo tanto se encargará de presentar diferentes descripciones y maneras de abordar a la gramática pedagógica de acuerdo con diferentes auditorios y

objetivos (gramáticas para profesores de lenguas extranjeras, gramáticas para alumnos de lenguas extranjeras y el profesor como una gramática pedagógica), además se presentarán características importantes que entrarían en juego dentro de la pedagogía de la gramática pedagógica y la didáctica de las lenguas.

4.1 El profesor y la pedagogía de la gramática; el estudiante y la gramática pedagógica.

4.1.1 Profesor y la pedagogía de la gramática.

En la enseñanza de lenguas, los profesores pueden o no ser nativos de la lengua que enseñan. Sin embargo, se espera que posean una competencia comunicativa como la de un hablante nativo. Las gramáticas diseñadas y escritas para el uso de profesores de lenguas tienen, en parte, el mismo objetivo de aquellas que han sido diseñadas para los hablantes nativos, aunque difieren en la presentación de la información. La información de una gramática dirigida a hablantes nativos está presentada de manera explícita; mientras que para el profesor de lenguas el estudio de la gramática de la lengua extranjera debe ser descriptivo y parte de su entrenamiento y formación.

Ejemplos de gramáticas pedagógicas dirigidas a profesores pueden ser encontradas en los manuales del maestro los cuales están directamente relacionados con un método y un curso de enseñanza en particular. En dichos libros, el profesor se encuentra con una metodología propuesta para la enseñanza de la información gramatical. Además cuentan con una selección de puntos gramaticales, escogidos de acuerdo con el nivel de dificultad de la información y el nivel de los alumnos. Por otro lado, también se encuentran baterías de ejercicios para practicar la información, ejercicios que están integrados a los libros de trabajo del alumno.

Debido a los avances en la enseñanza de lenguas y en la comprensión de la estructura de una lengua se ha encontrado qué tipo de gramáticas también ofrecen y

proveen al profesor una nueva información sobre la lengua. Un buen ejemplo de una gramática pedagógica para profesores de inglés como lengua extranjera es la Hornby (1954). En su prefacio, Hornby señala claramente que su libro tiene el objetivo de proveer información gramatical a aquellas personas que estén estudiando inglés como lengua extranjera y propone una metodología para la presentación de la información gramatical. Además, ese libro va acompañado de dos volúmenes de orientación metodológica sobre el manejo del material descrito (Hornby 1959). Sin embargo, no todas las gramáticas pedagógicas dirigidas a profesores de lenguas son tan explícitas en su propuesta para la presentación de la información gramatical. Por lo regular una sugerencia más explícita de cómo presentar la información sintáctica a los alumnos se encuentra en libros de métodos de enseñanza.

Los autores de gramáticas pedagógicas dirigidas a profesores ya han organizado la información gramatical de tal manera que las descripciones gramaticales puedan ser usadas por el profesor de forma directa en el momento de su presentación en el salón de clases. Podemos decir que dicho tipo de gramáticas presentan hechos de la lengua de una forma parcialmente digerida. Consecuentemente, la cantidad de predigestión de los hechos de la lengua dependerá del nivel de sofisticación lingüística que el autor está presuponiendo en su auditorio. Corder (1973) considera que la razón de que dicha predigestión sea necesaria, no es que el autor desee ayudar al profesor de lenguas en su enseñanza sino que ellos juzgan que el profesor no es capaz de seguir una presentación lingüística rigurosa del material. Esto es importante señalarlo ya que estos aspectos se basan en el hecho de que no es muy sencillo distinguir las características principales entre las gramáticas pedagógicas dirigidas a los profesores de lenguas maternas y aquellas dirigidas a profesores de lenguas extranjeras, y en casos extremos, a las gramáticas para estudiantes avanzados de la lengua extranjera. Corder señala que si el profesor de lenguas tuviera una preparación lingüística amplia como parte de su entrenamiento y preparación inicial como profesores de lenguas, entonces la distinción entre gramáticas lingüísticas y gramáticas pedagógicas para profesores de lenguas desaparecería.

Sin embargo, se considera que si se sigue trabajando en esta área con más entusiasmo e interés, muy pronto se podrá observar con mayor claridad esta diferencia.

Quizás este podría ser un tema de análisis y estudio para investigaciones en el área de la lingüística aplicada o en el área de la didáctica de lenguas.

Por otra parte, al analizar la función del profesor de lenguas en la enseñanza de lenguas y su relación con las gramáticas pedagógicas se debe señalar que el profesor puede ser considerado como una gramática pedagógica viviente ya que se desenvuelve de acuerdo con las necesidades y problemas de sus alumnos dentro y fuera del salón de clases. En otras palabras, el profesor provee al alumno la información y ejemplos orales y escritos necesarios para el aprendizaje de la gramática. Además tiene la capacidad de conducir ejercicios orales y proporcionar descripciones y explicaciones con la ayuda del pizarrón y otros auxiliares visuales.

Por otro lado, el profesor tiene la facultad de llevar a cabo procedimientos de evaluación de hipótesis dentro del salón de clases ya sea de manera oral o escrita permitiendo al alumno hacer correcciones y verificaciones de hipótesis incorrectas. Sin embargo, la parte más difícil para un profesor de lenguas es proveer al alumno con la cantidad adecuada de información a conceptualizar.

Corder considera (1973: 142-143) que "un profesor bien calificado, enérgico e innovativo puede ser una gramática pedagógica viva. Desafortunadamente, no todos los profesores de lenguas son calificados ni tampoco están dotados de una energía inventiva ilimitada". Es por ello que necesitan de materiales didácticos de apoyo para su enseñanza. Sin embargo, puede surgir una pregunta al respecto; ¿será necesaria la ayuda del profesor?, ¿sí o no?

Quizás ésta sea una pregunta difícil de contestar, sin embargo se ha observado que dentro del proceso de enseñanza el profesor de lenguas juega un papel importante e indispensable en el sentido de que es la persona que guía el aprendizaje del alumno. En otras palabras, el profesor de lenguas juzga si las oraciones hechas por sus alumnos son aceptables y apropiadas a la situación. En cuanto a la enseñanza de reglas de habla éste todavía es un proceso inductivo. Un hablante nativo tiene la capacidad de juzgar si una oración es apropiada o no a la situación; es decir, posee lo que los lingüistas definen como *Sprachgefühl*. Sin embargo, para que el alumno adquiera *Sprachgefühl* requiere de una buena competencia comunicativa o bien del profesor para que juzgue la aceptabilidad y lo apropiado de sus oraciones. Algunos consideran que la enseñanza de las reglas de

habla no forman parte de la información contenida de una gramática pedagógica. Quizás un día lo serán cuando tengamos más información sobre cómo la lengua es utilizada en la vida diaria. Sin embargo, se considera que dicha información puede ser incluida en este tipo de gramáticas consultando tanto a profesores de lenguas o bien nativos de la lengua extranjera. Probablemente ésta sea una tarea ardua y difícil, pero no imposible de llevar a cabo por los diseñadores y escritores de gramáticas pedagógicas.

4.1.2 Estudiante y gramática pedagógica: Presentación

En la enseñanza de lenguas extranjeras se ha observado que es necesario el auxilio de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje del alumno. Uno de estos materiales es un libro de gramática que sirve como referencia y consulta de la información lingüística de la lengua que se aprende. Dichos libros de gramática tienen títulos tales como: "Sintaxis del inglés" ó "Una gramática del inglés", entre otros.

Anteriormente, cuando una persona aprendía una lengua, por lo regular se tenía que auxiliar de un libro de texto, un libro de gramática; un diccionario y un libro de lecturas, todo ello para tener un curso completo y agilizar su aprendizaje. Hoy en día se puede encontrar todos estos textos en uno solo, el cual es parte de un curso que sigue un método en particular. En dichos textos se pueden encontrar ya incluidas descripciones gramaticales y baterías de ejercicios sobre los puntos gramaticales.

En la actualidad con los cambios recientes en las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas, la forma en que la información sobre la lengua extranjera es distribuida en los materiales de enseñanza ha cambiado. Ya no se encuentra una división marcada entre diccionario, libro de gramática y libro de lecturas; ahora todos éstos se pueden encontrar mezclados en un solo libro de texto y éstos a su vez en un curso de lenguas divididos en distintos libros; es decir con este tipo de libro o libros de texto podemos encontrar en un lugar información gramatical, en otro información semántica y sintáctica, las cuales se esparcen por todo el libro. Además en dichos libros se incluyen lecturas y ejercicios de varios tipos.

Sin embargo, la redistribución de la información no es el único aspecto que ha cambiado y en realidad no es el más importante. Un aspecto que sí es de gran importancia

es la manera en que la información gramatical es presentada. Se puede señalar a este respecto que ya hace cincuenta años se encontraba una pequeña diferencia entre la presentación de la información entre una "gramática" para alumnos de una segunda lengua y una gramática (scholarly) escolástica para alumnos de la lengua nativa. Esta era una distinción que Sweet proponía.

"Existe una distinción obvia entre una gramática que sea asimilada completamente, en donde los alumnos tengan que conocerla del todo y otra que sirva sólo de referencia, donde el objetivo de la última es ser exhaustiva y práctica y quizá dar información sobre una serie de aspectos que serían omitidos en las gramáticas para los alumnos". (Sweet 1899:137)

Esta es quizás una de las primeras referencias en inglés sobre una distinción que marque un lugar entre una gramática puramente "científica" y una gramática "pedagógica". En este sentido Sweet fue revolucionario en su tiempo al señalar que existía una diferencia en objetivo y finalidad en la presentación y estructuración entre las gramáticas prácticas y las de referencia. Claramente observó los criterios para la planeación y elaboración de una gramática pedagógica dirigida a alumnos; su gramática en cierta forma tiene tanto rasgos teóricos como prácticos. Sin embargo, es importante señalar que en la actualidad existe todavía un problema metodológico y didáctico de cómo presentar el material lingüístico de tal manera que se le facilite al alumno su aprendizaje; es por ello que uno de los objetivos específicos de una gramática pedagógica es el de encontrar la presentación de la información de la lengua más adecuada de acuerdo con su público y de esta manera no sólo desarrollar en ellos su competencia lingüística sino también comunicativa.

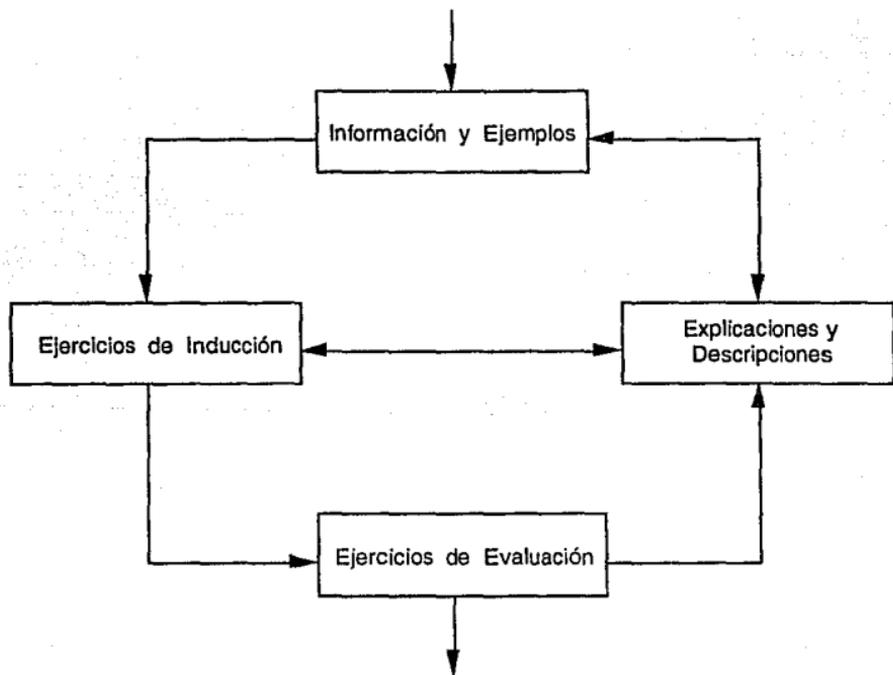
Esto significa que nuestra descripción pedagógica de la lengua extranjera debe ser diseñada para ayudar a los alumnos a aprender lo que ellos quieren saber. Corder (1979) señala que las descripciones pedagógicas son auxiliares para el aprendizaje y no el objeto del aprendizaje. Por consiguiente, el problema de planear y crear una gramática pedagógica es más psicolingüístico que lingüístico.

Por tal motivo a continuación se presentan diferentes aspectos importantes en la presentación de la información de la lengua en una gramática pedagógica y su implicación en la enseñanza - aprendizaje de la gramática.

En los materiales de enseñanza, como en el caso de las gramáticas pedagógicas, existen cuatro elementos importantes: información o datos, ejemplos, descripciones y explicaciones; ejercicios inductivos y ejercicios de evaluación de hipótesis.

A continuación se ilustrará lo anteriormente analizado por medio de un cuadro que esquematiza los elementos de una gramática pedagógica en los materiales de enseñanza.

Este esquema ha sido propuesto por Corder, 1973.



Corder, 1973 . Elementos de la gramática pedagógica en los materiales de enseñanza. (Corder 1973 :134 y 135.)

Como se puede observar en el esquema cada uno de estos elementos tiene una función y una implicación importante que a continuación se analizan.

- * Información , descripciones y explicaciones.

Dentro de las diferentes gramáticas diseñadas para alumnos de lenguas, el aprendizaje es visto fundamentalmente como un proceso inductivo; el cual puede ser facilitado y controlado por descripciones y explicaciones dadas en el momento apropiado y formuladas en tal manera que sean apropiadas a la madurez, conocimientos y nivel del alumno. En este sentido, la enseñanza es un problema de proveer al alumno con la información correcta en el momento oportuno y enseñarle como aprenderla. En otras palabras, guiarlo para que pueda ser capaz de desarrollar sus propias habilidades y medios de aprendizaje para verificar sus hipótesis.

La controversia antigua sobre cuándo un profesor de lenguas debe proveer al alumno, primero o después, los ejemplos de la lengua o viceversa, es visto ahora como un problema de táctica en donde se ha considerado que no existe una respuesta categórica a este respecto.

"Dar una regla o descripción primero significa no más que guiar o dirigir la atención del alumno al problema, en términos psicológicos podemos decir que se trata de establecer un marco, escenario o "set" para la tarea a desarrollar. Dar los ejemplos o la información primero significa alentar al alumno a desarrollar su propio conjunto o set de estrategias mentales relacionadas con la situación de la tarea" (Corder 1973: 133-134).

Lo que es importante es que el alumno deba tener la información y ejemplos necesarios en los que pueda basar sus hipótesis sobre las funciones semánticas y sintácticas del material lingüístico nuevo.

* Explicaciones y ejercicios.

Una distinción que es de gran importancia y ayuda dentro de la enseñanza y didáctica de las lenguas se encuentra entre dos términos pedagógicos: descripción y explicación.

Si en las convenciones filosóficas se puede señalar que dentro del salón de clases dicha distinción se torna nula o empañada por el hecho que una descripción puede ser utilizada como una explicación, particularmente, cuando un alumno quiere saber por qué cometió un error. "Una exposición descriptiva sobre la lengua es cuando hablamos que el verbo concuerda en número y persona con el sujeto. Sin embargo, cuando el alumno comete un error de concordancia esa descripción se convierte en una explicación. Por otra parte una exposición explicativa es cuando hablamos de que la concordancia marca una relación funcional entre actor y acción" (Corder 1973 :135).

Una de las objeciones que se ha encontrado en la utilización de descripciones de la lengua es que el alumno debe aprender la terminología utilizada para realizar dichas descripciones; es decir tiene que aprender el significado de algunos términos tales como: sujeto, objeto, concordancia, persona, número. Esto es considerado, por algunas personas como una tarea adicional al aprendizaje de una lengua. Sin embargo, la pregunta no es cuándo debemos enseñar a nuestros alumnos la terminología descriptiva sino qué terminología. De aquí se puede desprender una pregunta que tendría una gran importancia para la enseñanza de lenguas; ¿se podrá enseñar a los alumnos dicha terminología con descripciones sencillas? Si es posible esto ¿de qué manera sería? Quizá se tendría que pensar con detenimiento la solución a esta pregunta ya que la respuesta tendría mucha importancia en la enseñanza de lenguas y en el aprendizaje de su gramática.

Probablemente esto podría ser analizado en investigaciones posteriores; en este trabajo no se estudiará por considerarlo fuera de los objetivos del mismo.

* Ejercicios Inductivos.

Los ejercicios inductivos son puramente mecánicos. Darkin J. (1973) los define como ejercicios sin significado (meaningless exercises), en ellos no intervienen decisiones gramaticales; por lo menos solo en la utilización del punto gramatical por aprender o practicar. En algunas ocasiones intervienen opciones sintácticas. Un ejemplo de estos ejercicios son aquellos que se utilizan para llenar espacios; en donde sólo se utiliza un punto gramatical específico. En inglés un ejemplo de estos ejercicios son los llamados "fill in the blanks exercises"; en donde el ejercicio es llenado con información específica. Ejemplo:

Fill in the blanks with is/ are / am .

He _____ a student.

They _____ engineers.

I _____ from Canada.

Se ha considerado que ejercicios que no demanden una decisión semántica o sintáctica son de poco valor para la enseñanza de la gramática. Estos quizá pueden ser útiles para la manipulación de la información o bien como práctica de pronunciación.

*Ejercicios de evaluación de hipótesis.

Los ejercicios de evaluación de hipótesis tienen la característica de forzar al alumno a tomar decisiones sintácticas, realizar juicios de lo que es y lo que no puede ser aceptable. Estos son algunas veces denominados ejercicios de solución de problemas "problem solving exercises" . Por dicha razón Dakin (1973) los define como ejercicios significativos "meaningful exercises" . En este tipo de ejercicios el profesor de lenguas tiene un rol importante e indispensable. El es el único que puede proveer al alumno con la confirmación a sus hipótesis mediante descripciones y explicaciones de la estructura y

funcionamiento de la lengua. El es también el único que juzga la aceptabilidad de las oraciones producidas por sus alumnos y la corrección de sus opciones.

Los ejercicios de evaluación de hipótesis simulan el uso de la lengua en la vida diaria ya que cuando alguien se comunica en la vida diaria se toman 100 decisiones en cada segundo; en donde cada decisión puede tener consecuencias sintácticas o semánticas. A este respecto se puede decir que existen dos tipos de opciones, por un lado aquellas en las que interviene la toma de decisiones entre dos formas que han sido dadas y por otro lado las que están relacionadas con la producción de formas espontáneamente. Los dos tipos están relacionados con los procesos de comprensión y producción de la lengua. Por lo tanto, existen dos tipos de ejercicios de evaluación de hipótesis: ejercicios de reconocimiento ("recognition exercises") que son aquellos que requieren que el alumno seleccione entre dos opciones o más en donde una es la aceptable. Los ejercicios de reconocimiento requieren para un buen éxito, un conocimiento desarrollado sobre el punto gramatical por aprender. Un ejemplo de este tipo de ejercicios pueden ser los de opción múltiple.

Ejemplo:

John explained * the problem to me
 * me the problem

What did you * say him?
 * tell

El segundo tipo requiere que el alumno produzca espontáneamente la forma correcta para la formación de una oración aceptable. Este tipo de ejercicios son llamados ejercicios de producción ("production exercises").

Los ejercicios de reconocimiento requieren para de un conocimiento avanzado sobre el punto gramatical por aprender. Estos demandan un conocimiento más amplio sobre la lengua; por tal motivo, requieren de una práctica más intensa antes de llegar a

una práctica completamente libre o guiada. Un ejercicio de producción requiere típicamente, que el alumno supla algo o toda una oración de manera aceptable. Un ejemplo de ello son los ejercicios de complementación.

I showed _____

What did you _____ him?

Who did you _____ the book to?

o bien el de dar una respuesta aceptable:

I've got a present

Who sent _____?

I know a good dentist

Who introduced _____?

* Exámenes y ejercicios.

Al hablar de los ejercicios que integran una gramática se puede señalar que si el ejercicio es completamente mecánico y puede realizarse sin ningún entendimiento de lo que ocurre, entonces éste no puede servir como una prueba del conocimiento gramatical del alumno; quizá lo único que se pruebe es su vocabulario. Dentro de esta perspectiva, si el alumno comete un error, quizás ocurrió debido a la falta de cuidado pero no por falta de

conocimiento. Es importante señalar que todos los ejercicios mecánicos tienen una solución solamente. "Esto significa que éstos no requieren de la presencia del profesor para monitorear los resultados". (Corder 1973 :142). A este respecto se puede decir que los ejercicios realizados en los laboratorios de idiomas son típicamente ejercicios mecánicos inductivos.

Contrariamente, los ejercicios de solución de problemas pueden o no tener una solución única. Los ejercicios de reconocimiento sí pueden tener una sola respuesta y pueden ser ejecutados en el laboratorio de lenguas o bien por medio de material de instrucción programada.

Sin embargo, los ejercicios de producción son abiertos en el sentido de que se pueden dar una infinidad de respuestas; es decir el ejercicio no tiene una solución única. Por otro lado no son mecánicos y requieren de la presencia, o por lo menos la referencia del profesor de lenguas.

Corder considera que los ejercicios mecánicos tienen el objetivo de proveer la creación de hipótesis o bien el descubrimiento de las reglas gramaticales. Contrariamente los ejercicios de evaluación de hipótesis, le brindan al alumno la oportunidad de verificar o checar si conoce las reglas; o bien qué tan correcto es su conocimiento sobre dicha información gramatical. Dicha comprobación le dice qué tanto debe trabajar la regla o información gramatical.

Los ejercicios de evaluación de hipótesis brindan al profesor de lenguas información valiosa sobre el aprendizaje del alumno en el sentido de que le informa si el alumno ya ha aprendido o no la regla o información gramatical. Por tal motivo, dichos ejercicios pueden ser considerados como material de evaluación objetiva "objective test materials".

En cuanto a la diferencia entre los ejercicios de evaluación de hipótesis y los materiales de evaluación objetiva no existe una gran diferencia en cuanto a su forma; sólo existe en ellos una diferencia en su función. Por un lado los ejercicios de evaluación de hipótesis están diseñados para darle información importante al alumno sobre el conocimiento de la lengua que posee además de ayudarlo en su aprendizaje. Contrariamente, los materiales de evaluación objetiva están diseñados para jugar un rol

de exámenes o tests; los cuales tienen la función de informar al profesor sobre lo que el alumno sabe sobre la lengua y su gramática. Los materiales de este tipo tienen el objetivo fundamental de medir el conocimiento de los alumnos. Sin embargo, no los abordaremos en esta investigación por considerarlos fuera de los objetivos de este trabajo.

4.2 Uso de las gramáticas pedagógicas en el salón de clases.

La enseñanza de una lengua debe guiarse de acuerdo con el objetivo y las características de la situación de enseñanza. Por tal motivo, el objetivo de una gramática pedagógica es el de servir y ser utilizada como un auxiliar para el aprendizaje de una lengua extranjera, que en este caso es el del inglés. Dentro del salón de clases este auxiliar agiliza la enseñanza y facilita el aprendizaje de la información sobre la lengua.

En virtud de las características de las gramáticas pedagógicas, éstas se pueden agrupar en dos tipos : Gramáticas pedagógicas a corto plazo y gramáticas pedagógicas a largo plazo.

Las gramáticas pedagógicas a corto plazo tienen el objetivo de ser elaboradas y aplicadas para un punto gramatical y población específicas, es decir el profesor o el escritor de la gramática debe identificar la información gramatical problemática para el alumno y elaborar una gramática de este tipo, la cual puede ser recabada en fichas de trabajo para la consulta del profesor o del alumno.

Las gramáticas pedagógicas a largo plazo, tienen como propósito presentar información que forme parte de un banco de gramáticas pedagógicas clasificadas por puntos gramaticales y funciones, las cuales se pueden organizar por medio de módulos con índices generales o analíticos para su clasificación y consulta. Además se deben incluir instrucciones claras de su uso. Las gramáticas de este tipo pueden ser consultadas tanto por los profesores como los alumnos, por tal motivo, se considera que deben estar en un lugar accesible para su consulta; por ejemplo, en alguna sección del departamento del

idioma o bien en un "Resource Center". De esta manera el alumno puede tener un uso autónomo de este auxiliar didáctico. Así, de esta forma este auxiliar didáctico puede cumplir sus objetivos y características de operatividad, funcionalidad y utilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la información gramatical.

Por otro lado, el alumno puede ser partícipe y planeador de su propio programa de aprendizaje y de esta manera ser responsable de lo que realiza dentro y fuera del salón de clases. Consecuentemente el estudiante será el monitor y evaluador de su propio progreso no solo al aprender del profesor sino también de los auxiliares para la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Recientemente con la educación moderna en enseñanza de lenguas, se considera al profesor como facilitador, observador y guía en el aprendizaje de una lengua dentro del salón de clases; él tiene el rol secundario de ser organizador de los recursos para su enseñanza y es aquí donde la gramática pedagógica tiene el rol principal al ser considerada como un auxiliar importante dentro de esos recursos. Por tal motivo queda a criterio del profesor de lenguas con qué frecuencia se debe utilizar este auxiliar didáctico en el salón de clases. No se puede determinar con qué periodicidad sería conveniente utilizarla ya que cada grupo tiene necesidades distintas y ritmos de aprendizaje diferentes por tal motivo se pone a consideración del profesor esta decisión; lo que si es importante recomendar es que este tipo de auxiliares pueden ser utilizados al final de la enseñanza de un punto gramatical o bien en una etapa intermedia en el proceso de aprendizaje.

En conclusión se puede señalar que las gramáticas diseñadas para los alumnos de lenguas extranjeras están elaboradas y constituidas por diferentes aspectos. Es decir desde la elección de un enfoque psicolingüístico sobre lo que significa el aprendizaje de una lengua hasta la elección de una metodología en particular para el diseño y la elaboración de los diferentes tipos de ejercicios para enseñar la información gramatical.

Es importante que dentro del diseño y la elaboración de la gramática pedagógica quede clara nuestra teoría de aprendizaje de la lengua el enfoque y metodología de enseñanza a seguir. En este último aspecto se considera importante que deba existir una combinación de ejercicios en una gramática pedagógica es decir que exista tanto una combinación de ejercicios mecánicos inductivos como de evaluación de hipótesis para

poder satisfacer todas las necesidades de los alumnos y estilos de aprendizaje. En el siguiente y último capítulo se comentará más ampliamente sobre la realización de una gramática pedagógica y los diferentes aspectos que la componen; así como el tipo de ejercicios que la constituyen y su ejemplificación.

CAPITULO V.

V.- ELABORACION DE GRAMATICAS PEDAGOGICAS.

La intención del presente capítulo es presentar una propuesta "metodológica" para elaborar una gramática pedagógica basada en los principios psicolingüísticos (cap. 1) y didácticos (cap. 3 y 4) a los cuales hemos dedicado los capítulos precedentes. Se entiende por propuesta metodológica ofrecer una serie de criterios y pasos para: abordar, analizar, elaborar y realizar una tarea, que en este caso es una gramática pedagógica.

En los cuatro capítulos previos (1,2,3, y 4) se analizaron las bases teóricas subyacentes a la elaboración de una gramática pedagógica. Aquí se aplicarán esos principios en la elaboración práctica de una gramática pedagógica. En las dos primeras secciones se estudiarán las bases psicolingüísticas para la elaboración de las gramáticas pedagógicas; bases que se comprenden con mayor profundidad en el capítulo 1 de este trabajo. En el siguiente apartado se definirán los distintos criterios para la selección del material lingüístico que integre una gramática pedagógica y, específicamente, señalamos cómo se realizó nuestra propuesta de gramática pedagógica. Por último los tres últimos apartados estarán dedicados a exponer una propuesta metodológica para la elaboración de una gramática pedagógica. En estos apartados se abordarán distintas maneras de presentar las descripciones gramaticales y explicaciones sobre la información gramatical, dentro de ese apartado se tratarán de exponer distintas maneras de presentar el material lingüístico dentro de este tipo de auxiliares didácticos; ya sea por medio de diagramas, diálogos, líneas, entre otros. Como último apartado se expondrá nuestra propuesta de gramática pedagógica especificando los criterios que se utilizaron para la selección del material lingüístico, el tipo de ejercicios, actividades y las ventajas de esta gramática pedagógica. En esta sección se ejemplificará de una manera práctica tanto la planeación como la elaboración de una gramática pedagógica.

Se espera que dicha información pueda servir de orientación para la realización de futuras gramáticas pedagógicas dentro de la enseñanza - aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pues en nuestro país se considera que dichos auxiliares podrían ser de gran ayuda no sólo para los profesores de lenguas sino principalmente para los

alumnos. También se desea que el docente encuentre en esta propuesta metodológica una serie de principios básicos que pueda servir de guía a su acción didáctica futura.

5.1 Bases psicolingüísticas para la elaboración de una gramática pedagógica.

Cuando un alumno estudia y aprende una lengua no lo hace para tener una preparación y experiencia en gramática, fonética, fonología o semántica, sino para poder utilizar la lengua para comunicarse; ya sea de una manera escrita o hablada. Por tal motivo, el profesor debe preguntarse una serie de cuestiones importantes sobre lo que implica una lengua y su aprendizaje. Dichas preguntas deben tanto satisfacer y abastecer tanto la capacidad de los alumnos como las funciones de la facultad de aprender dentro de una gramática pedagógica y materiales de enseñanza. Por consiguiente las preguntas que se presentan a continuación cubren estos aspectos que se deben analizar:

- ¿Qué es aprender una lengua extranjera?
- ¿Qué aspectos abarca dicho aprendizaje?
- ¿Qué significa aprender el sistema gramatical de una lengua; es decir la gramática de la lengua?
- ¿De qué tipo de reglas se va a hablar dentro de nuestra gramática?
- ¿Podrán ser éstas adecuadas para propósitos pedagógicos?

- ¿Qué tanto de lo que ocurre en el uso de la lengua puede ser explicado por medio de reglas?

- ¿Algunas de estas reglas tienen la capacidad de ser enseñadas?

- ¿La enseñanza de dichas reglas tendrá algún efecto positivo en el aprendizaje del alumno?

- ¿Qué significa enseñar una regla en realidad?

- ¿Puede la información de una lengua extranjera ser utilizada pedagógicamente en otras formas de aquellas que nos son familiares?

Las preguntas antes presentadas resumen en cierta manera los aspectos que se deben tomar en cuenta en la elaboración de una gramática pedagógica. De sus respuestas se deriva la toma de decisiones para el diseño y realización de las gramáticas pedagógicas. En otras palabras estas preguntas nos sirven de marco teórico pues no solo abarcan aspectos psicolingüísticos y lingüísticos, sino que también abordan aspectos metodológicos y didácticos. Es importante señalar que estas preguntas simples pero profundas en contenido se han tratado a través de los capítulos presentados en esta investigación. Aquí solo las retomaremos para dar un marco a la propuesta y a la elaboración de la gramática pedagógica.

5.2 Selección del material lingüístico.

Cuando se habla de la selección del material lingüístico para una gramática pedagógica es necesario delimitar lo que queremos connotar con ello. Se ha considerado que la selección del material lingüístico es solamente escoger una lista de categorías gramaticales y llevarlas a un libro de texto; o bien, escoger información y descripciones gramaticales que parezcan comprensibles a personas que no poseen conocimientos amplios sobre lingüística.

Se ha observado, sin embargo, que la selección del material lingüístico dentro de una gramática pedagógica está basado y relacionado con un análisis detallado del tipo de consumidor de la gramática y sus necesidades. Por lo tanto la selección del material y su presentación deben estar basados en criterios tanto psicológicos como pedagógicos en general.

Una gramática más especializada, como podría ser una gramática pedagógica contrastiva, puede necesitar que su contenido sea más restringido por razones psicolingüísticas ya que pueden existir aspectos que sean más complejos para la comprensión del alumno; por tal motivo la utilización de un análisis contrastivo entre las dos lenguas (L1 y LE) es necesario y útil.

Para nuestra propuesta metodológica la selección del material lingüístico se basó tanto en criterios psicolingüísticos y pedagógicos como en un análisis contrastivo entre el español y el inglés con el objetivo de identificar áreas problemáticas de aprendizaje y necesidades específicas de nuestros alumnos. Dicha selección se podrá señalar y entender con mayor claridad en la ejemplificación de la gramática pedagógica.

Otro aspecto importante dentro de una gramática pedagógica es la presentación del material lingüístico; ésta puede ser por medio de un procesamiento pedagógico (pedagogical processing) el cual contempla las descripciones de una lengua más simples o más elaboradas. Existen dentro de la enseñanza de la gramática, gramáticas pedagógicas que son simples técnicamente y no tan sofisticadas desde un punto de vista lingüístico y psicológico respectivamente. Su efectividad depende de la imaginación y habilidades del maestro o del alumno que la utilizan. Sin embargo, la tarea de un diseñador o escritor de gramáticas pedagógicas es hacer que dicho procesamiento pedagógico no requiera de sus alumnos la utilización de habilidades especiales para el uso de la gramática.

"El procesamiento pedagógico puede ser de dos formas: concentrado y extenso. Las descripciones concentradas son aquellas que son principalmente utilizadas para propósitos de referencia, especialmente, por profesores de lenguas y alumnos avanzados en el aprendizaje de la misma. Estas son didácticamente neutrales, ya que están dirigidas a una auditorio amplio de consumidores. Es importante señalar que las descripciones concentradas deben ser enmarcadas de tal forma que sirvan como "input" a las descripciones extensas". (Sharwood, Smith 1988:158)

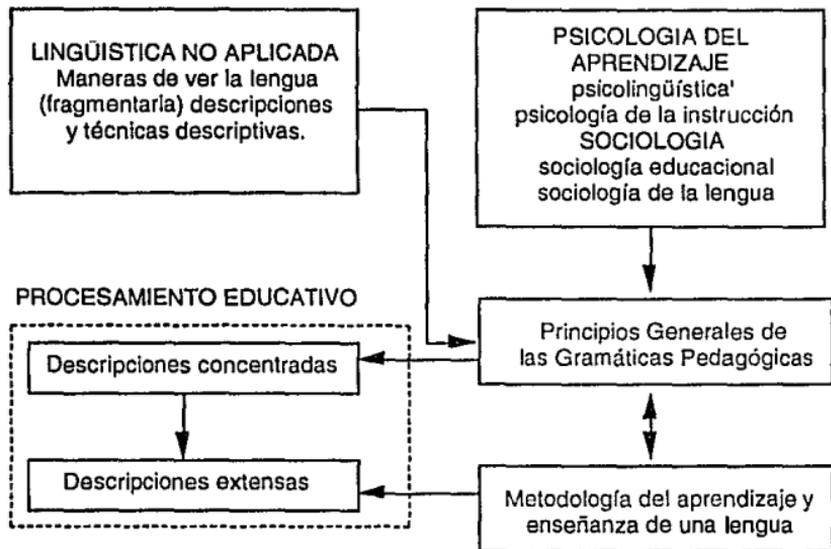
Por otra parte, las descripciones extensas están conectadas específicamente con componentes de práctica. Estas están enmarcadas de acuerdo con tipos específicos de alumnos y enfoques de enseñanza.

En nuestra propuesta y específicamente en la gramática pedagógica propuesta se ha tratado de utilizar este tipo de procesamiento pedagógico en la presentación del material lingüístico (descripciones concentradas y extensas) ya que consideramos que este tipo de procesamiento pedagógico es completo al presentar tanto aspectos de referencia como de práctica del material lingüístico, que consideramos es de gran utilidad para aglilizar tanto la enseñanza como el aprendizaje de la información sobre la lengua.

"Una característica de una enseñanza cognoscitivista de la lengua y de una gramática de referencia es la formulación de reglas explícitas" (Sharwood, Smith 1981:158). Una consecuencia didáctica en el uso de gramáticas de referencia (descripciones concentradas) podría ser el uso de "drillings" entre otros. Es responsabilidad del escritor de una gramática crear y encuadrar las descripciones de los procesamientos pedagógicos de tal forma que faciliten procesamientos subsiguientes en una forma extensa para diferentes situaciones tanto de enseñanza como de aprendizaje. Esto no significa sólo completar una lista de categorías y desnudar las descripciones gramaticales en sus aspectos lingüísticos más técnicos sino que el procesamiento pedagógico debe significar aplicar principios basados en distintas ramas de la psicología (psicología del aprendizaje, enseñanza y psicolingüística) para la selección y procesamiento de la información de la lengua necesaria para el profesor y el alumno. Dicho procesamiento debe diseñar descripciones concentradas de tal forma que se conviertan en base para las presentaciones extensas; las cuales tienen como objetivo principal de practicar y dominar las habilidades de la lengua en lugar de sólo entender de una manera explícita o intuitivamente los hechos de la lengua. Consecuentemente ésto

Implica una nueva era en la cual deba surgir un enfoque interdisciplinario como base de una gramática pedagógica.

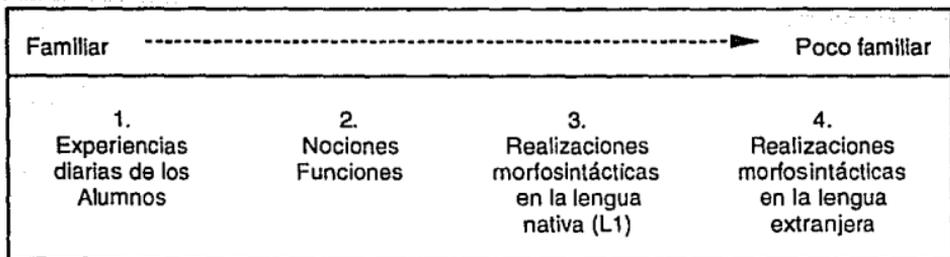
El siguiente modelo propuesto por Sharwood Smith, (1981:162) presenta los principios generales de una gramática pedagógica y su relación con los procesamientos pedagógicos antes presentados.



El modelo presentado anteriormente puede explicarse por sí solo. En él se presentan la relación que existe entre las diferentes áreas de estudio de la enseñanza y aprendizaje de una lengua y los principios generales de una gramática pedagógica. Además

en él se señala la conexión entre los principios generales de las gramáticas pedagógicas y las descripciones concentradas que representan una primera etapa en el procesamiento pedagógico; mientras que las descripciones extensas tienen una conexión con una metodología o enfoque en particular adoptado por el profesor o el escritor del libro de texto.

Existen otros modelos para la organización o secuencia del material lingüístico. El siguiente modelo recomienda un enfoque comunicativo para dicha secuencia. Dicho modelo toma como principio las experiencias diarias del alumno y las lleva a categorías nocionales y funcionales en la lengua materna del alumno; las cuales serán vinculadas después con la manera en que las nociones y funciones son realizadas y comprendidas en la lengua extranjera; ya que se considera que existen algunas nociones y funciones que son similares tanto en la L1 como en la FL tales como: el saludar.



Sharwood, Smith (1981: 162)

En los últimos años se ha considerado que el usuario de una gramática podrá encontrar mayor facilidad, comprensión y utilidad para familiarizarse con categorías semánticas y pragmáticas si utiliza un enfoque nocional y funcional: persuasión, posibilidades futuras, peticiones etc. También se ha pensado que por factores de

motivación es mejor utilizar una terminología de este tipo ya que los objetivos de la comunicación se pueden representar claramente por medio de categorías funcionales y nocionales que por medio de términos relacionados con la sintaxis o la morfología.

Dentro de una gramática pedagógica las estructuras gramaticales no tienen un estatus independiente. Todas ellas integran una unidad de información importante e indispensable para el alumno dependiendo de sus necesidades y problemas. Cualquier gramática de este tipo debe contar con una relación semántica de las estructuras y especificar cómo son utilizadas en la comunicación de la lengua.

En cursos avanzados las bases tanto sintácticas como morfológicas son comprendidas casi en su mayoría por los alumnos; por lo tanto, el profesor debe enfatizar y dar mayor importancia a aspectos pragmáticos de la lengua, es decir, se debe enfatizar el uso de la lengua y no su forma. Para alumnos de niveles básicos e intermedios debe poner la misma importancia tanto los aspectos sintácticos como morfológicos. Se ha pensado que siguiendo el principio general de proceder de lo familiar a lo no familiar, cualquier investigador en el área de la enseñanza de lenguas debería dirigir su atención hacia las experiencias diarias de los alumnos. El siguiente paso, entonces, es ir al material lingüístico más común de igual importancia entre las dos lenguas (inglés y español). Aquella que se considere más compleja necesitará de una ilustración más extensa de las experiencias diarias de los alumnos en su lengua materna señalando siempre las similitudes y diferencias. A este respecto, una vez que es explicada la realización de estas categorías, primero se deben analizar las similitudes entre las dos lenguas. Posteriormente, las diferencias existentes se deben tratar con mayor profundidad. En otras palabras, es importante incluir en la gramática pedagógica no solamente el material lingüístico de la lengua sino también la manera en que el hablante nativo lo utiliza.

A través de este apartado se ha demostrado la importancia que recubre la selección del material lingüístico. Esta selección se apoyará no sólo en un análisis contrastivo sino en criterios psicolingüísticos y pedagógicos. La selección del procedimiento pedagógico juega un rol importante en la presentación y organización de la información. Dicho procesamiento no sólo tiene una importancia lingüística sino también psicológica.

Por otro lado, el análisis contrastivo además de ofrecer información nueva y útil en cuanto a la relación existente entre dos lenguas (L1 y LE), también puede ayudar a la presentación e introducción de formas nuevas para analizar experiencias no familiares para el alumno en cuanto a la LE que está aprendiendo.

Es importante hacer hincapié que esta manera de seleccionar y organizar el material lingüístico tiene varias ventajas ya que se acerca más a las experiencias cotidianas del alumno presentando de una manera directa sus necesidades.

En conclusión, la manera en que el material lingüístico es seleccionado y presentado debe basarse en principios tanto pedagógicos como lingüísticos. Sin embargo, se debe encontrar una forma para que dichos principios se complementen y exista entre ellos un puente de enlace. Es decir, debe encontrarse un puente entre el estudio de la lengua y la práctica de la enseñanza - aprendizaje de una lengua; o bien, un puente entre las estructuras lingüísticas y su uso.

5.3 Presentación del material lingüístico.

En este apartado se sugerirán distintas formas para la presentación del material lingüístico, de acuerdo con las bases antes mencionadas (capítulo dos, tres y cuatro). Posteriormente se abordarán distintos tipos de ejercicios para el aprendizaje de los puntos contenidos en nuestra gramática. Algunos de estos ejercicios fueron explicados detalladamente en el capítulo cuatro apartado (b).

5.3.1 Distintas maneras de presentar el material lingüístico.

Quizá una de las maneras más sutiles y apropiadas de presentar la información gramatical es dando una explicación o definición del punto gramatical o el material lingüístico especificando la manera de estructurarlo en la lengua meta. Algunas formas de presentación son los diagramas, los esquemas, las llaves etc.

Es importante especificar después la función o uso del material lingüístico dentro de la comunicación. Es importante tratar de dar una lista lo más completa posible del uso de dicho material. Una de las formas más apropiadas para presentar el uso de las funciones de la lengua en contexto es por medio de diálogos; ya que los alumnos tienen la capacidad de captar el uso de los puntos gramaticales dentro de un contexto de comunicación.

A continuación se abordan distintas maneras de presentar el material lingüístico en una gramática pedagógica de una forma general. Algunas de éstas fueron utilizadas en nuestra gramática pedagógica (cap.3 pp. 43 - 48). Es importante mencionar que estas formas de presentar el material lingüístico pueden utilizarse individualmente o en conjunto; dependiendo de las necesidades en la presentación de la información de la lengua. En cada una de éstas se dará una explicación de su uso y una ejemplificación.

Diagramas.- El uso de diagramas, esquemas, planos (charts) es una técnica excelente para enseñar las estructuras gramaticales (nociones), ya que proveen al alumno una imagen visual para presentar y contrastar puntos gramaticales específicos. Los redes, el modelo más simple y sencillo de los diagramas pueden ser el formato ideal para contrastar estructuras gramaticales básicas. Por ejemplo una rejilla de dos dimensiones puede ser utilizado para presentar los imperativos en inglés y alguna de sus funciones "commands". Dicha información gramatical puede ser presentada tanto de manera positiva como negativa, ej.

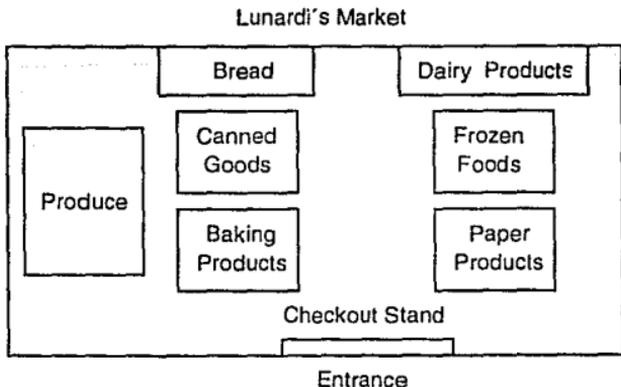
+	-
" Walk. "	" Don' t run "
" Listen. "	" Don' t talk "

+	-
" Open the book "	" Don' t close the book "
" Close the door "	" Don' t open the door "

Algunas que pueden ser presentadas por esta técnica son las nociones imperativas tanto de manera positiva como negativa. Alguna de sus funciones sería expresar instrucciones (express commands). Para ver más ejemplos de la utilización de esta técnica ver Anexo 2.

Líneas. Las líneas (line drawing) son auxiliares muy apropiados para ilustrar relaciones de espacios. Esta técnica es apropiada para la enseñanza de preposiciones tales como : "prepositional phrases of location" en inglés, mientras que su función sería describir localizaciones (describe locations).

Ejemplo de ellos se verán en el siguiente dibujo:



Un aspecto que se puede ilustrar con dicho dibujo es dar localizaciones de lugares de esta forma:

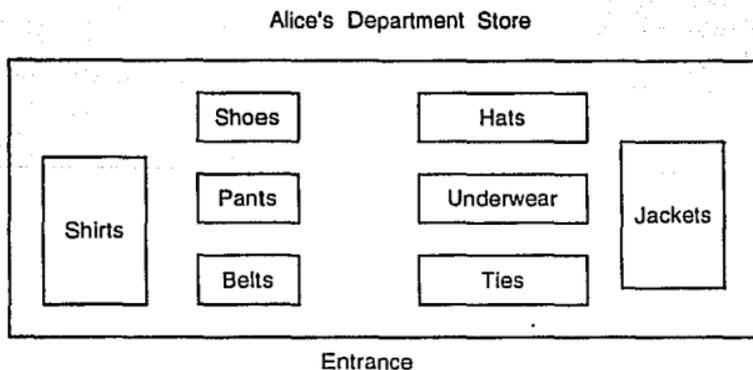
The baking products are to the left of the checkout stand.

The frozen foods are across from the canned goods.

The canned goods are on the second counter on the left.

The produce is against the left wall.

Lo mismo se puede realizar con este otro dibujo:



Nota : Para ver más ejemplos de esta técnica ver Anexo 2.

Diálogos .- Existe una gran variedad de razones y ventajas en la utilización de diálogos como técnica para la presentación de una noción ya que no sólo podemos introducir y presentar la estructura gramatical sino también su función y uso. Los diálogos tienen la ventaja de llevar al hablante a intercambiar ideas dentro de un contexto social. Estos son herramientas excelentes para presentar expresiones idiomáticas; no sólo en su forma sino en su uso apropiado en la lengua extranjera. Si el contexto que rodea al diálogo (localidad, y marco "Background" del alumno) está claramente definido, los diálogos pueden enseñar al alumno aspectos importantes sobre el uso apropiado de la lengua y su cultura.

Por otro lado, el contenido semántico y estructural de un diálogo es extremadamente importante y más en los primeros niveles de un curso de lenguas. Un diálogo puede ser de gran importancia por diferentes razones tales como:

- 1.- Puede servir para introducir material cultural sobre la lengua meta. Además, presenta a la lengua en forma natural.
- 2.- Presenta vocabulario en un contexto semántico y estructural; ejemplo, una conversación (nadie habla con listas de palabras aisladas sin sentido).
- 3.- Presenta oraciones; las cuales pueden servir como patrones para materiales sintácticos y fonológicos.
- 4.- Presenta aspectos culturales de la lengua extranjera.

Algunas nociones y funciones que podemos sugerir en la utilización de esta técnica son :

Nociones : Wh questions
Yes / No questions

Funciones : Ask for specific information
Ask for personal information
Offer information

Un aspecto importante en la utilización de diálogos sería brindarle al profesor y al alumno una lista de situaciones comunes en donde se pueda utilizar la información lingüística y sus distintas funciones dentro de la comunicación. Ver Anexo 2 para consultar ejemplos de diálogos.

Actividades de solución de problemas y juegos .- Otra técnica apropiada para la presentación de un punto gramatical y sus funciones son las actividades de solución de problemas y los juegos. Dichas actividades tienen la ventaja de llevar al alumno a la búsqueda de una solución lógica a un problema determinado. Otra ventaja es que los alumnos están orientados no sólo en la utilización de la lengua de una manera correcta sino también en la práctica de la gramática de una manera comunicativa. Cuando este tipo de actividades son alcanzadas con éxito las actividades de solución de problemas y los juegos ayudan a que el alumno comprenda mejor la manera de estructura en el discurso desde que las estructuras de la lengua meta ocurren en un ambiente más natural debido al contexto creado por los juegos y los problemas.

Maley (1981) ha agrupado tanto a los juegos como a las actividades de solución de problemas en un solo grupo ya que se consideran que son similares en varios aspectos. Johnson (1973) señala que los juegos tienen el objetivo de estar organizados de acuerdo con reglas y tienen la finalidad de ser divertidos mientras que las actividades de solución de problemas están diseñadas para tener una única solución .

Las actividades de solución de problemas es un enfoque para la enseñanza de lenguas desarrollado por Prabhu (1988) basado exclusivamente en el uso de actividades de solución de problemas de alto reto. Similarmente Widdowson (1986) ha alentado a distintos profesores de lenguas a utilizar con frecuencia actividades de solución de problemas, ya que la enseñanza de la lengua se presenta de una manera comunicativa.

Mientras la mayoría de los profesores de lenguas consideran que la utilización de juegos es básicamente una actividad de aprendizaje para niños, algunos consideran que los alumnos adultos requieren de algo más que diversión y juegos al aprender una lengua. Sin embargo, algunos investigadores tales como Celce Murcia (1988) consideran que de

acuerdo con sus experiencias un juego bien planeado puede enseñar y ayudar al alumno en el aprendizaje de un punto gramatical siempre y cuando son adecuados a la edad, nivel de proficiencia y experiencia.

Un aspecto importante en la utilización tanto de los juegos como en las actividades de solución de problemas, es que el profesor de lenguas deba estar seguro que sus alumnos estén familiarizados con la información lingüística que se va a practicar tanto en los juegos como en las actividades de solución de problemas; ya que de ello depende el éxito en el desarrollo y solución de la tarea. Quizá algunos ejercicios deben ser practicados antes que los alumnos realicen estas actividades ya que esto le ayudará. Por otro lado, los forzará a estar comprometidos en una tarea de comunicación antes de que tengan el dominio de palabras y estructuras requeridas para la actividad.

Otro aspecto indispensable en la utilización de este tipo de actividades, es que las instrucciones tienen que ser formuladas de una manera clara y precisa para que el alumno pueda comprender bien lo que tiene que hacer.

Nota: Ver anexo 2 para consultar ejemplos tanto de actividades de solución de problemas como de juegos.

Utilización de textos.- Esta técnica es útil para presentar la relación de ideas. Se ha pensado que para que se utilice el idioma inglés dentro de un discurso extenso, los alumnos tienen que ser capaces de aprender a relacionar ideas correctamente partiendo de oraciones por separado y posteriormente aprender a conectarlas en un discurso. Consecuentemente, el alumno tiene la necesidad de conocer como conectar estas oraciones en un texto. Por tal motivo, existen distintos recursos que pueden ser utilizados para hacer que un texto coherente. Es importante señalar que la utilización de textos puede servir tanto para presentar como para practicar información gramatical.

Esta técnica de la utilización de textos puede servir para poder introducir o presentar cinco tipos de cohesión en un texto: referencia, substitución, conjunciones y reiteración y colocación léxica.

El siguiente fragmento de un texto nos ilustra mejor el uso de estos cinco tipos de cohesión dentro de un texto.

My neighbor wanted to borrow a lawnmower so he (1) asked me if I had one. (2) I replied that I did (3), but (4) I couldn't lend him mine because I had to cut my lawn. (5)

Por otro lado esta manera de presentar el material lingüístico puede ser de gran utilidad para introducir y mostrar información particularmente problemática para los alumnos; un ejemplo de ello puede ser la presentación del artículo definido en inglés "THE". Con la utilización de la complementación de textos la práctica del artículo "THE" puede ser favorable y de fácil comprensión por el alumno .

Para el diseño de un ejercicio de este tipo el alumno deber tener un conocimiento previo sobre las reglas de uso de los artículos con la finalidad de que utilice los artículos correctamente en el texto.

El siguiente ejemplo ilustrará como puede ser la manera de presentar un texto para complementarlo y practicar tanto los artículos definidos como indefinidos.

My apartment consists of _____ living room, kitchen, bathroom and bedroom.
_____ living room is the largest room and is located next to _____ kitchen.
_____ bedroom is quite small, but very bright.

Concluyendo se puede decir que las diferentes formas de presentar el material lingüístico antes estudiadas sirven de gran utilidad para la enseñanza y aprendizaje de la gramática de una lengua ya que tienen el objetivo de presentar la información de la lengua de una manera esquemática y lo más completa posible abordando no sólo la manera de estructurar el material sino también el presentar el uso de éste en la comunicación.

5.3.2 Tipos de ejercicios para la práctica del material lingüístico

a) Ejemplificación.

En el capítulo cuatro se habló de distintos tipos de ejercicios que pueden ser utilizados para la práctica del material lingüístico dentro de una gramática pedagógica. En este apartado se retomarán de una manera más breve con el objetivo de ampliar la manera de utilizarlos dentro de este tipo de auxiliares.

En el capítulo cuatro se habló de dos grandes grupos de ejercicios: **ejercicios Inductivos y ejercicios de evaluación de hipótesis.**

Los primeros ejercicios son definidos como mecánicos ya que sólo intervienen la toma de decisiones a nivel sintáctico. Ejemplo de éstos pueden ser los ejercicios de sustitución de información o bien los ejercicios de llenar espacios con información específica.

Una ejemplificación de éstos se pueden encontrar en los siguientes ejercicios:

* Complete the following exercise with is / are / am.

1.- He _____ a teacher.

2.- I _____ a doctor.

3.- They _____ waitresses.

* Circle the correct adjective or adverb to complete the conversation (Tomado de Transitions Workbook, 1984, p. 13)

Jeff: You're smiling a lot these days. Why are you so happy / happily?

Molly: What do you mean? We're just good / well friends.

Jeff: Are you sure? You don't make friends easy / easily, especially with attractive / attractively men.

* Write me/ you / them / us / her / it .

1.- What do you think of Mr. Smith?

I don't know _____.

2.- What do you think of Washington?

I don't really like _____.

3.- What do you think of Marie Carlson?

She's very interesting . I met _____ at Peter's.

* Substitution Drills. (Tomado de New English 900, Mc. Millan p. 3)

1.- You'll come down at Christmas.

New Year's

Easter

Thanksgiving

2.- The time will pass quickly.

The day will go

The weeks will fly

3.- Do you think you'll come back next summer.

Miguel will

Mrs. Farias will

Arturo and Miguel will

We'll

* Ejercicios de solución de problemas.

Por otra parte los ejercicios de evaluación de hipótesis tienen la característica de forzar al alumno a tomar decisiones sintácticas, realizar juicios de lo que puede ser o no aceptable y apropiado. Este tipo de ejercicios son algunas veces definidos como ejercicios de solución de problemas. Por tal razón algunos investigadores como Dakin (1973) los ha denominado como ejercicios significativos.

En este tipo de ejercicios el profesor juega un rol importante e indispensable ya que él es la persona que puede proveer al alumno la confirmación o refutación de su respuesta a su hipótesis. Además juzga si son apropiadas las oraciones producidas por los alumnos y la corrección de sus opciones.

Los ejercicios de evaluación de hipótesis tratan de simular la lengua en la vida diaria ya que cuando tratamos de comunicarnos en la vida real tomamos cientos de

decisiones en cada segundo para determinar cual forma sintáctica o semántica es la apropiada a la situación.

En el capítulo cuatro se habló de que existen dos tipos de ejercicios de evaluación de hipótesis (ejercicios de reconocimiento y ejercicios de producción). Los **ejercicios de reconocimiento** son aquellos que requieren del alumno la toma de decisiones para determinar cual opción es la apropiada o aceptable de un conjunto de alternativas. Por otro lado, los **ejercicios de producción** requieren del alumno la producción espontánea de la forma; la cual hará que la oración sea correcta y aceptable.

Es importante mencionar que los ejercicios de reconocimiento requieren del alumno un conocimiento completo para tener éxito en su realización y solución . Por otra parte los ejercicios de producción demandan del alumno un conocimiento más amplio sobre la lengua ya que se requiere más producción de ellos.

Un ejemplo de los **ejercicios de reconocimiento** pueden ser los de opción múltiple, completar espacios o bien el de relacionar columnas, entre otros. Una ejemplificación de ellos puede ser la siguiente:

* Circle the correct answer.

1.- Could you give this book to Ruth?

- a) I'd be glad to. c) No, I'll be OK . b) That's a good idea.

2.- I hope you feel better.

- a) Why? b) That's too bad. c) Thank you.

* Match the sentences that mean the same thing. (Tomado de In Touch workbook p. 2)

1.- Could you give this book to Martha?

a) I don't feel well.

2.- I'm sick.

b) Maybe you should see a doctor.

3.- I feel like going to the movies.

c) Can you give this book to Martha?

4.- Why don't you see a doctor?

d) I'd like to go to the movies.

* Circle the letter of the best answer. (Tomado de M. Reinhart, Susan. Testing your grammar , 1985 pp. 3-4)

1.- _____ students enrolled this year than last year.

a) Less of the b) A few of c) A few more d) There were a few

2.- Are you going hunting this year?

I don't know. There are _____ deer in this area.

a) so few b) so little c) not a lot of d) only a few of

3.- _____ fish are there in that bowl?

- a) How much number of b) How many
c) Do you know how much d) What is the number of

* Making Judgments. Choose an adjective from the list to fill in the blanks. Then give a reason for your choice (Tomado de Transitions workbook por Linda Ferreira. p.37)

attractive	intelligent	interesting	beautiful
silly	serious	boring	ugly
(un) friendly	handsome	cute	

- 1.- I think men in dark suits look _____ because _____
2.- I think men in uniforms look _____ because _____
3.- I think women in glasses look _____ because _____

* Use either the simple present or the present progressive of the verbs in parentheses. (Tomado de Schrampler, Azar. English Grammar p. 8)

- 1.- Tim (have) _____ a car.
2.- Tim (have) _____ trouble with his car, so he has to take the bus to work these days.

3.- This book (weight) _____ a lot. It's too heavy for me to lift.

4.- I just handed the box to the postal worker. Right now she (weigh)
_____ it to see how much postage it (need) _____.

Nota : Para consultar más ejemplos de este tipo de ejercicios ver Anexo 3.

Por otro lado, los ejercicios de producción requieren del alumno, típicamente, suplir algo o complementar una oración en una forma aceptable. A continuación presentaremos una serie de ejercicios que ilustrarán dicho tipo de ejercicios de producción.

* Fill in the blanks with the correct form of the verb.

DEAR SUSAN,

I _____ (HAVE) a nice weekend. I _____ (GO) to the movies on Friday . I _____ (SEE) E.T. IT _____ (BE) very nice. On Saturday I _____ (PLAY) tennis with Mary and Javier. We _____ (HAVE) a very nice time. After that, we _____ (COME) back home and _____ (MAKE) lunch. We _____ (EAT) pizza and salad. Then we _____ (WATCH) T.V until midnight . On Sunday , I _____ (GO) to church and _____ (HAVE) lunch at Vips. After that I _____ (VISIT) Elia. We _____ (TALK) and _____ (PLAY) cards.

Well, I have to go. Tomorrow I _____ (HAVE) an important exam. I hope you are fine .

Love,

Karina

- * Make questions with: **is there** or **are there**. Then use your imagination to answer the questions. These are typical questions that travelers often need to ask. (Tomado de Fingado, Gail. 1989, p.55)

1.- (campground) _____?

2.- (wild animals) _____ in this campground?

3.- (supermarket) _____?

- * Write questions in the past tense to complete these conversations.

1.- A: What _____?

B: Eggs, juice, toast and coffee

2.- A: Did _____?

B: No, I didn't. I took a taxi to work.

3.- A: Were _____?

B: Yes, I was. I usually arrive at 9:30.

- * Complete the conversations with **should**, **might** and two suggestions.

1.- A: Where can I get a pack of cigarettes?

B: _____

2.- A: Where can I buy a birthday card?

B: _____
_____.

* Complete the conversation. (Tomado de In Touch 1 , 1991p. 70)

A: Are you ready to order?

B: Yes. I'd like _____.

A: Sure.

B: And what kind of _____?

A: _____, please.

B: Is that all ?

A: _____.

* Complete the following sentences.

1.- Who's _____?

2.- She's _____

1.- Where _____?

2.- At _____

1.- Do you know _____.

2.- _____.

- * Maria wanted to give Judy Smith a Christmas gift, so before she left Chicago she stopped by the office where Judy worked. Complete the sentences. (Tomado de Life Styles 1 . 1982, p. 87)

A: Excuse me, _____
 _____ I can find Judy Smith.

B: She's out to lunch right now. Would you _____
 _____?

A: Yes, Could _____ this _____
 _____? Oh, wait a minute , maybe I _____
 _____? Can I use your _____?.

B: Sure. Here.

A: Thank you.

B: You're welcome.

- * Complete the following thank you note.

Judy,

This _____ . I hope _____

Merry Christmas.

Nota: En el anexo 3 se encuentran más ejemplos de este tipo de ejercicios de producción.

5.4 Ejemplificación de la realización de una gramática pedagógica.

El presente inciso tiene por objetivo de presentar un ejemplo de gramática pedagógica. Dicha gramática puede tener como destinatario tanto a un profesor de inglés como lengua extranjera; como a un alumno de inglés avanzado.

Se decidió elaborar una gramática pedagógica con dicha información gramatical debido a que en la mayoría de las gramáticas ordinarias o bien libros de texto no la contemplaban. El punto seleccionado fue presentar y analizar palabras en inglés que se escriben igual pero que difieren en su pronunciación (stress) para determinar su función (sustantivos o verbos). En este ejemplo no sólo se trataron los niveles de la sintaxis y la morfología sino también se abarcó la somántica y la fonética; áreas que no son contempladas o incluidas del todo en las gramáticas.

Esta sección tiene el objetivo de presentar con mayor claridad y profundidad cada parte de la gramática pedagógica.

Será el criterio del diseñador el decidir el idioma que utilizará en la elaboración de la gramática; consideramos que ésto estará de acuerdo con su público y objetivos. En este caso sí la gramática pedagógica va dirigida a profesores de inglés, la gramática puede ser escrita en este idioma y con un registro apropiado a su nivel. Por otra parte, sí la gramática va dirigida a alumnos principiantes quizás pueda ser escrita en español con el objetivo de que el alumno pueda entender con mayor facilidad la información que va a consultar.

Considerando el público al cual está dirigida nuestra gramática pedagógica y sus necesidades : encontrar una descripción y explicación sobre esta información de la lengua y el hallar una lista lo más completa posible de este tipo de palabras en inglés; presentamos una breve introducción al problema y una lista palabras que tienen esta característica. Esta introducción incluye la descripción y análisis del problema que se va a abordar.

I.- Introducción a la gramática pedagógica.

New language teaching methodologies have developed through the years. Recently there has been a shift of attention from grammar and translation to communication. If we are going to teach language from a communicative approach, a lot of attention must be paid to those skills involved; that is, speaking and listening rather than reading and writing.

Communication involves good pronunciation, intonation, rhythm and, to a certain extent, stress. If we want our students to be proficient in English, and we are approaching the language communicatively, then we are forced to emphasize these aspects.

We are going to be concerned with one of these aspects, namely stress. Not in the general sense, but word - stress mainly because change of word - stress pattern may cause, if not a communication breakdown, at least interference in the communication process.

It is very important for an English student to know what syllable he is supposed to stress and what will happen if he does not or if he puts the stress on another syllable. Students who have been learning English for a considerable amount of time, are still likely to produce incorrectly - stressed words, mainly because the complete list of words undergoing a shift of stress is not yet available. This pedagogic grammar is concerned with all those words which undergo a shift of stress resulting in a shift of function. That is, words that are the same and can be used as verbs or nouns the only difference being the way they are stressed.

The flow of speech of any language contains a number of qualities that convey information. If we fail to give this information, communication becomes difficult and obscure. Stress is one of those aspects.

2.- En la gramática pedagógica se da una lista lo más completa posible de las palabras que existen en inglés con dichas características (descripción extensa). A continuación sólo se presenta una parte de esta lista. La lista completa de este tipo de palabras se puede consultar en el anexo 4.

- | | | |
|--------------|----------------|----------------|
| 1.- Abstract | 11.- Conduct | 21.- Contrast |
| 2.- Accent | 12.- Confine | 22.- Decrease |
| 3.- Affect | 13.- Conflict | 23.- Defect |
| 4.- Alloy | 14.- Contest | 24.- Defile |
| 5.- Annex | 15.- Contract | 25.- Desert |
| 6.- Compound | 16.- Convert | 26.- Descant |
| 7.- Compact | 17.- Conscript | 27.- Detail |
| 8.- Compress | 18.- Consort | 28.- Digest |
| 9.- Commune | 19.- Convict | 29.- Discard |
| 10.- Concert | 20.- Contract | 30.- Discourse |

3.- Presentar nuevamente la lista pero ahora acompañada de ejemplificación de su pronunciación y acentuación para que con ello el alumno pueda captar dicha diferencia y para asimilar mejor la información. La lista está dividida en partes y cuadros con el objeto de presentar la información claramente y señalar sus diferencias con facilidad y eficiencia. Como se puede observar en esta parte se utilizaron cuadros y líneas para presentar la información (información que se analizó en el cap. 5 inciso c)

Words which undergo a change in pronunciation.

I.- First Group: Noun /ə/ Verb /ɪ/ There are 16 words.

	NOUN	VERB
1.- Collect	/ 'kɒlɪkɪt /	/ kə' lɪkɪt /
2.- Compund	/ 'kɒmpaʊnd /	/ kəm' paʊnd /
3.- Compact	/ 'kɒmpækt /	/ kəm' pækt /
4.- Compress	/ 'kɒmpres /	/ kəm' pres /
5.- Concert	/ 'kɒnsɜ:t /	/ kən' sɜ:t /
6.- Conduct	/ kən'dɒkt /	/ kən'dɒkt /
7.- Conflict	/ kɒn'flɪkt /	/ kən' flɪkt /
8.- Contest	/ kən'test /	/ kən'test /
9.- Conscript	/ 'kɒnskɪpt /	/ kən' skɪpt /
10.- Consort	/ 'kɒnsɜ:t /	/ kən' sɜ:t /
11.- Contract	/ kən'trækt /	/ kən'trækt /
12.- Contrast	/ kən'træst /	/ kən'træst /
13.- Convert	/ kən'vɜ:t /	/ kən' vɜ:t /
14.- Convict	/ 'kɒnvɪkt /	/ kən' vɪkt /
15.- Object	/ 'ɒbdʒekt /	/ əb' dʒekt /
16.- Progress	/ 'prɒgrɛs /	/ prə' grɛs /

II.- Second Group: Noun /ɪ/ Verb /ɪ/ There are 5 words.

	NOUN	VERB
1.- Decrease	/ 'dɪkɪs /	/ dɪ' kɪs /
2.- Recess	/ 'ɪsɪs /	/ rɪ' sɪs /
3.- Refund	/ 'ɪfʌnd /	/ rɪ' fʌnd /
4.- Regress	/ 'ɪgrɛs /	/ rɪ' grɛs /
5.- Reject	/ 'ɪdʒekt /	/ rɪ' dʒekt /

III.- Third Group: Noun /E/ Verb /I/ There are 3.

	NOUN	VERB
1.- Desert	/dézərt/	/dɪzərt/
2.- Present	/'prezənt/	/prɪ'zent/
3.- Record	/rɪ'kɔrd/	/rɪkɔrd/

IV.- Fourth Group: Noun /ʌ/ Verb /ə/ There are 3.

	NOUN	VERB
1.- Ferment	/'fɜ:mənt/	/fə'ment/
2.- Pervert	/'pɜ:vɜ:t/	/pə'vɜ:t/
3.- Subject	/'sʌbdʒɪkt/	/səb'dʒɪkt/

V.- Fifth Group: Noun /æ/ Verb /ə/ There are 2.

	NOUN	VERB
1.- Alloy	/'ælɔɪ/	/ə'lɔɪ/
2.- Annex	/'æŋks/	/ə'nɛks/

VI.- Sixth Group: Noun /E/ Verb /ə/ There is only 1.

	NOUN	VERB
1.- Rebel	/rɛbəl/	/rəbəl/

VII.- Seventh Group: Noun / ai / Verb / i / There is only 1.

	NOUN	VERB
1.- Digest	/ 'daɪdʒest /	/ dɪ'dʒest /

VIII.- Eighth Group: Noun / ow / Verb / ə / There is only 1.

1.- Protest	/ prə'test /	/ prə'test /
-------------	--------------	--------------

IX.- Ninth Group: Noun /ɔ/ Verb /ə/ There is only 1.

1.- Produce	/ 'prɒdʒʊs /	/ prə'dʒʊs /
-------------	--------------	--------------

X.- Tenth: Noun / i / Verb / ε / There is only 1.

1.- Refuse	/ rɪ'fju:z /	/ rɛ'fju:z /
------------	--------------	--------------

XI.- Eleventh Group: Noun /ə/ Verb /a / There is only 1.

1.- Commune	/ 'kɒmjʊn /	/ kə'mju:n /
-------------	-------------	--------------

The rest of the words are the same either as nouns or verbs. They do not change in pronunciation. They only have a word-stress change.

Esta es sólo parte de las palabras; las restantes se pueden consultar en el Anexo 4.

	NOUN	VERB
1.- Abstract	/ˈæbstrækt /	/æbstrækt /
2.- Accent	/ˈæksənt /	/æks'ənt /
3.- Affect	/ˈæfekt /	/ə'fekt /
4.- Confine	/ˈkɒnfəɪn /	/kən'faɪn /
5.- Defect	/ˈdefekt /	/dɪ'fekt /
6.- Defile	/ˈdɪfaɪl /	/dɪ'faɪl /
7.- Descant	/ˈdeskənt /	/des'kənt /
8.- Detail	/ˈdeɪteɪl /	/dɪ'teɪl /
9.- Discard	/ˈdɪskɑːd /	/dɪs'kɑːd /
10.- Discourse	/ˈdɪskɔːs /	/dɪs'kɔːs /

Es importante señalar que en el ejemplo que se presentó no se recurrió ni al análisis de errores ni al contrastivo, sin embargo, el trabajo al planearlo ya contaba con la información obtenida de un análisis de errores y contrastivo realizado anteriormente; de ahí que se dislumbró la necesidad de elaborar un auxiliar didáctico que abordara dicha información de la lengua. Quizás un punto importante y necesario que se debe incluir en este tipo de gramáticas es señalar errores comunes que puede cometer el alumno al aprender esta información; o bien incluir un análisis contrastivo entre el punto gramatical en inglés y en el español.

El siguiente punto de la gramática pedagógica contempla una serie de ejercicios para practicar y aprender la información antes presentada. Por último se dan tipos de actividades que pueden ser realizadas dentro o fuera del salón de clases.

4.- Exercise Type.

I.- Pronounce the set of words, paying attention to the word - stress.

(Ejercicios Inductivos: ejercicios mecánicos)

1.- cónduct - condúct / cónflict - conflićt / cónvert - convért.

2.- íncline - inclíne / íncrease - increáse / ínsert - insért .

3.- pérmít - permit / prógress - progréss / prótest - protést .

4.- rébel - rebél / récord - recórd / réject - rejéct .

5.- súrvey - survéy / súspect - suspéct / súbject - subjéct .

II.- In order to increase your ability to recognize and place stresses on those which can be used either as nouns or verbs read these sentences after your teacher and then alone. (Ejercicios Inductivos: ejercicios mecánicos).

1.- You have to keep the record of records that have been recorded this week in the company.

2.- This place looks like the desert. Why did people desert the plane?

3.- When you contrast two cultures, you can get a lot of information from that contrast.

4.- Today, the stockmarket showed an increase in the price of gold.

5.- When a company wants to export products, it has to send export - samples in advance. Exports in this country are very important.

III.- Read aloud the following sentences, concentrating your attention on the pronunciation of the words that can be used either as a verb or a noun. (Ejercicios de evaluación de hipótesis: ejercicios de reconocimiento)

- 1.- The overflow from the flood waters damaged the property along the rivers.
- 2.- The road inclines slightly down towards the lake.
- 3.- The contrast between the two brothers is remarkable.
- 4.- The desert is a very lonely place.
- 5.- There was an insert in the last Sunday's newspaper which was full of travel information.

IV.- Mark the accent on all the words which may be used either as nouns or verbs according to the context. (Ejercicios de evaluación de hipótesis: ejercicios de reconocimiento)

Example :

I don't understand why the class should protest or rebel.

- 1.- They will need a permit to convert the building into a storehouse.
- 2.- The conflict is over, and the coal miners have a new contract.
- 3.- What progress are they making in their survey?
- 4.- The magazine is conducting a contest to increase its circulation.
- 5.- How was his conduct at the concert?

V.- Choose the word in parenthesis that matches the idea correctly. Write it in the space provided. (Ejercicios de evaluación de hipótesis: ejercicios de reconocimiento).

1.- So far they have been unable to find any _____.

(Súspects / suspects)

2.- You will _____ no one by _____.

(cónvert / convért)

(Insult / Insúlt)

3.- No one _____ that the runner will make a new _____.

(súspect / suspéct)

(récord / recórd)

4.- You should _____ another sentence into the

(insert / Insért)

paragraph explaining that word.

VI.- Pick out all those words which can be used either as noun or verb from the passage below and mark the stress according to the way they are used. (Taken from Time Magazine).

(Ejercicios de evaluación de hipótesis: ejercicios de reconocimiento)

"CONTACT!"

A book can never tell the whole story. It can't say, "ouch!" But for medical students and personnel in many developing countries, textbooks were once the only medical experience they knew. The other factor, the human one, was never introduced — until Project HOPE. Working

side-by-side with their local counterparts, HOPE educators often bring the first hands-on training to medical, nursing, dental, and allied health personnel in developing countries worldwide. Help more of them make contact with patients who need their care.

Give to:

**PROJECT
HOPE**

Dept. B, Millwood, VA 22646

VII.- From the passage below, underline all those words that can be used as nouns or verbs and make sentences with them. (Ejercicios de evaluación de hipótesis: ejercicios combinado de reconocimiento y producción).

USIA Chief Visits for Talks

By GONZALO OLVERA
The News City Editor

Charles Z. Wick, Director of the U.S. Information Agency (USIA), arrived in Mexico City Monday where he will hold talks with President Miguel de la Madrid and Foreign Relations Secretary Bernardo Sepúlveda Amor during an official three-day visit.

Highlights of Wick's agenda include meetings with major media and cultural figures, including Emilio Azcárraga Milmo, chairman of the Mexican Televisa television network and Pablo Marentes, head of state-owned Imevisión television system.

Wicks will also preside over the dedication of Mexico City's Benjamin Franklin Library, which celebrates its 46th anniversary Apr. 13.

The library, heavily damaged by the 1985 earthquakes, has since been broadly remodeled and modernized.

On his arrival, Wick said the reasons for his second visit to Mexico as Director of USIA was to discuss with the Mexican Foreign Relations Secretary the progress made in the implementation of a major cultural cooperation program agreed to last June in Washington when the Bilateral Cultural Commission met.

"I think we have made substantive headway in a number of important areas

such as the youth exchanges and academic exchanges pursued under the Fulbright Program," Wicks said.

The USIA director said he and Mexican foreign relations officials will explore new ways to bolster further cooperation between the U.S. and Mexican governments to step up these programs that have become instrumental in broadening mutual understanding.

"As Hispanics — the majority of them Mexican-Americans — have become the United States' fastest growing minority," Wicks said. "There is greater need than ever for improved communication and understanding between the peoples of Mexico and the United States."

Later Monday, Wicks met with the Foreign Relations Secretary and other Mexican senior officials responsible for the administration of the U.S.-Mexico cultural program.

On Wednesday, Wicks is scheduled to meet with President Miguel de la Madrid at the Los Pinos presidential residence. In that meeting, he is expected to discuss increased U.S.-Mexico cooperation in educational and cultural exchanges and the advantages of securing private sector support for bilateral cultural programs.

ANALYSIS

The State Department is now working out this year's \$7 million program to help Rangoon reduce its opium exports through spraying poppy fields and intercepting narcotics smugglers. The United States has spent more than \$70 million on similar efforts in Burma since 1974.

Yet, last year's opium production increased over the year before. The U.S. program is a waste of money, because it doesn't address why Burma's drug trade flourishes. If anything, U.S. policy promotes the conditions that make Burma the world's largest opium producer.

The mountainous poppy-growing region of northeast Burma, part of the infamous Golden Triangle, is controlled by minority tribes who have fought the Rangoon government for decades. Some are allied to 10 tribal armies united in the National Democratic Front and headquartered in Manipal, a collection of wood houses and

Speeding Thai Bus Crashes Killing 45

5.- Activity Types.

I.- Card Game : The students will be shown a card which containing a word that can be used either as a noun or a verb with an indication of the way they are stressed. The students will be asked to make up a sentence using the word indicated. (Ejercicios de evaluación de hipótesis: ejercicios combinado de reconocimiento y producción).

II.- Find your partner: Cards will be handed out contains words that can be used either as nouns or a verbs. Students will be asked to look for the word they have on the card but being stressed in a different way. Once they have it, they will make up a sentence containing both words. (Ejercicios de evaluación de hipótesis: ejercicios combinado de reconocimiento y producción).

Example : With the word EXTRACT

Extracts from a book are very important. Whenever you are studying try to extract the meaning of them.

Suggested words.

- * Contract
- * Conflict
- * Progress
- * Protest
- * Transport

6.- Posiblemente una última sección que puede ser incluida en una gramática pedagógica sea una sección de respuestas a los ejercicios. Ello brindará la oportunidad al alumno de corregirse por sí mismo.

Existe una amplia variedad de criterios de cómo debe estar presentada una gramática pedagógica para la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, consideramos que no puede existir una sola gramática que se adapte a todos los alumnos en general. Consecuentemente, debe existir una gran variedad de gramáticas con objetivos diferentes; en ellas se encuentran las gramáticas pedagógicas.

Es importante señalar que para la selección de la información o el material lingüístico, que integre a una gramática pedagógica, es necesario realizar, como mencionamos anteriormente, un análisis de la frecuencia de las estructuras gramaticales y de sus funciones. Es importante hacer hincapié en que la frecuencia de las estructuras gramaticales son importantes para la toma de decisiones relacionadas con la selección y gradación de los "items" gramaticales y sus funciones dentro de la gramática pedagógica. Por otro lado es de gran ayuda utilizar cuadros, diagramas, diálogos etc. para presentar el material lingüístico. Posteriormente se debe incluir una descripción y explicación de dicho material. Finalmente, debe existir una batería de ejercicios que sirvan para la práctica de la información.

Esperamos que este ejemplo de una gramática pedagógica pueda presentar claramente la manera de elaborarla, organizarla y presentarla.

CONCLUSIONES.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, este auxiliar didáctico no ha sido muy utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras como una alternativa didáctica valiosa, ello debido en gran parte a que no existe una información clara y exacta de sus posibilidades e implicaciones dentro de la pedagogía de las lenguas extranjeras.

En los capítulos anteriores (1,2,3,4 y 5) se ha tratado de analizar el papel de la gramática pedagógica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente del inglés y su gramática. Esta valoración del papel de la gramática pedagógica fue presentado a través de una fundamentación teórica sobre su definición y la importancia que juega dentro de la pedagogía de las lenguas y los elementos necesarios para una propuesta metodológica en su diseño, planeación y elaboración. La primera parte de este trabajo tuvo la intención de dar un panorama general y amplio sobre el significado de la gramática dentro de la enseñanza de lenguas y en los diferentes métodos de enseñanza, así como el de analizar los diferentes enfoques para su enseñanza (Inductivo, deductivo y ecléctico). Posteriormente se abordó la gramática pedagógica dando un marco amplio sobre su definición, características e implicación dentro de la pedagogía de las lenguas.

El segundo objetivo de esta investigación fue presentar una propuesta metodológica, derivada y estructurada en ideas de distintos investigadores en el área de la lingüística aplicada y la enseñanza de la gramática (Corder, Rutherford, Smith, Chomsky, Ciavatta entre otros). En esta propuesta presentamos una base psicolingüística para fundamentar nuestro trabajo; posteriormente analizamos los diferentes criterios para la selección del material lingüístico y la manera de presentarlo en el momento de elaborar nuestra gramática pedagógica. Como último apartado damos un ejemplo de una gramática pedagógica con el objetivo de presentar este auxiliar didáctico más ampliamente y objetivamente.

Una cuestión importante de señalar es que una gramática pedagógica presenta múltiples ventajas, su valor reside en ser un auxiliar didáctico valioso para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera; ya que tiene una íntima relación con la pedagogía

de la gramática pues sus aspectos teóricos servirán de base pedagógica para este tipo de auxiliares. Por otro lado este auxiliar didáctico requiere de un análisis de las necesidades y problemas del alumno al aprender determinada información gramatical para su planeación y elaboración. Además, las gramáticas pedagógicas tienen la característica de ser eclécticas con respecto a las teorías lingüísticas dando con ello una perspectiva más amplia para su fundamentación teórica. Por otro lado, las gramáticas pedagógicas son de gran utilidad ya que tanto el profesor como el alumno tienen la capacidad de utilizar la información gramatical en situaciones de comunicación. Además tienen la funcionalidad de brindar tanto descripciones como explicaciones del material lingüístico. Por último tiene la característica de la operatividad al ser un auxiliar didáctico eficaz en la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

En cuanto al manejo y uso de este tipo de auxiliar didáctico, éstas también presentan múltiples ventajas tales como: tratar, si es posible, evitar la utilización de metalenguaje y usar una terminología simple y sencilla. Son auxiliares de uso fácil pero a la vez son completas al presentar una serie de baterías de ejercicios adecuadas a las necesidades del alumno. Estas pueden ser utilizadas tanto por los alumnos como por los profesores de una manera autónoma, ya que se pueden tener un banco de gramáticas pedagógicas que pueden ser organizadas por medio de módulos y clasificadas por puntos gramaticales.

En pocas palabras, se puede concluir que una gramática pedagógica es otra alternativa didáctica en la enseñanza de lengua, que no solo favorece al mejor desarrollo de una competencia lingüística del alumno sino que, con la ayuda de otras áreas de la pedagogía de lenguas (análisis de errores, análisis contrastivo, pragmática) selecciona y organiza la información de tal manera que puede desarrollar también la competencia comunicativa del alumno; competencia que es el objetivo primordial y máximo en el aprendizaje de una lengua.

Sin embargo, es importante señalar el otro lado de la moneda. Al elaborar una gramática pedagógica se debe tener un conocimiento vasto sobre los aspectos que la abarcan: bases psicolingüísticas, pedagógicas y didácticas. Es decir, se debe conocer cuáles son los distintos aspectos que la componen: enfoque y maneras de presentar y enseñar la gramática (inductiva vs. deductiva); los criterios para determinar las nociones y funciones que incluirá en la gramática y, por último, las diferentes formas

para la presentación de la información y los tipos de ejercicios y actividades para que se practique la información gramatical. El escritor de este tipo de auxiliares debe primeramente realizar un análisis de las necesidades de los alumnos para poder seleccionar el material lingüístico que abordará, y posteriormente diseñar y elaborar una gramática pedagógica con esta información.

Como se ha visto una gramática pedagógica implica algo más que la recopilación de ejercicios en un texto o manual. Esta requiere desde un análisis y estudio profundo de su definición hasta determinar los criterios para su diseño y elaboración. Aunque esta es una tarea ardua; no es difícil de desarrollarla y alcanzar sus objetivos. Para lograrlos es necesario tener disciplina y amor a los alumnos y al trabajo para que esta tarea sea en beneficio de la enseñanza al favorecer y agilizar el aprendizaje de los alumnos de lenguas.

Sin embargo, lo más importante al elaborar dichos auxiliares didácticos es que el profesor de lenguas trate de ayudar a sus alumnos, ya que si el profesor de lenguas no ama a sus alumnos o bien a su área de trabajo; entonces ¿quién lo hará?. Se ha pensado que si el profesor de lenguas ama tanto a sus alumnos como a su actividad de enseñanza entonces su trabajo tendrá un factor esencial para el éxito en su enseñanza, ya que el éxito de la enseñanza no radica sólo en un conocimiento vasto sobre métodos o técnicas sino también es importante la actitud del profesor hacia sus alumnos, sus problemas y necesidades.

Se espera que esta investigación abra más puertas a posibles investigaciones dentro de esta área. Es importante recordar que a través del desarrollo de esta tesis se han dado sugerencias para trabajos futuros relacionados con este estudio.

También se desea que la información presentada en este trabajo pueda esclarecer el papel de una gramática pedagógica y sus ventajas al utilizarla dentro de la enseñanza y aprendizaje de una lengua ya que si se considera que el profesor de lenguas es la persona más indicada para elaborar nuevos y mejores auxiliares didácticos para su enseñanza, entonces la enseñanza de lenguas habrá tenido un gran avance y desarrollo.

ANEXO I

* La gramática generativa - transformacional como ejemplo de una gramática científica.

El término de gramática transformacional apareció en 1957 cuando Noam Chomsky un profesor de lingüística en el Instituto de Tecnología de Massachusetts publicó su libro "Syntactic Structures". Chomsky surge dentro del campo de la lingüística con una gran fuerza debido a su gramática, una "interesante amalgama de la corriente tradicional y del estructuralismo norteamericano" (Rébora, Tongo Emilia 1982:1)

Chomsky se propuso corregir las limitaciones de la gramática estructuralista teniendo una versión nueva y más explícita de la gramática de Port Royal corriente que postulaba que la estructura de una lengua era el producto de la razón y que todas las lenguas del mundo son variantes del mismo sistema lógico y racional; es decir todas las lenguas tienen una estructura universal. Chomsky consideraba que dicha gramática, tanto por su contenido como por su propósito, se acercaba a una descripción satisfactoria del lenguaje. Sin embargo, debido a lo ambiguo e incomprensible de sus definiciones y reglas consideraba que una revisión era necesaria. Así introdujo el uso de un metalenguaje, riguroso y explícito, las proposiciones formales de la lógica y las matemáticas, que le permitieran la formulación de reglas precisas (Eddy Roulet 1979: 40 - 41).

Chomsky sugiere que una gramática científica debería ofrecer una descripción sistemática de las propiedades formales del lenguaje. Por lo tanto, dicha gramática debe reunir ciertas características importantes tales como: ser exhaustiva, explícita y sencilla.

a) Exhaustiva en cuanto refleje la riqueza y la flexibilidad del conocimiento lingüístico. Dicho saber se manifiesta en la capacidad de generar y comprender todas las oraciones posibles de la lengua.

b) Explícita: en cuanto a que no deje lugar a interpretaciones. Debe ser un mecanismo finito capaz de generar un número infinito de oraciones. Un mecanismo capaz

de informar sobre la estructura de la lengua es decir funciones y relaciones gramaticales.

c) Por último, debe ser sencilla en el sentido de no utilizar terminología compleja para poder evitar confusiones.

Es importante señalar que en esta sección sólo nos referiremos al modelo de Chomsky propuesto en 1965 ya que consideramos que es el más reciente y modificado .

El modelo de 1965 consta de tres componentes: el componente sintáctico, semántico y fonológico. El componente sintáctico consta de dos subcomponentes. El primero, el de base incluye reglas de estructura de la frase y subcategorización y, el segundo es el subcomponente transformacional. Las reglas de estructura de frase especifican la estructura profunda de las oraciones que sirven de base a la interpretación semántica. Las reglas de subcategorización aseguran la compatibilidad de las subclases sintácticas, introduciendo rasgos tales como

Sust ----- [+ Sust.]

[+ Sust] ----- [+Animado]

[+ Animado] ---- [+ Humano]

Su objeto es evitar la generación de secuencias tales como : la piedra tiene sed.

"El subcomponente transformacional tiene como función relacionar los niveles de la estructura subyacente y superficial ; el cual consta de un conjunto de reglas que eliden, insertan, reemplazan o trasladan elementos sintácticos, tanto categorías como rasgos" (Hefes, Contreras [copilador] 1975 : 24).

Los marcadores en la estructura de base indican las transformaciones obligatorias, las cuales operan los cambios necesarios. Así, por ejemplo, una oración activa no se transforma en pasiva gracias a transformaciones operacionales; el elemento pasivo es generado por las reglas de la estructura de frase, opcional naturalmente. Este elemento hace operar la transformación del verbo y el cambio de posición de los sintagmas nominales.

Una de las razones para este cambio fue evitar problemas entre significado y reglas. Las reglas no operan el cambio de significado. El escoger entre una oración activa y una pasiva, que contienen un significado distinto, se decide a nivel de estructura de frases antes que se apliquen las reglas de transformación.

El componente semántico es un elemento nuevo que no existía en el modelo del '57. Las operaciones semánticas se efectúan sobre el componente de base, en la estructura profunda. La aplicación de dicho componente es de carácter interpretativo, sin influir en la determinación de la forma sintáctica. Actúa sobre los elementos lexicales utilizando reglas de proyección que revelan su significado.

El componente fonológico. Las reglas del componente fonológico son las últimas en aplicar y su papel es darle a la estructura superficial su forma hablada.

En cuanto a la gramática generativa transformacional y su aplicación en la pedagogía de las lenguas podemos señalar que ésta trata de explicar las propiedades formales de la lengua cuyo interés se centra en el código y no en el uso de la lengua. Su propósito es presentar en forma sistemática un conocimiento lingüístico ideal ("competencia") aquello que subyace al uso real de la lengua en situaciones sociales concretas. Esta gramática pretende ser explícita y exhaustiva, capaz de generar todas las combinaciones que se consideren oraciones en una lengua siendo además sencillas y simples. Consecuentemente una gramática tal, es potencialmente de gran interés para los profesores de lenguas.

Se ha considerado que una gramática transformacional - generativa puede ser una de las muchas bases científicas en una gramática pedagógica ya que; "a pesar de lo atractivo que puede parecer una gramática transformacional - generativa una aplicación pedagógica es muy difícil; pues si consideramos las numerosas derivaciones que se deben seguir para llegar a una estructura de base, así como las complicadas transformaciones que dicha estructura puede sufrir para conformarse en una superficial. Las estructuras profundas de oraciones no tienen una relación simple, de fácil comprensión con las estructuras superficiales" (Rébora 1982:12). Por otra parte los procesos de derivación y las transformaciones implican la utilización de símbolos matemáticos lo que hace más complicado y abstracto la aplicación pedagógica de la gramática transformacional - generativa.

Chomsky, a este respecto señala, en repetidas ocasiones y escritos que su objetivo con esta gramática es presentar un modelo de capacidad lingüística y no una representación del lenguaje tal como se da en la interacción, su meta es la estructura lingüística y los procesos cognoscitivos y no la búsqueda de soluciones en la problemática de la enseñanza de lenguas.

Sin embargo, algunos investigadores como Sol Saporta (1966) , están de acuerdo en que la gramática transformacional generativa es una gramática científica que tiene una aplicación significativa en la enseñanza de lenguas además de presentar la mejor descripción lingüística como base en la enseñanza.

Aunque es innegable la fuerza e importancia que el modelo de gramática transformacional - generativa tiene debido a su capacidad de profundizar, analizar y explicar el funcionamiento de la lengua como ningún otro modelo en los últimos años; también es evidente que su aplicación pedagógica directa en la enseñanza de lenguas no es posible; ya que su complejidad y abstracción de su constructo formal entorpecería una comprensión fácil y práctica.

Sin embargo, a niveles avanzados, es decir, con profesores y alumnos con conocimientos lingüísticos y de la lengua vastos , la gramática transformacional - generativa puede arrojar luz sobre las estructuras del lenguaje, aclarando oraciones ambiguas o rastreando nexos entre oraciones aparentemente distintas.

ANEXO 2

I.- DIAGRAMAS.

	INDIRECT OBJECT	DIRECT OBJECT
We gave	Bob	a book
He lent	me	some money
I wrote	Susan	a letter
They mailed	us	some gifts

QUESTION		
Aux. Did	Subject	Verb
DID	she	work ?
DID	they	work ?
DID	I	work ?

Active: The airlines are going to reduce the fares.

Passive: Fares are going to be reduced (by the airlines).

going to + Be + Past Participle.

Active: Some woman will take Miguel away from Marta.

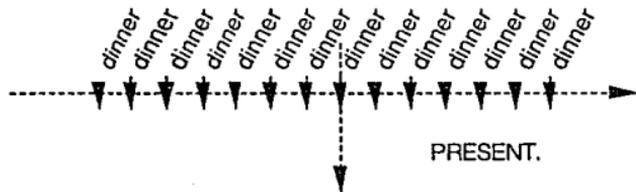
Passive: Miguel will be taken away from Marta (by some woman).

will + Be + Past Participle.

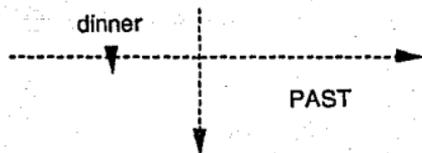
II.- LINEAS.

Los siguientes ejemplos son oraciones que indican con líneas el tiempo verbal de la oración (Tomado de Schramper, Azar . English Grammar p. 4).

1.- Tom has regular habits. He eats dinner every day. He has eaten since he was a child. He ate dinner every day last month. He ate dinner yesterday. He will eat dinner tomorrow. He will probably eat dinner almost every day until the end of his life.



2.- Tom eats dinner every day. Usually he eats at home, but yesterday he ate at a restaurant.



3.- Tom ate dinner yesterday. He eats dinner every day. In all probability, he will eat dinner tomorrow.



III.- DIALOGOS

Los siguiente diálogos son otra muestra para observar las distintas características que deben cubrir para introducir nueva información gramatical y su función.

*Noción: Past Tense.

Función : Talk about the past.

(Tomado de In Touch 2. IMNRAC, 1985. p. 25)

Sue: Hi, Jim. How are you?

Jim: Pretty good, and you ?

Sue: Oh, fine. What did you do this weekend?

Jim: I went sightseeing with my kids.

Sue: Oh, where did you go?

Jim: We went to the zoo in Central Park and the United Nations. And then we went to the Statue of Liberty.

Sue: Did you go to the World Trade Center?

Jim: No. I thought about going, but my kids were tired, so we went to get something to eat instead. Have you been there?

Sue: Uh-huh. My husband and I went last year. The view's fabulous.

Jim: Well, maybe we can go next weekend.

Sue: Say, why don't we all go? I'd love to go back. And I'd like to meet your kids.

Jim: That's a good idea. Then let's go to Chinatown for dinner. On me!

Sue: Terrific!

*Noción: Future Tense (will)

Función : talk about future.

(Tomado de New English 900. Macmillan, 1979. p. 5)

(At the airport)

Marta: Airports are sad places.

Miguel: Sometimes, I guess. But, we'll write. You'll come down at Christmas.

Marta: If we can find the money.

Miguel: Don't worry, Marta. Everything will be taken care of. They say that fares are going to be reduced in the next six months. And when I graduate, well ...

Marta: That's two years from now. Two years is a long time.

Miguel: Time will pass quickly. You'll see. I might even be able to come back to New York next summer.

Marta: Oh, Miguel, you'll forget all about me. Your mother will find you a nice girl, you'll get married, and live happily ever after.

Miguel: No, I won't. I swear I won't.

(Marta shakes her head)

Miguel: Don't you believe me?

Marta: I don't want to talk about it. All I know is that you are going to be taken from me.

Miguel: That's ridiculous! I'll write every day, whether you answer me or not.

Marta: Don't be silly. You'll have other things to do. (She starts to cry).

Miguel: Don't cry, Marta, please.

*Noción: Object Pronouns.

(Tomado de Grammar and Drilling. Oxford University Press, 1978. p. 139).

Karen: Mother, guess what?

Mother: What?

Karen: Bob's invited me to go to the school dance tonight.

Mother: That's nice.

Karen: Steve has asked Lisa to go. And Kent has invited Anne to go with him. We're all going together.

Mother: Do you want me to help you dress?

Karen: Oh, yes, please.

Mother: What time is the dance?

Karen: Eight o'clock. The boys said they expected us to be ready at 7:30 sharp.

Mother: You'll have to hurry. You start doing your hair. And I'll begin getting your clothes ready.

*Noción: There is / there are. There was / there were.

Función: Talk about things and objects.

(Tomado de English Alive: Grammar, Function and Setting)

Ruth: Bill, Wake up! Wake up!

Bill: What? Hmm? What? What's the matter?

Ruth: There's a noise outside the tent. Listen! Is there a bear outside? Bill, I think there's a bear outside.

Bill: What noise? Listen. It's quiet out there. There isn't a sound. There aren't any bears around here. Go back to sleep.

Ruth: There are bears around here. There was a story about a bear in the newspaper a week ago.

Bill: Oh?

Ruth: Yes. A bear went into a tent in his campground. There were some people in the tent at the time. They yelled and made a lot of noise and the bear went away. So don't tell me there aren't any bears around here.

(Crash! - a loud noise from outside the tent)

Bill: What was that?

Ruth: Bill, I'm afraid. Go outside and look.

Bill: I'm not going out there. Maybe you're right. Maybe there's a bear outside. Maybe there are two bears.

Ruth: Look! The door of our tent is moving. Do something! I think a bear is coming in here.

(A racoon enters the tent).

Bill: Look! It's only a racoon, See? There's nothing to be afraid of.

Ruth: Oh. Well, you were afraid, too.

IV.- JUEGOS.

Los siguientes ejemplos son una muestra del tipo de juegos que pueden ser utilizados para la práctica, básicamente, de un punto gramatical y sus funciones.

El siguiente juego tiene la finalidad de poner en práctica en una manera divertida, dinámica y comunicativa la siguiente noción y función.

Noción: Present perfect + since / for.

Función: Talk about activities you have done

Nivel: Intermedio

Tiempo: 30 - 40 minutos

Material: Una tarjeta de juego para cada cuatro personas

Un dado para cada cuatro alumnos

Nombre: Snakes and ladders. (serpientes y escaleras)

Procedimiento:

* Dividir la clase en cuatro partes. Dar a cada grupo una tarjeta de juego y un dado. Pedirle a los estudiantes sentarse de tal manera que las cuatro personas puedan ver la tarjeta perfectamente.

* Pedirle a cada estudiante escoger una moneda para que los represente. Posteriormente dicha moneda será colocada en la salida de la recta de juego.

* Como siguiente paso se explicarán las reglas del juego. Estas reglas son las siguientes: El objetivo del juego es que las personas salgan de la línea de salida y el primero que llegue a la meta es el ganador. Sin embargo, para lograr ésto el alumno encontrará en la mesa de juego espacios o casillas en las cuales existen unas oraciones escritas. Posteriormente el alumno tiene que determinar si dicha oración es correcta o incorrecta.

Los otros tres alumnos jugarán el rol de jueces al determinar si la respuesta de su compañero es correcta. Si los tres alumnos coinciden en su respuesta el alumno avanzará tres lugares pero si los juegos no están de acuerdo con el participante; éste entonces se regresa tres espacios. Por otra parte, si el participante cae en un espacio en donde no existe una oración, éste se queda ahí y el siguiente alumno será el próximo jugador.

Otra regla importante es si el jugador llega a una de las casillas en donde se encuentre alguna pata de la escalera éste debe subir. Sin embargo, sucederá lo contrario si el jugador toca la boca de la serpiente. En otras palabras el alumno se verá obligado a bajar de donde había llegado.

El ganador del juego es aquella persona que llegue primero a la meta.

Es necesario hacer hincapié que las instrucciones deben estar claras al momento de explicarlas a los alumnos; ya que de ello dependerá el éxito de nuestro juego. Por otra parte el profesor no debe interrumpir a los alumnos en el momento del juego; si el profesor observa algo incorrecto; ya sea al momento de las decisiones o juicios gramaticales, él debe tomar notas y al terminar el juego abordar dichos problemas.

Debemos recordar que el objetivo primordial de este juego es que los alumnos se den cuenta que están defendiendo sus criterios gramaticales sobre un problema de la lengua que están estudiando.

Variaciones que se pueden realizar.

Variación 1.

Se le puede entregar a los alumnos una tarjeta de juego en blanco e invitarlos a escoger 16 puntos gramaticales que encuentre difíciles. Posteriormente se les pedirá a los estudiantes escribir 16 oraciones con las 16 áreas de dificultad; ocho de ellas deben ser correctas y las otras ocho incorrectas. De esta manera los alumnos son las personas que crean su propio juego.

Variación 2.

Otra variación para este juego es anotar los diferentes errores encontrados en las distintas tareas asignadas a los alumnos. De esos errores escoger 16 áreas de dificultad para los alumnos. De esas 16 oraciones incorrectas cambiar 8 de éstas en correctas. De esta manera los alumnos podrán aprender de sus propios errores.

Al final de este anexo se adjuntará una copia del tipo de tarjeta de juego que se puede utilizar en este juego.

V.- ACTIVIDAD DE SOLUCION DE PROBLEMAS.

Los siguientes ejemplos tienen la finalidad de dar una muestra del tipo de actividad de solución de problemas que se pueden utilizar como técnica para la presentación de nociones y funciones en el idioma inglés.

*Esta actividad tiene la finalidad de introducir la:

Noción "verb to be" y " Wh questions"

Función : Talk about people's occupations. Identify people.

(Tomado de In Touch 1 Workbook. IMNRC, 1982. p. 25)

Answer the questions.

Kathleen, Nabu and Elena are friends. One's a policewoman, one's a nurse and one's an engineer.

Kathleen's brother is married to the nurse. Nabu isn't married. The engineer and Nabu are both from Dallas.

* What does Kathleen do? _____.

* What does Nabu do? _____.

* What does Elena do? _____.

* What does Elena do? _____ .

*La siguiente actividad de solución de problemas tiene la finalidad de presentar:

Noción: " conditional sentences".

(Tomado de Techniques and Resources in Teaching English. Oxford University Press, 1988. p. 140).

There was a farmer who had to get himself, his dog, his chicken, and a bag of grain across the river. Unfortunately, his boat was so small (that) the farmer could carry only his dog, chicken, or the grain during one crossing. Also, he could not leave the dog with the chicken because he would eat her, and he could not leave the chicken with the grain because she would eat it. What did the farmer do to get himself everything else across the river safely?

*Esta actividad de solución de problema puede ser utilizada no como técnica para presentar una noción sino para la práctica de una noción y su función.

Noción : Practicar " comparatives" y "superlatives"

Función: Take and give a decision.

(Tomado de Techniques and Resources in Teaching English. Oxford University Press, 1988. p. 141).

You are one of four surviving crew members of a small ship that sank off the coast of a large desert island. You and your companions must now walk some 100 miles to the other side of the island where other ships are much more likely to pass. You will then be able to signal one of these ships to pick you up. Much of the equipment on board sank with your ship. Because survival depends on your reaching the other side of the island where you can signal passing ships, you must choose the seven most critical items for the 100- mile trip, since you are all weak and cannot carry everything.

Listed below are the fourteen items that the four of you were able to rescue. Your task is to select the seven most important ones with the goal of eventual rescue. You must defend each choice with a good reason.

ITEMS.

a box of matches	4 gallons of water
50 feet of nylon rope	a first - aid kit
a portable stove	two signal flares
a flashlight with batteries	two 45 - caliber pistols
a magnetic compass	a case of powdered milk
a life raft	a solar- powered FM
a world map	receiver - trasmitter
some food concentrateds	

V.- TEXTOS.

El siguiente texto es un ejemplo del tipo de textos que pueden ser utilizados para la presentación de un punto gramatical y su utilización.

*Noción: There is / there are.

Función: Talk about places.

(Tomado de English Alive: Grammar, Function and Setting. p.54).

On their vacation in California Bill and Ruth went to visit Disneyland. There are many different parts to visit in Disneyland: Adventureland, Main Street, Frontierland, Tomorrowland and many others.

In Adventureland there's a man - made river. Visitors can take boats down the river on a trip through "Africa" and "Asia" . There are beautiful plants and flowers along the sides of the river, and visitors can see elephants, zebras, tigers and other animals. But don't be afraid because there aren't any real animals in Adventureland. The animals look very real, but they aren't. They are machines.

*Noción: There was, there wasn't / There were , there weren't.

Función: Talk about past activities.

(Tomado de English Alive: Grammar, Function and Setting. p.56)

After Disneyland Bill and Ruth visited an old Spanish mission in California. California has an interesting history. Before 1760 there weren't any European people living in California; there were only Indians. After 1760 the Spanish went to live there. They built missions for the Indians and taught them about the Christian religion. On a mission there was a church, and there was also a school for the Indians. The mission also had a lot of farmland.

ANEXO 3

TIPOS DE EJERCICIOS.

Ejercicios inductivos :

* Ejercicios mecánicos.

(Tomado de Experiencing English. English Teaching Division Educational and Cultural Affairs. United States Information Agency. Washington, 1989. p. 2)

A. Present Tense in Statements: Fill in the blanks with the correct form of the verb.

- 1.- They _____ (like) to play games.
- 2.- I _____ (like) to play games.
- 3.- She _____ (like) to play games.
- 4.- We _____ (like) to play games.
- 5.- They _____ (talk) and _____(laugh) a lot.

B. Present Tense in Questions: Fill in the blanks with the correct form of the verb DO.

- 1.- _____ they like to talk?
- 2.- _____ you like to talk?
- 3.- _____ he like to talk?
- 4.- _____ she laugh a lot?

5.- _____ we laugh a lot?

(Tomado de Grammar and Drillbook. Oxford University Press, 1978 p. 3).

Use the cue words in the answers. Substitute pronouns from NPs whenever appropriate.

1.- What did he give you?
(a watch)

He gave me a watch.

2.- What did Bill bring to Mary?
(some flowers)

He brought her some flowers.

3.- What did Jack lend Lee?
(some money)

He lent him some money.

Ejercicios de evaluación de hipótesis.

* Ejercicios de reconocimiento.

(Tomado del libro de Outlook for English . UNAM, 1989. p.60).

Underline the correct sentence in each group. Only one sentence is correct.

1.- His lives in Naucalpan.
He's live in Naucalpan.
He lives in Naucalpan.

2.- She is student.
She's a student.
She's is a student

3.-) address is 27 Central St.
I am address 27 Central St.
My address is 27 Central St.

4.- It's her name Lucy?
Is it her name Lucy?
Is her name Lucy?

(Tomado de Pattern and Practice. Little Brown and Company, Boston, 1986 p. 47).

Combine sentences using and, or, but, for, yet, nor, so.

1.- I did not say hello. I could not remember her name.

2.- Factory work was not interesting. The pay was not good.

3.- Andrea may go to law school. She may take a year off.

(Tomado de Testing your grammar. The University of Michigan Press, 1985. p.7)

Decide if the italicized portion of the sentence is correct (C) or incorrect (I).
Circle your answer.

- 1.- Modern *messages* systems are becoming more and more complex. C I
- 2.- More *American woman* have begun to work in the last twenty years because of financial necessity. C I
- 3.- A person's *foot size* decreases with age. C I

* Ejercicios de producción.

(Tomado de Life Styles I Workbook 1. IMNARC, 1982. pp. 13 y 43).

Write sentences about things you enjoy doing.

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

Write sentences about things you don't enjoy doing.

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

Complete the conversations. Use might in your sentences.

1.- A: Let's go swimming this afternoon.

B: But the weather report said _____.

A: Well, let's go swimming in the rain!

B: You're kidding!

2.- A: I heard on the radio that _____

B: I _____

3.-A: Where are my glasses? I can't _____.

B: _____

A: _____

ANEXO 4

Lista de palabras que difieren en stress .

- | | |
|---------------|-----------------|
| 31.- Entail | |
| 32.- Escort | |
| 33.- Excise | |
| 34.- Exploit | |
| 35.- Export | |
| 36.- Extract | 56.- Progress |
| 37.- Ferment | 57.- Prospect |
| 38.- Impact | 58.- Protest |
| 39.- Import | 59.- Rebel |
| 40.- Impress | 60.- Recess |
| 41.- Incense | 61.- Record |
| 42.- Incline | 62.- Refill |
| 43.- Increase | 63.- Refit |
| 44.- Insert | 64.- Refund |
| 45.- Insult | 65.- Refuse |
| 46.- Misprint | 66.- Regress |
| 47.- Object | 67.- Reject |
| 48.- Overflow | 68.- Subject |
| 49.- Overhaul | 69.- Survey |
| 50.- Overlap | 70.- Suspect |
| 51.- Perfume | 71.- Torment |
| 52.- Permit | 72.- Transfer |
| 53.- Pervert | 73.- Transform |
| 54.- Present | 74.- Transplant |
| 55.- Produce | 75.- Transport |
| | 76.- Upset. |

There are also some phrasal verbs that have a word-stress change. But the change is in the particle or prepositional phrase.

Here is the list.

- 1.- Black out
- 2.- Break away
- 3.- Break down
- 4.- Break in
- 5.- Break through
- 6.- Break up
- 7.- Bring down
- 8.- Build up
- 9.- Call up
- 10.- Carry out
- 11.- Carry over
- 12.- Cut back
- 13.- Cut in
- 14.- Cut off
- 15.- Cut out
- 16.- Drop off
- 17.- Drop out
- 18.- Fall off
- 19.- Fall out
- 20.- Get up
- 21.- Kick up
- 22.- Knock off
- 23.- Knock out
- 24.- Lay off
- 25.- Lay out
- 26.- Lay over

- 27.- Lay up
- 28.- Let down
- 29.- Let up
- 30.- Make up
- 31.- Over look
- 32.- Over pass
- 33.- Over ride
- 34.- Over run
- 35.- Pick up
- 36.- Put down
- 37.- Put on
- 38.- Put out
- 39.- Run down
- 40.- Run off
- 41.- Run on
- 42.- Run over
- 43.- Run up
- 44.- Stand by
- 45.- Stand in
- 46.- Stand out
- 47.- Step down
- 48.- Step in
- 49.- Stick up
- 50.- Stow away
- 51.- Strike out
- 52.- Sum up
- 53.- Take down
- 54.- Take in
- 55.- Take off
- 56.- Take out
- 57.- Take over
- 58.- Take up
- 59.- Tie in
- 60.- Tie up

- 61.- Touch up
- 62.- Trade up
- 63.- Turn down
- 64.- Turn off
- 65.- Turn out
- 66.- Turn over
- 67.- Turn up
- 68.- Wind up
- 69.- Wipe out
- 70.- Work up

Descripción de las palabras. Escritura fonética.

	NOUN		VERB
11.- Entail	/ 'Entaɪl /	/	/ ɪn'taɪl /
12.- Escort	/ 'ɛskɔrt /	/	/ ɛs'kɔrt /
13.- Excise	/ 'ɛksaɪz /	/	/ ɛk'saɪz /
14.- Exploit	/ 'ɛksplɔɪt /	/	/ ɛk'splɔɪt /
15.- Export	/ 'ɛkspɔrt /	/	/ ɛk'spɔrt /
16.- Extract	/ 'ɛkstrækt /	/	/ ɛk'strækt /
17.- Impact	/ 'ɪmpækt /	/	/ ɪm'pækt /
18.- Import	/ 'ɪmpɔrt /	/	/ ɪm'pɔrt /
19.- Impress	/ 'ɪmpres /	/	/ ɪm'pres /
20.- Incense	/ 'ɪnsɛns /	/	/ ɪn'sɛns /
21.- Incline	/ 'ɪnklaɪn /	/	/ ɪn'klaɪn /
22.- Increase	/ 'ɪnkri:s /	/	/ ɪn'kri:s /
23.- Insert	/ 'ɪnsɜrt /	/	/ ɪn'sɜrt /
24.- Insult	/ 'ɪnsʌlt /	/	/ ɪn'sʌlt /
25.- Misprint	/ 'mɪsprɪnt /	/	/ mɪs'prɪnt /
26.- Overflow	/ 'ovərfloʊ /	/	/ ovə'rfləʊ /

27.- Overhaul	/	'overhɔl	/	/	ovər'hɔl	/
28.- Overlap	/	'ovərlæp	/	/	ovər'læp	/
29.- Perfume	/	'pɜ:fjʊm	/	/	pɜ:'fjʊm	/
30.- Permit	/	'pɜ:mɪt	/	/	pər-mɪt	/
31.- Prospect	/	'prɒspɛkt	/	/	pɹɒs'pɛkt	/
32.- Refill	/	'rɪfɪl	/	/	rɪfɪl	/
33.- Refit	/	'rɛfɪt	/	/	rɛfɪt	/
34.- Survey	/	'sʌrveɪ	/	/	sərv'eɪ	/
35.- Suspect	/	səspɛkt	/	/	səspɛkt	/
36.- Torment	/	'tɔ:mənt	/	/	tɔ:'mənt	/
37.- Transfer	/	'trænzfɜ:	/	/	trænz'fɜ:	/
38.- Transform	/	'trænzfɔ:m	/	/	trænz'fɔ:m	/
39.- Transplant	/	'trænzplænt	/	/	trænz'plænt	/
40.- Transport	/	'trænzpɔ:t	/	/	trænz'pɔ:t	/
41.- Upset	/	'ʌpsɛt	/	/	ʌp'sɛt	/

Phrasal Verbs. NOUN

- 1.- Black out /'blæk, aʊt/
- 2.- Break away /'breɪkə-'waɪ/
- 3.- Break down /'breɪk-'daʊn/
- 4.- Break in /'breɪk-'ɪn/
- 5.- Break through /'breɪk-'θru:/
- 6.- Break up /'breɪk-'ʌp/
- 7.- Bring down /'brɪŋ-'daʊn/
- 8.- Build up /'bɪl-'dʌp/
- 9.- Call up /'kɔ-'lʌp/
- 10.- Carry out /'kærɪ-'aʊt/
- 11.- Carry over /'kærɪ-'oʊvə/
- 12.- Cut back /'kʌt-'bæk/
- 13.- Cut in /'kʌt-'ɪn/
- 14.- Cut off /'kʌt-'ɔf/
- 15.- Cut out /'kʌt-'aʊt/
- 16.- Drop off /'drɒp-'ɔf/

VERB

- 1.- Black out /'blæk 'aʊt/
- 2.- Break away /'breɪkə-'waɪ/
- 3.- Break down /'breɪk-'daʊn/
- 4.- Break in /'breɪk-'ɪn/
- 5.- Break through /'breɪk-'θru:/
- 6.- Break up /'breɪk-'ʌp/
- 7.- Bring down /'brɪŋ-'daʊn/
- 8.- Build up /'bɪl-'dʌp/
- 9.- Call up /'kɔ-'lʌp/
- 10.- Carry out /'kærɪ-'aʊt/
- 11.- Carry over /'kærɪ-'oʊvə/
- 12.- Cut back /'kʌt-'bæk/
- 13.- Cut in /'kʌt-'ɪn/
- 14.- Cut off /'kʌt-'ɔf/
- 15.- Cut out /'kʌt-'aʊt/
- 16.- Drop off /'drɒp-'ɔf/

17.- Drop out	/ 'drɒp - 'aʊt /	/ 'drɒp - 'aʊt /
18.- Fall off	/ 'fɔ - 'ɒf /	/ 'fɔ - 'ɒf /
19.- Fall out	/ 'fɔ - 'aʊt /	/ 'fɔ - 'aʊt /
20.- Get up	/ 'ɡet - 'ʌp /	/ 'ɡet - 'ʌp /
21.- Kick up	/ 'kɪk - 'ʌp /	/ 'kɪk - 'ʌp /
22.- Knock off	/ 'nɒk - 'ɒf /	/ 'nɒk - 'ɒf /
23.- Knock out	/ 'nɒk - 'aʊt /	/ 'nɒk - 'aʊt /
24.- Lay off	/ 'leɪ - 'ɒf /	/ 'leɪ - 'ɒf /
25.- Lay out	/ 'leɪ - 'aʊt /	/ 'leɪ - 'aʊt /
26.- Lay over	/ 'leɪ - 'oʊvə /	/ 'leɪ - 'oʊvə /
27.- Lay up	/ 'leɪ - 'ʌp /	/ 'leɪ - 'ʌp /
28.- Let down	/ 'let - 'daʊn /	/ 'let - 'daʊn /
29.- Let up	/ 'let - 'ʌp /	/ 'let - 'ʌp /
30.- Make up	/ 'meɪ - 'kʌp /	/ 'meɪ - 'kʌp /
31.- Over look	/ oʊvə - 'lʊk /	/ oʊvə - 'lʊk /
32.- Over pass	/ oʊvə - 'pɑs /	/ oʊvə - 'pɑs /
33.- Over ride	/ oʊvə - 'raɪd /	/ oʊvə - 'raɪd /
34.- Over run	/ oʊvə - 'rʌn /	/ oʊvə - 'rʌn /
35.- Pick up	/ 'pɪk - 'ʌp /	/ 'pɪk - 'ʌp /
36.- Put down	/ 'put - 'daʊn /	/ 'put - 'daʊn /
37.- Put on	/ 'put - 'ɒn /	/ 'put - 'ɒn /
38.- Put out	/ 'put - 'aʊt /	/ 'put - 'aʊt /
39.- Run down	/ 'rʌn - 'daʊn /	/ 'rʌn - 'daʊn /
40.- Run off	/ 'rʌn - 'ɒf /	/ 'rʌn - 'ɒf /
41.- Run on	/ 'rʌn - 'ɒn /	/ 'rʌn - 'ɒn /
42.- Run over	/ 'rʌn - 'oʊvə /	/ 'rʌn - 'oʊvə /
43.- Run up	/ 'rʌn - 'ʌp /	/ 'rʌn - 'ʌp /
44.- Stand by	/ 'stænd - 'baɪ /	/ 'stænd - 'baɪ /
45.- Stand in	/ 'stænd - 'ɪn /	/ 'stænd - 'ɪn /
46.- Stand out	/ 'stænd - 'aʊt /	/ 'stænd - 'aʊt /
47.- Step down	/ 'step - 'daʊn /	/ 'step - 'daʊn /
48.- Step in	/ 'step - 'ɪn /	/ 'step - 'ɪn /
49.- Stick up	/ 'stɪk - 'ʌp /	/ 'stɪk - 'ʌp /
50.- Stow away	/ 'stəʊ - 'aʊə /	/ 'stəʊ - 'aʊə /

51.- Strike out	/ 'stri - 'kaut /	/ 'stri - 'kaut /
52.- Sum up	/ 'sʌm - 'ʌp /	/ 'sʌm - 'ʌp /
53.- Take down	/ 'teɪk - 'daʊn /	/ 'teɪk - 'daʊn /
54.- Take in	/ 'teɪk - 'ɪn /	/ 'teɪk - 'ɪn /
55.- Take off	/ 'teɪ - 'kɒf /	/ 'teɪkɒf /
56.- Take out	/ 'teɪ - 'kaʊt /	/ 'teɪ - 'kaʊt /
57.- Take over	/ 'teɪ - 'kʌvə /	/ 'teɪ - 'kʌvə /
58.- Take up	/ 'teɪ - 'kʌp /	/ 'teɪ - 'kʌp /
59.- Tie in	/ 'ti - 'ɪn /	/ 'ti - 'ɪn /
60.- Tie up	/ 'ti - 'ʌp /	/ 'ti - 'ʌp /
61.- Touch up	/ 'tʌʃ - 'ʌp /	/ 'tʌʃ - 'ʌp /
62.- Trade up	/ 'treɪd - 'ʌp /	/ 'treɪd - 'ʌp /
63.- Turn down	/ 'tɜ:n - 'daʊn /	/ 'tɜ:n - 'daʊn /
64.- Turn off	/ 'tɜ:n - 'ɒf /	/ 'tɜ:n - 'ɒf /
65.- Turn out	/ 'tɜ:n - 'aʊt /	/ 'tɜ:n - 'aʊt /
66.- Turn over	/ 'tɜ:n - 'əʊvə /	/ 'tɜ:n - 'əʊvə /
67.- Turn up	/ 'tɜ:n - 'ʌp /	/ 'tɜ:n - 'ʌp /
68.- Wind up	/ 'waɪn - 'ʌp /	/ 'waɪn - 'ʌp /
69.- Wipe out	/ 'waɪ - 'paʊt /	/ 'waɪ - 'paʊt /
70.- Work up	/ 'wɜ:k - 'kʌp /	/ 'wɜ:k - 'kʌp /

BIBLIOGRAFIA.

- Abraham, Roberta: Structure and Meaning. Rowley: Newbury House Publishers, Massachusetts, 1979.
- Allen, J. P. y Corder, S. P.: Edinburgh Course in Applied Linguistics vol. 3. Oxford: Oxford University Press, 1974.
- Breen, Michael: Material design for communicative teaching and learning. Workshop at the ENEP Acatlán.
- Cabrera Monge, Leonor E.: Tratamiento de la forma del progresivo de los libros Understanding what I read e In Touch - Life Styles. Trabajo de Lingüística Aplicada. CELE- UNAM, 1985.
- Calvano, W. J.: "Spanish Applied Linguistics: Considerations of Pedagogic Grammar". Models of Grammar, Descriptive Linguistics and Pedagogical Grammar. Fotocopias CELE - UNAM
- Celce -Murcia, M. y Mc Intosh Lois: Teaching English as a Second or Foreign Language. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.
- Celce -Murcia, M.: Techniques and Resources in Teaching English. New York: Oxford University Press, 1988.
- Chomsky, Noam: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- Clavatta, Paola.: Grammatica e Insegnamento Comunicativo. Roma: Ed. Edizione Scolastiche Bruno Mandadori, 1987.
- Ciliberti, Anna: "Il concetto di Grammatica Pedagogica" en Grammatica e Insegnamento Comunicativo. Roma: Edizione Scolastiche Bruno Mandadori, 1987.
- Corder, S. P.: "Pedagogical Grammar or the Pedagogy of Grammar?" en Linguistic Insights in Applied Linguistics. Paris: Bruxelles, 1974.

ENEP ACATLAN

El Papel de la Gramática Pedagógica en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Una Propuesta Metodológica

- Corder, S. P.: "Pedagogic Grammars" en Introducing Applied Linguistics. London: Penguin Education, 1973.
- Crystal, David: Applied Language Studies: Perspectives in Communicative Language Teaching. K. Johnson and D. Ported Eds., London: Academic Press, 1983.
- Ducrot, O. y Todorov, T.: Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. México : Siglo XXI. Decimoprimer edición, 1985.
- Dulay, H. y Burt, M.: Language Two. New York: Oxford University Press, 1982.
- García, Carlos y Mendoza, Verónica: Pedagogic Grammar. Trabajo de licenciatura ENEP Acatlán UNAM, 1988.
- Gerhard, Nickel y Nehls Dietrich, eds.: Special Issue of IRAL. Models of Descriptive Linguistics and Pedagogical Grammar. Montreal: Julious Gross Verlag Heidelberg, 1980.
- Gleason, Henry A.: Linguistics and English Grammar. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Hammerly, Hector: "The deduction induction controversy". Modern Language Journal, 1975.
- Harmer, Jeremy: Teaching and Learning Grammar. London : Longman, 1988.
- Hartnett, D. : " The relation of cognitive style and hemispheric preference to deductive and Inductive second language learning" Paper presented at the conference on Human Brain Function. Neuropsychiatric Institute, 1974.
- Heles Contreras (copilador): Los Fundamentos de la Gramática Transformacional . México : Siglo XXI editores S. A, 1975.
- Herndon, Jeanne H.: A Survey of Modern Grammars. New York: Holt, Rinehart and Winston, INC., 1970.

ENEP ACATLAN

El Papel de la Gramática Pedagógica en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Una Propuesta Metodológica

- Hornby, A.: The Teaching of Structural Word and Sentence Patterns. Oxford: Oxford University Press. 1959.
- Hornby, A.: Guide to Patterns Usage in English. Oxford: Oxford University Press, 1954.
- Jakobovits, León A.: Foreign Language Learning. New York: Newbury House Language Series, 1971.
- Johansson, Stig : The Use of Error Analysis and Contrastive Analysis. Fotocopias CELE - UNAM.
- Krashen, Stephen y Lado, R.: Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Teachers. University of Michigan, 1957.
- Larsen-Freeman, Diane: "Issues in Teaching Grammar" en Teaching English as a Second or Foreign Language . Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.
- Larsen-Freeman, Diane : Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- Leesch, G.: A Communicative Grammar of English. Longman, 1975.
- Long, Michel: Methodology TESOL: A Book of Readings. New York: Newbury House Publishers, 1987.
- Marion, W.: "Towards the definition of Contrastive Pedagogical Grammar " en Vierteljahr Theme Varsovia. Fotocopias CELE - UNAM.
- Marion, W. : Methods in English Language Teaching. New York: Prentice Hall, 1988.
- Matthew, Marie L.: Patterns and Practice. Boston : Little Brown and Company, 1986.
- Mckey, Sandra: Teaching Grammar: Form, Function and Technique. New York: Pergamon Institute of English, 1985.
- Mc. Laughlin, B. : Second Language Acquisition in Childhood. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

ENEP ACATLAN

El Papel de la Gramática Pedagógica en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Una Propuesta Metodológica

- Mosaic, Patricia: A Context Based Grammar, New York : Random House, 1985
- Nagy Hoffmann, Eva: Gramática Pedagógica, Trabajo de la maestría de Lingüística Aplicada, CELE UNAM, 1987.
- New English, 900 . Macmillan Publishing Co. New York, 1978.
- Nobblitt, J. S.: " Pedagogical Grammar " en International Review of Applied Linguistic 10, 4, 1972
- Palmer, Frank: Grammar. 2nd. Ed. London: Penguin Books, 1984.
- Prabhu, N. S.: Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Rall, D. y M.: " Models of Grammar, Descriptive Linguistic and Pedagogical Grammar ". Fotocopias CELE - UNAM.
- Rall, Marlene: " Competencia comunicativa". Revista Casa del Tiempo 19/20 Vol. II No. 19 / 20 Marzo - Abril , 1982.
- Rall, Dietrich : " Gramática Pedagógica del Alemán para hispanohablantes " en Rev. Lingüística Aplicada I. CELE UNAM, 1981.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Ted: " Method: Approach, Design and Procedure." TESOL Quarterly V. 12 . June, 1982
- Rinolucrí, Mario: Grammar and Games: Cognitive, Affective Drama for EFL Students. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Rivers, Wilga: Teaching Foreign Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.
- Rosenbaum, Jacobs: English Transformational Grammar. New York: John Wiley and S., 1968.
- Roulet, Eddy : Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching London: Longman , 1979
- Rutherford, W. E.: " Aspects of Pedagogical Grammar " en Applied Linguistics, 1 / 1, 1980.

ENEP ACATLAN

El Papel de la Gramática Pedagógica en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Una Propuesta Metodológica

- Saporta, Sol: * Scientific Grammars and Pedagogical Grammars *. The Edinburgh Course in Applied Linguistics vol. 1. London : Oxford University Press, 1973.
- Scheeler, W.: Grammar and Drillbook. English Language Services. New York: Oxford University Press, 1978
- Schibsye, Knud: A Modern English Grammar. New York: Oxford University Press, 1970.
- Sharwood, Smith : * Notions and Functions in a Contrastive Pedagogical Grammar * en New Linguistics Impulses in Foreign Language Teaching, 1981. Fotocopias CELE - UNAM.
- Sharwood, Smith y Rutherford, Williams : Grammar and Second Language Teaching: A book of Readings. New York: Newbury House Publishers, 1988.
- Simmons, John: Decisions about the Teaching of English. Boston: Allyn and Bacon Inc. , 1976.
- Sinclair, J. Mc. H.: A Course in Spoken English Grammar. New York: Oxford University Press, 1972.
- Società di Linguistica Italiana: La gramática Aspetti Teorici e Didattica. Roma, 1979.
- Sweet, H: The Practical Study of Languages. London : Dent, 1899.
- Van Ek, V. : Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level. Council of Europe, Strasboro, 1975.
- Vázquez H., Rosalía: Metodología del trabajo en equipo en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Centro de Idiomas extranjeros. Unidad Académica de los ciclos profesionales y de posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades. México 1989.
- Werner, Patricia: A Context Based Grammar. New York: Random House, 1985.
- Wilkins, D. A.: A Second Language Learning and Teaching. London: Edward Arnold, 1974.