

007805 2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

"Diseño de una gramática pedagógica para la enseñanza de adjetivos co sufijo -ING"

Trabajo terminal del:
Seminario - Taller Extracurricular

que para obtener el Título de:
Licenciada en Enseñanza de Inglés

Presenta:
Gabriela Huerta Viruega

Asesora:
Mtra. Rosalía Vázquez Hernández

Naucalpan, Estado de México, marzo de 1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

259273



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.

ÍNDICE

	página
Introducción.	1
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.	4
1.1. Definición de Gramática.	5
1.1.1. Tipos de Gramática.	6
1.1.2. Gramática pedagógica y sus Componentes.	8
1.2. Prácticas Gramaticales en la Enseñanza de Lenguas.	9
1.3. Adquisición - Aprendizaje de la Gramática.	10
1.3.1. Teoría del Monitor de S. Krashen.	11
1.3.2. Teoría del Aprendizaje Significativo de D. Ausubel.	12
1.4. Descripción de la Población.	14
CAPÍTULO II. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA.	16
2.1. Gramáticas de L1 y L2.	20
2.2. Análisis Contrastivo Inglés - Español del Adjetivo con Sufijo -ING.	23
2.3. Presentación del Adjetivo con Sufijo -ING en Materiales para la Enseñanza del Inglés como L2.	29

CAPÍTULO III.	MODELOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA	
	GRAMÁTICA.	32
3.1.	Teoría Cognoscitiva.	34
3.2.	Interlenguaje.	38
3.3	Análisis de Errores.	39
3.4.	Selección de un Modelo Teórico para la	
	Enseñanza de la Gramática	41
CAPÍTULO IV.	PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.	47
4.1.	Explicación Gramatical del Adjetivo con Sufijo -ING.	49
4.2.	Comprensión Auditiva.	51
	4.2.1. Ejercicios.	52
4.3.	Producción Oral.	56
	4.3.1. Ejercicios.	57
4.4.	Comprensión de Lectura.	61
	4.4.1. Ejercicios.	62
4.5.	Producción Escrita.	65
	4.5.1. Ejercicios.	66
4.6.	Integración de las Cuatro Habilidades.	68
	4.6.1. Ejercicios.	69
Conclusiones.		73
Apéndice A.	Morfología de los adjetivos con sufijo -ING.	76
Apéndice B.	Ilustraciones sugeridas para el mini - rotafolios.	78
Apéndice C.	<i>Tapescripts.</i>	80

Apéndice	D.	Hojas de respuestas.	85
Apéndice	E.	Clave de Respuestas.	103
Apéndice	F.	Sugerencias para corregir ejercicios en la producción escrita.	108
Bibliografía.			110

ÍNDICE DE TABLAS

	página
TABLA 1. Listado de adjetivos con sufijo -ING más comunes.	24
TABLA 2. Terminología para las formas verbales.	25
TABLA 3. Equivalencias de funciones entre español e inglés.	26
TABLA 4. Funciones del participio en español e inglés.	27
TABLA 5. El uso del participio en español e inglés.	28
TABLA 6. Procesos de Adquisición de una L2 de acuerdo con VanPatten.	45

Introducción.

Un factor que afecta de manera significativa el proceso enseñanza - aprendizaje de una lengua (L2), es la falta de materiales adecuados que faciliten y consoliden la adquisición de los nuevos conocimientos.

Si a esta falta de material se agrega que hay puntos lingüísticos en inglés cuya adquisición no es fácil para los hispanohablantes como el caso del adjetivo con sufijo -ING como parte del sistema gramatical del inglés, el proceso de aprendizaje se ve doblemente afectado.

Lo anterior se observa con facilidad cuando el alumno hace uso incorrecto de esa estructura gramatical durante su comunicación a pesar de haberla "aprendido" en clase. Es decir, utiliza el adjetivo con sufijo -ED en lugar de usar el adjetivo con sufijo -ING modificando el contenido semántico del mensaje emitido en la L2. Probablemente esta dificultad se deba a que en español el alumno puede comentar "Estuve *aburrido*" al igual que "(El juego) estuvo *aburrido*". Sin embargo, en inglés existen dos términos diferentes para expresar las dos ideas arriba mencionadas que son "I was bored" e "It was boring" correspondientemente.

El presente trabajo surge del interés por dar solución a esa problemática de falta de material adecuado para el punto antes mencionado con el fin de:

a) ayudar al alumno a la adquisición de este punto gramatical, y

b) facilitar al profesor su labor docente con un recurso didáctico adecuado al tipo de alumno y a ese punto lingüístico.

El objetivo del presente trabajo es el diseño de una gramática pedagógica para la enseñanza de adjetivos con sufijo -ING, como un recurso didáctico para los alumnos del curso propedéutico "A" de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, en la ENEP - Acatlán. Cabe mencionar que debido a la amplitud del tema, sólo se estudiarán aquellos adjetivos con sufijo -ING que describan sensaciones.

Es conveniente señalar que se han realizado (con anterioridad) estudios acerca de las sugerencias didácticas para la enseñanza de los participios (Bill Gaskill en Celce - Murcia: 1983). Sin embargo, se ha detectado cierta dificultad en el manejo y significado del sufijo -ING.

Con la realización de esta investigación se beneficiarán en primer lugar los alumnos, ya que les ayudará a adquirir con facilidad la estructura mencionada. También será de utilidad a los profesores facilitando su labor docente dentro del salón de clases, dado que el diseño de la presente gramática pedagógica contendrá una batería de ejercicios y sugerencias didácticas para la enseñanza de un sufijo con una función gramatical específica.

Es importante que el lector considere que parte de los ejercicios que integraron esta gramática pedagógica se realizaron con base en el modelo de Bill VanPatten (1995), que surge de la Teoría Cognoscitivista y, por lo novedoso que es, no se encuentra actualmente en el mercado mucha bibliografía al respecto ni métodos de enseñanza con ejercicios que lo utilicen.

Por otro lado, es conveniente que el lector considere también que el presente trabajo, se realizó tomando en cuenta al inglés como lengua meta (L2) en un contexto cultural específico de hispanohablantes mexicanos.

El trabajo está organizado de la siguiente manera :

En el Capítulo I se analizan los conceptos de Gramática y de Gramática Pedagógica (GP). Se destaca la importancia de estos dos conceptos dentro del proceso enseñanza - aprendizaje de una L2, observando las teorías del Monitor de Stephen Krashen y la del Aprendizaje Significativo de D. Ausubel. Asimismo se describe la población a la que está dirigido este trabajo.

En el Capítulo II se describe el adjetivo con sufijo -ING. Se analizan las diferencias que se presentan, sobre este tema gramatical, en las gramáticas de L1 y L2. La descripción del punto lingüístico se apoya en dos corrientes, la Descriptiva y la Generativa - Transformacional

En el Capítulo III se examina la Teoría Cognoscitiva (TC), se define "interlenguaje" y se establece su relación con la TC. Posteriormente se analizan cuatro modelos de enseñanza de la gramática que se apoyan en la TC. Estos modelos constituyen la base teórica para la elaboración de los ejercicios de la GP.

En el Capítulo IV se proporciona una explicación del punto gramatical a estudiar. Asimismo, se presenta la propuesta de la GP para la enseñanza del adjetivo con sufijo -ING. Ésta, comprende sugerencias didácticas para el docente y la presentación de ejercicios para las cuatro macro - habilidades y ejercicios para habilidades integradas en apartados distintos.

El lector podrá consultar en los diferentes apéndices la morfología de los adjetivos que se estudian en este trabajo, las ilustraciones sugeridas para el mini-rotafolios en el ejercicio no. 1, los *tapescrpts*, las hojas de respuestas, la clave de respuestas y, las sugerencias para corregir ejercicios en la producción escrita.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

En este Capítulo se abordará el término “gramática” desde varios puntos de vista con el fin de definir el concepto que se utilizará a lo largo de la presente investigación.

Con esta base se examinarán los tipos de gramática a los que se hará referencia en este trabajo: las descriptivas, las de aprendizaje y las pedagógicas. Estas últimas se analizarán detalladamente definiéndolas y examinando sus componentes.

Asimismo estudiará la manera como ha sido abordada la enseñanza de la gramática en las metodologías convencionales más importantes. Con este fin se abordarán los conceptos de enseñanza explícita e implícita, así como los enfoques deductivo, inductivo y ecléctico.

Por otro lado, se sentarán las bases psicolingüísticas subyacentes a la Gramática Pedagógica (GP) y se estudiarán los procesos de adquisición y aprendizaje. Este último desde la perspectiva de S. Krashen y D. Ausubel.

Finalmente se describirá la población a la cual está dirigida la GP propuesta.

1.1. Definición de Gramática.

Consciente o inconscientemente, todo individuo posee una gramática (el sistema) interiorizada de la lengua con la que se comunica (ya sea en su forma oral o escrita). Sin el dominio de esa organización morfosintáctica sería imposible la comunicación.

Esto nos lleva a definir la noción de gramática. El término “gramática” viene del griego *gramma* que significa letra. Sin embargo, su existencia y uso a lo largo

de los siglos ha tenido diferentes acepciones que va desde la Edad Media hasta el presente siglo.

Unos definen **gramática** como "un mecanismo que enumera la serie infinita de frases bien formadas de una lengua y les asigna una o más descripciones estructurales" (F. Palmer 1975: 10). Para otros (entre ellos Roca-Pons), la gramática "en su sentido más general y amplio, estudia lo sistemático del lenguaje. Lo gramatical de una lengua sería pues lo que ésta tiene de sistema, de orden" (J. Roca-Pons 1974:1).

Para efectos de este trabajo la **Gramática** será:

"la disciplina científica (rama de la lingüística) que estudia la función (sintaxis) y la forma (morfología) de los signos lingüísticos. Así, las variaciones formales de la palabra casa, por ejemplo (casas, casita, casitas, casucha, caseta, etcétera), o las funciones del sustantivo (tales como: sujeto, complemento directo, agente, etcétera), son objeto de estudio de la gramática".

(Helena Beristáin 1975 :39).

Esta definición únicamente hace referencia al nivel morfológico y al sintáctico. Sin embargo, se cree necesario para el desarrollo del presente trabajo que también sea considerado el nivel semántico dentro del discurso (oral o escrito).

1.1.1. Tipos de Gramática.

En la didáctica de lenguas el término gramática ha sido empleado con diversas acepciones. R. Galisson y D. Coste (1976) mencionan algunas:

- a) como la descripción del funcionamiento general de una lengua natural,
- b) como la descripción de la morfología y de la sintaxis de una lengua,

- c) como una disciplina que estudia las reglas del funcionamiento o de evaluación de una lengua,
- d) como el conjunto de prescripciones normativas,
- e) como el sistema formal construido por el lingüística, y
- f) como el sistema interiorizado por el hablante-oyente de una lengua que le permite comprender y producir las frases de esa lengua.

Estas acepciones no son exhaustivas, sin embargo, para efectos de este trabajo se reflexionará únicamente acerca de tres tipos de gramáticas: la Descriptiva (GD), la Pedagogía (GP) y de la de Aprendizaje (GA). Estos tres tipos de Gramática serán interrelacionados de la manera como lo ejemplifica el modelo siguiente (Galissón y Coste : 1976):



En este diagrama (en donde las líneas continuas muestran una relación directa, mientras que las líneas punteadas muestran una relación indirecta entre los elementos) se puede observar que :

1. Entre la GD (que describe el funcionamiento del sistema de una lengua) y la GP (elaborada por el profesor) hay una relación directa ya que el profesor recurre a ella para conocer el funcionamiento del punto lingüístico que enseñará y el cual es objeto de estudio de su GP.
2. La elaboración de una GP se origina en la observación de la GA (la que el alumno ha interiorizado), y se apoya en los conocimientos de la GD, además de considerar las características de la población a la que va dirigida.

3. Es evidente que la GP es la mediadora entre la GA y la GD ya que mediante ella el profesor explicará, de forma lógica y clara para sus alumnos los elementos de la GD que éstos requieran conocer.

Al ser la GP el eje central de este trabajo, se definirá detalladamente a continuación.

1.1.2. Gramática Pedagógica y sus Componentes.

La GP ha sido definida por diferentes lingüísticas, entre ellos Pit Corder (1973), William Rutherford (1980), René Dirven (1985), Terence Odlin (1994).

Para efectos de este trabajo, la GP será considerada como el auxiliar didáctico que sistematiza el conocimiento de la L2 siguiendo un proceso psicopedagógico a través del cual el profesor lo presenta de forma apropiada, y precisa a sus alumnos con el fin de que éstos desarrollen sus competencias lingüística y comunicativa.

El objetivo de la instrumentación de este tipo de auxiliares didácticos, es el de facilitar a los alumnos (a quienes está dirigida) su proceso de aprendizaje respecto a un punto lingüístico específico de la L2.

La elaboración de un GP surge de la detección de un problema lingüístico a tratar mediante la observación de la GA. Posteriormente se realiza la descripción lingüística del problema detectado siguiendo las bases de una GD. Se selecciona entonces un modelo teórico para la enseñanza del punto lingüístico a tratar, sin descuidar los procesos psicolingüísticos de aprendizaje. Finalmente, se realiza con base en lo anterior, una batería de ejercicios para que los alumnos desarrollen sus competencias lingüística y comunicativa mediante la GP propuesta. Se proporcionan así mismo, sugerencias para el uso de este auxiliar didáctico.

1.2. Prácticas Gramaticales en la Enseñanza de Lenguas.

La enseñanza de la gramática es un punto de mucha controversia en la enseñanza de lenguas. De manera general ésta se ha enseñado principalmente bajo dos modalidades : explícita o implícita, y se ha aprendido ya sea de manera deductiva, inductiva o eclécticamente.

Se denominará **Gramática Explícita** a la exposición y explicación que el docente realiza de las reglas gramaticales, seguida de la aplicación consciente de los alumnos. Es la forma de presentar la gramática ordenándola, dándole secuencia, retomándola, simplificándola, delimitándola y explicándola, para provocar en el usuario un manejo de la lengua (se relaciona con el proceso de aprendizaje).

Se entenderá por **Gramática Implícita** la acción ejercida por el docente para presentar la gramática de manera tácita en el discurso (se relaciona con el proceso de adquisición).

El propósito principal de este apartado es analizar el papel de la gramática en la clase de lenguas determinando cómo ha sido abordada por los métodos Tradicional (Gramática - Traducción), Directo, Audio - lingual y Comunicativo.

El **Método Tradicional** considera el conocimiento de vocabulario y la gramática de suma importancia. El aprendizaje de las reglas gramaticales se realiza mediante la memorización, la cual se enseña explícitamente siguiendo un enfoque deductivo para su aprendizaje.

El **Método Directo** es antagónico al método tradicional, ya que el aprendizaje de la L2 tiene fines comunicativos. La gramática se enseña

implícitamente y es aprendida en forma inductiva. El vocabulario es más importante que la gramática misma

Por otro lado, el **Método Audio - lingual** sugiere que el sistema de la L2 debe presentarse dentro de un contexto. Al igual que en el método directo, la L2 se presentará con fines comunicativos. Las reglas gramaticales explican explícitamente y el aprendizaje se pretende lograr por medio de un razonamiento inductivo (a través de ejemplos). La L2 debe adquirirse como la lengua materna (L1).

El **Enfoque Comunicativo** considera la lengua con fines prácticos. Es importante formar en el estudiante tanto competencias comunicativas como lingüísticas. La gramática y el vocabulario estarán directamente relacionados con la función del lenguaje. La gramática es expuesta implícitamente y adquirida a través de un enfoque ecléctico.

1.3. Adquisición - Aprendizaje de la Gramática.

Con el paso del tiempo han existido diversas teorías que intentan analizar el proceso de aprendizaje humano.

Para efectos de este trabajo se hará referencia a dos Teorías de Aprendizaje, la de S. Krashen y la de D. Ausubel, las cuales serán relacionadas con la enseñanza - aprendizaje de una L2.

Stephen Krashen (1981) establece diferencias entre los procesos de adquisición - aprendizaje de una lengua, consideraciones básicas para el desarrollo del presente trabajo.

Para Krashen la **adquisición** es un proceso psicológico espontáneo que se lleva a cabo de manera inconsciente y no racional. En este proceso, y de acuerdo

con la madurez biológica y psíquica del individuo, el conocimiento se presenta gradualmente dentro de un contexto comunicativo (en el que la gramática es implícita), mediante la exposición directa de los estudiantes con la L2. No hay corrección de errores.

Por otro lado, Krashen (1983) sostiene que el **aprendizaje** es un proceso psicológico consciente, racional y que normalmente se lleva a cabo en una situación formal en el salón de clases. Los estudiantes interiorizan las reglas explícitas que emplearán en su competencia comunicativa (ya sea oral o escrita), controlado por un mecanismo "Monitor" (Ver 1.3.1).

Para propiciar el aprendizaje, el profesor, de acuerdo con las experiencias previas del individuo, selecciona y prepara el conocimiento con anticipación para que el estudiante interiorice fácilmente las reglas que son presentadas de manera explícita.

Se observa así que la GP se enfoca hacia un proceso de aprendizaje ya que, como se ha mencionado, en ella se selecciona la información y se presenta ordenadamente para que los alumnos "aprendan" el objetivo que la motivó.

1.3.1 Teoría del Monitor de S. Krashen.

Stephen Krashen (1981) ha expresado explícitamente que la **adquisición** y el **aprendizaje** son dos procesos psicológicos utilizados para la interiorización del sistema de la L2.

En este apartado se hará hincapié en el proceso de aprendizaje, ya que cuando el estudiante desea comunicarse, hace uso de un mecanismo llamado "Monitor".

El **Monitor** es un control lingüístico en el que el alumno utiliza conscientemente el conocimiento aprendido de manera formal y explícitamente, que funciona como un regulador en la producción de oraciones, y que actúa poco antes o después que éstas hayan sido producidas. Su finalidad es dar precisión gramatical a la comunicación.

El uso del **Monitor** en la comunicación oral es menor que en la escrita (ya que en ésta existen las condiciones ideales para reflexionar sobre la competencia lingüística). Asimismo, el uso del **Monitor** señala que la fluidez es favorecida cuando el conocimiento lingüístico aplicado en el discurso fue adquirido, pero se ve afectado cuando la información interiorizada del sistema fue aprendida.

Es por ello que debe considerarse ciertas condiciones para el uso adecuado del **Monitor**. El alumno debe contar con el tiempo necesario para reflexionar acerca de su competencia lingüística, debe también estar concentrado en la forma y conocer explícitamente la regla que aplica en el momento de la producción de oraciones.

Se hace hincapié en esta última condición del conocimiento de la regla ya que éste, objeto de una GP, "alimentará" al **Monitor** con información gramatical explícita que permita al estudiante monitorear la precisión de su discurso.

1.3.2 Teoría del Aprendizaje Significativo de D. Ausubel.

D. Ausubel (1989) hace referencia a dos tipos de aprendizaje. El **Aprendizaje Memorístico** (similar al proceso de aprendizaje de Krashen) es arbitrario, verbal, no hay motivación para incorporar las estructuras nuevas a los conocimientos anteriores. Este aprendizaje no está relacionado con experiencias anteriores. El aprendizaje se lleva a cabo por repetición.

El Aprendizaje Significativo (similar al proceso de adquisición de Krashen), no es arbitrario ni verbal. Está relacionado con experiencias de ningún tipo. El aprendizaje se lleva a cabo por repetición.

El **Aprendizaje Significativo** (similar al proceso de adquisición de Krashen), no es arbitrario ni verbal. Está relacionado con experiencias previas del escolar. Consiste en la internalización de las reglas cuando el conocimiento es significativo para el alumno. Este aprendizaje es significativo cuando se incorpora (gracias a la motivación que existe) a conocimientos previos ya existentes en la estructura cognitiva (cabe hacer mención que a pesar de que el Aprendizaje Memorístico y el Significativo son diferentes, no son excluyentes entre sí).

De la misma forma, Ausubel (1989) señala que todo aprendizaje, ya sea formal o no, está ubicado en dos dimensiones (con direcciones opuestas y con un punto de origen en común). Ambas dimensiones son ejes continuos.

En una de estas dimensiones (realizada por alumno) el aprendizaje va del memorístico al significativo. En la otra (realizada por el profesor mediante una enseñanza planificada) va del receptivo al aprendizaje por descubrimiento autónomo.

Cabe hacer hincapié en que ambos ejes son continuos, lo que nos indica que, primeramente la información se organiza en estructuras para que después se origine el proceso de reestructuración del conocimiento. Éste consiste en la interacción de las estructuras ya existentes en el alumno con las nuevas. Para que este proceso se realice se necesita de una instrucción formal.

Por otro lado, se debe considerar que para que haya aprendizaje, la información que se presente a los alumnos debe ser seleccionada, organizada previamente y expuesta de manera explícita.

Esta información se presentará estructurada, es decir, (desde el punto de vista de la presentación del ejercicio) que tenga progresión, secuencia, que este dosificada en el grado de dificultad para que sea estructurante para el alumno,

que tenga significación para él y pueda así realizar el proceso de reestructuración arriba mencionado (originando un encadenamiento de conocimientos).

1.4. Descripción de la Población.

La GP está dirigida a estudiantes de inglés (ambos sexos), jóvenes adultos entre 17 y 25 años de edad aproximadamente, inscritos en el Curso Propedéutico (previo al ingreso de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la E.N.E.P. Acatlán) Modalidad "A" con nivel básico (50 hrs. de curso).

Este tipo de alumnado no tiene, generalmente, ninguna posibilidad de tener contacto con la L2 fuera del salón de clases. Asimismo, la población no cuenta con hábitos formales de estudio (el único contacto con la L2 que se puede comprobar es el tiempo de clases).

El alumno se encuentra en una Institución en la que el profesor tiene que seguir un Reglamento Institucional y por ende cumplir con los objetivos específicos del programa preestablecido. La manera de llevar a cabo los objetivos es libre, sin embargo se ha observado que en general se sigue una metodología con enfoque comunicativo que da prioridad a las habilidades orales de producción y comprensión. Dicha asignatura se imparte dos veces por semana (1 hora cada sesión) en turno matutino. El grupo está formado por 23 estudiantes.

En el presente capítulo se abordaron hasta el momento los conceptos de Gramática, Gramática Pedagógica (así como sus componentes), Enseñanza Explícita e Implícita, Aprendizaje y Adquisición.

Asimismo se analizó el proceso de adquisición - Aprendizaje de una L2 desde los puntos de vista de S. Krashen y D. Ausubel, y se describió la población a la que está dirigida esta GP.

Ello constituye la base psicolingüística para la elaboración de la GP que se presenta en el Capítulo IV del presente trabajo.

CAPÍTULO II

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA.

En este capítulo se presentará la descripción del funcionamiento del adjetivo con sufijo -ING que servirá como base para el diseño de los ejercicios pedagógicos. Se abordará el concepto del adjetivo con sufijo -ING considerando diversas fuentes bibliográficas, así como algunos de los antecedentes que ha tenido este punto gramatical a través de la historia.

De la misma manera, se analizarán las descripciones del adjetivo con sufijo -ING que se encuentra en gramáticas de la lengua meta (L1) y de la lengua extranjera (L2).

Para ello se considerarán tres de las principales corrientes en gramática : **la tradicional** (norma y prescribe el sistema de una lengua exponiendo las reglas correctas de uso adecuado y correcto), **la gramática descriptiva** (describe y formula patrones formales del sistema de la lengua que usa una sociedad, diferenciando entre idiolecto y dialecto) y por último **la gramática generativa / transformacional** (describe con fórmulas todo el sistema de la lengua ; se preocupa por saber cómo se genera una oración y cómo ésta última se transforma cuando se le agregan elementos).

Para el caso del adjetivo con sufijo -ING en el presente trabajo, se buscará el apoyo en la gramática descriptiva (ya que la intención del presente es describir los patrones formales del punto gramatical antes mencionado que usa la sociedad) y en la gramática generativa / transformacional (ya que se describirá con fórmulas este punto gramatical).

Posteriormente se realizará un análisis contrastivo del funcionamiento del multicitado punto gramatical en español y en inglés.

c) Adverbio Ejemplo : The baby was too tired to walk.
adverbio que modifica "tired"

El último es el PARTICIPIO, el cual es una forma verbal que funciona siempre como adjetivo. Existen dos tipos de Participio .

a) Participio Pasado. Son terminación -ED (generalmente con verbos regulares), -ED, -D, -N, -T ; describen algo que acaba de pasar, aunque no necesariamente indiquen algo que está en pasado. Su significado es generalmente pasivo.

Ejemplo : That lady was tired.
modifica la palabra "lady"

b) Participio Presente. Son terminación -ING ; describen algo que está pasando en ese momento, aunque no necesariamente indiquen algo que está en presente. Su significado es generalmente activo.

Ejemplo : The bat was frightening.
Modifica la palabra "bat"

Es precisamente este último punto, EL PARTICIPIO PRESENTE CON FUNCIÓN DE ADJETIVO, el cual será estudiado en el presente trabajo.

Cabe mencionar la trayectoria del Adjetivo con sufijo -ING a través de la historia. De acuerdo con O. Jespersen (1982), la forma -ING se empezó a utilizar sólo como sustantivo (ejemplo : *schooling, shirting, stabling*) en el "Old English" por imitación de la construcción del Latín. El número de palabras que podían construirse con -ING así como las funciones sintácticas que éstas tenían eran reducidas.

Doce o trece siglos más tarde, aproximadamente en el siglo XV, las formas ING, empezaron a ser más comúnmente utilizadas en el lenguaje y a formarse

con cualquier verbo (excepto los modales). Asimismo, el -ING no tenía referencia de tiempo (ejemplo : *on account of his coming*).

Ha sido a lo largo de los años que el uso de -ING se ha incrementado, así como sus funciones dentro del discurso oral o escrito. Como ejemplo de ello, la terminación -ING la podemos formar con cualquier verbo (excepto los modales) y funcionando como verbo, sustantivo, adjetivos (simple y compuesto), en cláusulas, y en frases participias.

Para explicar en qué consiste cada una de estas funciones es conveniente obtener información tanto en : Gramáticas de Lengua Materna (L1) como en Gramáticas de Lengua Meta (L2), a fin de determinar si el Adjetivo con sufijo -ING origina problemas psicolingüísticos de aprendizaje para el hablante de L1 y para el de L2.

2.1 Gramáticas de L1 y L2.

En las gramáticas de L1 y de acuerdo con R. Perrin (1987 :121) y F. Crews (1984 :263) los adjetivos son modificadores que describen o limitan otras palabras (pueden ser sustantivos o pronombres). Los adjetivos responden a las siguientes preguntas con respecto a la palabra que ellos modifican : ¿de qué tipo / clase ?, ¿cuál ?, ¿cuánto ? o ¿de quién ?, etc. Con frecuencia los adjetivos se localizan sintácticamente justo antes de la palabra que modifican.

Ejemplo : The white snake.

modifica al sustantivo y responde a la pregunta "What kind ?"

Sin embargo los adjetivos predicativos se localizan después.

Ejemplo : The water is cold.

modifica al sustantivo y es el predicado de la oración.

Con esta base, se puede decir que de acuerdo con L. Elsbree y G Muldering (1986 :91) y con G. Legget (1988), el **Participio Presente** :

- es considerado en este tipo de gramáticas como un adjetivo verbal que tiene características de verbo, mismo que puede estar relacionado con el objeto directo o indirecto de la oración (*Telling us good bye, he closed the door*), y también de sustantivo (*The interesting woman took the plane*).
- es un verboide que modifica a un sustantivo o pronombre. El presente participio tiene la terminación -ING (*That amazig boy*).
- puede utilizarse con un significado en presente o en pasado (*It was raining*).
- es un adjetivo que puede adquirir la forma de palabra, frase o *cláusula* (*Studying the Biology Text, the doctor found the remedy*).
- se formará a partir de un verbo, puede ser modificado por un adverbio y puede estar relacionado con el objeto directo e indirecto (*It was very boring*).

Cabe hacer mención que en algunas gramáticas de L1, el -ING no es considerado como sufijo, sino más bien como forma verbal o como terminación (Legget 1988 :554) y (Elsbree y Muldering 1986 :427)

De la misma forma, en algunas gramáticas de L1 el sufijo -ING es considerado para los nativo-hablantes como un problema ortográfico principalmente. Debido a ello, en algunas gramáticas como la de Elsbree y Muldering (1986 :414), se proporcionan sugerencias para el mejor aprendizaje de algunos sufijos y prefijos comunes, y se enlistan ciertas palabras que originan problemas en su escritura así como excepciones como : *hoeing*.

En algunas gramáticas de L2 (R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J Startvik : 1985), (F. Palmer :1965), (J. Praniskas : 1975), (R. Bambas : 1980), (G. Spankie : 1981), (D. Crystal : 1988), (R. Close : 1983), (G. Levin : 1987), M. Knepler : 1990), (S. Chalker : 1990), (A Stannard : 1965), (Celce - Murcia y

Larsen - Freeman : 1983), (O. Low : 1986), (F. Leech : y J. Svartvik : 1975), (J. Sheperd :1984), (L. Alexander : 1992), (R Murphy : 1988), (A. Thompson y A. Martinet : 1986), la información relacionada con el sufijo -ING es presentada de forma clara y concreta. Sin embargo, se considera conveniente realizar un repaso general de las diferentes funciones del -ING de acuerdo con las descripciones gramaticales que se dan en las gramáticas de L2.

I. El -ING como verbo puede tener un objeto directo o un indirecto...

Ejemplo : Singing us a song, she made a cake.

...o puede ser modificado por un adverbio.

Ejemplo : Confusing completely, she went out of the classroom.

El -ING utilizado en tiempos verbales se usan en construcciones de tiempos "progresivos" tales como el tiempo Presente Progresivo /Presente Continuo, el futuro con la expresión "going to" en pasado, el Presente Perfecto Progresivo, el Pasado Progresivo / Continuo, el Pasado Perfecto Progresivo / Continuo. Ejemplo de este último tiempo verbal :

Mary had been reading it for two hours.

II. El -ING como sustantivo, se encuentra en la oración funcionando como sujeto, objeto del verbo, y como objeto de preposiciones. Generalmente con sustantivos incontables a los que en algunas ocasiones se les agrega una "s" para indicar plural.

Ejemplo : Several readings to prepare the speech...

III. El -ING en frases. Se puede considerar que esta estructura por su naturaleza verbal acepta su propio sujeto y complemento en el que :

1. En lenguaje formal, oral o escrito, generalmente el sujeto de la frase con -ING será un posesivo.

Ejemplo : Ana's forgetting finished in her arriving late.

⏟
⏟
⏟
S
V
C

2. En lenguaje no tan formal, el sujeto puede ser un sustantivo en su forma simple o un objeto en forma de pronombre.

Ejemplo : Luis watched Karen doing her homework.

IV. El -ING como Adjetivo, en el campo sintáctico, normalmente se encuentra antes o después de la palabra que él modifica. Un participio de esta clase puede modificar un sustantivo o un pronombre.

Ejemplo : It was bewildering. (Fue desconcertante).

"bewildering" modifica al pronombre "it".

Ejemplo : He had a bewildering attitude. (Tuvo una actitud desconcertante.)

"bewildering" modifica el sustantivo "Attitude".

Cualquiera que sea la función que desempeñe el participio con sufijo -ING, se sugiere considerar las reglas ortográficas para su correcta escritura (ver Apéndice A).

Como se puede observar, el sufijo -ING tiene una amplia variedad de usos y funciones. Por ello, en el presente trabajo únicamente se estudiará el sufijo -ING cuya función sea de adjetivo, y aquellos que implican mayor dificultad para el estudiante hispanohablante del L2. Es decir, aquellos adjetivos formados por verbos que expresan sensaciones o emociones. Se consideran exclusivamente los más frecuentes de acuerdo con M. Knepler (1990 : 244). (ver tabla 1).

2.2. Análisis Contrastivo Inglés-Español del Adjetivo con sufijo -ING.

El objeto del presente apartado es el de realizar un análisis contrastivo entre el español y el inglés de la estructura adjetivo con sufijo -ING que, como ya se mencionó en el apartado anterior, es un participio presente con terminación -ING y que funciona como adjetivo.

TABLA 1. Listado de adjetivos con sufijos -ING más comunes.

VERBO	ADJETIVO -ED	ADJETIVO -ING
amaze	amazed	amazing
amuse	amused	amusing
annoy	annoyed	annoying
bewilder	bewildered	bewildering
bore	bored	boring
confuse	confused	confusing
disappoint	disappointed	disappointing
disgust	disgusted	disgusting
embarrass	embarrassed	embarrassing
exhaust	exhausted	exhausting
fascinate	fascinated	fascinating
frighten	frightened	frightening
frustrate	frustrated	frustrating
interest	interested	interesting
irritate	irritated	irritating
please	pleased	pleasing
relax	relaxed	relaxing
rest	rested	resting
shock	shocked	shocking
surprise	surprised	surprising
tire	tired	tiring
worry	worried	worrying

(M. Knepler 1990 :244)

El problema que actualmente se detecta en estudiantes hispanohablantes de inglés como L2, es la confusión que se genera para realizar la distinción entre los usos de los participios con terminaciones -ING y -ED

Para ello se le sugiere el profesor de L2 que considere las siguientes diferencias entre los sistemas de comunicación del español y el inglés

Primeramente existen diferencias en cuanto a la terminología que se usa para describir las formas verbales en ambas lenguas (ver tabla 2).

TABLA 2. Terminología para las formas verbales.

ESPAÑOL			INGLÉS		
NOMBRE	FORMA VERBAL	EJEMPLO	NOMBRE	FORMA VERBAL	EJEMPLO
Infinitivo	bailar	Vamos a bailar	Infinitive	dance	Let us dance
Gerundio	bailando	Yo estoy bailando	Present Participle	dancing	I am dancing
Participio Pasado	bailado	He bailado.	Past Participle	danced	I have danced.

Con ello, se puede decir que de acuerdo con Celce - Murcia y Larsen - Freeman (1983 :449) el estudiante relaciona la forma de las estructuras que son similares entre dos lenguas, aunque tengan diferentes usos y funciones (ver tabla 3).

Es así como el estudiante de L2 puede generalizar su conocimiento de las formas de ambas lenguas al momento de usarlas en la lengua meta. Esto le puede resultar problemático si las funciones no corresponde.

De la misma manera, se puede observar cómo existen diferencias en cuanto a las funciones desempeñadas por estas formas en ambos sistemas de comunicación (S. Revilla 1974 : 144). (Ver tabla 4)

TABLA 3 Equivalente de funciones entre español e inglés

La terminación en inglés...	correspondiente a la terminación en español...	cuyo nombre en inglés es...	correspondiente al nombre en español...
-ING	-ando, -endo	Participio Presente	Gerundio (Bello 1978 :154)
-ED	-ado, -ido, -to, -so, -cho (con variaciones para género y número.	Participio Pasado	Participio (Bello 1978 151)

Como se observa en la tabla 4, la estructura "participio presente" existe *formalmente* tanto en español (S. Revilla 1974 :144) como en inglés con la misma función de "adjetivo". Sin embargo, el problema para los estudiantes hispanohablantes radica en que comúnmente la estructura en español no se utiliza de esa manera y que no se menciona este punto lingüístico en muchas de las gramáticas de español (Real Académica Española : 1982), A. Bello : 1978), (H. Beristáin : 1984), (R. Seco . 1989), (E Alarcos : 1984) y (J. Roca-Pons : 1973). (Ver tabla 5).

Con lo anterior se observa cómo el estudiante hispanohablante puede utilizar en español cotidiano la misma palabra (aburrida) sin cambios morfológicos y sintácticos para expresar dos ideas diferentes, esto es, el problema principal radica en el campo semántico.

TABLA 4. Funciones del participio en español e inglés.

PARTICPIO (ESPAÑOL)	Pasado - Funciones (-ado, -ido)	. forma verbal.	Ejemplo : he vivido
		. adjetivo	Ejemplo : la flor desprendida
		. participio absoluto	.temporal.Ejem : pasada la parada...
			.modal Ejem :apoyado en el mueble...
.condicional.Ejem: salida la mercancía...			
		.concesiva Ejem :aún cerradas las vías...	
PARTICPIO (INGLÉS)	Presente - Funciones (-ante, -ente, -iente)	. adjetivo.	Ejemplo : el tiempo restante...
		. adjetivo sustantivado.	Ejemplo: el cantante, el representante, etc
	Pasado - Funciones (-ed, -d, -n, -t)	. adjetivos.	Ejemplo : That girl was tired. (Aquella niña estaba cansada).
PARTICPIO (INGLÉS)	Presente - Funciones (-ing)	.adjetivos.	Ejemplo : It was tiring (Era cansado / Estaba cansante)

TABLA 5. El uso del participio en español "cotidiano".

<p>ESPAÑOL</p> <p>Lenguaje Formal</p> <p>La película fue aburriente.</p> <p>-----</p> <p>"aburriente" : adjetivo que describe la sensación producida por el núcleo nominal.</p>	<p>ESPAÑOL</p> <p>Lenguaje Cotidiano</p> <p>Estuvo aburrída.</p> <p>-----</p> <p>"Estuvo aburrída" : perífrasis verbal de un verbo + un participio.</p>	<p>INGLÉS (con traducción al español entre comillas)</p> <p>The movie was boring.</p> <p>"La película estuvo aburrída."</p> <p>-----</p> <p>"boring" . adjetivo que describe la sensación producida por el núcleo nominal.</p>
<p>Yo estaba aburrída por la película tan fea.</p> <p>-----</p> <p>"aburrída" . adjetivo que describe la sensación que experimenta el ser animado.</p>	<p>Estuvo aburrída.</p> <p>-----</p> <p>"Estuvo aburrída" . perífrasis verbal de un verbo + un participio.</p>	<p>I was bored.</p> <p>"Yo estaba aburrída".</p> <p>-----</p> <p>"bored" : adjetivo que describe la sensación que experimenta el ser animado</p>

Por otro lado, en inglés, estas dos ideas son expresadas con dos terminaciones diferentes : -ING y -ED El participio presente expuesto en ambas oraciones funciona como adjetivo y sintácticamente la ubicación es la misma. Sin embargo, la morfología del adjetivo varía modificando a su vez el campo semántico.

Con lo anterior se concluye que el problema para los estudiantes hispanohablantes radica en saber usar los participios con terminación -ED y los

de -ING para expresar ideas que en español "cotidiano" se mencionan con una sola forma

Ejemplos : It was amusing. (The cartoon) I was amused.
 Estuvo entretenida. Estuve entretenida

Este problema es más comúnmente detectado cuando los alumnos hispanohablantes utilizan los adjetivos con -ING que expresan sensaciones (ver tabla 1 en 2.1). Lo anterior se debe a que en español es más frecuente la utilización de otro tipo de adjetivos para expresar sensaciones/emociones

Ejemplo: I am tired because my final examination was exhausting.
 Estoy cansado porque mi examen final fue agotador.

El uso de formas verbales es completamente inusual.

Ejemplo : Estoy cansado porque mi examen final fue cansante

2.3. Presentación del Adjetivo con Sufijo -ING en Materiales para la Enseñanza del Inglés como L2.

El adjetivo con -ING no es un tema presente en todos los materiales para la enseñanza del inglés como L2, lo cual se debe, en gran medida, al nivel del grupo en el que esta estructura se enseña comúnmente dentro de una clase de lenguas.

Con la finalidad de que el lector tenga una visión general acerca del tema, en el presente trabajo se realizó un análisis del trato pedagógico que se le da a los participios con terminación -ING en diversos materiales para la enseñanza de inglés.

Esta información será dividida de acuerdo con los materiales que se consultaron en cuatro rubros : estudiantes de inglés como L2 principiantes,

intermedios, avanzados y por último materiales para profesores de inglés como L2.

1. En materiales para estudiantes de inglés como L2 (B. Abbs e Y. Freebairn: 1983), (R. Murphy : 1995b), **principiantes**, se presentan los adjetivos con terminación -ING sin realce, es decir, sin explicaciones. Se presentan aisladamente del conflicto que se origina con la estructura adjetivos con -ED, y en pequeños contextos.

Ejemplo I was at a party It was fascinating

2. En materiales para estudiantes de inglés como L2 (B. Schramper y D. Azar : 1990), **intermedios**. En algunos no se les dedica ningún estudio a los adjetivos con sufijo -ING (R. Rossner, P. Shaw, J. Shepherd, J. Taylor : 1982) En otros, (J. Harmer y D. Maybin : 1989), (L. Jones : 1993), estos adjetivos no se estudian de manera explícita, lo presentan junto con los adjetivos terminados en ED como complemento para el estudio de otra estructura

Ejemplo . (estructura a estudiar "would")

Would you be interested in . ?

It certainly looks interesting, but...I don't think

En otros casos más, (N. Coe 1995:82), (R. Murphy : 1995a) Se dan explicaciones ejemplificadas que son completas, sencillas y claras. Estos libros de texto proporcionan ejercicios para que el estudiante practique.

3. En materiales para estudiantes de inglés como L2 (J. Naunton : 1989), (P. Sharpe : 1989), de nivel **avanzado**, se dan explicaciones en las que se sobreentiende que el alumno ya conoce la regla de uso para los adjetivos con sufijo -ING. Generalmente esta estructura se presenta en contraste con los adjetivos con terminación -ED, y proporcionan al estudiante de la L2 una amplia

variedad de oraciones en las que se pueden practicar los participios presente y pasado.

4. En materiales para **profesores** de inglés como L2 (M. Rinvolucrí : 1991), no se dedica ningún material para la enseñanza de los adjetivos con sufijo -ING.

Es así como se presenta la enseñanza de esta estructura, principalmente en libros de texto en un nivel intermedio, y en pocos de ellos, se proporcionan explicaciones completas, claras y sencillas, presentando la estructura en contraposición con los adjetivos de terminación -ED. Asimismo, en los libros que se consultaron se pudo observar que los ejercicios que cada autor emplea, están enfocados principalmente a la habilidad escrita.

En conclusión, en el presente capítulo se abordó la descripción lingüística de los adjetivos con sufijo -ING, considerando que son verboides en su división de participio presente. Se analizaron algunas gramáticas de lengua materna y de lengua extranjera en cuanto a la información que proporcionan al estudiante de la forma -ING. Posteriormente se enlistaron los adjetivos que se estudiarán a través de esta GP y se realizó un análisis contrastivo para determinar la relación del adjetivo con sufijo -ING entre el español y el inglés. Por último se revisaron materiales para la enseñanza del inglés como L2, con el fin de analizar cuál es el trato pedagógico que a la mencionada estructura se le ha dado hasta 1997.

CAPÍTULO III

MODELOS TEÓRICOS DE LA
ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA.

En el presente capítulo se abordarán primeramente la Teoría Cognoscitiva (TC), misma que aportará los modelos teóricos para la enseñanza de la gramática. En ella, se podrá distinguir que todo tipo de conocimiento depende de dos tipos de procesos : controlados (dirigidos a la memoria de corto plazo y para que se lleven a cabo se requiere de mayor atención por parte del alumno) y automáticos (capacidad de memoria a largo plazo, son rutinarios, no requieren de mucha atención por parte del alumno).

Con esa base, se abordará el interlenguaje para observar la evolución que ha tenido de acuerdo con diferentes autores con el fin de definir el concepto que se utilizará en la presente investigación. Así, se podrá establecer una relación entre interlenguaje y Teoría Cognoscitiva.

Asimismo se hará referencia a la teoría de Análisis de Errores la cual nos ayudará a saber cómo es que el alumno de la lengua meta procesa la información recibida y qué elementos del proceso tenemos que corregir.

Posteriormente se analizarán tres modelos teóricos de la enseñanza de la gramática basados en la TC, con los que el alumno podrá conscientizar el punto lingüístico a estudiar. De estos tres modelos se seleccionará uno de ellos, el cual constituirá la base teórica para la elaboración de los ejercicios de la GP en la etapa de toma de consciencia.

Finalmente se estudiará el modelo teórico de enseñanza de la gramática que se apoya en la TC, expuesto por Bill VanPatten. Este modelo constituirá la base teórica para la elaboración de los ejercicios de la GP en la etapa de reestructuración del sistema en el aprendizaje de una L2.

3.1 Teoría Cognoscitiva.

De acuerdo con McLaughlin, Barry (1987), la Teoría Cognoscitiva (TC) sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua se concibe como la adquisición de habilidades cognoscitivas complejas, es decir, el aprendizaje es un proceso cognoscitivo. El término habilidad cognoscitiva es usado por Anderson (1980) en O'Malley y Chamot (1990 : 24) al referirse a la habilidad de ejecutar varios procesos mentales. Se dice que es un proceso porque atañe cuestiones relacionadas con representaciones internas que el individuo posee, pues guía y regula su actuación. Cabe señalar que la TC se aplica a la comprensión y producción de la lengua, sin hacer distinción de lenguaje oral o escrito.

La TC analiza desde cómo el estudiante recibe nueva información hasta cuándo adquiere el conocimiento. De acuerdo con Karmiloff-Smith (1986) en McLaughlin, B. (1987 :134), existe una etapa intermedia llamada **reestructuración** que consiste en el constante reacomodamiento del conocimiento, en ella el alumno demuestra un mejor control de las representaciones internas mediante el mejoramiento de su actuación. Durante esta etapa se observan la conducta y los pensamientos que el alumno tiene después de recibir la información y antes de adquirirla.

Esta reestructuración de conocimientos se lleva a cabo mediante dos tipos de procesos de acuerdo con McLaughlin, B. (1987) que son :

a) **Procesos controlados** : no es una respuesta de un aprendizaje condicionado, es decir, no es rutinizado. Son secuencias únicas. Requieren de mayor atención por parte del alumno para que se lleve a cabo. Están considerados dentro de la memoria a corto plazo.

b) **Procesos automáticos** : son la respuesta de aprendizajes condicionados. No requieren de mucha atención por parte del alumno para que se lleven a cabo. Están considerados dentro de la memoria a largo plazo. Una vez aprendido el conocimiento, los procesos automáticos se llevan a cabo de forma rápida y se producen sin dificultad.

Para poder llegar a la adquisición de habilidades complejas, tales como la L2, se requiere de la interacción de subhabilidades (reestructuración del conocimiento) que inician como procesos controlados y se vuelven automáticos con el tiempo y la práctica.

Para que todo conocimiento se convierta en aprendizaje, es necesario considerar tres pasos que corresponden al proceso de reestructuración de acuerdo con Karmiloff-Smith (1986) en McLaughlin, B. (1987 :137) :

Fase uno : Manejo de la información. El individuo tiene dominio de la información, misma que se encuentra desorganizada. Su mecanismo de control es "bottom-up".

Fase dos : Organización de la información. El individuo intenta simplificar y unificar la información con el fin de tener control sobre las representaciones internas. Su mecanismo de control es "top-down".

Fase tres : Integración de la información. La información se encuentra disponible para hacer uso de ella. Su mecanismo de control es tanto el "bottom-up" como el "top-down".

Así, **aprender** significa transferir información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, siendo regulada por procesos de control. Esto es, las habilidades son aprendidas y rutinizadas (automatizadas) sólo después de haber pasado primero por los procesos de control.

Para ello se considera que la información es almacenada de dos maneras :

1. **Memoria a Corto Plazo** : es la memoria que mantenemos activa y que almacena pequeñas cantidades de información, sólo por periodos breves.
2. **Memoria a Largo Plazo** : es la memoria pasiva que almacena grandes cantidades de información. La información está almacenada en nodos individuales que están interconectados entre sí.

Para que el alumno pueda adquirir la información de acuerdo con O'Malley J.M. y Chamot, A.V. (1990), se observan cuatro pasos que son

- a) **Selección** : el alumno se centra en la información que requiere para comunicarse y transfiere esta información a la memoria a corto plazo.
- b) **Adquisición** : el alumno transfiere la información de la memoria a corto plazo a la de largo plazo para su almacenamiento definitivo.
- c) **Construcción** : el alumno construye conexiones internas entre ideas contenidas en la memoria a corto plazo. La información contenida en la memoria a largo plazo puede ayudar a enriquecer al hablante para producir mejores oraciones o para organizar y retener mejor nuevas ideas.
- d) **Integración** : el alumno localiza rápidamente la información que necesita en su memoria a largo plazo y transfiere este conocimiento a corto plazo

En resumen, *selección* y *adquisición* determinan cuánto conocimiento se ha aprendido, mientras que *construcción* e *integración* determinan qué es aprendido y cómo es organizado. O'Malley y Chamot (1990 :18)

Anderson (1980) menciona que existen dos formas de representar el conocimiento en la memoria.

1. **Conocimiento Declarativo/Estático (*Declarative Knowledge*)** : es lo que sabemos acerca de las cosas, es información estática en la memoria. Pueden ser definiciones de palabras, o hechos, pueden o no ser verbales, el orden de los

eventos. Es almacenado en la memoria a largo plazo en términos de significado. Podría ser adquirido rápidamente.

2. Conocimiento de Procedimiento/Dinámico (*Procedural Knowledge*) : lo que sabemos de cómo hacer las cosas, es información dinámica en la memoria. Es el poder ejecutar varios procesos mentales, es decir, la habilidad del individuo para entender y generar lenguaje o aplicar el conocimiento de reglas para solucionar un problema. No implica el poder verbalizar la regla gramatical del conocimiento que se está utilizando. Este conocimiento es adquirido gradualmente y sólo mediante la práctica. El conocimiento de procedimiento es una pieza fundamental en la teoría cognoscitiva y es un equivalente a lo que Anderson llama "sistemas de producción".

En la adquisición de habilidades cognoscitivas complejas se explica como pasar del conocimiento declarativo al de procedimiento mediante tres etapas :

a) **Etapa Cognoscitiva :** implica actividad consciente de parte del aprendiente, el conocimiento adquirido es declarativo y puede ser expresado por el alumno verbalmente. Este conocimiento permite al estudiante describir cómo se comunica en una L2, pero carece de habilidades en su competencia comunicativa.

b) **Etapa Asociativa :** los alumnos detectan y eliminan gradualmente los errores para monitorear su producción en el nuevo sistema que está adquiriendo, utilizando estrategias individuales. El conocimiento declarativo en esta etapa pasará a ser de procedimiento. El alumno mejora sus habilidades de competencia comunicativa sin perder del todo el conocimiento declarativo del sistema que se está adquiriendo.

c) **Etapa Autónoma :** esta etapa se logra sólo después de periodos largos de práctica. El conocimiento de la L2 es "procedimental", el alumno ha adquirido habilidades en su competencia comunicativa como la fluidez, sus producciones

realizadas en la L2 son menos conscientes y sin esfuerzo, es decir, son automáticas.

Se observa así que la presente GP se ubicará en la memoria a largo plazo con los procesos automáticos y se procurará el aprendizaje en los alumnos mediante reglas formales que logren llevar el conocimiento del declarativo al procedimental.

Para ello se tiene que entender qué es el interlenguaje y cuáles son los procesos cognoscitivos que el estudiante tiene, desarrolla y procesa para poder automatizar el conocimiento.

3.2. Interlenguaje.

De acuerdo con Selinker, Larry (1972), el **interlenguaje** (IL) es una estructura psicológica latente del lenguaje en el cerebro de cada individuo que se activa de maneras diferentes. El IL es considerado como un solo sistema de reglas que ha sido desarrollado por vías diferentes, como una conducta del sistema lingüístico presente en el *output* cuando el alumno intenta comunicar algo en la L2.

Asimismo, para Selinker es importante considerar dentro del IL la noción de fosilización que son todos aquellos detalles lingüísticos, reglas y subsistemas que los alumnos producen en su *output*, es decir, que ocurren en la actuación de su IL como resultado del conocimiento de su L1. Estas fosilizaciones tienden a permanecer en el individuo y pueden emerger aún cuando ya sean consideradas como erradicadas.

Ellis, Rod (1987), también considera que cada sistema de IL contiene formas lingüísticas que son variaciones libres, esto es, formas que no son guiadas por

reglas y cuyos usos no son del todo sistemáticos. Estas variaciones son descritas dentro de un modelo de competencia heterogénea, ya que es impredecible saber qué va a responder el receptor.

Por otro lado, Bialystok y Sharwood Smith (1985) mencionan que el IL es el conocimiento previo que el alumno tiene con base al sistema de su L1. Éste será benéfico para la adquisición de la L2. Así, el IL puede considerarse como producto del aprendizaje o como el sistema del aprendizaje. Es importante, para la presente investigación, la consideración del IL como sistema, ya que se toman en cuenta los procesos que intervienen en él para la adquisición del nuevo sistema.

Para el presente estudio, el IL es un sistema, todo lo que conoce el individuo de la lengua, cómo está estructurado y cómo lo usa para su producción y utilización. En él (como lo expresan Bialystok y Sharwood Smith 1985 :106), son consideradas tanto las representaciones mentales de la información sistemática y organizada acerca del L2 así como los procedimientos eficaces y eficientes en la utilización apropiada de la L2 en diferentes situaciones. El IL será la competencia comunicativa, es decir, los conocimientos léxicos, pragmáticos, lingüísticos, etc.

La práctica pedagógica de la identificación de los errores en la producción oral y/o escrita del alumno, será para el docente una ayuda para acercarse al IL.

3.3. Análisis de Errores.

Pit Corder (1967) hizo hincapié en la importancia que tiene el estudiar los errores para poder ayudar al alumno en su mejor desarrollo de habilidades cognoscitivas (como el L2). A partir de estos acontecimientos, el Análisis de

Errores (AE) ha cobrado suma importancia en el estudio de la adquisición de lenguas metas.

El AE se puede justificar de dos formas : pedagógicamente es importante para erradicar el problema y, teóricamente su importancia radica en formular las bases teóricas para lograr los objetivos marcados por el docente.

Corder (1967) divide a los errores en :

* **sistemáticos** (errors): son errores del alumno, los cuales pueden ser analizados y estudiados. Indican que él utiliza un IL. Son considerados como errores de competencia.

* **no sistemáticos** (mistakes): son errores no sólo del alumno, sino también pueden presentarse en los nativo hablantes. Son considerados como errores de actuación.

Los errores indican al docente :

- a) el grado de competencia lingüística del alumno ;
- b) las estrategias que están siendo usadas en el desarrollo de L2/LE ;
- c) el acontecer del aprendizaje, la formación y verificación de hipótesis (el error es un recurso para aprender dado que puede ser visto como una verificación de hipótesis , cometer errores, según Corder, es una estrategia de aprendizaje usada en L1 y en L2/LE).

Da Silva, Helena M. (1996 :121).

Como lo expresan Larsen-Freeman y Long (1990), es difícil para el docente determinar si los errores producidos por los alumnos son sistemáticos o no sistemáticos. Sin embargo, el AE ayudará al docente para que, por medio de la instrucción formal que él prepare, el alumno mejore su interlenguaje.

Con lo anterior, se puede decir que el AE explica cómo está procesando el alumno. Si se produce errores en el *output* quiere decir que el alumno está asociando la información incorrectamente. Con el AE el profesor podrá realizar una hipótesis de qué es lo que hacen los estudiantes al recibir el *input* y por qué lo hacen.

Para el desarrollo del presente trabajo no basta con el conocimiento de la Teoría Cognoscitiva, ni del Interlenguaje o del Análisis de Errores. También se requiere del estudio de los modelos teóricos para la óptima enseñanza de la gramática, así como la selección de alguno(s). Estas, serán la base teórica para la elaboración de los ejercicios de la presente Gramática Pedagógica.

3.4 Selección de un Modelo Teórico para la Enseñanza de la Gramática.

En el presente trabajo se estudiarán tres modelos Teóricos para la Enseñanza de la Gramática basados en la Teoría Cognoscitiva. Estos modelos son: "Garden Path Technique", "Lexical Approach" y "Task-Based Approach" Estos son enfocados a la toma de conciencia gramatical por parte del estudiante a fin de permitirle al alumno deducir la regla gramatical. Con ellos se pretende desarrollar la capacidad de abstracción del aprendiente para que el acomodamiento de la información (*input*) sea el adecuado y le permita mejorar los mecanismos de control antes de la producción del *output*.

Posteriormente, se estudiará el modelo de "Procesamiento de Input" expuesto por Bill VanPatten. En él se presenta cómo manipular el *input* para que el alumno reestructure sus conocimientos de forma óptima y pueda automatizar / adquirir el conocimiento.

El modelo "**Garden Path Technique**" consiste, de acuerdo con Tomasello, Michael y Herron, Carol (1989 :387), en planear situaciones de aprendizaje para inducir a los alumnos a cometer errores para después corregirlos de manera sistemática. Se utilizará esta técnica como una estrategia comunicativa independiente del Interlenguaje.

Se procurará que los errores que se cometan sean en el *output* de la L2 y que provengan de la transferencia del conocimiento previo de la L1 con el fin de realizar una comparación cognoscitiva entre dos sistemas diferentes (L1 y L2).

De acuerdo con Nelson (1981 - 1987) en Tomasello, M. y Herron, C. (1989), este modelo consiste en :

1. Una comparación cognoscitiva de dos sistemas diferentes
2. Se induce al alumno a que cometa errores de transferencia y de sobregeneralización. Se origina una discrepancia entre las hipótesis que el alumno produce y el sistema lingüístico modelado por el maestro o el nativo-hablante.
3. Se localizan e identifican los errores.
4. Se corrigen los errores y se proporciona una retroalimentación.
5. Se considera que el contexto cognoscitivo y el social son aspectos importantes para facilitar la producción de errores, las comparaciones cognoscitivas y facilitar la corrección de los errores.

El modelo "**Lexical Approach**" consiste en la enseñanza de una lengua considerando el léxico como: una parte fundamental para la adquisición de la L2 y como una estrategia para la comunicación.

David Little en Odlin, Terence (1993) presenta una forma en la que se puede emplear este modelo, misma que se menciona a continuación. Primero se

proporciona un texto a los estudiantes. Después de realizada la lectura, se les indican a los alumnos algunos léxicos incluidos en el texto con el fin de que elaboren un escrito acerca de la misma. El profesor les proporcionará elementos (gramaticales, etc.) para que puedan trabajar. Por último los alumnos exponen su trabajo en el grupo.

Este modelo media la comunicación y el léxico. En función del léxico se requiere crear la necesidad de utilizar una forma lingüística y una vez que exista esa necesidad se le da la regla gramatical al estudiante.

Este modelo se puede utilizar en todos los niveles considerando que los alumnos no han logrado aún satisfacer sus necesidades de comunicación, sin embargo, se recomienda que se utilice en los niveles básicos.

El modelo "**Task-Based Approach**" consiste en asignar al alumno ejercicios (tasks) comunicativos que incluyan un problema gramatical para ser resuelto interactivamente. Estos ejercicios pueden hacer que el estudiante se concentre en la forma.

Se hace hincapié en la interacción para la resolución del problema, ya que existe un intercambio de información y significados entre los alumnos.

Asimismo es importante considerar, en el seguimiento de este modelo, la trascendencia de la instrucción formal ya que con ella se acelerará el conocimiento explícito.

El objetivo de estos ejercicios es provocar en el alumno el aumento de la conciencia gramatical en la L2 por medio del conocimiento explícito o declarativo. Esta toma de conciencia facilitará el *intake*.

Estos ejercicios serán planeados y dirigidos por el profesor, evitando así que el alumno produzca errores (idea contraria al "Garden Path Technique").

Por último, es importante considerar que el conocimiento adquirido, en los tres modelos anteriores, queda a nivel declarativo y probablemente después de un tiempo pase al nivel procedimental.

Con lo anterior, es importante tomar en cuenta para la elaboración de los ejercicios de toma de conciencia para esta GP los modelos "Garden Path Technique" y el "Task-Based Approach", que son los que darán mejores resultados al estudio principal de la presente investigación. El "Lexical Approach" ha sido descartado porque se contempla que la estructura adjetivo con sufijo -ING debe ser enseñada dentro de una estructura lingüística y gramatical en todo momento y no como un léxico aislado.

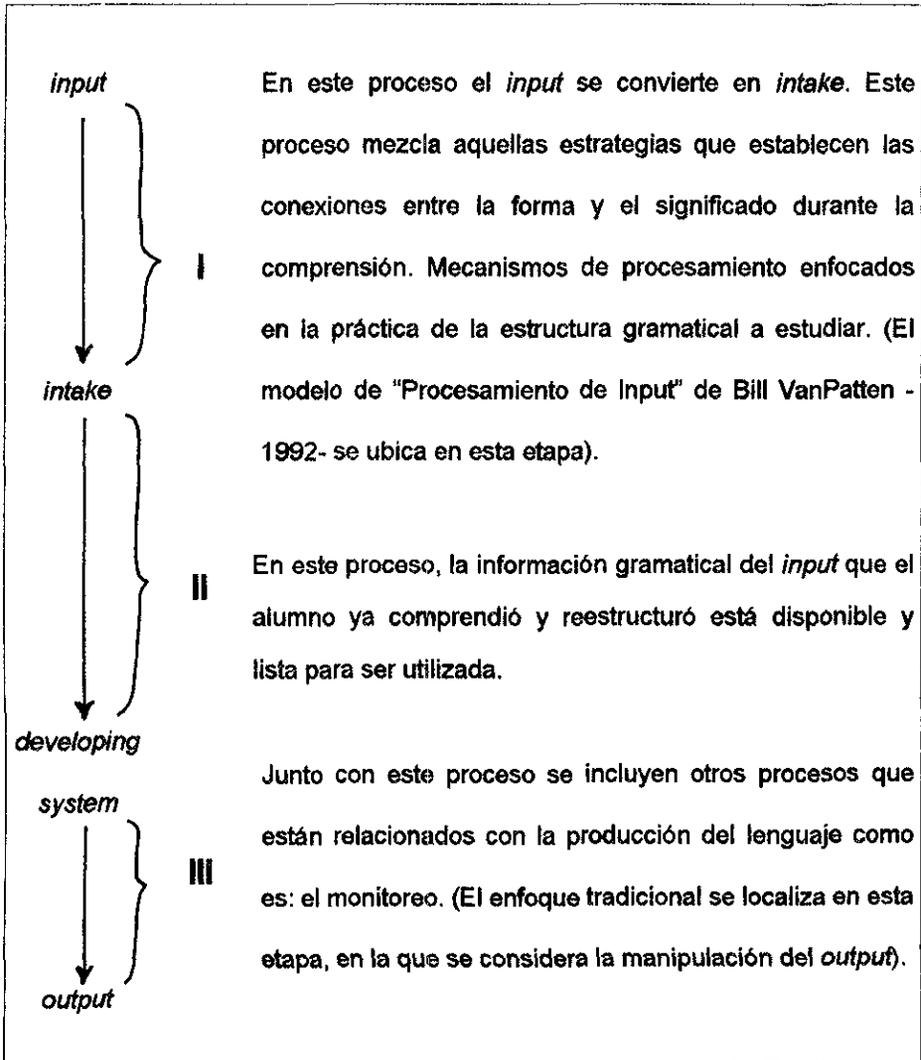
Por otro lado y de acuerdo con VanPatten, B. (1992) en la adquisición de la L2 se distinguen tres etapas (ver tabla 6) en el que el modelo de "Procesamiento de Input" se localiza en el **proceso I**.

En el modelo de "**Procesamiento de Input**" la instrucción dentro del salón de clases se enfoca en la explicación explícita de la gramática y en la práctica de la estructura gramatical a estudiar.

Esta práctica estará basada en ejercicios que: presenten un solo aspecto gramatical a la vez; dirijan la atención del alumno en el significado; vayan de las oraciones al discurso; utilicen el *input* oral y escrito; tomen en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

Asimismo, siguiendo el mismo modelo de VanPatten (1992. 117), se considerará tan importante el Procesamiento de *Input* (para conocer el sistema de la L2) como el *Output* Estructurado (para producir la L2 adecuadamente en contextos comunicativos). Éste último se localiza en el **proceso III**.

Tabla 6. Procesos de Adquisición de una L2 de acuerdo con VanPatten.



En conclusión, se considerará que, para la adquisición de una L2 tomando en consideración una GP como recurso didáctico, se debe tomar en cuenta que:

a) para que la **etapa cognoscitiva** se lleve a cabo se elaborarán ejercicios de toma de conciencia apoyándose teóricamente en los modelos "Garden Path Technique" y "Task-Based Approach". Con ello se podrá conscientizar gramaticalmente al estudiante cuando recibe el *input*.

b) para que la **etapa asociativa** se lleve a cabo se elaborarán ejercicios para auxiliar al estudiante a reestructurar el conocimiento de una manera óptima, apoyándose teóricamente en el modelo de "Procesamiento de *Input*" y en el de "Output Estructurado" de Bill VanPatten.

c) para que la **etapa autónoma** se lleve a cabo es necesario que el alumno recorra exitosamente las dos etapas anteriores.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE
GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

En este capítulo se presenta la propuesta de GP para la enseñanza - aprendizaje del adjetivo con sufijo -ING, que incluye el desarrollo de las cuatro habilidades.

Dicha propuesta se realizará a través de **ejercicios de:**

- a) Toma de conciencia. Se utilizarán los modelos "Garden Path Technique" y "Grammar Consciousness Raising Task Approach".
- b) Procesamiento de *input*. Se utilizará el modelo de procesamiento de *input* expuesto por Bill VanPatten (ver apartado 3.4. del presente trabajo).
- c) Output estructurado. Se utilizará el modelo de *output* estructurado expuesto por Bill VanPatten (ver apartado 3.4. del presente trabajo).

Cabe mencionar que cada uno de los modelos marca ciertos lineamientos a seguir para la elaboración de los ejercicios en una GP, los cuales varían de acuerdo con el objetivo de cada ejercicio. A continuación se especificarán las características para cada modelo:

I. "Garden Path Technique".

- 1. Se realizará la presentación consecutiva de diversos reactivos de generalización de la regla.
- 2. Se presentará el reactivo que inducirá al error (este error puede ser por excepción, transferencia o generalización de la regla).
- 3. Se localizarán e identificarán los errores.
- 4. Se corregirán los errores.
- 5. Se proporcionará retroalimentación.

II. "Grammar Consciousness Raising Task Approach".

- 1. Las instrucciones de los ejercicios contemplarán la discusión sobre el ejercicio (trabajo grupal).
- 2. Los equipos presentarán sus conclusiones al grupo y se llegará a una conclusión general

III. Procesamiento de *Input*.

- 1. Se presentará un sólo elemento de enseñanza a la vez.
- 2. Se pondrá atención al significado.

3. Se irá del nivel de oraciones al nivel del discurso.
4. Se hará uso de *input* oral y escrito.
5. Se hará que el alumno trabaje con ese *input* (sin producir la forma).
6. Se tomarán en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

Se considera importante recordarle al lector que esta GP es un auxiliar didáctico para la enseñanza del adjetivo con sufijo -ING. Asimismo, y como se expuso en el capítulo II del presente, se sugiere observar la dificultad que esta estructura representa para el alumno ya que muy fácilmente es confundida con el adjetivo con sufijo -ED (debido a la falta de uso de la estructura en español).

La propuesta de GP que aquí se presenta estará estructurada por una explicación gramatical del punto lingüístico a estudiar y por ejercicios para cada una de las cuatro habilidades así como ejercicios para habilidades integradas con base en los modelos antes mencionados. Asimismo, se incluirán para el docente, las instrucciones para cada ejercicio (sugerencias de uso) en cada habilidad.

Es importante mencionar que el lector podrá encontrar la clave de respuestas para cada ejercicio incluida en un apéndice destinado para tal efecto.

4.1. Explicación Gramatical del Adjetivo con Sufijo -ING.

En inglés, al igual que en español, los verboides son formas verbales que se dividen en: infinitivos, gerundios y participios.

Una forma verbal con sufijo -ING (i.e. *surprising*) es un participio presente con función de adjetivo.

Este adjetivo es generalmente mal empleado por los hispanohablantes, estudiantes de inglés como L2. Es decir, ellos confunden los adjetivos con

terminaciones **-ING** y **-ED** usándolos indistintamente (en un nivel básico e, inclusive, en un nivel intermedio).

Obsérvense las siguientes oraciones con sus respectivas traducciones.

1. *I was bored* Estuve aburrida

2. *It was boring* Estuvo aburrida

En **inglés** ambos adjetivos tienen diferentes terminaciones. En la oración número 1, la terminación **-ED** significa que el sujeto (en este caso "I") experimenta la sensación; en la oración número 2, la terminación **-ING** significa aquello que le produce al sujeto la sensación. Por otro lado, en **español** ambas oraciones "actualmente" terminan con los mismos morfemas (en este caso).

Es necesario subrayar la palabra "*actualmente*" ya que, con el propósito de que el alumno aprenda el adjetivo con sufijo **-ING** adecuadamente es conveniente saber que en nuestros días, en español, se encuentran en desuso los equivalentes a las terminaciones antes mencionadas. Por lo que, en lugar de ser las mismas terminaciones deberían usarse de la siguiente forma.

1. Para la terminación **-ED**, su equivalente en español será **-ado**, **-ido**, no importando la función gramatical que desempeñe en la oración. Ejemplos:

- a) Forma Verbal: he corrido, había jugado, fue castigado, etc.
- b) Adjetivo: el edificio derrumbado, el niño señalado, etc.
- c) Participio Absoluto: pasado el huracán..., aún cerrado el lugar...,etc.

2. Para la terminación **-ING**, su equivalente en español será **-ante**, **-ente**, **-iente**, cuando su función gramatical dentro de la oración sea de adjetivo o sustantivo. (ver tabla 4, en el apartado 2.2.) Ejemplos:

- a) Adjetivo: el hombre complaciente, etc.
- b) Sustantivo. el danzante, etc.

Para mayor información, consultar el listado de adjetivos con sufijo -ING más comunes en la Tabla 1, en el apartado 2.2. del presente trabajo Asimismo, si se desea profundizar acerca de la morfología de los adjetivos con sufijo -ING, (ver apéndice A).

4.2. Comprensión Auditiva.

De acuerdo con Gillian Brown (1996), el ejercitar la comprensión auditiva en la enseñanza de lenguas es, podría decirse, muy reciente y a lo largo de su desarrollo se han podido distinguir tres grandes etapas.

Al principio, la comprensión auditiva no era considerada en la enseñanza de lenguas en ningún momento; se creía que si un alumno no podía comprender la L2 era por incapacidad en el uso del código fonológico.

Posteriormente, se empezó a creer que si el alumno ejercitaba la comprensión auditiva, mejoraría su discurso.

En esta última década, se cree que la comprensión auditiva es importante en el proceso enseñanza - aprendizaje. Sin embargo, para que se tenga éxito en este proceso, es necesario considerar problemas en la memoria del alumno. Lo anterior se debe a que el individuo, al llevar a cabo un acto comunicativo o al estar escuchando algo, no retiene toda la información.

Debido al problema de memoria que se ha detectado, es importante que el profesor de lenguas considere para la habilidad de la comprensión auditiva, que no es necesario que el alumno almacene toda la información que ha escuchado. Por el contrario, el alumno ejercitará esta habilidad mediante la

detección y selección de pequeñas porciones específicas de información del discurso oral, logrando así cubrir un objetivo particular de aprendizaje.

Por último debe considerarse de igual trascendencia, la capacidad que posee el individuo para captar aquellos detalles que son más relevantes del discurso (estos detalles informativos estarán enfocados siempre con sus experiencias personales, haciendo la información significativa), ya que ello facilitará su proceso de aprendizaje de la L2.

4.2.1. Ejercicios.

● Ejercicio No. 1.

1. Título: Audiovisual. Ejercicio de toma de conciencia.

2. Habilidad: Comprensión Auditiva.

3. Modelo: *Grammar Consciousness Raising Tasks.*

4. Instrucciones para el profesor:

a) Pedir a los alumnos que guarden todas sus cosas para evitar distractores y que se preparen para ver el audiovisual.

b) Se recomienda colocar en un mini - rotafolios las ilustraciones (ver Apéndice B) e ir pasando las hojas conforme se indica en el **tapescript**. Recuerde que la primera hoja de un rotafolios no debe contener información alguna para evitar distractores antes de empezar el audiovisual.

En el caso de tener una grabadora, el profesor permitirá que los alumnos escuchen en dos o tres ocasiones consecutivas la grabación

destinada para este ejercicio. En caso contrario, se sugiere que el profesor lea el **tapescrípt** (ver Apéndice C).

c) Después de haber escuchado el casete, repartir a los alumnos las oraciones utilizadas en el audiovisual, previamente escritas en pequeñas tarjetas, para que puedan trabajar en equipos (ver Apéndice D).

d) Dividir a los alumnos en equipos para deducir la regla gramatical del punto lingüístico a estudiar. Esta actividad se realizará utilizando la L2. Las conclusiones que tenga cada equipo se irán anotando en los cuadernos.

e) Después de que los equipos han obtenido y expuesto sus conclusiones, explicar los **adjetivos -ING** (ver apartado 4.1. del presente) para consolidar el conocimiento que hasta el momento tienen los alumnos, aclarando así las dudas que pudieran existir y, a la vez, proporcionando retroalimentación al grupo.

● Ejercicio No. 2.

1. Título: Opción Binaria (falso / verdadero).

2. Habilidad: Comprensión Auditiva.

3. Modelo: Procesamiento de *Input*.

4. Instrucciones para el profesor:

a) Se sugiere que previo a este ejercicio el profesor haya explicado el **adjetivo -ING** o, en su defecto, que el grupo haya contestado el ejercicio no. 1 de toma de conciencia incluido en el presente trabajo.

b) Se les repartirá la hoja de respuestas (ver Apéndice D).

c) Simultáneo a la grabación, los alumnos contestarán el ejercicio en la hoja destinada para tal efecto; si la acción mostrada en el dibujo es verdadera o falsa colocarán "**true**" o "**false**" respectivamente, en la línea ubicada en la parte inferior de cada dibujo.

d) En el caso de tener una grabadora, el profesor permitirá que los alumnos escuchen en dos o tres ocasiones consecutivas la grabación destinada para este ejercicio. En caso contrario, el profesor leerá el **tapescript** (ver Apéndice C).

e) Después de haber contestado el ejercicio, se revisarán las respuestas (ver Apéndice E) con el fin de consolidar el conocimiento que hasta el momento tienen los alumnos, aclarando así las dudas que pudieran existir y, a la vez, proporcionando retroalimentación al grupo.

● **Ejercicio No. 3.**

1. Título: Opción Binaria (correcto / incorrecto).

2. Habilidad: Comprensión Auditiva.

3. Modelo: Procesamiento de *Input*.

4. Instrucciones para el profesor:

a) Se sugiere que previo a este ejercicio el profesor haya explicado el **adjetivo -ING** o, en su defecto, que el grupo haya contestado el ejercicio no. 1 de toma de conciencia incluido en el presente trabajo.

b) Se repartirá la hoja de respuestas (ver Apéndice D).

c) Simultáneo a la grabación, los alumnos contestarán el ejercicio en la hoja destinada para tal efecto. El ejercicio consiste en la elección de una

ilustración, entre dos similares, marcando en el cuadro inferior izquierdo de cada dibujo con una ✓ el dibujo que exprese la idea **correcta** que se escuche en la grabación. El alumno deberá marcar con una X el dibujo que exprese una idea **incorrecta**.

d) En el caso de tener una grabadora, el profesor permitirá que los alumnos escuchen en dos o tres ocasiones consecutivas la grabación destinada para este ejercicio. En caso contrario, el profesor leerá el **tapescrpt** (ver Apéndice C).

e) Después de haber contestado el ejercicio, se revisarán las respuestas (ver Apéndice E) con el fin de consolidar el conocimiento que hasta el momento tienen los alumnos, aclarando así las dudas que pudieran existir y, a la vez, proporcionando retroalimentación al grupo.

● **Ejercicio No. 4.**

1. Título: Opción Binaria (elige la columna correcta).

Tipo de ejercicio afectivo.

2. Habilidad: Comprensión Auditiva.

3. Modelo: Procesamiento de *Input*.

4. Instrucciones para el profesor:

a) Se sugiere que previo a este ejercicio el profesor haya explicado el **adjetivo -ING** o, en su defecto, que el grupo haya contestado el ejercicio no. 1 de toma de conciencia incluido en el presente trabajo.

b) Se repartirá la hoja de respuestas (ver Apéndice D).

c) Simultáneo a la grabación, los alumnos contestarán el ejercicio en la hoja destinada para tal efecto. El ejercicio consiste en la elección de una columna, entre dos opuestas, marcando con una ✓ en la columna que ellos consideren la adecuada de acuerdo con su forma de pensar. Podrán realizar la elección de la columna de acuerdo con la grabación que escuchen.

d) En el caso de tener una grabadora, el profesor permitirá que los alumnos escuchen en dos o tres ocasiones consecutivas la grabación destinada para este ejercicio. En caso contrario, el profesor leerá el **tapescrípt** (ver Apéndice C).

e) Después de haber contestado el ejercicio, se revisarán las respuestas (ver Apéndice E) con el fin de que haya participación en el grupo. Asimismo, el profesor podrá observar y evaluar el conocimiento que hasta el momento tienen los alumnos. Si lo considera pertinente, el profesor aclarará las dudas que pudieran existir, proporcionando así retroalimentación.

4.3. Producción Oral.

De acuerdo con Jeremy Harmer (1996), siempre que se desea expresar algo (utilizando lenguaje oral o escrito) es con un propósito comunicativo

En la etapa de producción oral, el alumno pone en práctica los conocimientos adquiridos hasta el momento demostrándolos mediante el *output*.

Es importante que el profesor de L2 considere que, como menciona Terrell (1991), para que un individuo pueda tener producción oral (*output*) deberá estar involucrado con dos procesos:

a) **access.** Tener la habilidad de expresar ideas mediante formas y estructuras específicas y,

b) **production strategies.** Tener la habilidad de unir las formas y estructuras de un lenguaje en forma apropiada.

Por lo anterior, en esta GP los ejercicios de producción oral se realizarán con el modelo de *output* estructurado. Se le dará especial énfasis a la práctica de la regla gramatical aprendida con anterioridad hasta lograr la automatización de la misma y asegurar una comunicación efectiva.

4.3.1. Ejercicios.

- **Ejercicio No. 5.**

1. Título: Role play.
2. Habilidad: Producción Oral.
3. Modelo: *Output* Estructurado.
4. Instrucciones para el profesor:

a) Se sugiere al profesor realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, haber dado una explicación gramatical del adjetivo -ING.

b) El profesor dividirá el grupo en parejas. A cada pareja le entregarán dos tarjetas previamente preparadas con indicaciones individuales para cada uno de los participantes. Un alumno tendrá la tarjeta con las indicaciones para "A", y el otro alumno tendrá las indicaciones para "B" (ver Apéndice D).

c) Al realizar esta actividad, los alumnos deberán comunicarse exclusivamente en la L2.

d) Se sugiere al profesor se pasee entre las filas del grupo escuchando el diálogo que vaya produciendo cada pareja, con el fin de resolver dudas o corregir posibles errores cometidos.

e) Después de un tiempo razonable (de 5 a 10 minutos aproximadamente), el profesor solicitará a cada pareja que pase al frente del salón a representar su diálogo. Un posible ejemplo de diálogo que pueden realizar los alumnos, lo encontrará en la clave de respuestas (ver Apéndice E)

● **Ejercicio No. 6.**

1. Título: Completa tu propia figura.

2. Habilidad: Producción Oral.

3. Modelo: *Output* Estructurado.

4. Instrucciones para el profesor:

a) Se sugiere realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, explicar el funcionamiento gramatical del adjetivo -ING.

b) Dividir el grupo en parejas. A cada pareja le serán entregados dos dibujos **que se complementan entre sí** - *information gap exercise* - (ver Apéndice D). Cada alumno evitará mostrarle a su compañero el dibujo que le tocó.

c) Indicar a los alumnos que tienen que completar su propia ilustración, dibujando las formas de las boquitas faltantes, de acuerdo con lo que su compañero les indique.

d) Anotar en el pizarrón el patrón que pueden seguir al realizar esta actividad como a continuación se indica:

A : What does Alex think about taking a bath ?

B : He thinks taking a bath is pleasing .

e) La comunicación será exclusivamente en la L2.

f) Escuchar el diálogo que vayan produciendo las parejas, con el fin de resolver dudas o corregir posibles errores cometidos.

g) Después de un tiempo razonable (de 5 a 10 minutos aproximadamente) solicitar, a diferentes personas del grupo, que mencionen en voz alta una de las respuestas que complementaron sus dibujos, con el fin de que el resto del grupo pueda cotejar y/o corregir sus respuestas (ver Apéndice E para observar el dibujo completo).



● **Ejercicio No. 7.**

1. Título: Encuentra a alguien en tu grupo que...

Ejercicio de tipo afectivo.

2. Habilidad: Producción Oral.

3. Modelo: *Output* Estructurado.

4. Instrucciones para el profesor:

a) Realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, haber dado una explicación gramatical del adjetivo -ING.

b) Entregar a la mitad del grupo la hoja de repuestas "A". En ella, el alumno anotará el nombre del compañero que complementa cada una de las frases que contenga su hoja de respuestas (ver Apéndice D).

c) Entregar a la mitad del grupo faltante la hoja de repuestas "B". En ella, el alumno anotará el nombre del compañero que complementa cada una de las ilustraciones dibujadas en su hoja de respuestas (ver Apéndice D).

d) Al estar realizando la actividad anterior, los alumnos deberán comunicarse exclusivamente en la L2.

e) Escuchar el diálogo que vaya produciendo cada pareja, con el fin de resolver dudas o corregir posibles errores cometidos.

f) Después de un tiempo razonable (de 5 a 10 minutos aproximadamente), solicitar a algunos alumnos que mencionen sus respuestas en voz alta para rectificar el ejercicio (ver Apéndice E).

4.4. Comprensión de Lectura.

De acuerdo con David Nunan (1996), en el campo de la comprensión de lectura han existido a través del tiempo dos tipos de procesamiento que son:

1. **Bottom - up.** El alumno utiliza estrategias para decodificar formas escritas con el fin de llegar a los significados, es decir, el profesor debe guiar al alumno desde las unidades más pequeñas (como son las letras) hasta las unidades más grandes (como son las palabras y oraciones).

2. **Top - down.** El alumno utiliza el conocimiento interior para facilitar la comprensión del mensaje apoyándose en:

a) **schemata** : las estructuras mentales que se almacenan; el conocimiento de las cosas, y

b) **schema theory** : la teoría de la comprensión apoyada en el *schemata*, es decir, el alumno estará inmerso en el lenguaje en contextos significativos, usando su propio conocimiento de los contextos para facilitar la comprensión del mensaje / texto.

El proceso del *bottom - up* ha logrado trascender en el campo de la comprensión de lectura, mientras que el proceso de *top - down* tuvo una gran aportación en el mismo: es más importante el conocimiento interior en el individuo que el conocimiento gramatical que posea de la L2.

En la actualidad se cree que aunque los procesos de *top - down* y *bottom - up* requieran estrategias contrarias, ambos deben ser considerados por el profesor en el proceso enseñanza - aprendizaje de la comprensión de lectura de una L2 (creándose así la lectura "interactiva"), situación que será considerada en la presente GP.

4.4.1. Ejercicios.

- **Ejercicio No. 8.**

1. Título: Opción Binaria (correcto / incorrecto)
2. Habilidad: Comprensión de Lectura.
3. Modelo: Procesamiento de *Input*.
4. Instrucciones para el profesor:

a) Realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, haber dado una explicación gramatical del adjetivo -ING.

b) Entregar al grupo la hoja de repuestas (ver Apéndice D). En ella, el alumno encerrará en un círculo la respuesta correcta (" P " si la oración es probable e " I " si la oración es improbable).

c) Leer en voz alta el artículo para que los alumnos tengan un patrón de pronunciación.

d) Aclarar dudas de vocabulario (actividad que se realizará de preferencia utilizando la L2).

e) Los alumnos leerán el artículo en voz alta (cada alumno leerá una o dos oraciones). Revisar detalles de pronunciación.

f) Los alumnos realizarán "lectura en silencio" y contestarán el ejercicio.

g) Después de un tiempo razonable (de 10 a 15 minutos aproximadamente), se leerá el artículo junto con el ejercicio para rectificar las respuestas (ver Apéndice E).

● **Ejercicio No. 9.**

1. Título: Opción Binaria (*True or False*).

2. Habilidad: Comprensión de Lectura.

3. Modelo: Procesamiento de *Input*.

4. Instrucciones para el profesor:

a) Realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, haber dado una explicación gramatical del adjetivo -ING.

b) Entregar al grupo la hoja de repuestas (ver Apéndice D). En ella, el alumno marcará con una "X" la respuesta correcta ("T" si la oración es verdadera y "F" si la oración es falsa).

c) Leer en voz alta el ejercicio para que los alumnos tengan un patrón de pronunciación.

d) Aclarar dudas de vocabulario (actividad que se realizará de preferencia utilizando la L2).

e) Los alumnos leerán el artículo en voz alta (cada alumno leerá una o dos oraciones). Revisar detalles de pronunciación.

f) Los alumnos realizarán "lectura en silencio" y contestarán el ejercicio.

g) Después de un tiempo razonable (de 5 a 10 minutos aproximadamente), se leerá el ejercicio para rectificar las respuestas (ver Apéndice E).

● **Ejercicio No. 10.**

1. Título: Opción Binaria (elección entre dos ilustraciones)

2. Habilidad: Comprensión de Lectura.

3. Modelo: Procesamiento de *Input*

4. Instrucciones para el profesor:

a) Realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, haber dado una explicación gramatical del adjetivo -ING.

b) Entregar al grupo la hoja de repuestas (ver Apéndice D). En ella, el alumno escribirá dentro de los paréntesis la respuesta correcta de acuerdo con las ilustraciones ("A" si la oración se refiere a los refrigeradores y "B" si la oración se refiere a los hornos de micro-ondas).

c) Leer en voz alta el ejercicio para que los alumnos tengan un patrón de pronunciación.

d) Aclarar dudas de vocabulario (actividad que se realizará de preferencia utilizando la L2).

e) Los alumnos leerán el artículo en voz alta (cada alumno leerá una o dos oraciones). Revisar detalles de pronunciación.

f) Los alumnos realizarán "lectura en silencio" y contestarán el ejercicio.

g) Después de un tiempo razonable (de 5 a 10 minutos aproximadamente), se leerá el ejercicio para rectificar las respuestas (ver Apéndice E).

4.5. Producción Escrita.

La producción escrita ha evolucionado a través de la historia de la didáctica de las lenguas. Con el método gramática - traducción, esta habilidad se desarrollaba con el fin de que el alumno se familiarizara y aprendiera (de ser necesario por memorización) el sistema de la L2.

Actualmente se ha dado un giro muy importante. Se le atribuye a esta habilidad una importancia prioritaria en el salón de clases, ya que el alumno además de aprender el sistema de la lengua, debe también aprender a comunicarse y, una de las formas más difíciles de comunicación es expresarse cuando el receptor no está presente y no puede ver las gesticulaciones o los movimientos corporales del transmisor.

Asimismo, cuando el alumno desarrolle esta habilidad, refuerza su conocimiento sobre el sistema de la lengua y lo aprende a utilizar con mayor fluidez para expresar sus ideas.

Por último, es importante señalar que para facilitar el proceso de enseñanza, el profesor de L2 considere que en la producción escrita se pueden distinguir dos etapas :

1. **Escritura controlada.** Ideal para el nivel básico de aprendizaje. Consiste en escribir oraciones para reforzar alguna estructura gramatical o vocabulario por medio de sustituciones o transformaciones.

2. **Escritura libre.** Ideal cuando el alumno es capaz de escribir sus propias oraciones sin tener que seguir un patrón o transformar oraciones. Consiste en la aplicación de estructuras gramaticales o vocabulario. El alumno debe reflexionar acerca de lo que quiere escribir, las palabras y oraciones que utilizará y, la organización de sus ideas

4.5.1. Ejercicios.

- **Ejercicio No. 11.**

1. Título: Ejercicio de Estructura Controlada.

2. Habilidad: Producción Escrita.

3. Modelo: *Output* Estructurado.

4. Instrucciones para el profesor:

a) Realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, haber dado una explicación gramatical del adjetivo **-ING**.

b) Entregar al grupo la hoja de repuestas (ver Apéndice D) En ella, se le proporcionarán al alumno oraciones utilizando el adjetivo con terminación **-ED**. El alumno escribirá nuevamente cada oración (en la línea destinada para tal efecto) utilizando el adjetivo con terminación **-ING**. En este ejercicio se incluye un ejemplo de muestra, ya que se considera que el presente ejercicio es de "Estructura Controlada".

c) Leer en voz alta el ejercicio para que los alumnos tengan un patrón de pronunciación.

d) Aclarar dudas de vocabulario (actividad que se realizará de preferencia utilizando la L2).

e) Los alumnos contestarán de manera individual el ejercicio

f) Para poder revisar éste o algún otro ejercicio de Producción Escrita, se sugiere que se consulte el Apéndice F.

● **Ejercicio No. 12.**

1. Título: Ejercicio de Estructura Libre.
Ejercicio de tipo afectivo.
2. Habilidad: Producción Escrita.
3. Modelo: *Output* Estructurado.
4. Instrucciones para el profesor:

a) Realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, haber dado una explicación gramatical del adjetivo -ING.

b) Entregar al grupo la hoja de repuestas (ver Apéndice D). En este ejercicio el alumno deberá expresar la sensación que experimenta acerca de alguna cosa, animal, actividad, persona o lugar; proporcionará su opinión personal. El ejercicio incluye una oración previamente elaborada que servirá de ejemplo, siendo éste un apoyo para el alumno en la realización del ejercicio.

c) Leer en voz alta el ejercicio para que los alumnos tengan un patrón de pronunciación.

d) Aclarar dudas de vocabulario (actividad que se realizará de preferencia utilizando la L2).

e) Los alumnos contestarán de manera individual el ejercicio.

f) Para poder revisar éste o algún otro ejercicio de Producción Escrita, se sugiere que se consulte el Apéndice F.

4.6. Integración de las Cuatro Habilidades.

Hasta el momento se ha hablado (en los apartados anteriores al presente) de las cuatro macro - habilidades (definidas así por David Nunan 1989) que son : comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita.

A pesar de ello, algunos autores como David Nunan (1989), Jeremy Harmer (1991), Bill VanPatten y James F. Lee (1996), coinciden en que dentro del proceso enseñanza - aprendizaje, es difícil que el docente exponga al alumno estas habilidades de forma aislada.

En la vida real, en algunas ocasiones, únicamente hacemos uso de una habilidad en específico (excluyendo las tres restantes). Por ejemplo, cuando se escucha un programa de radio, se escribe la carta a Santa Claus, se lee un artículo en una revista, o se expone un tema en una conferencia.

Sin embargo, dentro del salón de clases, es lógico que mínimamente un alumno al contestar un ejercicio de :

- a) producción escrita, antes debe leer las indicaciones;
- b) comprensión de lectura, después debe escribir la respuesta elegida;
- c) producción oral, estará en contacto con la comprensión auditiva (ya que para que haya comunicación se necesita un receptor y un emisor que en un momento dado invertirán los papeles).

Por todo lo anterior, en el presente apartado se integran dos habilidades como mínimo en cada ejercicio aquí expuesto. Lo anterior con el fin de que el profesor refuerce el tema estudiado en esta GP con ejercicios que permitan que el alumno no sólo reafirme sus conocimientos, sino que también le permitan experimentar con la lengua, escoger las palabras y estructuras que él

decida para expresar sus ideas y pensamientos (actividad que le ayudará a automatizar sus conocimientos).

4.6.1. Ejercicios.

- **Ejercicio No. 13.**

1. Título: Ejercicio de Estructura Controlada.
2. Habilidad: Comprensión de lectura y producción escrita.
3. Modelo: *Output* Estructurado.
4. Instrucciones para el profesor:

a) Realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, haber dado una explicación gramatical del adjetivo -ING.

b) Entregar al grupo la hoja de repuestas (ver Apéndice D). En este ejercicio el alumno deberá expresar la sensación que experimenta acerca de las actividades que desempeña en un día "común" de su vida. El ejercicio incluye (expresado en un párrafo) las sensaciones que experimenta **John Lord** acerca de las actividades que desempeña en un día "común" de su vida, mismo que será empleado como ejemplo, siendo éste un apoyo para el alumno en la realización del ejercicio.

c) Leer en voz alta el ejercicio para que los alumnos tengan un patrón de pronunciación.

d) Aclarar dudas de vocabulario (actividad que se realizará de preferencia utilizando la L2)

e) Los alumnos contestarán de manera individual el ejercicio.

f) Para poder revisar éste o algún otro ejercicio de Producción Escrita, se sugiere que se consulte el Apéndice F.

● **Ejercicio No. 14.**

1. Título: Ejercicio de estructura controlada.
2. Habilidad: Comprensión Auditiva, producción escrita y producción oral.
3. Modelo: Procesamiento de *Input* y *output* estructurado.
4. Instrucciones para el profesor:

a) Realizar el ejercicio no. 1 de este mismo trabajo antes de realizar el presente ejercicio o, en su defecto, haber dado una explicación gramatical del adjetivo -ING.

b) Entregar al grupo la hoja de repuestas (ver Apéndice D) y aclarar dudas de vocabulario (actividad que se realizará de preferencia utilizando la L2).

c) Indicar a los alumnos que tienen que completar (con adjetivo + ING) la tabla en su hoja de respuestas con la información que tres de sus mismos compañeros les proporcionen como resultado de una pequeña entrevista.

d) Anotar en el pizarrón (o traer una lámina previamente elaborada) el patrón que se puede seguir al realizar esta actividad como a continuación se indica:

A : What do you think about listening to Heavy Metal ?

B : I think it's relaxing .

e) Hacerles notar que en el caso del número seis, como sería irreal, tendrían que usar *would* como auxiliar en lugar de *do*.

f) La comunicación al realizar el ejercicio será sólo en la L2.

g) Escuchar el diálogo que vaya produciendo cada pareja, con el fin de resolver dudas o corregir posibles errores cometidos.

h) Una vez que los alumnos hayan completado la tabla, se les pedirá que, de forma individual, realicen oraciones con la información obtenida. Anotar en el pizarrón el patrón que pueden seguir los alumnos en la realización de las oraciones como a continuación se indica:

 Mario thinks that listening to Heavy Metal is relaxing

i) Para poder revisar éste o algún otro ejercicio de Producción Escrita, se sugiere que se consulte el Apéndice F.

En el presente capítulo se explicó brevemente el funcionamiento del adjetivo con sufijo -ING de manera general e indicando la información que se considera relevante para el profesor de L2.

Asimismo, se presentó la GP propuesta en el presente trabajo, misma que se estructuró de la siguiente forma :

Primero: se presentó brevemente la teoría de las cuatro macro - habilidades de manera individual y después se presentó la teoría acerca de la integración de las mismas.

Posteriormente: se presentaron las instrucciones sugeridas al profesor para la aplicación de cada uno de los ejercicios.

Por último : se presentaron en las instrucciones al profesor, los diferentes apéndices en donde podrá encontrar : los dibujos sugeridos para utilizar en el rotafolios los *tapescripts*, las hojas de respuesta, la clave de respuestas y, las sugerencias de corrección para trabajos en la producción escrita.

Conclusiones.

Con la elaboración de esta GP se facilitará a los hispanohablantes mexicanos (jóvenes adultos del curso propedéutico modalidad "A" de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés en la E.N.E.P. Acatlán) estudiantes de inglés como L2, la adquisición de la estructura gramatical "adjetivo con sufijo -ING".

Con ese objetivo esta GP sistematiza el conocimiento de la L2 siguiendo un proceso psicopedagógico, orientado al óptimo desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa de los alumnos.

De la misma forma, esta GP y las sugerencias didácticas en ella expuestas, proponen una solución a la problemática que existe para los profesores de L2, al no existir actualmente en el mercado un auxiliar didáctico de este tipo.

En el presente trabajo se utilizó el modelo de procesamiento de *input* y *output* estructurado expuesto por Bill VanPatten (1995) y se logró dar seguimiento al mismo, a pesar de la dificultad para relacionarlo con el tema gramatical a estudiar.

La dificultad antes mencionada, se originó principalmente en la habilidad de la comprensión auditiva, ya que el alumno no debe producir absolutamente nada para seguir el modelo de procesamiento de *input*.

Es común que el profesor de L2 siga diversos modelos para la elaboración de un sólo ejercicio. Los postulados que menciona VanPatten para el seguimiento de su modelo para el desarrollo de actividades de procesamiento de *input* son rigurosos y, la falta de costumbre en el seguimiento de un modelo en específico hace difícil (para el profesor) la elaboración de los ejercicios.

Es importante mencionar que en la elaboración de la GP se utilizaron los modelos de *Grammar Consciousness Raising Tasks* y *Garden Path Technique* sólo para elaborar ejercicios que tengan como objetivo principal la conscientización gramatical del estudiante cuando recibe el *input*. Por otro lado se utilizó el modelo de B. VanPatten para ayudar al estudiante a reestructurar el conocimiento de una manera óptima.

Con lo anterior se concluye que esta GP: se elaboró con base en los tres modelos anteriores, está dirigida para la memoria a largo plazo y procura el aprendizaje en los alumnos mediante reglas formales que logren llevar el conocimiento del declarativo al "procedimental".

Es importante que el usuario considere que esta GP fue elaborada con el mayor esmero, procurando no descuidar ningún detalle. Sin embargo, este trabajo de investigación no fue llevado a la práctica y pudiera existir la posibilidad de, a pesar de todo esfuerzo, haber omitido alguna cuestión.

Por lo anterior, se deja a futuras investigaciones el realizar ajustes y/o modificaciones a la presente sin dejar de observar los modelos seleccionados

Antes de finalizar se recomienda que el lector, previo al uso de la presente GP, profundice y reflexione en el ejercicio de su docencia y que procure establecer una relación entre éste y el modelo de B. VanPatten.

En conclusión, esta GP da respuesta a la problemática de adquisición del adjetivo con sufijo -ING mediante la elaboración de ejercicios que presentan el conocimiento sistematizado y mediante la presentación de la guía didáctica (para cada ejercicio) para que el profesor pueda presentar la información de forma apropiada y precisa.

Apéndice A.

Morfología de los adjetivos
con sufijo -ING.

Reglas sugeridas por J. Praninskas (1975: 37) para la correcta escritura de los verbos terminados en -ING. (La traducción es nuestra):

a) Cuando la forma simple del verbo termine en una sola "e", se omite la "e" antes de agregar "ing" (a excepción de "be" - "being").

Ejemplos: have / having, write / writing, etc.

b) Cuando el verbo este formado de una sola sílaba y termine en consonante (excepto w, x, y.), precedida de una sola vocal, se duplica la consonante antes de agregarle "ing".

Ejemplos: sit / sitting, stop / stopping, etc.

c) Cuando el verbo este formado por más de una sílaba y termine en una sola consonante precedida por una vocal, la última consonante se duplica antes de agregarle "ing" sólo cuando la palabra este acentuada en la última sílaba.

Ejemplos: admit / admitting, forgét / forgetting, etc.

d) Cuando la forma simple de un verbo termine en "ie", la "e" es omitida y la "i" se cambia por "y", antes de agregarle "ing".

Ejemplos: die / dying, tie / tying, etc.

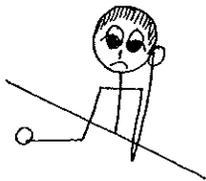
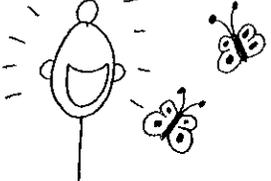
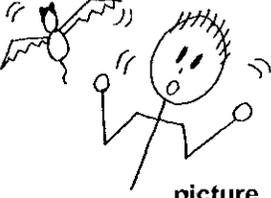
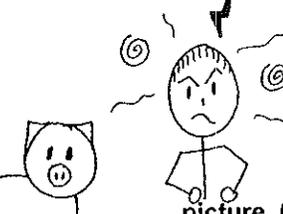
e) En todos los demás casos el sufijo "ing" se agrega a la forma simple de cualquier verbo.

Ejemplos: do / doing, see / seeing, etc.

A p é n d i c e B.

**Ilustraciones sugeridas para el
mini - rotafolios.**

Se sugiere que la primera página sea en blanco y que los dibujos de las demás hojas sean a color y mínimo del tamaño de una hoja tamaño carta.

<p>Adjective + ing</p> <p>page 2</p>	 <p>picture 1</p>	<p>It'd be boring</p>  <p>picture 2</p>
<p>It was disappointing</p>  <p>picture 3</p>	<p>It was fascinating</p>  <p>picture 4</p>	<p>It was frightening</p>  <p>picture 5</p>
<p>It was irritating</p>  <p>picture 6</p>	<p>It was amusing</p>  <p>picture 7</p>	<p>It'd be relaxing</p>  <p>picture 8</p>

A p é n d i c e C.

Tapescripts.

● Ejercicio No. 1.

tapescript.

Listen the monologue and pay attention to every **adjective ending in -ING**. You will hear it twice.

picture 1-----	"A Holiday in my grandpa's town".
picture 2-----	Hi. My name's James. I'd like to tell you about my last vacation. A month ago I told my mother I'd like to spend my
picture 3-----	vacation at my grandpa's home. My mother told me it would be boring , but she let me go. (pause).
picture 4-----	So, I went to his house. The first day was disappointing . I didn't do anything special... maybe mum was right. (pause).
picture 5-----	On Monday I went sightseeing. It was fascinating to look at the butterflies and the grasshoppers. (pause).
picture 6-----	On Tuesday night, I was taking a rest when I heard strange noises. It was a bat flying around me. It was frightening . (pause).
picture 7-----	My work on Wednesday was irritating , 'cause my grandpa asked me to bathe the pigs. (pause).
picture 8-----	In general I feel the trip was amusing . (pause). I'd like to go back next vacation. I think it'd be relaxing .

● **Ejercicio No. 2.**

tapescript.

Listen to the following dialogues and answer "true" or "false" according to what you hear.

<p>number 1.</p> <p>A: How was the show?</p> <p>B: I think it was amazing.</p>	<p>number 2.</p> <p>A: How do you like Memo?</p> <p>B: I don't like him. I think his attitude last night was annoying.</p>
<p>number 3.</p> <p>A: How was the test?</p> <p>B: I think it was confusing.</p>	<p>number 4.</p> <p>A: Did you go to the stadium? How was the game?</p> <p>B: The score was bewildering.</p>
<p>number 5.</p> <p>A: What do you think about yesterday's exercises?</p> <p>B: I think the riding was exhausting.</p>	<p>number 6.</p> <p>A: What do you think about the wedding?</p> <p>B: His marriage was disappointing.</p>
<p>number 7.</p> <p>A: How was your holiday? Did you enjoy it?</p> <p>B: It was a complete mess. The trip was irritating.</p>	<p>number 8.</p> <p>A: Why don't you start eating your soup?</p> <p>B: The fly in the soup is disgusting. I'm not hungry anymore.</p>
<p>number 9.</p> <p>A: May I congratulate the new father?</p> <p>B: His new responsibility is frightening for him because he has no job.</p>	<p>number 10.</p> <p>A: Did you like it?</p> <p>B: Absolutely. The conference was pretty interesting.</p>

● **Ejercicio No. 3.**

tapescript.

Listen the following sentences and answer / = true according with what you hear.

You will hear each sentence twice.

<p>1. A lady-bug is frightening if you don't like insects.</p> <p>3. A gift is surprising when it isn't expected.</p> <p>5. Running is relaxing when you are nervous.</p> <p>7. A kiss can be shocking when you don't like who kisses you.</p> <p>9. This book is fascinating. It was a wonderful gift.</p>	<p>2. A spider's web is amazing, because it's so difficult to make.</p> <p>4. Making a cake can be frustrating when you don't know how to bake.</p> <p>6. A party can be boring if you don't like to dance.</p> <p>8. People at the party think the clown is annoying.</p> <p>10. Most men think that watching soccer is exciting.</p>
---	--

● **Ejercicio No. 4.**

tapescript.

Listen the following sentences and mark with a ✓ = It's pleasing or X = It's annoying according to your own opinion. You will hear each sentence twice.

What do you think if someone you

don't know very well ...?

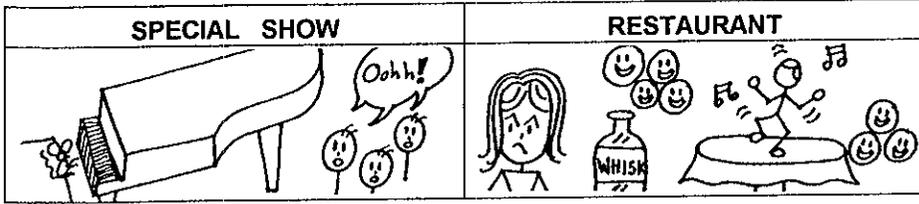
1. ... gives you a bottle of whisky for Christmas?
2. ... kisses you?
3. ... helps you when you are in trouble?
4. ... is worried about your health?
5. ... asks you a big favor?
6. ... has been robbed?
7. ... puts his / her hand on your shoulder?
8. ... wants to help you with your school bag on the bus?
9. ... sneezes in front of you?
10. ... buys an expensive present for your boyfriend / girlfriend?

Apéndice D.

Hojas de respuesta.

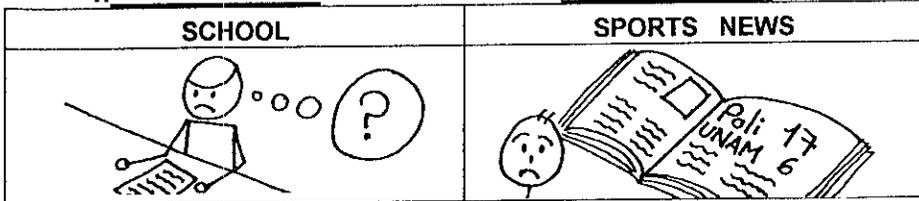
● Ejercicio No. 2.

DIRECTIONS: Listen to the dialogues and answer "true" or "false" according to what you hear.



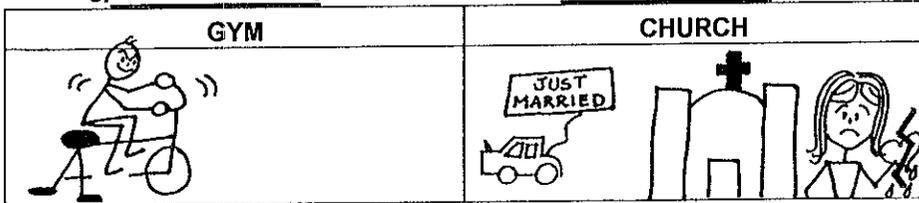
1. _____

2. _____



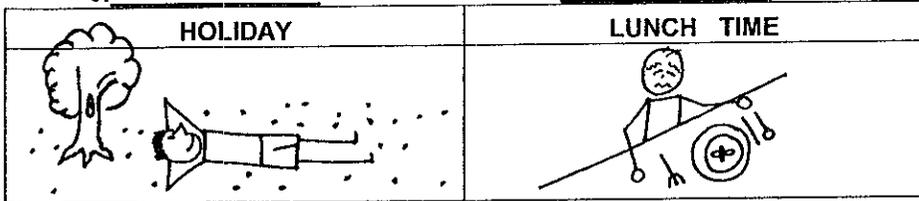
3. _____

4. _____



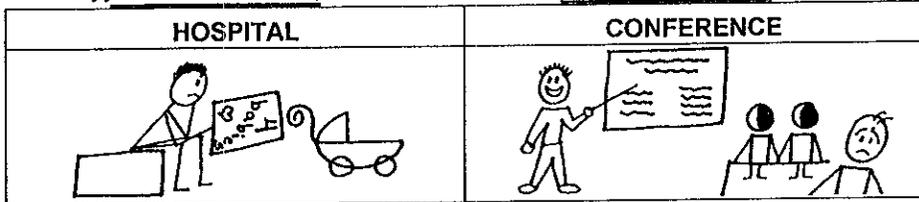
5. _____

6. _____



7. _____

8. _____

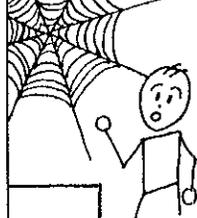
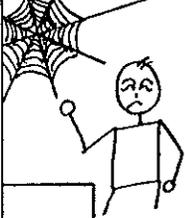
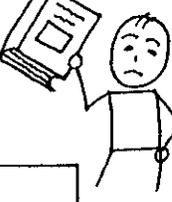
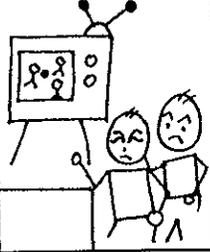
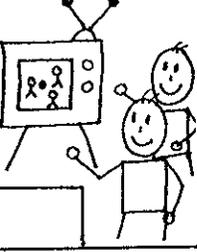


9. _____

10. _____

• Ejercicio No. 3.

DIRECTIONS: Mark the picture that goes with the sentence you hear with a ✓.

1			6		
2			7		
3			8		
4			9		
5			10		

● Ejercicio No. 4.

DIRECTIONS: Listen to the following sentences and mark with a ✓ = **It is pleasing** or ✗ = **It is annoying** according to your own opinion. You will hear each sentence twice.

What do you think if someone you don't know very well ...?

	It is annoying.	It is pleasing.
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

	It is annoying.	It is pleasing.
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

● Ejercicio No. 5.

A

INSTRUCCIONES: Invita a salir a algún lado a **B**. Sugiere varios lugares o cosas que hacer / ver / escuchar. No desistas de la idea porque tu quieres que él / ella sea tu novio (a). Puedes empezar de la siguiente forma:

Let's go to the movies next Friday.

How about going ...?

Would you like to...? ...etc.

B

INSTRUCCIONES : Evita salir con **A**. Da tu opinión personal acerca de los lugares o cosas que él / ella te sugiere. Puedes expresar tu opinión de la siguiente forma:

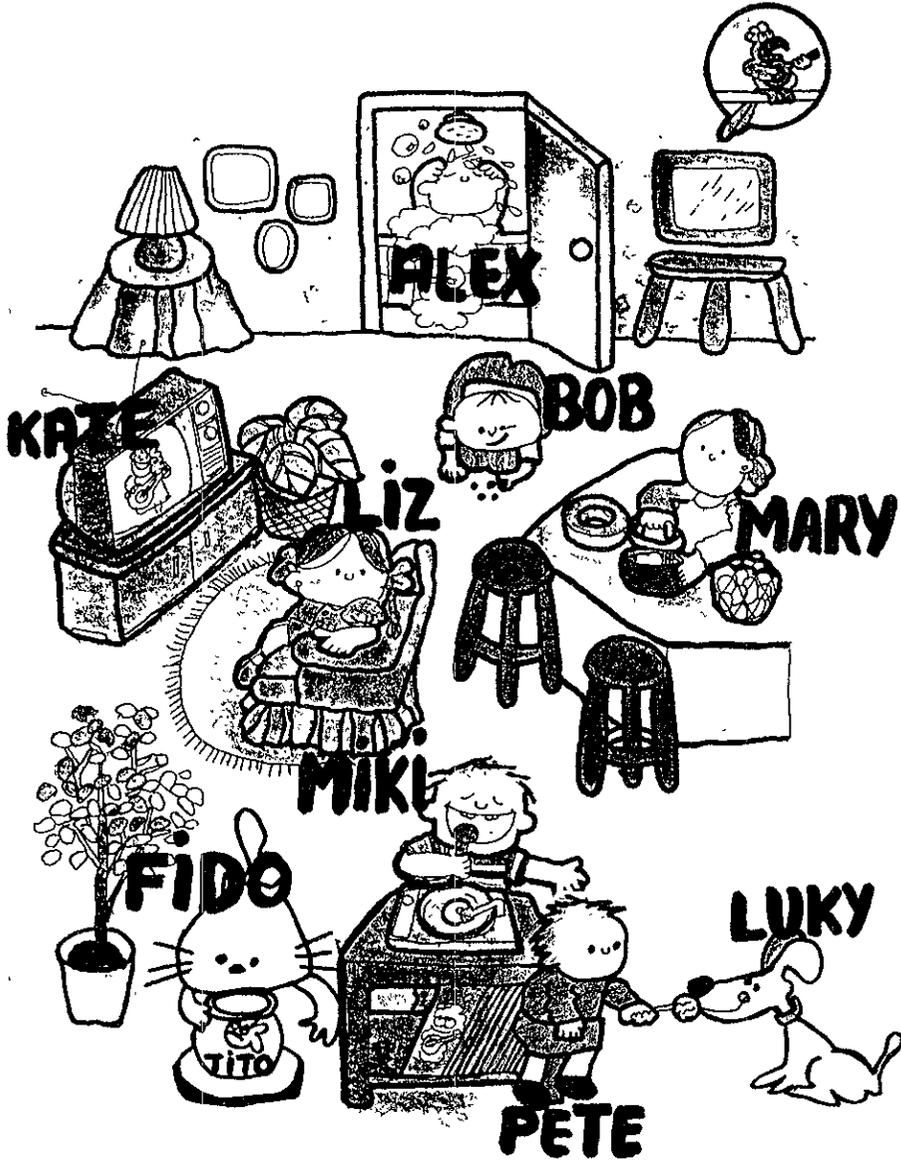
I don't like ... I think it'd be boring .

I don't know how to ... I think it'd be .

I'd rather not ... I think it'd be ...etc.

• Ejercicio No. 6. / DIBUJO A

INSTRUCCIONES: Observa el dibujo. Pregúntale a tu compañero acerca de las sensaciones que experimentan algunas personas y/o animales. Completa tu dibujo con lo que tu compañero te comente.



● Ejercicio No. 6. / DIBUJO B

INSTRUCCIONES: Observa el dibujo. Pregúntale a tu compañero acerca de las sensaciones que experimentan algunas personas y/o animales. Completa tu dibujo con lo que tu compañero te comente.



● Ejercicio No. 7. / Hoja "A"

INSTRUCCIONES: Pide a tus compañeros su opinión acerca de los temas en el listado. Anota en cada una de las líneas el nombre de alguno de tus compañeros que esté de acuerdo con lo que expresan tus oraciones. Puedes preguntar de la siguiente forma.

Do you think the victory of the PRD in Mexico
City is surprising ?

EX.	<u>the victory of the PRD</u> <u>in Mexico City</u>	surprising	<i>Brenda</i>
1.	David Copperfield's tricks	amazing	
2.	malnutrition in childhood	worrying	
3.	the rush hour	annoying	
4.	climbing a tree	exhausting	
5.	a "zero" on an exam	bewildering	
6.	history classes	boring	
7.	multiple choice tests	confusing	
8.	a fly in your food	disgusting	
9.	liying on the grass	relaxing	
10.	a crash between two trains	shocking	

● Ejercicio No. 7. / Hoja "B"

INSTRUCCIONES:

Da tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Si estás de acuerdo puedes responder de la siguiente forma:

Yes, I do.

En el caso de que tu opinión sea diferente, puedes responder:

No, I think the victory of the PRD in Mexico
City is bewildering ?

Para dar tu opinión, puedes utilizar alguno de los adjetivos siguientes:

amazing	amusing
annoying	exhausting
bewildering	boring
confusing	disgusting
embarrassing	fascinating
frightening	frustrating
interesting	relaxing
pleasing	resting
shocking	surprising
tiring	worrying

● **Ejercicio No. 8. / Page 1.**

DIRECTIONS. Read the article, then look at page number 2.

For years, whenever my husband and I visited my mother, she'd never let us leave her house without sending home leftovers with us: bones for a soup, chicken for a salad, half a pie, cookies for lunches, and mystery packages that "your father wouldn't eat!"



I'd always take the leftovers with good - humored exasperation at her never - ending "mothering":



She fed me at birth and never learned to stop. I, of course, would be quite different. Then, the other night,

one of our kids came over for dinner. Afterward, when he was leaving, I found myself running into the driveway after him, waving a bag of cold spareribs and shouting:



"Put this in a 350 - degree oven for 20 minutes and eat a green salad with it!"



With a slight grimace, he threw the package into his glove compartment and sped away.

I, stunned, stood there and realized - I had turned into my own mother! I was surprised, but pleased, at the realization.



- Erma Bombeck.

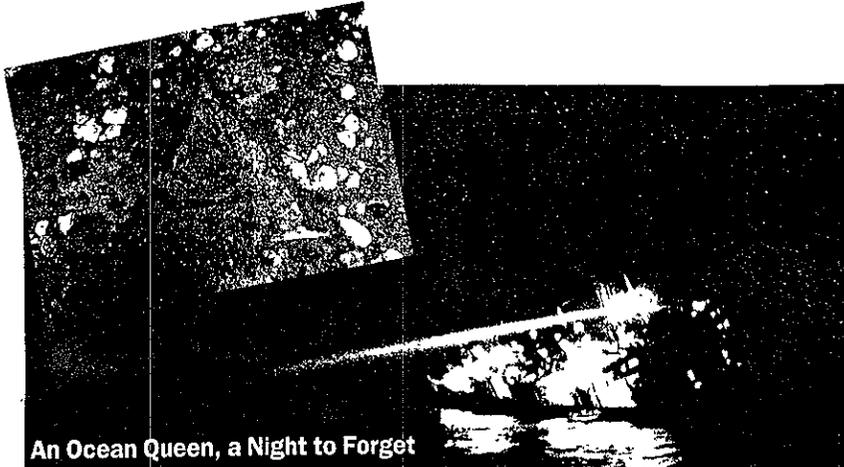
● Ejercicio No. 8. / Page 2.

DIRECTIONS: After reading the article, answer the exercise and circle "P" (probable) or "I" (improbable) according to the reading

1.	Erma thinks visiting her mother used to be pleasing .	P	I
2.	Erma's husband thinks visiting her mother in law was irritating .	P	I
3.	Erma used to think her mother's mystery packages were annoying .	P	I
4.	When Erma was younger she thought her mother's behaviour was frustrating .	P	I
5.	Erma's son thinks leftovers are disgusting .	P	I
6.	At the end of the article, Erma thinks being like her mum is disappointing .	P	I

● **Ejercicio No. 9.**

DIRECTIONS: Read the article, then circle " T " (true) or " F " (false) in each sentence according to the reading.



An Ocean Queen, a Night to Forget

JUST BEFORE DAWN on July 26, 1956, the lights of the stricken *Andrea Doria* cast an ominous glow on the North Atlantic. In thick fog at 11:10 the night before, as she was nearing the end of a voyage from Genoa to New York City, the Italian liner was struck by the Europe-bound Swedish vessel *Stockholm*. By 10:10 a.m. the 697-foot-long "unsinkable" *Andrea Doria* had sunk in 260 feet of water. Forty-six of her passengers and five *Stockholm* crewmen died. But a remarkable 1,660 of *Andrea Doria*'s 1,706 passengers and crew were rescued by a flotilla of ships, notably *Ile de France*, that heard her distress calls.

Named for a 16th-century Genoese admiral, *Andrea Doria* was hailed on her maiden voyage in 1953 as a "new ocean queen." Columnist Robert Ruark called her "as beautiful a piece of new marine construction as I ever saw."

This month 100 survivors will gather at the U.S. Merchant Marine Academy at Kings Point, New York, on the 40th anniversary of the collision. "Some survivors still have nightmares and need this," says organizer David Bright.

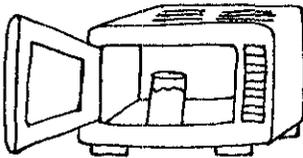
Photographer Brian Skerry has dived to "the Everest of shipwrecks" a dozen times since 1991, bringing back hundreds of images, such as this bronze letter from the hull.

NATIONAL GEOGRAPHIC, JULY 1996

1.	It was shocking to know that, even after the rescuers' effort, more than fifty people couldn't survive.	T	F
2.	It was amazing to hear how several French ships helped, rescuing most of the passengers and crew.	T	F
3.	It was pleasing to see the stricken <i>Andrea</i> because people had considered it as a well made ship.	T	F
4.	It is still amusing for some survivors to remember the accident .	T	F
5.	It is interesting for divers, like Skerry, to find possible objects from shipwrecks.	T	F

● **Ejercicio No. 10. / Page 1.**

DIRECTIONS: Read the articles, then answer the exercise on the next page.



MICROWAVE OVENS

We would like to tell you about some negative points related to microwave ovens.

When we cook milk, cheese, meat or fish in a microwave, it produces potentially dangerous abnormal amino acids. These may kill brain and nerve cells and are toxic to the liver and kidney.

The heat from a microwave does NOT kill bacteria in vegetables. Microwave ovens were intended to ONLY reheat already cooked food in fast food restaurants.

Another negative effect is that the microwave must be connected to a high voltage cable. This, along with all the other electromagnetic radar from other sources, is giving the human being more radiation than we receive from the sun. People living 40 meters from high voltage cables have more cancer, especially leukemia, according to University of Colorado researchers.

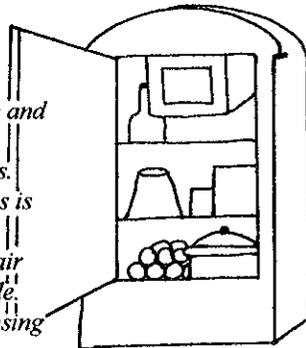
REFRIGERATORS AND AIR CONDITIONERS

Both refrigerators and air conditioners produce acid rain and global warming, or the depletion of the ozone layer.

These two machines emit chlorofluorocarbons, or CFC's. Refrigerators should be bought with caution. Ask if yours is energy efficient.

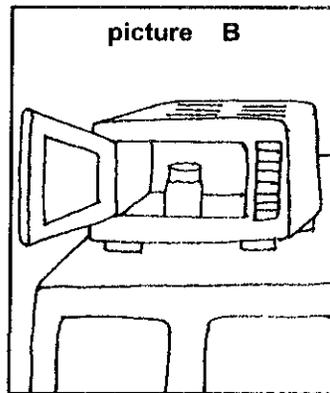
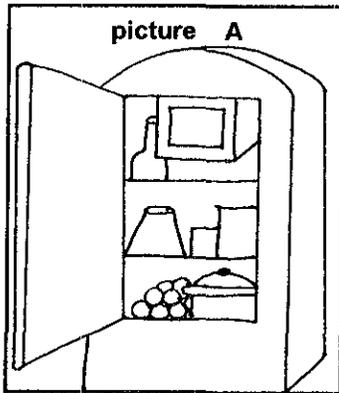
To say that we should not use our home or automobile air conditioners would probably inconvenience many people. However, if we are aware that these conveniences are causing global warming,

perhaps we can try to use them less. The future does look bright with respect to these CFC's. There are scientists working on a way to capture these CFC's before they get to the ozone layer.



● **Ejercicio No. 10. / Page 2.**

DIRECTIONS: After reading the articles, write in the parentheses. " A " if the sentence refers to refrigerators or " B " if the sentence refers to microwave ovens according to the reading.



1. It's amazing that these conveniences so often used in households are contributing to global warming..... ()
2. It's surprising that this appliance can actually harm our food..... ()
3. It's frustrating that some things that are so necessary (especially in warmer climates) to the modern life of many Mexican families, are also harmful to the ecology..... ()
4. It's interesting that scientists are investigating ways to prevent dangerous gases from reaching the ozone layer.. ()
5. It's disappointing that modern technology is actually causing more sickness on the planet instead of finding cures..... ()

● **Ejercicio No. 11.**

DIRECTIONS: Rewrite the following sentences using adjective + ING. Follow the example.

Example. "I'm tired of carrying the books."

He thinks carrying the books is tiring.



1. "I'm irritated with his attitude".



2. "I'm not disappointed with my date".



3. "I'm frightened of the snake".

4. "I'm annoyed by the children's tricks".



5. "I'm fascinated with my plans for the weekend".

6. "I'm pleased with the pigeons".



7. "I'm embarrassed by his apology".

● **Ejercicio No. 12.**

DIRECTIONS: Write a sentence according to your own opinion about: a thing / animal / action / person / place, that is...

- a. amazing
- b. amusing
- c. annoying
- d. bewildering
- e. boring
- f. confusing
- g. disappointing
- h. disgusting

- i. embarrassing
- j. exhausting
- k. fascinating
- l. frightening
- m. frustrating
- n. interesting
- o. irritating

- p. pleasing
- q. relaxing
- r. resting
- s. shocking
- t. surprising
- u. tiring
- v. worrying

Follow the example.

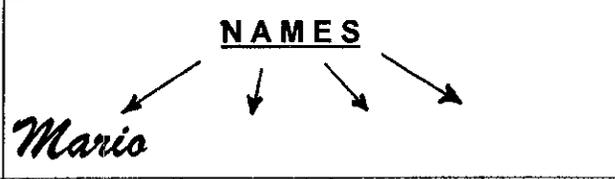
Example: *I think that magic tricks are amusing.*

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

● **Ejercicio No. 14.**

DIRECTIONS: Complete the following chart with your classmates' answers.

Follow the example the teacher will provide. Be careful with your spelling.

ACTIVITIES	<p style="text-align: center;"><u>NAMES</u></p> 			
1 ... listening to Heavy Metal.	<i>Mario</i>			
2 ... taking care of a neighbor's five year old twins.	<i>relaxing</i>			
3 ... going to the supermarket and buy the groceries.	<i>annoying</i>			
4 ... reading a romantic novel.	<i>boring</i>			
5 ... watching a Cantinflas film.	<i>shocking</i>			
6 ... being the President for just one day.	<i>pleasing</i>			
7 ... having a surprise party in your honor.	<i>interesting</i>			

- **Ejercicio No. 2.**

- | | |
|----------|-----------|
| 1. true | 6. true |
| 2. true | 7. false |
| 3. true | 8. true |
| 4. true | 9. true |
| 5. false | 10. false |

- **Ejercicio No. 3.**

	left picture	right picture
1.	✓	X
2.	✓	X
3.	X	✓
4.	X	✓
5.	X	✓

	left picture	right picture
6.	X	✓
7.	✓	X
8.	X	✓
9.	X	✓
10.	X	✓

- **Ejercicio No. 4.**

Debido a que este ejercicio es de tipo afectivo, las respuestas del mismo varían de acuerdo con la forma de pensar de cada individuo.

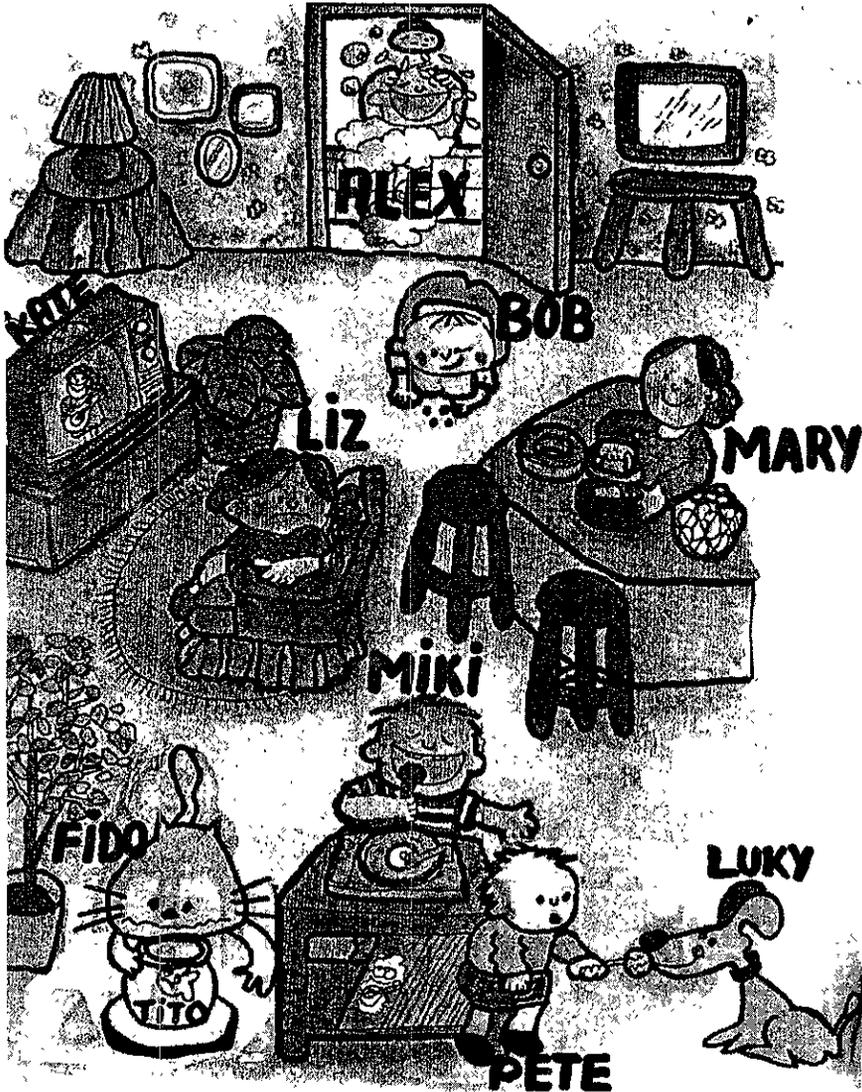
- **Ejercicio No. 5.**

Debido a que este ejercicio es de tipo afectivo, las respuestas del mismo varían de acuerdo con la forma de pensar de cada individuo.

● **Ejercicio No. 6.**

En este ejercicio las respuestas de cada alumno pueden ser diferentes. Sus contestaciones variarán de acuerdo con la forma en la que cada uno de ellos perciba las sensaciones que experimentan los personajes en el dibujo. El profesor observará:

- a) que las preguntas y respuestas estén adecuadamente estructuradas y,
- b) que el adjetivo con sufijo **-ING** escogido por el alumno corresponda al significado semántico que se desee expresar.



● **Ejercicio No. 7.**

Debido a que este ejercicio es de tipo afectivo, las respuestas del mismo varían de acuerdo con la forma de pensar de cada individuo.

● **Ejercicio No. 8.**

- | | | | |
|----|---|----|---|
| 1. | P | 4. | P |
| 2. | P | 5. | I |
| 3. | P | 6. | P |

● **Ejercicio No. 9.**

- | | | | |
|----|---|----|---|
| 1. | T | 4. | F |
| 2. | T | 5. | T |
| 3. | F | | |

● **Ejercicio No. 10.**

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

● **Ejercicio No. 11.**

1. He thinks his attitude is irritating.
2. He doesn't think his date is disappointing
3. He thinks the snake is frightening.
4. She thinks the children's tricks are annoying.
5. He thinks his plans for the weekend are fascinating.
6. She thinks pigeons are pleasing.
7. He thinks his apology is embarrassing.

- **Ejercicio No. 12.**

Debido a que este ejercicio es de tipo afectivo, las respuestas del mismo varían de acuerdo con la forma de pensar de cada individuo.

- **Ejercicio No. 13.**

El profesor podrá tomar como ejemplo el diario de John Lord (descrito en un párrafo en la hoja de respuestas del alumno) sin embargo, debido a que este ejercicio es de tipo afectivo

, las respuestas del mismo varían de acuerdo con la forma de pensar de cada individuo.

- **Ejercicio No. 14.**

Debido a que este ejercicio es de tipo afectivo, las respuestas del mismo varían de acuerdo con la forma de pensar de cada individuo.

A p é n d i c e F.

**Sugerencias para corregir ejercicios
en la producción escrita.**

El propósito del presente trabajo no es el exponer directamente la existencia de diversas técnicas que los profesores de L2 pueden llevar a cabo en la corrección de ejercicios en la habilidad de la producción escrita (si el lector desea profundizar acerca del tema, puede consultar : Raimes, Ann 1983). Sin embargo, Raimes (1983 142 - 143) sugiere que se reflexione en los cinco puntos abajo enlistados antes de adoptar alguna técnica y calificar el ejercicio (la traducción es nuestra) :

1. Cuando el alumno entregue un ejercicio de producción escrita, primero lea el ejercicio completo antes de escribir cualquier corrección.
2. Observe tanto los puntos buenos como los malos y haga saber al alumno cuáles fueron los buenos.
3. Si va a utilizar alguna clave de símbolos para realizar la corrección, asegúrese de que el alumno la conozca con el fin de que él pueda saber a qué se refiere y ejecutar las modificaciones pertinentes.
4. El profesor deberá explicar al alumno cuál fue el criterio para seleccionar los errores. Decida si va a corregir los errores o simplemente señalarlos ; decida si va a corregir los errores de temas vistos en el salón de clases, de un cierto tipo, o todos los errores ; decida qué tan importantes son los errores gramaticales y, nuevamente, expóngaselo al alumno.
5. Recuerde que cuando usted o algún otro lector califique un ejercicio de producción escrita, el objetivo principal no es juzgar la calidad (a menos de que usted esté en calidad de evaluador y no de profesor), sino ayudar al alumno a mejorar su habilidad. Pregúntese : ¿qué debe hacer el alumno para mejorar su escrito ? ¿qué es lo que este escrito necesita mejorar en primer término ?

Bibliografía.

- AARTS, Flor and Aarts, Jan. 1982. *English Syntactic Structures* Elmsford, New York, U.S.A. Pergamon Press Ltd
- ABBS, Brian y Freebairn, Ingrid. 1983. *Opening Strategies Teacher's Book Strategies 1*. San Sebastian, España. Longman
- ALARCOS, Emilio. 1984. *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid, España. Gredos.
- ALLEN, J. P. B. y Corder S. P. 1975. "Pedagogic Grammar", en *Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford University Press. Vol.3
- AUSUBEL, D. 1989. "La Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel", en Pozo, J. I. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* Madrid, España Morata.
- BAMBAS, C. Rudolph. 1980 *The English Language*. Oklahoma U S A Publishing Division of the University of Oklahoma.
- BELLO, Andrés. 1978. *Gramática de la Lengua Castellana* Madrid, España. EDAF.
- BERISTÁIN, Helena. 1984. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México. U.N.A.M.
- BIALYSTOK, Ellen. 1980. "Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency" en *Applied Linguistics*. Vol. 1 Oxford, England. Oxford University Press.
- BIALYSTOK, Ellen. 1990. "How cognitive theory applies to second language acquisition" en *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge. Basil Blackwell.
- BIALYSTOK, Ellen. 1990. "Language Acquisition and Language Processing" en *Communication Strategies : A Phsychological Analysis of Second Language Use*. Cambridge. Basil Blackwell.
- BIALYSTOK, Ellen and Sharwood Smith, Michael. 1985. "Interlanguage is not a state of mind : An evaluation of the construct for second - language acquisition" en *Applied Linguistics*. Vol.6 No. 2.

- BOMBECK, Erma. 1989. "Light Housekeeping" en *Good Housekeeping*. Vol.208. No.2.
- BROWN, Gillian. 1990. "Teaching Listening Comprehension", en *Listening to Spoken English*. London, England. Longman.
- CADIERNO - López, T. 1992. "Explicit Instruction in Grammar : A Comparison of Input Based and Output Based Instruction in Second Language Acquisition" en *Unpublished Doctoral Dissertation* University of Illinois. Urbana
- CANALE, Michael y Swain, Merrill. 1980. "Some Theories of Communicative Competence" en *Applied Linguistics*. Vol. 1 No.1. Oxford, England. Oxford University Press.
- CANDLIN, Christopher N. 1974. "The status of pedagogical grammars" en S. P. Corder. *The Background to Teaching*. Roulet.
- CELCE - MURCIA, Marianne, et al 1994. "A Pedagogically Motivated Framework for Communicative Competence" en *TESOL QUARTERLY* Vol.1 No.1
- CELCE - MURCIA, Marianne y Larsen - Freeman, Diane. 1983. *The Grammar Book (an ESL/EFL Teacher's Course)*. Cambridge, U.S.A. Newbury House Publishers.
- CHALKER, Sylvia. 1990. *English Grammar. Word by Word*. Quarry Bay, Hong Kong. Nelson.
- CLOSE, R. A. 1983. *English as a Foreign Language*. London, U.K. George Allen y Unwin Ltd.
- COE, Norman. 1995. *Grammar Spectrum 2*. Turin, Italia. Oxford University Press.
- COOK, Vivian. 1991. "Learning different types of grammar" en *Second Language Learning and Language Teaching*. London, England. Edward Arnold.
- CORBIS - Bettmann. 1996. "An Ocean Queen, a Night to Forget" en *National Geographic*. Vol. 190. No. 1. July.
- ORDER, S. Pit. 1967. "The significance of learner's errors" en *Error Analysis and Interlanguage*. IRAL.

- CORDER, S. Pit. 1973. "Selection 3: The Study of Learners' Language: Error Analysis" en *Introducing Applied Linguistics*. Hammondsworth, Middlesex. Penguin.
- CORDER, S. Pit. 1974. "Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar?" en *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Didier, París. Roulet, Eddy.
- CREWS, Frederick. 1984. *The Random House Handbook*. New York, U.S.A. Random House.
- CRYSTAL, David. 1988. *Rediscover Grammar*. Essex, England. Longman.
- DA SILVA Gómez C., Helena María y Signoret Dorcasberro, Aline. 1996. "La Adquisición de L2 y de LE" en *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México. CELE, UNAM.
- DICKINS, R. y Woods, Edward. 1988. "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks" en *TESOL QUARTERLY*. Vol.22. No. 4. December.
- DIRVEN, Rene. 1990. "*Pedagogical Grammar*". Fotocopias CELE - UNAM.
- ELLIS, Rod. 1987. "Variability in Interlanguage" en *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, England. Oxford University Press.
- ELSBREE, Langdon y Mulderig, Gerald P. 1986. *The Heath Handbook*. Lexington, Massachusetts, U.S.A. Heath and Company.
- FOTOS, Sandra. 1993. *Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction*.
- FOTOS, Sandra. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness - Raising Tasks" en *TESOL QUARTERLY*. Vol. 28. No 2.
- FOTOS, Sandra and Ellis Rod. 1991. "Communicating about Grammar: A Task Based Approach" en *TESOL QUARTERLY*. Vol. 24. No. 4.
- GRABE, William. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research" en *TESOL QUARTERLY*. Vol. 25. No. 3.
- GRAVES, Kathleen y Rice, Alison. 1994. *East West Basics (Students Book)* Oxford, England. Oxford University Press.

- GREIFFENBERG, Fay. 1982. *English Workshop Second Course*. Orlando, Florida, U.S.A. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- HARMER, Jeremy. 1996. "Teaching the productive skills" en *The Practice of English Language Teaching*. London, England. Longman.
- HARMER, Jeremy. 1996. "Receptive Skills" en *The Practice of English Language Teaching*. London, England. Longman.
- HARMER, Jeremy y Maybin, Don. 1989. *Coast to Coast Teacher's Manual 3*. Essex, England. Longman Group UK Limited.
- HARSH, Wayne, 1968. "Three Approaches : Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar" en *English Teaching Forum*. July - August. University of California, Berkeley, U.S.A.
- JESPERSEN, Otto. 1982. *Growth and Structure of the English Language*. Oxford, Great Britain. University of Chicago Press.
- JONES, Leo. 1993. *Progress to Proficiency*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- KNEPLER, Myrna. 1990. *Grammar with a Purpose. A Contextualized Approach*. New York. Maxwell Mcmillan International Publishing Group.
- KRAMSH, Claire. 1984. "Modelo interactivo de la situación de comunicación" en *Interactivité dans l'élaboration du discours*. Paris, France. Hatier - credif.
- KRASHEN, Stephen. 1983. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Exeter, England. Pergamon Press.
- LARSEN - FREEMAN, D. and Long, M.C. 1990. "Instructed Second Language Acquisition" en *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, England. Longman.
- LEE J y VanPatten, B. 1995. "Grammar Instruction as Structured Input" en *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York, U.S.A. McGraw Hill.
- LEE J. y VanPatten, B. 1995. "Structured Output A Focus in Language Production" en *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York, U.S.A. McGraw Hill.

- LEECH, G. y Svartvik, J. 1975. *A Communicative Grammar of English*. Essex, England. Longman.
- LEGGETT, Glenn; Mead, C. David; Kramer, Melinda, 1988. *Handbook for Writers*. Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A. Prentice - Hall.
- LESTER, James D. 1991. *A writer's Handbook Style and Grammar*. Austin, Texas, U.S.A. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- LEVIN, Gerald. 1987. *The Macmillan College Handbook*. New York, U.S.A. Macmillan.
- LITTLE, David. 1994. "Words and their properties : Arguments for a lexical approach to Pedagogic Grammar" en T, Odlin. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge. Cambridge University Press.
- LOW, Ona. 1986a. *Grammar for every use*. London, Great Britain. Collins ELT : London and Glasgow
- LOW, Ona. 1986b *Proficiency in English Course*. Baltimore, Maryland, U.S.A. Edward Arnold.
- MCLAUGHLIN, B. 1987. "Cognitive Theory" en *Theories of Second Language Learning*. New York, U.S.A. Prentice Hall.
- MENDOZA Valdés, Verónica. 1992. *El papel de la gramática pedagógica en la Enseñanza del Inglés como lengua extranjera ; una propuesta metodológica*. México, México, TESIS.
- MURPHY, Raymond 1995a. *English Grammar in Use*. Musselburgh, Scotland Cambridge University Press.
- MURPHY, Raymond. 1995b. *Essential Grammar in Use*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- NAUNTON, Jon. 1989. *Think First Certificate*. Essex, England. Longman Group UK Limited.
- NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- ODLIN, Terence. 1993. "The Introspective Hierarchy : A comparison of intuitions of linguists, teachers and learners" en *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge, England. Cambridge University Press.

- ODLIN, Terence. 1994. "What is pedagogical grammar?" en *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge, England. Cambridge University Press
- O'MALLEY, J.M. And Chamot, A.V. 1990. "A Cognitive Theory of Learning" en *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- PALMER, Frank. 1965. *The English Verb*. London, England. Longman.
- PARROT, Martín. 1993. "Materials designed to develop comprehension skills" en *Tasks for Language Teachers*. Cambridge, Engald. Cambridge University Press.
- PERRIN, Robert. 1987. *The Beacon Handbook*. Dallas Geneva, Illinois. Houghton Mifflin Company.
- PIENEMANN, Manfred. 1980. "Psychological Constraints on the Teachability of Languages" en *Applied Linguistics*. Vol.1. Oxford, England. Oxford University Press.
- PRANINSKAS, Jean. 1975. *Rapid Review of English Grammar*. Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A. Prentice - Hall.
- PYLES, Thomas. 1971. *The Origins and Development of the English Language*. San Francisco, U.S.A. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- QUIRK, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey; Startvik, Jan. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York, U.S.A. Longman.
- RAIMES, Ann. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford, England. Oxford University Press.
- RAIMES, Ann. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing" en *TESOL QUARTERLY*. Vol.25. No. 3.
- REAL Academia Española. 1982. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua Española*. Madrid, España. Espasa - Calpe.
- REVILLA, Santiago. 1974. *Gramática Española Moderna*. México, México. McGraw - Hill.
- RICHARDS, Jack C. 1995. *Interchange Student's Book 2*. New York, U.S.A. Cambridge University Press.

- RINVOLUCRI, Mario. 1991. *Grammar Games*. New York, U.S.A. Cambridge University Press
- ROCA Pons, José. 1973. *Introducción a la Gramática*. Barcelona, España. Teide
- ROSSNER, R.; Shaw, P.; Shepherd J.; Taylor, J. 1982. *Contemporary American English Student's Book 3*. Dallas, U.S.A. Melton Península Inc
- RUTHERFORD, William. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" en *Applied Linguistics*. Vol. 1. Oxford, England. Oxford University Press.
- RUTHERFORD, William. 1987. "Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective" en *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London, England. Longman.
- RUTHERFORD, William. 1987. "What is Pedagogical Grammar?" en *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London, England. Longman.
- SCHRAMPFER Azar, Betty y Azar, Donald. 1990. *Understanding and Using English Grammar Workbook Volume A*. Englewood Cliffs, New Jersey. Regents Prentice Hall.
- SECO, Rafael. 1989. *Manual de la Gramática Española*. Madrid, España. Aguilar.
- SELINKER, L. 1974. "Interlanguage" en Richard, J.C. *Error Analysis*. Singapore. Longman.
- SHARPE, Pamela J. 1989. *How to prepare for the Test of English as a Foreign Language*. New York, U.S.A. Barran's Educational Series, Inc.
- SHARWOOD Smith, Michael. 1981. "Consciousness Raising and the Second Language Learner" en *Applied Linguistics*. Vol.2. No 2.
- SHEPHERD, John. 1984. *Ways to Grammar*. London. Macmillan Publishers Ltd.
- SILBERSTEIN, Sandra. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford, England. Oxford University Press.
- SPANKIE, G. M. 1981. *English in Use*. London, England. Walton-on-Thames Survey.
- STANNARD, Allen W. 1965. *Living English Structure*. Practice Book for Foreign Students. London, Great Britain. Longman.

- STOCKWELL, Robert P ; Bowen, J. Donald ; Martin, John W. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago, U.S.A. The University of Chicago Press.
- THOMSON, A.J y Martinet, A.V. 1986. *A Practical English Grammar*. London, England. Oxford University Press.
- TOMASELLO, M. and Herron, C. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors" en *Studies in Second Language Acquisition*. Vol.2. No. 11. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- UR, Penny. 1984. "Planning exercises" en *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge, England. Cambridge University Press.
- VANPATTEN, Bill and Cadierno, Teresa. 1993. "Explicit Instruction and Input Processing" en *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 15.
- VEDLIN, Jane y Raupp, Magdalena. 1986. *Passport to English* Wilmington, Delaware, U.S.A. Addison - Wesley Iberoamericana, S A.
- VINEY, Peter. 1995. *Steamline English Directions*. Oxford, England. Oxford University Press.