

2
2ej.

00779



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES DE
'98 MARZO 11 CAMPUS ACATLAN
SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR

ESTUDIOS PROFESIONALES DE
INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS

GRAMATICA PEDAGOGICA DEL FUNCIONAMIENTO
DEL DISCURSO INDIRECTO "REPORTED SPEECH"
EN PASADO SIMPLE.

TRABAJO TERMINAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIATURA EN LA
ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
CONCEPCION HAYDEE CORIA GALINDO

ASESOR: ROSALIA VAZQUEZ HERNANDEZ.



MARZO DE 1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

259214



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1.- INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA	
PEDAGÓGICA.	3
1.1 Definición de gramática.	3
Tipos de gramáticas.	
Componentes de una gramática pedagógica.	
1.2 Prácticas gramaticales en la clase de lenguas.	7
Gramática explícita y gramática implícita.	
1.3 Adquisición y aprendizaje.	9
Teoría del monitor de Krashen.	
Teoría de aprendizaje significativo de Ausubel.	
1.4 Descripción de la población.	15
CAPÍTULO 2.- DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA	
DEL DISCURSO INDIRECTO.	18
2.1 Sistema lingüístico del discurso indirecto de oraciones	
en pasado simple.	19
2.2 Análisis contrastivo del discurso indirecto en inglés y	
en español de oraciones en pasado simple.	28
2.3 Tratamiento pedagógico del discurso indirecto.	32

CAPÍTULO 3.- MODELOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA

DE LA GRAMÁTICA. 35

3.1 Teoría cognoscitiva. 35

3.2 Interlenguaje y análisis de errores. 38

3.3 Selección y justificación de un modelo teórico de
gramática pedagógica. 48

3.4 Modelo de procesamiento de input de VanPatten. 51

CAPÍTULO 4.- PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.56

4.1 Explicación gramatical del discurso indirecto
de oraciones en pasado. 57

4.2 Ejercicios de comprensión auditiva.60

4.3 Ejercicios de producción oral. 66

4.4 Ejercicios de comprensión de lectura. 72

4.5 Ejercicios de producción escrita. 79

4.6 Ejercicios de habilidades integradas. 83

CONCLUSIÓN 88

BIBLIOGRAFÍA 90

INTRODUCCIÓN.

Aprender una lengua extranjera requiere del dominio de habilidades discursivas que conjugan el conocimiento de los cuatro niveles de análisis de dicha lengua, a saber : morfología, sintaxis, fonética y semántica. Este trabajo pretende facilitar el aprendizaje, a nivel sintáctico, del discurso indirecto "*Reported Speech*" en inglés en pasado simple, desarrollando una propuesta de gramática pedagógica. Esta gramática está dirigida a alumnos, jóvenes adultos, que estudian inglés como lengua extranjera con un nivel intermedio (300 hrs.) en el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (I.S.I.T.).

En el capítulo 1 se definirá el concepto de gramática que servirá de punto de partida para la elaboración de esta gramática pedagógica. Se delimitará el concepto de gramática pedagógica, sus componentes y trayectoria a través de diferentes corrientes metodológicas. También se presentarán los aspectos psicolingüísticos, de adquisición y aprendizaje basados en las teorías de Krashen y de Ausubel. Finalmente, se describirá la población a la que está dirigida esta gramática pedagógica.

En el capítulo 2 se explicará el funcionamiento del sistema lingüístico del discurso indirecto. Se revisarán diversas gramáticas para hablantes nativos del inglés y para personas que estudian inglés como lengua extranjera con el fin de analizar el tratamiento que se le da a este punto gramatical. La descripción lingüística tomará como base la gramática generativa transformacional. También se realizará un análisis contrastivo del discurso indirecto en inglés y en español para detectar posibles áreas de similitud o

diferencia. Finalmente se presentará el tratamiento pedagógico que ha tenido esta estructura gramatical en los libros de texto y apoyos didácticos.

En el capítulo 3 se estudiará la teoría cognoscitiva como base de la aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se analizarán los conceptos de interlenguaje y de análisis de errores porque son indicadores de la presencia de alguna falla en el proceso de aprendizaje de una lengua. Se seleccionará y justificará un modelo teórico de gramática pedagógica. Por último, éste capítulo presentará el modelo de procesamiento de input de VanPatten, esencial en el diseño de los ejercicios que sustentan este trabajo.

En el capítulo 4 se retomarán elementos del capítulo 2 para justificar las actividades que se presentan. Se incluye un ejercicio del modelo de toma de conciencia : Grammar Consciousness Raising Tasks, para que el alumno deduzca la regla gramatical del discurso indirecto. Otros ejercicios se diseñarán tratando de seguir las características del modelo de procesamiento de input y de output estructurado de VanPatten. También se presentarán ejercicios de habilidades integradas con el objetivo de que el alumno maneje ampliamente el discurso indirecto.

La propuesta de este trabajo permitirá al alumno, a través de una serie de ejercicios y actividades, conocer y manejar adecuadamente este punto gramatical para poder expresarse de manera aceptable y comprensible.

CAPÍTULO 1

1.- INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

En este capítulo se abordará la definición de gramática como punto de partida para la elaboración de esta gramática pedagógica. Se definirá el concepto de gramática pedagógica haciendo hincapié en los elementos que la conforman, se explicará la trayectoria que ha tenido la gramática a través de diferentes corrientes metodológicas y la manera, explícita ó implícita, como la han abordado.

Más adelante se expondrán los aspectos psicolingüísticos, de aprendizaje y adquisición, tomando las teorías de Krashen y de Ausubel como base para la elaboración de esta gramática pedagógica.

Finalmente se describirá la población a la que está dirigida esta gramática pedagógica.

1.1 Definición de gramática.

La gramática ha sido objeto de estudio desde hace mucho tiempo y ha tratado de definirse desde varios puntos de vista. El Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics define a la gramática como: "*La descripción de la estructura de una lengua y la forma en la que las unidades lingüísticas tales como palabras o frases están combinadas para producir oraciones en la lengua. Usualmente toma en consideración los significados*

y funciones que estas oraciones tienen en el sistema completo del lenguaje. Puede incluir la descripción de los sonidos de una lengua. "

Penny Ur (Ur, P. 1988: 4) define la gramática como: *"La forma en la que el lenguaje manipula y combina las palabras (o pedazos de palabras) para formar unidades de significado más largas. Hay un conjunto de reglas que gobiernan la forma en que las unidades de significado pueden ser construidas en una lengua: se puede decir que un alumno que conoce la gramática es aquel que ha manejado y puede aplicar estas reglas para expresarse en lo que podría llamarse formas aceptables".*

Retomando estas dos definiciones, la gramática se define como la descripción de regularidades y convenciones a nivel morfológico, sintáctico, semántico y fonético que al combinarse crean estructuras más complejas de significación, siguiendo siempre una normatividad del uso de esas combinaciones para expresar ideas, sentimientos y más.

Existen diferentes tipos de gramáticas: *"Gramática prescriptiva.- Es la gramática que prescribe las reglas morfosintácticas de como la gente debe hablar. Gramática tradicional.- Es la gramática de la escuela que concierne con las partes del discurso."* Cook, V. (1991: 9).

Para efectos de este trabajo nos interesa definir tres tipos de gramáticas: la descriptiva, la pedagógica y la de aprendizaje. La gramática descriptiva establece las reglas de uso del lenguaje, su funcionamiento fonológico, fonético, morfológico y sintáctico. Ésta constituye la base teórica de donde puede surgir cualquier tipo de análisis.

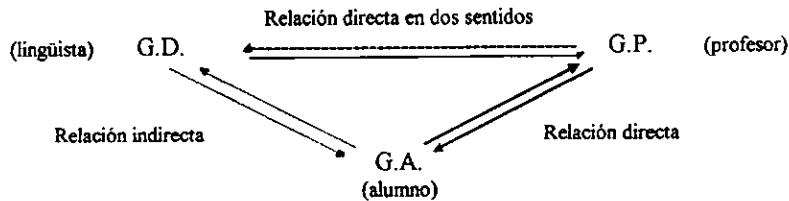
La gramática pedagógica (G.P.) es la que surge de la necesidad del alumno en el salón de clase. Está relacionada con el profesor, con el alumno y con las descripciones gramaticales del lingüista. La G.P. será detallada posteriormente.

Por otro lado, la gramática de aprendizaje es la que el alumno ha interiorizado y es parte de su interlenguaje. Es un sistema dinámico en constante cambio según la información y los conocimientos que reciba. Está relacionada con la G.P. y la gramática descriptiva (G.D.) en la medida que la primera la nutre directamente y la segunda indirectamente.

Para los fines que requiere este trabajo se describirá a continuación el concepto de G.P.

Corder, P. (1974) define la G.P. como: *"Colección de datos de la lengua meta, una manera de pensar o representar las categorías y relaciones de la gramática de la lengua meta que han sido validadas con investigación lingüística para ser accesibles al alumno."*
Corder, P. and Roulet, E. (1974:168).

Por consiguiente, una gramática pedagógica es la selección de ejercicios gramaticales y comunicativos que a juicio del profesor son los más accesibles para que el alumno adquiera y utilice fácilmente una estructura gramatical que le está causando problemas. Es la mediadora entre la gramática descriptiva y la gramática de aprendizaje, surge cuando el profesor detecta una dificultad en el interlenguaje del alumno y le da un tratamiento especial. El siguiente esquema muestra esta relación entre la G.P., la G.D. y la G.A.



G.D. – Gramática descriptiva.
 G. P. – Gramática pedagógica.
 G.A. – Gramática de aprendizaje.

Las flechas negras suponen una relación directa y las punteadas indirecta. La necesidad del alumno es el punto central para detectar un problema que el sistema interiorizado del alumno presenta. Finalmente se busca la forma de resolver ese problema. Es por eso que el profesor se apoya en la gramática descriptiva para estudiar el funcionamiento de la estructura que causa problemas. Una gramática pedagógica está conformada por las siguientes partes:

- a) Detección del problema a tratar basada en la necesidad del alumno.
- b) Descripción lingüística de su funcionamiento.
- c) Bases psicolingüísticas de su solución.
- d) Diseño de una batería de ejercicios basados en los puntos anteriores.

En resumen, una gramática pedagógica es un auxiliar didáctico para el alumno y el profesor a fin de facilitar el manejo y uso de algún punto del sistema de la lengua que causa problema al alumno.

1.2 Prácticas gramaticales en la clase de lenguas. Gramática explícita y gramática implícita.

Antes de explicar la forma en la que se ha abordado la gramática por diversas corrientes metodológicas, hay que diferenciar dos conceptos ligados a la manera de abordar la gramática explícita y gramática implícita. Bialystok (Bialystok, E. 1978) define el conocimiento explícito como una secuencia analítica de las propiedades formales de la lengua meta. Para Rutherford (1987: 179) la gramática explícita es la forma de presentar la gramática ordenándola, dándole secuencia, retomando, simplificando para provocar en el alumno un manejo consciente de la lengua. Retomando estas dos definiciones, gramática explícita es la manera de presentar las reglas de uso al alumno para que éste, a través de una serie de ejercicios, interiorice la lengua extranjera conscientemente. La enseñanza-aprendizaje sigue un enfoque deductivo al dar reglas de uso explícitas. Se relaciona con el proceso de aprendizaje consciente.

Sin embargo, la gramática explícita pierde su utilidad cuando no surge de la necesidad del alumno, cuando no se dosifica bien porque incluye demasiados elementos que el alumno no necesita. Si se queda en explicación, sin práctica, también pierde utilidad. Requiere de una sólida formación lingüística y metalingüística por parte del profesor, ya que la manera de presentarla determina el éxito del proceso.

Siguiendo el criterio de Bialystok (1978), la gramática implícita por otro lado, es la forma práctica de presentar la gramática. Sigue un enfoque inductivo porque el alumno infiere la regla con la práctica de esos ejercicios. Al igual que la anterior, requiere de una

sólida formación lingüística del profesor para presentarla. Se relaciona con los procesos de adquisición de una lengua extranjera. Es un aprendizaje inconsciente. El profesor tiene control en la verificación de la interiorización de la regla. Es preciso que la organización del contenido y la dosificación del mismo estén balanceados para facilitar su adquisición.

Es importante señalar que en la enseñanza de lenguas extranjeras la gramática puede ser abordada siguiendo un enfoque deductivo, inductivo, o en su caso, ambos.

Definida la manera y los enfoques se explicará cómo han considerado a la gramática las siguientes metodologías.

El método tradicional o Grammar Translation tenía un enfoque deductivo, la gramática se enseñaba explícitamente. Se daban reglas explícitas y esas reglas se aplicaban a nuevos ejercicios para que el alumno aprendiera las estructuras. Había traducción de las formas o estructuras.

Más tarde en contraposición nace el método directo con un enfoque inductivo, la gramática se enseñaba implícitamente. No se daban reglas explícitas. El alumno tenía que hacer su propia inferencia gramatical para deducir la regla o estructura por aprender. Se trataba de que el alumno para aprender una lengua extranjera siguiera el mismo proceso de adquisición que desarrolló al aprender su lengua materna. No existía traducción de formas o estructuras.

Más adelante surgió el método audiovisual o audiolingual en el que, como en el método directo, el enfoque era inductivo pero en este caso sí había explicación gramatical clara y precisa para no confundir al alumno. Los ejercicios que se le presentaban eran de

memorización y repetición. Seguía un enfoque ecléctico por la combinación de presentar la gramática implícita y explícitamente. Más tarde surge el enfoque comunicativo con objetivos muy claros para que el alumno haga uso de la lengua que está aprendiendo para comunicarse. Se dan las reglas de uso como facilitadoras del proceso de comunicación. La gramática tiene un tratamiento especial porque está ligada a la competencia comunicativa. Se busca que el alumno adquiera una competencia comunicativa, que, desde el punto de vista de Hymes (1972 : 69) es el conocimiento del idioma que el hablante tiene. Es el conocimiento de todas esas regularidades de la lengua, reglas, usos que están interiorizados en el alumno o hablante para utilizarlas en la situación o momento apropiado. Esta competencia está formada por los componentes discursivo, referencial y una lingüístico. La presente propuesta desarrollará el componente gramatical considerando también al componente semántico pero se hará hincapié en el componente gramatical porque el conocimiento del sistema lingüístico permite el conocimiento de esas convenciones que son necesarias para comunicar en la lengua extranjera.

1.3 Adquisición y aprendizaje.

Para tener un control lingüístico de cualquier lengua el hablante o alumno atraviesa por procesos de adquisición y aprendizaje que facilitan la obtención de ese control. Krashen (Krashen, D. 1972:152) delimita claramente estos dos conceptos. Para él la adquisición se refiere a la forma en que las habilidades lingüísticas son internalizadas "naturalmente ", sin un enfoque consciente de las formas lingüísticas. Se da en una

situación natural de comunicación muy similar a la situación en la que el niño asimiló el conocimiento de su lengua materna.

Por otro lado, el concepto de aprendizaje se refiere a un proceso consciente. Se da en situaciones formales de aprendizaje caracterizadas por la presencia de una retroalimentación o corrección de errores. La presentación de las estructuras se lleva a cabo en situaciones artificiales de aprendizaje.

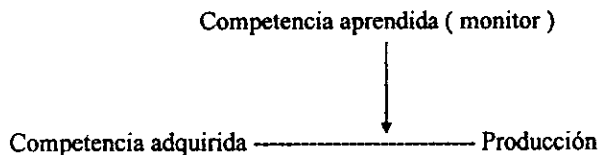
Estos dos conceptos se relacionan con la teoría del monitor propuesta por el mismo Krashen. Él establece que una persona que estudia una lengua extranjera puede adquirirla y aprenderla al mismo tiempo si se dan las condiciones para ello que favorezcan el proceso inconsciente del uso de la gramática y de las regularidades de la lengua que adquiere. Estos conocimientos inconscientes están relacionados con la fluidez. La adquisición tiene un enfoque inductivo porque no se da la regla, sino se infiere a través de la práctica.

Una lengua puede ser aprendida cuando se hace de manera consciente, en situaciones formales, en la escuela. Hay que señalar que estos conocimientos conscientes son explícitos porque son aprendidos formalmente e integran ese control lingüístico llamado monitor, éste determina la precisión de lo que se dice si el alumno cuenta con :

- a) El tiempo suficiente para autocorregirse.
- b) El conocimiento de la lengua.
- c) La atención está puesta en la forma al momento de hablar.

Este aprendizaje consciente de la lengua está relacionado con la precisión del discurso. El conocimiento adquirido actúa como monitor que procesa, ordena, corrige y

externaliza el discurso. A continuación se muestra cómo actúa el monitor en una situación formal de aprendizaje en el modelo de Krashen (1972):



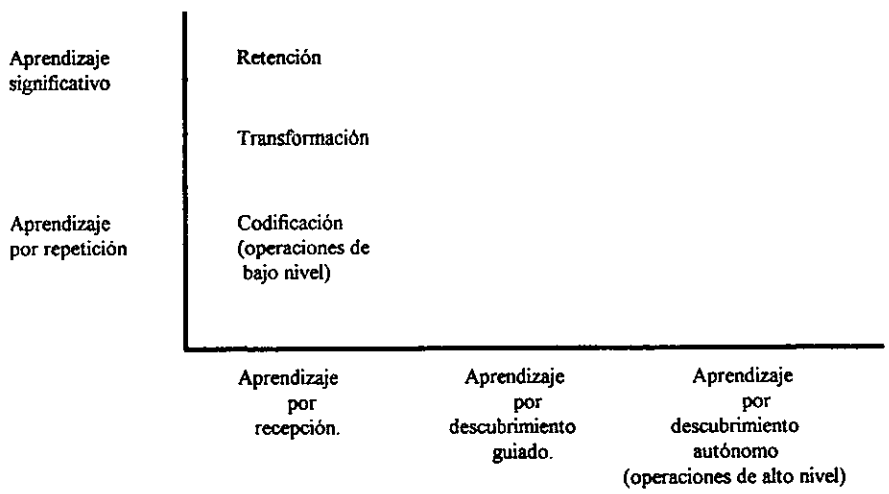
Es importante señalar que no todo lo que se corrige se debe al uso del monitor porque muchas veces se corrige intuitivamente. Estos dos procesos de adquisición y aprendizaje están presentes cuando una persona estudia una lengua extranjera.

Esta propuesta de gramática pedagógica se centra en situaciones formales de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que nos referiremos al proceso de aprendizaje.

D. Ausubel, por otro lado, pertenece a la corriente del aprendizaje cognoscitivo, la cual considera la parte afectiva y cognoscitiva del alumno. Para entender la teoría de Ausubel se definirán dos conceptos necesarios. Según Ausubel (1989: 211) el aprendizaje significativo es el que se puede relacionar con lo que el alumno ya sabe. Se da cuando el conocimiento nuevo se incorpora a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto. Por otra parte el aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario.

Ausubel da prioridad al aprendizaje significativo porque su teoría está centrada en el aprendizaje formal, a través de una instrucción. Propone una teoría que está compuesta por dos ejes: uno vertical que corresponde al aprendizaje realizado por el alumno quien codifica, transforma y retiene la información.

El otro eje corresponde a la estrategia de instrucción planeada y programada para fomentar y facilitar ese aprendizaje. En este eje la enseñanza es receptiva porque el profesor expone de manera explícita lo que el alumno debe aprender. El siguiente esquema de Ausubel (1978) muestra estos dos ejes:



Este esquema muestra que en la enseñanza estos dos ejes se relacionan entre sí. La enseñanza de una lengua extranjera puede abarcar estas dos dimensiones. Para que un aprendizaje sea significativo el material que se presenta al alumno debe tener un significado en sí mismo. No debe ser arbitrario, es decir, debe tener relación con conocimientos anteriores para facilitar el enlace de lo nuevo con lo existente. De ahí la importancia de conocer la experiencia lingüística del alumno. La parte afectiva del alumno

puede determinar, sin embargo, la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya se tienen.

El aprendizaje memorístico no es sustantivo (no tiene significado en sí mismo), es arbitrario. No requiere de esfuerzo para integrar los nuevos conocimientos a los ya existentes. No se relaciona con la experiencia y no tiene ninguna implicación afectiva para relacionar esos nuevos conocimientos con los anteriores.

Esta propuesta de gramática pedagógica está centrada en el aprendizaje significativo de Ausubel por lo que es necesario ampliar este concepto. Para que un aprendizaje tenga significatividad requiere que la actividad que se da al alumno sea estructurada, esto es, que el profesor le de progresión, secuencia, dosificación de la dificultad para que pueda ser estructurante (aceptable y digerible) para el alumno. Estas actividades estructurantes deben coordinarse o encadenarse a los conocimientos anteriores para que el alumno haga suyo ese conocimiento.

Existen dos tipos de operaciones o ejercicios que pueden determinar la eficacia de una actividad estructurada :

1) Las operaciones de bajo nivel son las que no requieren de una capacidad de análisis y discernimiento . Son operaciones mecánicas, de repetición y memorización del conocimiento de la forma de la lengua. Son actividades gráficas, morfosintácticas, léxicas y fonológicas.

2) Las operaciones de alto nivel requieren de un proceso de percepción, análisis y discernimiento individual por parte del alumno para comprender la información que se le presenta.

Estas operaciones de alto nivel requieren de procesos mentales superiores, éstos tienen que ver con el uso, selección, aplicación y coherencia de la lengua. Son operaciones semánticas, sociolingüísticas, de aplicación y textuales. Penny Ur (1988) da la clasificación de tres tipos de actividades aplicables en la clase de lenguas que facilitan la interiorización de una lengua extranjera. Estas actividades

"drills" se relacionan con las operaciones de bajo y alto nivel que Ausubel propone :

A) Las actividades mecánicas son actividades de repetición, memorización y sustitución .

B) Las actividades significativas son un poco más complejas porque requieren de procesos mentales no muy profundos pero que tengan significado para el alumno.

C) Actividades que requieren del uso consciente de las formas para establecer situaciones reales de comunicación.

Aplicando estos conceptos a la gramática pedagógica que se elaborará, las actividades y ejercicios tienen que estar muy bien estructurados para que sean significativos (estructurantes) para el alumno. Además la teoría de Ausubel marca las pautas a seguir para hacer la selección el tipo de operaciones o ejercicios (de bajo o alto nivel) que se van a aplicar.

1.4 Descripción de la población.

A continuación se describe la población a la que está dirigida la gramática pedagógica. La comunidad está formada por dos grupos uno matutino y otro vespertino de 15 a 20 alumnos por grupo. Son adultos jóvenes de 17 años en adelante. Algunos alumnos estudian preparatoria, universidad u otras carreras como computación, turismo y otras más. Existe una pequeña parte del alumnado que son amas de casa. Otra parte trabaja. Por último hay una pequeña parte que son profesores de computación y de inglés a nivel primaria.

Es necesario especificar que, aunque los dos grupos pertenecen al mismo nivel, existen grandes diferencias entre ellos. Los alumnos de la mañana son personas muy activas, con una motivación muy alta para aprender inglés porque lo necesitan para mejorar su posición laboral, por cuestiones de viaje, o por cuestiones muy personales. Son los alumnos modelo que hacen tarea, participan mucho en clase, se dan la oportunidad de practicar el inglés extra clase.

Por otro lado, los alumnos del turno vespertino presentan características muy diferentes porque aunque son personas que también tienen actividades personales diversas, llegan a clase después de la hora de la comida, a veces sin comer, son hijos de familia sin grandes responsabilidades. Les gusta la diversión y realizar actividades en clase que no requieran mucho esfuerzo.

Los alumnos a los que se destinará esta gramática pedagógica son del turno vespertino nivel intermedio I4, con 300 horas de inglés, que estudian en el Instituto

Superior de Intérpretes y Traductores (I.S.I.T.) con 1:20 horas de clase diaria. Esta población tiene acceso a la práctica del idioma casi exclusivamente en el salón de clase.

Es importante describir el tipo de profesores que trabajan en este instituto. Son en su mayoría jóvenes, dinámicos, que trabajan con un enfoque comunicativo para impartir sus clases. Cuentan con la ayuda del libro "Look Ahead" de los autores Andy Hopkins y Jocelyn Potter. El curso completo consta de 4 libros desde nivel principiantes hasta nivel avanzado, cassettes, video y libro de práctica.

En la primera parte de este capítulo se definió el concepto de gramática, de gramática pedagógica y sus componentes. En la segunda parte se estableció la manera de abordar la gramática, explícita o implícitamente, por las metodologías más importantes de la enseñanza del inglés. En la tercera parte se analizaron los conceptos adquisición y aprendizaje de Krashen relacionados con la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Se dio prioridad al aprendizaje porque la propuesta que presentaremos entraña una situación formal de interiorización de la lengua extranjera, dentro del salón de clase. Se estudió también la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel que servirá de base para la elaboración de la batería de ejercicios de la gramática pedagógica.

Por último se describió el tipo de población para la que está diseñada esta propuesta de G.P.

En el siguiente capítulo se explican con detalle las características y funcionamiento de la manera para reportar indirectamente enunciados en pasado simple utilizando enunciados en pasado compuesto.

CAPÍTULO 2

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL DISCURSO INDIRECTO.

En el presente capítulo se describirá el sistema lingüístico del discurso indirecto. Esta descripción servirá de base para el diseño de técnicas y procedimientos para su tratamiento pedagógico. Se definirá el término de discurso indirecto para comprender mejor el concepto. Se revisarán diversas gramáticas para hablantes nativos del inglés con el objeto de comprobar si el discurso indirecto causa problemas al aprenderlo o utilizarlo. También se analizarán gramáticas para personas que estudian inglés como lengua extranjera a fin de estudiar el tratamiento que se le da al discurso indirecto.

Para realizar la descripción lingüística se tomarán elementos de tres gramáticas diferentes: la gramática tradicional, la gramática estructural y la gramática transformacional generativa. La primera, estudia el funcionamiento de las palabras en la oración, se dirige del significado a la forma. Es normativa porque sigue un uso adecuado y correcto de lo que se habla. Prescribe lo que la gente debe hablar.

Por otro lado, la gramática estructural describe, analiza y formula los patrones formales de la lengua. Tiene un enfoque dirigido de la forma al significado. Distingue la lengua hablada de la escrita. No se relaciona con el significado y existen varios niveles de uso de la lengua.

Finalmente, la gramática transformacional generativa que describe no sólo las oraciones existentes en una lengua, sino todas las oraciones posibles para explicar cómo los hablantes nativos forman o "generan" oraciones.

En el caso del discurso indirecto se tomará como punto de apoyo un modelo de gramática transformacional generativa para hacer la descripción lingüística. Se realizará un análisis contrastivo del discurso indirecto en inglés y su correspondiente en español para identificar sus puntos de contraste y posibles áreas de dificultad. Por último se analizará el tratamiento pedagógico que ha recibido, a través de libros de texto y libros de apoyo, para explicar la forma en la que se ha abordado esta estructura.

2.1 Sistema lingüístico del discurso indirecto de oraciones en pasado simple.

Oratio obliqua, indirect speech o reported speech los define Crystal, D. (1988:194) como las palabras reportadas por alguien. Usualmente toma la forma de una cláusula subordinada introducida por *that*. Ejemplo:

Charles said *that* he was not interested.

Jones, L (1992: 78) describe al discurso indirecto como el reporte que se hace indirectamente opuesto al que se reporta directamente o entre comillas. Para Chalker, S. (1990:257) *reported speech* es la forma de decir casi lo mismo utilizando las mismas palabras. Esta forma está sujeta a "reglas". Estas tres definiciones dan un panorama de lo que se quiere explicar como discurso indirecto. Por lo tanto el discurso indirecto se describe

como la forma en que las palabras son reportadas indirectamente por alguien siguiendo ciertas " reglas " de uso como se explicará más adelante.

No se encontró evidencia del origen del discurso indirecto en los libros consultados de: Crews, F. (1977); Bambas, R. (1980); Robins, R.H. (1980); Jespersen, O. (1982); Mitcell, B. y Robinson, F. (1992); y C. Baugh, A. (1993). Su origen posiblemente es, como lo dice Knepler, M. (1990: 399) que el discurso indirecto es una buena solución cuando no podemos recordar las palabras exactas que fueron dichas o escritas o queremos resumir o incluir sólo las partes más importantes del discurso oral o escrito de alguien. Por eso es importante estudiar el tratamiento que se le da en L1 y su repercusión en la lengua extranjera.

De las gramáticas de L1 que se analizaron se observó lo siguiente: Choy, P. (1978); Aarts, F. (1982); Levin, G. (1987) y Perrin, R. (1987), no incluyen el discurso indirecto como problema para hablantes nativos del inglés. En el libro de Leggett, G. (1988) se explica brevemente el cambio en el tiempo de los verbos. Esto demuestra que, aparentemente, el hablante nativo del inglés no tiene problemas de uso y manejo de esta estructura.

Del análisis hecho a las gramáticas para personas que estudian inglés como lengua extranjera se obtuvo lo siguiente: Guide to Patterns and Usage in English de Hornby, A. (1975) y A Communicative Grammar of English de Leech, G. y Svartvik, J. (1975) no abordan el punto gramatical de discurso indirecto. Mittins (1979) y su libro A Grammar of Modern English explica el uso de la conjunción *that* necesaria al hacer el reporte indirecto, pero no expone reglas de uso. En Grammatical Structures of English and Spanish de

Stockwell (1965) no aparece el discurso indirecto como tal, sino que se explica el uso del verbo *decir* como verbo que permite una frase nominal y que puede ser reemplazada por un verbo en infinitivo o por un verbo en subjuntivo. Ejemplo: a) Dijo que estuviera seguro. b) He said for him to be sure.

A Grammar of Contemporary English de Quirk (1974) y English Grammar for Students of Spanish de Spinelli (1994) explican de manera sencilla el uso del discurso indirecto.

De otro grupo de libros: English Grammar de Schramper (1989); Ways to Grammar de Shepherd (1984); Grammar with a Purpose de Knepler (1990); A Communicative Grammar of English de Leech y Svartvik (1979); A Practical English Grammar de Thomson y Martinet (1960); y Language Practice de Vince (1993) ofrecen una explicación detallada de los cambios en los tiempos verbales que se deben hacer cuando se utiliza el discurso indirecto.

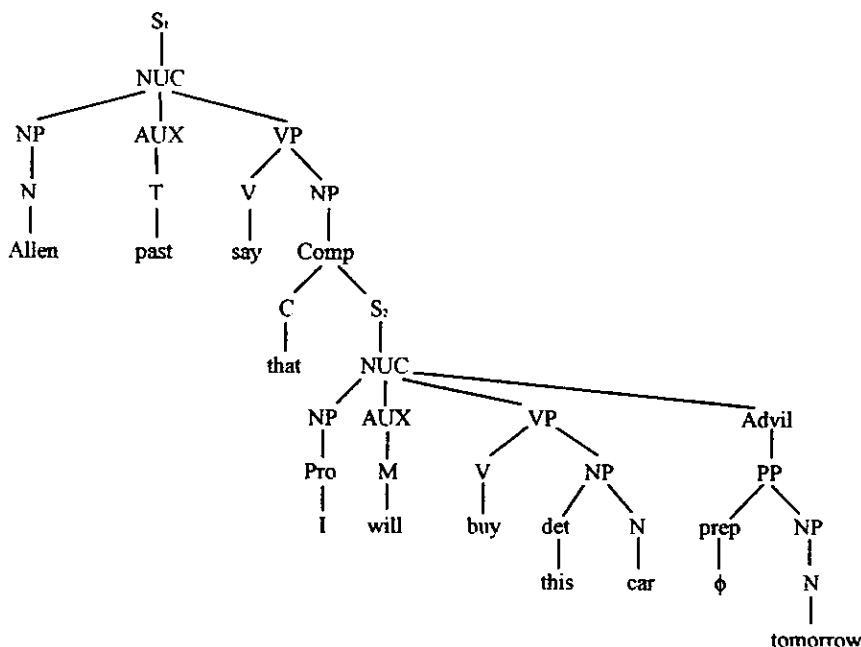
En las gramáticas de Chalker (1990) Current English Grammar, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983) The Grammar Book y Practical English in Usage de Swan, M. (1980) se describe el uso del discurso indirecto de una manera más amplia. Se explica el cambio de los tiempos verbales, y se describen los cambios que se tienen que hacer en los pronombres personales y demostrativos, en los complementos adverbiales y en los verbos modales.

Como se puede notar la estructura del discurso indirecto presenta variantes en la forma en que ha sido abordada por las gramáticas anteriormente citadas. Es necesario

explicar las posibles áreas de dificultad para el estudiante de inglés como lengua extranjera. Se seleccionó el libro de Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983) para explicar las reglas de uso y los ejemplos facilitando el estudio de esta estructura. El discurso indirecto presenta varias modalidades: discurso indirecto de oraciones, discurso indirecto de preguntas, de exclamaciones, de instrucciones y de peticiones. Para el objetivo de este trabajo únicamente se escogió el discurso indirecto de oraciones en pasado simple. Al respecto, Celce-Murcia y Larsen-Freeman exponen varias "reglas" y "violaciones" de uso del discurso indirecto que se exponen a continuación:

a) Cláusula subordinada *that*. Esta cláusula es la introductoria al hacer el reporte indirecto .:

Ejemplo: Allen said *that* he would buy that car the following day.



Esta conjunción *that* puede ser omitida sin afectar la estructura gramatical de la oración. Ejemplo: Allen said he would buy that car the following day.

b) Pronombres personales. Es necesario hacer cambio en estos pronombres porque no se puede utilizar el mismo pronombre cuando se reporta. Ejemplo:

De primera persona a tercera persona

Jenny: I have a cold and my head hurts.

Jenny said that *she* had a cold and *her* head hurt.

De segunda persona a primera persona.

Robert to Charles: *You* should come.

Robert said that *I* should come.

c) Armonía en el tiempo verbal. Las reglas para el uso de los tiempos verbales son muy claras pues de presente cambia a pasado, de presente perfecto cambia a pasado perfecto, etc. como lo muestra el siguiente ejemplo, tomado del libro American Streamline de Viney, P. (1985):

am/is	—————→	was
are	—————→	were
have/has	—————→	had
don't	—————→	didn't
want	—————→	wanted
didn't do	—————→	hadn't done
saw	—————→	had seen
was/were	—————→	had been
will/won't	—————→	would /wouldn't
can/can't	—————→	could/couldn't
may	—————→	might
had done/would	} no hay cambio	
could/should		
ought/might		

La problemática resulta cuando hay que hacer el cambio en el tiempo pasado. Hay gramáticas que sugieren un cambio de tiempo verbal cuando se reporta un verbo en pasado:

Richard: John saw " Star Wars " twice.

Richard said that John *had seen* " Star Wars" twice.

Surgen aquí las llamadas " violaciones " por los hablantes nativos expuestas a continuación:

1.- Oraciones reportadas que expresan verdades generales no tiene que ser cambiadas al pasado aún cuando el verbo a reportar esté en pasado. Ejemplo:

Columbus said that the Earth is/was round.

2.- Cuando el discurso indirecto es una repetición inmediata y que rara vez concuerda en tiempo verbal con el verbo que se reporta. Ejemplo:

Jane: I have a stomachache, too.

Willy: What did you say?

Jane: I said I have a stomachache, too.

3.- Existen hablantes nativos del inglés que no siguen la armonía del verbo, aún para pasados muy remotos si la situación descrita en la cláusula reportada se mantiene como verdadera o es asumida como verdadera por el hablante. Ejemplo:

Sheena said that she has a car.

4.- Cuando se cambia de pasado a pasado perfecto puede ocurrir un cambio en el significado debido a que se le agrega un marcador perfectivo. En ese caso, el cambio es a menudo olvidado. Ejemplo:

Sam: I wanted to go to Albany to visit friends last weekend.

Sam said that he *wanted* to go to Albany to visit friends last weekend. (Sam sí fue a Albania).

Sam said that he *had wanted* to go to Albany to visit friends last weekend. (Sam quiso ir, pero no fue).

Hay ocasiones en las que el significado de una oración no se afecta al hacer el cambio del tiempo verbal. Esto refleja un uso informal del discurso indirecto como lo plantean Thomson y Martinet (1980).

5.- La falta de armonía del tiempo verbal también se puede encontrar en el inglés escrito. Un análisis hecho sobre el discurso indirecto en textos escritos por hablantes nativos, Chang (1981) encontró que cuando un adverbio de tiempo en presente o futuro tiene lugar en la cláusula a reportar, el cambio del tiempo del verbo no siempre se lleva a cabo:

James said he hopes to begin his new computing program course by early next year.

6.- El presente imaginativo y las cláusulas condicionantes en pasado cuando son reportadas indirectamente no permiten armonía en el tiempo del verbo porque los condicionales tendrían que pasar a condicionales pasados (Thomson y Martinet 1980).

Ejemplo,

a) Ed: If I had the will, I would find a way.

b) Ed said that if he had the will, he would find a way.

a) Ed: If I had had the will, I would have found a way.

b) Ed said that if he had had the will, he would have found a way.

Con todas estas excepciones se pretende señalar que el uso del tiempo verbal no se cumple siempre, pero que sí se aplica frecuentemente, especialmente en inglés escrito y en registros más formales del inglés hablado. De hecho, la armonía del tiempo verbal es obligatoria como lo marca Leech (1971) ejemplo,

Socrates: I am blameless (Socrates dies).

Socrates said that he is/was blameless.

Otra circunstancia por la que la armonía del tiempo verbal debe ser obligatoria es cuando la persona que reporta trata de ser imparcial no haciendo juicio de valor de la oración que está reportando.

d) Cambios en los verbos modales. Debido al cambio en el tiempo verbal, también debe hacerse el cambio en los verbos modales que aparecen a continuación:

may → might (posibilidad), could (permiso)

can → could

shall → would (futuro), should (pedir consejo)

will → would

must → had to

Ejemplo: " It may rain " He said that it might rain.

Sin embargo, estos cambios no siempre tienen lugar. Por ejemplo, si *will* es el verbo modal en la oración reportada, se utiliza para expresar futuro, y además la situación descrita

permanece como verdadera en el momento de hacer el reporte indirecto, entonces *will* no cambiará a *would*. Ejemplo,

Mr. Snyder said that the next big depression *will* be in 1998.

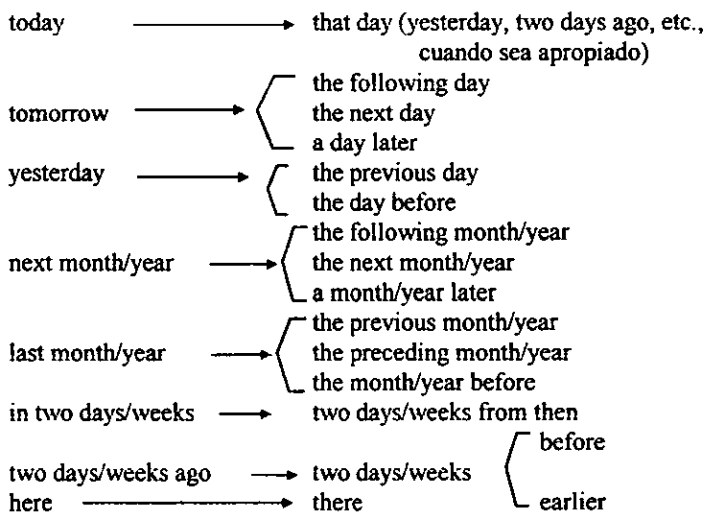
Hay otro caso que se da cuando el modal da sentido de inferencia o predicción provocando que el cambio no se lleve a cabo porque alteraría el significado de la oración a reportar, ejemplo,

" It may rain " It might rain.

Por esta ambigüedad en los verbos modales es difícil predecir cuándo y cómo un hablante nativo hará los cambios en los verbos modales al reportar indirectamente.

e) Cambios en los pronombres demostrativos. Estos cambios son fáciles de realizar porque *this* cambia a *that* y *these* cambia a *those*.

f) Cambio en los adverbios de tiempo y lugar. Este último cambio se realiza de la siguiente manera como lo muestra Celce-Murcia y Larsen Freeman (1983):



Después de haber estudiado el sistema lingüístico del discurso indirecto se puede observar que en ocasiones si resulta un área de problemática para hablantes nativos del inglés porque no hacen consciente el uso de las reglas.

Para el alumno el uso y manejo del discurso indirecto también causa problemas porque su correlativo en español no se utiliza debidamente. Al momento de reportar en inglés son tantos los cambios que debe hacer que:

a) Se confunde y no lo hace correctamente.

b) En algunos libros de texto no se muestran todos los cambios que se deben llevar a cabo. Además el hecho de que los hablantes nativos cometen "violaciones" no es la causa de los problemas que tiene el hablante no nativo.

Es importante explicar que para reportar oraciones indirectamente se pueden emplear dos verbos: *say* y *tell*. *Tell* es un verbo que casi siempre necesita un pronombre, ejemplo :

She told *him* not to go.

Say es un verbo neutral, sin carga semántica y fácil de utilizar porque no requiere necesariamente de un pronombre, ejemplo :

She said that it was imposible to go.

2.2 Análisis contrastivo del discurso indirecto en inglés y en español de oraciones en pasado simple.

El discurso indirecto en inglés tiene su correlativo en español de la siguiente manera: Revilla, S. (1984: 227) lo maneja como proposición subordinada sustantiva de estilo

indirecto; Pons, J. (1960: 395) lo define como proposición subordinada en función del predicado con complemento verbal; La Real Academia Española (1973: 516) lo trabaja como oraciones complementarias indirectas de tipo enunciativo. Como se puede observar, al igual que el *Reported Speech* y el *Indirect Speech* , el discurso indirecto, que es la traducción que se tomó en español, es una estructura que presenta algunas variantes que se explican a continuación.

Una proposición, como lo señala Revilla (1984), es una unidad que tiene sentido en sí misma, pero no tiene autonomía sintáctica. Depende de otra, no funciona independientemente y forma parte de otra unidad superior que es la oración. Estas proposiciones van introducidas por la conjunción *que* necesariamente.

Como ya se citó con anterioridad, esta proposición subordinada de estilo indirecto necesita de la conjunción *que* y de complementos verbales como lo muestra el siguiente ejemplo: Dice que no irá.

En esta proposición , si se separa " dice ", no tiene sentido por sí sola; por eso está subordinada con el verbo. La Real Academia (1973) dice que son oraciones incorporadas porque ejercen el oficio que en su lugar podría ejercer un sustantivo que en este caso sería como complemento objetivo del verbo, por ejemplo :

Dijo que volvería pronto.

Esta oración , según la Real Academia (1973) , es de estilo indirecto porque el narrador refiere por sí mismo lo que otro ha dicho.

Después de haber hecho el análisis del funcionamiento de esta proposición subordinada en español en varias gramáticas del español Pons (1960); Stockwell (1990); Garcerán, H: (1971); Seco, R. (1954); Gili, S. (1961); Real Academia Española (1973) se pueden explicar los siguientes puntos:

a) El discurso indirecto en español necesita de la conjunción *que* para unir las dos frases reportadas, ejemplo: Dijo *que* venía.

b) En el discurso indirecto existe armonía en el tiempo verbal como lo muestra la siguiente oración: Dijo *que* *venía*.

Considerando lo anterior, se puede decir que el discurso indirecto en español es más fácil de utilizar porque el hablante no tiene que hacer tantos cambios. Por lo mismo que es fácil de utilizar, el hablante de español comete errores en el cambio del verbo principal y en el verbo que se utiliza para reportar, ejemplo: Dice de que viene al rato.

En lugar de decir: Dijo *que* venía al rato.

Ahora, es preciso describir los puntos de similitud y contraste del discurso indirecto en inglés y en español.

1) El discurso indirecto en español, como ya se explicó, necesita de la conjunción *que* para unir las dos frases reportadas. En inglés el uso de la cláusula *that* no es necesaria, es opcional, ejemplo:

She said she was coming.

Dijo *que* venía.

II) En español no se necesita definir el pronombre personal. No hay cambio en el pronombre porque está implícito en el verbo. En inglés sí es necesario hacer el uso y cambio del pronombre personal al momento de reportar:

She said she was coming. *Dijo que venía.*

III) En español existe armonía en el tiempo verbal al igual que en inglés, pero en éste último es un poco más estricto el uso de los cambios en los tiempos verbales.

IV) En español no se encontró evidencia de cambios tan drásticos en verbos como *poder* y *deber*, que en inglés corresponden a verbos modales que casi siempre sufren cambios al hacer el reporte:

Debes estudiar. *Dijo que debo estudiar.*

You must study. *He said I had to study.*

V) Tampoco se encontraron casos de posibles cambios en los pronombres demostrativos: *este, estos, aquel, aquellas, etc.* Sin embargo en inglés sí se deben realizar.

VI) No se encontró evidencia de cambio en los adverbios de tiempo y lugar, mientras que en inglés es indispensable hacerlos.

Tal vez por esa falta de precaución al hacer el reporte en español, al hacerlo en inglés, el alumno se confunde y le es difícil de manejar y aprender. En pocas palabras, si no se utiliza correctamente en español tampoco lo hará en inglés.

2.3 Tratamiento pedagógico del discurso indirecto.

En esta última etapa de investigación bibliográfica, se estudiaron varios libros de texto y material didáctico (libros de apoyo) para observar como es tratado el discurso indirecto. Al igual que el punto 2.2., se agruparán los libros de acuerdo al modo de presentar esta estructura. Se empezará con el libro Think First Certificate de Jon Naunton (1989) que es un libro de nivel avanzado, se dan reglas básicas de uso y los ejercicios que se presentan son de completar oraciones. Del libro de Carrier (1986) Break into English nivel intermedio, el discurso indirecto se introduce a través de una serie de ejercicios que abarcan las cuatro habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita. Además, se dan cuadros sinópticos ejemplificando los cambios esenciales que se utilizan en el discurso indirecto.

En el libro Interchange 2 de Richards (1991) , se dedica una página a esta estructura indicando solamente las reglas básicas del cambio de los tiempos verbales acompañada de un ejercicio de comprensión auditiva. Otro libro consultado fue el de Dixon (1994) Graded Exercises in English donde se hace una breve diferenciación del discurso directo y del indirecto con una serie de oraciones para reportar. El libro Outlook for English 2 de Holloway (1992) lo maneja muy superficialmente y solo haciendo la diferenciación entre *say* y *tell* a nivel básico. Los libros Panorama 2 de Potter(1989); Communicate in English 2 de Villafuerte (1990); Grammar Games de Rinvolucri (1984); ALK: Advanced de O'Neil (1981); Drama de Wessels (1987) no manejan el discurso indirecto.

Coast to Coast de Harmer (1989) da una introducción muy somera, sin explicación, de los cambios que se tienen que realizar. The Sourcebook de Shepherd (1991) maneja el verbo *say* por separado, pero no se presenta la estructura del discurso indirecto. Communicative Grammar Practice de Jones(1992) no describe las reglas de uso de esta estructura, sólo se pide que el alumno realice una serie de ejercicios. Streamline de Hartley y Viney (1985) presenta una tabla muy completa del cambio tanto de los verbos como de los complementos circunstanciales, a través de ejercicios de lectura y escritura; auxiliándose de ejercicios en el libro de prácticas. En Look Ahead 2 de Hopkins (1994) se introduce el discurso indirecto de forma sencilla sin reglas en los cambios de pronombres y complementos. Se dan los ejercicios para que el alumno infiera la regla.

Por último los libros Grammar Practice Activities de Ur (1988) y Action Games de Turtledove (1993) tienen una sección dedicada al tratamiento del discurso indirecto por medio de actividades y ejercicios comunicativos.

Como se puede observar, no todos los libros que fueron analizados en esta sección abordan el tratamiento del discurso indirecto. Algunos libros explican la estructura básica del mismo. Otros lo definen ampliamente . Por esto la finalidad de haber llevado a cabo este análisis en los libros anteriormente citados es la de tener una base para la elaboración de ésta gramática pedagógica porque lo que se pretende hacer es presentar todos los cambios con sus excepciones al alumno para que de esta forma el uso y manejo del discurso indirecto sea aceptable.

En este capítulo se describió el sistema lingüístico del discurso indirecto con su respectiva definición. Se investigó el origen del mismo en diversos libros de historia del inglés. Se analizó la estructura en gramáticas de L1 para ver como es abordada y si causa problemas a los hablantes nativos del inglés. Se hizo lo mismo con gramáticas para personas que estudian inglés como lengua extranjera para detectar posibles áreas de dificultad. Más tarde se realizó el análisis contrastivo del discurso indirecto en inglés y en español encontrándose puntos de contraste y dificultad para el alumno. Finalmente se revisaron diferentes libros de texto y de material didáctico con la finalidad de estudiar el tratamiento que dan al discurso indirecto.

En el siguiente capítulo se realizará un análisis de errores de interlenguaje que puede presentar el discurso indirecto para seleccionar y justificar el modelo teórico de la gramática pedagógica en proceso de elaboración.

CAPÍTULO 3

MODELOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA.

En el presente capítulo se abordará la teoría cognoscitiva y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se analizarán los conceptos de interlenguaje (IL) y de análisis de errores y su relación con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. De los tres modelos que se presentarán: Garden Path, Lexical Approach y Task- Based Approach, se seleccionará el que servirá de base para la elaboración de los ejercicios gramaticales que sustentarán esta gramática pedagógica. Finalmente se examinará el modelo de procesamiento de input de Van Patten, B. (1995) que guía al alumno en el procesamiento de la información recibida para su comprensión y producción al aprender una lengua extranjera.

3.1 Teoría cognoscitiva.

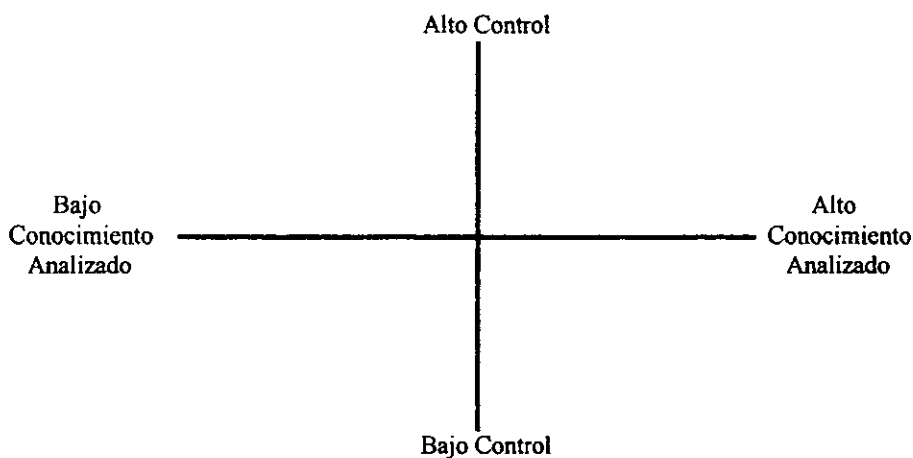
La teoría cognoscitiva surge del estudio de psicólogos y psicolingüistas para analizar el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso cognoscitivo. Este proceso está formado por un conjunto de representaciones mentales internas que guían y regulan la actuación (performance) McLaughlin, B (1987). Estas representaciones forman sistemas, que al crecer, se van reestructurando y se encuentran en la memoria de dos maneras: a) declarativa y b) de procedimientos. Anderson (1983) sostiene que en las representaciones

declarativas, o de conocimiento declarativo se tiene conocimiento de algo. Las definiciones, hechos, reglas y abstracciones pertenecen a este tipo de representación. Se almacenan en términos de significados o representaciones proposicionales.

Para O'Malley, J. y Chamot, A. (1990) el conocimiento declarativo permanece en la memoria a largo plazo en términos de significado, tiende a ser estático y se hace de manera consciente. La gramática se sitúa en este tipo de conocimiento porque con la práctica y manejo genera un conocimiento de procedimientos, esto es, el uso correcto de la lengua extranjera. El conocimiento declarativo puede ser aprendido rápidamente. Tres características importantes de este conocimiento son:

- 1) Representación de los significados en la mente.
- 2) Transferencia de esos significados en la lengua extranjera.
- 3) Representación del conocimiento metalingüístico en el eje del conocimiento

analizado, como lo muestra el siguiente esquema de O'Malley y Chamot (1990):



Por otra parte, el conocimiento de procedimientos o dinámico se refiere a la ejecución de una tarea (task) , la facultad para realizar varios procesos mentales, Anderson (1983). Este conocimiento crea una habilidad para generar o entender la lengua en la solución de un problema en ciertas situaciones. La adquisición de este conocimiento es paulatina y se da con la práctica. Para pasar del conocimiento declarativo al procedimental existen tres etapas expuestas por O'Malley y Chamot:

1.- Cognoscitiva. Es la etapa de la instrucción, en ella se dan explicaciones de lo que se tiene que hacer y forma parte de una actividad consciente en el alumno. Esta etapa corresponde al conocimiento declarativo.

2.- Asociativa. En esta etapa se detectan y eliminan errores, realizando conexiones con elementos de la realidad. Todavía existe el conocimiento declarativo.

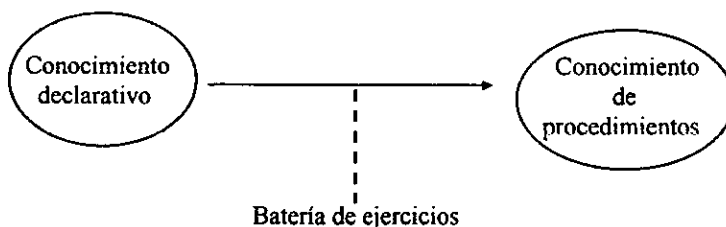
3.- Autónoma. En este punto la ejecución se vuelve automática y se realiza sin esfuerzo. Esta etapa forma el conocimiento de procedimientos.

Estas etapas demuestran que las representaciones están en forma declarativa al principio y se vuelven automáticas con la práctica. Este conocimiento de procedimientos es activo e incrementa el aprendizaje, es automático (inconsciente), pero el alumno requiere del conocimiento declarativo para hacer conexiones.

Teniendo la definición de estos dos conocimientos, es necesario explicar cómo se sitúa la gramática y cómo se utiliza en la enseñanza de una lengua extranjera. La gramática pertenece a esa parte declarativa que genera un conocimiento de procedimiento, por ello, es importante saber cuales son los procesos que hacen que ese discernimiento declarativo

gramatical se relacione adecuadamente en el sistema de la lengua del alumno, mediante procesos controlados, para recuperar ese razonamiento con la velocidad necesaria y poderse comunicar en la lengua extranjera. Para los fines del desarrollo de esta gramática pedagógica es relevante citar que mediante reglas formales sí se puede aprender una lengua extranjera a través de la práctica para que ese conocimiento declarativo se convierta en discernimiento de procedimiento.

El siguiente esquema muestra la importancia que tienen estos dos entendimientos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los ejercicios que se elaborarán en este trabajo facilitarán y acelerarán el aprendizaje del discurso indirecto de oraciones en pasado.



3.2 Interlenguaje y análisis de errores.

Según la teoría cognoscitiva los conceptos de interlenguaje y de error son importantes para entender el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Selinker, L. (1974) describe al interlenguaje (IL) como un sistema inherente con estructuras implícitas que ayudan a formar ese sistema. Este sistema está formado por cinco procesos:

1.- Transferencia de lenguaje.- Son las formas, reglas y subsistemas fosilizados que ocurren en la actuación (performance) del IL y que son resultado de la lengua materna.

2.- Transferencia de entrenamiento.- Es el resultado de esas formas y reglas fosilizadas que han sido provocadas por la enseñanza dentro del salón de clase y a través de los libros de texto.

3.- Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera.- Ayudan al proceso de aprendizaje pero a veces pueden interferir en la comunicación.

4.- Estrategias de comunicación.- Son el resultado de un intento del alumno para comunicarse de manera muy semejante como se comunica un hablante nativo.

5.- Sobregeneralización.- Es el resultado de una clara sobregeneralización de las reglas y rasgos semánticos de la lengua extranjera.

Estos cinco procesos no son lineales, se pueden presentar sin un orden fijo. Para Selinker el IL está formado no sólo de la lengua extranjera y de la lengua materna, sino de otras lenguas que el alumno ha estudiado. Está constituido de muchos elementos, es un sistema coherente, estructurado, forma parte de la construcción creativa del alumno. Todo lo que utiliza el alumno es IL y puede estar desarrollado en mayor o menor grado dependiendo de cada alumno. Una característica que hay que mencionar es que mientras más bajo sea el nivel de aprendizaje del alumno más elementos de IL utilizará para poder comunicarse en la lengua extranjera. El IL se va creando por una necesidad de comunicación. En el momento en que esa necesidad se cumpla, se satisfaga, el IL no se desarrollará más.

Es importante saber como profesor de una lengua extranjera, cuáles son las reglas con las que el alumno hace su sistema para que, de este modo, se puedan modificar y solucionar los problemas en la constitución de ese sistema, además de estructurarlo de la mejor forma

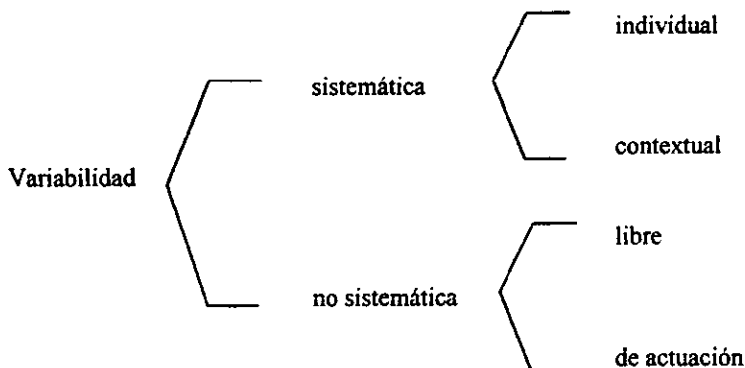
para que el alumno procese la información que se le da y, con el tiempo, ese sistema se parezca al de la lengua extranjera que está aprendiendo.

Ellis, R. (1987) se refiere al interlenguaje como una variabilidad desde una perspectiva sociolingüística, esto es, esa competencia multifacética del alumno. El lenguaje del alumno, como el del hablante nativo, es variable. Esta variabilidad es tanto sistemática como no sistemática.

La variabilidad sistemática está determinada tanto por los contextos de uso situacionales como por los contextos de uso lingüísticos. Es individual por que es el producto de factores individuales del alumno cuya variación es el resultado del uso del monitor en su lenguaje. Esta variabilidad constituye una parte integral de la competencia comunicativa del usuario (Hymes 1971). En este modelo de competencia heterogénea el alumno sabe cuándo, cómo, dónde y con quién utiliza las reglas del idioma para comunicarse.

La variabilidad no sistemática o libre prevalece en la adquisición de una lengua extranjera y continúa a través del desarrollo de esa adquisición. Se hace evidente cuando el alumno usa dos o más formas para expresar el mismo rango de funciones. La variabilidad en la actuación (performance) no forma parte de la competencia del usuario. Ocurre cuando este usuario no es capaz de desarrollar su propia competencia.

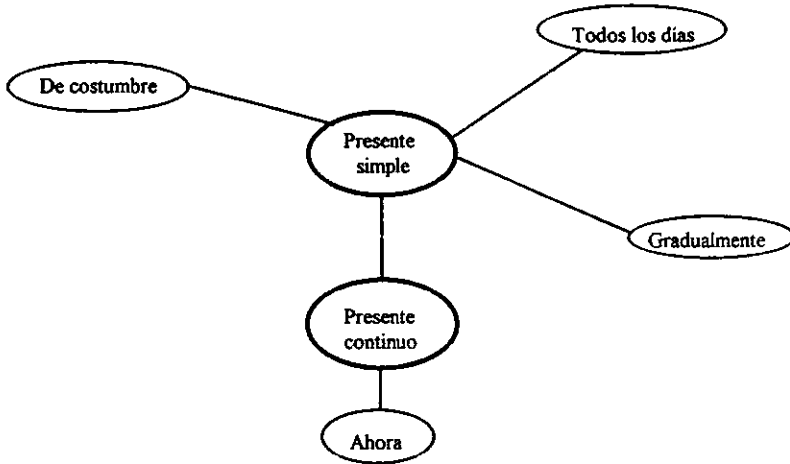
Estos dos tipos de variabilidad son evidentes en el IL como en las lenguas naturales o maternas. La diferencia no está en el tipo de variabilidad, sino en el grado de variabilidad. La variabilidad es extensiva en el IL. El siguiente esquema descrito por Ellis muestra los dos tipos de variabilidad en el IL.



Bialystok, E. y Sharwood Smith, M. (1985) tienen una visión cognoscitivista de la adquisición de una lengua extranjera. El término de IL puede ser visto de dos formas: a) Como proceso, b) Como producto. El IL está formado por dos componentes:

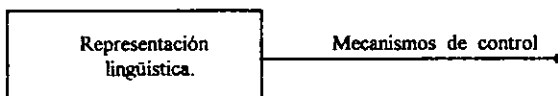
- 1.- El primer componente que es la manera en la que el sistema del alumno representa todas la categorías de la lengua (lingüística, pragmática, discursiva).
- 2.- Segundo componente.- Son los procesos que controlan el acceso al conocimiento. Este componente es el conocimiento de procedimiento de Anderson.

En el aprendizaje de una lengua extranjera hay un conocimiento previo, factores y recursos que facilitan ese aprendizaje. Para Bialystok el IL es un sistema, un proceso donde se ve cómo se forma ese IL para modificarlo o cambiarlo si es necesario. Por eso es importante estudiar como funciona, se organiza y se estructura. En el IL existen representaciones mentales que se van organizando y estructurando (entiéndase por representación mental al grupo de nodos que forman esa representación). Ejemplo:



Estas representaciones se almacenan como conocimiento declarativo. Bialystok diferencia el IL de la competencia en la lengua materna de la siguiente manera:

- 1) Existen diferentes representaciones lingüísticas en calidad o cantidad.
- 2) Los mecanismos de acceso son diferentes.
- 3) Los dos anteriores, por ejemplo, cuando se aprende de memoria la gramática del inglés y las palabras del diccionario.



La adquisición de nuevas formas se logra a través de tres pasos :

- a) Se adquieren más elementos gramaticales lingüísticos.
- b) Se adquieren nuevos procesos de acceso a esa nueva información.
- c) Se reagrupan esos elementos con los procesos de acceso. Bialystok ve al IL como conocimiento declarativo y procedimental. Es un sistema psicológico latente. En este proceso

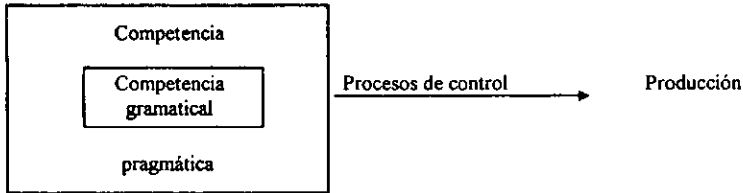
el 95 % de los alumnos utilizan los mismos mecanismos de adquisición de su lengua materna para aprender la lengua extranjera. Por eso es importante saber cómo están estructuradas, asociadas y procesadas dichas representaciones ya que de eso depende lo que se pueda hacer para tener éxito al aprender una lengua extranjera.

Desde esta perspectiva, no importa tener mucho o poco conocimiento de la lengua que se aprende, lo que importa es tener una capacidad de abstracción de este conocimiento. El objetivo de esta gramática pedagógica es desarrollar esa capacidad de abstracción en el alumno, hacer que se realicen las representaciones adecuadas para desarrollar los mecanismos de acceso. El entender un nuevo principio en la organización de la lengua implica un aumento en el conocimiento que se tiene y además el análisis que se hace de ese conocimiento (abstracción) sirve para reestructurar el sistema.

Existen diferencias en fluidez, que es la velocidad con que se puede disponer del conocimiento pero es independiente de ese conocimiento. El interlenguaje es un sistema componencial que contiene valores específicos en dos dimensiones :

- a) El conocimiento.
- b) Los mecanismos de control.

Entonces cualquiera de estos dos componentes o los dos pueden estar en un mayor o menor nivel en un hablante nativo que en uno no nativo. La variabilidad es diacrónica porque se encuentra en la competencia gramatical o representación lingüística del conocimiento del alumno. La variabilidad sincrónica o de control es situacional.



Por último, para desarrollar el IL se necesita aumentar el rango de estilos (dando diferentes registros del lenguaje) y consolidar el conocimiento dentro de cada estilo. Teniendo la definición y los factores principales que rigen el IL, se puede decir que el IL es un sistema latente, coherente, estructurado y organizado que existe en la lengua materna y en la lengua extranjera.

Para este trabajo se tomará en cuenta la posición de Bialystok y Sharwood Smith porque tiene un punto de vista cognoscitivo de la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otra parte el error ha sido estudiado desde varios puntos de vista. Hay metodologías que explican que el error (E) debe ser omitido porque refleja una forma inadecuada de aprender una lengua. Otras metodologías explican como se vive en un mundo imperfecto el (E) siempre ocurrirá a pesar del mejor esfuerzo que se haga. Corder, P. (1967). Lo cierto es que el hablar de (E) es elaborar todo un trabajo dedicado a este tema por los diversos factores que a continuación se explicarán, sin olvidar que la esencia de esta descripción está hecha con el objetivo de determinar la importancia del (E) en el aprendizaje de una lengua extranjera y porque el (E) forma parte del proceso de aprendizaje de esa lengua.

Corder dice que el niño nace con una predisposición innata para adquirir el lenguaje, está expuesto al idioma, posee un mecanismo innato que le permite construir su propia gramática. Esto, aplicado al aprendizaje de una lengua extranjera, significa que una persona está dotada por naturaleza de la capacidad de asimilar el lenguaje. Esta capacidad permanece en un estado latente después de la adquisición de su lengua materna (Palmer 1917). Por lo tanto, el adulto como el niño es capaz de adquirir una lengua, ya que utiliza los mismos procedimientos, estrategias y un nivel variable de motivación.

Sin embargo, esto no implica que el curso o secuencia del aprendizaje sea el mismo en el adulto y en el niño. Retomando el concepto de (E), cuando un niño produce una oración "incorrecta" , con alguna falla o mal elaborada, es visto como un caso normal de comunicación en el que muestra un estado de su desarrollo lingüístico en ese momento. No se espera que el niño produzca formas lingüísticas correctas como las que produce un adulto. Sus oraciones "incorrectas" se pueden interpretar como evidencia de que está en proceso de adquisición del idioma, y son esos "errores" los que dan esa prueba. Brown y Frazer (1964) señalan que la mejor certeza de saber que un niño posee la construcción de reglas es por medio de errores sistemáticos. Un (E) no sistemático o de competencia es el que es el resultado de un lapso de la memoria, por cansancio, condiciones psicológicas, pero no reflejan un defecto en el conocimiento del propio idioma, y además se puede detectar y corregir casi inmediatamente.

En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera el (E) puede ser detectado fácilmente por el profesor ya que el alumno mostrará esas fallas al estar expuesto al idioma

en condiciones similares a las del hablante nativo. Por otro lado, los (E) de actuación (performance) no son sistemáticos y se les puede llamar "mistakes" y a los sistemáticos se les puede denominar "error". El problema es conocer si el alumno produce un "mistake" o un "error", pero como ya se dijo con anterioridad esto es objeto de un estudio más amplio acerca de los dos términos. Los (E) son importantes porque el profesor los detecta y observa el progreso del alumno; el investigador puede analizar que estrategias o procedimientos ha empleado para descubrir , adquirir o aprender el idioma. Además, son indispensables para el propio alumno porque comprueba y descubre de una manera más constructiva sus hipótesis sobre el idioma que está aprendiendo, y, porque, es a través del (E) como el niño adquiere su lengua materna y el adulto aprende una lengua extranjera.

Corder (1967) señala que la lengua materna del alumno puede facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera, los (E) son evidencia de las estrategias que utiliza en ese proceso de aprendizaje. Los (E) que cometen los hablantes nativos no son iguales a los que comete el hablante no nativo porque el primero los puede corregir y el segundo no (la mayoría de las veces). Los (E) pueden medir el aprendizaje del alumno y se clasifican como:

1. - Lapses.- Se cometen de la siguiente manera: se intenta transmitir un mensaje, se da un lapso para organizar ese mensaje, se transmite el mensaje de una manera muy diferente a la que se pensó al principio.

2.- Mistakes.- Son asistemáticos y se pueden corregir.

3.- Errors.- Forman parte natural del proceso de aprendizaje. Son consecuencia del mal conocimiento del código. Son comparables con los que comete el niño cuando aprende

su lengua materna y son consecuencia del IL del alumno. Pueden ser expresivos (observables) y receptivos. Para realizar un análisis de errores es necesario estudiar los errores expresivos.

Es bueno hacer que el alumno produzca el (E) aunque es muy difícil de corregir y de analizar, pero se puede auxiliar de un sílabo reciclable para tratar de eliminarlo. Existen tres etapas en el (E):

a) Pre - sistemático.- No hay autocorrección porque el alumno no lo puede detectar y explicar.

b) Sistemático.- Es cuando se intenta decir algo pero no se dice o se dice mal.

c) Post- sistemático.- Sí es corregible. El (E) da evidencia de la existencia de un sistema correcto o incorrecto de la lengua que se está aprendiendo. El (E) difiere según su profundidad, generalidad o abstracción.

Por su profundidad.- Es la clasificación más superficial entre la producción del alumno y lo que debe de ser:

- E de omisión. Ejemplo, Is raining.
- E de adición . Ejemplo, It's near to the church.
- E de selección. Ejemplo, make / do.
- E de orden. Ejemplo, los adjetivos calificativos.

Errores de actuación.- Pueden ser de referencia, esto es, de conocimiento del mundo o estilísticos porque tienen que ver con el registro, jerga, slang, etc.

El (E) es inevitable y forma parte del proceso enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera. Existen (E) que se consideran normales al proceso de aprendizaje de un idioma. También pueden ser redundantes porque son causados por una mala explicación por parte

del profesor o por un mal aprendizaje. La técnica de corrección del (E) requiere que el profesor comprenda su origen a fin de proveer la información y el material suficiente. Mediante los (E) de omisión, adición, mala selección y orden el alumno descubrirá el sistema correcto de la lengua por aprender y en muchas ocasiones una comparación de las formas reconstruídas junto con la traducción en la lengua meta de esas formas ayudaría a que se elimine el (E).

Para los fines de esta gramática pedagógica se puede decir que el tipo de (E) que comete la población para la que está dirigido este trabajo es de selección incorrecta del discurso indirecto de oraciones en pasado.

3.3 Selección y justificación de un modelo teórico de gramática pedagógica.

En este apartado se estudiarán tres tipos de modelos de toma de conciencia de los cuales se seleccionará uno justificando su pertinencia para permitir que el alumno , a través de la incurrencia en el error, en la necesidad de crear y utilizar una forma lingüística, infiera y haga consciente la regla gramatical de ese rasgo lingüístico que está aprendiendo. Los tres modelos que a continuación se exponen serán descritos brevemente para su comprensión.

Garden Path Technique.

Este modelo, descrito por Tomasello, M y Herron, C. (1989) está basada en el (E), esto es, se induce al alumno a cometer el (E) de transferencia o de sobregeneralización para corregirlo de manera sistemática e inmediata. Los (E) de transferencia emanan de la

hipótesis generada fuera del sistema lingüístico de la lengua extranjera, provienen del conocimiento previo de la lengua materna. Por lo tanto la comparación cognoscitiva se lleva a cabo entre dos sistemas de distinto tipo (lengua materna y lengua extranjera). Son parte de la estrategia de comunicación, no del IL del alumno.

Los errores de sobregeneralización son el resultado de las hipótesis generadas de un mismo sistema lingüístico . Es por eso que la comparación cognoscitiva involucra elementos del mismo tipo.

Esta técnica se basa, según Nelson (1981-1987), en una comparación cognoscitiva del IL y la lengua extranjera que aprende el alumno con el modelo del hablante nativo. Se comparan cognoscitivamente ambos sistemas para la corrección de esos errores. Los errores se localizan e identifican, se corrigen y proporcionan retroalimentación para eliminarlos. Esta técnica es muy sencilla de aplicar porque por medio de una serie de ejercicios es muy fácil inducir al alumno a que cometa el (E), más tarde se corrige y se hace consciente el aprendizaje de esa forma lingüística.

Lexical Approach.

Este modelo trabajado por Little en Odlin, T (1993) es un proceso pedagógico del tratamiento explícito del sistema de los elementos de la lengua extranjera. Se pretende que esta técnica sea aplicable a todos los niveles de aprendizaje de una lengua extranjera, por que el propósito es comunicar en esa LE negociando el significado. El profesor proporciona textos auténticos a los alumnos para que éstos extraigan palabras de contenido para más tarde ser

explicadas por su significado. Los alumnos categorizan y trabajan con esas palabras construyendo frases relacionadas con algo (actividad referencial).

Con el tema del texto original construyen uno nuevo para ser comparados posteriormente.

Grammar Consciousness Raising Task.

Este modelo tomado de Fotos, S y Ellis, R (1991- 1994) pretende que el alumno infiera la regla gramatical a través de tareas (tasks) gramaticales. Esto es, que hable de las propiedades de la lengua que está aprendiendo. Estas tareas pueden llevarse a cabo en grupos de trabajo o en parejas. El objetivo de este modelo de instrucción formal es dirigir la atención a una forma lingüística para desarrollar un conocimiento explícito o declarativo de la lengua para que posteriormente al estar atento a esa forma en el input ese conocimiento se vuelva implícito o de procedimientos. Con este modelo el alumno conoce y monitorea la estructura de la LE. Por eso, el tipo de gramática que se requiere debe ser de toma de consciencia más que de pura práctica. Este modelo hace hincapié en el papel del entendimiento cognoscitivo por medio de la construcción de varias tareas de resolución de problemas, que requieran de un análisis consciente por parte del alumno para llegar a esa representación explícita del la LE o de ese punto gramatical. Este método permite al alumno trabajar en grupos, pares, negociar el significado por medio del intercambio de información .

El diseño de los ejercicios de toma de consciencia, para nuestra gramática pedagógica, estará basado en este enfoque porque se pretende desarrollar el conocimiento explícito o declarativo de rasgos gramaticales del discurso indirecto en inglés y proveer al alumno de

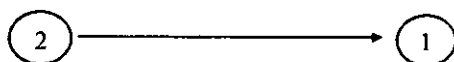
oportunidades para la interacción por medio del intercambio de información. Además, con este tipo de ejercicios, lo que se requiere es que el alumno comprenda, lo que está aprendiendo sin que produzca oraciones que contengan rasgos de la LE. Por otra parte, estos ejercicios de toma de conciencia gramatical son comunicativos, tienen un contenido gramatical y la toma de conciencia se centra en la forma lingüística.

3.4 Modelo de procesamiento de input de VanPatten.

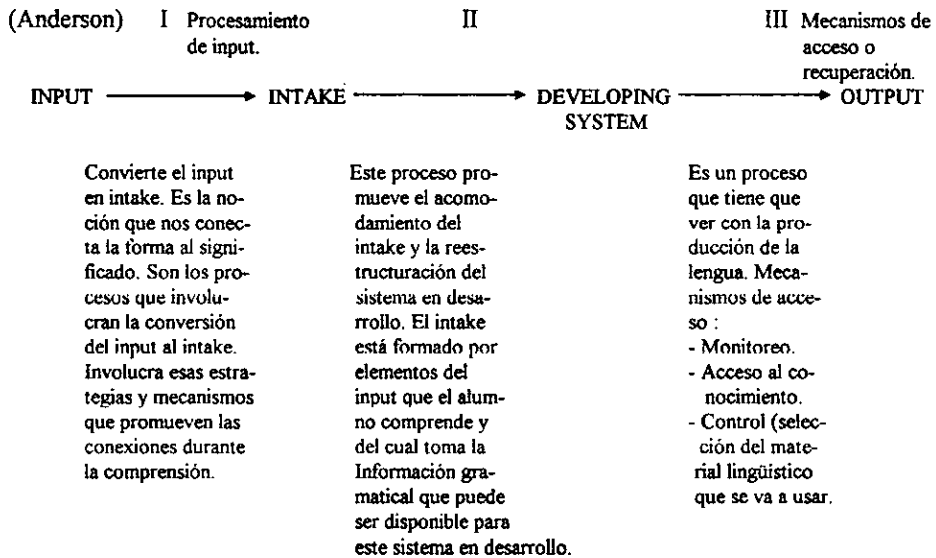
En la instrucción explícita de la LE hay dos formas de procesar la información :

1) La tradicional se basa en la forma , explicación y práctica para que haya producción en la LE, existe manipulación del "output"(producción) pero carece de práctica para interpretar y comprender las formas lingüísticas que constituyen la gramática.

2) Processing Instruction desarrollado por VanPatten,B (1993) en la que se da la explicación y práctica a través de la experiencia de la información que se le da al alumno tomando en cuenta las estrategias de aprendizaje de ese alumno como punto de partida para determinar qué tipo de instrucción explícita debe recibir. Hay ganancia en la interpretación y comprensión a nivel de oración. Se toma en cuenta las estrategias de procesamiento de input (muestras de la lengua meta que recibe el alumno) del alumno. Es importante que antes de que se de la producción o se haga la interpretación, se requiere comprender para después producir.



Este modelo de VanPatten es de gran ayuda al profesor de LE porque con base en él se puede saber qué y cómo se va a enseñar esa LE. El modelo está dirigido al procesamiento del input. VanPatten habla de la existencia de un proceso en la adquisición de una LE, en el que intervienen varios factores: *input*, *intake*, *developing system* y *output*, los cuales serán descritos a continuación en el siguiente esquema:



Con este modelo se intenta mejorar el procesamiento del input para que el conocimiento esté disponible al momento de producir en la LE. El input ayuda al alumno a construir su propio sistema y, utilizando esta información (input), el alumno hará sus conexiones de forma y significado como parte del sistema en proceso (II). La forma en la que es procesado el input se presenta de la siguiente manera:

1.- El alumno busca la forma de optimizar la cantidad de significados que puede obtener de la lengua que está aprendiendo. Esto lo lleva a una competencia entre la atención que se le pone a la forma y al significado.

a) El alumno procesa las palabras de contenido del input antes que cualquier otra cosa.

b) La información proviene sobretodo del aspecto de léxico.

c) El alumno prefiere procesar información léxica en busca de información semántica más que procesar información gramatical.

d) El alumno prefiere procesar morfología significativa en lugar de morfología sin significado.

Dos de las características de actividades o ejercicios de input estructurado son: Se requiere que el alumno entienda un aspecto de información gramatical en el input mientras esté enfocado en el significado; pero no se requiere que produzca el aspecto gramatical sino que lo procese en el input. Es importante que el significado pase por la forma lingüística eliminando redundancias. Para esto a continuación se señalan los principios para el desarrollo de actividades o ejercicios de input estructurado:

1.- Presentar una cosa a la vez.

2.- Mantener la atención en el significado.

3.- Ir de oraciones al discurso.

4.- Hacer uso de input oral y escrito.

5.- Hacer que el alumno haga algo con ese input.

6.- Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

El tipo de actividades que sugiere VanPatten son de opción binaria, de relación, de proporcionar información, de selección de alternativas y de encuestas que en el siguiente capítulo se ejemplificarán ampliamente.

Los ejercicios de output estructurado que sugiere VanPatten tienen una relación de forma-significado que es muy importante. Sus características son: deben basarse en un intercambio de información desconocida por el interlocutor y el alumno debe expresar significado por medio de una forma lingüística. Este tipo de actividades se guían casi de la misma manera que las de input estructurado como ya se había mencionado con anterioridad.

El tipo de ejercicios que se pueden aplicar para trabajar el output estructurado es:

- 1) Hacer comparaciones.
- 2) Tomar notas, y escribir un párrafo acerca de lo que se dijo.
- 3) Hacer una lista de preguntas para ser interrogadas a algún compañero con el fin de obtener nueva información.
- 4) Llenar una hoja o tabla basada en lo que se dijo.
- 5) Firmar algo.
- 6) Indicar acuerdo o desacuerdo.
- 7) Determinar la veracidad de una oración.
- 8) Responder utilizando diversas opciones.
- 9) Dibujar algo.
- 10) Contestar una pregunta.

En este capítulo se estudiaron aspectos importantes que intervienen en la teoría cognoscitiva del aprendizaje de una LE. Se definieron los términos de conocimiento declarativo y de procedimiento porque el primero, por medio de ejercicios gramaticales facilitan, aceleran y generan el segundo. También se analizó al IL como sistema inherente, latente en el alumno que muestra su proceso de aprendizaje. La descripción del concepto de error y su tipo sirvió de guía para analizar el tipo de error que comete la población para la que está destinada esta gramática pedagógica.

El modelo de toma de conciencia de Ellis, ofrece las bases para diseñar los ejercicios que se incluirán en este trabajo. Finalmente, el modelo de procesamiento de input y output estructurado de Van Patten y el de Ellis permitirán que el alumno haga consciente, comprenda e internalice el discurso indirecto. En el siguiente capítulo se diseñará la gramática pedagógica con base en fundamentos teórico-prácticos analizados anteriormente.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

En este capítulo se elaborarán ejercicios de comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita. El modelo de toma de conciencia de Ellis y Fotos servirá de base para hacer un ejercicio de este tipo y se combinará con el modelo de input estructurado de VanPatten para elaborar los demás ejercicios. Como ya se mencionó en el capítulo anterior, estos modelos pretenden que el alumno internalice, comprenda y entienda la regla gramatical que está aprendiendo.

La atención se dirige a la forma lingüística para desarrollar el conocimiento explícito de esa forma, que en este caso es el discurso indirecto de oraciones en pasado, y proveer al alumno de oportunidades para la interacción por medio del intercambio de información. Con estos ejercicios se intenta que el alumno construya en su sistema lingüístico ese punto gramatical que está aprendiendo. El tratamiento del discurso indirecto (*reported speech*) en los libros de gramática y de texto que se estudiaron es muy variable porque no todos dan una explicación amplia del punto. Algunos muestran la estructura básica pero el alumno no realiza todos los cambios de persona, tiempo o complementos circunstanciales que son necesarios.

La persona que estudia una lengua extranjera utiliza habilidades y estrategias que facilitan el aprendizaje. En ocasiones utiliza habilidades de su lengua materna para aprender

la lengua extranjera. Es aquí donde surge el problema porque en español el discurso indirecto o proposición subordinada sustantiva de estilo indirecto (Revilla, 1984) no es utilizada o cuando se maneja se hace incorrectamente. Por eso, cuando el alumno se enfrenta a practicar el discurso indirecto en inglés, surgen esas dificultades de transferencia negativa. No hacen los cambios pertinentes y por consiguiente la estructura es mal utilizada.

Es necesario recordar que los ejercicios son sólo una muestra y no una batería que se pueda seguir de principio a fin para que el alumno utilice correctamente el discurso indirecto de oraciones en pasado.

Estos ejercicios forman una parte de una clase de lenguas donde el profesor escogerá, según su criterio, el o los ejercicios que considere necesarios para reforzar la enseñanza de ese punto gramatical.

4.1 Explicación gramatical del discurso indirecto de oraciones en pasado.

Reported speech conocido también como *indirect speech* es la forma lingüística que define “ las palabras reportadas por alguien ”. A continuación se mencionarán brevemente algunas de las reglas de uso del discurso indirecto en pasado útiles en esta parte del capítulo :

- 1.- Utilización de la cláusula *that* es opcional.
- 2.- Los pronombres personales necesitan cambios. Ejemplo:

Penny: *I* have a car.

Penny said that *she* had a car.

3.- Cambio en el tiempo verbal que en este caso es de pasado simple a pasado perfecto.

Simple Past		Simple Past Perfect
didn't do	→	hadn't done
saw	→	had seen
was/were	→	had been
could	}	no hay cambio
might		
had to		

El uso del *reported speech* presenta algunas excepciones:

a) En el caso del cambio en el tiempo pasado, algunas gramáticas sugieren un cambio de tiempo verbal cuando se reporta un verbo en pasado, ejemplo:

Richard: John saw "Star Wars" twice .

Richard said that John had seen "Star Wars" twice.

Hay otras gramáticas que sugieren no hacer cambio de tiempo verbal cuando se trata de un pasado muy remoto si la situación descrita en la cláusula reportada se mantiene como verdadera o es asumida como verdadera por el hablante, ejemplo:

Sheena said that Colosio died in 1994.

b) Cuando se cambia de pasado a pasado perfecto puede ocurrir un cambio en el significado debido a que se le agrega un marcador perfectivo. En ese caso, el cambio es a menudo olvidado, ejemplo:

Sam: I wanted to go to Albany to visit friends last weekend.

Sam said that he *wanted* to go to Albany to visit friends last weekend.

(Sam sí fue a Albania).

Sam said that he *had wanted* to go to Albany to visit friends last weekend. (Sam quiso ir, pero no fue).

4.- Los cambios en los verbos modales no se llevan a cabo, ejemplo:

Leech: I *could* swim very well in primary school.

Leech said that he *could* swim very well in primary school.

5.- Cambios en los pronombres demostrativos. Estos cambios son fáciles de realizar:

This → That

These → Those

6.- Los cambios en los adverbios de tiempo y lugar se llevan a cabo de la siguiente manera:

yesterday → the previous day/ the day before

last month/year { the previous month/year
the preceding month/year
the month/year before

two days/weeks ago → two days/weeks { before
earlier

Con esta explicación se pretende señalar que el uso del tiempo verbal no se cumple siempre, pero sí se aplica frecuentemente, especialmente en inglés escrito y en registros más formales del inglés hablado. De hecho, la armonía del tiempo verbal es obligatoria.

4.2 Ejercicios de comprensión auditiva.

Al hablar de comprensión auditiva en inglés no es solamente hacer referencia al simple hecho de escuchar sonidos, pares de palabras, discriminación de sonidos, etc. El hablar de esta habilidad es entender el idioma que se escucha y que se está aprendiendo. Se pretende que el alumno escuche como lo hace un hablante nativo: con un propósito específico que le sea interesante y que sólo retenga lo que le interesa.

Esta habilidad de escuchar es inconsciente, se aprendió al adquirir la lengua materna. Es una habilidad receptiva y por eso el alumno reconoce y capta mejor la lengua que está aprendiendo. Es una actividad difícil de desarrollar por eso el profesor debe preparar a los alumnos para este tipo de actividades receptivas.

I.- Ejercicio de toma de conciencia: Grammar Consciousness Raising Tasks.


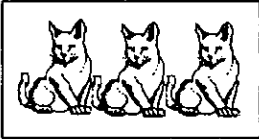


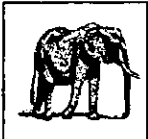


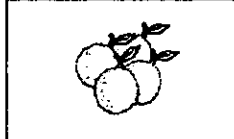





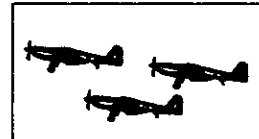


Instrucciones para el profesor: Formar grupos de 3 alumnos. Pedir que lean y analicen las siguientes oraciones y que deduzcan la regla gramatical.

- 1.- Karen said that she had seen that movie the day before.
- 2.- Anna said that the Conference hadn't taken place in the auditorium.
- 3.- Bill said that I had to study harder.
- 4.- The article said that people had bought hundreds of magazines the previous year.

- 5.- My teachers said that I had been terrible at English.
- 6.- She said that she had bought a new car two days before.
- 7.- The American President said that his wife had made the White House into a real home.
- 8.- The announcer said that Alan Baxter had visited Spain six weeks before.

II.- Ejercicio de input estructurado. Comprensión auditiva.

Instrucciones para el profesor: Pedir a los alumnos que escuchen las oraciones y que encierren en un círculo el dibujo que mejor concuerde con la descripción de cada oración.

1.-			2.-		
	a	b		a	b
3.-			4.-		
	a	b		a	b
5.-			6.-		
	a	b		a	b
7.-			8.-		
	a	b		a	b

9.-



a



b

10.-



a



b

Tapescript:

- 1.- Tony said that he had had three cats when he lived in London.
- 2.- Mary said that she had dreamed of a lot of men the weekend before.
- 3.- Peter said that he had seen some elephants when he went to Africa.
- 4.- Kate went to the supermarket and said that oranges had gone up.
- 5.- Barry said that he had bought a wonderful house.
- 6.- The gardener said that the grass had grown a lot the month before.
- 7.- Mr. Steel said that he had seen a strange plane flying over the town two days before.
- 8.- The porter said that a boy had broken the glass with a ball.
- 9.- Scott said that he had eaten a lot of fruit when he stayed in Hawaii.
- 10.- The report said that women had spent all their savings on clothes the year before.

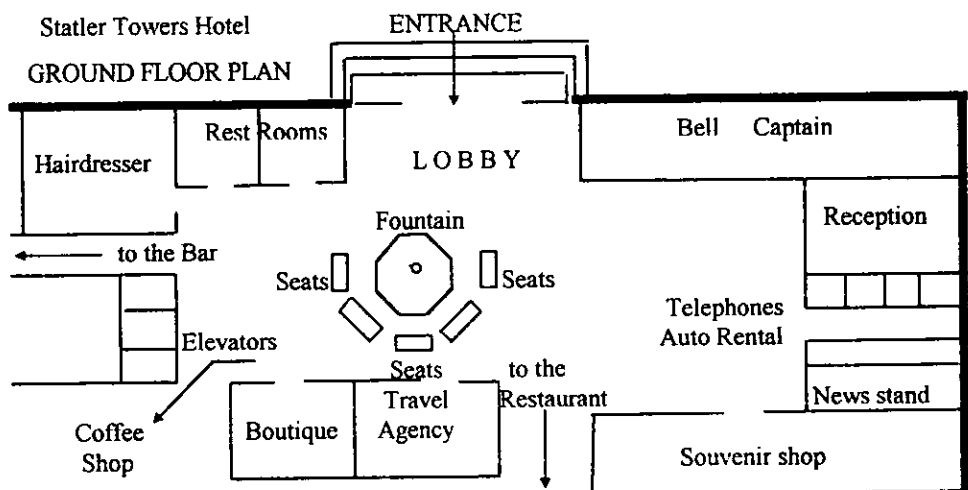
(Ver clave de respuestas en la página 71)

III.- Ejercicio de input estructurado. Comprensión auditiva.

Instrucciones para el profesor: La actividad consiste en escuchar la narración leída por el profesor y señalar en el plano del hotel los lugares que se vayan describiendo. El plano del hotel fue tomado del libro de Hartley, B and Viney, P. (1985).

Ambientación: Se dice a los alumnos que hace dos días se cometió un asesinato en el Statler Towers Hotel a las 6:00 p.m. La policía tiene una sospechosa, la señora Dubois. El asesinato se llevó a cabo en el pasillo que conduce al restaurante. Algunos testigos del lugar vieron correr a la señora Dubois del pasillo que conduce al restaurante a la tienda de recuerdos después de haber escuchado los disparos. La señora es huésped del hotel.

Los alumnos escucharán el reporte de la policía y marcarán en el plano los lugares que supuestamente dicha sospechosa rondó ese día. Por supuesto que el profesor si gusta puede crear otra situación o añadir algo a la historia que se acaba de plantear.



Tapescript: (reporte del departamento de policía de la Sra. Dubois).

"Mrs. Dubois said that on that day she had gotten up at noon and had taken lunch in the restaurant from 12:45 to 1:30 p.m. Later, she said she had gone to the coffee shop to have a conversation with one of the waitresses. At 2:30 she said that she had gone to the hairdresser to have her nails polished. After that she said she had seen the bell captain and had talked to him for some minutes. Later, she said that she had rented a car to go downtown but that she had been very tired so she had gone to Auto Rental and had cancelled that service. She said that she had been asleep in her room for about 2 hours. Then, she said that she had bought a nice dress in the boutique. She also said that she had had some drinks in the bar and that she had been there for an hour until she had heard the shots."

(Ver clave de respuestas página 71).

IV.- Ejercicio de input estructurado. Comprensión auditiva.

Instrucciones para el profesor: Leer la historia y pedirles que ordenen los dibujos para formar dicha historia. Los dibujos fueron tomados del libro de Ur, P. (1988).

Ambientación: Se dice a los alumnos: mi amigo George de Canadá, era un tipo muy amable y distinguido cuando estudiábamos en la universidad. Desafortunadamente dejé de estudiar y empecé a trabajar y perdí la pista de mi amigo George. Después de 10 años me lo encontré y esta es la historia que me contó acerca de su vida:

Tapescript:

George said that he had continued studying and had finished his major. He said that he had gotten a job in a nice company. He said that he had joined a soccer team and that he had played football for about two years. Then, George said that he had met a wonderful woman and had married her. He also said that he had waited for two years to have children. He said that he had had a girl and a boy. Finally he said that he had joined the army the year before because of the war.



()



()



()



()



()

4.3 Ejercicios de producción oral.

Comunicar algo en cualquier idioma requiere del manejo de estructuras lingüísticas, del conocimiento de la lengua en general. Para llevar a cabo el acto de comunicación, se necesita tener un propósito, no se puede hablar por hablar. Por eso es que el profesor de lenguas debe proporcionar al alumno patrones de la lengua para que éste, a su vez, pueda generar nuevas formas lingüísticas para comunicarse.

Comunicar no es sólo emitir sonidos, repetir oralmente listas de palabras u oraciones que no tengan un contenido significativo para el alumno. Rivers, Wilga (1983) dice que el profesor debe saber guiar a sus alumnos para iniciar una conversación, responder ante cualquier situación, saber guardar silencio cuando se necesite, evitar o dar fin a una

comunicación, utilizar el idioma de acuerdo con el antecedente cultural y social de la persona que escucha el mensaje, etc.

Con esta pequeña introducción a esta habilidad cabe mencionar que los ejercicios que se presentan a continuación son de producción, esto es, que el alumno va a producir la estructura que está aprendiendo. Se presentan tres ejercicios: el primero fue tomado del modelo de output estructurado de VanPatten, los otros dos son ejercicios comunicativos.

I.- Ejercicio de output estructurado. Producción oral.

Instrucciones para el profesor: La presente actividad es conocida como " Find someone who " en la que se da una copia a cada alumno con las preguntas a contestar por otros compañeros. El ejercicio puede realizarse con los compañeros del mismo grupo o con otros alumnos del mismo nivel de inglés para que hagan las preguntas a personas diferentes que no sean de su mismo grupo. Se indica a los alumnos que las preguntas deben ser hechas utilizando el tiempo pasado. El alumno debe recorrer todo el salón de clases preguntando ¿quién hizo tal acción? , el compañero que responda afirmativamente tendrá que firmar la línea de la pregunta que se le hizo. Al final el alumno debe tener todas las opciones contestadas. Los alumnos regresan a su salón de clases y realizan el reporte de cada una de las oraciones utilizando *Reported Speech* de pasado a pasado perfecto. Este reporte debe ser hecho en parejas. Si alguna pregunta no fue contestada también se tendrá que hacer el reporte en negativo. Debido a que las respuestas a este ejercicio son abiertas, no se proporciona hoja de respuestas.

FIND SOMEONE WHO:

- 1.- kissed somebody in a car yesterday
- 2.- had atole and tamales for breakfast last week
- 3.- bought a car last year
- 4.- didn't vote in the last elections
- 5.- slept without pyjamas last week
- 6.- went to the U.S.A last Christmas
- 7.- got married last year
- 8.- read a book last weekend
- 9.- went to the movies some days ago
- 10.- took a taxi yesterday morning

nota: si ningún alumno contesta alguna opción entonces el reporte oral se debe hacer de la siguiente manera tomando como ejemplo la pregunta número 5:

Reporte oral: Nobody said that he or she had slept without pyjamas the week before .

nota: las preguntas deben hacerse en pasado , por ejemplo (N° 10) :

Pregunta: Did you take a taxi yesterday morning?

II.- Ejercicio comunicativo. Producción oral.

Instrucciones para el profesor: Se forman parejas y se les pide que se platicuen lo que hicieron el fin de semana. La conversación tendrá que ser llevada a cabo utilizando el tiempo pasado. Después se hacen cambios de parejas y se les pide que le cuenten al otro compañero

lo que el primero les narró. En esta segunda parte se deberá utilizar *reported speech* de pasado simple a pasado perfecto.

En esta actividad no se proporciona ni lista de preguntas ni hoja de respuestas por ser una actividad abierta.

III.- Ejercicio comunicativo. Producción oral.

Instrucciones para el profesor: Se forman grupos de tres alumnos y se les da una copia con cuatro fotos de personas. Se pide a los alumnos que se imaginen la situación de cada una de las fotos y que den un reporte oral de lo que le pudo haber pasado a los personajes de cada foto. Nuevamente en la actividad se tendrá que utilizar *reported speech*. Las fotografías fueron tomadas del libro de Ur, P. (1988).





Clave de respuestas de los ejercicios de comprensión auditiva:

Ejercicio II de input estructurado. Comprensión auditiva:

- | | |
|-------|--------|
| 1.- b | 6.- a |
| 2.- a | 7.- b |
| 3.- b | 8.- a |
| 4.- b | 9.- a |
| 5.- b | 10.- b |

Ejercicio III de input estructurado. Comprensión auditiva:

Los lugares que visitó la señora Dubois son: restaurant, coffee shop, hairdresser, bell captain, auto rental, boutique, bar.

Ejercicio IV de input estructurado. Comprensión auditiva:

- 1.- e
- 2.- d
- 3.- b
- 4.- c
- 5.- a

Clave de respuestas de los ejercicios de producción oral:

Los tres ejercicios no requieren de una clave de respuestas porque son de tipo comunicativo y abiertos.

4.4 Ejercicios de comprensión de lectura.

El término comprensión de lectura se puede definir como una combinación de habilidades que ayudan a identificar e interpretar un texto (Grabe,William 1991). Sin embargo, ésta tarea de interpretación e identificación se vuelve más compleja al hablar de una lengua extranjera por las diferencias que existen entre la lengua materna y la lengua extranjera que se está aprendiendo. El acto de leer es todo un proceso que se va desarrollando gradualmente, es flexible, comprensible, interactivo y con un propósito definido. La lectura es un proceso complejo que entraña en seis componentes:

- 1.- Reconocimiento automático de sus habilidades.
- 2.- Vocabulario y conocimiento estructural.
- 3.- Conocimiento de la estructura formal del discurso.
- 4.- Conocimiento de los antecedentes del mundo y del contenido.
- 5.- Estrategias de síntesis y evaluación.
- 6.- Conocimiento metacognoscitivo y manejo de habilidades.

La comprensión de un texto requiere de la interacción simultánea de dos formas de procesamiento de la información. El procesamiento llamado *Bottom-up* o *text-based* ocurre cuando el input lingüístico del texto es confrontado con el conocimiento previo del lector. El lector puede leer las veces que necesite para entender y sacar información importante. Sigue un lineamiento de menor a mayor porque va desde el procesamiento de una simple palabra hasta el procesamiento del discurso en sí. El otro procesamiento llamado *top-down* o *knowledge-based* ocurre cuando el lector usa su conocimiento previo para hacer predicciones

acerca de los datos que encontrará en un texto. Tiene un lineamiento con dirección de lo general a lo específico. Ahora bien, los ejercicios de input estructurado que a continuación se presentan fueron elaborados tomando en consideración lo antes expuesto. Es necesario mencionar que los textos seleccionados son auténticos.

I.- Ejercicio de input estructurado. Comprensión de lectura.

Instrucciones para el profesor: El texto incluye situaciones de etiqueta en las que algunos lectores escribieron a la doctora Post para pedirle consejo. Los alumnos leerán los textos en donde se plantean las cinco situaciones para después indicar si las oraciones que aparecen al final de cada lectura son falsas o verdaderas. El texto fue tomado de la revista Good Housekeeping (1993 : 50-52).(La clave de las respuestas se encuentra en la página 79).



Kathy : **CHECK SPLITTER**
I ate at a restaurant with a friend who ordered food that cost at least \$10 more than mine. When the check came, she picked it up and told me what half was, including tip. I was astonished—but paid up. What should I have done?

Dr. Post : *There was little else you could do without causing embarrassment. However, next time you go out with this friend, suggest in advance that you ask for separate checks.*

1.- Kathy said that her friend had ordered a ten dollar dish. T F

2.- Dr. Post said that there was nothing else she could have done about it. T F

**DEATH
ANNOUNCEMENT**

Mr. Carter : *An acquaintance sent
announcements to
friends and family
when his wife died.
They were simply
designed notes that
gave the date of her
death, years of
marriage, and
where she died. I*

*appreciated the notice—we wouldn't
otherwise have known of her
death—but have never seen one
before. Is this considered in good
taste?*

Dr. Post : *I have never received such an
announcement, either, but I think
that it's an excellent idea. Many
acquaintances (especially those from
long ago) die without our knowing it,
and when the news finally reaches
us, we feel bad that we did not
extend our sympathies to the family at
the time.*

3.- Mr. Carter said that he had received a death announcement. T F

4.- Dr. Post said that she had never received one but that it wasn't a good idea. T F

HURTFUL COMMENT

Mary : *A woman who worked in my office three years ago recently came by for a visit. She said to me, "Mary, you have really gained weight!" I was so taken aback—and hurt—that I didn't even reply. How should I have responded to her?*

Dr. Post : *The only way to deflect such a shockingly rude comment is to make light of it—by saying, for instance, "Yes, I've put on a bit, but my husband says there's just more of me to love!" You needn't have done even that, however, unless you fell up to it. Your former co-worker's insensitive remark didn't deserve a response.*

5.- Mary F. said that a friend of hers had worked in her office three years before. T F

6.- Mary's ex co-worker said that Mary had gained weight. T F

TURNING OTHER CHEEK

Mina : *For 10 years, my husband and I celebrated holidays and shared dinners with two other couples in our neighborhood. Then, about five years ago, one couple stopped inviting us to their home. I'm planning a "halfway to Christmas party" for June, and my husband insists we invite this couple as well as our other neighbors. Must they be included if they do not include us?*

Dr. Post : *I agree with your husband that they should be invited. Two wrongs do not make a right. And whatever the reason for your split, by excluding them you will only alienate them further (by including them, however, you may mend some fences).*

7.- Mina said that she and her husband had celebrated holidays with four other people.

T F

8.- Mina also said that one couple had stopped inviting them. T F

Herbert : **INVITING BOSS TO LUNCH**

I recently asked my boss to lunch because I wanted to try to resolve a misunderstanding in a less formal atmosphere. I'm not sure if I succeeded, and my boss seemed very uncomfortable during the meal. Was I wrong to extend the invitation?

For the sake of your relationship not only with your boss, but also with your co-workers (who may wonder about your motives), in the future you probably should make an

Dr. Post :

appointment to see your boss in his office. Generally, a lunch with the boss should happen at his invitation, not yours—and if you did create an awkward situation, you may have done more harm than good.

9.- Herbert said that he had invited his boss to lunch. T F

10.- Dr. Post said that Herbert had created a serious problem and that he might be fired because of that. T F

II.- Ejercicio de input estructurado. Comprensión de lectura.

Instrucciones para el profesor: Se pide a los alumnos que lean parte de la entrevista hecha a la modelo Linda Tonge y que después relacionen las dos columnas que aparecen al término del texto de acuerdo con lo que dice el artículo. Este texto fue tomado de la misma revista Good Housekeeping (1993 : 102).

- a) Linda said that she had gone to New York and had signed ...
- b) She said that she had traveled all over Europe before she had gotten...
- c) Linda said that traveling over Europe had been a ...
- d) The article said that as a model, Linda had been the physically...
- e) Finally Linda said that her family had kept her insulated from...

- () fantastic education.
- () a contract.
- () ideal woman.
- () married.
- () the crazy part – she hadn't partied much.

Body Be
Beautiful
INTERVIEW

Linda Tonge

on modeling,
motherhood
and marriage

One of the few models to combine a high-powered career with both marriage and children, Linda had her first baby at 22—and was back at work three months later. She's also had to travel to shoot for my kids' magazines, probably in spite of her models-to-have children. The year of it all is done. She says she now lives with her husband and four kids in Wisconsin.

Q **GH:** Wisconsin is a long way from the modeling world. How have you made out?

Linda: I've always had a well-balanced life. My main desire was to have children, and I've always been out there playing baseball with my kids, driving them to soccer practice, getting them off to school. I have no help. It's a choice I've made.

GH: How did you get into modeling?

Linda: I entered a contest at 16 and wound up doing a cover for Teen magazine. That was my first gig. When I was 17, my mother sent my picture to another modeling contest, and I won it. I had planned to start college, but instead I went to New York and signed a contract.

GH: Any memorable modeling experiences?

Linda: I traveled all over Europe before I got married, and that was a fantastic education. On the light side, there was the time I wore Cleopatra-style bangs. The hairdresser overdid it with the curling iron, and my bangs fell off.

GH: As a model, you were the physically ideal woman. Is there any part of yourself you wish you could change?

Linda: Well, my teeth look a little like baby teeth—they're not perfect. My brother has the same thing and he had his capped. But I really kind of like mine—nobody's perfect.

GH: Having children never interfered with your career?

Linda: No. My family kept me insulated from the crazy part—I didn't party much. It was like being schizophrenic. I was one person at work, another at home. If I walked through the door with all my makeup on, my son would start crying. People perceive you differently when you're "on."

GH: You've had a long marriage, haven't you?

Linda: It's been 15 years...and bumpy at times. But having four children makes you work harder on your marriage. Fortunately, my husband has always wanted me to do what makes me happy.

Clave de respuestas:

Ejercicio I de input estructurado. Comprensión de lectura :

- | | |
|-------|--------|
| 1.- F | 6.- T |
| 2.- T | 7.- T |
| 3.- T | 8.- T |
| 4.- F | 9.- T |
| 5.- F | 10.- F |

Ejercicio II de input estructurado. Comprensión de lectura :

- (c)
- (a)
- (d)
- (b)
- (e)

4.5 Ejercicios de producción escrita.

La escritura forma parte del aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza de esta habilidad en una lengua extranjera, entraña aspectos tales como conocimiento de estructuras gramaticales, vocabulario, expresiones, posibilidad de expresar intenciones propias a través de la palabra escrita; además de los factores físicos (ojo, cerebro y mano) que están implicados en el acto de escribir, el cual es una actividad planeada que requiere tiempo y dedicación que en la enseñanza aprendizaje de una lengua progresa paulatinamente.

I.- Ejercicio de producción escrita.

Instrucciones para el profesor: Se solicita a los alumnos que después de leer cada una de las siguientes oraciones las reporten, utilizando las líneas correspondientes.

(Ver clave de respuestas en la página 82).

J A N E

1.- " I called him at his office three weeks ago, but he wasn't there. "

2.- " I saw him the same day I talked with Mandy, my best friend."

3.- " He held Mandy tenderly ".

M A C

1.- " I received an emergency call and left the office. "

2.- " I took Mandy to hospital because she felt sick. "

3.- " I held Mandy because her dog had died and she felt very sad. "

II. Ejercicio de producción escrita.

Los dibujos fueron tomados del libro de Ochoa Fernández, C y Garduño, M. (1968).

Instrucciones para el profesor: Se explica a los alumnos que el policía Juan Pérez recibió una medalla de honor por su valentía al atrapar a dos ladrones. El evento sucedió hace dos meses. Hay que observar el dibujo y el verbo entre paréntesis que se les proporciona para, apoyados en esto, reportar lo que el policía hizo aquel día.

The policeman's story.

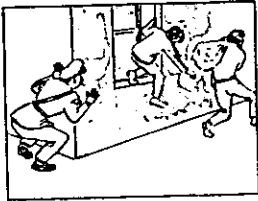
The policeman said that the other day...



1.- (hear) _____



2.- (see a light) _____



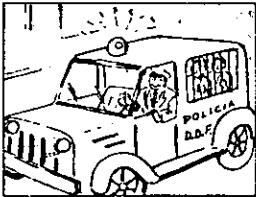
3.- (see) _____



4.- (run after) _____



5.- (catch) _____



6.- (take) _____

Clave de respuestas.

Ejercicio I de producción escrita. Jane:

- 1.- She said that she had called him to his office three weeks before but he hadn't been there.
- 2.- She said that she had seen him the same day she talked with Mandy, her best friend.
- 3.- She said that he had held Mandy tenderly.

Ejercicio I Mac:

- 1.- He said that he had received an emergency call and had left the office.
- 2.- He said that he had taken Mandy to hospital because she had felt sick.
- 3.- He said that he had held Mandy because her dog had died and she had felt very sad.

Ejercicio II de producción escrita. Para este ejercicio no existe una respuesta única y correcta porque las oraciones serán variadas de acuerdo a la creatividad del alumno. Sólo hay que poner atención en el uso correcto del discurso indirecto.

4.6 Ejercicios de habilidades integradas.

El objetivo de estos ejercicios es que el alumno enfoque su atención a la práctica del idioma en su globalidad. Lo que se intenta es que tenga la oportunidad de escuchar el idioma, de leerlo, escribirlo y hablarlo. Por eso los ejercicios que se presentan a continuación abarcarán por lo menos dos habilidades.

Ejercicio I.- *Fortune-teller* (adaptado de la actividad 6 del libro *Action Games* - 1993).

Instrucciones para el profesor: Se forman parejas y uno de los integrantes tendrá el papel de *fortune-teller* (adivino-a), el otro será el cliente. Se explica que el *fortune-teller* descifrá el pasado de su cliente para poder predecir su futuro. Se pide a los alumnos que inventen de 6 a 10 suposiciones del pasado de su cliente. Los *fortune-tellers* tomarán la mano de sus clientes y en forma oral les dirán las suposiciones que inventaron.

Terminada esta parte de la actividad se desintegran las parejas y se forman nuevas con el fin de contarle a otro compañero-a lo que el *fortune-teller* dijo acerca de su pasado. Los que tuvieron el papel de *fortune-teller* tendrán que unirse a una pareja de compañeros para escuchar la narración. Finalmente se pide que escriban un pequeño párrafo de lo que escucharon utilizando el discurso indirecto para que después intercambien narraciones con el objetivo de comparar o simplemente pasar un rato agradable leyendo.

Ejemplo del tipo de suposiciones que pudieran hacer los alumnos que tuvieron el papel de *fortune-teller*:

- a) You were very rich many many years ago.
- b) You got married five years ago.
- c) You got divorced three years ago.

Ejemplo de supuestos reportes escritos:

The *fortune-teller* said that I had been very rich many many years before.

She said that I had gotten married five years before. She said that I had gotten divorced three years before, etc.

Ejercicio II.- Urban legends o leyendas urbanas.

Instrucciones para el profesor: Se introduce la lectura preguntando si alguna vez han escuchado historias de fantasmas, de miedo o de casos insólitos. Después de escuchar los comentarios de los alumnos acerca del tema se pide que lean las historias que a continuación se presentan. Después de leer se revisa el vocabulario y se hacen preguntas de comprensión.

Se forman parejas para que se narren alguna historia similar o interesante que hayan escuchado o vivenciado. Mas tarde se cambian parejas para reportar lo que escucharon de su primer compañero. Finalmente se pide una exposición oral de las mejores historias cuyo reporte escrito puede formar parte de la tarea. El texto fue tomado de Viney, P. (1986).

Urban legends

Have you heard any of these stories before?



The hook

(Told by a student from Albuquerque, 1960)

A boy and girl were sitting in a parked car late one evening listening to the radio.

... over the radio came an announcement that a crazed killer with a hook in place of a hand had escaped from the local insane asylum. The girl got scared and begged the boy to take her home. He got mad, and stepped on the gas and roared off. When they got to her house, he got out and went around to the other side of the car to let her out. There on the door handle was a bloody hook.

The vanishing hitch-hiker

(Told by a teenager in Toronto, Canada, 1973)

Well, this happened to one of my girlfriend's best friends and her father. They were driving along a country road on their way home from the cottage when they saw a young girl hitch-hiking. She told the girl and her father that she just lived in the house about five miles up the road. She didn't say anything after that but just turned to watch out the window. When the father saw the

house, he drove up to it and turned around to tell the girl they had arrived - but she wasn't there! Both he and his daughter were really mystified and decided to knock on the door and tell the people what had happened. They told them that they had once had a daughter who answered the description of the girl they supposedly had picked up, but she had disappeared some years ago and had last been seen hitch-hiking on this very road. Today would have been her birthday.



The mouse in the bottle

Two old ladies stopped at a restaurant to have lunch. They ordered their lunch, and asked for two bottles of a well-known soft drink while they were waiting. The bottles were made of green glass, and they each poured themselves a glass. They were chatting away and drinking and one of them finished the first glass and poured another. She noticed something in the bottom of the bottle, but couldn't make out what it was. She tried to get it out and finally succeeded. It was a decomposed mouse. They both fainted and had to be revived. Anyway they sued the soft drink company and got thousands of dollars.



En este capítulo se presentaron los ejercicios que constituyen esta gramática pedagógica. Como primer ejercicio se expuso el de Consciousness Raising Task que permitirá al alumno hacer consciente la estructura del discurso indirecto en inglés. Más adelante se presentaron los ejercicios de comprensión auditiva siguiendo el modelo de input estructurado de VanPatten. Después se mostraron los ejercicios de producción oral que trataron de seguir los lineamientos del modelo de output estructurado de VanPatten. Para la habilidad de comprensión de lectura se mostraron dos pequeñas lecturas donde se pretende que el alumno no procese la forma pero que trabaje con ella de algún modo (VanPatten). Los ejercicios de producción escrita fueron difíciles de elaborar al tratar de seguir los lineamientos del modelo de output estructurado. Por último se expusieron los ejercicios de habilidades integradas de tipo comunicativo.

Evidentemente estos ejercicios constituyen un punto de partida susceptible de ser modificado según los objetivos de los usuarios.

CONCLUSIÓN.

En la primera parte de este trabajo se definieron términos como gramática, tipos de gramáticas, gramática pedagógica y sus componentes. Se estudió el concepto de gramática implícita. Se analizaron los conceptos de adquisición de aprendizaje junto con la teoría del monitor de Krashen y de la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel. De igual manera se hizo la descripción de la población a la que está dedicada este trabajo.

Mas adelante se expuso el sistema lingüístico del discurso indirecto de oraciones en pasado simple y se hizo un análisis contrastivo del mismo en inglés y en español donde se pudo detectar que tanto los hablantes nativos del inglés como los hablantes nativos del español utilizan esta estructura gramatical sin seguir al pie de la letra la regla gramatical del discurso indirecto o proposición subordinada sustantiva de estilo indirecto.

Se estudió el tratamiento pedagógico que se le da a este punto gramatical para obtener la justificación del diseño de los ejercicios. Así mismo, se explicaron los conceptos de interlenguaje y análisis de errores inmersos en la teoría cognoscitiva del aprendizaje de una lengua extranjera. Se seleccionó y justificó un modelo teórico de gramática pedagógica y se habló del modelo de procesamiento de input estructurado de VanPatten. Este modelo fue muy importante porque constituye una aportación reciente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y porque es la base del diseño de los ejercicios que se presentaron.

Por último, se mostraron los ejercicios de comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura, producción escrita y de habilidades integradas que sustentan este

trabajo. Una vez más, se menciona que estos ejercicios se elaboraron tratando de seguir el modelo de toma de consciencia y el modelo de VanPatten detalladamente. Se pretendió que fueran actividades significativas pero en algunas ocasiones y por cuestiones de características que presentan cada una de las habilidades, tal vez no se logró ese objetivo.

Se intentó presentar un seguimiento paso a paso del cambio debido, sobre todo, en los tiempos verbales del discurso indirecto sin tener éxito porque se observó que este cambio no siempre se lleva a cabo por las circunstancias que ya fueron descritas en el capítulo 2. Por eso, el profesor que aplique estos ejercicios para su propio fin debe estar consciente de que no en todas ocasiones se tiene que hacer el cambio del verbo de pasado simple a pasado perfecto.

Por otra parte, la búsqueda de los ejercicios que componen este trabajo no fue fácil ya que se trató de que estas actividades siguieran el modelo de input y output estructurado de VanPatten.

Cabe mencionar que los ejercicios y actividades que se ponen a disposición de los usuarios, constituyen un punto de partida susceptible de ser modificado según los objetivos y necesidades de los mismos. Esta práctica dará la pauta para posibles ajustes o modificaciones.

BIBLIOGRAFÍA.

- AARTS, F. y Aarts, Jan. 1982. English Syntactic Structures . Functions Categories in Sentences Analysis. Oxford. Pergamon Press.
- ALARCOS LLORACH, E. 1977. Gramática estructural. Madrid. Gredos.
- ALCINA FRANK, Juan y Blecua, José Manuel. 1975. Gramática española. Barcelona. Ariel.
- ALONSO, Amado. 1971. Gramática castellana. 14 ed. Buenos Aires. Losada.
- AUSUBEL, D. 1973. Teoría del aprendizaje significativo "en Teorías cognitivas del aprendizaje. J.I. Pozo. 1989. Madrid. Morata Eds.
- AUSUBEL, D. 1989. "Teoría del aprendizaje significativo", en Teorías cognitivas del aprendizaje. J. I. Pozo. Morata Eds. Madrid.
- BAMBAS, R. 1980. The English Language. It's origin and History. Norman. Oklahoma. University Oklahoma Press.
- BAUGH, A. and Cable, T. 1993. A History of the English Language. New York. New Prentice Hall.
- BERISTAIN, Helena. 1984. Gramática estructural de la lengua española. México. U.N.A.M.
- BIALYSTOK, E. 1987. "Psycholinguistic Dimension of Second Proficiency" in Second Language Grammar: Teaching and Learning. London. Longman.

- BIALYSTOK, E. 1987. "Psycholinguistic Dimensions of Second Proficiency" en W. Rutherford. London. Longman.
- BIALYSTOK, E. 1990. Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use. Cambridge. Basil Blackwell.
- BIALYSTOK, E. y Sharwood Smith, M. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second - language acquisition". in Applied Linguistics. Vol. 6 No. 2.
- BOLINGER, D. 1977. Meaning and Form. London. Longman.
- BROOK, G.L. 1964. A History of the English Language. New York. Norton.
- BRYAN, Donn. Teaching Oral English. New Edition. London Longman.
- CANALE, M. and SWAIN, M. 1980. "Some Theories of Communicative Competence" en Applied Linguistics. Vol. 1. Oxford. Oxford University Press.
- CANDLIN, C. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars" en P. Corder y E. Roulet.
- CARRELL, P., Devine, J. and Eskey, D. (eds). 1988. Interactive Approaches to Second Language Reading. CUP, 1988.
- CARRIER, M. et al. 1986. Break into English. London. Hodder and Stoughton.
- CELCE-MURCIA et al. 1994. " A Pedagogically-motivated Framework for Communicative Competence". TESOL.
- COOK, V. 1991. " Learning Different Types of Grammar ", in Second Language Learning and Language Teaching. London. Edward Arnold.

- COOK, V. 1991. Second Language Learning and Language Teaching. Edward Arnold. London.
- CORDER, P. 1967. "The Significance of Learner's Errors". IRAL. Vol. 5.
- CORDER, P. 1973. Introducing Applied Linguistics. Hammondsworth, Middlesex. Penguin.
- CORDER, P. and ROULET, E. 1974. "Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar?" in Linguistic Insights in Applied Linguistics. Paris. Didier.
- CORDER, Pit & Roulet, Eddy. 1974. Linguistic Insights in Applied Linguistics. Paris. Didier.
- CREWS, F. 1977. The Random House Handbook. New York. Random House Inc.
- CRYSTAL, D. 1988. Rediscovering Grammar. Singapore. Longman Group U.K. Limited.
- CHOY, P. et al. 1978. Basic Grammar and Usage. New York. Harcourt Brace College Publishers.
- DALE, P. 1976. Language Development: Structure and Function. 2nd ed. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- DART, A. 1982. E. S. L. Grammar Quiz Book. For Intermediate to Advanced Students of English as a Second Language. New Jersey. Prentice Hall.
- DICKINS, R. and Woods, E. "Some Criteria for Development of Grammar Tasks" in TESOL Quarterly, Vol. 22 N° 4.
- DIXON, R. 1994. Graded Exercises in English. New Jersey. Prentice Hall Regents.

- ELLIS, R. 1987. Understanding Second Language Acquisition. Oxford. Oxford University Press.
- FERRER, Jami and Werner, Patty. 1983. Bridge the Gap. New York. Prentice Hall.
- FOTOS, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". Oxford. Oxford University Press.
- FOTOS, S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks". In TESOL QUARTERLY. Vol. 28 No. 2.
- FOTOS, S. and Ellis, R. 1991. "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach". In TESOL QUARTERLY. Vol, 25 No. 4.
- GARCERAN, H. et al. 1971. Guía del idioma español. Madrid. Las Américas Publishing Company.
- GARTON, J. et al. 1975. Discoveries and Inventions. Book One. London. Heinemann Educational Books.
- GILI GAYA, S. 1979. Curso Superior de Sintaxis Española. 12 ed. Barcelona.
- GILI, S. 1961. Curso superior de sintaxis española. Barcelona. Bibliograf.
- GLEASON, H.A. 1961. An Introduction to Descriptive Linguistics. 2 ed. York. Holt Rinehart & Winston.
- GRELLET, F. 1981. Developing Reading Skills. Cambridge. CUP.
- HARMER, J. 1988. Meridian Plus. Student's Book. Turin. Longman.
- HARMER, J. 1996. The Practice of English Language Teaching. Turin. Longman.

- HARSH, W. 1968. "Three Approaches : Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar" . English Teaching Forum. July- August 1968, 2-10.
- HARTLEY, B. And Viney, P. 1985. American Streamline . Destinations. Workbook A. Oxford. OUP.
- HOLLOWAY, J. 1992. Outlook for English 2. A Beginning Course for Post Secondary Mexican Students. México, D.F. U.N.A.M.
- HORNBY, A. 1975. Guide to Patterns and Usage in English. London. Oxford University Press.
- HYMES, D. 1972. "On Communicative Competence". in J. B. Pride and J. Holmes. London. Penguin Books.
- HYMES, D. 1972. "On Communicative Competence" in Sociolinguistics.
- JESPERSEN, O. 1982. Growth and Structure of the English Language. Chicago. The University of Chicago Press.
- JONES, L. 1992. Communicative Grammar Practice. Activities for Intermediate Students of English. Cambridge. Cambridge University Press.
- KRAMSH, C. 1984. "Modelo interactivo de la situación de comunicación" en Interaction et Discours dans la classe de langue. Paris. Hatier-Credif.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford. OUP.
- LARSEN-FREEMAN, D. and Long, M. 1990. An Introduction to Second Language Acquisition Research. London. Longman.

- LEE, J.L. y B. VanPatten. 1995. Making Communicative Language Teaching Happen. (Grammar Instruction as structured input). New York. McGraw Hill.
- LEECH, G. and Svartvik, J. 1975. A Communicative Grammar of English. London. Longman.
- LEGGETT, G. 1988. Prentice Hall. Handbook for Writers. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice Hall.
- LEVIN, G. 1987. The Macmillan College Handbook. New York. Macmillan Publishing Company.
- LOW, O. 1966. Proficiency in English Course. London. Edward Arnold.
- MACLIN, A. 1981. Reference Guide to English: A Handbook of English as a Second Language. Washington D.C. Holt, Rinehart and Winston.
- MALEY A. and Wessels, C. 1987. Drama. Oxford. Oxford University Press.
- MCLAUGHLIN, B. 1987. Theories of Second Language Learning. New York. Prentice Hall.
- MITCHELL, B. And Robinson, F. 1992. A Guide to Old English. Oxford. Oxford U.K.
- MITTINS, W. H. 1979. A Grammar of Modern English. New York. Methuen.
- MOSCOWITZ, G. 1978. Caring and Sharing in the Second Language Classroom. Newbury House.
- NAUNTON, J. 1989. Think First Certificate. London. Longman.

- OCHOA-FERNANDEZ, C. y Garduño, M.L. 1968. Inglés Objetivo Moderno. 3er. Curso. 2ª ed. México. Porrúa Hnos.
- O'MALLEY, J. M. and Chamot, A. V. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge. Cambridge University Press.
- O'NEIL, R. et al. 1981. A. L. K.: Advanced. New York. Longman.
- ODLIN, T. 1994. Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. The Cambridge Applied Linguistics Series.
- ODLIN, T. 1994. "Introducción a la Gramática Pedagógica" en Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. Cambridge University Press.
- PERRIN, R. 1987. The Beacon Handbook. Illinois. Houghton Mifflin Company.
- PIENENMANN, M. 1982. "Psychological Constraints on the Teachability of Languages" en W. Rutherford. London. Longman.
- POST, E. L. 1993. "Etiquette for Every Day". en Good Housekeeping. Vol. 216 No. 5.
- POTTER, M. 1989. Panorama. Student's Book 2. London. Macmillan Publishers.
- QUIRK, R. et al. 1974. A Grammar of Contemporary English. London. Longman Group Limited.
- REAL Academia Española. 1973. Esbozo de una gramática de la lengua española. Madrid. Espasa-Calpe.
- RICHARDS, J. et al. 1991. Interchange. English for International Communication. Cambridge. Cambridge University Press.

- RINVOLUCRI, M. 1984. Grammar Games. Cognitive, Affective and Drama Activities for E.F.L. Students. Cambridge. Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI, M. 1995. More Grammar Games. Cambridge. CUP.
- RIVERS, W.M. 1983. Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching. Cambridge. CUP.
- ROBINS, R. H. 1980. General Linguistics. An Introductory Survey. London. Longman.
- ROCA, J. 1960. Introducción a la gramática. Barcelona. Ed. Teide.
- RUTHERFORD, W. 1987. "Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective" y "What is Pedagogical Grammar?" en Second Language Grammar: Teaching and Learning. London. Longman.
- RUTHERFORD, W. 1987. "Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective" in Second Language Grammar: and Learning. London. Longman.
- SECO, M. 1972. Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua. Madrid. Ed. Aguilar.
- SECO, R. 1954. Manual de gramática española. Madrid. Ed. Aguilar.
- SELINKER, L. 1974. "Interlanguage". en Richard, J. C. (ed) Error Analysis. Singapore. Longman.
- SHEPHERD, J. et al. 1991. The Sourcebook. An Alternative English Course. London. Longman.

- SPINELLI, E. 1994. English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide for Those Learning Spanish. Michigan. Olivia and Hill Press.
- STOCKWELL, R. et al. 1965. The Grammatical Structures of English and Spanish. Chicago. The University of Chicago Press.
- SWAN, M. 1980. Practical English Usage. Oxford. Oxford University Press.
- THOMSON, A. J. y Martinet, A.V. 1980. A Practical English Grammar. Oxford. Oxford University Press.
- TOMASELLO, M. and Herron, C. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors". in Studies in Second Language Acquisition. Vol. 2 Cambridge. Cambridge University Press.
- TURTLEDOVE, C. 1993. Action Games. 101 Fun Ways to Practice English Grammar. México, D.F. Delti.
- UR, P. 1988. Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers. Cambridge. Cambridge University Press.
- UR, P. 1984. Teaching Listening Comprehension. Cambridge. CUP.
- VINEY, P. 1985. Streamline English. Directions. Oxford. Oxford University Press.
- VAN PATTEN, B. and Cadierno, T. 1993. "Explicit Instruction and Input Processing". in Studies in Second Language Acquisition. Vol. 15
- WINKLER, A. and McCuen, J. 1979. Writing the Research Paper. A Handbook. Orlando. Hartcourt Brace Jovanovich Publishers.