

007724 20 Leja



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES CAMPUS ACATLAN

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR GRAMATICA PEDAGOGICA

"PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL PRONOMBRE OBJETO INDIRECTO EN INGLES PARA HISPANOHABLANTES"

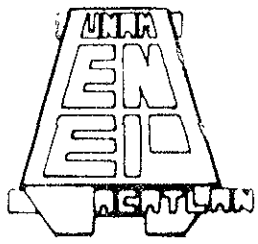
TRABAJO TERMINAL QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES PRESENTA ANA LILIA VILLEGAS PACHECO

No. CTA. 8530980-9

ASESORA: LIC. ELINORE JOY HOLLOWAY CREED.

ACATLAN, EDO., MEX.

1993.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

257241



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.

Dedico el presente trabajo con todo mi amor y admiración a mis padres ya que mi papá ha sido un guía y un ejemplo para seguir adelante en cada etapa de mi vida y a mi mamá porque siempre me ha rodeado de cariño y atenciones

AGRADECIMIENTOS

A Dios por haberme rodeado de gente maravillosa que me ayudaron a la realización de este sueño.

A las maestras Rosalía, Pat, Araceli, Kathryn y Joy por haberse reunido para conformar este seminario y durante el cual nunca escatimaron tiempo ni conocimientos para la realización del presente trabajo.

A la Lic. Joy Holloway quien ha sido una bendición para mí ya que no solo he recibido sus conocimientos, sino que además, he contado con su cariño y apoyo para la conclusión de este trabajo.

A la Mtra. Patricia Andrew por haber confiado en mí y haberme dado la oportunidad de integrarme al seminario, aunque ello representara un trabajo adicional para ella.

A Memito porque en cada letra capturada me daba muestra de su amor y apoyo incondicional.

A Araceli porque siempre ha sido mi compañera ideal en la realización de mis sueños y metas.

INDICE

	pag.
INTRODUCCION.	VI
CAPITULO 1. INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA, SU DEFINICION Y ELEMENTOS QUE LA CONFORMAN.	1
1.1. Introducción a la Gramática Pedagógica.	1
1.1.1. Definición de Gramática.	1
1.1.2. Tipos de gramáticas.	2
1.1.3. Definición de Gramática Pedagógica y sus implicaciones en la lengua.	4
1.2. Prácticas gramaticales en la clase de lenguas.	4
1.2.1. Diferentes enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas.	5
1.2.2. La enseñanza implícita y explícita de la gramática y su relación con los diferentes métodos y enfoques.	6
1.2.3. Competencia comunicativa y enseñanza de lenguas.	8
1.2.4. Componentes de una Gramática Pedagógica.	9
1.3. Adquisición-aprendizaje de la gramática.	12
1.3.1. Procesos de adquisición-aprendizaje.	12
1.3.2. Teoría del monitor de Krashen.	13
1.3.3. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.	13
1.3.4. Diseño de ejercicios y contexto social.	14
1.4. Descripción de la población.	15
Conclusiones.	16
CAPITULO 2. DESCRIPCION LINGUISTICA.	17
2.1. Sistema lingüístico del objeto indirecto.	18
2.1.1. Definición en el diccionario.	18
2.1.2. Punto gramatical en la historia del inglés.	18
2.1.3. Punto gramatical en gramáticas de L1.	19
2.1.4. Punto gramatical en gramáticas de L2.	19
2.2. Análisis contrastivo.	23

2.2.1. Sistema del pronombre objeto indirecto en español.	23
2.2.2. Puntos de contraste del pronombre objeto indirecto en inglés y español.	28
2.3. Tratamiento pedagógico.	29
Conclusiones.	30

CAPITULO 3. MODELOS TEORICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA. 31

3.1. Teoría cognoscitiva.	31
3.2. Interlenguaje.	33
3.3. Análisis de errores.	35
3.4. Modelo de toma de conciencia: La técnica <i>Down The Garden Path</i> .	36
3.5. Modelo de procesamiento de <i>input</i> estructurado. 37	
3.5.1. Tipos de ejercicios empleados en la enseñanza de la gramática.	37
3.5.2. Descripción del modelo de procesamiento de <i>input</i> estructurado.	38
3.5.3. Principios universales acerca del procesamiento de <i>input</i> en la lengua meta.	39
3.5.4. Ejercicios de <i>input</i> estructurado.	40
3.6. Modelo de procesamiento de <i>output</i> estructurado. 41	
3.6.1. Ejercicios de producción.	41
3.6.2. Ejercicios de <i>output</i> estructurado.	42
Conclusiones.	43

CAPITULO 4. DISEÑO DE EJERCICIOS. 45

4.1. Explicación del pronombre objeto indirecto en inglés para el maestro.	46
4.2. Ejercicios de toma de conciencia.	49
4.3. Comprensión auditiva. 50	
4.3.1. Ejercicio de <i>input</i> estructurado. Relación de columnas.	51

4.3.2. Ejercicio de <i>input</i> estructurado.	
Opción binaria.	53
4.4. Producción oral.	55
4.4.1. Ejercicio de <i>output</i> estructurado. Encuesta.	56
4.4.2. Ejercicio oral. Comunicativo.	57
4.4.3. Ejercicio de <i>output</i> estructurado. Afectivo.	59
4.5. Comprensión de lectura.	60
4.5.1. Ejercicio de comprensión de lectura.	
<i>Input</i> estructurado. Relación de columnas.	63
4.5.2. Ejercicio de comprensión de lectura.	
<i>Input</i> estructurado. Opción binaria.	65
4.6. Producción Escrita.	66
4.6.1. Ejercicio de producción escrita.	
<i>Output</i> estructurado. Afectivo.	68
4.6.2. Ejercicio de producción escrita.	
<i>Output</i> estructurado. Afectivo.	69
4.7. Integración de habilidades.	70
4.7.1. Ejercicio de integración de habilidades.	71
4.7.2. Ejercicio de integración de habilidades.	72
Conclusiones.	73
CONCLUSIONES.	74
BIBLIOGRAFIA.	75

LISTA DE FIGURAS.

	pag.
1. Diagrama acerca de la relación entre la gramáticas descriptiva, pedagógica y de aprendizaje.	3
2. Elementos de una gramática pedagógica en los materiales de enseñanza.	9

INTRODUCCION.

Una de las interrogantes para los maestros de las lenguas extranjeras, ha sido la inclusión o no de la gramática dentro de los programas de enseñanza. Algunos métodos como el de gramática traducción o el audiolingual han considerado a la gramática como un elemento indispensable para lo cual recurren a la enseñanza explícita de la misma; por el contrario, algunos otros como el método directo y el enfoque comunicativo aunque han reconocido la importancia de la misma han recurrido a la enseñanza implícita de la gramática. A fin de aprovechar los beneficios que ambos tipos de enseñanza proponen, este trabajo se sitúa con un enfoque ecléctico y los ejercicios diseñados se rigen bajo esta perspectiva.

De las palabras que se utilizan con más frecuencia en el inglés se encuentran los pronombres, ya que ayudan a que una oración se lea de manera más ágil. El pronombre objeto indirecto, a pesar de ser un elemento gramatical que tanto el inglés como el español comparten, resulta difícil para los alumnos hispanohablantes; esta dificultad se dá principalmente ya que existen diferencias a nivel sintáctico.

En la actualidad la Gramática Pedagógica ha sido reconocida como un auxiliar didáctico, cuya meta principal es ayudar al estudiante a aprender y a adquirir el conocimiento sobre el funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua que se está aprendiendo. Por ésta razón surge la necesidad de diseñar una Gramática Pedagógica que permita ayudar al alumno a aprender el pronombre objeto indirecto y al mismo tiempo sea una herramienta que facilite la enseñanza del mismo.

El presente trabajo se encuentra organizado de la siguiente forma. En el primer capítulo se definen tanto a la gramática en general como a los diferentes tipos de gramáticas ya que tienen objetivos y públicos diferentes. Se observa, además, el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas. Del mismo modo, con la finalidad de entender mejor los elementos que conforman a la Gramática Pedagógica, se esquematizan y describen los componentes de la misma. Posteriormente se plantean tanto la teoría del monitor de Krashen como la teoría de Ausubel; las cuales ayudarán a que el alumno mediante la enseñanza logre un aprendizaje significativo; además, se describe la población a la cual está dirigida el presenta trabajo.

En el segundo capítulo, se delimitan los usos del pronombre objeto indirecto en inglés. Se describen los sistemas lingüísticos del mismo desde el punto de vista de las gramáticas de L1 y de las de L2 para posteriormente contrastarlos y encontrar de este modo los puntos de dificultad para el alumno. Finalmente, se analizan diferentes libros de texto dirigidos a alumnos de inglés como L2 para estudiar el tratamiento pedagógico que se le ha dado al punto gramatical antes mencionado.

En el tercer capítulo se presentan los fundamentos que sustentan la teoría cognoscitiva del aprendizaje en general y la visión de la misma respecto al aprendizaje de una segunda lengua. Se contrastan dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. Se reconocen las aportaciones de la teoría cognoscitiva al momento de estudiar el interlenguaje de los alumnos. Se lleva a cabo un análisis de errores bajo la perspectiva cognoscitivista. Se proponen y describen dos modelos teóricos para la enseñanza de la gramática: la técnica *Down The Garden Path* y del Modelo de Procesamiento de *Input* Estructurado; los cuales serán empleados cuando sea posible como base para el desarrollo de los ejercicios.

En el capítulo cuarto se describen las cuatro habilidades que conforman el aprendizaje de una segunda lengua: comprensión auditiva y de lectura y producción escrita y oral, así como la integración de habilidades para posteriormente desarrollar ejercicios que intenten ser una herramienta útil para el aprendizaje del pronombre objeto indirecto en inglés habiendo tomado en cuenta, durante el diseño de los mismos, los elementos descritos en los primeros tres capítulos. Además, dichos ejercicios cuentan con instrucciones tanto para el maestro como para el alumno así como de una clave de respuestas.

Capítulo 1. Introducción a la gramática pedagógica, su definición y elementos que la conforman.

1.1. Introducción a la Gramática Pedagógica.

En este primer capítulo se definirán tanto a la gramática general como los diferentes tipos de gramática (descriptiva, de aprendizaje y pedagógica) y el público al cual cada una de ellas está dirigida. Posteriormente se definirá la Gramática Pedagógica que es el tema central de esta investigación. Más adelante se describirá el papel de la gramática en las metodologías más importantes para la enseñanza -aprendizaje del inglés. A continuación se discutirá la enseñanza implícita y explícita de la gramática en la clase de lenguas. Además, se analizarán los procesos de enseñanza, aprendizaje, la teoría del monitor y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel con 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. Por último se presentarán algunos criterios relacionados con diseño de ejercicios en el enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés, así como la descripción de la población a la cual va dirigida el diseño de esta gramática pedagógica.

1.1.1. Definición de Gramática.

Es importante señalar que existen diferentes tipos de gramáticas, entre las cuales se encuentran gramáticas científicas, pedagógicas y de aprendizaje, las cuales tienen objetivos y públicos diferentes.

La Academia de la Lengua Española define a la gramática como el arte de hablar y escribir correctamente.

El Diccionario Enciclopédico Bruguera (1976) la define como la ciencia que estudia el sistema de una lengua; de este diccionario se hace la siguiente sinópsis:

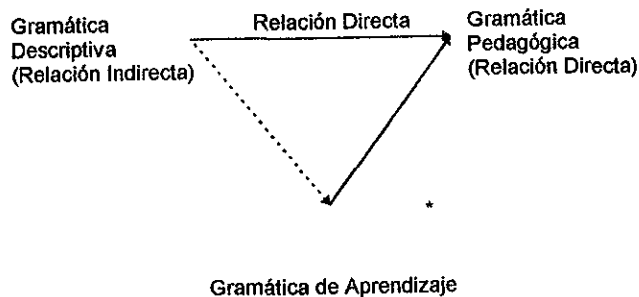
El sentido del término ha ido evolucionando con las teorías lingüísticas a lo largo de la historia, algunas corrientes actuales le otorgan un sentido estricto que comprende exclusivamente morfología (estudio de las partes de la oración) y sintaxis (estudio de la coordinación y unión de las partes). Otras corrientes conservan la concepción tradicional, que asignan a la gramática todos los aspectos de la lingüística moderna: fonología (estudio de los diversos sonidos de la lengua), morfología, sintaxis y lexicología (estudio del léxico o vocabulario de una región). Para efectos de este trabajo se entenderá el término **Gramática** como la ciencia que describe las propiedades formales de la lengua. Se basa en una teoría formal la cual tiene que ser explícita y lo más exacta posible, tomando en cuenta a la vez la teoría de Chomsky quien considera que cada individuo lleva consigo un sistema internalizado que facilita la capacidad gramatical innata para sistematizar los elementos del discurso de una lengua (Crystal.1987:409).

1.1.2. Tipos de Gramáticas.

Es importante señalar que existen diferentes tipos de gramáticas (científicas, pedagógicas, de aprendizaje) las cuales están dirigidas a diferentes tipos de público, pero que al mismo tiempo tienen relación en la enseñanza de lenguas.

Las gramáticas científicas (descriptivas) están dirigidas a nativo-hablantes o a un público de especialistas (lingüistas, profesores de lenguas especializadas, alumnos avanzados) ya que ofrecen bases sólidas y explicaciones precisas acerca del funcionamiento de la lengua; por lo que su consulta es necesaria para el diseño de una gramática pedagógica (Corder.1972). Por otro lado, en las gramáticas científicas la información está presentada de tal manera que no existe una referencia pedagógica ni didáctica que colocaría a los puntos gramaticales según sus niveles de dificultad para la enseñanza. De ahí que se surja la necesidad de la gramática pedagógica.

Según Odlin (1994:4-5) la gramática pedagógica contiene tanto los elementos didácticos que facilitan la enseñanza de sus contenidos como los elementos prácticos que ayudan a los alumnos a alcanzar la competencia comunicativa que, según Canale y Swan (1980:75), es la habilidad de comunicarse exitosamente en una. El autor de una gramática pedagógica organiza la descripción lingüística y práctica de una manera digerida con la intención de guiar el aprendizaje de la lengua meta.



* Diagrama proporcionado por Rosalía Vázquez.1997. UNAM

El cuadro anterior ilustra la relación entre estos tres tipos de gramáticas. Como se ha mencionado anteriormente la gramática descriptiva provee información acerca de un amplio rango de estructuras de la lengua, por lo que sirve de material de consulta para el diseño de una gramática pedagógica mientras que los psicólogos han reconocido que los modelos gramaticales reflejan, aunque sea de manera indirecta, un sistema neurológico complejo definido por las capacidades y limitaciones de la mente humana (Gramáticas de Aprendizaje).

Tanto las descripciones gramaticales como las descripciones de los procesos mentales resultan útiles para el diseño de los ejercicios de una Gramática Pedagógica.

1.1.3. Definición de Gramática Pedagógica y Sus Implicaciones en la Lengua.

Resulta indiscutible el hecho de considerar la enseñanza de la gramática como uno de los elementos indispensables en la clase de lenguas. Por lo que Smith (1987) concluye que la gramática pedagógica es una herramienta que facilita la adquisición de la competencia gramatical de la lengua meta.

El escritor de una gramática pedagógica pretende proveer de un esquema informal de definiciones, diagramas, ejercicios y reglas verbalizadas las cuales podrían ayudar al estudiante a adquirir el conocimiento de una lengua y la fluidez en su uso (Allen.1974:60).

Una gramática pedagógica intenta promover un aprendizaje rápido y eficaz. Para la elaboración de la misma se deben tomar en cuenta los siguientes factores: la edad de los alumnos, la habilidad del profesor, los objetivos del curso, y una consulta completa de una serie de fuentes de información tales como: teorías psicolingüísticas de aprendizaje, reglas gramaticales, métodos y técnicas de enseñanza y un análisis de necesidades (V.Mendoza.1993:25).

Verónica Mendoza (1993:24) define a la gramática pedagógica de esta manera:

"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 se está aprendiendo."

1.2. Prácticas Gramaticales en la Clase de Lenguas.

En este apartado se hará en primer lugar una descripción de las metodologías más importantes para la enseñanza-aprendizaje del inglés: método de gramática-traducción, directo, audiolingual y enfoque comunicativo (1.2.1.), para posteriormente establecer una relación entre los

métodos y los diferentes tipos de enseñanza de la gramática (1.2.2.). Posteriormente se hará una descripción acerca de la competencia comunicativa. Finalmente se analizarán los conceptos de una Gramática Pedagógica según Corder.

1.2.1. Diferentes Enfoques y Métodos para la Presentación Pedagógica de la Gramática.

Método de Gramática Traducción

Este método por lo regular sigue el siguiente procedimiento.

- 1) Explicación de una regla gramatical, con oraciones como ejemplo .
- 2) El vocabulario, presentado como una lista bilingüe .
- 3) Una selección de lectura, enfatizando la regla presentada en (1) y el vocabulario presentado en (2).
- 4) Incluye una traducción en ambas direcciones de L1 a L2 y de L2 a L1.

En esta metodología se asume implícitamente que en cada lección se introducen ciertas reglas y que estas reglas dominan la lección. Dichas reglas van de lo simple a lo complejo (Krashen.1987:127).

Método Audiolingual

En el método audiolingual la clase comienza típicamente con un diálogo el cual contiene las estructuras y vocabulario de la lección.

El alumno está atento a la mímica del diálogo y eventualmente lo memoriza. A menudo los alumnos practican el diálogo en grupo y después en pequeños grupos. Posteriormente le siguen los modelos de ejercicios de las estructuras presentadas en el diálogo. El propósito de los ejercicios es "reforzar los hábitos" para hacer el modelo automático. Se practicaban las habilidades en orden estricto: escuchar, hablar, leer, escribir.

Método Directo

Todo el lenguaje empleado en el salón de clase es en lengua meta. Esto incluye tanto el lenguaje de los ejercicios como el del maestro usado para el manejo del grupo. El método se enfoca en la enseñanza inductiva de la gramática. El propósito de este tipo de instrucción es tener al alumno en todo momento expuesto a la lengua meta.

Enfoque Comunicativo

Este enfoque promueve la interacción entre los que aprenden. Los alumnos deben ser capaces de utilizar las estructuras, las funciones y el vocabulario de una lengua en diferentes situaciones y contextos.

1.2.2. La Enseñanza Implícita y Explícita de la Gramática y su Relación con los Diferentes Métodos y Enfoques.

En este apartado se pretende establecer una relación entre las metodologías y los diferentes tipos de enseñanza de la gramática; dicha relación pretende servir de base para la delimitación y enfoque a seguir en ésta Gramática Pedagógica.

Mucho se ha escrito acerca del cómo deben presentarse las reglas gramaticales. Una cuestión es la que sugiere si las reglas deben enseñarse directamente (explícitamente) o si los alumnos deben llegar a las reglas por sí mismos (implícitamente).

Enseñanza Implícita / Enfoque Inductivo.

En este tipo de enseñanza la gramática no se presenta con explicaciones gramaticales directas. Al alumno se le dan ejemplos de discurso y tiene que inducir o descubrir las regularidades. Este enfoque pretende exponer al alumno a una gran cantidad de información oral y escrita. Durante ésta exposición sólo se utiliza la lengua meta, nunca la lengua materna, con la

intención de someter al alumno el mayor tiempo posible a la lengua meta. Dentro de este tipo de enseñanza se encuentran tanto el método directo como el audiolingual.

Según Corder la enseñanza implícita de la gramática considera desde el punto de vista psicológico que la lengua es una estructura de hábitos (habit structure) y el aprendizaje de una lengua como la adquisición de una serie de hábitos. Por otro lado, basándose en Fries and Lado (1957), Corder sustenta que en este tipo de enfoque los materiales están formados básicamente de ejercicios para desarrollar hábitos de los cuales se excluyen las explicaciones y descripciones acerca de la lengua (1972:131).

Hamett (1974) comenta que algunos alumnos obtienen mejores resultados mediante una enseñanza inductiva de la gramática, debido a los diferentes estilos de aprendizaje que tiene cada alumno (V.Mendoza.1993:8).

Enseñanza Explícita / Enfoque Deductivo.

Este tipo de enseñanza propone que el profesor de lenguas generalmente inicie su clase con la explicación gramatical por lo que la memorización y la continua repetición de las reglas gramaticales era considerada como la evidencia de que se había internalizado la regla. El alumno que mejor declamara las conjugaciones, analizara gramaticalmente palabras y oraciones, sería el que mejor sabría la lengua. Desafortunadamente no siempre resultaba tan simple en la práctica. (Corder.1972:132).

El método de gramática traducción y el enfoque cognoscitivo han utilizado este tipo de enseñanza. Consideran que no hay razón para forzar al alumno a adivinar la regla y que se debe hacer una presentación clara y dar ejercicios de práctica hasta que la regla sea "internalizada". La meta de la enseñanza explícita está en la forma y se pretende que el alumno analice aspectos formales de la información presentada.

Enseñanza ecléctica / Enfoque ecléctico.

Como se describió anteriormente, utilizar sólo el enfoque deductivo o el inductivo resulta una posición extremista. Debido a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos es preferible tener una postura ecléctica, abierta a las necesidades y estilos cognoscitivos de cada uno, con la intención de rescatar aspectos de ambas posturas y proponer elementos de enseñanza de una manera integral en una gramática pedagógica.

Hasta el momento no se ha podido demostrar que exista una conexión lógica entre una teoría psicológica particular de cómo se aprende la gramática y cualquier teoría lingüística particular de la estructura de la lengua. Lo poco que se sabe acerca de los procesos psicológicos del aprendizaje de la L2, ya sea de la experiencia teórica o práctica, sugiere una combinación de procedimientos deductivos o inductivos la cual da mejores resultados (Corder.1972:133).

El enfoque comunicativo sigue un enfoque ecléctico para la enseñanza de la gramática.

1.2.3. Competencia Comunicativa y Enseñanza de Lenguas.

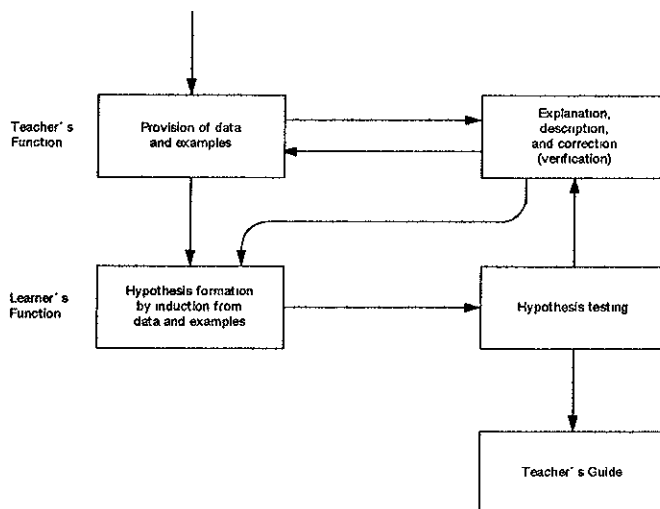
Durante el proceso de aprendizaje de una lengua, el que aprende debe tener la habilidad de entender producciones en diferentes situaciones y él mismo hablar y escribir apropiadamente.

La enseñanza de la gramática está íntimamente ligada con la enseñanza de significado. No es suficiente el hecho de capacitar al alumno a producir oraciones gramaticales; él debe saber cómo y cuándo usarlas. Esto es la distinción entre competencia y actuación (competence and performance). La habilidad gramatical es sólo un elemento que contribuye a la competencia comunicativa; se debe insistir en el uso de las estructuras gramaticales durante la comunicación en la L2, es decir, del significado entre dos o más interactuantes. Por lo tanto la enseñanza de la gramática no puede estar divorciada de la enseñanza del significado (Allen y Widdowson.1974:60).

1.2.4. Componentes de una Gramática Pedagógica.

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

Corder propone el siguiente cuadro que esquematiza los elementos de una gramática pedagógica en los materiales de enseñanza (1973:134 y 135).



Información, datos y ejemplos.

Corder (1973:133) considera que el aprendizaje es un proceso inductivo, el cual puede ser controlado y facilitado por descripciones y explicaciones dadas en el momento apropiado y formuladas de tal manera que correspondan a la madurez, conocimientos y nivel del alumno. En este sentido, la enseñanza es el medio para proveer al alumno con la información correcta y enseñarlo a usarla, lo que significa desarrollar en él estrategias de enseñanza propias y medios de enseñanza para verificar sus hipótesis.

Resulta indispensable que el alumno tenga 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.

Después de dar la información al alumno con ejemplos, entonces el maestro describe o explica la estructura gramatical para el mejor entendimiento de la misma por parte del alumno. Para fines pedagógicos resulta interesante la distinción entre descripción y explicación.

V. Mendoza (1993) señala que sin entrar en convenciones filosóficas se puede asumir 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 el 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).

Ejercicios Inductivos.

Una vez que el profesor considera que la estructura gramatical enseñada ha sido aprendida, entonces el profesor le proporciona al alumno los ejercicios inductivos para resolver. Los ejercicios inductivos son puramente mecánicos. Dakin J. (1973) en Mendoza (1993), los define como ejercicios sin significado ("meaningless exercises"), en los cuales no intervienen grandes decisiones gramaticales; por lo menos sólo en la utilización del punto gramatical por aprender o practicar. Los ejercicios de "fill in the blanks" en los cuales se completa con información específica acerca de un solo punto gramatical son una muestra de este tipo de ejercicios.

Fill in the blanks with live / lives

He _____ in México City.

They _____ in Canada.

I _____ in France.

Se ha considerado que los ejercicios inductivos que no demandan una decisión semántica o sintáctica son de poco valor para la enseñanza de la gramática. Estos quizá pueden ser útiles para manipulación de la información, o bien, como práctica de pronunciación (V.Mendoza.1993:44).

Ejercicios de evaluación de hipótesis.

Mientras los ejercicios inductivos arriba mencionados son puramente mecánicos; los ejercicios de evaluación de hipótesis comprueban la creatividad del alumno en la L2. Corder considera que los ejercicios de evaluación de hipótesis tienen la característica de forzar al alumno a tomar decisiones sintácticas, realizar juicios de lo que es y de lo que no puede ser aceptable. Estos son algunas veces denominados ejercicios de solución de problemas ("problem solving exercises") (Corder.1973:140). Por tal motivo Dakin (1973) los define como ejercicios significativos ("meaningful exercises"). En este tipo de ejercicios el profesor de lenguas tiene un rol 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 el único que juzga la aceptabilidad de las oraciones producidas por sus alumnos y la corrección de sus opciones.

Existen principalmente dos tipos de ejercicios para la evaluación de hipótesis: ejercicios de reconocimiento ("recognition exercises") son aquellos que requieren que el alumno seleccione la opción más aceptable de entre dos o más alternativas. Un ejemplo de éstos son los ejercicios de opción múltiple:

Mary *am / are / is* an excellent student.

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").

Guía para el maestro.

Para efectos de este trabajo se ha decidido incluir una guía para el maestro con la intención de proporcionar al profesor que desee emplear esta Gramática Pedagógica los procedimientos a seguir en los ejercicios aquí descritos y las respuestas a los mismos.

1.3. Adquisición-Aprendizaje de la Gramática

En este apartado se va a describir la teoría del monitor de Krashen y los procesos de adquisición-aprendizaje de una lengua para explicar una teoría psicolingüística que sustente nuestra Gramática Pedagógica. Posteriormente se discutirá la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel que aporta una teoría pedagógica para la presente investigación. Finalmente se describirá la población a la cual esta gramática pedagógica está dirigida.

1.3.1. Procesos de Adquisición-Aprendizaje.

Es necesario en primer término hacer una distinción entre adquisición y aprendizaje. Esta distinción establecida por Krashen en los setentas, declara que los adultos tienen dos sistemas distintos e independientes de desarrollar la competencia en la lengua meta.

El primer sistema es el de adquisición de la lengua el cual es un proceso similar al sistema que desarrollan los niños en la primera lengua. La adquisición es un proceso subconsciente. No se tiene consciencia de las reglas gramaticales de la lengua que está siendo adquirida. En vez de ello se desarrolla un sentido de "corrección". Las oraciones gramaticales parecen o se sienten correctas aún cuando no se sabe "conscientemente" qué regla fue empleada (Krashen, 1987:9).

El segundo sistema para desarrollar la competencia en la lengua meta es el aprendizaje de la lengua. Aprendizaje es el proceso que se refiere al conocimiento consciente de la lengua

(conocer las reglas, tener precaución al usarlas, ser capaz de hablar de ellas). También podría definirse como el conocimiento formal de una lengua o aprendizaje explícito. (Krashen.1987:10).

Una gramática pedagógica tiene un destinatario específico y mediante la enseñanza formal pretende el aprendizaje de un punto gramatical, motivo por el cual el concepto de aprendizaje resulta relevante.

1.3.2. Teoría del Monitor de Krashen.

Haciendo referencia a Krashen, David Crystal (1987:409) menciona la teoría del monitor que se manifiesta durante el proceso de aprendizaje antes mencionado. El "monitor" es el conocimiento de reglas lingüísticas que edita el progreso de la adquisición y guía la actuación del hablante.

La enseñanza tradicional de lenguas hace al alumno consciente de las reglas lingüísticas. Como resultado, las personas quienes se preocupan demasiado de cometer errores, recurren continuamente a su conocimiento lingüístico, haciendo un sobre-uso del monitor.

Sin embargo, ya que el monitor regula la producción oral y escrita de la L2, es importante tomar esta teoría en cuenta en el diseño de una gramática pedagógica que busca afirmar el proceso de aprendizaje de cierto punto gramatical.

Cabe mencionar que Krashen, posteriormente, modificó su postura en cuanto a la división tajante entre adquisición-aprendizaje. Afirma que el aprendizaje es útil para estimular la adquisición.

1.3.3. Teoría del Aprendizaje Significativo de D. Ausubel.

El concepto de "comprehensible input" (Krashen.1977) significa que el grado de dificultad lingüística presentado al alumno debe de incrementarse gradualmente, siempre incrementando la

información según los conocimientos previos de los alumnos. Ausubel (1973), antes que Krashen (1977), había utilizado el precepto anterior en su teoría de aprendizaje significativo. En esta teoría Ausubel propone que *todo aprendizaje está ligado a una enseñanza la cual puede ser de dos tipos, autodidáctica o guiada*. El afirma que el estudiante pasa del aprendizaje memorístico o por repetición (en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, careciendo de todo significado para la persona que aprende) al aprendizaje significativo (en el que hay un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognoscitiva). No obstante, Ausubel admite que, en muchos momentos del aprendizaje escolar o extraescolar, puede haber aspectos memorísticos. Sin embargo, éste va perdiendo importancia gradualmente a medida que el alumno adquiere más conocimientos, ya que al aumentar éstos se facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material de aprendizaje nuevo (Pozo.1989:212).

La teoría de Ausubel resulta útil para el desarrollo de esta Gramática Pedagógica ya que ambos tipos de aprendizaje deberán ser desarrollados en la clase viéndose reflejados en las actividades y ejercicios aquí propuestos, con la intención de modificar el conocimiento del estudiante a partir de su propia percepción.

1.3.4. Diseño de Ejercicios y Contexto Social.

El diseño de esta Gramática Pedagógica pretende que el alumno aprenda a estructurar correctamente el punto gramatical a tratar, pero también se pretende que él maneje con facilidad el uso de ese punto correctamente en situaciones reales de comunicación. Dickins (1988:632) considera que los siguientes elementos deben de ser tomados en cuenta para la elaboración de ejercicios gramaticales.

El profesor necesita explicar:

a) La relación entre los participantes de ese acto de comunicación. (Madre e hijo, jefe y empleado).

- b) El tiempo del evento (presente, pasado, futuro).
- c) La intención de la emisión (conocer, reclamar, obligar).
- d) La actitud tomada por los participantes (agresiva, amigable).

En otras palabras, los ejercicios tienen que estar contextualizados. El tomar en cuenta estos elementos permitirá al alumno desarrollar su competencia lingüística y su competencia gramatical. Estos elementos son parte fundamental de esta Gramática Pedagógica.

1.4 Descripción de la Población.

Esta Gramática Pedagógica está dirigida a alumnos hispano-hablantes de nivel básico con 100 horas de instrucción formal en inglés.

Los grupos están conformados en su mayoría por alumnos jóvenes y adultos de entre 18 y 30 años que son estudiantes de ingeniería de la E.S.I.M.E. Unidad Culhuacán del Instituto Politécnico Nacional.

El inglés se imparte en el Centro de Idiomas de la misma institución. El estudio de una lengua extranjera no es obligatorio y sólo se estudia por iniciativa propia. El número de participantes oscila entre 20 y 30 personas por grupo.

El plan de estudios se basa en un enfoque comunicativo y siguen la metodología propuesta por la serie de libros Coast to Coast para los niveles básicos y American Dimensions para los niveles intermedios y avanzados.

La planta de profesores tiene en su mayoría sólo una formación técnica (teacher's diploma) y, aunque son la minoría, algunos de ellos tienen estudios de Licenciatura en Letras Inglesas o en Enseñanza de Inglés.

Conclusiones.

En este primer capítulo se planteó la necesidad de desarrollar una Gramática Pedagógica que le de tanto al profesor como al alumno las herramientas necesarias para la enseñanza-aprendizaje del componente gramatical por aprender dentro de un contexto de instrucción formal. Posteriormente se describió el papel de la gramática, a través de los años, en las principales metodologías y enfoques para la enseñanza de lenguas de este siglo. Además se definieron los conceptos de adquisición y aprendizaje propuestos por Krashen y se analizó su importancia en el proceso de construcción creativa del lenguaje. Finalmente, se examinó el proceso de aprendizaje desde la perspectiva cognoscitiva de Ausubel y su relación con la enseñanza. Esta teoría es relevante durante el diseño de ejercicios que esta Gramática Pedagógica propondrá para una población específica universitaria.

Capítulo 2. Descripción Lingüística.

El objetivo del presente capítulo es definir y delimitar los usos del pronombre objeto indirecto en inglés. Se describirán las diferentes corrientes gramaticales y se decidirá sobre qué enfoque gramatical se sustentará esta Gramática Pedagógica. Se hará una reseña del punto gramatical. Veremos que hay dos tipos de gramáticas; las de L1 (dirigidas a nativohablantes) y las de L2 (dirigidas a estudiantes cuya primer lengua no es inglés). Se contrastarán las diferencias y similitudes existentes en el uso de este punto gramatical entre el inglés y el español. Finalmente se revisarán algunos libros de texto diseñados para el estudio del inglés como L2 y se observará cómo presentan al pronombre objeto indirecto.

La gramática tradicional es una colección de explicaciones gramaticales. Define las partes del discurso y las unidades sintácticas del inglés; describe con gran detalle las funciones de estos elementos en la oración que, a su vez, interpreta de acuerdo a su significado, uso y forma. (Harsh.1968:2-4).

La lingüística descriptiva analiza el significado estructural de la lengua. Postula que el inglés tiene una serie de modelos gramaticales únicos para indicar el significado: forma de las palabras (word form), palabras funcionales (function words), orden de las palabras (word order) y modelos de entonación (intonation patterns). Hace una distinción entre la lengua oral y escrita, enfatizando la importancia de patrones del discurso únicos para un individuo (idiotecto) y para regiones geográficas o clases sociales (dialectos). (Harsh.1968:6-7)

La gramática generativa propone describir todas las oraciones posibles en inglés, no sólo las ya existentes. Explica cómo los nativohablantes forman o generan oraciones. Provee de un sistema para explicar la ambigüedad de las oraciones. (Harsh.1968:8-9).

Esta Gramática Pedagógica propone un enfoque ecléctico para el análisis del pronombre objeto indirecto ya que como se describió anteriormente, cada una de las tres gramáticas descritas

contiene elementos diferentes, los cuales, si son combinados, dan una visión más completa para el análisis y enseñanza del punto gramatical a tratar en esta Gramática Pedagógica.

2.1. Sistema Lingüístico del Objeto Indirecto.

La descripción que se hará acerca del sistema lingüístico del pronombre objeto indirecto en inglés servirá de base para posteriormente contrastarlo con el sistema lingüístico de español.

2.1.1. Definición en el Diccionario.

El Diccionario Larousse define al pronombre como la palabra que hace las veces del nombre y toma el género y número de éste. (De Toro y Gisbert.1964:843)

2.1.2. Punto Gramatical en la Historia del Inglés.

Resulta interesante resaltar el hecho histórico de que el inglés ha venido simplificándose, pero como Pyles señala:

" Los pronombres retenían y en consecuencia todavía retienen cierto grado de complejidad la cual los caracterizaba en el inglés antiguo (Old English). Estas palabras solas preservaban la distinción en su forma entre sujeto y objeto, excepto para los pronombres neutrales (h) *it, that, this* y *what.*; los cuales aún el inglés antiguo no había diferenciado entre el nominativo y el acusativo. Las formas objeto de los pronombres personales sobrevivieron del inglés antiguo. Son *me* (nominativo *ich, I*), *us* (nominativo *we*), *thee* (nominativo del *thou*) y *you* (nominativo *ye*). La tercera persona del acusativo masculino *hine* sobrevivió al inglés medio (Middle English) solamente en el sur de Inglaterra; en otros lados cambió a *him*. En el inglés

antiguo el femenino acusativo *hi* sobrevivió en la misma región pero en el siglo XIII fue suplantado por *hir* (e) o *her* (e) en el resto de las regiones." (Pyles.1964:171).

Siendo el propósito de esta gramática pedagógica el pronombre objeto indirecto en inglés, esta reseña histórica resulta interesante ya que, como Pyles señala, los pronombres objeto son de los pocos elementos que en inglés aún conservan género y número.

2.1.3. Punto Gramatical en Gramáticas de L1

Según Johnson (1987:192), cada palabra en una oración debe estar unida con alguna otra palabra o palabras para lograr que la oración se lea de manera ágil y con sentido . De esta observación surge la importancia de los pronombres en la redacción con los cuales aún los nativohablantes de inglés enfrentan cierta dificultad al momento de emplearlos de manera escrita. Tanto Johnson (1987) como Hulon (1983:96) concluyen que los pronombres deben coincidir tanto en género como en número con los sustantivos a los cuales se refieren. En la mayoría de las gramáticas para adultos no se menciona en detalle el pronombre objeto indirecto ya que no es un problema para el nativohablante de inglés.

2.1.4. Punto Gramatical en Gramáticas de L2.

A continuación se hace un análisis de cómo el pronombre objeto indirecto se encuentra tratado en las siguientes gramáticas de L2. En las gramáticas Using Essential English Grammar (1974), Grammar for Everyday Use (1986), Graded Exercises in English (1926) y Regents English Workbook (1955), el punto gramatical se trata de manera muy escasa ya que sólo se presenta al alumno con una breve explicación y con ejercicios mecánicos de sustitución. Finalmente, la

descripción que a continuación se hace acerca del punto gramatical objeto de esta Gramática Pedagógica fue tomada de las siguientes gramáticas ya que fue la más completa y sus autores coinciden en la visión del mismo: Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983) en The Grammar Book, Martinet y Thompson (1969) en A Practical English Grammar y Praninskas (1975) en Rapid Review of English Grammar.

Pronombres Personales

persona	singular	plural
1	I	We
2	You	You
3	He,She, It,	They

Existe una relación entre los pronombres personales y los pronombres objeto que a continuación se ilustra:

Pronombres Personales	Pronombres Objeto
I	me
You	you
He	him
She	her
It	it
We	us
You	you
They	them

Existen algunos verbos que frecuentemente toman dos objetos, uno directo y uno indirecto. Un objeto indirecto es usualmente una persona a la cual o para la cual algo está siendo hecho.

1.- El pronombre objeto indirecto en inglés se presenta dentro de la oración en tres formas: 1) sin una preposición introductoria, 2) introducido por la preposición "to" o 3) introducido por la preposición "for". Este patrón o situación está controlado por el verbo. Martinet y Thompson (1980:70-71) y Praninskas (1975:200) coinciden en la siguiente descripción:

TO	TO / O	O	O / FOR	FOR
admit	promise	ask	build	answer
announce	bring	cost	buy	cash
describe	lend		draw	design
explain	offer		find	do
introduce	pay		get	prepare
mention	sell		make	prescribe
recommend	send		book	pronounce
say	show		cook	
speak	teach		bake	
suggest	give		fry	
	tell		boil	
	write		keep	
	pass			
	sing			
	take			

2.- La posición del objeto indirecto en una oración va a depender de la preposición que se emplee para introducirlo y del objeto directo:

a) Si ninguna preposición introduce al objeto indirecto, éste precede al objeto directo.

(Praninskas:201)

S	V	I.O.	D.O.
Professor Baker	asked	a student	the time.
The student	told	him	that it was ten after two.

b) Si el objeto indirecto es introducido por las preposiciones *To* o *For* y el objeto directo es sólo una frase simple (simple noun phrase), el objeto indirecto sigue al objeto directo. (Praninkas:201).

S	V	D.O.	I.O.
Professor Baker	explained	oxidation	to his students.
He	had answered	some questions	for them

c) Si el objeto directo es una cláusula (clause) , o si contiene una cláusula , el objeto indirecto precede al directo. (Praninkas:201).

S	V	I.O.	D.O.
Professor Baker	told	his students	that he had lost his watch.
He	mentioned	to them	that he was sorry he was late.

3- Significado

Los verbos que necesitan objeto indirecto en inglés comparten ciertas similitudes y diferencias . Una diferencia importante es que para algunos de estos verbos el objeto indirecto es indispensable para el significado de la oración: (Celce-Murcia: 238).

Joe gave a book to Mel.

Joe gave Mel a book. (Estas oraciones tienen un significado similar)

Lo mismo sucede con las siguientes oraciones:

Mr. Jensen found a job for me y Mr. Jensen found me a job.

Pero si el objeto indirecto se suprime, el significado de la oración cambia:

Mr. Jensen found a job. (indica que el empleo fue para si mismo).

Hay algunos casos donde el objeto indirecto no es estructuralmente necesario, pero está fuertemente implícito y por lo tanto parece estar semánticamente presente. (Celce-Murcia:238-239).

Sam sold the car (to someone).

Barbara asked a question (of someone).

Como se puede observar a lo largo de esta descripción en las gramáticas de L2, el pronombre objeto indirecto es un tema complejo para los no nativohablantes de inglés no sólo por su estructura sino también por las variaciones en significado que se pueden dar con la presencia u omisión del mismo y que, a pesar de ello, muy pocas gramáticas lo tratan ampliamente.

2.2. Análisis Contrastivo.

En este apartado se describirá el sistema lingüístico del pronombre objeto indirecto en español para posteriormente contrastarlo con el sistema inglés el cual ha sido reseñado anteriormente.

2.2.1. Sistema del Pronombre Objeto Indirecto en Español.

Revilla de Cos (1984:61) considera que para definir al pronombre se emplearán tres criterios : 1) el morfológico. 2) el sintáctico y 3) el semántico.

1) Morfológico: Las variaciones morfológicas que el pronombre presenta son de género (masculino, femenino y neutro) y de número (singular y plural).

2) Sintáctico: Sintácticamente los pronombres no son una categoría independiente pues unos (los personales) funcionan exclusivamente como sustantivos, otros (los posesivos) como adjetivos y otros (los restantes), como sustantivos, adjetivos o adverbios.

3) Semántico: Es nulo o escaso el contenido semántico del pronombre, es decir, no tiene significado por sí mismo. Siempre señalan o se refieren a algo a que se está viendo, se ha nombrado o se entiende por el contexto.

Tabla 1.- Formas de los pronombres personales para las diversas funciones. (Revilla de Cos 1984: 66).

			sujeto	complemento preposicional	Objeto Directo (Caso Acusativo)	Objeto Indirecto (Caso Dativo)
1ra. persona	singular	masculino	yo	mi - conmigo	me	me
		femenino				
	plural	masculino	nosotros	nosotros	nos	nos
		femenino	nosotras	nosotras		
2da. persona	singular	masculino	tú	ti - contigo	te	te
		femenino				
	plural	masculino	vosotros	vosotros	os	os
		femenino	vosotras	vosotras		
3ra. persona	singular	masculino	él	él-sí-consigo	lo (te)	le - se
		femenino	ella	ella-sí-consigo	la	le - (la) - se
		neutro	ello	ello	lo	le - se
	plural	masculino	ellos	ellos-sí-consigo	los (les)	les - se
		femenino				
				ellas	ellas-sí-consigo	las
				Formas Acentuadas	Formas Inacentuadas	

Ejemplos de oraciones empleando los diferentes pronombres objeto indirecto.

El niño me compra un helado.

El niño te compra un helado.

El niño se compra un helado.

El niño les compra un helado.

El niño os compra un helado.

El niño nos compra un helado.

Algunos predicados verbales llevan un sintagma que desempeña la función de modificador objeto indirecto.

El maestro pidió al niño su tarea.

El sintagma al niño desempeña la función de objeto indirecto.

En el texto Español 1 (1984:200) se considera que si se hiciera una lista bastante larga de sintagmas que funcionan como objeto indirecto, se llegaría a tres conclusiones:

1).- Que los enlaces subordinantes en el objeto indirecto son únicamente la preposición a o la preposición para.

2).- Que la preposición a es mucho más frecuente que la preposición para.

3).- Que siempre aparece un sustantivo que es núcleo del sintagma de estructura núcleo-modificador que funciona como término.

¿ Cómo se reconoce el objeto indirecto ?

De acuerdo con el texto de Español 1 (1984:201) la forma más común para reconocerlo es preguntándole al núcleo verbal ¿ a quién ? o ¿ para quién ? la acción está siendo realizada.

El procedimiento de conmutación es válido para reconocer al objeto indirecto. El objeto indirecto siempre se puede sustituir por uno de estos pronombres: *le, les*.

El abuelo reparte caramelos a sus nietos.

El sintagma *a sus nietos* se puede sustituir por *les*.

El abuelo *les* reparte caramelos.

En muchos casos la construcción del objeto indirecto es muy semejante a la del objeto directo. Para evitar confundirlos se debe tener en cuenta que el objeto directo al conmutar con los pronombres (*lo, la, los, las*), lo hace concordando en género y número; en cambio el objeto indirecto al conmutar con los pronombres (*le, les*), solamente concuerda en número pero no en género.

- a) El niño admira a su padre.
- b) El niño admira a su madre.
- c) El niño escribe a su padre.
- d) El niño escribe a su madre.

A primera vista no se sabe que función desempeñan los sintagmas *a su padre y a su madre*. Se trata de conmutar primero en las oraciones a) y b).

El niño admira <i>a su padre</i> . ----	El niño <i>lo</i> admira.
El niño admira <i>a su madre</i> . ---	El niño <i>la</i> admira.

Se puede concluir que se trata de objeto directo ya que (*lo y la*) concuerdan en género y número respectivamente.

2.2.2. Puntos de Contraste del Pronombre Objeto Indirecto en Inglés y Español.

1.-Tanto el inglés como el español tienen diferentes formas en sus pronombres objeto indirecto.

Pronombres Objeto Indirecto en Inglés

Pronombres Objeto Indirecto en Español

me-----	me
you-----	te/se
him-----	se/le
her-----	se/le
it-----	se/le
us-----	nos
you-----	os
them-----	se/les
them-----	se/les

2.-Los pronombres objeto indirecto en inglés sustituyen sustantivos en género y número. Sin embargo, en español al conmutar con los pronombres objeto indirecto, se concuerdan solamente en número pero no en género.

I showed them the room (to them) ----- Les mostré el cuarto.

I showed him the room (to him) ----- Le mostré el cuarto.

I showed her the room (to her) ----- Le mostré el cuarto.

4.- La posición regular del pronombre objeto indirecto en inglés es después del verbo y en español es regularmente antes del verbo (Resnik.1964:21).

They gave us the money-----Nos dieron el dinero.

They sent him the message-----Le enviaron el mensaje.

5.- Sin embargo, en español cuando se trata de una oración imperativa afirmativa los pronombres objeto indirecto se vuelven sufijos del verbo, lo cual no ocurre en inglés. (Resnik.1964:21).

Quiero escucharlos. ----- I want to listen to them.

Dígame la verdad. ----- Tell me the truth.

6.- Finalmente, en español cuando hay dos pronombres objeto, el objeto indirecto precede al directo. Generalmente en inglés se usa una preposición en estos casos, pero cuando no se usa la preposición se rigen por la misma sintaxis.

Me lo dice. ----- He tells it to me.

Dígamelo. ----- Tell it to me.

Podrías dársela. ----- Could you give him it ?

Se puede concluir que debido a que la posición del pronombre objeto indirecto en inglés es diferente a la posición en español, este punto resulta el más complicado para el hispanohablante que aprende inglés, motivo por el cual este aspecto va a ser tratado en esta Gramática Pedagógica.

2.3. Tratamiento Pedagógico.

En los libros de texto para enseñanza de inglés como lengua extranjera revisados para observar el pronombre objeto indirecto, se encontró que este tema es introducido en el nivel básico, pero en los niveles intermedio y avanzado ya no es el tema de estudio. Los libros revisados Coast to Coast 2 (1987), Interchange 1 (1990), American Streamline Departures (1980), Business Basics (1995), East West Basics (1994), presentan al pronombre objeto indirecto en

actividades contextualizadas. Simplemente se hacen sustituciones de sustantivos, por el pronombre objeto que corresponda. Las explicaciones acerca de este punto gramatical se hace mediante la presentación de un cuadro, en la cual, se muestra la relación que existe entre pronombres personales y pronombres objeto. Esta sustitución se hace tanto en ejercicios orales como en escritos.

En algunos textos como Outlook 1 y 2 (1992), In Touch 2 (1995), etc. hacen hincapié en que los pronombres objeto siempre son palabras funcionales y siempre se reducirán al ser pronuncados (blending) para lo cual proveen del material y de los ejercicios necesarios para la práctica de este aspecto.

Algunos libros de texto enfocados a la comprensión de lectura como Think in English (Intermediate) y Reading Structure and Structure & Strategy, toman en cuenta la enseñanza del pronombre objeto indirecto con la intención de que el alumno reconozca quién efectúa la acción (sujeto) y quien la recibe (objeto indirecto).

Conclusiones.

Después de describir el pronombre objeto indirecto tanto en inglés como en español, se puede concluir que comparten algunas características, pero difieren en la posición que ocupa dentro de la oración; por lo cual resulta el aspecto más complicado para el hispanohablante que aprende inglés. Se observó también que los libros de texto presentan este punto gramatical como un aspecto que no representa gran dificultad para el alumno, por lo cual lo presentan de manera muy somera. La experiencia en el salón de clase indica que el alumno no lo emplea correctamente, motivo por el cual ésta Gramática Pedagógica pretende proporcionar tanto al maestro como al alumno de una explicación más completa y al mismo tiempo brindarles una serie de ejercicios que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de este punto gramatical.

Capítulo 3. Modelos Teóricos de la Enseñanza de la Gramática.

En este capítulo se describirán los conceptos y fundamentos de la teoría cognoscitiva del aprendizaje. Se discutirán y analizarán las bases del interlenguaje y del análisis de errores para un mejor entendimiento del proceso de aprendizaje del pronombre objeto indirecto, lo cual a su vez servirá para la elección del modelo de gramática pedagógica que mejor se adecúe para la enseñanza-aprendizaje del punto gramatical antes mencionado.

3.1. Teoría Cognoscitiva.

La teoría cognoscitiva está basada en el trabajo realizado por psicólogos y psicolingüistas. Desde esta perspectiva el aprendizaje de la segunda lengua es visto como la adquisición de una *habilidad cognoscitiva compleja*. Se le considera una habilidad porque los elementos aprendidos deben ser practicados e integrados para resultar en una producción fluida. Este aprendizaje requiere la automatización de los componentes de las subhabilidades. Al aprendizaje se le considera un proceso cognoscitivo porque se cree que abarca representaciones internas que regulan y guían la actuación (performance). En el caso de la adquisición de lenguas, estas representaciones están basadas en el sistema de la lengua e incluyen procedimientos para la selección del vocabulario apropiado, reglas gramaticales y para el uso de convenciones que regulan la lengua. (McLaughlin.1987:133).

Con respecto a las representaciones internas que guían la actuación Kamiloff Smith (1986) considera que conforme la actuación (performance) mejora, hay una constante reestructuración en la cual el alumno simplifica, unifica e incrementa el control que tiene sobre esas representaciones internas. (McLaughlin.1987:134).

La teoría cognoscitiva define a la memoria como una serie de nodos (grupos de elementos informacionales) interasociados complejamente. El sistema de nodos se encuentra en la memoria a largo plazo y éstos pasarán mediante algún estímulo a la memoria a corto plazo requerido para la solución de problemas. Esta consideración resulta útil ya que la producción del alumno va a depender de que el alumno haya realizado asociaciones correctas acerca de la estructura de la lengua meta.

Anderson (1983,1985) propone dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. En el conocimiento declarativo se encuentran las cosas que sabemos sobre algo. Este conocimiento tiende a ser estático y es activado de manera consciente. Por otro lado, en el conocimiento procedimental se encuentran las cosas que sabemos hacer. Este conocimiento toma un rol activo en la transformación de hechos e información almacenada como conocimiento declarativo. Este tipo de conocimiento es automático y es activado inconscientemente excepto cuando el hablante experimenta interrupciones en la comunicación debido a equivocaciones ya sea en la producción o en la comprensión. McLaughlin propone también dos tipos de procesos de formación de conocimiento los cuales se pueden mas o menos equiparar: conocimiento declarativo (procesos controlados) y conocimiento procedimental (procesos automáticos) (McLaughlin.1987:59-61).

Anderson describe el proceso de adquisición de habilidades cognoscitivas complejas en tres etapas:

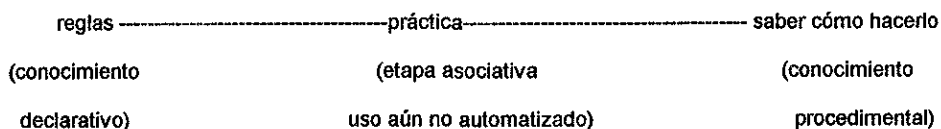
1) Etapa Cognoscitiva: Durante esta etapa se da la instrucción. El alumno observa a un "experto" realizar una acción o la estudia, por lo cual el alumno efectúa una actividad consciente. El conocimiento es declarativo.

2) Etapa Asociativa: Durante esta etapa se dan dos cambios principalmente en el desarrollo ideal de la habilidad. En primer lugar los errores registrados en el conocimiento procedimental son detectados y eliminados gradualmente y en segundo lugar se realizan conexiones estrechas entre los diferentes elementos o componentes de la habilidad en proceso de adquisición. Se procedimentaliza el conocimiento, aunque el conocimiento declarativo no se pierde del todo.

3) Etapa Autónoma: En esta tercer etapa, la actuación (performance) se vuelve automática y se realiza prácticamente sin esfuerzo, los errores que inhiben una actuación exitosa prácticamente desaparecen. Se recurre escasamente a la memoria a corto plazo y a la conciencia del alumno (O'Malley y Chamot.1990:25).

El aprendizaje de la segunda lengua, como cualquier otra habilidad cognoscitiva compleja, se conforma de la integración gradual de las subhabilidades como procesos controlados inicialmente hasta llegar a ser automáticos. Por lo tanto las etapas iniciales del aprendizaje implican un desarrollo lento de habilidades y la eliminación gradual de errores que el alumno comete al tratar de automatizar aspectos de la actuación. Cuando las habilidades no están completamente automatizadas, la actuación puede mejorarse dándole al alumno más tiempo de lo natural para aplicar los procesos controlados que todavía no llegan a ser automáticos para el alumno.

Esta teoría cognoscitiva del aprendizaje resulta útil para el desarrollo de ejercicios del pronombre objeto indirecto en inglés, ya que describe el proceso de aprendizaje de una lengua como una actividad cognoscitiva compleja y propone que la gramática sí se puede aprender mediante reglas formales :



3.2. Interlenguaje

Las aportaciones de la teoría cognoscitiva acerca del proceso de aprendizaje de una segunda lengua resultan relevantes al estudiar el interlenguaje de los alumnos, ya que éste puede ser considerado como un sistema de hipótesis acerca del sistema de la lengua meta el cual es

motivado por procesos psicológicos y también como producto observable, es decir, el resultado del uso de la lengua. (Bialystok y Sharwood Smith.1985:101)

Selinker (1972) considera al interlenguaje como una infraestructura psicológica que es evidentemente diferente en la segunda lengua de la lengua materna. Esta diferencia se debe principalmente a los procesos de fosilización (cese del desarrollo prematuro del aprendizaje a pesar de exposiciones repetidas e intentos de aprendizaje) y a la transferencia de la lengua (proceso por el cual todos esos ítems fosilizables, reglas y subsistemas que el alumno se apropia en la producción del interlenguaje como resultado de la lengua materna). Selinker también habla de la reincidencia (backsliding) donde formas de interlenguaje anteriores que se creían, y que habían desaparecido, reaparecen nuevamente. (Bialystok y Sharwood Smith.1985:102)

Adjemian (1976) considera al interlenguaje como un producto sistemático el cual es el resultado de una combinación de fuentes de conocimiento separadas, una de las cuales es el sistema de la lengua materna y otra el desarrollo del sistema basado en la segunda lengua. Este sistema se llama "L2 based" porque se asume que debe estar compuesto tanto por reglas de la segunda lengua en conformidad completa con la regla de la lengua meta, como por versiones inmaduras de las reglas de la segunda lengua. Adjemian agrega que la diferencia principal entre la adquisición de la lengua materna y de la segunda lengua es que durante la producción de la segunda lengua el hablante muestra una evidente influencia de la lengua materna, lo cual es imposible que suceda durante la actuación de los hablantes de la lengua materna (Bialystok y Sharwood Smith.1985:102).

Bialystok y Sharwood Smith (1985) proponen que el interlenguaje del alumno está formado tanto por las representaciones mentales de la información de la lengua meta como de los procedimientos para la recuperación efectiva y eficiente del conocimiento en situaciones apropiadas. El interlenguaje implica que la lengua del alumno es diferente a la lengua de un nativohablante lo cual podría deberse a diferencias en las representaciones de la estructura lingüística, a diferencias en los procedimientos para el acceso del conocimiento, o a ambas.

El interlenguaje resulta necesario en esta investigación ya que es la producción del alumno en la cual se manifiestan las asociaciones mentales acerca de la estructura de la lengua y de las hipótesis respecto a la misma.

3.3. Análisis de Errores.

Desde el punto de vista cognoscitiva los alumnos utilizan sus habilidades cognoscitivas de una manera creativa para probar sus hipótesis acerca de la estructura de la segunda lengua. Construyen reglas, las prueban y las alteran intentando saber si dichas hipótesis son correctas o no.

El análisis de errores juega un papel central en este enfoque. Los errores parecen surgir cuando cometen asociaciones equivocadas acerca de la naturaleza de la segunda lengua ya que crean un patrón general acerca de una regla cuando de hecho hay excepciones a la misma. Los errores proveen una evidencia acerca de la naturaleza del proceso de aprendizaje. Sin embargo, el análisis de errores se ha tomado en una tarea aún más compleja que abarca muchos factores. Algunos errores se deben a la influencia de la lengua materna, a influencias externas tales como el uso de materiales y/o a una enseñanza inadecuada o al desarrollo de la lengua meta; otros aparecen cuando el alumno bajo cualquier medio desea hacerse entender (sustituyendo palabras, gestos, etc); por lo que los errores pueden ser sistemáticos (reglas internas del alumno) o asistemáticos (los que surgen como una estrategia de comunicación) (Crystal.1987:372-373).

En el caso del pronombre objeto indirecto en inglés el alumno hispanohablante comete principalmente dos tipos de errores durante la producción del mismo: 1) de selección - ya que en muchas ocasiones no sabe si emplear un pronombre personal o un pronombre objeto (ejemplo: I gave her / she a present.) o simplemente de género o número (Mark wrote him / her a love poem.); 2) de orden - ya que la posición del pronombre objeto indirecto en inglés y en español es diferente (ejemplo: *Le* leí el mensaje - I read the message to *him*. I read *him* the message.).

El análisis de errores es necesario para esta gramática pedagógica ya que de este modo se pueden analizar las asociaciones equivocadas que comete el alumno durante el aprendizaje del punto gramatical.

3.4. Modelo de Toma de Conciencia: La Técnica *Down the Garden Path*.

Esta técnica propuesta por Michael Tomasello y Carol Herron (1989), sugiere provocar el error para crear conciencia y hacer una comparación cognoscitiva acerca del sistema de la lengua materna con el de la lengua meta.

La técnica Garden Path induce a los alumnos a cometer dos tipos de errores (errores de transferencia y de sobregeneralización abajo mencionados y definidos), para después corregirlos de manera sistemática. Se crea una discrepancia entre las hipótesis que el alumno produce y el sistema lingüístico modelado por el maestro o el nativohablante; posteriormente se comparan cognoscitivamente ambos sistemas. (Tomasello y Herron.1989:387).

Errores de transferencia: Estos errores emanan de las hipótesis generadas fuera del sistema lingüístico de la lengua meta; es decir, provienen del conocimiento previo de la lengua materna. Por lo tanto la comparación cognoscitiva se lleva a cabo entre dos sistemas de distinto tipo (lengua materna y lengua meta). Este tipo de errores son parte de la estrategia de comunicación, no del interlenguaje del alumno. Por ejemplo: embarrassed - embarazada.

Errores de sobregeneralización: Estos errores son el resultado de las hipótesis generadas de un mismo sistema lingüístico; de ahí que la comparación cognoscitiva contenga elementos del mismo tipo (lengua materna o lengua meta) en contraposición con el modelo ideal o correcto. Por ejemplo el alumno sobregeneraliza la formación de los verbos regulares en pasado (play - played, run - runned). (Tomasello y Herron.1989:386).

Al utilizar esta técnica se identifican los errores, después se corrigen y finalmente se proporciona la retroalimentación. Se considera tanto el contexto cognoscitivo como el contexto social y comunicativo como aspectos importantes para detectar la producción de errores. Este

proceso se lleva a cabo a nivel del conocimiento declarativo; se reconoce, conoce y corrige el error. Esta técnica resulta útil para esta gramática pedagógica ya que tiene como propósito desarrollar el conocimiento declarativo, el cual desde el punto de vista cognoscitivista (3.1), necesita de cierto tiempo para que llegue a ser conocimiento procedimental. Con el modelo de procesamiento de *input* (3.5), se pretende acelerar este proceso.

3.5. Modelo de Procesamiento de *Input* Estructurado.

Como se mencionó anteriormente, en este apartado se describirá el modelo de procesamiento de *input* estructurado el cuál servirá de base para el desarrollo de ejercicios (capítulo 4) que se propone en esta gramática pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del pronombre objeto indirecto en inglés.

3.5.1. Tipos de Ejercicios Empleados en la Enseñanza de la Gramática.

Lee y VanPatten señalan que tradicionalmente los ejercicios empleados para la enseñanza de la gramática pueden ser de 3 tipos: mecánicos (el alumno no pone atención al significado y solo hay una respuesta correcta), significativos (el alumno pone atención tanto al significado del estímulo como al de su propia propuesta, solo hay una posible respuesta la cual ya es conocida por los participantes) y comunicativos (la información contenida en la respuesta del alumno es desconocida para la persona que hace la pregunta). La mayoría de los ejercicios tradicionales son mecánicos; se enfocan exclusivamente en usar un aspecto gramatical y producir oraciones aisladas. Un enfoque en el mensaje o en el *input* (son todas las muestras de la lengua meta que recibe el alumno) simplemente no existe. (1995:91-93).

3.5.2. Descripción del Modelo de Procesamiento de *Input* Estructurado.

El propósito de este modelo de enseñanza es el de ser un enfoque alternativo para la instrucción de la gramática sin sacrificar la comunicación, ni las actividades centradas en el alumno; busca unir el significado con la estructura o forma de la lengua que se enseña. Además se propone afectar las maneras mediante las cuales el alumno obtiene datos del *input*, incrementando la cantidad de *input* comprensible en los materiales y actividades del salón de clases, sin olvidar por supuesto "practicar la gramática". Este modelo es, por lo tanto, un enfoque con foco en la forma basado en el *input*. (Lee y VanPatten.1995:94). Este modelo considera que los alumnos construyen un sistema interno de representaciones mentales acerca de la lengua que están aprendiendo.

sistema de desarrollo ----- *output*

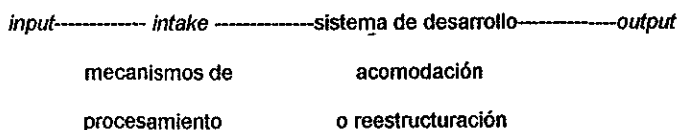
El *input* es la información pura que los alumnos emplean para construir su sistema. Empleando la información del *input*, los alumnos hacen conexiones de forma-significado.

input ---- sistema de desarrollo ---- *output*

Sin embargo, los alumnos procesan el *input* cuando intentan comprender el mensaje contenido en éste. El *input* es filtrado, por lo que no todos los datos contenidos en él son empleados. De toda la información que el alumno recibe y comprende, procesa sólo una parte, posteriormente la compara con el conocimiento existente y finalmente establece relaciones de forma y significado. El resultado de este proceso se le llama "*intake*". (Lee y VanPatten.1995:94).

input----- *intake* -----sistema de desarrollo-----*output*

VanPatten toma en cuenta los elementos anteriormente descritos y con el modelo de procesamiento de *input* rescata la importancia de los mecanismos de procesamiento. Mediante el siguiente esquema VanPatten explica el proceso de adquisición de una segunda lengua (1996:34).



Este modelo de enseñanza pretende proporcionar la instrucción gramatical mediante la manipulación de *input*, toma en cuenta los mecanismos mentales que permiten procesar el *input*. Los mecanismos que entran en juego en este tipo de enseñanza son los de recuperación de la información y no los de construcción del sistema, contrario a lo que sucede en la enseñanza tradicional de la gramática ya que el mayor énfasis se le da al *output*.

3.5.3. Principios Universales acerca del Procesamiento de *Input* en la Lengua Meta.

VanPatten (1995) ha desarrollado una serie de principios universales acerca de la manera en que los alumnos procesan el *input* de la lengua meta, los cuales se mencionan a continuación:

- 1) Los alumnos procesan el *input* para obtener significado antes de procesar la forma.
 - a) Los alumnos procesan las palabras de contenido antes que cualquier cosa.
 - b) Los alumnos prefieren procesar ítems lexicales o ítems gramaticales para obtener información semántica.
 - c) Los alumnos prefieren procesar formas lingüísticas más significativas a formas poco o nada significativas.
- 2) Con la intención de que los alumnos procesen formas que sean significativas, deben ser capaces de procesar contenido informacional o comunicativo poniendo poca o casi ninguna atención.

3) Los alumnos tienden a procesar secuencias de *input* como secuencias agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto, dando el status del sujeto o agente a la primera frase nominal que encuentran (estrategia del primer sustantivo).

4) Los alumnos pueden procesar oraciones y patrones recurrentes como grupos completos no analizados, especialmente si las propiedades fonológicas (curvas melódicas, patrones entonativos) los ayudan a delimitar tales oraciones (1995:97).

Es necesario tomar en cuenta los principios antes mencionados ya que son las bases de la propuesta que hace VanPatten para la enseñanza de la gramática. Ya que, como se mencionó anteriormente, de toda la información que recibe el alumno solo procesa una parte (*intake*), el profesor debe tratar de que el alumno enfoque su atención a la forma lingüística para obtener significado.

3.5.4. Ejercicios de *Input* Estructurado.

VanPatten ejemplifica algunas actividades mediante las cuales se puede desarrollar el *input* estructurado (e.g. opciones binarias, selección de alternativas, relación de columnas, encuestas). Se refiere a todo este enfoque de instrucción gramatical como una instrucción de procesamiento cuyo objetivo es lograr que los alumnos enfoquen su atención en la información gramatical del *input* y la procesen, lo cual se logra mediante el empleo de actividades de *input* estructurado. Dichas actividades poseen las siguientes características:

- La actividad requiere que el alumno ponga atención en el elemento gramatical en las oraciones de *input* al mismo tiempo que se enfoca en el significado.

- A los alumnos no se les pide que produzcan el elemento gramatical, solo que lo procesen en el *input*.

VanPatten (1996:104-108) propone una guía para el desarrollo de actividades de *input* estructurado.

- Presentar una estructura a la vez.

- Mantener la atención en el significado.
- Ir de las oraciones al discurso.
- Hacer uso del *input* oral y escrito.
- Hacer que el alumno haga "algo" con el *input*.
- Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

Con base en el modelo de procesamiento de *input* (anteriormente descrito) se presentarán ejercicios que le permitirán al alumno establecer relaciones de forma-significado y finalmente se desarrollarán ejercicios de *output* estructurado con la intención de automatizar la recuperación de la forma.

3.6. Modelo de Procesamiento de *Output Estructurado*.

En el apartado anterior se describió el esquema mediante el cual VanPatten explica el modelo de procesamiento de *input* estructurado en la adquisición de una segunda lengua (3.5) y en este apartado se describirán algunos elementos que ayudarán a desarrollar ejercicios de *output estructurado*.

3.6.1. Ejercicios de Producción.

La producción de una lengua extranjera (ya sea producción oral o escrita) involucra varios procesos: de acceso (recuperación de formas correctas), de monitoreo (conciencia del error) y estrategias de producción (habilidad para unir estructuras y palabras para formar oraciones) (VanPatten.1995:117).

VanPatten describe tres tipos de ejercicios que se han empleado en la enseñanza de lenguas para desarrollar la producción.

- 1) Ejercicios mecánicos: en los cuales los alumnos no necesariamente deben entender lo que ellos mismos están diciendo o escribiendo ni tampoco a su interlocutor para poder completar un ejercicio; solamente una respuesta correcta es posible. Tienen como propósito crear buenos hábitos en los alumnos y que puedan internalizar formas y estructuras correctas.
- 2) Ejercicios significativos: Los alumnos entienden tanto a su interlocutor como la respuesta que dan. No es posible la sustitución de palabras sin sentido. Solo hay una respuesta correcta posible la cual la saben de antemano tanto el profesor como los alumnos.
- 3) Ejercicios comunicativos: En este tipo de ejercicios, a diferencia de los mecánicos y los significativos, las respuestas de los alumnos están abiertas, por lo cual no hay una sola respuesta correcta y así es posible un verdadero intercambio de información (1995:119).

Los conceptos anteriormente descritos resultan relevantes para esta Gramática Pedagógica ya que VanPatten señala que los ejercicios mecánicos provocan que el alumno "desconecte" los mecanismos y procesos cognoscitivos empleados normalmente cuando se relacionan la forma o estructura al significado y el alumno, en consecuencia, realiza la acción sin tener que pensar mucho. Por lo cual el alumno tenderá a olvidar la estructura con facilidad (1995:119).

3.6.2. Ejercicios de *Output Estructurado*.

Mientras que el procesamiento de *input* está unido para adquirir la forma y la estructura; el acceso está ligado a la exactitud "accuracy" y a la fluidez (ease and speed) en el *output*. La implicación para la instrucción de la lengua, es que los alumnos no necesitan solamente del *input* y del *intake* para formar el sistema de desarrollo, sino también de oportunidades para crear el *output*, comunicando algo que tenga significado para alguien más. (VanPatten.1995:118).

VanPatten propone una guía para la elaboración de actividades de *output estructurado*:

- a. **Presentar una estructura a la vez.** Enfocarse solamente a una forma y función de una estructura en particular.
- b. **Mantener el significado.** Cada oración o pregunta creada por el alumno no es para intercambiar información.
- c. **Guiar a los alumnos a producir solo oraciones hasta llegar al discurso.** En un inicio enseñar a los alumnos a solo producir oraciones, para posteriormente guiarlos a que integren dichas oraciones dentro de un discurso. Esto no significa que los alumnos principiantes deban estar restringidos a las oraciones solamente y que el discurso esté destinado exclusivamente para los alumnos avanzados.
- d. **Usar tanto el *output* oral como escrito.** No se debe favorecer a una de las modalidades sobre la otra. Ambas tienen la misma importancia.
- e. **Alguien debe responder al contenido del *output*.** El *output* debe contener un mensaje, por lo cual alguien debe responder al contenido del mismo.
- f. **El alumno debe tener algún conocimiento previo de la forma o estructura.** En consecuencia, el *output* es el resultado del trabajo previamente realizado con el alumno (1995:121-123).

Conclusiones.

En este capítulo se describió la teoría cognoscitiva del aprendizaje, alrededor de la cual se basa la visión del interlenguaje del alumno. En el interlenguaje se manifiestan las asociaciones de conocimiento que no son siempre correctas, motivo por el cual el análisis de errores resulta necesario para esta investigación en donde se ponen de manifiesto las asociaciones equivocadas del alumno respecto al pronombre objeto indirecto en inglés. Todo lo anterior motiva la necesidad de desarrollar ejercicios que permitan al alumno hacer asociaciones correctas respecto al punto

gramatical. Para lograrlo se elige la técnica *Down the Garden Path* para desarrollar la toma de conciencia, posteriormente se presentan las bases del modelo de *input* estructurado que permite al alumno establecer relaciones de forma-significado y finalmente de *output* estructurado con la finalidad de automatizar la recuperación de la forma.

Capítulo 4. Diseño de Ejercicios.

En este capítulo se describirán los ejercicios que permitirán al alumno un mejor entendimiento del uso correcto del pronombre objeto indirecto en inglés y al mismo tiempo se proporcionará una guía para el maestro en la cual se explicará el funcionamiento e intención de los ejercicios así como una clave de respuestas.

Los ejercicios están basados en los procesos de aprendizaje propuestos por la teoría cognoscitiva y en los principios universales acerca de la manera en que los alumnos procesan el *input* de la lengua meta.

Con la intención de lograr la toma de conciencia del pronombre objeto indirecto se emplearán ejercicios basados en la técnica *Down the Garden Path* que propone en primer lugar una explicación previa acerca del punto gramatical para después presentar consecutivamente diversos reactivos que inducirán al alumno a la generalización de la regla e inmediatamente se hará la presentación del reactivo que inducirá al error. En este momento el profesor localiza e identifica los tipos de errores para posteriormente corregirlos. Por último, se proporcionará retroalimentación. En segundo lugar, se utilizarán ejercicios basados en la teoría de procesamiento de *input* con la cual se pretende que los alumnos establezcan relaciones correctas de forma-significado. Los ejercicios bajo esta perspectiva deben presentar una cosa a la vez, mantener la atención en el significado, ir de las oraciones al discurso, hacer uso del *input* oral y escrito y hacer que el alumno haga "algo" con el *input*. En tercer lugar, se presentarán ejercicios de procesamiento de *output* estructurado para automatizar la recuperación de la forma. Los modelos de ejercicios antes mencionados, serán empleados cuando sea posible, sin embargo, cabe mencionar que también se emplearán ejercicios comunicativos. Los ejercicios abarcan las cuatro habilidades (comprensión auditiva y de lectura, de producción oral y escrita), además de ejercicios de integración de habilidades. Estos ejercicios están diseñados para que el alumno haga relaciones de conocimiento correctas ya que la mayoría de los alumnos hispano-hablantes tienden a cometer errores de transferencia a pesar de que ambas lenguas emplean al pronombre objeto indirecto, pero la posición en ambas lenguas es diferente. Otra dificultad es que los alumnos no automatizan rápidamente el uso de *him / her / them* etc. aunque el género y el número son elementos que también existen en español.

4.1. Explicación del Pronombre Objeto Indirecto en Inglés para el Maestro.

Existe un pronombre objeto indirecto para cada pronombre personal.

I	me
You	you
He	him
She	her
It	it
We	us
You	you
They	them

I.- El pronombre objeto indirecto en inglés se presenta dentro de la oración en tres formas: 1) sin una preposición introductoria (\emptyset), 2) por la preposición *To* o 3) por la preposición *For*. Este patrón o situación está controlado por el verbo. Martinet y Thompson (1980:70-71) y Praninskas (1975:200) coinciden en la siguiente descripción:

<i>To</i>	<i>To ó \emptyset</i>	\emptyset	\emptyset ó <i>For</i>	<i>For</i>
admit	promise	ask	build	answer
announce	bring	cost	buy	cash
describe	lend		draw	design
explain	offer		find	do
introduce	pay		get	prepare
mention	sell		boil	prescribe
recommend	send		make	pronounce
say	show		book	
speak	teach		cook	
suggest	give		bake	
	tell		fry	
	write		keep	
	pass			
	sing			

II.- La posición del objeto indirecto en una oración va a depender de la posición que se emplee para introducirlo y del objeto indirecto.

a) Si ninguna preposición introduce al objeto indirecto, éste precede al objeto directo.

Professor Baker asked a student the time.
 S V I. O. D. O.

b) Si el objeto indirecto es introducido por las preposiciones *to* o *for* y el objeto directo es sólo una frase simple (simple noun phrase), el objeto indirecto sigue al objeto directo.

Professor Baker explained oxidation to his students.
 S V D.O. I. O.

c) Si el objeto directo es una cláusula (clause) o si contiene una cláusula, el objeto indirecto precede al directo.

Professor Baker told his students that he had lost his watch.
 S V I.O. D.O.

III.- Significado. Los verbos que necesitan objeto indirecto en inglés comparten ciertas similitudes y diferencias.

a) una diferencia importante es que para algunos de estos verbos el objeto indirecto es indispensable para el significado de la oración .

Joe gave a book to Mel.

Joe gave Mel a book.

Ambas oraciones tienen un significado similar.

b) Pero si el objeto indirecto se suprime, el significado de la oración cambia.

Mr. Jensen found a job.

Mr. Jensen found a job for me.

En la primera oración se indica que encontró el trabajo para sí mismo, mientras que en la segunda fue a mí a quien le encontró el empleo.

c) Hay algunos casos donde el objeto indirecto no es estructuralmente necesario, pero está fuertemente implícito y por lo tanto parece estar semánticamente presente.

Sam sold the car. (to someone)

4.2. Ejercicios de Toma de Conciencia.

Instrucciones para el profesor: Con el siguiente ejercicio se pretende que el alumno generalice la regla del pronombre objeto indirecto y con el segundo se le induce al error para que el profesor finalmente les explique el motivo por el cual se equivocaron. (Técnica *Down the Garden Path*. Ejercicios de toma de conciencia). Estos ejercicios no son auditivos y se deben de presentar antes de los mismos.

I.-Instrucciones para el alumno: Observa los dibujos y completa las oraciones usando *me, her, him*.



1) She bakes _____ cookies every weekend.



2) I don't give _____ any presents on St. Valentine's



3) My son always tells _____ the truth.



4) Her husband likes to sing _____ romantic songs



5) His wife always cooks _____ delicious food.



6) My father never brings _____ chocolates.



Respuestas:

1.- him

2.- her






3.- me

4.- her

5.- him

6 - me

II.- Ahora completa las oraciones usando me, you, him, her, it, us, you, them.

- 1) The math teacher always tells _____ the instructions twice. 
- 2) English teachers always teach _____ grammar. 
- 3) Women always promise _____ to be good wives. 
- 4) She likes to read _____ tales every night. 
- 5) The doctor asked _____ to take their medicine on time. 

Repuestas.

- 1.- us
- 2.- them
- 3.- them
- 4.- us
- 5.- them

4.3. Comprensión Auditiva.

Martin Parrot (1993) y Gillian Brown (1996) consideran que la comprensión auditiva es una habilidad que resulta compleja para los alumnos que aprenden una segunda lengua; ya que les resulta difícil retener e interpretar información de discursos, los que en muchas ocasiones son muy prolongados. Esto provoca ansiedad y preocupación a los alumnos ya que no desean aparecer como "tontos" en caso de no tener la respuesta correcta. Por lo cual Brown sugiere que las grabaciones con las que se entrene al alumno deben tener una duración de uno a tres minutos. (1990:147).

Jeremy Harmer propone las siguientes ideas para que el alumno obtenga una mejor comprensión del material auditivo. Es importante: 1) despertar en el alumno interés por la

información que escuchará, 2) proporcionar al alumno material visual previamente que le permita hacer predicciones, 3) explicar al alumno el ejercicio que le permita saber qué tipo de respuesta se espera de él, 4) asegurarse que tanto la grabadora como el cassette se encuentren en buenas condiciones. (1996:213).

4.3.1 Ejercicio de *Input* Estructurado. Relación de Columnas.

Instrucciones para el profesor: Explicar a los alumnos que es Navidad y que Santa Claus está escribiendo la lista de regalos para la familia Simpson.

Instrucciones para el alumno: Relaciona las columnas de acuerdo con la información que escuches.

Tapescript.

- 1) Homer wants a leather jacket and I'll give him a modern one.
- 2) Marge wants a bike to go to the market faster, so I'll give her a motorbike.
- 3) Maggie wants a doll, and I'll give her a Barbie doll.
- 4) Bart wants a robot because he needs someone to play with, but I'd rather give him a baby brother.
- 5) Liza wants some glasses and I'll give her some third dimension glasses to watch the new T.V. programs.

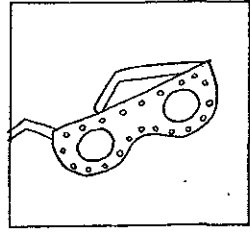
Respuestas.

- 1.- Homer - leather jacket.
- 2.- Marge - motorbike.
- 3.- Maggie - Barbie doll.
- 4.- Bart - baby brother.
- 5.- Liza - third dimension glasses.

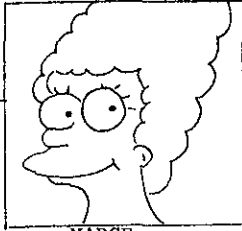
1.



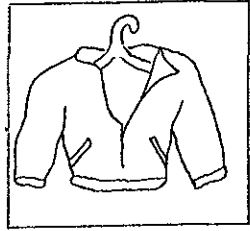
HOMER



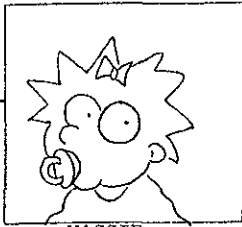
2.



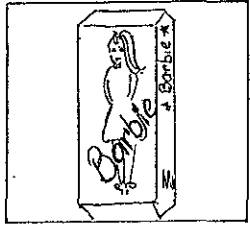
MARGE



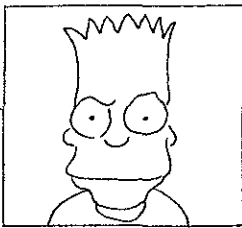
3.



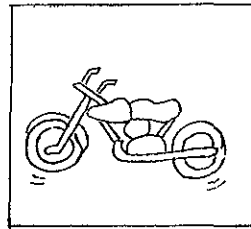
MAGGIE



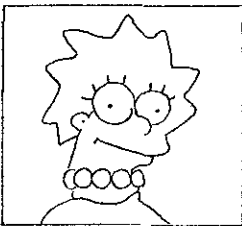
4.



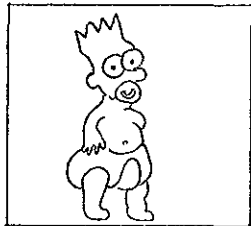
BART



5.



LISA



4.3.2. Ejercicio de *Input Estructurado*. Opción Binaria.

Instrucciones para el profesor: Explicar a los alumnos que mañana es día de San Valentine y que Romeo y Julieta están de compras.

Instrucciones para el alumno: Elige con una "X" la ilustración que corresponda a la información que escuches.

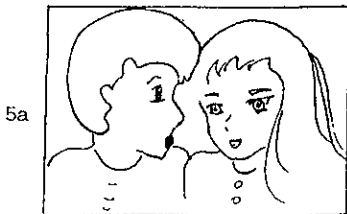
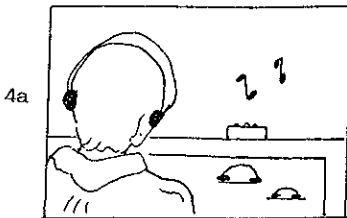
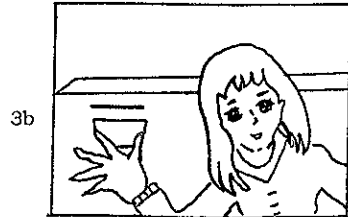
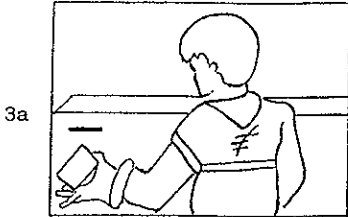
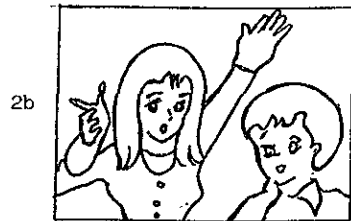
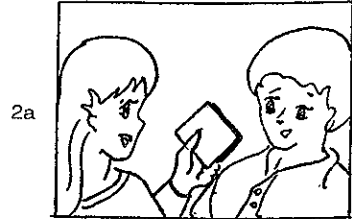
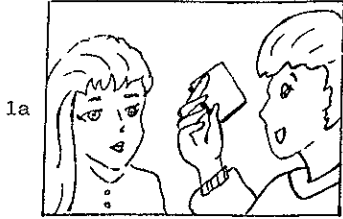
Tapesript.

- 1) Juliet is giving him a C.D.
- 2) Romeo is reciting a poem to her.
- 3) Romeo is sending her a love letter.
- 4) Juliet is buying him a walkman.
- 5) Juliet is giving him a kiss.

Respuestas.

- 1.- B.
- 2.- A.
- 3.- A.
- 4.- B.
- 5.- B.

St. Valentine's Day ♡



4.4. Producción Oral.

La producción oral es un medio por el cual los seres humanos se comunican entre sí. Se informan acerca de sus planes, sentimientos, intenciones y en concreto todo lo que sucede en sus mentes. Para que la comunicación verbal se lleve a cabo de manera exitosa, los interlocutores deben compartir al menos algunas reglas que regulan un idioma cualquiera, tales como: reglas de pronunciación, de formación de oraciones, de uso de diferentes estilos y registros del habla, entre otros. (M.Celce-Murcia.1979:83-86).

Jeremy Harmer (1996:47-49) propone los siguientes lineamientos para el desarrollo de actividades de producción oral en la clase de lenguas; si es que se desea que la actividad sea realmente comunicativa y que promueva la comunicación dichas actividades necesitan reunir las siguientes características:

1) Es indispensable que exista un verdadero intercambio de información entre los interlocutores.

2) El alumno debe tener el deseo de comunicarse, de querer decir "algo" a alguien, ya que de otro modo el alumno permanecería en silencio.

3) El alumno debe tener algún propósito comunicativo, por lo cual, espera recibir algún tipo de respuesta.

4) El profesor debe centrar su atención al contenido del mensaje y no a la forma empleada.

5) El profesor tiene que promover el uso de estructuras y vocabulario variado.

6) El profesor no debe intervenir durante la producción del alumno. Es decir, interrumpirlo continuamente para corregirlo y hacerlo repetir las oraciones correctamente.

4.4.1. Ejercicio de *Output* Estructurado. Encuesta.

Instrucciones para el profesor: Proporcionar por escrito a los alumnos las siguientes oraciones:

- | | | | |
|---------|-----------|------------------------|---------------------------------|
| 1) send | her / him | Christmas cards. | _____ |
| 2) call | her / him | before going to visit | her / him. _____ |
| 3) buy | her / him | presents on birthdays. | _____ |
| 4) lend | her / him | money. | _____ |
| 5) cook | her / him | something | he / she likes very much. _____ |
| 6) bake | her / him | a birthday cake. | _____ |

Explicar a los alumnos que deben preguntarse entre ellos, si suelen realizar las actividades anteriores para su mejor amigo (a). Para saber si se trata de él o de ella, los alumnos primero preguntan: *Who is your best friend ?*

Los estudiantes deben contestar afirmativa o negativamente por ejemplo:

- | | |
|---|-----------------|
| A: Do you usually send her / him Christmas cards? | B: Yes, I do. |
| A: Do you usually give her / him a call before going to visit her / him ? | B: No, I don't. |

Los encuestados que contesten afirmativamente deben firmar al lado de la frase:

- | | | | |
|---------|-----------|------------------|------------------|
| 1) send | her / him | Christmas cards. | <u>Guillermo</u> |
|---------|-----------|------------------|------------------|

Los alumnos deben encontrar a una persona que les firme cada pregunta y una vez que hayan reunido todas las firmas, entregan al profesor la hoja proporcionada. Al primer alumno que termine el profesor le da un premio.

Respuestas.

Por tratarse de un ejercicio de tipo afectivo, no hay respuestas correctas, por lo que no se requiere clave de respuestas.

4.4.2. Ejercicio Oral. Comunicativo.

Instrucciones para el profesor: Pegar en el pizarrón a cuatro cocineros de 3 nacionalidades diferentes (una cocinera mexicana, un cocinero japonés y dos cocineras americanas) y tarjetas en el pizarrón con la ilustración y el nombre de ingredientes para preparar tres platillos típicos.

(Ilustraciones en la página siguiente).

Los alumnos deben darle a los cocineros los ingredientes que necesiten para preparar los platillos diciendo oraciones como:

Let's give her some chocolate

Let's give him some fish.

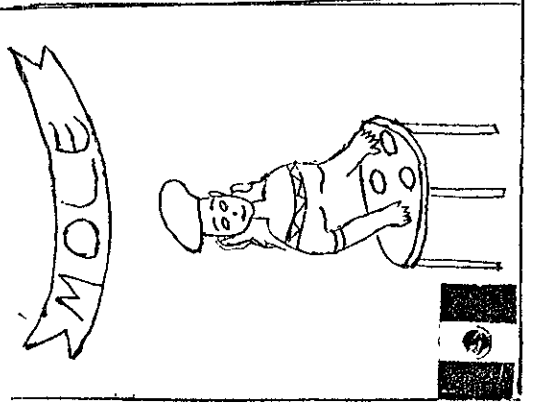
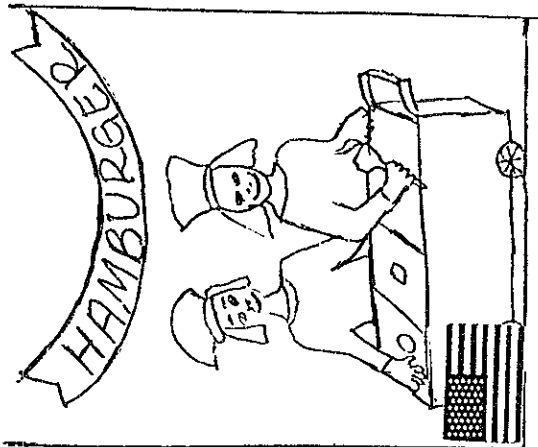
Let's give them some meat.

Respuestas.

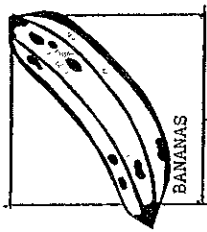
Cocinera mexicana. Chili, bananas, chocolate, sesame seed.

Cocinera japonés. Shirimp, rice, fish, algae.

Cocineras americanas. Ground beef, ketchup, bread, mustard.



FISH



BANANAS



RICE



GROUND BEEF



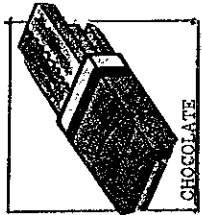
SHRIMP



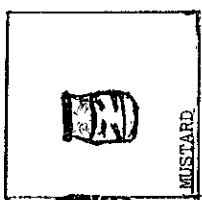
CHILI



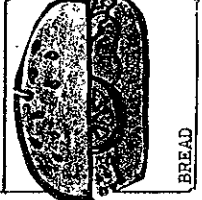
SESAME SEED



CHOCOLATE



MUSTARD



BREAD



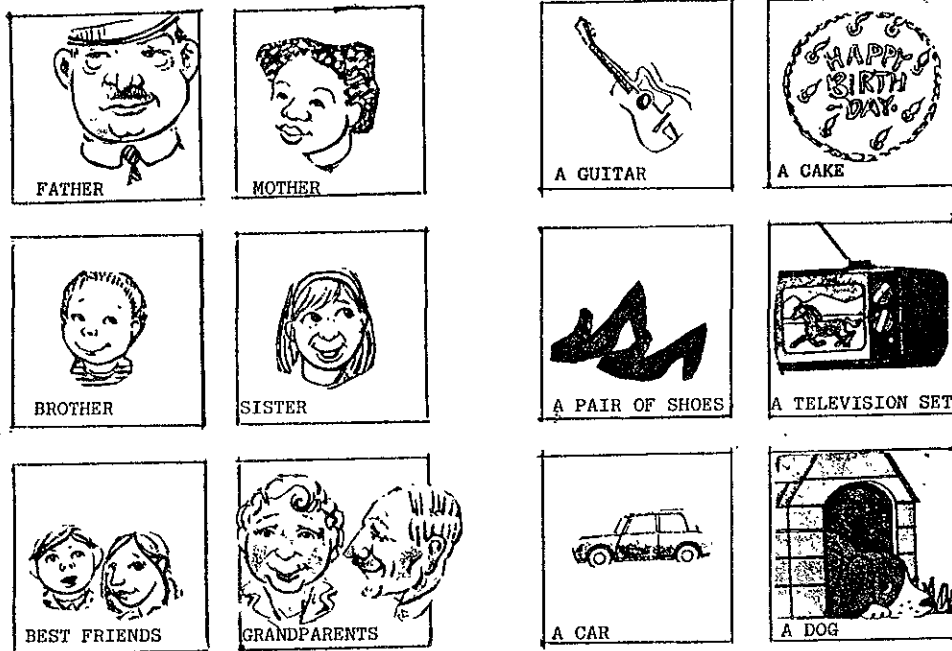
ALGAE



KETCHUP

4.4.3. Ejercicio de *Output Estructurado. Afectivo*

Instrucciones para el profesor: Pegar en el pizarrón ilustraciones como:



I want my father to give me money on my birthday.

El maestro debe pedirle a los alumnos que produzcan oraciones con la estructura anterior tomando en cuenta que es el cumpleaños, por lo cual qué tipo de regalos esperan recibir.

Respuestas.

Por tratarse de un ejercicio tipo afectivo no se requiere clave de respuestas.

Como un ejercicio adicional se le sugiere al profesor que señale a una de las personas de las ilustraciones (por ejemplo el papá) y el alumno diga:

I want him to give me a car, etc

4.5. Comprensión de Lectura.

Desarrollar la comprensión de lectura en el alumno no es una tarea fácil ya que intervienen diferentes factores como los intereses del alumno y su conocimiento del mundo entre otros. Por esta razón William Grabe (1991) propone las siguientes consideraciones que deben tomarse en cuenta tanto al momento de seleccionar un texto como al momento de dar una clase de comprensión de lectura; todo con la intención de desarrollar esta habilidad en el alumno.

El alumno requiere de cierto tiempo para poder hacer las conexiones e inferencias necesarias entre su propio conocimiento del mundo y la información contenida en el texto. Por otro lado, se deben tomar en cuenta las características del alumno, así como sus intereses, con la intención de seleccionar un texto de verdadero interés para él y que en consecuencia le resulte atractivo y desee leerlo (Grabe.1991:378).

Tanto Grabe (1991) como J. Harmer (1996) consideran que la motivación es un elemento que está presente en un buen lector. Además, el lector emplea una serie de estrategias para intentar leer lo más eficientemente posible; entre algunas de estas estrategias se encuentran el ajustarse a la lectura, tomar en cuenta los encabezados, las fotografías y la estructura de la información que posiblemente se encontrará en el mismo. Por otro lado, según Sandra Silberstein (1994), basándose en la perspectiva de Grabe (1991), la comprensión de un texto requiere de la interacción simultánea de dos sistemas para el procesamiento de la información:

- 1) **"Bottom-up"** (Text-based) requiere de un procesamiento de la lengua a todos los niveles: palabra, oración y discurso. A este proceso se le considera una habilidad de bajo nivel (lower level skill) ya que el lector sólo reconoce palabras y algunas formas gramaticales de manera rápida y automática. Este proceso va de lo general a lo particular.
- 2) **"Top-down"** (knowledge-based) este procesamiento ocurre cuando el lector emplea su conocimiento anterior para hacer predicciones acerca de la información que encontrará en el texto. A este proceso se le considera una habilidad de alto nivel (higher level skill); ya que el lector tiene

que establecer ciertas relaciones de conocimiento y además dar una interpretación de la información contenida en el texto. Este proceso va de lo general a lo particular. (1994:6-7).

Como se dijo anteriormente, un buen lector combina estos dos tipos de procesos para la comprensión de un texto; para finalmente usar un proceso interactivo en entender el texto. La labor del maestro es ayudar al alumno a usar estrategias y procesos de un buen lector que no es fácil ya que, como Grabe (1991) asegura, el alumno de una segunda lengua no se convierte en un lector eficiente repentinamente, sino es el resultado de una mejoría gradual (Grabe.1991:378-379).



TRUDI



SANDRA

Tuesday, June 19.

Dear Diary:

1 I really don't know what's wrong with
2 Sandra. She acts like she doesn't like me.
3 She never came near me in the swimming
4 class. I couldn't tell her anything because
5 she was always somewhere else.

6 At the corner she said "My mother's
7 going to come and see your parents
8 tonight". She went her way, so I couldn't
9 ask why. I wonder what her mother's
10 going to tell them.

11 And there's something else. Friday is
12 the end of our swimming lessons and they
13 told us that if we want to take more, we
14 have to sign up for another two weeks.
15 When I asked her if she was going to sign
16 up, she said, "I don't think so".

17 I went to Mrs. Blonski's alone because I
18 wanted to talk to her about Sandra. She's
19 a good friend of ours and always listens
20 to our problems. I thought maybe she could
21 help me figure out what's wrong. Mrs
22 Blonski said maybe Sandra had a secret
23 she didn't want to tell me.

24 Well, I wish it were all over.

25 Thought for the day.

26 Secrets are awful.



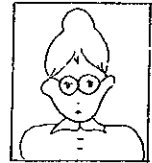
TRUDI'S MOTHER



SANDRA'S MOTHER



TRUDI'S FATHER



MRS. BLONSKI

Yours truly,

Trudy.

4.5.1. Ejercicio de Comprensión de Lectura. *Input Estructurado.*

Instrucciones para el profesor: Proporcionar al alumno el texto anterior y solicitarle que relacione las palabras subrayadas con la fotografía que corresponda.

Instrucciones para el alumno: Relaciona las siguientes columnas.

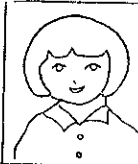
1) her en la línea 4 se refiere a ____

A.



2) them en la línea 10 se refiere a ____

B.



3) us en la línea 13 se refiere a ____

C.



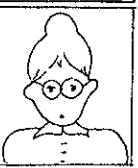
4) her en la línea 18 se refiere a ____

D.



5) me en la línea 23 se refiere a ____

E.



Respuestas: 1.D, 2.A, 3.C, 4.E, 5.B

Wednesday, June 20.

Dear Diary:

Yesterday turned out not to be a bad day after all. Mrs Simpson came last night, and I went to my bedroom just like my mother told me I had to do (e.g.). Once in a while they laughed, and I felt better because I didn't think my mother would laugh if Mrs. Simpson was telling her something awful (1).

When Mrs. Simpson left home, my mother asked me, "Would you like to go camping with the Simpsons' next week, for a whole week?" (2) I was surprised and told her, "Of course I would".

Sandra's mother had told Sandra not to breathe a word of it to me before she asked my mother. So that's why Sandra didn't want to come near me.

I went swimming early, but Sandra was even earlier. "Can you go? is the first thing she asked me. I said "Yes" (3), and we jumped up and down and laughed.

I told Mrs. Blonski about going camping with Sandra's family, and she thought it was wonderful. She told me to be sure to see her again before I went (4).

My mother showed me a list of things last night (5), but I didn't pay much attention because I was too excited.

Thought for the day: Getting ready for things is very exciting.

Yours truly,

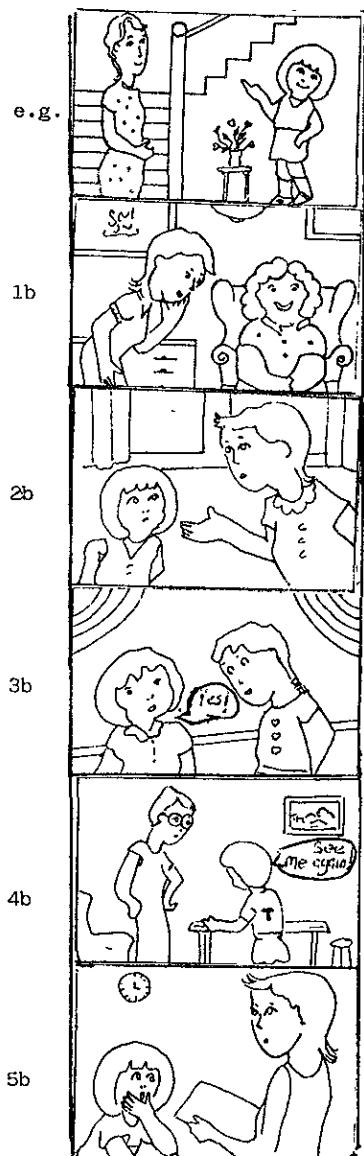
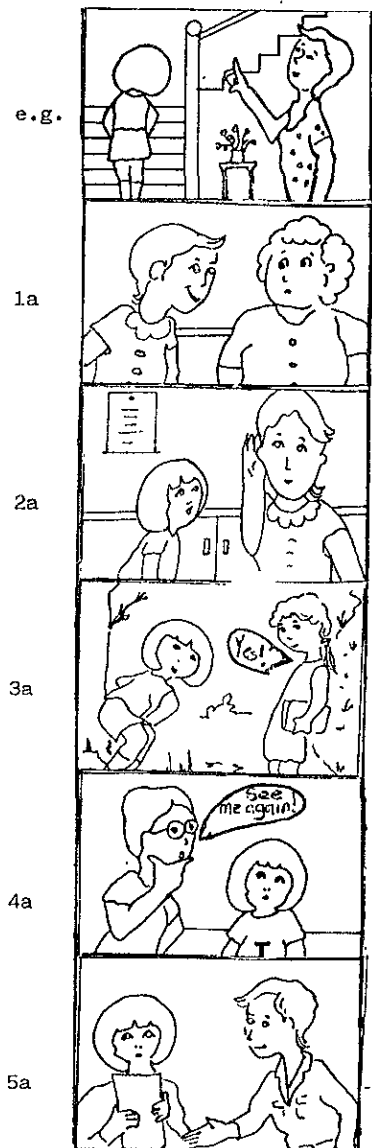
Trudy.

4.5.2. Ejercicio de Comprensión de Lectura. *Input* Estructurado. Opción Binaria

Instrucciones para el maestro: Proporcionar al alumno el texto anterior y pedirles que escojan el dibujo que ilustre las oraciones subrayadas.

Instrucciones para el alumno: Elige el dibujo que ilustre las oraciones subrayadas en el texto.

Respuestas: 1. a, 2. b, 3. b, 4. a, 5. b.



4.6. Producción Escrita.

Enseñar la producción escrita a los alumnos de una lengua extranjera, resulta muy útil ya que mediante la escritura el alumno refuerza las estructuras gramaticales, las expresiones idiomáticas y el vocabulario estudiado en clase; además de que mediante la escritura el alumno tiene la oportunidad de "adventurarse" en la lengua y finalmente el profesor puede aprovechar la relación que se establece al momento de escribir entre el uso del ojo, mano y cerebro para reforzar el aprendizaje (Raimés.1993:3).

Ann Raimés describe algunos enfoques para la enseñanza de la producción escrita en el salón de clases de una segunda lengua:

- 1) "The Controlled-to-Free Approach". En este enfoque la escritura sirve para reforzar la producción oral y darle al alumno la oportunidad de dominar estructuras gramaticales y sintácticas. La escritura se practica primero solamente con oraciones aisladas y después se practica en la elaboración de párrafos. Se le dá un mayor énfasis a la exactitud que a la fluidéz u originalidad (1983:6-7).
- 2) "The Free-Writing Approach". En este enfoque se le dá más relevancia a la cantidad escrita que a la calidad. El maestro asigna grandes cantidades de composiciones libres acerca de un tema previamente determinado y sólo corrige algunos de los errores cometidos. Se les llaman composiciones libres ya que el maestro pide a los alumnos que no se preocupen ni por la gramática ni por la ortografía (1983:7).
- 3) "The Paragraph Pattern Approach". En este enfoque no se le dá gran importancia ni a la gramática ni a la fluidez, sino más bien a la organización de la información. Los alumnos copian párrafos, analizan la forma del modelo del párrafo e intentan imitarlo (1983:8).
- 4) "The Grammar-Syntax-Organization Approach". En este enfoque se intentan unir tanto al propósito de escribir como a las formas gramaticales y de organización necesarias para lograr transmitir el mensaje (1983:8).

5) "The Communicative Approach". En este enfoque se enfatizan tanto a la razón por la cual se escribe como a la audiencia a la cual está dirigida el mensaje. Los alumnos son motivados a conducirse como escritores reales ya que se les concientiza de la razón por la que están escribiendo y del lector que recibirá su mensaje (1983:8-9).

6) "The Process Approach". En este enfoque la enseñanza de la escritura va más allá del producto escrito, del propósito y de la audiencia; ya que se enfoca también al proceso de escritura. Es decir, los maestros que utilizan este enfoque le dan a los alumnos el tiempo necesario para expresar sus ideas y retroalimentación acerca del contenido en sus borradores (1983:10).

Como se puede observar, algunos de los enfoques antes descritos coinciden parcialmente. Sin embargo, aunque algún maestro esté empleando ya sea "The Communicative Approach" o "The Process Approach" puede emplear algunas de las técnicas propuestas por los otros enfoques, para lograr sus propósitos. Se puede concluir que la producción escrita significa escribir un texto conectado y no sólo oraciones aisladas y que el alumno debe tener un propósito y un lector en mente al escribir. Finalmente se enfatiza que el proceso de escritura es una herramienta valiosa para todos los alumnos (Raimes.1983:11).

4.6.1. Ejercicio de Producción Escrita. *Output Estructurado. Afectivo.*

Instrucciones para el profesor: Proporcionar a los alumnos la siguiente lista en la cual deben escribir la comida favorita de las personas ahí mencionadas y que el alumno les va a cocinar en su próximo cumpleaños.

Instrucciones para el alumno: Completa la siguiente lista con la comida que te gustaría cocinarles a las personas mencionadas en su próximo cumpleaños. Usa el pronombre objeto indirecto en la frase que escribas.

Ejemplo:

Your girlfriend.- I'd like to fix her some *mole*.

- | | |
|-----------------------|-------|
| 1.- Your grandparents | _____ |
| 2.- Your sister | _____ |
| 3.- Your brother | _____ |
| 4.- Your father | _____ |
| 5.- Your mother | _____ |
| 6.- Your teacher | _____ |
| 7.- Your cousins | _____ |
| 8.- Your aunt | _____ |
| 9.- Yourself | _____ |

Respuestas: Por tratarse de un ejercicio afectivo no se requiere clave de respuestas.

4.6.2. Ejercicio de Producción Escrita. Output Estructurado. Afectivo.

Instrucciones para el profesor: Pedir a los alumnos que escriban una lista de diez personajes de la historia de cualquier época o nacionalidad. Posteriormente se les pedirá que escriban una pregunta a cada uno de ellos.

Instrucciones para el alumno: Haz una lista con diez personajes de la historia de cualquier época o nacionalidad y escribe una pregunta para cada uno de ellos.

Ejemplo:

Lady Diane . I'd ask her: "Why did you marry Prince Charles?".

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

Respuestas: Por tratarse de un ejercicio afectivo no se requiere clave de respuestas.

4.7. Integración de Habilidades.

David Nunan (1989) considera que el alumno de una segunda lengua en muy pocas ocasiones empleará la lengua utilizando las habilidades (producción escrita y oral y comprensión auditiva y de lectura) de manera separada, por lo cual los planes de estudio tendrán que incluir la integración de las mismas (1989:22).

Jeremy Harmer (1991) no niega la necesidad inicial del profesor de poner énfasis a aspectos relevantes de cada habilidad. Sin embargo, propone que el maestro debe entrenar al alumno a integrar las diferentes habilidades mediante el uso de actividades comunicativas (1991:52).

4.7.1. Ejercicio de Integración de Habilidades.

Instrucciones para el profesor: Proporcionar a los alumnos una copia con diferentes situaciones que en primer lugar los alumnos deben leer y posteriormente tienen que escribir un consejo para cada una de las situaciones ahí descritas. Finalmente algunos consejos serán leídos oralmente en clase.

Ejemplo:

My uncle is feeling awful because he has just eaten too much.

I'd tell him to take some pepto bismol.

Situation 1.

My sisters are too worried because they have just spent too much money.

Situation 2.

My grandmother is in pain, because she has just broken her arm.

Situation 3.

My father is going to be late because he can't get a taxi.

Situation 4.

My cousins are bored because their T.V. is out of order.

Situation 5.

I am worried because I'm overweight.

Respuestas: Por tratarse de un ejercicio comunicativo, no se requiere clave de respuestas.

4.7.2. Ejercicio de Integración de Habilidades.

Instrucciones para el profesor: Pegar en el pizarrón un mapa con diferentes lugares turísticos. Proporcionar a los alumnos una lista en la cual deben escribir a qué lugar invitarían a las personas ahí mencionadas a pasar las próximas vacaciones. Posteriormente el alumno leerá oralmente algunas de sus oraciones.

Instrucciones para el alumno: Completa a la siguiente lista con los lugares a los que te gustaría invitar a las personas ahí mencionadas.

Ejemplo:

Your uncle.- I'd invite him to Las Vegas.

- 1.- Your friends. _____
- 2.- Your sister _____
- 3.- Your brother _____
- 4.- Your father. _____
- 5.- Your mother. _____
- 6.- Your teacher. _____
- 7.- Your classmates. _____
- 8.- Your favorite singer . _____

Respuestas: Por tratarse de un ejercicio comunicativo no se requiere clave de respuestas.

Conclusiones.

En este capítulo se describieron diferentes tipos de ejercicios con la finalidad de facilitar al alumno el aprendizaje del pronombre objeto indirecto en inglés. Dichos ejercicios se basan en diferentes visiones como la técnica *Down the Garden Path*, el procesamiento de *input* estructurado, el procesamiento de *output* estructurado y el enfoque comunicativo. El enfoque de los ejercicios es ecléctico ya que de este modo se obtuvo mayor variedad en los mismos; además de que se cubren diferentes estilos de aprendizaje. La batería de ejercicios de esta Gramática Pedagógica está conformada por ejercicios que ayudan a desarrollar tanto la comprensión auditiva como la de lectura, así como de producción oral y escrita y finalmente de integración de habilidades.

CONCLUSIONES.

El presente trabajo propone una Gramática Pedagógica que proporcione tanto al alumno como al maestro una herramienta que les facilite la enseñanza-aprendizaje del pronombre objeto indirecto en inglés. Para lograrlo se observó el papel que la gramática ha tenido a lo largo de las principales metodologías y enfoques para la enseñanza de lenguas de este siglo. Además de que se describieron los conceptos de aprendizaje y adquisición propuestos por Krashen y el aprendizaje significativo de Ausubel.

Se examinaron algunas de las principales gramáticas tanto de L1 como de L2 con el fin de ver cómo funciona el pronombre objeto indirecto tanto en inglés como en español. Se concluyó que es un elemento gramatical que existe en ambas lenguas y que la principal diferencia es a nivel sintáctico, siendo éste el punto de mayor dificultad para el alumno hispanohablante. Se revisaron también algunos libros de texto para observar el tratamiento pedagógico que el punto gramatical ha recibido, de esta revisión se concluyó que el punto gramatical se presenta sólo a los alumnos principiantes y se trata de manera muy somera y en la mayoría de los casos únicamente se presentan ejercicios escritos y mecánicos.

Por otra parte, se analizaron algunas propuestas de autores representantes de la teoría cognoscitivista del aprendizaje, de la cual se desprende la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua es la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja en la cual el alumno tiene que hacer asociaciones de conocimiento que no son siempre correctas todo lo cual originó la necesidad de desarrollar ejercicios que permitan al alumno hacer asociaciones correctas respecto al punto gramatical. Para lograrlo se emplearon diferentes tipos de ejercicios siguiendo los modelos propuestos por la técnica *Down the Garden Path*, el modelo de procesamiento tanto de *input* estructurado como de *output* estructurado y el enfoque comunicativo. Los ejercicios desarrollan el uso del pronombre objeto indirecto en las cuatro habilidades y además con ejercicios que integran a las mismas. Se incluyeron también instrucciones para el alumno, una guía para el maestro y una clave de respuestas. Y de este modo lograr que el presente trabajo sea una herramienta realmente útil para la enseñanza-aprendizaje del pronombre objeto indirecto en inglés.

Bibliografía.

- Acevedo, Ana y De la Fuente Grower Marisol. 1990. Think in English Intermediate. México. Macmillan de México.
- Ahern, Patrick, et al. 1983. Reading Structure & Strategy 2. London. The Macmillan Press Inc.
- Allen, J.P.B. and H.B. Widdowson. 1974. "Teaching the Communicative Use of English". Paper read at the TEAL Conference, Vancouver, B.C. March. Mimeo.
- Ausubel, D. "Teoría del Aprendizaje Significativo", en Teorías Cognitivas del Aprendizaje. J.I.Pozo. 1989. Madrid. Morate Eds.
- Bialystok, E. y Sharwood Smith, -m. 1985. "Interlanguage is not a State of Mind: An evaluation of the Construct for Second Language Acquisition" in Applied Linguistics. Vol 6. No. 2.
- Bialystok, E. 1990. Communication Strategies: "A Psychological Analysis of Second Language Use. Cambridge. Brasil Blackwell.
- Brown, Gillian. 1990. Listening to Spoken English. London. Longman.
- Calvano, W.G. 1980. "Spanish Applied Linguistics Considerations of Pedagogic Grammar" in Models of Grammar. Descriptive Linguistics of Pedagogical Grammar. Fotocopia S/L de edición.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. "Some Theories of Communicative Competence" in Applied Linguistics Vol. 1. Oxford. Oxford University Press.
- Candlin, C. N. 1974. "The Status of Pedagogic Grammar" in S.P. Corder & Roulet (Eds).
- Carrier, Michael and Hames, Simon. 1986. Break into English. Book 2. London.
- Castro, Oscar, et al. 1995. In Touch 2. 2ed. México. McGraw Hill.
- Celce-Murcia et al. 1994. "A Pedagogically-motivated Framework for Communicative Competence". TESOL QUARTELY.
- Celce-Murcia, Marianne and Larsen-Freeman, Diane. 1988. The Grammar Book. An ESL / EFL Teachers' Course. Rowley, Massachusetts. Newbury House.

- Coe, Norman and Fowler, W.S. 1990. Test and Practice your English. Edinburgh. Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Chalker, Sylvia. 1990. English Grammar Word by Word. Edinburgh. Nelson.
- Cook, V. 1991. "Learning Different Types of Grammar" en V. Cook, Second Language Learning and Language Teaching. London. Edward Arnold.
- Corder, Pit. 1973. Introduction Applied Linguistics. Harmondsworth, Middlesex. Penguin Books Inc.
- Corder, S.P. 1974. "Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar" in Linguistics Insights in Applied Linguistics. Roulet, Eddy (Eds).
- Crystal, David. 1987. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge. Cambridge University Press.
- Davies, Paul, et al. 1978. Contemporary English 1. London. Macmillan.
- De Toro y Gisbert, Miguel. 1964. Pequeño Larousse Ilustrado. Paris. Editorial Larousse.
- Dickins, R. & Woods, E. 1988. "Some Criteria for Development of Communicative Grammar Tasks" in TESOL QUARTELY. Vol.22. No.4
- Dixon, Robert J. 1955. Regents English Workbook. New Jersey. Prentice Hall.
- Dixon, Robert J. 1994. New Edition Graded Exercises in English. New Jersey. Prentice Hall.
- Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan. 1974. Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje. México. Siglo XX1.
- Ellis, R. 1987. Understanding Second Language Acquisition. Oxford. Oxford University Press.
- _____, 1984. Español 1. México. NUTESA.
- Fotos, S. and Ellis, R. 1991. "Communicating About Grammar: A Task Based Approach" in TESOL QUARTELY. Vol. 25. No. 4.
- Fotos, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction" in Applied Linguistics. Vol.15 No. 4. Oxford. Oxford University Press.
- Fotos, S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness - Raising Tasks" in TESOL QUARTELY. Vol. 28. No. 2.

- Goldsmith, Patrick and Johnson, Jerrilou. 1984. Roads to Reading 1. México. Editorial Novaro.
- Grabe, William. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research" in TESOL QUARTELY. Vol. 25. No. 3.
- Grant, David and McLarty, Robert. 1995. Business Basics. Oxford. Oxford University Press.
- Graves, Kathleen and Rice, Alison. 1994. East West Basics. Oxford. Oxford University Press.
- Gray, Joanna. 1981. Starting English Book 1. London. Cassell LTD.
- Greenall, Simon and Pye, Diana. 1992. Reading 3. Cambridge. The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Harmer, Jeremy and Surgine, Harold. 1987. Coast to Coast 2. New York. Longman.
- Harmer, Jeremy. 1996. The Practice of English Language Teaching. London. Longman.
- Harsh, Wayne. 1968. "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar" in ENGLISH TEACHING FORUM. July to August.
- Hartnet, D. 1974. "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.
- Hartley, Bernard and Viney, Peter. 1980. Streamline English Departures. Oxford. Oxford University Press.
- Holloway, Joy et al. 1989. Outlook for English 1 y 2. México. U N A M.
- Hulon, Willis. 1983. Writing Term Papers. New York. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Jespersen, Otto. 1982. Growth and Structure of the English Language. Chicago. The University of Chicago Press.
- Johnson, Jean. 1987. The Bedford Guide to the Research Process. New York. St. Martin's Press, Inc.
- Jones, Leo. 1992. Communciative Grammar Practice. Cambridge. Cambridge University Press.
- Knepler, Myrna. 1990. Grammar with a purpose. New York. Macmillan Inc.
- Kramsh, Claire. 1984. "Modelo Interactivo de la situación de Comunicación" en Interaction et Discours dans la Clase de Lanque. Hatier-Credif France.

- Krashen, Stephen. 1987. Principles and Practice in Second Language Acquisition. London. Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Lee, J. and VanPatten, B. 1995. Making Communicative Language Teaching Happen. McGraw Hill.
- Mackenzie, MD Munro. 1974. Using Essential English Grammar. Edinburgh. Hobbs the Printers of Southampton.
- Marelli, Leonard and Nadler, Harvey. 1971. American English 3. New York. The Center for Curriculum Development, Inc.
- Martinet, A.V. and Thomson, A.J.. 1980. A Practical English Grammar. Oxford. Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. Theories of Second Language Learning. New York. Prentice Hall.
- Nunan, David. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge. Cambridge University Press.
- Odlin, Terence. 1994. "Introducción a la Gramática Pedagógica" en Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.V. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge. Cambridge University Press.
- Parrot, Martin. 1993. Tasks for Language Teaching. Cambridge. Cambridge University Press.
- Penny, Ur. 1984. Teaching Listening Comprehension. Cambridge. Cambridge University Press.
- Praninskas, Jean. 1975. Rapid Review of English Grammar. 2de. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice Hall.
- Pyles, Thomas. 1964. The Origins and Development of the English Language. New York. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Quirk, Randolph and Stein, Gabriele. 1990. English in Use. London. Longman.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey and Svartvik, Jan. 1972. A Grammar of Contemporary English. London. Longman.
- Raimes, Ann. 1983. Techniques in Teaching Writing. Oxford. Oxford University Press.

- Raimes, Ann. 1991. "Out of Woods: Emerging Traditions in the Teaching Writing" in TESOL QUARTELY. Vol. 25. No. 3.
- Revilla de Cos, Santiago. 1984. Gramática Española Moderna. México. McGraw Hill de México.
- Resnik, Seymour. 1964. Essential Spanish Grammar. New York. Dover Publications Inc.
- Richards, Jack C. et al. 1990. Interchange 1. Cambridge. Cambridge University Press.
- Rutherford, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" in Applied Linguistics Vol. 1No. 1. Oxford. Oxford University Press.
- Rutherford, W. 1987. "Grammatical Consciousness Raisng" in Brief Historical Perspective (Cap.1) y What is Pedagogical Grammar" (Cap. 2) in Second Language Grammar: Teaching and Learning. London. Longman.
- Selinker, L. 1974. "Intertlanguage" in Richards, J.C. (ed). Error Analysis. Singapore. Longman.
- Silberstein, Sandra. 1994. Techniques and Resources in Teaching Reading. Oxford. Oxford University Press.
- Smith, Bemard and Swan, Michael. 1987. Learner English. Cambridge. Cambridge University Press.
- Tomasello, M. and Herron, C. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors" in Studies in Second Language Acquisition. Vol. 2. Cambridge. Cambridge University Press.
- VanPatten, B. and Cadierno, T. 1993. "Explicit Instruction and Input Processing" in Studies in Second Language Acquisition. Vol. 15.
- Walker, Michael. 1986. Step Ahead 2. Massachusetts. Addison-Wesley Publishing Company.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA