

007714

15  
2ej.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

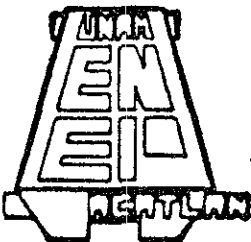
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"ACATLÁN"

SEMINARIO - TALLER EXTRACURRICULAR  
GRAMATICA PEDAGOGICA

GRAMATICA PEDAGOGICA DE LA REFERENCIA  
GENERICA EN INGLES.

**TRABAJO                    TERMINAL**  
**P R E S E N T A D O**  
**PARA LA OBTENCION DEL TITULO DE**  
**LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES**  
**P O R**  
**YOLANDA                    PEREZ                    ESPINOSA**

ASESORA: MTRA. ROSALIA VAZQUEZ HERNANDEZ.



ACATLAN, EDO. DE MEXICO.

1998.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

2592



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

| Capítulo  | Página |
|---|--------|
| INTRODUCCION  | 1      |
| CAPITULO 1: INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA  | 3      |
| 1.1 Definición de gramática   | 3      |
| 1.2 Prácticas gramaticales en la enseñanza de lenguas   | 5      |
| 1.3 Adquisición-Aprendizaje de la gramática   | 7      |
| 1.4 Descripción de la población   | 9      |
| CAPITULO 2: DESCRIPCION LINGÜISTICA   | 10     |
| 2.1 La referencia genérica del sistema de artículos   | 11     |
| 2.1.1 El sistema de artículos en inglés   | 11     |
| 2.1.2 El sistema de artículos en español  | 15     |
| 2.2 Análisis contrastivo del funcionamiento de la<br>referencia genérica en inglés y en español | 17     |
| 2.3 Tratamiento pedagógico de la referencia genérica  | 19     |
| CAPITULO 3: MODELOS TEORICOS DE LA ENSEÑANZA<br>DE LA GRAMATICA                                 | 21     |
| 3.1 La teoría cognoscitiva  | 21     |
| 3.2 El interlenguaje  | 24     |
| 3.3 Análisis de errores   | 25     |
| 3.4 Modelos de toma de conciencia   | 28     |
| 3.5 Modelos de procesamiento de <i>input</i>  | 29     |
| 3.5.1 Instrucción explícita y procesamiento de <i>input</i>                                     | 29     |
| 3.5.2 Instrucción gramatical como <i>input</i> estructurado                                     | 30     |

| Capítulo                                       | Página |
|--|--------|
| CAPITULO 4: DISEÑO DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA  | 33     |
| 4.1 Los artículos en referencia genérica       | 34     |
| 4.1.1 El uso genérico del artículo indefinido  | 34     |
| 4.1.2 El uso genérico del artículo cero        | 35     |
| 4.1.3 El uso genérico del artículo definido    | 35     |
| 4.1.4 Los artículos con sustantivos absrtactos | 36     |
| 4.2 Ejercicios                                 | 37     |
| 4.2.1 Comprensión auditiva                     | 37     |
| 4.2.2 Expresión oral                           | 40     |
| 4.2.3 Comprensión de lectura                   | 42     |
| 4.2.4 Producción escrita                       | 44     |
| 4.2.5 Integración de habilidades               | 45     |
| APENDICES                                      | 48     |
| BIBLIOGRAFIA                                   | 58     |

## INTRODUCCION

La enseñanza de inglés supone no sólo conocimientos prácticos sino también teóricos para desarrollar labores docentes y de investigación en este campo.

Surge así el interés por técnicas y metodologías adecuadas conducentes a la resolución de problemas para lograr el objeto de la enseñanza: modificar el estado del saber, del saber hacer y del comportamiento de su receptor (Escudero,1983). Es importante conocer y comprender las necesidades del alumno, que van mas allá del salón de clase (Stevick,1980).

Por ello la comunicación entre el profesor y el alumno se beneficia con auxiliares como una gramática pedagógica, vínculo entre la gramática descriptiva y la de aprendizaje; que desarrolla materiales y procedimientos para presentar al alumno los sucesos de la lengua de una manera accesible. Con este fin se elige cuidadosamente un problema, como la manera en que se hace la referencia genérica en inglés, especialmente con el artículo *cero*, que representa para los hispanohablantes un problema a nivel lógico-conceptual (Andrew,1989).

Es posible que un problema en el uso de artículos, como palabras de función, no evite la comunicación. Un hablante cuyo mensaje contenga errores o irregularidades con respecto a los estándares conocidos, puede hacerse entender por aquellos que le escuchan y comunicarse, sin embargo, la aceptación de tal emisión puede resultar difícil, al desviarse la atención del receptor de manera desfavorable para el emisor.

Si el nativohablante desvía su producción de la norma, llegado el momento podría autocorregirse. El alumno ya conoce otra lengua. La interferencia de ésta es una de las más frecuentes causas de error (Norrish,1983). No puede esperarse que los alumnos logren por sí solos un manejo aceptable de ciertos puntos gramaticales. La enseñanza formal habrá de aplicarse entonces

La enseñanza-aprendizaje de la gramática debe ser vista como uno de los medios para adquirir un manejo profundo del inglés y una potencialidad lingüística para su uso.

Al considerar las necesidades de los alumnos, las investigaciones previas al respecto (Andrew, 1993), y por experiencia personal al aprender inglés, se ha motivado la elección del tema para la presente propuesta.

El artículo *zero*, sin forma fónica ni escrita, se utiliza con frecuencia en la lengua inglesa, y aunque presenta dificultad para quienes la estudian, el tema no ha sido tratado a fondo en libros para estudiantes de inglés como lengua extranjera, tal vez porque se presta mayor atención a las palabras de contenido que a las de forma. Sin embargo, es claro que el hablante extranjero necesita una instrucción formal al respecto.

El sobreuso del artículo definido en contextos que requieren el artículo *zero* es un uso erróneo de gran incidencia, y su adquisición se confía, en gran medida a su uso en el salón de clase (Celce-M. y Larsen-F. 1983). Con actividades diseñadas para un desempeño exitoso del alumno, la práctica del uso correcto del artículo *zero* sería más efectiva, pues la enseñanza formal facilitaría su adquisición.

Esta propuesta se compone de cuatro capítulos: primeramente se plantean sus bases teóricas al darse una introducción a la gramática pedagógica. Se hace una descripción lingüística que explica el funcionamiento del punto gramatical específico para elegir un modelo teórico que sustente su enseñanza, mediante ejercicios que proporcionen al alumno los conocimientos necesarios para desarrollar su competencia gramatical, lingüística y comunicativa con respecto a su uso.

## CAPÍTULO 1

### INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEGAGÓGICA

En este primer capítulo se abordan los conceptos de *gramática*, *gramática pedagógica* y sus *componentes*, se adjuntan las *prácticas gramaticales en la enseñanza*, y se hace referencia a las teorías psicolingüísticas del *Monitor* de S. Krashen, y del *Aprendizaje significativo* de D. Ausubel, ya que éstas aportan elementos didácticos, lingüísticos y psicolingüísticos fundamentales para el desarrollo de la gramática pedagógica.

Asimismo se describe de manera detallada la *población* a la que se dirige la presente propuesta.

#### 1.1 Definición de gramática

La etimología del término remite al griego “gramáticos”, referente a las letras o a la enseñanza. Para una definición en sentido general, en este trabajo se recurre a Galison y Coste (1976), que consideran la gramática como “el sistema interiorizado por el nativo-hablante de una lengua que le permite comprender y producir las frases de esa lengua”.

Esto implica tanto el conocimiento de la lengua materna, como de la lengua meta, pues lo que el alumno interioriza en clase no se basa necesariamente en el conocimiento del metalenguaje, sino en su experiencia de uso de la lengua.

Este conocimiento, que no incluye sólo reglas de uso, sino también descripciones que de su lengua todo hablante posee, es llamado *gramática de aprendizaje*. Esta guarda relación con la *gramática descriptiva* y con la *gramática pedagógica*.

La gramática descriptiva sirve como referencia para el profesor de lenguas; como elemento mediador o de contacto entre la gramática de aprendizaje y la gramática descriptiva, existe la gramática pedagógica, aquella que según M. Sharwood (1987), tiene como objetivo lograr la competencia gramatical de la lengua meta, siendo un medio, no un fin en sí misma.

Con base en lo que sostiene P. Corder (1974), en este trabajo se define la gramática pedagógica (GP) como el conjunto de procedimientos que se manifiestan como ejercicios y materiales de enseñanza, diseñados y organizados para presentar al alumno los sucesos de la lengua (*facts, patterns and regularities*) en una forma accesible.

Según Candlin, C. N. (1974), la GP puede entenderse como la fuente y base para el diseño de materiales y explicaciones pedagógicas referentes a una lengua. Esto es lo que hace de la GP el vínculo entre la gramática descriptiva y la de aprendizaje.

W. Rutherford (1980), señala como *elementos componentes* de la GP los siguientes: una base de conceptos lingüísticos, una selección de características gramaticales de uso pedagógico y una aplicación de la información gramatical en un contexto pedagógico, lo que lleva a considerar ciertos factores para el *desarrollo* de una gramática pedagógica:

- la detección de un problema lingüístico en una población determinada,
- la descripción del funcionamiento del punto lingüístico específico,
- el estudio de las bases psicolingüísticas para la enseñanza/aprendizaje de dicho punto, y
- la elaboración de ejercicios con base en un modelo de enseñanza gramatical y en el conocimiento del funcionamiento de las habilidades de la lengua, según la teoría lingüística y de aprendizaje del autor de la GP.



## 1.2 Prácticas gramaticales en la enseñanza de lenguas

La gramática en la enseñanza de lenguas ha tenido distintos usos, según cada nueva corriente en oposición a su metodología predecesora. Estas metodologías en la pedagogía de la gramática, presentan una disyuntiva en términos de una enseñanza *explícita* o *implícita*. Para nombrar estos procesos, diferentes autores (Krashen, Bialystok, entre otros) han empleado diferentes términos, como señala T. Odlin (1994):

|                   |                   |
|-------------------|-------------------|
| proceso explícito | proceso implícito |
| consciente        | inconsciente      |
| declarativo       | procedural        |
| analizado         | no analizado      |
| aprendizaje       | adquisición       |

Al identificar estos términos se observa que, con respecto a quien aprende una lengua, el conocimiento explícito denota un conocimiento analítico y consciente de las propiedades formales de la lengua meta. El conocimiento implícito significa un sentimiento intuitivo, inconsciente o no analizado de lo que es correcto y aceptable en el uso de una lengua (Bialystok, E. 1987).

Para S. Krashen (1972), el aprendizaje es un proceso consciente y la adquisición es inconsciente, como sostiene en su modelo teórico del *Monitor* (ver apartado 1.3).

Las prácticas gramaticales en la enseñanza presentan también dos tipos de enfoques: *inductivo* y *deductivo*: “*the absence and presence respectively of explanatory or descriptive statements by the teacher about the target language*” (Carroll en Corder, 1974:169).

A continuación se describe cómo se ha abordado la gramática en diferentes metodologías de enseñanza, según D. Larsen-Freeman (1986).

En el método de gramática-traducción, las reglas gramaticales se aplican con un enfoque deductivo, se ejercitan contenidas en textos literarios. Se estudian las partes del discurso y las categorías de las palabras, lo que crea una extensa terminología gramatical.

El método directo maneja la gramática de manera implícita con un enfoque inductivo. Tiene como objetivo la comunicación en la lengua meta, por lo que no se usa la lengua materna y no se incluyen reglas gramaticales explícitas.

En el método audiolingual, el lenguaje hablado y el escuchar tienen una importancia primaria, la gramática se enseña por analogía inductiva más que por explicaciones deductivas, ya que uno de sus principios básicos es que el aprender una lengua meta debe hacerse de la misma manera en que se adquiere la lengua materna, lo que conduce a un proceso implícito de la gramática.

El enfoque comunicativo considera el uso de la lengua para llevar a cabo diferentes *funciones* dentro de un contexto social, por lo que la lengua meta no es tratada como el objeto de estudio, sino como un medio para lograr la comunicación. Por esto la gramática se aborda con un enfoque inductivo, dando mayor importancia a la promoción de la comunicación verbal sin descuido o demérito de las otras habilidades de la lengua, explicitando las reglas gramaticales sólo si es necesario.

El uso de la gramática en las diferentes metodologías de enseñanza depende de sus objetivos y de la manera en que cada una fomenta el desarrollo de las habilidades de la lengua, muchas veces en búsqueda de habilitar al alumno para poner el lenguaje en uso comunicativo, lo que será su *competencia comunicativa*, misma que D. Hymes (1972) explica como la capacidad de cada individuo para utilizar el conocimiento que tiene sobre una lengua.

Hymes señala cuatro componentes de la competencia comunicativa:

- un componente gramatical (lo que de acuerdo con las reglas se puede decir),
- un componente psicolingüístico (lo que de acuerdo con el proceso de información es posible aplicar),
- un componente sociocultural (la medida en que ciertas formas de expresión pueden ser apropiadas en un contexto determinado) y
- un sistema probabilístico (entre las reglas y su uso real).

### 1.3 Adquisición-Aprendizaje de la gramática

S. Krashen (1972) hace una diferencia entre dos procesos llamados *adquisición* y *aprendizaje*. El primero es un proceso inconsciente que se dice tendrá lugar si se dan las condiciones necesarias para ello: entre otras, el alumno será expuesto a un *input* (información) contextualizado, que resultará apropiado según sea comprensible y relevante para el alumno, quien, como pre-requisito psicológico deberá tener disposición para aceptar la información (*input*). Del *input* que recibe, lo que el alumno logra interiorizar es llamado *intake*.

El aprendizaje es un proceso consciente en el que el conocimiento del sistema de la lengua permite una *conciencia lingüística*, cuyo aparente responsable es el *monitor*.

Según Krashen, al uso del monitor tiene que dársele suficiente tiempo, y debe prestarse atención a la forma del mensaje. El trabajo del monitor se manifiesta en la autocorrección y en un espacio de tiempo que el alumno se toma para “pensar”, previo a la producción de mensajes en la lengua meta.

Su observación sirve al profesor de lenguas al utilizar la GP en procesos de aprendizaje como instrucción formal manejable y controlable, ya que todo lo aprendido con base en una organización programada puede ser “editado” o revisado por el monitor.

Mediante la instrucción se produce el aprendizaje en el marco de un sistema de organización o asimilación.

Esta idea es el centro de otra teoría, la del *Aprendizaje significativo* de D. Ausubel, en la que se señalan especialmente dos factores. la organización del conocimiento en *estructuras*, y las *reestructuraciones* que se producen debido a la interacción de estructuras del sujeto y la nueva información (proceso de asimilación), siendo así como se da el aprendizaje significativo, que según este autor precisa de tres condiciones tanto en el material que debe aprenderse, como en el sujeto que debe aprenderlo:

- el material debe ser “no arbitrario”: debe poseer significado en sí mismo, sus elementos deben estar organizados y no sólo yuxtapuestos,
- el sujeto debe tener “predisposición” hacia el aprendizaje significativo, dado que comprender requiere siempre un esfuerzo, el sujeto debe tener algún motivo para esforzarse,
- la “estructura cognitiva” del sujeto debe contener “ideas inclusoras” con las que pueda ser relacionado el nuevo material.

Así, las condiciones para la *adquisición* según Krashen y las condiciones para el *aprendizaje significativo* de Ausubel resultan equivalentes.

Al relacionar los ejes del aprendizaje y de la enseñanza, se entiende que ésta última debe ser muy *estructurada* para que resulte *estructurante* en términos de la teoría de Ausubel, en la que el aprendizaje se da por *reestructuración*: el conocimiento anterior se reorganiza con la nueva información y adquiere un nuevo significado.

El autor señala también que debe partirse de lo conocido y contemplar además el aspecto afectivo.

#### 1.4 Descripción de la población

La población a la que se dirige esta propuesta está constituida por sujetos hispanohablantes, estudiantes de distintas carreras de la ENEP Acatlán, UNAM, cuyas edades fluctúan entre los 21 y 23 años de edad, inscritos en un grupo de primer nivel (con aproximadamente 45 horas de instrucción previa) del Plan Global de inglés del CIE, curso que se imparte en clases con duración de una hora diaria de lunes a viernes, y que fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua.

Las posibilidades de contacto con la lengua extranjera, para esta población, se limitan a las horas de clase, pues la interacción con sujetos nativohablantes de inglés no es muy común en su entorno. Se ha elegido esta población por considerarse un destinatario apropiado para la presente propuesta de GP, por las horas de instrucción previa que implican un cierto nivel de conocimiento de la lengua y un nivel apropiado para comenzar a trabajar con el punto gramatical, por el trato (posteriormente descrito), que usualmente se le da.

Los educadores que posiblemente harán uso de la presente propuesta, son profesores del CIE, quienes imparten sus clases siguiendo el programa que el Centro establece.

Al cubrir los objetivos del primer capítulo se plantean las bases teóricas de la propuesta. Se ha definido el concepto de *gramática pedagógica*, y se han identificado los factores que habrán de tomarse en consideración para su desarrollo. Al hacer un seguimiento de las prácticas gramaticales en la enseñanza de lenguas, se han descrito los diferentes enfoques y tratamientos dados a la gramática en las diferentes metodologías. Asimismo, al hacer referencia a las teorías del *Monitor* y del *Aprendizaje significativo*, se definen las bases psicolingüísticas de la propuesta de GP, que tendrá también como fundamento la descripción lingüística que corresponde al siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 2

### DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

La elaboración de la gramática pedagógica de la referencia genérica del sistema de artículos en inglés (especialmente del artículo *zero*), se basa en una descripción lingüística que fundamentará el desarrollo de técnicas y ejercicios para propiciar la ejecución lingüística de dicho punto. Se llevará a cabo un *análisis contrastivo* entre los sistemas de artículos en inglés y en español, y se hará referencia a la manera en que diferentes libros de texto abordan el tema, señalando posibles áreas de dificultad para hispanohablantes estudiantes de inglés.

Tres son los principales modelos gramaticales para elaborar una descripción lingüística: las *gramáticas tradicionales*, basadas en el análisis del latín, interpretan la oración según su significado, uso y forma. Los términos con que describen las partes del discurso siguen siendo útiles al profesor de lenguas. Sin embargo, estas gramáticas no abordan los problemas de uso de los artículos, ya que se ocupan de su forma y clasificación gramatical, lo que no representa mayor dificultad en su estudio.

Las *gramáticas estructuralistas y descriptivas* se ocupan de la forma y la estructura de la lengua, evitando la cuestión del significado. Hacen diferencia entre palabras *de contenido* y *de función*. Su análisis se centra en la oración (definida como una secuencia lineal de elementos). Sus descripciones respecto al sistema de artículos abarcan su función en la frase nominal, sin especificar sus restricciones léxicas dentro de la misma.

La *gramática generativa transformacional* describe no sólo las oraciones existentes, sino las oraciones posibles y la manera en que pueden formarse o “generarse”. Introduce las nociones de *estructura superficial* y *estructura profunda*.

Dadas estas características, y ya que los artículos son palabras de función que aparecen únicamente en la estructura superficial de la lengua inglesa, las bases de la presente descripción se centrarán en un *modelo estructural / descriptivo* que tome en cuenta los aspectos formales (o estructurales) de la referencia genérica del sistema de artículos en inglés, tratando específicamente el artículo *cero* (0) con el fin de delimitar, para abordarlo más ampliamente, el tema de la presente propuesta.

## 2.1 La referencia genérica del sistema de artículos

Un artículo es una palabra indicador o “determinador” que se coloca antes de un sustantivo para mostrar si ese sustantivo se refiere a una persona, animal, cosa o evento específico, o bien, a una persona, cosa o idea no específica. El tipo de referencia del sistema de artículos que se tratará en esta propuesta es el *genérico* (es decir, un concepto nocionalmente cualitativo). Cuando la *referencia* es *genérica*, se trata de una clase completa de objetos o elementos, y no de alguno en particular (Shepherd, J. 1984).

### 2.1.1 El sistema de artículos en inglés

En la historia del inglés, la presencia del sistema de artículos nos remite, como en la mayoría de lenguas que tienen un sistema de artículos, a los pronombres demostrativos. Había, según Pyles, T. y Algeo, J. (1993), dos demostrativos en el inglés antiguo (*pe* y *se*), que correspondían en función al actual artículo definido, y que podrían traducirse como *the* o *that, those*.

Mitchel, B. y Robinson, F. (1992:107) identifican también varias formas (*on, an, anum, sum*) correspondientes al artículo indefinido, que tenían un uso menos frecuente.

A diferencia del sistema actual, en el inglés antiguo había distintas formas para indicar género, número y caso. En el inglés moderno, Crews, F. (1984:288) señala al igual que otros autores (Bremner, 1980; Lerster, 1991; entre otros) tres formas para los artículos, que son: *the* (definido) y *a* o *an* (indefinido). A estas formas ha de agregarse el artículo *cero*, representado por el símbolo  $\theta$ , morfema que “es más que la simple ausencia del artículo... (y) contrasta con *the* o *a(n)*.” (Andrew, P.1989:2).

El artículo *cero* es una convención necesaria para marcar la *referencia genérica* en inglés, misma que en ciertos casos también puede marcarse con *a(n)* y, sólo en contadas excepciones, con *the* (usos limitados). Ej.

$\theta$  *Life is wonderful.*

*A love for life.*

*Save the whale.*

Christophersen, P. (en Celce-M. y Larsen-F. 1983), señala que puede darse determinación cuantitativa a los sustantivos y aún dejarlos indefinidos, o *non generic*. Pueden darse frases *parti generic* cuando no se expresa cantidad (indefinida o definida). El autor distingue también frases que hacen referencia genérica total. Ej.

*indefinite, non generic - I need some chairs.*

*parti generic - I need chairs.*

*toto generic - Chairs are useful pieces of furniture.*



Las tres formas que componen el sistema de artículos en inglés *a(n)*, *θ* y *the*, pueden usarse genéricamente para hacer referencia a una clase en total; sin embargo, según Quirk R. et al., (1972):

A) El uso genérico del artículo definido tiene una función limitada: tiene un tono frecuentemente formal o literario que indica una clase representada por un espécimen típico. Ej.

*The whale is the biggest animal in the sea.*

En este caso, como sostiene Hornby, A. (1975:129), en el estilo coloquial, la forma plural precedida por *θ* es más usual:

*θ Whales are the biggest animals in the sea.*

El autor señala otros dos casos de uso genérico del artículo definido: con sustantivos de nacionalidad, y con frases con un adjetivo. Ej.

*The Canadian whale is...*

*The white whale travels...*

En otros casos, el artículo definido no puede ser usado con sustantivos plurales para hacer una referencia genérica. Ej.

*θ Whales are not fish.*

Pero no      \* *The whales are not fish.*

El uso de *the*, como sostienen Celce-M. y Larsen-F. (1983:180): "...*is not appropriate as a generic pattern for simple inanimate objects*". Ej.

\* *The book fills leisure time for many people.*

En este caso, *a* o bien *θ* (con el sustantivo en plural) sería apropiado:

*A book fills... / θ Books fill leisure time...*

B) El uso genérico de *a(n)* toma cualquier miembro representativo de una clase:

*A whale is a beautiful animal.*

Es restringido en el sentido de que no puede usarse para atribuir propiedades de la clase o especie completa a ese solo miembro:

*\* A whale is in danger of extinction.*

C) El uso genérico del artículo cero con sustantivos contables en plural y sustantivos no contables (premodificados o no por un adjetivo) identifica una clase considerada como un todo no diferenciado. Ej.

*I like  $\emptyset$  dolphins.*

*He studies  $\emptyset$  classical languages.*

*$\emptyset$  Fruit is delicious.*

*$\emptyset$  Fresh vegetables are nutritious.*

Este es el artículo que como única forma genérica aparece con sustantivos no contables o de masa en forma singular, abstractos o no abstractos. Ej.

*$\emptyset$  Necessity is the mother of  $\emptyset$  invention.*

*$\emptyset$  Music is very restful.*

*$\emptyset$  Water is essential for  $\emptyset$  life.*

*$\emptyset$  Rice is a staple food.*

Cabe señalar que es también la clasificación léxica del inglés de sustantivos *contables* y *no contables* un área de dificultad para los estudiantes de inglés como lengua extranjera, dado que lo que se considera un sustantivo contable o un sustantivo de masa difiere de una lengua a otra.

Como ejemplos de sustantivos de masa en inglés que se consideran contables en español, se dan: *furniture* (mobiliario), *chicken* (pollo), *cake* (pastel).

### 2.1.2 El sistema de artículos en español

El artículo es histórica y funcionalmente un adjetivo demostrativo de significación debilitada, no expresa localización como los demostrativos ni puede usarse independientemente de los sustantivos (Gili, G. 1983). Ej.

*La tarde cae en la ciudad.*

En español, los artículos se usan en función de los sustantivos que acompañan. Si los sustantivos se toman en toda la extensión de su significado, los artículos servirán para indicar que se trata de toda una clase de objetos que se supone conocida. Ej.

*Los bosques de coníferas...*

Mediante el artículo se señala el significado general de la palabra. Si se tratara de una clase de objetos que no se supusiera conocida, no se señalaría con el artículo definido. Ej.

*El ornitorrinco, animal de hábitos...*

o bien: *Hay un animal llamado ornitorrinco, cuyos hábitos...*

Las formas del sistema de artículos *el, la, los, las*, pueden referirse al sustantivo con carácter *genérico*, bien refiriéndose a todos y cada uno de los miembros de su clase:

*El hombre es mortal.*

caso en que sería sustituible por el artículo indefinido o incluso omitido en ciertas frases proverbiales. Ej.

*El hombre que vive de prisa muere demasiado antes,*

o *Un hombre que vive de prisa muere demasiado antes,*

incluso *Hombre que vive...*

o bien refiriéndose al género, al conjunto, pero no a cada uno de los miembros en particular. Y no cabría sustitución alguna a causa del carácter individualizador que corresponde al artículo indeterminado. Ej.

*El hombre pobla la tierra,*

pero no \* *Un hombre pobla la tierra.*

Según Gili G. (1983), cuando un sustantivo va sin artículo, es porque puede hallarse completamente indeterminado. Ej.

*Compraremos revistas.*

*Bebimos whiskey.*

Pueden añadirse al sustantivo adjetivos o complementos con preposición que lo determinen cualitativamente, pero subsistirá su indeterminación cuantitativa:

*Compraremos revistas recientes.*

*Bebimos whiskey escocés.*

Esto ocurre con frecuencia cuando se trata de sustantivos de materia, que como sostiene el autor, se dejan en su indeterminación natural . También con los concretos plurales cuyo número no interese señalar. Ej.

*Compré pan.*

*Quero duraznos en almíbar.*

Los abstractos suelen dejarse también indeterminados, como corresponde a su naturaleza no medible; y los concretos en singular, que no tengan carácter colectivo adquieren cierto sentido general o abstracto cuando se usan en sentido general. Ej.

*¡Tenemos suerte!*

*Busco profesor de italiano.*

## 2.2 Análisis contrastivo del funcionamiento de la referencia genérica en inglés y en español

En cuanto a aspectos formales, “En inglés el artículo tiene una terminación invariable, sean cuales fueren el género y número de los sustantivos con que se junta ..” (Bello, A.1978:111) En español, la forma del artículo *concuerta* con el género y número del sustantivo que acompaña.

Con base en estas diferencias no se espera problema ni sobreuso alguno, dado que basta identificar la conformación de cada uno de los sistemas:

En español:

|          | Definido        | Indefinido                 | Neutro                   |
|----------|-----------------|----------------------------|--------------------------|
| Singular | <i>el, la</i>   | <i>un, una, no uso,</i>    | <i>lo (uso limitado)</i> |
| Plural   | <i>los, las</i> | <i>unos, unas, no uso.</i> |                          |

En inglés:

|          | Definido          | Indefinido          | Genérico                        |
|----------|-------------------|---------------------|---------------------------------|
| Singular | <i>the, a (n)</i> | <i>a (n)</i>        | <i>a(n), the (uso limitado)</i> |
| Plural   | <i>the (some)</i> | <i>(some) (any)</i> | $\emptyset$                     |
| No cont. | <i>the (some)</i> | <i>(some) (any)</i> | $\emptyset$                     |

En español, el artículo definido marca tanto la *referencia genérica* como la referencia específica. Ej.

*Los niños gozan la infancia.*

En inglés, el artículo definido también marca la referencia específica, pero solo en contadas **excepciones** hace *referencia genérica*. Ej.

*Save the green turtle.*

En español no se utiliza el artículo cero para la referencia genérica, se trata más bien de un *no uso* del artículo, por ejemplo en frases proverbiales, o bien cuando se deja al sustantivo en su indeterminación cuantitativa natural, o se delimita sólo cualitativamente cuando su cantidad no interese señalar (Gili, 1983); en tanto que en inglés, es este artículo el que caracteriza la *referencia genérica*. Ej.

*Hombre precavido vale por dos.*

$\emptyset$  *Haste makes  $\emptyset$  waste.*

Puede preverse dificultad para los hispanohablantes que aprenden inglés como lengua extranjera al hacer referencia genérica en inglés, que se manifestará en el sobreuso de artículos para tal ejecución. Ej.

En español:

Sobreuso que se espera en inglés:

*La guerra es terrible.*

\* *The war is terrible.*

*Me gusta el pollo.*

\* *I like the chicken.*

Al considerar otras lenguas del mundo, como las orientales, eslavas o africanas por ejemplo, cabe señalar que muchas no usan sistemas de artículos. Otras como el francés, el español o las lenguas semíticas sí usan artículos o morfemas que funcionan como tales, que difieren del sistema de artículos usado en inglés (en primera instancia, marcan el uso genérico de un sustantivo abstracto con su equivalente del artículo definido).

Mientras que los hablantes de inglés como lengua materna tienen un dominio automático del sistema de artículos (por lo que los libros de inglés para nativohablantes no dan al tema un tratamiento exhaustivo), éste supone posibles áreas de dificultad para hablantes de otras lenguas que aprenden inglés, por lo que diferentes autores han tratado el tema en libros de texto de inglés como lengua extranjera (Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. 1983; Leech, 1993; Shepherd, 1984; Quirk, et al., 1972; entre otros).

### 2.3 Tratamiento pedagógico de la referencia genérica

Aún con las dificultades que el uso del sistema de artículos representa para estudiantes de inglés como lengua extranjera, en distintos libros de texto no se le da un tratamiento amplio, probablemente porque algunos de sus usos son opcionales, o porque otros tantos se rigen por la costumbre. Lo cierto es que se confía la adquisición de este punto a su inclusión eventual en el lenguaje del salón de clase.

Como sostienen Celce-M. y Larsen-F. (1983:179): “*The use of articles and other inflections to convey generic meanings is a matter not very well treated in reference grammars and ESL/EFL textbooks*”.

Libros como *Advanced Language Practice* (Vince, 1994), *Think. First Certificate* (Nauton, 1989) y *Passport to English* (Yedlin y Raupp, 1985) señalan reglas “de uso” y “no uso” del artículo definido *the*, dando breves explicaciones e incluyendo ejercicios que contrastan las tres formas del sistema de artículos *the*, *a(n)* y  $\emptyset$  (este último, tratado como el “no uso” de artículo) en ejercicios como relacionar columnas, llenar espacios, corregir errores, etc. Sin embargo, a la **referencia genérica** propiamente dicho, no se da un tratamiento profundo.

Al describir el funcionamiento del sistema de artículos en ambas lenguas (llevando a cabo un análisis contrastivo), y la manera en que se aborda tanto en libros de inglés para nativohablantes, como en libros de texto de inglés como lengua extranjera, se sientan las bases para una posterior selección de un modelo teórico de la enseñanza de la gramática, pues se buscará aquél que, con base en tal información, se adecúe al punto gramatical descrito.



## CAPITULO 3

### MODELOS TEORICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA

En este capítulo se abordará, por su utilidad en la enseñanza de la gramática, la *teoría cognoscitiva*. Se analizarán los conceptos de *análisis de errores* y de *interlenguaje* para poder emplearlos en el desarrollo de la presente propuesta.

Se abordarán diferentes modelos teóricos para seleccionar y justificar la elección del que más se adecúe a la referencia genérica del artículo, punto gramatical específico de la propuesta.

#### 3.1 La teoría cognoscitiva

Esta teoría resulta la más útil en lo referente a la enseñanza de la gramática. Sostiene que el aprendizaje es un proceso cognoscitivo, un grupo de representaciones mentales que guían la actuación. Cada representación forma parte de un sistema y es disponible mediante una serie de procesos de selección. Al incrementarse el sistema, este se va *reestructurando*, es decir, cada forma nueva se acomoda renovando el sistema entero (Mc Laughlin, B.1987).

El conocimiento se representa en la *memoria*, que es una serie de *nodos* (grupos de elementos informacionales) interasociados complejamente. El sistema de nodos se encuentra en la *memoria a largo plazo* (MLP), y estos pasarán mediante algún estímulo a la *memoria a corto plazo* (MCP), requeridos por asociaciones para la solución de problemas.

En la memoria, hay dos maneras de representar el conocimiento (Anderson en O'Malley, J.M. y Chamot, A.1990):

- el conocimiento estático o *declarativo* (lo que se sabe acerca de algo) y
- el conocimiento dinámico o *procedimental* (lo que se sabe cómo hacer).

El conocimiento declarativo (definiciones, hechos, reglas) generalmente puede verbalizarse, pero puede incluirse también en secuencias temporales o imágenes.

El conocimiento procedimental es la habilidad para realizar varios procesos mentales y para generar la lengua o usarla en la solución de un problema y comunicarse.

El conocimiento declarativo se aprende rápidamente, el procedimental se adquiere paulatinamente y mediante la práctica.

Según los mismos autores, la nueva información se adquiere a través de cuatro procesos:

- 1) *selección*: se enfoca la atención a una cierta forma y se transfiere a la memoria de trabajo (MCP),
- 2) *adquisición*: se transfiere la información a la MLP para almacenarla,
- 3) *construcción*: se construyen conexiones internas entre el conocimiento ya existente en la memoria y la nueva información,
- 4) *integración*: se busca en el conocimiento existente para transferir la información requerida a la MCP.

Así, la selección y la adquisición determinan *qué* se aprende y la construcción e integración determinarán *cómo* se organiza lo que se aprende.

Las nuevas *formas gramaticales* deben acomodarse en el sistema de modo *correcto* y fácilmente *recuperable*, por lo que deben situarse en la MLP para su fácil recuperación sin recurrir al monitoreo. La transferencia de información a la MLP (aprendizaje) será regulada por procesos de control.

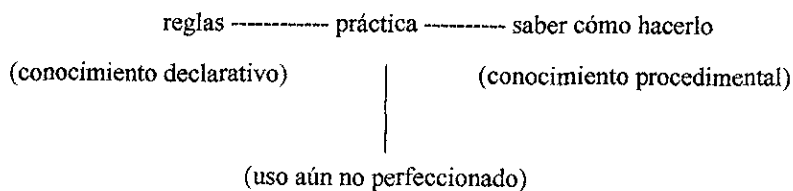
Para que realmente se dé el aprendizaje, debe haber *automatización* para avanzar en el conocimiento. Dicha automatización se logra a través de la práctica.

Cada vez que un componente del sistema se automatiza, la atención que se le prestaba puede dirigirse a otro campo. Cada vez que se da un nuevo aprendizaje, el sistema entero se reestructura.

Dentro de la reestructuración, son muy importantes las *estrategias* que utilice el alumno, que tienen como meta modificar su estado afectivo o emocional, o la manera en que selecciona, adquiere, organiza o integra conocimiento nuevo (Weinstein y M. en O'Malley y Chamot, 1990).

La distinción entre estrategias de aprendizaje, de comunicación y de producción es particularmente importante (Tarone, E. 1981). Las primeras pretenden desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta. Las de producción se usan para lograr objetivos de comunicación, y las estrategias de comunicación son un factor importante en la negociación de significado entre los hablantes.

En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, según la teoría cognoscitiva, sí se puede aprender mediante reglas formales:



Es así como mediante la *práctica* puede pasarse del conocimiento de las reglas a su uso, la práctica conduce a la automatización.

El conocimiento declarativo se vuelve procedimental. Hay tres etapas en la adquisición de habilidades (Anderson en O'Malley y Chamot, 1990) que explican el paso del conocimiento declarativo al procedimental:

1) *etapa cognoscitiva*: se da instrucción a los alumnos y por parte de los mismos hay una actividad consciente. El conocimiento adquirido es declarativo, expresable verbalmente.

2) *etapa asociativa*: ocurren dos cambios importantes en el desarrollo de habilidades: se detectan errores y se eliminan, y se realizan conexiones entre los elementos de esa habilidad. Se procesa el conocimiento sin que se olvide el conocimiento declarativo.

3) *etapa autónoma*: la ejecución se vuelve automática y se realiza sin esfuerzo.

En cuanto a la competencia lingüística, son dos los procesos mentales que la desarrollan (según Bialystok, E. 1990):

1) el *análisis del conocimiento*, proceso de estructurar representaciones mentales a un nivel de significado, representaciones que serán primero implícitas, luego simbólicas para llegar a ser disponibles de un análisis consciente -etapa más alta de abstracción, no necesariamente de conocimiento-,

2) el *control del procesamiento lingüístico*, cuyo componente clave es la atención selectiva; deben excluirse elementos irrelevantes de la fuente de información.

### 3.2 El Interlenguaje

Todo lo que el alumno produzca, a partir de que comienza a estudiar una segunda lengua, será parte del sistema conocido como *interlenguaje* (IL).

Según Sellinker, L. (1974), el interlenguaje es el resultado de un proceso. Es un sistema estructurado y coherente, es construcción creativa que los alumnos utilizan en el salón de clase. Es una colección de medios lingüísticos que, entre mas restringida, llevará al alumno a una producción deficiente al expresarse, o bien al uso de *estrategias*. Esto es, a menor nivel de IL, mayor necesidad de uso de estrategias.

El interlenguaje como sistema debe tender a un progreso, a un desarrollo para acercarse lo más posible al sistema de la segunda lengua, lo cual se logra dando al alumno mas registros, aumentando el rango de estilos e incrementando el conocimiento dentro de cada uno de ellos.

Según (Bialystok E. y Sharwood M. 1985), el IL no es una forma especial de lenguaje o una habilidad (o inhabilidad) especial por parte del alumno. Es un sistema componencial que contiene valores específicos en dos dimensiones en las que dichos valores son relativamente menos avanzados con respecto a uno o ambos componentes del sistema de un nativohablante, que dentro de la noción general de conocimiento lingüístico, pueden distinguirse como la *competencia gramatical* y la *competencia pragmática*, ambas serán dependientes de diferentes niveles de control.

Es importante conocer este sistema intermedio para poder , mediante el uso de una *gramática pedagógica*, modificar aspectos del mismo en los que existan deficiencias de procesamiento y estructuración, para lograr su aproximación al sistema de la segunda lengua. Al dirigir el procesamiento de los alumnos, se desarrolla el interlenguaje.

### 3.3 Análisis de errores

Como evidencia del sistema (Mager en Corder, 1967), y como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se dan *errores* en la producción de los alumnos.

Los errores son inevitables, son algo individual con aspectos comunes a la población de aprendientes que los comparten.

Hay diferencia entre *mistakes* (equivocaciones asistemáticas, corregibles) y *errors* (sistemáticos, consecuencia del conocimiento imperfecto del código). Es a partir de esos errores sistemáticos del aprendiente, que puede *reconstruirse* su conocimiento actual de la lengua, su *competencia transicional*.

Los errores son relevantes para el profesor de lenguas, como evidencia del estado del IL del alumno, y como evidencia de las estrategias o procedimientos que se emplean en el descubrimiento de la lengua; y son indispensables para el aprendiente, como estrategia mediante la cual prueba sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua meta. Según Corder (1973), los errores proveen *feedback*. No se consideran reprobables, sino elementos diferentes dentro del sistema del alumno (IL) con respecto al sistema de la lengua meta.

Un *análisis de errores* será el proceso comparativo entre el habla del alumno y el sistema de la lengua meta, según la profundidad, generalidad y abstracción de los errores. Hay que descubrir la hipótesis errónea (que no es explícita) y entender por qué se presenta.

Con respecto a la referencia genérica del sistema de artículos, con base en la información contenida en el capítulo 2 de la presente propuesta, se mencionan las principales dificultades que su manejo presenta:

- no existe correspondencia perfecta entre español e inglés para la noción de *genérico*,
- en español, el artículo definido puede marcar tanto la referencia genérica como la específica,
- en inglés, el artículo definido podría marcar la referencia genérica sólo en ciertas excepciones; de otro modo marcaría la referencia específica,

- la referencia genérica en inglés se marca, en la mayoría de los casos con el *artículo cero* ( $\emptyset$ ),
- el artículo cero no se utiliza en español; cuando un sustantivo se encuentra *sin artículo*, está indeterminado cuantitativa y cualitativamente (véase 2.1.2).

Por la diferencia entre los sistemas de artículos de ambas lenguas, los estudiantes hispanohablantes de inglés tienden a sobreusar el artículo definido *The* en contextos que requieren el uso del artículo *cero* para la referencia genérica, pues la forma  $\emptyset$  se entendería, según su experiencia en la lengua materna, como la *omisión* del artículo, dado que en español no se emplea.

Este mal procesamiento debe corregirse mediante el uso de una GP para evitar asociaciones erróneas que asemejen el uso de la referencia genérica en el IL con aquel de la lengua materna. Es necesario acercar las hipótesis del uso del sistema de artículos (referencia genérica) contenidas en el IL al uso correcto según el sistema de la lengua meta.

Que el profesor de lenguas facilite la obtención de un conocimiento declarativo sobre ese sistema, agilizará la realización de asociaciones correctas. Esto lleva a señalar la importancia de la *instrucción formal*, que al proveer *input comprensible* facilitará el aprendizaje.

Así, la instrucción formal (según Larsen-Freeman y Long, M. 1990) puede tener efectos positivos en el orden de aprendizaje, en los procesos de adquisición, en el grado de *proficiency* y en la velocidad de aprendizaje. Cabe señalar que el estar conscientes de las formas acelera la posterior adquisición de las mismas. El desarrollo de la competencia comunicativa incluye el desarrollo de la competencia lingüística.

### 3.4 Modelos de toma de conciencia

En la presente propuesta se señalan tres diferentes *modelos de toma de conciencia*: *The Lexical Approach* (Little, D. en Odlin 1993), que prepara a los alumnos para comunicarse y para evaluar el producto de su comunicación. Una de sus propiedades es exponer al alumno al léxico para aprender las formas gráficas de las palabras y frases y su sistema fonológico, y a través del léxico crear la necesidad de utilizar una forma lingüística.

*The Grammar Consciousness Raising* (Fotos, S. 1993, 1994), en el que las tareas gramaticales tienen dos objetivos primarios: desarrollar el conocimiento explícito de la gramática de la lengua meta y proveer oportunidades de interacción enfocadas a un intercambio de información. Estas tareas (según Ellis y Fotos, 1991) crean una conciencia de la estructura de la lengua, promueven el metalenguaje y facilitan la adquisición.

Y *The Garden Path Technique* (Tomasello, M. y Herron, C. 1989), que de los modelos para el desarrollo del conocimiento declarativo, se basa en una *comparación cognoscitiva* útil para los fines de la presente propuesta:

Basado en un mecanismo cognoscitivo, en este modelo el error es visto como una fase del aprendizaje; se induce a los alumnos a cometer errores para corregirlos de manera sistemática e inmediata.

Con la inducción hacia errores de *transferencia* (que emanan de la hipótesis que el alumno genera en un sistema fuera del de la lengua meta) y de *sobregeneralización* (que provienen del aprendizaje de una segunda lengua, en que una vez aprendida una regla se usa aún para excepciones), se crea una discrepancia entre las hipótesis que el alumno produce y el sistema modulado por el profesor (o el nativohablante). Todos los aprendientes tienen la “oportunidad” de cometer el mismo error, que será tan significativo como su corrección lo permita.



Se proporciona *feedback* para una *comparación cognoscitiva*. El contexto cognoscitivo y el social son elementos facilitantes en la producción de errores, las comparaciones cognoscitivas y la corrección.

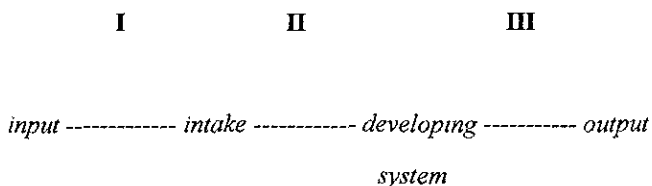
En cuanto a la referencia genérica del sistema de artículos, esta técnica resulta altamente aplicable, pues luego de un análisis de errores, pueden identificarse como muy probables los errores de transferencia y de sobregeneralización. Si se induce a toda la población a cometerlos, se partirá de una base común para su corrección.

### 3.5 Modelo de procesamiento de *input*

#### 3.5.1 Instrucción explícita y procesamiento de *input*

VanPatten, B. y Cadierno, T. (1992) examinan la relación entre la naturaleza de la instrucción explícita y sus efectos en la adquisición de una segunda lengua. Señalan dos tipos de instrucción en el *developing knowledge system* del alumno: la instrucción como manipulación del *output*, y la instrucción como procesamiento de *input* estructurado, que es el tipo que sostiene su teoría.

Bill VanPatten (1992) señala tres grupos de procesos distinguibles en la adquisición de una segunda lengua:



Proceso I: convierte al *input* en *intake*, noción que conecta la forma con el significado. El procesamiento de *input* incluye aquellas estrategias y mecanismos que promueven las conexiones forma-significado durante la comprensión.

Proceso II: promueve la acomodación del *intake* y la reestructuración del *developing linguistic system*.

Proceso III: tiene que ver con la producción. Aquí intervienen el monitor, los mecanismos de acceso o recuperación, el control, etc.

Para que pueda entenderse la conexión entre procesamiento de *input* e instrucción, el autor señala que la instrucción “tradicional” trabaja a partir del *proceso III*, esto es, la práctica se enfoca en la manipulación del *output*.

En el *modelo de procesamiento de input*, se pretende trabajar a partir del *proceso I* para que la instrucción altere la naturaleza del sistema de modo que se agilice el proceso y se eviten fosilizaciones.

Este modelo enfoca la práctica en los mecanismos universales de procesamiento. Es necesario identificar primero los mecanismos que los alumnos utilizan para obtener el *intake* del *input*.

### 3.5.2 Instrucción gramatical como *input* estructurado

Lee, J. y VanPatten, B. (1995) sostienen que gran parte de la práctica gramatical actual no resulta significativa ni comunicativa. Sin embargo, hay una manera de incorporar la instrucción gramatical explícita a las clases de lenguas sin sacrificar la comunicación o aquellas actividades que se centran en los alumnos, quienes deben tener acceso a un *input* comprensible que contenga significado para que el aprendizaje tenga lugar.

Según algunas observaciones sobre cómo los alumnos procesan el *input*, VanPatten señala algunas hipótesis acerca de la relación entre el procesamiento de *input* y la adquisición de una segunda lengua, que como sostiene, ayudan a entender la competencia que se da entre la atención a la forma y la atención al significado:

- H1 Los alumnos procesan el *input* por su significado antes que por su forma,
- H2 Para que los alumnos procesen una forma que no es significativa, deben poder procesar contenido comunicativo sin tener que prestarle atención,
- H3 Los alumnos tienden a procesar cadenas de *input* como agente-acción-objeto, o como sujeto-verbo-objeto, asignando estado de sujeto a la primera frase sustantivada que encuentran,
- H4 Los alumnos pueden procesar frases y recurrir a modelos como piezas sin analizar, especialmente si las propiedades fonológicas ayudan a delimitar dichas frases.

Los autores sugieren el desarrollo de un nuevo tipo de instrucción gramatical que guíe y enfoque la atención de los alumnos cuando procesen el *input*. Esta propuesta de instrucción gramatical, a la que se refieren como *processing instruction*, tiene como meta hacer que los alumnos observen la información gramatical en el *input* y que la procesen.

Para esto utiliza *actividades de input estructurado*, en las que rasgos particulares de la lengua son concentrados en un grupo estructurado de oraciones del *input* y la atención de los alumnos se centra en las formas gramaticales contenidas en dicho grupo.

Este modelo, guía a los alumnos a procesar las oraciones en el *input*. Estas se dan de modo oral o escrito para favorecer todos los estilos de aprendizaje.

Los alumnos no tienen que producir la estructura gramatical, sólo tienen que interpretar el significado de la oración. Para la elaboración de ejercicios, el autor señala ciertos lineamientos:

- presentar una cosa a la vez,
- mantener la atención en el significado,
- ir de la oración al discurso,
- hacer uso del input oral y escrito,
- hacer que el alumno trabaje con ese input,
- tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

El autor señala también diferentes actividades de *input estructurado*, como son: opciones binarias, relación de columnas, información dada, selección de alternativas y encuestas.

Los ejercicios que complementarían la presente propuesta, se elaborarán de acuerdo con la teoría anteriormente descrita y siguiendo los lineamientos que el autor propone.

## CAPITULO 4

### DISEÑO DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA

Los alumnos que aprenden inglés como lengua extranjera pueden sobreusar el artículo definido como consecuencia de la generalización de sus especificaciones de uso o por la diferencia del funcionamiento de los artículos en los sistemas lingüísticos del español y del inglés. A continuación, un ejemplo del problema:

|         |                              |                  |
|---------|------------------------------|------------------|
| se usa: | <i>La guerra es terrible</i> | en español,      |
|         | <i>War is terrible</i>       | en inglés,       |
|         | * <i>The war is terrible</i> | incorrectamente. |

Los ejercicios que se elaborarán en este capítulo, proporcionarán al alumno conocimientos para desarrollar su competencia gramatical, lingüística y comunicativa con respecto al uso del artículo *cero* ( $\emptyset$ ) al hacer referencia genérica, esto es, al referirse “*to a whole class of objects, and not to particular ones*” (Shepherd, 1984:217). Se pone especial atención a esta forma del sistema de artículos por ser la que más sobreuso presenta (véase capítulo 2).

Con este fin se ha elegido el Modelo de Toma de Conciencia de M. Tomasello *Down the Garden Path*, en el que se induce a los alumnos a cometer errores de transferencia y sobregeneralización para una corrección inmediata y sistemática.

Para agilizar el proceso de asociaciones forma-significado, se utilizará el Modelo de Procesamiento de *Input* de B. VanPatten (3.5), con el que se pretende que la instrucción altere la naturaleza del sistema, es decir, que se logre manejar la información en menor tiempo, siguiendo los lineamientos que para la elaboración de ejercicios sugiere el autor.

#### 4.1 Los artículos en referencia genérica

Con base en lo que sostienen Quirk, R. et.al.1972, se presenta a continuación una explicación gramatical detallada del punto específico de la propuesta:

Las tres formas del artículo en inglés (*a/an*, *the* y *cero*) pueden usarse de modo genérico para referirse a los miembros de una clase *en total*. Ej.

*The bullterrier makes an excellent watchdog*  
*A bullterrier makes an excellent...*  
 $\emptyset$  *Bullterriers make...*

Nótese el cambio en el sustantivo a la forma plural para el uso del artículo *cero*. La única posibilidad para usar esta forma del artículo con sustantivos en singular será con sustantivos no contables. Ej.

$\emptyset$  *Velvet makes an excellent curtain material.*

No debe darse por hecho que las tres formas *a/an*, *the* y *cero* tienen variación libre. Una diferencia entre ellas es que mientras *the* conserva su función genérica en posiciones que no son de sujeto en la oración, *a/an* y , en menor grado *cero*, tienden a perder su función genérica en esa posición. Ej.

*Nora has been studying ...*

- 1) *the medieval mystery play.*
- 2) *a medieval mystery play.*
- 3)  $\emptyset$  *medieval mystery plays.*

1) se refiere a las obras de misterio como género, 2) se refiere a una sola obra, 3) se refiere muy probablemente a un apartado de ellas.

##### 4.1.1 El uso genérico del artículo indefinido

El uso genérico de *a/an* toma cualquier miembro representativo de una clase, por lo que la idea de ‘cualquier’ puede darse mediante el artículo. Ej.

*The best way to learn a language is to live among its speakers.*

Por tanto, el uso genérico de *a/an* es restringido, en el sentido de que no puede atribuir propiedades que pertenecen a la clase o especie completa a un solo miembro. Ej.

*The tiger is becoming almost extinct.*  
*Tigers are becoming almost...*  
 pero no \* *A tiger is becoming...*

#### 4.1.2 El uso genérico del artículo cero

Este uso con sustantivos plurales y sustantivos no contables identifica una clase considerada un todo no diferenciado. Ej.

*∅ Cigarettes are bad for one's health.*  
*∅ Necessity is the mother of ∅ invention.*

#### 4.1.3 El uso genérico del artículo definido

A) Con frases sustantivadas singulares. La función genérica de *the* es limitada. Con formas singulares, es de tono frecuentemente formal o literario, e indica la clase representada por su espécimen típico:

*A great deal of illness originates in the mind.*  
*No one knows precisely when the wheel was invented.*

B) Con frases sustantivadas plurales. Este uso se da en dos casos especiales:

- 1) con sustantivos de nacionalidad (*the Chinese, the English,..*)
- 2) con frases con un adjetivo inicial que se refiere a un grupo de gente (*the unemployed, the poor, the blind,..*)

En otros casos, *the* más un sustantivo en plural no puede indicar referencia genérica. Ejemplo no aceptable en un sentido genérico:

\* *The wolves are carnivorous.*

#### 4.1.4 Los artículos con sustantivos abstractos

Los sustantivos abstractos suelen ser contables o no contables según si se refieren a fenómenos unitarios (tales como eventos), o bien a estados, cualidades, actividades, etc. Los siguientes son ejemplos de sustantivos abstractos contables:

*meeting - meetings, arrival - arrivals, discovery - discoveries,*

Los siguientes son ejemplos de sustantivos abstractos no contables:

*employment                      happiness*  
*honesty                              literature*

Pero los mismos sustantivos abstractos pueden en ocasiones cambiar a uso contable y no contable. Ej.

*He showed me much (many) kindness.*  
*Society must be changed by (a) revolution.*

En inglés, los sustantivos abstractos no contables llevan artículo *cero* en su uso genérico. Ej.

*∅ Happiness is often the product of ∅ hard work.*  
*∅ Theory must go hand in hand with ∅ practice.*

Normalmente el artículo *cero* también ocurre cuando el sustantivo abstracto no contable es premodificado. Ej.

*He is studying ∅ European history.*

Pero cuando el mismo sustantivo es postmodificado, especialmente por una frase que incluya la partícula *of*, el artículo definido es el que normalmente la precede. Ej.

*He is studying **the** history of Europe.*

\* *He is studying history of Europe.*

En este último caso, el efecto de la partícula que incluye *of*, es separar una subclase particular del fenómeno denotado por el sustantivo, y por lo tanto, cambiar un significado genérico a uno específico o partitivo.



Según Bergsnev (en Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1983), los sustantivos abstractos derivados de verbos y adjetivos con frecuencia tienen ambas formas, es decir, contable y de masa (o no contable), para expresar generalidad en inglés. Ej.

∅ *Dependence on drugs is decreasing*, o bien *A dependence on drugs...*

Como señala el autor, algunos sustantivos abstractos que tienen esta función dual son:

|                     |                    |                    |
|---------------------|--------------------|--------------------|
| <i>acceleration</i> | <i>depression</i>  | <i>priority</i>    |
| <i>achievement</i>  | <i>emphasis</i>    | <i>retardation</i> |
| <i>deceleration</i> | <i>equilibrium</i> | <i>strain</i>      |
| <i>decrease</i>     | <i>expediture</i>  | <i>success</i>     |
| <i>demand</i>       | <i>growth</i>      |                    |

Para tales sustantivos no hay reglas de uso disponibles. Sin embargo, según el autor, es posible distinguir: 1) entre más concreto e informal sea el contexto, mejor sonará la forma contable con el artículo indefinido:

*Don't you know that doctors say weight can put a strain (\*stram) on your heart?*

2) entre más abstracto y formal sea el contexto, mejor sonará la versión con artículo ∅:

*Demographic change often causes dispersion (\*a dispersion).*

## 4.2 Ejercicios

Para la elaboración de los ejercicios de esta propuesta, es conveniente señalar por separado cada una de las habilidades de la lengua, que si bien no pueden separarse, sí pueden diferenciarse al enfocarse específicamente en cada ejercicio.

### 4.2.1 Comprensión auditiva

Mary Underwood (1989), sostiene que el *listening* es la actividad de prestar atención y tratar de obtener significado de algo que uno escucha.

La comprensión auditiva es una actividad receptiva. Aunque los alumnos puedan parecer inactivos mientras escuchan, la actividad de comprensión del mensaje existe, por lo que el escuchar es un proceso activo.

A continuación se presentan diferentes tipos de ejercicios basados en la habilidad de comprensión auditiva. Se incluyen ejercicios de Toma de conciencia, basados en el modelo de M. Tomasello (véase 3.4), y de Procesamiento de *input* estructurado, que siguen los lineamientos que sus autores señalan (véase 3.5).

### 1) “*Colors and their Meaning*”

Ejercicio de toma de conciencia.

Punto gramatical: Referencia genérica con sustantivos abstractos.

Información previa: vocabulario de “sentimientos y emociones”

Material: Grabación (véase *tapescript* en el apéndice). Tabla en el pizarrón a completar con base en lo que los alumnos escuchen en la grabación.

Instrucciones:

- propiciar comentarios del grupo en general acerca de sus preferencias por los diferentes colores (vocabulario que se supone consabido, sólo se reafirma),
- anticipar el contenido del dialogo a escuchar ,
- presentar a los alumnos una conversación grabada (cuantas veces se considere necesario) en la que se habla acerca de los colores y su significado -dos jóvenes comentan un artículo de revista- utilizando sustantivos abstractos. Ej.

*“...listen!, in this article they say black means hate,...  
and here's green which means hope...”*

- pedir un reporte oral de la información (en el que se sobreuse el artículo definido) para su corrección inmediata y sistemática. Se espera que los alumnos completen con formas como “\**THE hope is represented with color green*”, a lo que seguirá una corrección:

- a) inmediata (todos los alumnos tendrán la “oportunidad” de cometer el error de transferencia esperado, inmediatamente se procederá a una *comparación cognoscitiva*,
- b) sistemática (se hará una comparación cognoscitiva entre los sistemas de artículos de ambas lenguas en cuanto a la referencia genérica con sustantivos abstractos. El *feedback* que siga a dicha comparación complementará la corrección).

2) “*What people do.*”

Ejercicio de procesamiento de *input* estructurado.

Punto gramatical: Referencia genérica con sustantivos en plural.

Tipo: referencial (de opción binaria).

Información previa: vocabulario de “ocupaciones y profesiones”. Verbos.

Material: Fotocopias (apéndice).

Instrucciones:

- los alumnos trabajarán individualmente,
- facilitar el material a los alumnos,
- leer oraciones del tipo “*Musicians perform at concerts*”, para que los alumnos identifiquen la ilustración que se refiera a la idea que escuchen marcando (✓) una de las dos opciones para cada oración.

3) “*Do you agree?*”

Ejercicio de procesamiento de *input* estructurado.

Punto gramatical: Referencia genérica con sustantivos abstractos no contables.

Tipo: afectivo (de opción binaria).

Información previa: vocabulario de sustantivos abstractos no contables.

Material: cuadro de dos columnas (en las notas de los alumnos) para marcar una de las dos opciones ✓ (*agree*) o × (*disagree*), para cada oración.

Instrucciones para el profesor:

- presentar de modo oral, una a una las siguientes oraciones:

*Necessity is the mother of invention.*

*Real love knows forgiveness.*

*Happiness is often the product of hard work.*

*Theory must go hand in hand with practice. etc.*

- en el cuadro anteriormente descrito, cada alumno marcará su opción.

## 4) "How do you like it?"

Ejercicio de procesamiento de *input* estructurado.

Punto gramatical: Referencia genérica con sustantivos abstractos premodificados.

Tipo: afectivo.

Información previa: referencial.

Material: fotocopias tamaño tarjeta (apéndice).

Instrucciones para el profesor:

- repartir el material a cada alumno (cuadros para señalar sus preferencias con respecto a diferentes eventos),

- leer las siguientes preguntas:

"How do you like...

1) *pop music?*

2) *horror films?*

3) *soccer games?*

4) *musical plays?*

5) *opera performances?*

6) *medieval literature?*

para que los alumnos llenen sus cuadros como se les solicita, relacionando cada oración que el profesor lea con las ilustraciones de dicho cuadro.

## 4.2.2 Expresión oral

De las dos habilidades productivas de la lengua, *Speaking* es la habilidad activa que hace uso del medio *aural* (Widdowson, H. G. 1981). Esta es la primera habilidad productiva a abordar en los siguientes ejercicios, que se basarán en el modelo de VanPatten (1995) de *Output* estructurado con foco en la forma en la producción del lenguaje. En este apartado no sólo se requerirá que los alumnos tomen opciones como muestra de que han entendido el mensaje contenido en la forma, sino que producirán la forma misma, haciendo uso de la habilidad de expresión oral. Según el autor, se tomará en cuenta: presentar una cosa a la vez, mantener en foco el significado, ir de las oraciones al discurso, que otro alumno responda al contenido del *output*, además, que el alumno tenga cierto conocimiento de la forma o estructura.

1) “*Search for someone who...*”

Foco gramatical: Referencia genérica con sustantivos de masa.

Tipo: afectivo (actividad de encuesta).

Información previa: vocabulario “de alimentos”.

Material: tabla en el pizarrón. Notas de los alumnos.

Instrucciones para el profesor:

- presentar de modo escrito (en el pizarrón), para que los alumnos copien, la siguiente tabla:

*Find in the classroom someone who...*

*NAME*

1) *loves ice-cream*

2) *hates fish*

3) *likes wine very much*

4) *dislikes meat*

5) *can't stand vegetables*

- se pedirá a los alumnos obtener información con base en preguntas del tipo “*Do you like ice-cream?*”

2) “*By drawing*”.

Foco gramatical: Referencia genérica con sustantivos de masa.

Tipo: afectivo.

Información previa: *food vocabulary*.

Material: Dibujos hechos por los propios alumnos en hojas sueltas.

Instrucciones para el profesor:

- pedir a los alumnos que dibujen, en una hoja de papel con su nombre, lo que les gusta y no les gusta comer (en dos columnas),
- coleccionar las hojas y repartirlas a distintos alumnos,
- dividir al grupo en pares,
- pedir un reporte oral de lo que le gusta y no le gusta a los compañeros de clase, se espera la producción de oraciones del tipo “*X likes ice-cream*”, “*Z hates fish*”.

### 3) “*They make good pets*”

Foco gramatical: Referencia genérica con sustantivos contables en plural.

Tipo: afectivo (de encuesta).

Información previa: Referencial.

Material: Fotocopias (apéndice).

Instrucciones para el profesor:

- anticipar el contenido de la actividad con una conversación breve sobre animales, se propiciará el uso de formas plurales únicamente (para evitar el uso del artículo definido *The* con formas singulares, que se restringe a excepciones)
- pedir a los alumnos llenar la información solicitada en las copias (cuadros sobre sus preferencias por ciertos animales como mascotas), al terminar...
- dividir al grupo en pares,
- pedir a los alumnos intercambiar opiniones reportando los resultados de sus cuadros, agregando (sólo de modo oral) razones para sus preferencias. Se espera la producción de oraciones del tipo “*Cats are cuddly, they make good pets*”, o incluso “*Dogs make good pets but only if your house has enough space for them*”.

#### 4.2.3 Comprensión de lectura

Según Clarke y Silberstein (en Silberstein, S.1994), *reading* es el proceso activo de comprender un texto escrito. Coady (en Silberstein) señala en su conceptualización de *reading*, tres factores importantes para esta habilidad: *process strategies, background knowledge, and conceptual abilities*.

Como sostiene Silberstein, la lectura puede ser de muchos tipos, lo más enriquecedor es la interacción que se da entre el lector y el texto. En una clase de lenguas, el profesor debe elegir, para asignarlos a los alumnos, aquellos textos que guíen al lector hacia una toma de riesgos y decisiones. Un factor clave será la organización y el trato que se dé a los textos. Hay, por ejemplo, actividades de *pre-reading* y *post-reading* además de aquellas que se lleven a cabo durante la lectura.

Es importante que los ejercicios se adecúen a las necesidades de lectura de los alumnos, pues causarán mejor efecto si representan un “reto” cuya planeación por parte del profesor garantice un éxito alcanzable.

Deberán ser textos auténticos, es decir, que reflejen el mundo real; que sean fuentes de información con propósitos específicos.

Por ser la comprensión de lectura una de las habilidades de la lengua que se consideran *receptivas*, el modelo a seguir para la elaboración de ejercicios que la incluyan será el Modelo de procesamiento de *input* estructurado de B. VanPatten (véase apartado 3.5).

### 1) “*Music and Computers*”

Foco gramatical: Referencia genérica con sustantivos contables en forma plural.

Tipo: Referencial.

Información previa requerida: referencial y de vocabulario.

Material: Texto en fotocopias (apéndice).

Instrucciones para el profesor:

- facilitar el material a los alumnos,
- leer el texto y hacer que los alumnos sigan la lectura en silencio,
- hacer que los alumnos contesten el ejercicio referencial de opción binaria, con base en las instrucciones para el alumno que se incluyen en el material.

\* *Clave de respuestas: 1 (a), 2 (b), 3 (a), 4 (a), 5 (a).*

### 2) “*The World of Guitars*”

Foco gramatical: Referencia genérica con sustantivos contables.

Tipo: Referencial.

Información previa requerida: referencial y de vocabulario.

Material: Texto en fotocopias (apéndice).

Instrucciones para el profesor:

- facilitar el material a los alumnos,
- leer el texto y hacer que los alumnos sigan la lectura en silencio,
- hacer que los alumnos contesten el ejercicio referencial de opción binaria con base en las instrucciones que se incluyen en el material.

\* *Clave de respuestas: 1 (T), 2 (T), 3(T), 4 (F), 5 (F), 6 (F).*

#### 4.2.4 Producción escrita

Según H.G. Widdowson (1981), "*Writing is the act of making up correct sentences and transmitting them through the visual medium as marks on paper*".

Ann Raimés, sostiene que *writing* no es simplemente el *speech* representado por escrito. Según esta autora, cualquier tema puede resultar significativo para que los alumnos practiquen la producción escrita si se les da un propósito para escribir. Hay que identificar un destinatario para quien se escribe, y planear la organización de tal escrito.

El desarrollar esta habilidad en clase ayuda a los alumnos: cuando escriben, necesariamente se ven involucrados con la nueva lengua. "*The effort to express ideas and the constant use of eye, hand and brain is a unique way to reinforce learning*".

(J. Emig en Raimés, A. 1983).

Existen diferentes recursos para facilitar la producción escrita, como son: dibujos (los que el profesor presenta, o bien aquellos hechos por los propios alumnos), lecturas (para usar como fuente de ideas para la escritura), técnicas de escritura práctica, escritura libre o controlada, etc. con los cuales se busca que producir por escrito en la lengua meta sea una experiencia motivante para los alumnos.

Por ser la producción escrita una habilidad productiva, los ejercicios que la abordan tienen como base el modelo de procesamiento de *output* estructurado de B. Van Patten y siguen los lineamientos que el autor mismo sugiere.



## 1) "Everybody knows..."

Punto gramatical: Referencia genérica con sustantivos contables en plural.

Tipo: referencial.

Información previa requerida: vocabulario

Material: Fotocopias con formas singulares y dibujos que eliciten el uso de sustantivos en plural (apéndice).

Instrucciones:

- dividir al grupo en pares,
- facilitar el material a los alumnos,
- hacer que los alumnos cambien los enunciados que están en singular utilizando la forma plural de los sustantivos con base en sus dibujos, como se indica en el ejercicio

## 2) "Wild life"

Punto gramatical: Referencia genérica con sustantivos contables en plural.

Información previa: vocabulario de "animales".

Material: Fotocopias que incluyen dibujos de animales (apéndice).

Instrucciones:

Se busca que los alumnos hagan referencia genérica en inglés al hablar (y posteriormente escribir) sobre la vida salvaje (diferentes animales y datos relevantes acerca de los mismos).

- facilitar el material a los alumnos,
- propiciar una lluvia de ideas que anticipe el contenido del ejercicio,
- hacer que los alumnos tomen nota de la información que les resulte relevante, (características de los diferentes animales), con lo que se propiciará la organización de información en la que se usen sustantivos contables en plural en referencia genérica.

Se espera la producción de oraciones del tipo "Whales are not fish".

A esta actividad individual puede seguir un trabajo en tríos, para elaborar una composición, con lo que se irá del nivel de oraciones al de discurso

## 4.2.5 Integración de habilidades

Después de haber elaborado ejercicios que, siguiendo los modelos mencionados se enfocan a diferentes habilidades de la lengua, cabe señalar que el prestar mayor atención a una de ellas no implica la exclusión o separación de las tres restantes. Esto, más bien lleva a seguir el *principio de integración de habilidades*, "where focus on one skill leads to practice in another" (Harmer, J. 1991:52).

Según David Nunan (1989), las habilidades de la lengua deben integrarse siempre que sea posible, lo cual no impide que pueda haber componentes especializados que se enfoquen en ciertas habilidades sin excluir otras.

Como sostienen VanPatten y F. Lee (1996), al proveer a los alumnos de actividades a completar, el maestro les da la responsabilidad de generar información por sí mismos, les asigna más que el papel de simples receptores. Diferentes actividades pueden formar una serie de piezas conectadas que *construyen algo*, "... *they form part of some connected train of thought.*" (pp.130). A continuación se presentan ejercicios que, como corresponde a este apartado, integran diferentes habilidades de la lengua.

1) "*As for me...*"

Foco gramatical: Referencia genérica con sustantivos contables y abstractos premodificados (en plural).

Tipo: Afectivo.

Información previa: vocabulario.

Material: Fotocopias con cuadros que eliciten el uso de la forma (apéndice).

Instrucciones:

- facilitar el material a los alumnos,
- verificar que les es claro el significado de los diferentes adjetivos que se incluyen en el material,
- pedir a los alumnos completen el ejercicio como se indica: de manera individual, los alumnos calificarán los diferentes sustantivos en forma plural que incluye el material, bajo las dos opciones que el ejercicio les presenta (buenos *-good-*, o malos *-bad-*). A partir de entonces, estarán trabajando con sustantivos *premodificados*, a continuación, escogerán entre los diferentes adjetivos que incluye el material, para completar sus ideas. Pídense a los alumnos reportar algunas oraciones (que incluirán la forma) a sus compañeros.

## 2) "Unforgettable Names"

Foco gramatical: Referencia genérica con sustantivos abstractos premodificados.

Tipo: afectivo (de encuesta).

Información previa: referencial.

Material: Fotocopias con cuadros a llenar con información (apéndice).

Instrucciones:

- facilitar el material a los alumnos,
- presentar a los alumnos el cuadro a llenar posteriormente: en el se *premodifican* diferentes sustantivos abstractos (en plural) como son la literatura, la música y las películas. Pedir a los alumnos que aporten un tipo más para los que ya se incluyen en el material.

- hacer que los alumnos llenen el apartado que les corresponde en el cuadro con base en su conocimiento del mundo real. Se pedirá que escriban nombres de autores, personajes o figuras importantes en los diferentes ámbitos ya mencionados.

- Se espera la producción de la forma al realizar la actividad de encuesta y pedir información a sus compañeros con preguntas del tipo: "*Who do you remember from rock music?*" o bien, "*Say a name you remember from horror films?*".

- Hacer preguntas al grupo para propiciar el reporte de la información obtenida.

Los alumnos hablarán sobre un tercero. Tales preguntas pueden ser:

- *Who likes literature in this class? Of what kind?*

- *Who is really fond of music?*

- *Who knows a lot about films? etc.*

Se han elaborado en este capítulo, prestando especial atención a cada una de las habilidades de la lengua, e integrándolas posteriormente, ejercicios que proporcionarán al alumno conocimientos para desarrollar su competencia gramatical, lingüística y comunicativa con respecto al uso del artículo *cero* al hacer referencia genérica, lo cual implica un *no uso* del artículo definido *the* para los estudiantes de inglés como segunda lengua.

Como ya se ha fundamentado, se da un sobreuso del mismo como consecuencia de la generalización de sus especificaciones de uso o por la diferencia del funcionamiento de los artículos en los sistemas lingüísticos del español y del inglés, por lo que estos ejercicios han prestado especial atención a tal apartado del uso de los artículos en referencia genérica en la lengua inglesa.

*Apéndices.*

4.2.1 Ejercicio de comprensión auditiva # 1  
"Colors and their Meaning"

*Tapescript.*

*Friend: Hi, Marian. What are you doing?*

*Marian: Just taking a glance at this magazine...How do you like it?*

*Friend: Well, it sometimes includes interesting articles but...*

*Marian: Look, here's something about "Colors and their Meaning"...listen!, in this article they say black means hate,... and here's green which means hope...*

*Friend: Oh, really? What do they say about blue? That's my favorite...*

*Marian: Oh, blue... let's see...here it is! ... light blue means happiness.*

*Friend: It does? What about red?*

*Marian: Well, light red means affection...*

*Friend: "Light" red?*

*Marian: Yes, affection... and bright red means strong love!*

*Friend: What a coincidence!*

*Marian: Now what?*

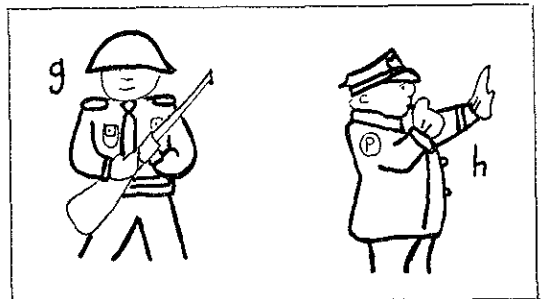
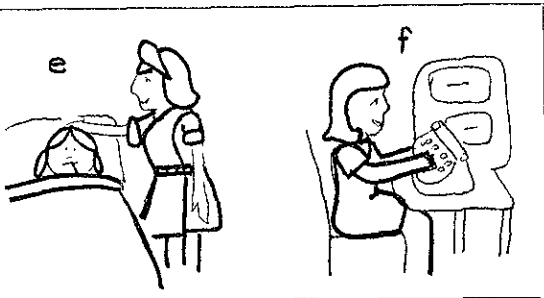
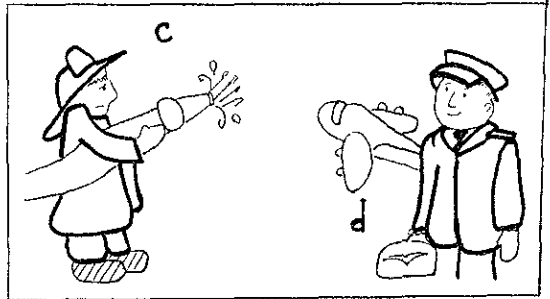
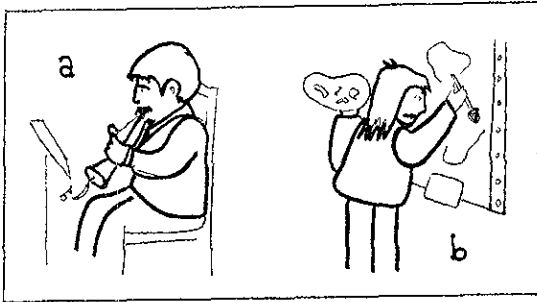
*Friend: What color do you see in this rose I've got for you?*

*Marian: Oh, thank you! Color?... Well, I don't know...*

4.2.1 Ejercicio de comprensión auditiva # 2  
 "What people do"

Instrucciones para el alumno:

Listen to what the teacher says and mark (✓) the picture he refers to:



Los alumnos escuchan:







- 1) *Musicians perform at concerts.* (para marcar opción "a")
- 2) *Pilots fly planes.* (para marcar opción "d")
- 3) *Secretaries type documents.* (para marcar opción "f")
- 4) *Policemen direct traffic.* (para marcar opción "h")

**ESTA TESIS NO DEBE  
 SALIR DE LA BIBLIOTECA**

4.2.1 Ejercicio de comprensión auditiva # 4  
 "How do you like it?"

Instrucciones para el alumno:

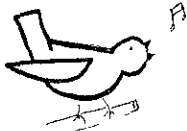
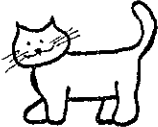



Score from 1 to 5, (1 = not very much, 5 = very much) on how you like the following:

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
|    |   |   |   |   |   |
|    |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|  |   |   |   |   |   |
|  |   |   |   |   |   |
|  |   |   |   |   |   |

4.2.2 Ejercicio de expresión oral # 3  
 "They make good pets"

Instrucciones para el alumno:

*Ask three different partners to mention upkeep and enjoyment factors (like cost, space, companionship, relaxation, etc.) these animals need and/or provide. Write the words they say in the spaces provided. Then work in pairs and decide which animals make good pets.*

|   | # 1 | # 2 | # 3 |
|---|-----|-----|-----|
|    |     |     |     |
|    |     |     |     |
|  |     |     |     |
|  |     |     |     |
|  |     |     |     |



## 4.2.3 Ejercicio de comprensión de lectura # 1

*"Music and Computers"*

(Instrucciones para el alumno:)

*Listen as your teacher reads the text and follow the reading in silence:**Music and computers.*

Computers are now an essential component in the world of work. They have even spilled over in the world of music.

This has been possible thanks to a system of digital communication between musical instruments (MIDI- Musical Instrument Digital Interface), a system that was later applied to computers. The use of Computer Music has influenced every type of music, from classical to disco music.

Using the MIDI system, you only need a SOUND MODEL connected to a computer to compose a melody, either simple or complex. There are sound models that have only orchestral sounds, and others that have organ and synthesizer sounds. In this way, even the most demanding musician could be satisfied. In short, you have a proper recording studio in your hands.

One of the first musicians to experiment with computers was Jean Michel Jarre, who found some difficulty to begin with because when Computer Music first appeared on the scene, MIDI didn't exist yet, so special instruments were needed. Nowadays things have changed due to the fantastic MIDI system with its Sound Models.

EXERCISE. (Instrucciones para el alumno:)

*Underline the option that best completes the idea:*

- 1) *Computers are now used even in the world...*
  - a) *of music.*
  - b) *of work.*
- 2) *The use of computers in music has influenced...*
  - a) *rock music.*
  - b) *all kinds of music.*
- 3) *To compose music using MIDI systems you only need...*
  - a) *a sound model...*
  - b) *an orchestra...*
- 4) *...connected to...*
  - a) *a computer.*
  - b) *the instruments.*
- 5) *Before MIDI systems were on the market ...*
  - a) *special instruments were needed to play computer music.*
  - b) *Computer Music was the same as it is today.*

4.2.3 Ejercicio de comprensión de lectura # 2  
*"The world of Guitars"*

(Instrucciones para el alumno:)

*Listen as your teacher reads the text and follow the reading in silence:*

*The world of Guitars.*

Guitars are certainly some of the most popular instruments in the world. There are different types of guitars... classical, rhythm and electric.

Classical or rhythm guitars are built with great care and attention and have a wonderfully mellow sound.

Electric guitars have special needs: good quality microphones are necessary to get the best sound possible and tone and volume knobs have to be finely tuned and connected to high quality amplifiers.

Amplifiers play an important part when playing electric guitars: fine tuning and special effects are needed for those who play rock music or heavy metal.

Playing electric guitars is very exciting because they can either give a gentle, melodic sound or a hard, aggressive one. They can accompany a vocalist or be played on their own (as done by the Beatles).

Electric guitars emerged together with the birth of Rock'n'Roll and today, they are still fascinating instruments and their popularity continues to grow. And above all, they are instruments that, like traditional guitars, have become a classic, a sound that will live for ever.

EXERCISE. (instrucciones para el alumno:)

*According to the text, write T (true) or F (false) in the parenthesis:*

- 1) *Guitars are among the most popular instruments in the world. ( )*
- 2) *Electric guitars need good quality microphones. ( )*
- 3) *Electric guitars also need amplifiers. ( )*
- 4) *Electric guitars are only for those who play rock music or heavy metal. ( )*
- 5) *Traditional guitars will someday become a classic. ( )*
- 6) *Electric guitars emerged after the birth of Rock'n'Roll. ( )*

4.2.4 Ejercicio de producción escrita # 1  
 "Everybody knows"

(Instrucciones para el alumno.)

*Look at the drawings and make some yourself.  
 Change the singular to plural form.*

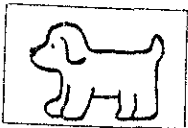
*Example:*



*A potato is a vegetable.*



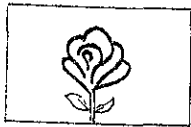
*Potatoes are vegetables*



*A dog is an animal.*



*A bee is an insect.*



*A rose is a nice flower.*



*A kiss is sweet.*



*A teacher is a friend.*



*A student is not always good.*

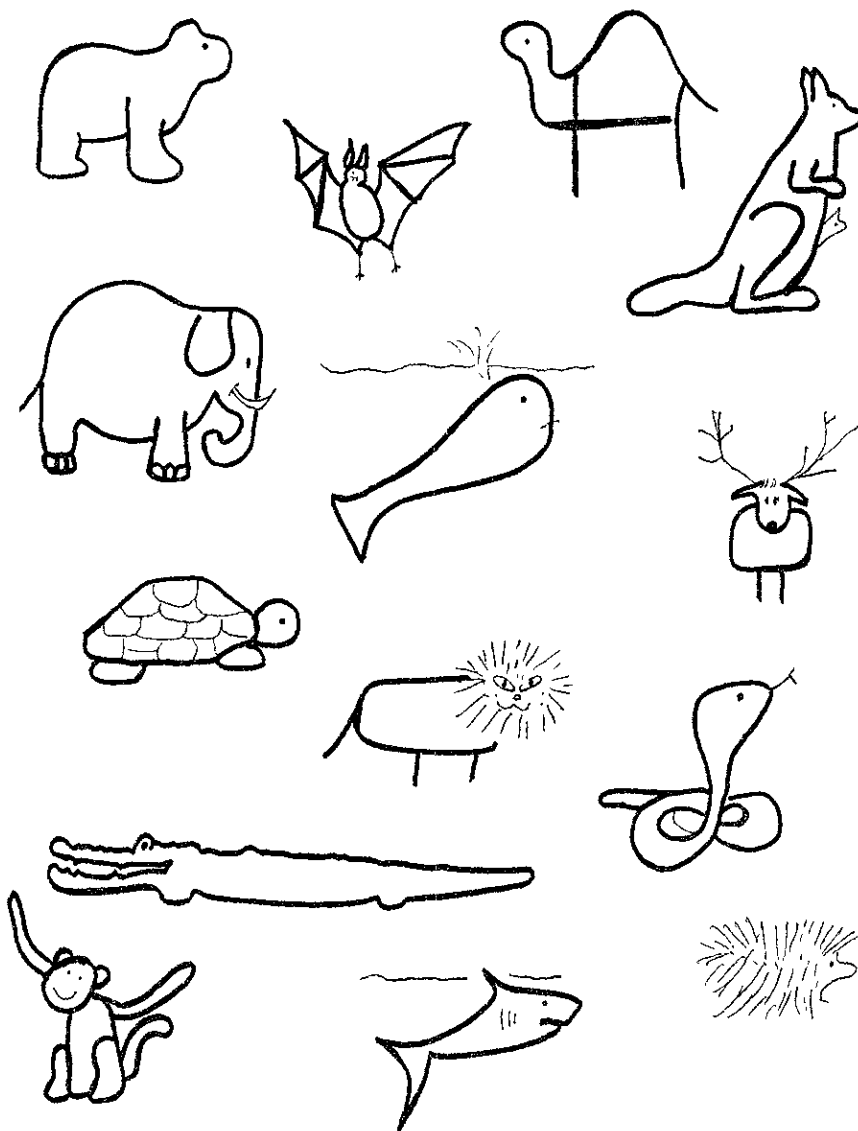


4.2.4 Ejercicio de producción escrita # 2  
"Wild life"

(Instrucciones para el alumno:)

*Directions:*

*Tell your classmates interesting facts you know about these different animals  
and take notes of relevant information you hear about them.*

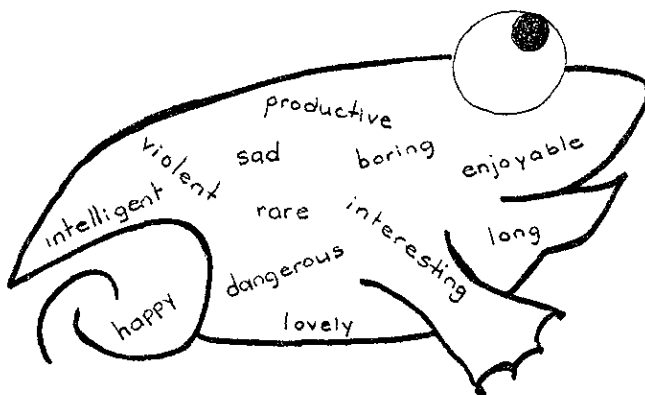


## 4 2.5 Ejercicio de integración de habilidades # 1

"As for me..."

(Instrucciones para el alumno:)

Mark one of the options to describe good or bad books, places, etc. using the adjectives provided.



- 1) good stories are ... enjoyable.
- 2) \_\_\_\_\_ books are...
- 3) \_\_\_\_\_ places are...
- 4) \_\_\_\_\_ songs are...
- 5) \_\_\_\_\_ people are...
- 6) \_\_\_\_\_ animals are...

Share your opinion with your classmates.

4.2.5 Ejercicio de integración de habilidades # 2  
 "Unforgettable Names"

(Instrucciones para el alumno:)

- 1) Complete the following table giving a third type of films, music, etc.
- 2) Fill the column "for you" with information of your own.
- 3) Get information from two different classmates filling the corresponding columns.

*"Unforgettable Names"*

|   |  | Me                           | Partner # 1 | Partner # 2 |
|---|--|------------------------------|-------------|-------------|
| Science-fiction<br>Romantic<br><i>English</i> | L<br>I<br>T<br>E<br>R<br>A<br>T<br>U<br>R<br>E |                              |             |             |
|   |  |                              |             |             |
|   |  | <i>Lord G.N.G.<br/>Byron</i> |             |             |
| Rock<br>Classical<br>-                        | M<br>U<br>S<br>I<br>C                          |                              |             |             |
|   |  |                              |             |             |
|   |  |                              |             |             |
| Action<br>Horror<br>-                         | F<br>I<br>L<br>M<br>S                          |                              |             |             |
|   |  |                              |             |             |
|   |  |                              |             |             |

- 4) Share the information you have with the class.

## GLOSARIO

artículo cero: representado por el símbolo  $\emptyset$ , el artículo cero, al igual que el artículo indefinido a(n) es una convención necesaria para marcar la referencia genérica en inglés. Ej.

$\emptyset$  Life is hard.

Cigarettes harm one's health.

definido: describe un sustantivo cuyo referente se presume conocido por el oyente. Ej.

The sun

El sol...

descriptivo: que señala de modo exacto el uso real de la lengua.

sustantivo contable: indica un sustantivo inconexo que puede ser contado y pluralizado.

sustantivo dual: sustantivo con formas contable y no contable a distinguirse en su uso. Ej.

iron

an iron

sustantivo no contable: sustantivo que indica un material amorfo o de masa que no puede ser contado y siempre tiene, por tanto, forma singular.

## BIBLIOGRAFIA

- AARTS, F. y Aarts, J. 1982. *English Syntactic Structures*. New York: Pergamon Press.
- ABBOT, G. y Wingard, P. 1992. *The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide*. UK: Nelson.
- ALARCOS, Llorach E. 1984. *Estudios de gramática funcional del Español*. Madrid. Ed. Gredos.
- ALLEN, J. P. B. y S. P. Corder. 1975. "Pedagogic Grammar", *Edinburgh Course in Applied Linguistics*, OUP, vol III, 59-92.
- ALLEN, W. S. 1959. *Living English Structure*. London: Longman.
- ANDREW, P. (1989). Adquisición del artículo definido en inglés por adultos hispanohablantes. México: Tesis de Maestría, CELE, UNAM.
- ANDREW, P. "Gramática pedagógica del artículo definido en inglés". En *Estudios de Lingüística Aplicada*, CELE, UNAM. núm. 18 (Diciembre 1993) pp 7-19.
- AUSUBEL, D. 1989. "La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel", en Pozo, J. I. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid, España: Morata.
- BAMBAS, R. C. 1980. *The English Language (Its Origin and History)*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- BELLO, A. 1978. *Gramática de la lengua castellana* Madrid: EDAF.
- BERKO, Gleason J. 1988. *You Can Take it with You*. New Jersey: Prentice Hall.
- BERISTAIN, Helena. 1984. *Gramática estructural de la lengua española*. México. UNAM.
- BIALYSTOK, Ellen y Sharwood Smith, M. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation for the construct for second language acquisition", en *Applied Linguistics*. Vol. 6. No. 2.
- BIALYSTOK, Ellen. 1990. *Communication Strategies*. Cambridge: Basil Blackwell.
- BLOOM, Benjamin S. 1971. *Taxonomía de los objetivos de la comunicación. Ambito del conocimiento*. España: Ed Marfil.



- BREMNER, J.B. 1980. *Words on Words*. New York: Columbia University Press.
- BROOK, G. 1964. *A History of the English Language*. New York: Norton.
- BROWN, Gillian y Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP.
- BURN, Donn. *Teaching Oral English*. New Edition. London: Longman.
- BURN, Donn. *Teaching Writing Skills*. New Edition. London: Longman.
- CADIerno-López, T. 1992. *Unpublished Doctoral Dissertation*. University of Illinois. Urbana.
- CALVANO, W G. 1980. "Spanish Applied Linguistics: Considerations of Pedagogic Grammar" in *Models of Grammar*. Descriptive Linguistics & Pedagogical Grammar. fotocopia S/Lugar de edición.
- CANALE, Michael y Swain, M. 1980. "Some theories of communicative competence", en *Applied Linguistics*. Vol. 1. No. 1. Oxford: OUP.
- CANDLIN, C.N. 1974. "The Status of Pedagogic Grammar". in S:P: Corder & Roulet (eds).
- CELCE-Murcia, M. 1979. *Teaching English as a 2nd or Foreign Language*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- CELCE-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. 1983. *The Grammar Book*. An ESL/EFL Teacher's Course. Boston, Mass.: Newbury House.
- CELCE-Murcia et al. 1994. "A pedagogically-motivated Framework for Communicative Competence". TESOL
- CLOSE, R.A. 1975. *A Reference Grammar for Students of English*. London: Longman.
- CLOSE, R.A. 1981. *English as a Foreign Language*. London: George Allen and Unwin.
- COOK, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- CORDER, S.Pit. 1967. "The significance of learner's errors" *IRAL* X: 209-31.
- CORDER, S.P. 1973. "The study of learner's language. Error analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Hammondsworth, Middlesex: Penguin.
- CORDER, P. y Roulet, E. 1974 *Linguistic Insight in Applied Linguistics*. Paris: Didier.

- CREWS,F.1984.*The Random House Handbook*.New York:Random House.
- CHALKER,Sylvia.1990.*English Grammar Word by Word*.Hong Kong:Nelson.
- CHRISTOPHERSEN,P. y Sandved,A.1969 *An Advanced English Grammar*.London: MacMillan.
- DIRVEN,R.1990."Pedagogic Grammar". Fotocopias CELE-UNAM.
- ELLIS,Rod.1987.*Understanding Second Language Acquisition*.Oxford:OUP.
- ESCUADERO,Ma. Teresa.1983.*La comunicación en la enseñanza 5*.México:Trillas.
- EXTRACTS from the British and American Press."Music and Computers", en *Sure!*. Year V/No. 2.Recanati,Italy,pp. 15.
- EXTRACTS from the British and American Press."The World of guitars", en *Sure!* Year V/No. 2.Recanati,Italy,pp.8.
- FINOCCHIARO,M.1969.*Teaching English as a Second Language*.Harper and Row, Publishers.
- FOTOS,Sandra.1992.'Grammar consciousness-raising tasks: Negotiating interaction while focusing on form.'Ed. D. dissertation.Temple University.
- FOTOS,S. y R. Ellis.1991.'Communicating about grammar: A task based approach.'*TESOL Quarterly* 25:605-28.
- FOTOS,S.1994.'Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks'. *TESOL Quarterly* 28/2:323-25.
- GRABE, William.1991."Current Developments in Second Language Reading Research" en *TESOL Quarterly*. Vol. 25. No. 3.
- GAIRNS,Ruth y Redman,S.1986 *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*.Cambridge:CUP.
- GARETT,N.1986."The Problem with Grammar:What Kind Can The Language Learner Use?" in *The Modern Language Journal*.Vol.70(2):133-148.
- GILI,G.S.1983.*Curso superior de sintaxis española*.Barcelona:Bibliograf,S.A.

- GLEASON, H.A. 1961. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- HARMER, Jeremy. 1996. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HARSH, W. 1968. "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar". *English Teaching Forum*. July-August 1968. 2-10.
- HORNBY, A. 1954. *Guide to Pattern Usage in English*. Oxford: Oxford University Press.
- JESPERSEN, Otto. 1982. *Growth and Structure of the English Language*. Oxford: OUP.
- JONES, Leo. 1993. *Progress to Proficiency*. Cambridge: CUP.
- KRASHEN, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LANGDON, E. (et. al.) 1986. *The Heath Handbook*. New York: Heath.
- LARSEN-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- LARSEN-Freeman, D. y Long, Michael. 1990. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LEE, J. y VanPatten, Bill. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGraw Hill.
- LEECH, G. y Svartvik 1993. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- LEGGET, G. y Mead, C. 1988. *Handbook for Writers*. New Jersey: Prentice Hall.
- LESTER, J.D. 1989. *A Writer's Handbook. Style and Grammar*. Orlando: HBJ.
- LITTLE, D. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: CUP.
- MACLIN, A. 1994. *Reference Guide to English. A Handbook of English as a Second Language*. Washington: USIA.
- McLAUGHLIN, Barry. 1987. *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall
- MENDOZA, Verónica. 19-- *El papel de la gramática pedagógica en la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera; una propuesta metodológica*. México, TESIS de Licenciatura UNAM.

- MITCHEL,B. y Robinson,F.1992 *A Guide to Old English* Oxford:Blackwell.
- MITTINS,W H.1979.*A Grammar of Modern English*.New York:Methuen Inc.
- NAUNTON,J 1989.*Think.First Certificate* London:Longman.
- NORRISH,John.1983 *Language Learners and their Errors*.London.Macmillan Publ Ltd.
- NUNAN,David.1989.*DesigningTasksforthe Communicative Classroom*.Cambridge:CUP.
- ODLIN, Terence.1993.*Perspectives on Pedagogical Grammar*.The Cambridge Applied Linguistics Series.
- O'MALLEY,J.M. y Chamot,A.1990.*Learning Strategies in Second Language Acquisition*.Cambridge:CUP.
- PALMER,F.1971.*Grammar*.Harmondsworth:Penguin.
- PARROT,Martin.1993.*Tasks for Language Teachers*.Cambridge:CUP.
- PRANINSKAS,J.1975 *Rapid Review of English Grammar*.New Jersey:Prentice Hall.
- PERRIN,R.1982.*The Beacon Handbook*.New Jersey:Houghton Mifflin.
- PIENEMANN,Manfred.1980.*Applied Linguistics*.Vol. 1. Oxford:OUP.
- PYLES,T y Algeo, J.1993.*The Origins and Development of the English Language*.HBJ College Publications.
- QUIRK,R.,Greenbaum,S.(et.al.)1972.*A Grammar of Contemporary English*. London:Longman.
- RAIMES,Ann.1983.*Techniques in Teaching Writing*.Oxford,OUP.
- RAIMES,Ann.1991.“Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing” en *TESOL Quarterly*.Vol. 25. No. 3.
- RINVOLUCRI,M.1984.*Grammar Games*.Cambridge:CUP.
- RUTHERFORD,W.1987.*Second Language Grammar: Teaching and Learning*.London: Longman.
- SECO,R.1989.*Manual de gramática española*.Madrid:Aguilar.
- SHARWOOD Smith.Michael.1981.*Applied Linguistics*. Vol. 2. No 2
- SELINKER,Larry.1972.'Interlanguage'.*IRAL* X:209-31.

- SHEPHERD, J.; ROSSNER, R. y TAYLOR, J. 1984. *Ways to Grammar*. London: Macmillan.
- SILBERSTEIN, Sandra. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: OUP.
- SPANKIE, G.M. 1982. *English in Use*. England: Nelson.
- SPINELLI, E. 1985. *English Grammar for Students of Spanish*. Michigan: The Olivia and Hill Press.
- STEVICK, Earl W. 1980. *Teaching Languages. A Way and Ways*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- STOCKWELL, R.P., BOWEN, D.J. y MARTIN, J. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago.
- STREVENS, Peter. 1977. *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: OUP.
- SWAN, Michael. 1980. *Practical English Usage*. Oxford: OUP.
- TOMASELLO, Michael y HERRON, C. 1989. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- UNDERWOOD, Mary. 1989. *Teaching Listening*. London: Longman.
- UR, Penny. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: CUP.
- UR, P. 1992. *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VANPATTEN, Bill y CADIerno, T. 1993. "Explicit Instruction and Input Processing", en *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 15.
- VINCE, M. 1994. *Advanced Language Practice*. Oxford: Heinemann.
- WIDDOWSON, H.G. 1981. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.
- YEDLIN, J. y RAUPP, M. 1985. *Passport to English*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub.