

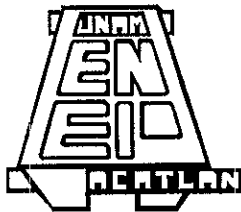


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

"PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA PARA EL USO DE ADVERBIOS DE TIEMPO EN INGLES ALREADY, STILL Y YET DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE HABLA HISPANA"

TRABAJO TERMINAL DEL SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR GRAMATICA PEDAGOGICA QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES PRESENTA: MONICA ALEJANDRA PALOME LAGARDA



MEXICO

ASESORA

LIC. KATHRYN L. KOVACIK TALICKA

1998

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

259779

2ej. 007837

98 MAR 11 11 56



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.

A LILY OF A DAY

*It is not growing like a tree
In bulk, doth make man better be;
Or standing long an oak, three hundred year,
To fall a log at last, dry, bald, and sere:
A lily of a day
Is fairer far in May,
Although it fall and die that night;
It was the plant and flower of light
In small proportions we just beauties see,
And in short measures, life may perfect be.*

Ben Jonson.

*A ti que llegaste en la primavera
y te fuiste antes de que acabara el invierno.
A ti que nos hiciste crecer, y conocer lo mejor
del espíritu de las personas que amamos,
que nos enseñaste el significado de las palabras:
fortaleza, carácter, disposición y ternura.*

Sofía Alejandra Palomé Luna

*este trabajo
es para ti.*

*Mamá:
por tu comprensión y apoyo
para desarrollarme en
esta vocación
que me hace feliz
muchas gracias.*

*Carlos y Raquel:
por la confianza
que me han demostrado
gracias.*

*Papá:
por tu entusiasmo
en mis proyectos
gracias.*

GRACIAS

*A las maestras que me han inspirado a seguir esta
carrera por sus enseñanzas, ejemplo y dedicación.*

*A los alumnos que me han demostrado que vale
cualquier pena la satisfacción de enseñar.*

*A mis compañeros y amigos:
Patricia Juárez Rosales
Ma. Guadalupe Solorio Morales
Héctor Flores Fuentes
por haber estado ahí
siempre.*

*A
Isabel Mendoza
Gabriela Huerta
Consuelo Santamaría
Eva Ocaña
por haberlas encontrado
ahora.*

CAPÍTULO III:

MODELOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA.

3 1	TEORÍA COGNOSCITIVA DE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	28
-----	--	----

CAPÍTULO IV:

ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

4.1	DESCRIPCIÓN GRAMATICAL... .. .	39
4 2	ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA	40
4 2.1	Ejercicio de Toma de Conciencia	41
4 2.2	Ejercicio de <i>Input</i> Estructurado I.....	43
4 2.3	Ejercicio de <i>Input</i> Estructurado II	44
4 3	ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL	47
4 3 1	Ejercicio de <i>Output</i> Estructurado I	48
4.3 2	Ejercicio de <i>Output</i> Estructurado II.	49
4 3 3	Actividad Comunicativa	50
4 4	ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA	52

4.4.1	Ejercicio de <i>Input</i> Estructurado III.....	53
4.4.2	Ejercicio de <i>Input</i> estructurado IV.....	56
4.4.3	Ejercicio de <i>Input</i> estructurado V.....	59
4.5	ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN	
	ESCRITA.....	62
4.5.1	Ejercicio de <i>Output</i> Estructurado III.	63
4.5.2	Ejercicio de <i>Output</i> Estructurado IV.....	66
4.6	ACTIVIDADES INTEGRADAS.....	68
4.6.1	Actividades Integradas I	69
4.6.2	Actividades Integradas II	70
4.6.3	Actividades Integradas III	73
	CONCLUSIÓN GENERAL	76
	APÉNDICE.....	78
	BIBLIOGRAFÍA.....	80

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México requiere de los egresados de algunas licenciaturas el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras, conocimiento que es verificado mediante exámenes de comprensión de lectura o de posesión. La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán ofrece cursos para completar dichos requisitos en el Centro de Lenguas Extranjeras (C.I.E). Los estudiantes cuentan regularmente con el tiempo de su carrera para cursar el idioma y lo hacen de manera simultánea con sus cursos de licenciatura. Lo anterior representa la necesidad de obtener en un tiempo límite la constancia de posesión de la lengua, contando con tiempo de estudio compartido con las necesidades de su carrera.

El inglés es la lengua elegida por la mayoría y el examen de posesión en este idioma se efectúa al final del sexto curso-semester. La preparación para este examen supone la presentación de las estructuras básicas de la lengua y el manejo de ellas de manera fluida; sin embargo, hay temas como el de los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* que ofrecen especial dificultad a hispanohablantes, dada la falta de correspondientes exclusivos en el español y de manera especial al ser utilizados en tiempo antepresente; forma verbal que tampoco coincide totalmente con uso del antepresente en español sino a la forma en pretérito.

Proponemos una gramática pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* como solución al problema que pudiera presentarse al conjugar las características lingüísticas de estos adverbios y las formas verbales con las que se utiliza, con las necesidades y limitantes del estudiante tipo de este campus. El presente trabajo terminal del curso extracurricular de gramática pedagógica, tiene como finalidad plantear una serie de ejercicios y prácticas gramaticales para facilitar la enseñanza-aprendizaje de los adverbios de tiempo en inglés *ALREADY*, *STILL* y *YET* utilizados en la forma antepresente.

La presentación de estos ejercicios se sustenta con un modelo de teoría cognoscitiva que hace coherente la disposición y estructura de los ejercicios y prácticas gramaticales para presentar, ejercitar y promover el uso de estos adverbios

El primer capítulo presenta la teoría que sustenta el desarrollo de esta gramática pedagógica a partir de las definiciones de gramática y gramática pedagógica. Se definen también los conceptos de adquisición y aprendizaje y se relacionan los procesos de aprendizaje desde una perspectiva cognoscitiva con el diseño de ejercicios para aprender una lengua extranjera. Finalmente en este mismo capítulo se describe detalladamente la población a la cual va dirigida esta propuesta de gramática pedagógica.

En el segundo capítulo se identifican y contrastan las características de los adverbios de tiempo en inglés *already*, *still* y *yet*, y sus correspondientes en español. Se considera la problemática lingüística en el aprendizaje y utilización de estos adverbios y se analiza el tratamiento que se le ha dado en los libros de texto.

En el tercer capítulo se describen los modelos teóricos de enseñanza de la gramática que fundamentan las prácticas gramaticales de la propuesta. De manera particular se describen las características de los ejercicios de procesamiento de *input* y *output* estructurado como aportación al desarrollo de gramáticas pedagógicas.

El cuarto capítulo presenta la descripción de las habilidades receptivas y productivas, señala la importancia de la formulación de ejercicios que las integren, y propone actividades para el desarrollo del aprendizaje y adquisición y manejo de los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet*, en cada una de las habilidades. Además se presentan ejercicios que integran las cuatro habilidades.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

El presente capítulo abordará los conceptos fundamentales de gramática, de sus diferentes tipos definirá la descriptiva, la de aprendizaje y la pedagógica interrelacionando los conceptos y funciones de cada una de ellas. Analizará la gramática pedagógica y sus componentes. Describirá el papel que la gramática ha desarrollado de acuerdo con diferentes enfoques de enseñanza de lenguas y la relación que tiene dentro de la definición de competencia comunicativa. Analizará los procesos de aprendizaje de la gramática de acuerdo con S. Krashen y D. Ausubel. Finalmente, hará una descripción de la población para la cual está diseñada la gramática pedagógica que se presenta.

1.1 DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA

El concepto que queremos definir, ha tenido a lo largo de la historia del conocimiento diferentes acepciones, objetivos y metodologías de aplicación y estudio enfocadas en un tema: el estudio de las regularidades de una lengua. Dependiendo de los objetivos que se planteen, y el punto de vista que se manejen se encuentran distintas definiciones. Fernández (1987:3) ofrece la siguiente definición de gramática. “El conjunto de regularidades que forman el sistema de una lengua, el dominio de esta gramática es totalmente necesario para la comunicación y es un conocimiento implícito de todos los hablantes de una lengua”. Crystal (1987:231) da seis definiciones basadas en la aplicación de la gramática como un estudio adecuado a diferentes objetivos. Para efectos de este trabajo consideraremos a la gramática como: el estudio de los sistemas de una lengua que para el hablante significa la interiorización y utilización de las reglas que le permiten comunicarse. Para el lingüista descriptivo, la gramática es la descripción del funcionamiento natural de una lengua y para el lingüista prescriptivo es la descripción formal de un sistema que ofrece las normas para la enseñanza y práctica de la lengua de lo que socialmente es aceptado como correcto.

1.2 TIPOS DE GRAMÁTICA

1.2.1 Gramática Descriptiva

En nuestra definición general esbozamos la naturaleza de este tipo de gramática como un auxiliar muy completo para la descripción de una lengua. Este concepto lo podemos hacer más claro basándonos en la comparación que hace Odlin (1994:7) entre la gramática descriptiva y la prescriptiva, aclarando que la primera ofrece estudios no sólo de tipo morfológico y sintáctico sino también fonético, fonológico y semántico de la lengua. Es Odlin quien menciona su utilidad para el maestro de lenguas extranjeras específicamente, por la capacidad de resolver dudas de uso, ya que la naturaleza dinámica de la lengua provoca cambios que únicamente una gramática de este tipo puede registrar (Woods, 1995:6). Corder (1973:127) se refiere también a la utilidad de esta gramática, cuando menciona el grado de dominio que deben tener los maestros sobre la lengua que enseñan, especialmente los maestros no nativos hablantes, para que estén conscientes del uso real de la lengua y no provean a sus alumnos con ejemplos erróneos. En resumen podemos definirla como el estudio de las regularidades de una lengua en uso, útil para la enseñanza por su carácter funcional y completo.

1.2.2 Gramática de Aprendizaje

La gramática de aprendizaje es la facultad de quien aprende una lengua extranjera para relacionar las normas de uso de ésta, mediante el trabajo organizado de presentación de las reglas por parte de un maestro, además de las propias hipótesis del alumno respecto a dichas normas. Esta definición surge al relacionar la de gramática; como un sistema internalizado de la lengua, con la capacidad de interactuar en una lengua utilizando las reglas necesarias para comunicar (competencia comunicativa de Hymes), y al reconocer la tarea del lingüista aplicado como el modo de organizar y presentar la información al estudiante de una lengua extranjera para que éste pueda descubrir por sí mismo una teoría del lenguaje (Corder, 1974:169).

1.2.3 Gramática Pedagógica

Para ser efectiva la enseñanza de lenguas, sus objetivos tienen que regularse de acuerdo con las características de la población para la cual vaya dirigida. En esta premisa nos basamos para ampliar la definición de gramática pedagógica. Para Corder (1973: 127) existen distintos tipos de gramáticas pedagógicas tanto para alumnos como para los maestros, que de no ser nativos de la lengua que enseñen y aún cuando tengan una habilidad similar en el manejo de ésta, necesitan un manual que les ayude a presentar la información acerca de la lengua, sin tener que interiorizar en aspectos que ya conoce y maneja. Para él este tipo de gramáticas deben ofrecer ayuda metodológica además de información acerca de la lengua. Ideas similares acerca de la naturaleza dual de esta gramática las desarrolla Odlin (1994: 11) cuando trata de integrar sus distintas concepciones de gramática en algo coherente para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y se da cuenta que dicho proceso necesita tanto del valor prescriptivo de una gramática, como de la restricción de las formas y usos para poder abarcarlos en un aprendizaje factible. Nuestra definición de gramática pedagógica, basada en las anteriores, es la de un auxiliar didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a partir de una gramática descriptiva y de las necesidades, objetivos y antecedentes lingüísticos, tanto de lengua materna como antecedentes lingüísticos de desarrollo dentro de la lengua meta, que tenga la población a la cual va dirigida. Es el puente que sirve al estudiante para interiorizar las reglas que componen la lengua que está aprendiendo. Esta idea nos lleva a hablar de los componentes de una gramática pedagógica, tema que desarrollaremos a continuación.

1.3 COMPONENTES DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Diferentes autores nos hablan de los componentes de una gramática pedagógica, atendiendo a distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Corder (1972.172) se enfoca en los momentos y actividades de dicho proceso y en las relaciones que se dan entre alumno y maestro visto desde su propio modelo de gramática pedagógica; modelo que se basa en la formación de hipótesis acerca de la lengua y su comprobación. El maestro plantea la organización, gradación y selección de los temas gramaticales y la forma de presentarlos (la presentación de ejemplos relevantes que apoyen la interpretación semántica de las descripciones pedagógicas y la explicación de errores o verificación de las hipótesis de los alumnos). Por parte del alumno se espera una formación y comprobación de hipótesis de la lengua seguida de la interiorización y práctica de sus reglas. Rutherford (1980.175) plantea un esquema similar y propone además la necesidad de contar con un enfoque o principio metodológico que haga coherentes las actividades que se propicien durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua; hace hincapié en que no se aplique el recurso ecléctico como mera solución a la falta de rigor metodológico, sino mediante la racionalización de los antecedentes y consecuentes de cada actividad. Propone que la elección de los puntos gramaticales se haga con bases funcionales y de manera ordenada siguiendo una secuencia lógica de dificultad y respetando en la medida de lo posible la presentación natural del discurso. En resumen, los componentes de una gramática pedagógica son: la selección, organización, presentación, asimilación, y práctica de la información gramatical dentro de un contexto metodológico específico y fundamentado.

1.4. PRÁCTICAS GRAMATICALES EN LA CLASE DE LENGUAS

Para Corder (1974:167) es innegable que el propósito esencial de un curso de lengua extranjera es el de propiciar en el alumno la creación de la representación interna de la lengua que estudia. La metodología que se ha aplicado para desarrollar esta representación interna ha sufrido muchos cambios a lo largo de la historia, cambios que tienen que ver con la historia misma del pensamiento y de las necesidades momentáneas al elaborar un método, el que generalmente tiende a estar de acuerdo con líneas de pensamiento filosófico-pedagógico de moda. Estas variaciones se basan en la posición que adopten respecto al tipo de aprendizaje de la gramática que quieran propiciar: deductivo, inductivo o ecléctico.

Cuatro diferentes posiciones al respecto identificadas en este siglo son: el método gramática-traducción, el método directo, el método audio lingual-audio/visual y el enfoque comunicativo. Todos éstos asumen una posición con respecto a la manera de abordar la enseñanza de la gramática lo cual les ha permitido desarrollar aspectos de la lengua de manera especial y, de un modo u otro, todas estas metodologías han sido probadas como eficaces. Woods (1985:62) en un recuento al respecto, defiende la imposibilidad de la total equivocación o infalibilidad de cualquiera de estos métodos o enfoques de enseñanza.

En el método de **gramática- traducción** la lengua es vista a partir de oraciones. Su principal utilidad es la de la lectura que se ve como una disciplina intelectual enfocada a la apreciación literaria, y la traducción de textos. La gramática es la serie de reglas que permite estas prácticas y las clases de lenguas son el espacio para aprenderlas y analizar contrastivamente la lengua materna y la meta. Por lo tanto, la gramática es aprendida deductivamente y enseñada de manera explícita.

El método **directo** o **natural** pretende que los alumnos infieran las reglas que estructuran la lengua meta, mediante el uso exclusivo de ésta en el salón de clase. La enseñanza de la gramática no se estructura de manera formal, sino que se enseña de manera implícita para que el alumno la infiera.

El método **audio visual / audio lingual**, le ofrece al alumno una estructura sobre la cual puede basarse para practicar la lengua. La enseñanza de la gramática es analítica y la práctica se hace repitiendo estructuras gramaticalmente correctas, por lo que se considera un aprendizaje deductivo.

El enfoque **comunicativo** se aleja de la gramática para atender directamente a las funciones comunicativas de la lengua. La gramática es vista como un accesorio en el proceso de comunicación, y las descripciones explícitas se utilizan para corroborar especialmente, que se ha cumplido el aprendizaje del uso de la lengua dentro de alguna función específica. Este método tiende a ser ecléctico; combinación de aprendizajes inductivos y deductivos

El recuento de las anteriores manifestaciones de enseñanza, nos lleva a buscar un parámetro descriptivo más detallado que atienda a las diferencias entre unos y otros métodos. Para ello tenemos que profundizar en el tipo de aprendizaje que se propicie por la importancia que se dé a diferentes aspectos de la lengua. En el siguiente apartado describiremos las principales formas de presentar la información gramatical.

1.4.1. Enseñanza Explícita de la Gramática

La base de los métodos que enseñan de manera explícita la gramática de una lengua está constituida principalmente por el estudio de las diferencias que existen entre la lengua materna y la lengua extranjera. Éstos se le presentan al alumno de manera deductiva intentando mediante este método aprovechar los contrastes de ambas lenguas. De acuerdo con Cook (1991:12) se tienen que seleccionar y describir todos los aspectos gramaticales de una lengua a partir de sus unidades mínimas, siguiendo una progresión justificada de la complejidad de los elementos y formas gramaticales que se presentan, con el propósito de crear, en el estudiante de la lengua, un aprendizaje que a la larga forme parte de su conocimiento inconsciente, que le permita funcionar coherentemente.

La efectividad de esta práctica se refleja en los métodos que la aprovechan como revisión de lo interiorizado por los alumnos o como medio para corregir errores, explicando el uso y forma de las reglas, motivando así la conciencia lingüística en la lengua meta a partir de su uso y descripción. Ésta práctica requiere además de una sólida formación gramatical por parte del maestro, de un conocimiento del metalenguaje por parte del alumno.

1.4.2. Enseñanza Implícita de la Gramática

En este tipo de enseñanza el alumno infiere a partir del discurso, las reglas gramaticales que forman la estructura interna de una lengua. Los métodos de aprendizaje basados en este tipo de enseñanza se desarrollan confiando en la capacidad del alumno en adquirir una lengua a partir de sus propios recursos, siendo éstos la capacidad de reconocer las estructuras y las formas de la lengua y reproducirlas de manera correcta. Los métodos que utilizan la enseñanza implícita de la gramática, toman en cuenta las funciones de la lengua y es a partir de ellas que desarrollan su proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma. Estos métodos perciben a la gramática sólo como un elemento de la competencia comunicativa, entendida ésta como la capacidad de interactuar en una lengua utilizando las reglas necesarias para comunicar en un contexto determinado reglas tanto de tipo lingüístico como paralingüístico.

1.5 ADQUISICIÓN -APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

Los conceptos de adquisición y aprendizaje se aplican a la formas de obtener el conocimiento de las estructuras de una lengua extranjera. La adquisición se considera un proceso automático de aprendizaje no analizado y está visto como un proceso inductivo que permite desarrollar el conocimiento de la lengua sin recapacitar en ello y sin embargo producirla

El aprendizaje se ve como un proceso analizado y consciente que requiere de una organización específica en la presentación, aprendizaje y práctica del conocimiento. El producto de los procesos adquisición y aprendizaje no se puede distinguir en la práctica y forman parte de la competencia comunicativa del hablante de una lengua extranjera. Estos procesos se ven como complementarios y son necesarios en la utilización de una lengua de manera sofisticada, como es el uso en el discurso de oraciones subordinadas y de figuras retóricas (Bialystok, 1981:39) así como para la descripción y el análisis de la lengua.

1.5.1. Procesos de Adquisición y Aprendizaje

Los procesos que llevan a manejar una lengua extranjera tienen que ver directamente con el tipo de contacto que se tenga con ésta. La adquisición se propicia cuando el contacto con la lengua es de manera directa, con el propósito que quien está aprendiendo infiera el sistema y reglas gramaticales de manera personal. El aprendizaje se logra mediante la descripción y explicación de conceptos obligando al alumno a hacer uso de su conocimiento del metalenguaje además de hacerlo recapacitar y planear estrategias de comunicación.

Para desarrollar cualquiera de estos tipos de aprendizaje se requieren de condiciones específicas; para la adquisición que se presenten las reglas de la lengua de manera ordenada para que las inferencias se hagan de manera progresiva, que las estructuras vistas al principio sirvan de base a estructuras relacionadas pero con mayor grado de dificultad; para el aprendizaje que el alumno tenga la capacidad de abstracción necesaria para deducir reglas y relacionar conceptos.

Hay autores (Bialystok, 1981:36, Krashen, 1981) que encuentran una relación muy estrecha entre estos dos tipos de aprendizaje. Consideran que los conceptos aprendidos se interiorizan hasta formar parte del conocimiento adquirido y se utilizan de manera automática. La relación inversa es que con los conocimientos adquiridos se pueden llegar a describir o analizar los mecanismos de una lengua, con el propósito de comprenderla totalmente.

Nosotros coincidimos en que la enseñanza de una lengua extranjera a alumnos adultos, necesita propiciar la adquisición y el aprendizaje para ser efectiva ya que existen ventajas en ambas y se pueden utilizar de manera simultánea y progresiva al relacionarlas. Para esto se necesita que el alumno tenga una conciencia gramatical, que regule la producción y recapite en las aclaraciones de conceptos y en las explicaciones de los errores que cometa. Krashen desarrolla el concepto de **monitor** de la descripción de esta conciencia gramatical. Él lo identifica como el poder recapitar en las estructuras gramaticales más correctas y apropiadas antes de enunciarlas. Considera que abusar de esta estrategia de comunicación, lleva a una falta de fluidez en el habla y que el no utilizarla provoca falta de precisión en la producción de enunciados. Las anteriores consideraciones serán tomadas en cuenta para la formulación de prácticas y ejercicios de la propuesta que presentamos.

1.6 LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL

El aprendizaje formulado en un ámbito escolar puede ser producido de distintas maneras. Ausubel (1979:210) identifica dos tipos de aprendizaje: el memorístico y el significativo, el primero como una forma arbitraria y sin relación con los conocimientos previos de quien aprende y el segundo como una forma de aprendizaje por incorporación, relacionado con sus experiencias anteriores.

El aprendizaje significativo es visto como el modo ideal mediante el cual los conceptos que se aprenden tienden a formar parte del individuo de manera permanente. El aprendizaje memorístico, impuesto de manera arbitraria sin relación con conceptos aprendidos, se ve como un paso en la formación de conceptos.

Es posible relacionar estas formas de aprendizaje en la enseñanza de lenguas justificando el planteamiento de las actividades en la enseñanza de manera estructurada y buscando que a su vez estructuren las bases para seguir aprendiendo de manera independiente.

Para Ausubel las condiciones ideales para la formación del aprendizaje significativo se relacionan con los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje, “el aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognoscitiva preexistente” (Ausubel.217).

Consideramos necesario, para que se produzca un aprendizaje significativo, que el contenido de la enseñanza sea intelectualmente atractivo al alumno, que haya relación entre los antecedentes y consecuentes dentro de una secuencia lógica de aprendizaje, siendo éste producto de una motivación. También creemos que la tarea del profesor es estructurar de manera progresiva el planteamiento de conceptos (conociendo antecedentes, consecuentes y objetivos del curso que imparta) y presentándolos mediante el método más coherente al alumno, quien debe de contar con los antecedentes tanto intelectuales como anímicos que le hagan estructurar conceptos que reciba

El conocimiento de los diferentes tipos de aprendizaje significativo que permiten al alumno analizar, conceptualizar, categorizar, generalizar e inferir reglas de funcionamiento de la lengua, son la pauta para formular una gramática pedagógica. Esta se plantea con el propósito de que organice, de manera progresiva y consciente, ejercicios y prácticas de producción y percepción que provean al alumno de una estructura sobre la cual formulen ellos mismos sus propias hipótesis respecto a la lengua y después de probarlas puedan seguir aprendiendo de manera personal e independiente. El diseño de los ejercicios que provocan estos tipos de aprendizaje se basa idealmente en las relaciones entre distintas categorías de procesos mentales; ejercicios que no se refieren exclusivamente a aspectos morfosintácticos sino también a la aprehensión consciente e inconsciente de conceptos extralingüísticos y socioculturales, lo que se tomará en cuenta para la formulación de los ejercicios de nuestra propuesta.

1.7 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La población para la cual va dirigida la propuesta de gramática pedagógica que presentamos está compuesta por grupos de 25 a 30 estudiantes con las siguientes características. adultos jóvenes, hispanohablantes, en su mayoría con escolaridad de licenciatura, con un antecedente mínimo de 280 horas de instrucción en las cuatro habilidades de la lengua

El tiempo comprobable de contacto con la lengua de esta población es de 4 horas semanales divididas en 2 sesiones de dos horas. El tiempo de estudio fuera del salón de clase es mínimo por la carga de trabajo impuesta en sus estudios de licenciatura, por lo que se reduce generalmente a las tareas asignadas en el cuaderno de trabajo del libro utilizado.

El profesor que haga uso de esta propuesta de gramática pedagógica, deberá contar con conocimiento en el uso de distintas metodologías y técnicas utilizadas en el enfoque comunicativo además de los antecedentes de los conceptos gramaticales previamente vistos y de los consecuentes al uso de los adverbios de tiempo *already, still* y *yet*.

Uno de los libros utilizados en el Centro de Idiomas Extranjeros del campus Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México corresponde a la serie East West de la editorial *Oxford University Press* por lo que se tomarán en cuenta los objetivos y antecedentes de esta serie de libros.

En este capítulo describimos los conceptos básicos necesarios para realizar una gramática pedagógica, definimos los conceptos de gramática, gramática pedagógica y sus componentes. Relacionamos la gramática, como parte de la competencia comunicativa, con los procesos de aprendizaje y de adquisición de una lengua e introducimos la relación entre los procesos mentales y el tipo de ejercicios necesarios para estructurar la enseñanza de una lengua de manera coherente. Finalmente describimos la población para la cual está dirigida la gramática pedagógica que presentamos, para el aprendizaje de los adverbios en inglés *already, still* y *yet*, de los cuales haremos la descripción gramatical en el siguiente capítulo

CAPITULO 2

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS ADVERBIOS DE TIEMPO:

ALREADY, STILL Y YET.

En el presente capítulo haremos la descripción lingüística de los adverbios de tiempo *already, still y yet*, abordando diferentes perspectivas con el propósito de distinguir los elementos más sobresalientes que aprecian las siguientes corrientes de descripción gramatical tradicionalista, descriptivista y generativo transformacional. La primera proporcionará las reglas que el hablante debe manejar, para reconocer y utilizar los adverbios de tiempo *already, still y yet*. La segunda describirá la función de las formas sintácticas en un contexto específico, y la última nos dará el parámetro para entender las estructuras que contienen estos adverbios y la forma de utilizarlos. Haremos mención de los registros más antiguos del uso de estos adverbios y su etimología. Indicaremos las dificultades que representa el uso de estas estructuras para los angloparlantes y los no angloparlantes. Describiremos las formas correspondientes a estos adverbios de tiempo en español. Finalmente buscaremos las relaciones y los contrastes que ayuden a formular los ejercicios y prácticas gramaticales que formen la propuesta de gramática pedagógica.

2.1. DEFINICIÓN FORMAL

Las definiciones que ofrecen los siguientes diccionarios: *The Oxford English Dictionary (1978)*, *Webster's Third New International Dictionary (1983)* y *The Nelson Contemporary English Dictionary (1980)*, coinciden en definir a :

ALREADY como un adverbio de tiempo que señala anterioridad o anticipación previa a algún tiempo específico. El Diccionario *Oxford* cita a Chaucer en 1391 haciendo uso de este adverbio, deletreándolo sin embargo como *al-ready*. La explicación etimológica que

ofrece el diccionario *Webster's*, se remonta al inglés medio y se relaciona a las dos palabras *all* y *ready* de origen frigio, la primera significando **completamente** y la última **listo o a tiempo**.

Los mismos diccionarios definen a *STILL* como un adverbio de tiempo que revela en el momento presente, la continuidad de un estado o acción, sin cambio en el futuro. El uso más antiguo lo cita Oxford para 1535 deletreado como *styll* y la etimología nos remite hasta el holandés medio derivada del verbo *stille*, que significa **permanecer en la misma posición**.

YET está definido como adverbio de tiempo que indica continuidad hasta el tiempo que se está hablando. Frecuentemente demuestra un contraste a un estado subsecuente, que se refiere a un período anterior al presente o a un tiempo establecido, sin que demuestre continuidad. En sentido negativo es considerado como la única forma regular de este adverbio que se conserva y se utiliza para significar que una acción no se ha cumplido hasta el momento del que se habla y demuestra expectativa a que se cumpla o se reconoce la posibilidad de un cambio subsecuente. De *yet* utilizado como adverbio de tiempo se tiene registro en Beowulf (año 583) deletreado *zit* y significando **ahora**.

Las pocas gramáticas para nativo-hablantes del inglés que nos ofrecen aclaraciones en el uso de estos adverbios de tiempo lo hacen someramente. The Heath Handbook (1986:24) sólo ofrece entrada para *already* y la aclaración consiste en diferenciarlo de *all ready* para evitar errores ortográficos. Bloomsbury Good Word Guide (1988:508) hace referencia a los diferentes significados de *yet* como adverbio y conjunción y explica los criterios para la utilización de los mismos. Aclara que en algunos casos puede ser intercambiable por *still* (cuando se entiende como “anteriormente”) y su utilización demuestra un sentido arcaico. Distingue la utilización en inglés británico de *yet*, exclusiva en tiempo pasado, para *present perfect* (antepresente), del uso en inglés americano de *yet* para el *simple past* (pretérito). Concluimos que para los angloparlantes, el aprendizaje y uso de estos adverbios de tiempo no ofrecen dificultad, que la apreciación de incorrección es a una diferencia dialectal (utilización de pasado simple en lugar de antepresente en inglés británico) o de estilo (uso de arcaísmos) y no por una confusión de significados.

2.2. DESCRIPCIÓN GRAMATICAL

La Enciclopedia del Idioma (1991:138) define a los adverbios como una parte invariable de la frase que modifica la significación del verbo, del adjetivo o de otro adverbio. Encuentra adverbios de cantidad, de tiempo, de lugar, de orden, de negación y de duda. Los adverbios *already*, *still* y *yet* entran en la descripción de los adverbios de tiempo. Algunos autores (Chalker 1984, Close 1975 y 1981, Dart 1978, Leech 1989, Murphy 1991, Spankie 1981) enfocan su explicación del uso de estos adverbios al tiempo pasado, en específico al antepresente. Particularmente se refieren a la posición de estas palabras en la oración y a las connotaciones que revelan. Sin embargo, es posible utilizar estos adverbios en otros tiempos. Swan (1980:562) y Leech (1989:38-41) nos ofrecen una visión general de los significados de cada adverbio y las relaciones entre ellos. Estos tres adverbios de tiempo se utilizan para referirse a un tiempo anterior al que se está hablando: para hacer referencia a acciones que se están llevando a cabo, que se esperan cerca del tiempo presente, o que tienen relación con él.

ALREADY Se utiliza para decir que una acción se ha cumplido, (1) que algo está en el presente o pasado, no en el futuro (2) y que puede denotar sorpresa cuando indica una acción cumplida o realizada antes de lo esperado (3). Al utilizarse en antepresente se refiere por lo general a una acción relativamente cercana en el pasado, que tiene repercusión en el presente (4). Utilizada en forma interrogativa sugiere una respuesta afirmativa a una exclamación de asombro más que a una pregunta (Leech, 1975:111) (5).

- 1 *Your uncle is already here, so pack your gear quickly!*
- 2 *Are you leaving already? It is only six thirty.*
- 3 *Have you finished your exam already? Didn't you start ten minutes ago?*
- 4 *We have already started. Please wait for the next session.*
- 5 *Haven't you eaten already?*

STILL Se utiliza para decir que algo está en el presente, no en el pasado y que sorprendentemente no ha concluido (1) u ocurrido (2) (empleado en sentido negativo). Chalker hace referencia al sentido que puede informar acerca de una acción que se cumplía como cierta anteriormente pero no más (Chalker, 1990 435) (3)

- 1 *He still works in the same school, after twenty years.*
- 2 *We still haven't finished the job.*
- 2 *We are still waiting for the people to act properly.*
- 3 *I don't still believe in love at first sight.*

YET Se utiliza para decir que algo ocurre antes de ahora o el momento de hablar generalmente utilizado de manera negativa (1) o interrogativa en una función similar a *already* (2). En afirmativo es una variante formal de *still*, con el verbo *be*, *have to* o un verbo modal (Swan, 1980:562, Chalker, 1990:435) (3). Denota expectación y está relacionado con posibles acciones en un futuro relativamente próximo (4) Utilizado en pasado significando “hasta entonces” utiliza tiempos perfectos (5). Se utiliza *yet* en vez de *already* en un sentido neutral de interrogación, ateniéndose a la respuesta negativa o positiva sin denotar prejuicios u opiniones (6) En inglés americano se acepta el uso de *yet* en *simple past* (pretérito) (7).

- 1 *They are not ready yet.*
- 2 *Have they started yet?*
- 3 *I have yet to meet a perfect man. / I still haven't met a perfect man.*
- 4 *We haven't graduated yet.*
- 5 *He was young then and he hadn't yet decided on his career; fortunately, I was there to guide him.*
- 6 *Have you had dinner yet?*
- 7 *Did you eat yet?*

De la posición de los adverbios en inglés, dentro de la oración, dependerá el significado o matiz que se quiera dar al enunciado Esta posición puede ser al inicio, en medio o al final de la oración.

Algunos autores basan su descripción en este aspecto gramatical y definen a estos adverbios como de *relación* (Chalker, 1984:194-197, 212; Close, 1975 31-32,1981 172-75) Las posiciones en las que nos enfocaremos se darán a partir del uso de estos adverbios en tiempo pasado particularmente en *present perfect* (antepresente), ya que la relación a la que hacen referencia se basa en el uso de aspecto de pasado utilizado en antepresente Para definir la utilidad de estos adverbios Chalker (1984:197) los llama adverbios perfectos. Cabe aquí señalar las características del *present perfect* (antepresente), este tiempo maneja la información de tiempo pasado que tiene relevancia para el tiempo presente Las acciones descritas pueden referirse o señalar acciones que se llevaron a cabo en el pasado durante algún tiempo, que se cumplieron pero que se pueden volver a repetir, o que se cumplieron y se siguen cumpliendo.

Para Chalker (1984:102), el uso de un tiempo perfecto para describir una actividad reciente en el pasado, busca relacionar a ésta, con el presente (diferencia del tiempo pretérito que no tiene una relación directa con el presente) Esta descripción es la que hace a *already, still* y *yet* los adverbios adecuados para manejarse en antepresente

Los elementos que necesita el antepresente son el auxiliar *HAVE / HAS* más el participio pasado del verbo que signifique la actividad o estado dentro del enunciado Las posiciones en las que puede encontrarse cualquiera de estos adverbios dependen de los elementos de la oración: Sujeto, verbo auxiliar participio pasado, adverbio de tiempo y complemento (I have already been here). Dependiendo de la combinación de elementos, al principio de la oración, al final o en medio, se tendrá control sobre lo que se quiera dar a entender y la posibilidad de formular oraciones o no

AL PRINCIPIO

Already se utiliza antes de un verbo estático pero no en antepresente: *You already know this.*

Yet no tiene la posibilidad de utilizarse en esta posición funcionando como adverbio.

Still en esta posición significa que una acción continua por un tiempo sorpresivamente más largo que lo normal: *She still has not come back.* (Se le esperaba ayer)

EN MEDIO:

Already situado entre el sujeto de la oración y el verbo utilizado en antepresente denota que la acción a la que se hace referencia en el pasado se realizó en un tiempo indefinido. Se emplea regularmente con los verbos de acción: *I have already eaten.*

Utilizada de manera interrogativa en esta posición denota sorpresa y no precisamente pregunta. *Have you already eaten?!*

Esta posición la emplea *yet* cuando el objeto consiste en un número muy grande de palabras: *They haven't yet applied for the scholarship the company has been willing to grant to anyone over thirty.*

Still en esta posición se utiliza con la forma británica de *tener* i.e. *Have got*, más no con el sentido de antepresente y se refiere a una acción que solía ser cierta pero no lo es más: *I haven't still got his address.*

AL FINAL

Already al final de la oración utilizada de manera interrogativa ofrece la predisposición a una respuesta positiva: *Have you eaten already?* (a diferencia del uso del adverbio *yet*).

Yet permanece en esta posición en la mayoría de sus funciones en preguntas y respuestas negativas sin imprimir características de sorpresa o tratar de obtener una respuesta determinada. *Have you finished yet? She hasn't finished yet? Haven't you finished yet?.*

Still no se utiliza en tiempo antepresente en esta posición.

Podemos concluir que la utilización de estos adverbios requiere del manejo de las estructuras que gramaticalmente pueden o no formularse además de todos los aspectos aquí mencionados; las sutilezas que se infieren al utilizarse en determinada posición y tiempo, además del sentido que representa la elección de una forma u otra.

TABLA 1.

USOS POSIBLES PARA *ALREADY STILL* Y *YET* EN ANTEPRESENTE

AFIRMATIVO	NEGATIVO	INTERROGATIVO	IN. NEGATIVO
<i>I'VE ALREADY EATEN.</i>	XXX	<i>HAVE YOU ALREADY EATEN?(1)</i> <i>HAVE YOU EATEN ALREADY?(2)</i>	<i>HAVEN'T YOU ALREADY EATEN?</i>
SORPRESA		PREGUNTA FALSA EXCLAMACIÓN DE SORPRESA O INCREDELIDAD 1) ANTE EL SUJETO DE LA ACCIÓN. (2) ANTE LA ACCIÓN	PREGUNTA FALSA EXCLAMACIÓN DE SORPRESA DE ALGO QUE YA SE CREÍA CUMPLIDO ANTERIORMENTE
XXX	<i>I STILL HAVEN'T EATEN.</i>	XXX	<i>HAVE YOU STILL NOT EATEN?</i>
	HACÉ HINCAPIÉ EN LO NO CUMPLIDO		NEUTRO
XXX	<i>I HAVEN'T EATEN YET .</i> <i>I HAVEN'T YET EATEN THOSE DELICIOUS CAKES.</i>	<i>HAVE YOU EATEN YET?</i>	<i>HAVE YOU EATEN YET?</i>
	NEUTRO	NEUTRO	SORPRESA DE QUE ALGO NO HAYA PASADO

CLAVE DE LA TABLA 1

XXX

La construcción gramaticalmente no es válida

NEUTRO

Que no infiere ningún tipo de respuesta

SORPRESA

Que implica una reacción específica del que habla refiriéndose a las circunstancias en que se describe la acción en el pasado con respecto al presente

2.3 ANÁLISIS CONTRASTIVO

Las estructuras adverbiales en español correspondientes a los adverbios de tiempo en inglés *already*, *still* y *yet*, son los adverbios de tiempo YA y TODAVÍA / AÚN. La Real Academia Española de la Lengua en su Esbozo de una Nueva Gramática (1973) los describe como adverbios de tiempo que expresan relación con un tiempo anterior o posterior al que se habla. Llorench (1984: 329) los describe como pertenecientes al grupo de expresiones de valor temporal que funcionan como *aditamentos* y que determinan los términos adyacentes valiéndose de oraciones transpuestas con el transpositor *que* por ejemplo.

Ya podemos empezar. (Ya, *que* has venido, podemos empezar)

Aún podemos esperar. (Aún, *que* es tarde, podemos esperar)

Aún no ha llegado. (Aún, *que* ha pasado mucho tiempo, no ha llegado.)

Ya no regresó. (Ya, *que* se ha ido, no regresó)

Dependiendo de la estructura (afirmativa, negativa o interrogativa) que se esté utilizando se empleará una u otra forma adverbial. El aspecto semántico de la oración también variará dependiendo del tiempo en que se formen las oraciones y el propósito que se tenga.

El pretérito: hace la descripción de acciones concluidas en el pasado.

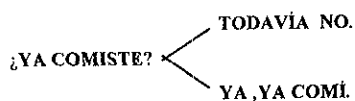
El copretérito: narra y describe acciones continuas en el pasado

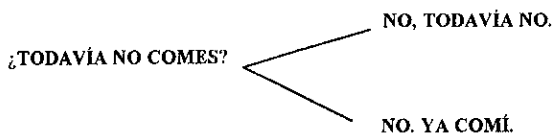
El antepresente: hace la descripción de una acción finita en el pasado o un pasado inmediato o la descripción de acciones que pueden llegar a repetirse o a darse.

TABLA 2.

	PASADO AFIRMATIVO	
PRETÉRITO	COPRETERITO	ANTEPRESENTE
Ya comí.	Ya comía	Ya he comido.
XXX	Todavía comía	XXX
	PASADO NEGATIVO	
Ya no comí.	Ya no comía.	Ya no he comido.
Todavía no como.	Todavía no comía.	Todavía no he comido
	INTERROGATIVO AFIRMATIVO	
¿Ya comiste?	¿Ya comías?	¿Ya has comido?
XXX	¿Todavía comías?	¿Ya no has comido?
¿Ya no comiste?	¿Ya no comías?	¿Ya no has comido?
¿Todavía no comiste? (sorpresa/regañó)	¿Todavía no comías?	¿Todavía no has comido?

Estos adverbios de tiempo demuestran la relación que existe entre el tiempo que se toma como referencia y un pasado que de alguna manera tiene relevancia con el primero. La diferencia entre utilizar una u otra estructura aplica dependiendo del contexto, hay estructuras en las que no aplica la utilización de preguntas con *todavía* por la naturaleza relativa del adverbio. Las formas negativas tampoco son totalmente intercambiables ya que algunas son la forma negativa de la otra:





Al hacer una comparación entre las estructuras en español e inglés se distinguen las dificultades que pueden surgir por la falta de estructuras idénticas entre los dos idiomas.

I have already eaten.

Ya comí.

I haven't eaten yet.

Todavía no como.

Have you eaten yet?

¿Ya comiste?

Haven't you eaten already ?

¿No ya habías comido?

Haven't you eaten yet?

¿No has comido todavía?

I still haven't eaten.

Todavía no como.

En conclusión, existe un problema en la formación de estructuras; nos parece evidente que los adverbios utilizados tienen semánticamente el mismo valor pero que las palabras no son intercambiables una por una, ya que el número de las formas es menor en español. También se tiene que hacer uso de una estructura gramatical distinta (pretérito por antepresente) ya que para el español de México la forma de pasado en estos casos se aplica el pretérito y el inglés aplica el antepresente, y se deben hacer los cambios necesarios en sintaxis de la estructura en inglés, para alcanzar, de manera intencional, la sutileza, que se logra colocando el adverbio en determinado lugar de la oración .

El uso del antecopretérito en el caso: *Haven't you eaten already?* por ¿No ya habías comido? se debe al valor narrativo que se imprime al utilizarlo, para hacer hincapié en la fuerte suposición de una acción cumplida, en un pasado anterior al que se hace referencia.

2.4 TRATAMIENTO PEDAGÓGICO

De los libros de inglés como lengua extranjera consultados, únicamente los libros de texto de nivel intermedio hacen mención a los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* utilizados en antepresente, y sólo como parte de las explicaciones previas a las actividades de manejo de los tiempos en pasado. Estos adverbios se manejan, en la mayoría de los textos analizados, como accesorios del tema principal que generalmente es la distinción del uso entre pretérito y antepresente, como en The Cambridge English Course (Swan, 1985:72-74) o entre antepresente y antepresente “continuo”, el caso del Blue Print Intermediate (Abbs, 1989:54-55). Algunos libros The Cambridge English Course (Swan, 1985:118) Outlook for English III (Holloway, 1994:56-57), Cross Currents (Harrington, 1995:87) manejan el uso de los adverbios en un compendio de gramática aparte de los ejercicios o actividades dentro del libro de texto. Como tema principal sólo se encontró en un texto de nivel intermedio, Take One (White 1989:96-97) que lo toma como repaso de las estructuras de antepresente. Hay libros, Break into English II (Carrier, 1986:40) y Cross Currents (Harrington, 1995:32-33) que promueven actividades discriminatorias entre otros adverbios relacionados con el antepresente ; *just*, *ever*, *never*. En la mayoría de los libros consultados, se limita la práctica de los adverbios en la presentación de la estructura de antepresente y es en las prácticas de consolidación de las estructuras que se combinan sus usos.

Los textos para niveles avanzados consultados no dan explicación en el uso de los adverbios, sin embargo se practican dentro de las actividades para el pasado (Think First Certificate (Nauton, 1989: 21) Los libros más avanzados consultados (Proficiency in English Course, Low 1986) y (Progress to Proficiency, Jones 1995) no hacen referencia alguna del uso de los adverbios de tiempo *already* *still* y *yet* aun cuando tienen ejercicios específicos para otros adverbios como los de frecuencia.

Los textos de consulta de gramática generalmente manejan el caso de los adverbios de tiempo por parejas, por ejemplo: Kent (1978); *already* y *yet*, Murphy (1985), *still* y *yet*, Maclin (1994) *already*, *still*, *yet* y *however* (utilizados como conjunciones) Sólo DeDevitis,(1989), Spankie (1981) y Leech (1989) los reúnen como adverbios de tiempo para *present perfect*.

El tratamiento pedagógico que se da en la mayoría de los textos para nivel intermedio de inglés no satisface las necesidades que representa para un hispanohablante el aprendizaje y uso de las formas adverbiales que nos interesan:

1 - Sintácticamente, la naturaleza de estos adverbios ofrece la posibilidad de acomodarlos en distintas partes de la oración y hacerlos significar conceptos específicos; de igual manera hay lugares en la oración y formas que gramaticalmente no se consideran como claras ni correctas. Sólo uno de los libros consultados (Leech 1989) ofrece las explicaciones pertinentes. Los demás se limitan a un uso y una posición específica dentro de la oración y regularmente a un tiempo verbal.

2.- Pocos son los libros de texto que ofrecen ejercicios que contrasten estos adverbios en pasado. En general se limitan a mencionar los tipos de estructuras que se consideran regulares e ignoran las posibilidades semánticas necesarias para actividades de contraste entre los distintos tiempos del pasado y entre *already*, *still* y *yet*, y otros adverbios relacionados. Consideramos que este tipo de ejercicios promoverían una competencia comunicativa más efectiva. Los libros intermedios revisados no hacen referencia a estos aspectos, sin embargo, los avanzados solicitan estas diferenciaciones en sus ejercicios.

3.- Las actividades propuestas por la mayoría de los libros consultados no pasan de ejercicios de reconocimiento de patrones estructuralistas, sólo uno de los libros consultados solicita la utilización de estos adverbios en un contexto abierto en el que con ejercicios específicos promueve la producción de estructuras con estos adverbios. (The Source Book An Alternative English Course. Shepherd 1991)

4.- Para el hispanohablante consideramos que es importante que se haga la distinción entre los usos de estas formas adverbiales haciendo referencia a las formas correspondientes en español, ya que los sistemas son muy similares pero no idénticos. Sólo un texto ofrece este servicio poniendo la traducción de cada forma pero sin distinguirlas entre ellas (Communicate in English III Villafuerte 1990).

Consideramos que aun cuando existe material relacionado con el tema, no se ha trabajado con el enfoque que corresponde a las características morfológicas ni sintácticas de estas formas en inglés y español ya que se ha dejado de lado la posibilidad de establecer un contraste más detallado entre los significados de las diferentes construcciones y las relaciones entre las dos lenguas. Las formas gramaticales y los tiempos que se manejan al utilizar estos adverbios pueden incorporar las estructuras para entender y producir formas con significados específicos y detallados.

El análisis gramatical efectuado a los adverbios de tiempo *already still* y *yet* nos permitió establecer la utilidad y manejo de estas formas en tiempo pasado. Reconocimos que su función semántica depende de las relaciones que se establezcan entre las acciones que se describen en el pasado y el tiempo presente. Pudimos distinguir que el uso de estos adverbios denota sorpresa de que una acción continúe más de lo supuesto por las circunstancias o que no se haya cumplido al momento que se habla.

Aclaremos que para el angloparlante el uso de estas formas como adverbios de tiempo no representa problemas, aun cuando el tema es motivo de discordia entre los dialectos del inglés más extendidos en el mundo, puesto que el inglés británico considera el uso de estos adverbios en tiempo pasado exclusivo de los tiempos perfectos y el uso en pretérito como erróneo, práctica aceptada en el inglés americano

Las dificultades de aprendizaje las encontramos para el estudiante de inglés como lengua extranjera, aparentemente se cuenta con reglas de uso muy específicas que mantienen a algunas de estas formas como exclusivas de interrogaciones y negaciones (*still, yet*) y otras como la contraparte para el afirmativo (*already*); sin embargo, estas correspondencias y estructuras se combinan para establecer connotaciones específicas y las formas en un principio vistas como simples cambian, para hacer más significativo el habla pero más difícil de manejar y reconocer

En el caso particular de los hispanohablantes mexicanos, (que no comparten el uso del antepresente como opción regular para referirse a acciones inmediatas en el pasado, sino el pretérito) el aprendizaje de formas por analogía es difícil (*present perfect* por antepresente en vez de pretérito o viceversa) y un análisis contrastivo se dificulta al contar en español con sólo dos palabras para tres formas distintas en inglés.

Por último al revisar libros de texto en busca de los antecedentes del tratamiento pedagógico que se ha dado al tema no encontramos material coherente que atendiera a las necesidades propias de las características aquí expuestas, por lo que creemos válida desde el punto de vista lingüístico la realización de esta propuesta de gramática pedagógica

CAPITULO 3

MODELOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

En este capítulo haremos la descripción de algunos modelos teóricos de la enseñanza de la gramática de los cuales escogeremos los adecuados para desarrollar las prácticas gramaticales de nuestra propuesta de gramática pedagógica. En primer lugar retomaremos la teoría cognoscitiva, enfocándola al aprendizaje de una lengua extranjera. De los elementos y fases del proceso de aprendizaje, describiremos el interlenguaje y la importancia de un “análisis de error”. Describiremos el beneficio que entraña la “toma de conciencia” respecto a un aspecto gramatical para, finalmente, definir las ventajas de los ejercicios de “*procesamiento de input y de output*” que proveerán de un marco de referencia a los ejercicios desarrollados en el capítulo cuatro.

3.1 TEORÍA COGNOSCITIVA DE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

De acuerdo a la teoría cognoscitiva la adquisición de una segunda lengua implica la construcción de rutinas de procesos de selección de una lengua distinta a la materna. Dicho proceso es considerado una actividad cognoscitiva compleja que usa distintas habilidades, tanto de tipo sintáctico-gramatical como pragmático. El aprendizaje de las estructuras y formas específicas de la lengua requiere de lo que algunos autores (Bialystok, 1980:34 O'Malley, 1990:20) llaman “conocimiento declarativo” y “conocimiento de procedimientos”, los que se relacionan directamente con lo mencionado en el capítulo uno de este trabajo (Ausubel) acerca del aprendizaje en general de tipo memorístico (“conocimiento declarativo”) y de tipo significativo (“conocimiento de procedimientos”), y a los tipos de memoria (a largo y corto plazo) que llevan a la adquisición de conceptos.

Bialystok considera al “conocimiento declarativo” como la memorización de reglas gramaticales, que no pueden aplicarse de manera automática. Describe al “conocimiento de procedimientos” como la práctica automatizada de las reglas de la lengua.

O'Malley (1990:23) señala fundamental al “conocimiento declarativo”, por considerarlo la base del “conocimiento de procedimientos” el cual se usa con un propósito comunicativo y que a su vez modifica al “conocimiento declarativo” Anderson (O'Malley,1990:25), menciona las etapas que debe cumplir quien aprende una lengua extranjera para ir del “conocimiento declarativo” al “conocimiento de procedimientos”: 1) conocer las reglas, 2) asociarlas, y 3) utilizarlas de manera autónoma Faerch y Kasper (O'Malley,1990:27) describen los cuatro elementos del “conocimiento procedimental” que llevan a la creación de un sistema entre la lengua materna y la lengua meta, procedimientos de: recepción, producción, coordinación y coherencia, de aprendizaje y uso de estrategias comunicativas. Estos elementos toman en cuenta el proceso que desarrolla de manera estructurada un marco cognoscitivo coherente.

Al reconocer la importancia de las anteriores declaraciones buscaremos aplicar los postulados de la teoría cognoscitiva en la toma de decisiones para estructurar la exposición y práctica de las estructuras gramaticales de nuestro trabajo, en busca de los procesos y etapas que llevan al desarrollo del interlenguaje, tema que abordaremos a continuación.

El término interlenguaje fue acuñado por Selinker (1974:41) para representar el sistema en desarrollo en el proceso de adquisición de una segunda lengua. El interlenguaje según Selinker se conforma a partir de los elementos lingüísticos con que cuenta quien aprende la segunda lengua (lengua materna, lenguas aprendidas anteriormente, sobregeneralizaciones acerca del sistema que está aprendiendo, etc). Bialystok (1985:107) profundiza en la descripción del interlenguaje al considerarlo un producto del sistema de aprendizaje y no meramente una etapa en el desarrollo de la lengua meta. Ella lo describe como la representación de información organizada de manera sistemática acerca de la lengua meta y los procedimientos para utilizar esa información en el momento adecuado.

Para valorar el grado de desarrollo de la lengua meta de una persona que está en proceso de aprenderla, Bialystok (1985:110) toma como referencia la discordancia entre su desempeño y el de un hablante nativo en los distintos aspectos que forman la competencia comunicativa. Menciona que no necesariamente el conocimiento de los pormenores lingüísticos de una lengua lleva a tener un desempeño más eficaz ni más complejo de la misma en comparación con un hablante nativo, quien siempre conocerá mejor los usos de la lengua. Sin embargo, señala que la toma de conciencia acerca de los fenómenos lingüísticos lleva a quien aprende la lengua meta a formar sistemas, mediante la conceptualización de principios de organización de la lengua, lo que desarrolla su interlenguaje hacia un sistema más parecido al del hablante nativo. Bialystok (1985:113) recomienda el desarrollo sistemático de estructuras de información lingüística para funciones específicas, tomando en cuenta las estrategias propias de comunicación y aprendizaje de quien aprende.

Corder (1967:6) menciona una secuencia natural de aprendizaje de una segunda lengua, donde hay una competencia transitoria en la que se cometen errores como parte del proceso. Describe distintos tipos de errores (omisión, adición, selección, orden, de referencia o estilísticos etc.) que hacen evidente la existencia de un interlenguaje. También sugiere (1973:257) que el análisis de errores es la única forma de percibir en que momento de desarrollo en encuentra el interlenguaje. Mediante un análisis de errores puede concluirse cuáles son las reglas que al aplicarse llevan a los alumnos a cometer errores. Recomienda que se maneje el error en beneficio del aprendizaje y que se tome una postura definida en su tratamiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus recomendaciones, junto con las hechas por Bialystok respecto al tratamiento del sistema lingüístico en formación, nos llevan a recapacitar en las actividades de toma de conciencia que la teoría cognoscitiva (O'Malley 1990:80) plantea como primera fase en el desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera.

Los ejercicios de toma de conciencia de los aspectos y reglas gramaticales que describiremos tienen enfoques y procesamientos de trabajo distintos.

Una se enfoca al procesamiento del error dirigido (Tomasello, 1989:387), otra a la toma de conciencia de las reglas que implica la estructura meta y la deducción de éstas por parte de los alumnos, (Fotos,1983:386) y por último, la desarrollada por Little (Odlin 1993:115) se basa en el desarrollo de la lengua a partir del léxico y los campos semánticos que la soporten. Todas tienen la ventaja de hacer que las prácticas subsecuentes a estas prácticas de toma de conciencia sean significativas y coherentes al desarrollo cognoscitivo de los alumnos.

Los modelos desarrollados por Fotos y Ellis (1991:605 *Communicating About Grammar-A Task -Based Approach.*) nos servirá de base para nuestras actividades de toma de conciencia respecto a nuestro punto gramatical.

El método desarrollado por Fotos, (1991) plantea restarle importancia a la producción en esta etapa del desarrollo del aprendizaje de la lengua y en su lugar hace hincapié en el papel de la comprensión cognoscitiva de los aspectos gramaticales. Esta comprensión cognoscitiva dentro del método, pretende lograrse mediante la resolución de problemas. Estas tareas de resolución de problemas tienen el propósito de que quienes aprenden hagan un análisis consciente de la información que se les presenta, con el fin de llegar a la representación explícita de las estructuras meta. Ya que las estructuras que manejamos para esta gramática pedagógica pueden deducirse en el contexto adecuado, haremos que los alumnos deduzcan las reglas que estructuran el uso de los adverbios de tiempo (*already, still* y *yet* en tiempo ante presente) que trabajaremos. Consideramos que la participación de los alumnos en la “formación” de las reglas de las estructuras meta, es didácticamente lo más significativo de este método dada la participación en conjunto de los alumnos en las actividades de toma de conciencia.

El método, *The Garden Path Technique*, (Tomasello, 1984:387) se basa en el siguiente principio. Pueden corregirse los errores que se logren formular, después de dirigir a los alumnos hacia una hipótesis falsa acerca de alguna estructura determinada en la lengua meta, dada la inmediata disposición cognoscitiva en que se encuentran los alumnos.

El método plantea que los errores en los que el alumno incurra al ser dirigido, se construyen dentro del propio sistema en formación de la lengua meta, y que al recibir el estímulo adecuado las condiciones de aprendizaje se vuelven óptimas, cognoscitivamente. Los adverbios de tiempo con que trabajaremos en esta propuesta, no coinciden en número con las formas en inglés, y entre las palabras en inglés, las estructuras (negativas, interrogativas y afirmativas) varían en el uso y significado, sin embargo, no nos valdremos de estas características para conducir a los alumnos a errores que promuevan una toma de conciencia respecto al tema ya que consideramos que al trabajar con más de dos palabras con significados similares la utilización de esta técnica resultaría contraproducente.

El método de toma de conciencia desarrollado por Little (Odlin, 1993.103 *Lexical Approach to Pedagogical Grammar*) propone un enfoque estrictamente dirigido al uso del léxico, por medio de textos auténticos alrededor de una estructura meta e incrementado el conocimiento del campo semántico a partir de la reconstrucción del texto y la identificación de las necesidades lingüísticas que vayan surgiendo de esta práctica. Para hacer uso de esta técnica en la etapa de toma de conciencia se tendría que distinguir entre los distintos usos de los adverbios *already*, *still* y *yet* que además de presentarse como adverbios de tiempo también lo hacen de manera regular como conjunciones y adverbios de modo. Consideramos que por la variedad de funciones de las formas gramaticales que estamos presentando, y particularmente por la etapa de desarrollo de la lengua meta que tenemos contemplada para el público al que va dirigida nuestra propuesta de gramática pedagógica., esta técnica representaría un obstáculo al utilizarse como ejercicio de toma de conciencia

El modelo cognoscitivo de aprendizaje que seguimos supone en su segunda fase la asociación de reglas, que se hicieran conscientes en un primer término Para esta etapa nos basaremos en el modelo desarrollado por VanPatten (1996), Fig. 1 quien sugiere que los siguientes elementos constituyen las etapas de desarrollo en el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera.

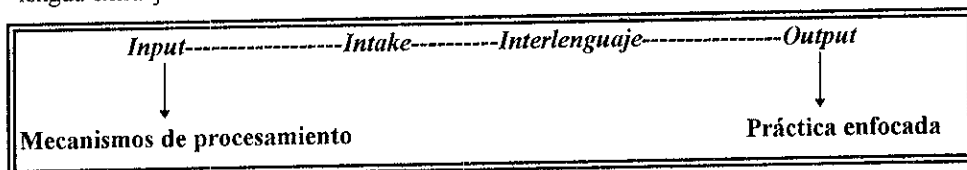


Fig 1 Modelo *Processing Oriented Grammar* VanPatten 1996

INPUT: Es la información que sirve para que se hagan las conexiones de forma y significado que llevarán a la construcción del interlenguaje personal del alumno VanPatten lo considera la materia prima que se percibe del ambiente de aprendizaje que rodea a quien está en el proceso de aprendizaje de una lengua

INTAKE: Es la información que se asimila en la búsqueda de la comprensión de mensajes, como un producto de la filtración del *input* para la creación del sistema lingüístico.

SISTEMA EN DESARROLLO: Es el interlenguaje entendido como la representación personal de la lengua meta que el alumno esté formulando

OUTPUT: Es el uso de la lengua u estructuras metas, como evidencia del proceso de integración de las formas previamente incorporadas al sistema a través del *input* y el *intake*.

VanPatten(1996:99) reconoce estas etapas en los métodos tradicionales de enseñanza de una lengua extranjera pero además considera necesario guiar al alumno de una etapa a otra de manera responsable y comprometida con el proceso cognoscitivo que se pretende llevar a cabo, para lo cual sugiere una etapa intermedia entre el *input* y el *intake* que haría que el camino entre la primera y la última etapa fuera cognoscitivamente coherente. VanPatten propone que se cuente con una serie de mecanismos de procesamiento realizados de acuerdo con su aplicación de *input* estructurado

MECANISMOS DE PROCESAMIENTO: Son actividades que provocan que el ambiente en que se hacen las conexiones entre forma y significado sea cognoscitivamente significativo. El propósito de las actividades es que las conexiones entre los nodos de información sobre la lengua lleguen a formar parte del interlenguaje del alumno habiendo pasado a través de un filtro adecuado y que logren recuperarse satisfactoriamente en el uso.

PRACTICA ENFOCADA: Este tipo de práctica es la característica principal de las actividades que forman parte de los mecanismos de procesamiento y lleva a construir la base cognoscitiva de los ejercicios que harán significativa y estructurada la etapa de *input*. VanPatten la desarrolla a partir de los siguientes principios universales de procesamiento de *input*.

PRINCIPIOS UNIVERSALES DE PROCESAMIENTO DE *INPUT*

- 1 El alumno
 - a) procesa las palabras de contenido antes que cualquier otra
 - b) procesa la información que es preferentemente de tipo léxico más que gramatical
 - c) prefiere procesar información significativa a procesar información sin significado.
2. Es necesario que la forma de procesar la información que no es significativa sea fácil.
- 3 Se tiende a seguir un patrón de procesamiento en el que el primer elemento es un sujeto, el segundo una acción y por último un objeto, dando al primer elemento que encuentran la calidad de sujeto
4. Las frases que se procesan recurren a patrones de un “todo” no analizado especialmente si éste cuenta con características fonéticas

VanPatten (1996.104) sugiere los siguientes lineamientos para las prácticas de *input* estructurado, con el propósito de que el alumno entienda un aspecto de información gramatical mientras esté enfocado en el significado:

1. Presentar una cosa a la vez, eliminando la redundancia de la forma lingüística.
2. Enfocarse en el significado, con el propósito de hacer significativa la práctica
- 3 Partir de las oraciones hacia el discurso, para mantener el control y la dirección del proceso.
4. Utilizar *input* oral y escrito; para atender a los diferentes tipos de aprendizaje.
- 5 Hacer que el alumno haga algo con el *input*; y recapacite en su utilidad
- 6 Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno, y atenderlo individualmente

Para la práctica de estos lineamientos VanPatten (1996:101) sugiere básicamente dos tipos de ejercicios. de tipo referencial y de tipo afectivo. Los primeros son para enfocar la atención del alumno en la función de la estructura. El segundo es para hacer significativas las prácticas de manera afectiva.

Los tipos de ejercicios que plantea son:

- Completar información, en la que se ofrezcan las opciones utilizando la forma u estructura meta y que sea mediante información referencial que se conteste
- Sugiere la utilización de sistemas binarios de si-no, falso-verdadero, etc para mantener la atención en la estructura.
- Relacionar columnas en las que las estructuras metas estén formadas y que sólo se requiera de entender la función y significado para hacer las relaciones
- Contestar ejercicios de opción múltiple; esta técnica tiene la misma función que la anterior, procesar las estructuras, entendiéndolas, pero sin tener que producirlas
- Realizar cuestionarios, utilizando un sistema binario o con preguntas abiertas y haciendo uso de la información original y personal de los alumnos apelando a su lado afectivo para hacer significativa el procesamiento de estructuras.
- Hacer encuestas con un formato similar al anterior y con el propósito de personalizar las situaciones de aprendizaje

VanPatten (1996:114) propone un seguimiento necesario entre la formación del sistema lingüístico por medio de *input* estructurado. Para él la formación del sistema no es suficiente para desarrollar el uso del lenguaje de manera automática en un contexto comunicativo, ya que ésta es una actividad compleja que incluye los siguientes procesos: 1) acceso (la selección e incorporación de formas correctas), 2) monitoreo (edición de lo que a juicio de quien habla no es correcto), y 3) estrategias de producción (alineamiento de formas y palabras para hacer oraciones).

VanPatten (1996:117) se enfoca en la utilidad del acceso para desarrollar sus principios de desarrollo de *output* estructurado. Para Terrel (VanPatten, 1996:117) el acceso no tiene un seguimiento automático a la adquisición, sostiene que haber incorporado una estructura o forma particular de la lengua al interlenguaje no es sinónimo de poder acceder a ellos de manera fácil o automática. VanPatten (1996:120) sugiere que para llegar a producir las estructuras meta de la lengua de manera automática; se creen ambientes de producción controlada de las estructuras, desarrollando la fluidez y precisión de las formas. Hace hincapié en la distinción de práctica de *output* estructurado y las tradicionales prácticas mecánicas que por carecer de significado (al darse cuenta los alumnos que el único propósito era repetir la estructura gramatical en cuestión), eran a su parecer poco efectivas, a pesar de la intención de formar buenos hábitos lingüísticos. El autor sugiere que las prácticas de *output* estructurado involucren el intercambio de información real o al menos desconocida por los estudiantes, y que se requiera de que los alumnos hagan uso de la estructura en particular para expresar significado.

Los lineamientos que VanPatten (1996:121) sugiere y que seguiremos para las actividades de *output* estructurados son análogas a las de *input* estructurado

- 1 Presentar una cosa a la vez.
- 2.Mantener la atención en el significado
- 3 Ir de las oraciones al discurso
- 4 Usar *output* escrito y oral
- 5 Mantener una relación entre el contenido del *output*, y la respuesta que provoque.
6. Quien haga uso de la estructura debe de tener conocimiento de la forma que esté utilizando como seguimiento a un trabajo de *input* estructurado.

Así también los ejercicios que sugiere para estos lineamientos son correspondientes a las actividades de *input* estructurado (cuestionarios, comparaciones, toma de apuntes, llenado de cuadros, recolección de firmas etc)

La teoría cognoscitiva nos plantea el desarrollo de tres etapas bien definidas en el desarrollo del conocimiento de una lengua extranjera. el conocimiento de las reglas que la conforman, la asociación de estas reglas, y su uso de manera automática. En nuestra propuesta de gramática pedagógica desarrollaremos ejercicios de toma de conciencia para la primera etapa, de *input* estructurado para la segunda y de *output* estructurado para las actividades de desarrollo de acceso a la información que se verá reflejada en el uso eficaz de los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* en tiempo antepresente.

Los lineamientos presentados en este capítulo servirán de base para diseñar las prácticas y actividades que conformen el siguiente capítulo.

4. CAPITULO CUATRO

ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

El capítulo cuatro constará de los modelos de prácticas gramaticales para las habilidades receptivas (comprensión de lectura y comprensión auditiva) y productivas (producción escrita y producción oral) de la propuesta de gramática pedagógica que presentamos, para el uso de los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* en antepresente.

El uso de los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* representa el manejo de estructuras exclusivas correspondientes a la formación de enunciados interrogativos, afirmativos, negativos e interrogativos negativos. La posición de estos adverbios en la oración en cada caso está determinada de acuerdo al enfoque que se quiera dar al enunciado (suposición, sorpresa, crítica etc.). En general estas características representan un problema para quien está aprendiendo inglés ya que tiene que distinguir los usos de cada estructura y hacer los cambios correspondientes según el tipo de enunciado que requiera producir o entender. Para los hispanohablantes es particularmente difícil por no existir en español el mismo número de formas para las estructuras correspondientes, además de que el uso de la forma antepresente en algunos casos corresponde a la de pretérito.

Las actividades presentadas en este capítulo se desarrollarán de acuerdo a la teoría cognoscitiva, la cual sugiere se siga un proceso en etapas definidas donde se conozcan las reglas, se asocien, y por último se utilicen. Para la primera etapa se tomará en cuenta el modelo de toma de conciencia desarrollados por Fotos, (*Grammar Consciousness Raising Tasks*) con el propósito de que a quien aprende se le guíe a encontrar los patrones de uso de las estructuras, y descubra las reglas que rigen lo que consideramos las estructuras base *already* y *yet* en sus formas afirmativas y negativas.

Para la segunda etapa: la de asociación de reglas, utilizaremos el modelo desarrollado por VanPatten en las actividades de *input* estructurado y de *output* estructurado.

La primera con el propósito de controlar la asimilación de información mediante mecanismos de procesamiento, y la segunda para controlar la formación de los mecanismos de acceso que lleven a manejar las estructuras gramaticales de manera automática. Finalmente utilizaremos actividades de tipo comunicativo para ejercitar el uso de las estructuras en un contexto controlado pero abierto al uso espontáneo.

4.1 DESCRIPCIÓN GRAMATICAL

Los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* en general denotan sorpresa de que una acción se haya cumplido antes de lo esperado (*She has been to your office already. Why are you asking about that?*), que no se haya cumplido todavía (*Hasn't she been to your office yet? She was expected there three hours ago*) o de que aún siga sin cumplirse (*She still hasn't been to your office. I guess she doesn't want to see you*).

Cada adverbio corresponde, de manera general, a una forma específica, *Already* a las estructuras afirmativas, (*I have already eaten*) interrogativas positivas implicando una respuesta afirmativa (*Have you already eaten?*) y de manera singular (poco utilizada) interrogativa negativa (*Haven't you already eaten?*). También se pueden hacer declaraciones negativas con entonación de pregunta implicando incredulidad ante lo declarado (*You haven't eaten already, have you?*) *Yet* corresponde a las negaciones (*I haven't eaten yet*) interrogativa (*Have you eaten yet?*) e interrogativa negativa (*Haven't you eaten yet?*). *Still* es utilizado exclusivamente para formas negativas en declaraciones (*I still haven't eaten*) e interrogaciones (*Have you still not eaten?*).

	AFIRMATIVO	NEGATIVO	INTERROGATIVO	INT. NEGATIVO
ALREADY	<i>I have already eaten.</i>	<i>I haven't eaten already.</i>	<i>Have you already eaten?</i>	<i>Haven't you already eaten?</i>
YET		<i>I haven't eaten yet.</i>	<i>Have you finished yet?</i>	<i>Haven't you finished yet?</i>
STILL		<i>I still haven't eaten.</i>		<i>Have you still not eaten?</i>

4.2 ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA

La comprensión auditiva es una habilidad de tipo receptiva que requiere del entendimiento de las funciones comunicativas de las oraciones que se oyen las cuales se desarrollan generalmente dentro de un contexto específico relacionado estrictamente con la producción oral (Widdowson,1978:58).

Según Brown (1990:144), en un tiempo se creyó que los problemas que se presentan en la comprensión auditiva se debían a la falta de conocimiento para reconocer el código que usaba el hablante y la forma en que se organizaban las oraciones. Para solucionar estos problemas se recurrió a entrenar a los estudiantes en la identificación de formas fonéticas distintas entre la lengua meta y la lengua materna para que al poder identificar las diferencias y entender el texto oral lo incorporaran a sus habilidades de manera automática. Sin embargo, ya que la producción natural de la lengua no se da en ambientes de producción en que las enunciaciones sean pausadas ni absolutamente claras, este enfoque de enseñanza ha sido ampliado al abarcar los distintos aspectos fonéticos que describen la lengua hablada como son la intención del emisor y del receptor, si el mensaje es recíproco o no, o las distintas habilidades que requieren los diferentes tipos de conversaciones. Estas requieren de lo que Nunan (1989:25) llama sub-habilidades y que permiten al hablante reconocer las funciones y significado de las palabras y oraciones en un ambiente de coherencia y cohesión del discurso. En la enseñanza del aspecto auditivo de una lengua es importante desarrollar de manera consciente estrategias específicas de comprensión de las funciones de la lengua, por medio de ejercicios que requieran por ejemplo la extracción de información específica, como los patrones de entonación de formas interrogativas, declaraciones, enumeraciones, o más directamente de formas gramaticales. Para el desarrollo de las habilidades receptivas en el marco del tema de los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* en antepresente utilizaremos los lineamientos planteados por los modelos de toma de conciencia y de *input* estructurado; para el desarrollo de las habilidades productivas se plantearán actividades de tipo comunicativo y de *output* estructurado.

4.2.1 Ejercicio de Toma de Conciencia.

TIPO: *Grammar Consciousness Raising Tasks*

ESTRUCTURAS *ALREADY* Y *YET*

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Introducir al grupo el tema del ejercicio de comprensión auditiva mediante preguntas directas acerca del tipo de actividades que les parecen exóticas e interesantes y que les gustaría hacer. Para introducir a los alumnos al tipo de vocabulario que se va a presentar en la actividad se les pide que hagan una lista de este tipo de actividades y se les da un tiempo límite para hacerlas. Ejemplo:

Visit a country in Asia . Before the turn of the century.

Swim with dolphins in the Caribbean. Before turning 25.

Buy a brand new car. Before three years.

Eat in a fancy restaurant. Before next year.

Actividad: Después de revisar las listas y comentarlas, explica el contexto de la grabación que van a oír . Dos ex-compañeros se encuentran después de cinco años de haber salido de un curso de inglés. En ese momento recuerdan una actividad idéntica a la realizada en la clase y están hablando de sus logros.

Se les pide que identifiquen que actividades se propusieron realizar y si los personajes las cumplieron o no Se les presenta la grabación Se les pide que por grupos decidan cuales fueron las actividades que realizaron y que expliquen sus respuestas Se les pedirá que señalen las estructuras que les llevaron a tomar tales decisiones y que formulen las reglas de dichas estructuras.

CARACTERÍSTICAS DE LA GRABACIÓN:

Voz 1 de hombre (m).

Voz 2 de mujer (w).

Entonación marcada para las declaraciones negativas, e interrogaciones.

TRANSCRIPCIÓN.

- m: *...so do you remember the English classes five years ago? What about the list of interesting things to do, before we got older..?*
- w: *Yes I remember.....it was about going places and doing interesting activities right?*
- m: *Yeah that one. What were the things you wanted to do? Do you remember?*
- w: *Let me see ..going to Europe before turning 25, buying a car, living by myself, getting married, and.....buying a house I guess.*
- m: *Have you done any of those things yet?*
- w: *Well, some at least.*
- m: *Have you been to Europe yet?*
- w: *Yes, I have already been there twice.*
- m: *Have you bought a car yet?*
- w: *Yes I have already had three cars.*
- m: *Have you gotten married yet?*
- w: *No I haven't gotten married yet.*
- m: *What about the house. Have you bought a house yet?*
- w: *No I haven't bought a house yet.*
- m: *Have you lived by yourself yet?*
- w: *Yes I have already lived by myself for a couple of years. But tell me about you, what were the things you wanted to do?*
- m: *I wanted to get a super job, get a brand new car, get a dog, study karate, and.....let me see ..oh yes, meet a Hollywood star.*
- w: *Have you done all those things yet?*
- m: *Well I have done some already but not all. I have already gotten a nice job, I have already bought a brand new car, I have already met a Hollywood star, but I haven't gotten a dog yet..*
- w: *What about the karate lessons. Have you studied karate yet?*
- m: *No I haven't had the time yet.*

4.2.2. Ejercicio de *Input* Estructurado I

ESTRUCTURAS: *ALREADY*, *YET*

TIPO DE EJERCICIO: De referencia.

Instrucciones para el maestro:

Warm up Introducir el tema del ejercicio de comprensión auditiva. Discutir acerca de los atractivos turísticos que ofrece la ciudad de México. Pedirles que mencionen los lugares más visitados por el turista extranjero y las opciones más interesantes para un *tour* por la ciudad.

Actividad Presentar la situación de la grabación.

Una pareja en su luna de miel por la ciudad de México se entera de que el hotel donde se hospedan ofrece recorridos por la ciudad. Quieren aprovechar su último día en ésta y van a preguntar. El guía de turistas les hace un cuestionario para poder integrar un grupo y crear un itinerario.

Se les da una tabla que tienen que llenar después de escuchar la grabación

CARACTERÍSTICAS DE LA GRABACIÓN

Voz 1 hombre (J)

Voz 2 mujer (L)

Voz 3 mujer (G)

L *Look, Johnny, we can get a free tour around the city. We haven't seen anything and we are leaving tomorrow night.*

J *You are right, sweetie, let's get some information. Excuse me ma'am. How can we get in one of those tours?*

G *Are you guests here in the hotel? May I have your room number, please?*

L 3459

G *Mr. & Mrs. Johnson. First we have to fill out a questionnaire. There are two other couples, the Liaos, a Chinese couple, and the De Vittos, who are Italian. They have already filled it out. So let me ask you, how long have you been here?*

- J *Three days already but we haven't done much yet.*
- G *Have you been to Teotihuacan yet?*
- L *No, we haven't been there yet.*
- G *Good! The other couples haven't been there either.*
- L *Have you visited the shrine of Our Lady of Guadalupe yet?*
- J *Yes, we have already been there.*
- G *The Liaos have already been there, and the De Vittos, too. Have you heard about the Floating Gardens in Xochimilco?*
- J *Floating Gardens? No we haven't been there.*
- G *The Liaos have been there but the De Vittos haven't yet.*
- J *Where can we drink tequila and dance to Mexican music?*
- G *Have you been to Garibaldi Square yet?*
- L *No, we haven't.*
- G *Perfect. Nobody has been there yet. So that will be our last destination. Please be in the lobby in ten minutes. The hotel will provide food and drinks for the whole day. Just bring your cameras.*

CHECK THE PLACES VISITED BY THE DIFFERENT COUPLES:

	SHRINE	TEOTIHUACAN	XOCHIMILCO	GARIBALDI
MR. AND MRS. LIAO				
MR. AND MRS. DE VITTO				
MR. AND MRS. JOHNSON				

4.2.3 Ejercicio de *Input* estructurado II

ESTRUCTURAS: *ALREADY, STILL*

TIPO DE EJERCICIO: REFERENCIAL

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Se explicará el concepto de *procrastination*, se darán ejemplos de esta actitud y se comentarán las consecuencias de las mismas.

Actividad Se les dará el contexto de la grabación

Escucharán a dos personas hablar de una tercera y decidirán de quién se está hablando con referencia a unas ilustraciones

CARACTERÍSTICAS DE LA GRABACIÓN

Voz 1 de hombre (m)

Voz 2 de mujer (w)

TRANSCRIPCIÓN DE LOS DIÁLOGOS

Diálogo I

m: *Mr. Cook at the **Famous Restaurant** still hasn't hired a butcher.*

w: *What do you mean?*

m: *He is such a soft-hearted man that he still hasn't killed a chicken himself. I'm afraid the place is going vegetarian.*

Diálogo II

m: *My brother is presenting the bar exam next week.*

w: *Is he completely ready?*

m: *Absolutely, he has already finished studying.*

Diálogo III

w: *I have been so busy with this project that everything is a mess at home.*

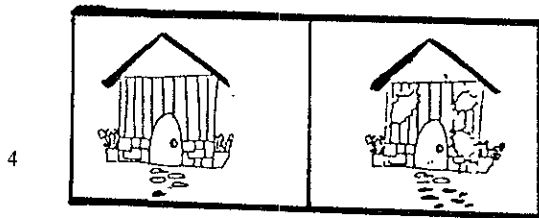
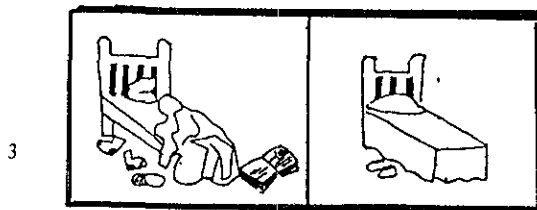
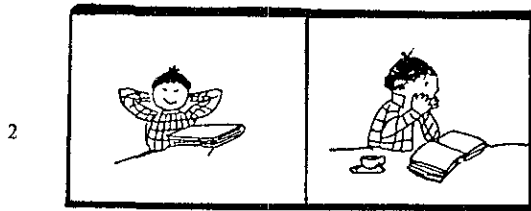
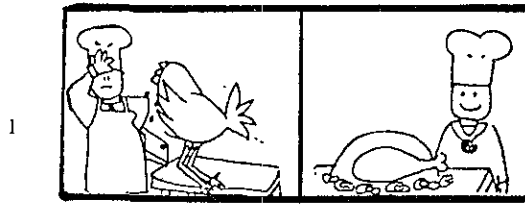
m: *No kidding....it is the same here, I still haven't made my bed.*

Diálogo IV

m: *Tell me about your cottage. Is it ready for the summer?*

w: *Don't even ask. I still haven't been around for painting or anything. Would you like to help?*

CHECK THE CORRECT PICTURE ACCORDING TO THE LISTENING



4.3 ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL

La producción oral es una habilidad productiva que requiere de la utilización de los elementos que conforman la competencia comunicativa; conocimiento de las reglas de uso de la lengua además de la estructura gramatical. Al igual que la comprensión auditiva, involucra la manifestación del sistema fonológico de la lengua y del sistema gramatical en un intercambio de información en contexto. Widdowson (1978:59) lo llama la representación física de los sistemas abstractos de una lengua. Describe a la producción oral como una habilidad productiva que se desarrolla en una interacción recíproca ya sea como parte de un diálogo o alguna otra forma de intercambio de ideas, que no se limita a la utilización de formas gramaticales y fonológicas sino que también hace uso de gestos y movimientos corporales que se transmiten de manera visual. Nunan (1989:26) distingue la producción oral de la producción escrita al identificar a los segundos como párrafos altamente estructurados, al contrario de la producción oral la cual describe como enunciados fragmentados y cortos pronunciados de maneras distintas, donde se encuentra repeticiones e interrupciones de uno a otro locutor, quienes hacen uso de referentes no específicos que les llevan a llenar el discurso con muletillas y construirlo de manera irregular respecto a la estructura de lo que es un texto escrito como referencia. Nunan recomienda el entrenamiento en habilidades que lleven a distinguir la calidad de la comunicación y desarrollar estrategias de negociación de significado y de interacción además de promover el desarrollo de estas habilidades Nunan sugiere que el entrenamiento hacia la producción oral se haga de la oración al discurso lo que coincide con el tipo de ejercicios de producción que se harán tomando en cuenta el modelo de *output* estructurado de VanPatten, además de las actividades de tipo comunicativo que se desarrollarán para complementar y reforzar la práctica de las formas gramaticales objetivo de esta gramática pedagógica. Los modelos de toma de conciencia y de *input* estructurados, al estar enfocados en etapas no productivas del aprendizaje no serán de utilidad.

4.3.1 Ejercicio de *Output* Estructurado I

ESTRUCTURAS. *ALREADY, YET*

TIPO DE EJERCICIO AFECTIVO

Instrucciones para el maestro.

Warm up Se discutirán las obligaciones que se tienen como ciudadanos mexicanos, obligaciones tanto civiles como patrióticas

Actividades: Se enlistarán las actividades que los alumnos propongan y se les pedirá que encuentren diferentes personas dentro de su mismo grupo que hayan cumplido con dichas actividades. Para encontrarlas se entrevistarán unos a otros haciendo uso de las formas de pregunta y respuesta; al encontrar personas que hayan cumplido con alguna actividad se les pedirá que firmen en la línea correspondiente.

EJEMPLO:

FIND SOMEONE WHO HAS:

<i>PAID TAXES</i>
<i>VOTED</i>
<i>GOTTEN AN IFE CARD</i>
<i>DONE HIS/HER SOCIAL SERVICE</i>
<i>TAKEN HIS /HER CAR TO VEHICLE INSPECTION</i>
<i>TAKEN HIS/HER PET FOR RABIES SHOTS</i>
<i>FINISHED HIS/HER THESIS</i>

4.3.2 Ejercicio de *Output* Estructurado II

ESTRUCTURAS *ALREADY, YET.*

TIPO DE EJERCICIO AFECTIVO

Instrucciones para el maestro.

Warm up. Discutir el prototipo de hombre o mujer de los “noventa”

Actividad: Hacer una encuesta y decidir los parámetros a considerar en la definición del hombre o la mujer de los noventa. Hacer una lista de dichos parámetros y en parejas decidir quiénes cumplen o no con los requisitos. Presentar de manera oral los resultados.

EJEMPLO.

INTERVIEW YOUR PARTNER AND FIND OUT HOW MANY THINGS FROM OUR LIST HE OR SHE HAS OR HASN'T DONE SO HE OR SHE WOULD QUALIFY AS A "MODERN PERSON".

TRAVELED BY TRAIN

GOTTEN DRUNK

SLEPT IN THE WOODS

GONE SKYDIVING

WORKED OUT JUST FOR FUN

GONE TO THE MOVIES BY HIM/HERSELF

DRIVEN A CONVERTIBLE

DYED HIS OR HER HAIR

GOTTEN A TATTOO

PIERCED SOME PART OF HIS OR HER BODY

4.3.3 Actividad Comunicativa

ESTRUCTURAS: *ALREADY, YET Y STILL*

TIPO DE ACTIVIDAD. JUEGO DE COMPETENCIA Domino de la Vida

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Hacer comentarios acerca de los momentos más importantes en la vida

Actividades: Formar equipos de seis jugadores Recordar las reglas del juego de domino. Repartir el mismo número de fichas a cada alumno y dejar un sobrante para seguir jugando en caso de que no se pueda continuar por falta de fichas dentro del juego. Gana el equipo que termine sus fichas Para poder bajar las fichas se tiene que describir las acciones que se ilustran en la tarjeta siguiendo la secuencia de los eventos según su posición en la tarjeta, (esquina superior izquierda la acción ya realizada y esquina inferior derecha la que todavía no se realiza)

Materiales: Tarjetas del mismo tamaño con ilustraciones de momentos importantes en la vida. EJEMPLO

ESTUDIANTE 1: *I have gone skydiving **already** but I **still** haven't become rich.*

ESTUDIANTE 2: *I have **already** become rich but I **still** haven't graduated.*

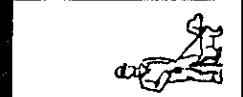
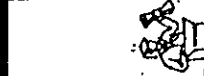
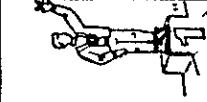
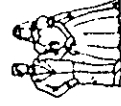
ESTUDIANTE 3 *I have **already** graduated but I don't have any children **yet**.*

ESTUDIANTE 4 *I have **already** had a child but I **still** haven't climbed a mountain.*

ESTUDIANTE 5 *I have **already** climbed a mountain but I haven't gotten a dog **yet**.*

ESTUDIANTE 6 *I have **already** gotten a dog but I haven't gotten married **yet**.*

Life
Darius



4.4 ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

La comprensión de textos escritos es una habilidad receptiva que requiere de la interpretación de un texto impreso. Para Grabe (1986) es un proceso de comprensión selectivo, anticipatorio, y con un propósito, que además de ser una habilidad receptiva, tiene un carácter interpretativo que la hace reactivar información que el lector lleva dentro de sí mismo lo que implica una interacción entre el texto y el lector. Esta habilidad, según Grabe, requiere de distintos niveles de conocimiento y de información de varios tipos actuando de manera simultánea para permitir la interpretación de un texto de manera óptima.

Widdowson (1978:61) describe a la lectura como un proceso asociado con la lengua escrita que implica la habilidad de reconocer oraciones y su significado como elementos lingüísticos así como el reconocimiento de la función de éstos como partes de un discurso. Distingue estas dos formas de lectura como comprensión e interpretación respectivamente las cuales están relacionadas con el uso y la descripción de la lengua. Para desarrollar la habilidad de la lectura Widdowson (1978:79) sugiere el uso de textos auténticos, así como la aproximación a los textos de manera gradual, lo que nos parece compatible con el modelo de *input* estructurado de VanPatten (1996:105) quien sugiere que se vaya de las oraciones al discurso de manera gradual y tomando en cuenta el desarrollo cognoscitivo del alumno de manera consciente.

Tomaremos en cuenta estas definiciones y sugerencias para el desarrollo de las actividades de *input* estructurado para el uso de los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* en antepresente que estamos proponiendo. Utilizaremos textos genuinos en los que aplicaremos ejercicios graduados para el desarrollo de la comprensión de lectura además de la formación de la base cognoscitiva para la comprensión y uso del punto lingüístico elegido (*already*, *still* y *yet*).

EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

4.4.1 Ejercicio de *Input* Estructurado III

ESTRUCTURA: *ALREADY*

EJERCICIO DE TIPO REFERENCIAL

Título: *BRIDAL BEAUTY COUNTDOWN*

Fuente: Good Housekeeping 1992 vol 214 no. 6

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Hablar acerca de los preparativos tradicionales en una boda y de los diferentes rituales de belleza a los que se someten las novias para lucir bellas ese día .

Presentarles el texto.

Actividades: Los alumnos leerán el texto Se aclararán dudas de vocabulario y se les dará la segunda lectura que es una serie de suposiciones con las que contestarán a una pregunta relacionada con la primera lectura.

M O T H E R - D A U G H T E R

Bridal Beauty Countdown



In the weeks before the wedding, busy brides often leave little time just for themselves! Here, a plan-ahead guide—for brides and harried mothers-of-the-bride too!

1 Month Before♥ Now is the time to think about how you'll style your hair on the big day. Show your stylist your bridal headpiece to get suggestions on how to wear your hair for the prettiest effect.♥ Make an appointment for two weeks before the wedding day for the cut and style you decided on.



3 Weeks Before♥ Get a professional manicure, then follow a nail-care routine at home to get your nails in tip-top shape.♥ Experiment with new makeup looks—take advantage of those free makeup consultations you can get at most cosmetic counters.♥ For a dazzling wedding-day smile, have your teeth cleaned and polished.



2 Weeks Before♥ Begin to practice applying your makeup.♥ Organize a honeymoon beauty bag with travel-size cosmetics, moisturizer, sunscreen.♥ Treat yourself to a facial, professional or home-style.



The Day Before♥ Stock your wedding-day handbag with lipstick, blush, translucent powder, fragrance, comb or brush, safety pins, hair pins, mini sewing kit, tissues.♥ Have a professional manicure, or give yourself one at home.♥ Tweeze brows, remove hair from legs and underarms.♥ Soak in a warm, scented bath.♥ Relax!



Sharon Watts

SEGUNDA PARTE DE LA LECTURA:

Bridal Beauty Countdown.

A girl is getting married on July 13, and she has followed the Bridal Beauty Countdown exactly to the “t”.

What day are we talking about right now?

- *SHE HAS ALREADY SHOWN HER STYLIST HER BRIDAL HEADPIECE.*
- *SHE HAS ALREADY GOTTEN A PROFESSIONAL MANICURE.*
- *SHE HAS ALREADY HAD HER TEETH CLEANED AND POLISHED.*
- *SHE HAS ALREADY EXPERIMENTED WITH NEW MAKEUP.*
- *SHE HAS ALREADY TREATED HERSELF TO A FACIAL.*
- *SHE HAS ALREADY HAD HER HAIR CUT.*

4.4.2 Ejercicio de *Input Estructurado IV*

ESTRUCTURA *YET*

TIPO DE EJERCICIO REFERENCIAL

TÍTULO: *STOP STRESS BEFORE IT STARTS*

Fuente: Glamour Magazine Nov. 1997.

Instrucciones para el maestro

WARM UP Se presentará el tema hablando acerca del estado de ánimo definido como *stress* y los alumnos darán ejemplos de situaciones típicas que lo desarrollan

ACTIVIDADES. Se les dará la lectura. Se leerá en silencio y se aclararán dudas de vocabulario y de aspecto cultural. Se dará una serie de preguntas respecto a la comprensión de la lectura y se les pedirá que contesten con falso o verdadero.

Private Time



Stop stress before it starts

Holiday tension can tie you in knots. You know you need to give yourself a break (a nap, a walk, a pedicure) when...

- Your roommate asks you to pass the salt, and you feel pressured.
- Brushing your teeth just seems way too complicated.
- You've been carrying around the telephone bill in your purse for days and you still haven't mailed it.
- You've done 85 things at work—and accomplished nothing.
- You have more clothes in the hamper than you have in your closet.
- Things you always found fun—gabbing on the phone, going for a run—are suddenly tedious chores.
- There's a pile of brown leaves where your plants used to be.
- Your best friend cancels her upcoming visit—and you're so relieved you actually tell her.

QUESTIONS

MARK THE FOLLOWING STATEMENTS TRUE OR FALSE ACCORDING TO THE READING.

ACCORDING TO PRIVATE TIMES YOU KNOW YOU ARE STRESSED OUT IF:

- 1. YOU ARE VERY SAD YOUR BEST FRIEND HAS CANCELLED HER PLANNED VISIT, BUT YOU HAVEN'T TOLD HER YET.**
- 2. YOU WROTE THE CHECK FOR THE PHONE BILL TWO DAYS AGO BUT HAVEN'T MAILED IT YET.....**
- 3. YOU HAVE BEEN WORKING REALLY HARD BUT HAVEN'T FINISHED YOUR WORK YET.**
- 4. YOU BOUGHT AN ELECTRIC TOOTHBRUSH MONTHS AGO BUT HAVEN'T YET FIGURED OUT HOW TO USE IT**
- 5. YOU HAVE SHARED AN APARTMENT WITH YOUR ROOMMATE FOR OVER A YEAR AND SUDDENLY YOU FEEL YOU HAVEN'T MET YET.....**
- 6. YOU HAVE WORN ALL YOUR CLEAN CLOTHES AND HAVEN'T WASHED ANY OF THEM YET.....**
- 7. YOUR PLANTS HAVEN'T DIED YET DESPITE YOUR NEGLIGENCE.....**
- 8. YOU HAVEN'T GOTTEN TIRED OF YOUR DAILY ROUTINES YET.....**

4.4.3 Ejercicio de *Input* Estructurado V

ESTRUCTURA: *STILL*

TIPO DE EJERCICIO: REFERENCIAL

TITULO: *A month in the life of my wallet. Lessons from one woman's spending diary.*

FUENTE: Glamour Magazine. Agosto 1997

Instrucciones para el maestro.

Warm up: Se hablará acerca del tipo de gastos que tienen la mayoría de las personas, del tipo de gastos que tiene una mujer soltera y del tipo de vida que se lleva en una ciudad como Nueva York.

Actividades: Se darán las lecturas y se pedirá que lean en silencio. Se hará una lectura en voz alta aclarando dudas respecto a vocabulario y cuestiones de tipo cultural. Se dará la segunda parte de la lectura que contiene preguntas, las cuales se tendrán que contestar marcando falso o verdadero a las declaraciones las cuales utilizarán la estructura meta.

"A month in the life of my wallet"

Lessons from one woman's spending diary

BY ELIZABETH FENNER



Now Jill Kurland knows where her money goes.

JILL KURLAND EARNS AROUND \$40,000 a year as a legal secretary in New York City—terrific money for a 28-year-old. But she can't quite get a grip on her finances. "My Visa card is maxed out, sometimes I can't pay my bills on time and there's never any money left over for my 401(k) retirement plan." How to regain wallet control? Jill recently took an essential first step, writing down every dime she spent for four weeks, from her morning bagel to her student loan payment. Below, what she learned about how she spends and how she can cut back.

Basic bills Jill pays \$775 a month for rent, an amount she considers "outrageous." Other monthly bills: a \$100 student loan payment, \$100 toward her Visa bill and another \$100 in phone charges. This month, two department store credit card bills went unpaid. Suggested change: Jill should stop complaining about her rent. At slightly more than a quarter of her spending, it's close to what experts recommend. But the missed debt payments indicate that she *must* cut back in other areas. For example, she should reduce her sky-high phone bill to less than \$75 a month.

Restaurants and takeout meals "I knew I spent too much on eating out," says Jill, "but \$266 in one month! I had no idea." Five nights of order-in sushi and Chinese food *alone* cost her \$96. Suggested change: Jill needs to cook at home and start brown-bagging her lunch, saving

a sushi blowout for a once-a-month treat. **Taxis** Late-night taxis cost Jill \$70. Suggested change: None. Safety is crucial, and she saves by not owning a car.

Going out Jill spent \$251 on entertainment, including a friend's bachelorette party (\$95). "One night I shelled out \$25 in club admissions for five friends," she says. "I never make a big deal about getting paid back." Suggested change: Jill's social life is important to her, so she can pay her own way, but she shouldn't treat friends.

Makeup, manicures and grooming A trouble spot: Jill blew \$123 on everything from an \$18 bikini wax to a \$50 professional makeup application (for a wedding). As for her twice-monthly \$20 manicure and pedicure, she says, "It's hard to say no when a friend calls and says, 'Let's get our nails done!'" Suggested change: Except for haircuts, do it all herself, at big savings.

Clothing "I bought some new things for summer," says Jill. "Almost everything was on sale from an outlet. Still I was shocked by the total bill—\$560!" Suggested change: Resist buying, even at bargain prices. If Jill cut her spending on clothes by half in months like these, she could double the amount she puts toward her credit card

debt. Once that's paid off, she can start contributing to her 401(k) account.

After a month of intensive money tracking, Jill resolved to pull the plug when she reaches preset spending limits. "Now that I know where my money goes, I'm confident I can change my habits and improve my financial future."

Elizabeth Fenner is a senior editor at Money magazine.

HOW JILL'S SPENDING STACKS UP

No, you're not like every woman. But comparing your expenditures with the national average for your demographic can point out areas where you may be squandering cash. The first column shows Jill's discretionary spending as a percentage of her total monthly outlay; the second column shows the corresponding percentage for the average single woman, ages 25 to 34.

She spends more on:

Category	Jill	Average
Clothes	18.7%	8.1%
Dining out	8.8	5.4
Entertainment	8.4	5.0
Grooming	4.1	1.7

For information on spending in your demographic, consult the Bureau of Labor Statistics' 1994-95 Consumer Expenditure Survey by calling (202) 606-6900 or check out its Web site at stats.bls.gov. —E.F.

Q & A: YOUR MONEY

Should you sell when the stock market stumbles?

Q: I was tempted to sell my mutual funds when the stock market dipped this spring. Then it bounced right back; how should I handle these ups and downs?

A: When the Federal Reserve hiked short-term interest rates last March, the bull market stumbled significantly, with the Dow Jones Industrial Average falling 9.8 percent by mid-April. Stocks had made up all of that lost ground by press time. Still, many market forecasters think the bumpy ride will continue, with another drop possible before year's end.

The idea, of course, is to sell your stocks when the market is at its peak, then buy them back cheaply when it has bottomed out. Trouble is, no one can predict when we'll reach the top and bottom of the cycle.

Your best strategy: Stay the course through market hiccups. Diversifying your portfolio will help smooth your performance. For instance, if the bulk of your money is in mutual funds that hold domestic growth stocks, shift a portion to an international fund such as Janus Overseas (800-525-8983). Keep some money in a relatively stable stock fund, like T. Rowe Price Equity-Income (800-638-5660), and move money you'll be spending within the next five years to a safer short-term bond fund such as Vanguard F/I Short-Term Corporate Portfolio (800-523-2566). —E.F.

PREGUNTAS POSTERIORES A LA LECTURA

IT IS DECEMBER 1997

Jill Kurland kept a second diary for her spending for November. This is what she spent for the past three weeks. People from the magazine want to know if she has followed their advice on cutting down on her spending.

NOVEMBER

EATING OUT	TAXI	GOING OUT	CLOTHES	GROOMING
First week				
"Mc. Chicken" lunch \$ 12.00	To the concert \$ 90.00	Concert 20.00 x 3=\$60.00	Black outfit \$345.00	New hairdo \$ 45.00
Second week				
"French Bistro" \$ 56.00	To work three days \$ 60.00	CATS (play) \$ 40.00 x 3= 120	Leather jacket \$ 190.00	Pedicure \$ 15.00
Third week				
"Mr. Fong" \$ 80.00	To the airport/back \$ 250.00	Opera \$ 350.00	Long dress \$ 300.00	Makeup \$ 50.00

MARK THE FOLLOWING STATEMENTS TRUE OR FALSE ABOUT JILL'S SPENDING HABITS.

1. T F *Jill still hasn't stopped dining out.*
2. T F *Jill still hasn't cut down on her entertainment expenses.*
3. T F *Jill still hasn't started doing her own grooming at home.*
4. T F *Jill still hasn't stopped inviting her friends out.*
5. T F *Jill still hasn't prepared her lunch at home every day.*
6. T F *Jill still hasn't cut her spending on clothes.*

4.5 ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

La escritura es un proceso de tipo productivo cuya descripción según Crystal (1987:212) reconoce los siguientes factores

- 1) Etapa de planteamiento, donde los pensamientos se organizan dentro de una estructura léxica gramatical, predispuesta y con una intención específica.
- 2) Convención, en la que se requiere tener en cuenta las consideraciones generales y las convenciones normales de expresión gráfica y de puntuación.
- 3) Elección, cuando quien escribe elige un medio específico de expresión el que generalmente requiere de la consideración de habilidades psicomotoras.

Para Widdowson (1978 93) la escritura y la lectura pueden considerarse como las formas de la lengua más relacionados. Para él, la escritura es el acto de formular oraciones correctas y transmitir las a través de un medio visual. Es la utilización de un medio visual para manifestar de manera gráfica el sistema gramatical de una lengua. Sugiere que se desarrolle la escritura de manera gradual y dentro de un marco comunicativo y lógico en el sentido de que sea significativo para quien aprende.

Ambas apreciaciones coinciden con el modelo de *output* estructurado que utilizaremos para el desarrollo de la producción escrita de los adverbios de tiempo *already*, *still* y *yet* que venimos planteando en esta gramática pedagógica. El primero toma en cuenta la etapa de comprensión del concepto y la intención que implica en un contexto específico, el segundo sugiere el desarrollo de esta habilidad a partir de un marco pedagógicamente lógico y gradual.

EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA

4.5.1 Ejercicio de *Output* Estructurado III

ESTRUCTURA. *STILL*

EJERCICIO DE TIPO. REFERENCIAL

Título. *YOU MUST COMPLAIN!*

Instrucciones para el maestro:

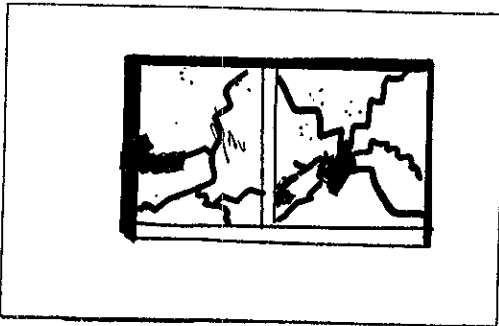
Warm up Hablar acerca del tipo de desperfectos que regularmente tienen las casas en renta. Discutir acerca de las responsabilidades que implica rentar una casa y del mantenimiento de una propiedad.

Actividades: Los alumnos recibirán una serie de ilustraciones que representan las averías que tiene un departamento recién rentado. Escribirán las quejas que manda el inquilino a su abogado en protesta por no haber recibido el servicio prometido después de un mes de haber firmado el contrato de arrendamiento.

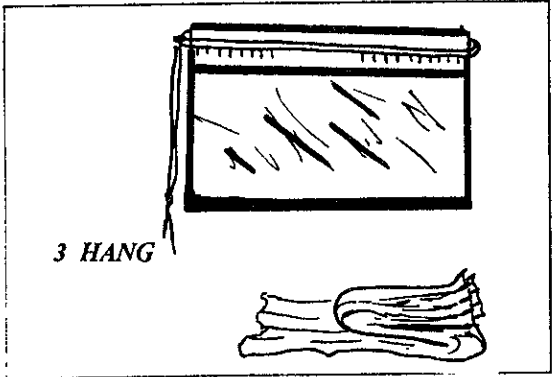
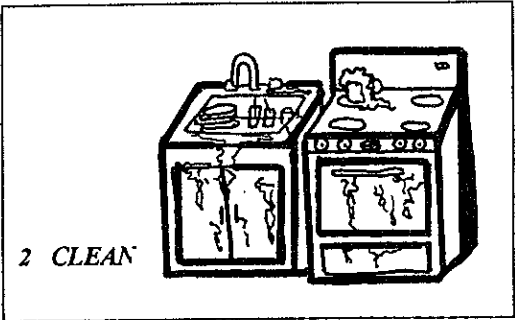
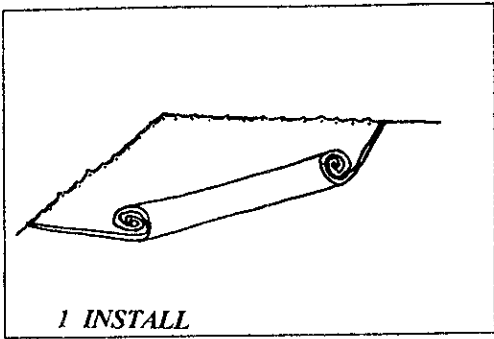
YOU MUST COMPLAIN!!!

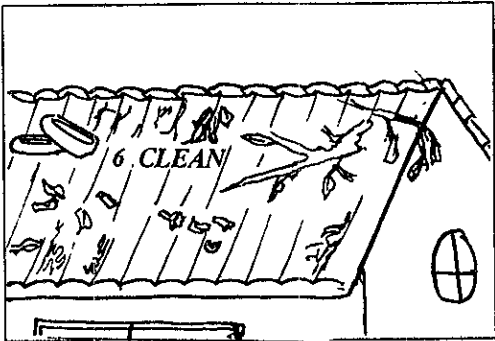
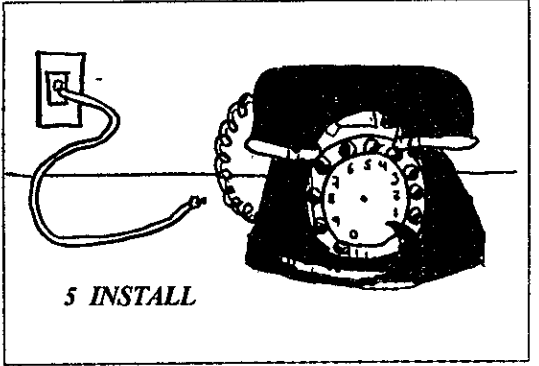
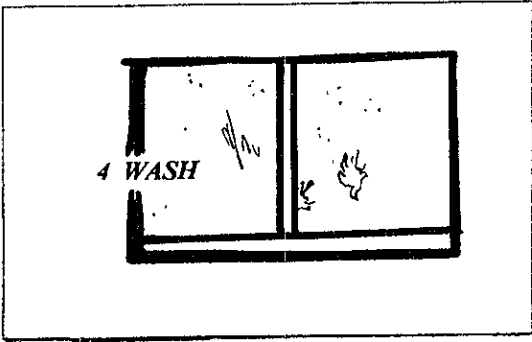
THIS IS YOUR THIRD WEEK IN YOUR "NEW" APARTMENT YOUR LANDLORD PROMISED THE PLACE WOULD BE READY THE FIRST WEEK BUT YOU HAVEN'T HEARD FROM HIM SINCE YOU SIGNED THE LEASE A MONTH AGO.

These pictures will help your lawyer sue the contractors. Describe the situation., following the example:



They still haven't replaced the broken windows.





4.5.2 Ejercicio de *Output Estructurado* IV

ESTRUCTURA · *ALREADY*

EJERCICIO DE TIPO. REFERENCIAL

Título: *Catching up*

Instrucciones para el maestro:

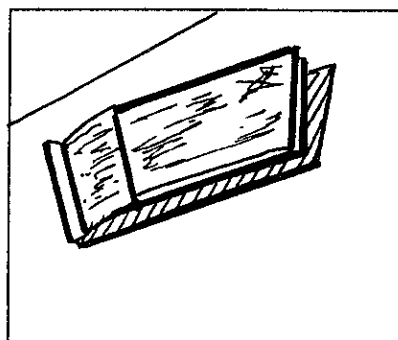
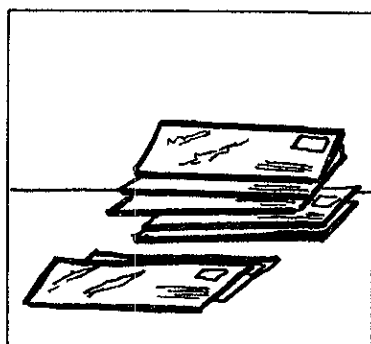
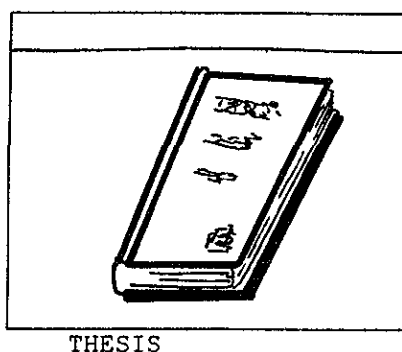
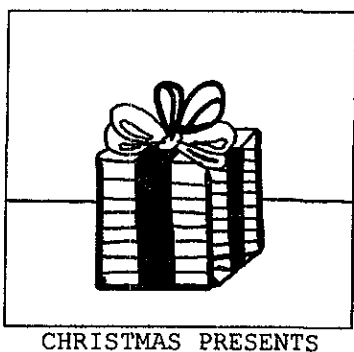
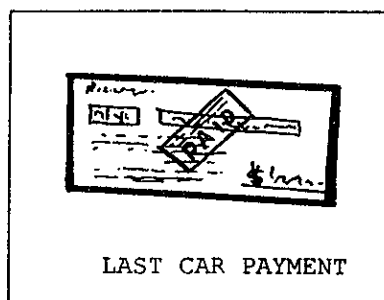
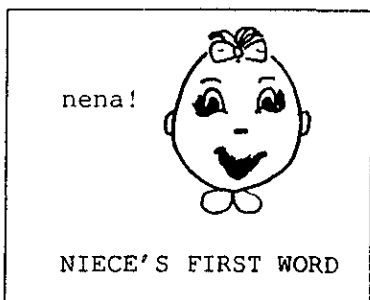
Warm up: Presentar el tema de la correspondencia informal, preguntar si tienen o han tenido amigos por correspondencia, etc. Hablar acerca de la dificultad de contestar cartas a tiempo

Actividades: Los alumnos recibirán una serie de ilustraciones que les ayudarán a contestar una carta recibida tres meses antes, enviada por un amigo por correspondencia quien estaba interesado en las noticias que se ilustran. Recibirán también la carta empezada para completar con la estructura: *HAVE/HAS ALREADY*.....

YOU RECEIVED A LETTER FROM YOUR SCOTTISH PEN PAL ALMOST THREE MONTHS AGO. SHE WAS CURIOUS ABOUT SOME ASPECTS OF YOUR LIFE: Your newborn niece, your academic activities, your finances, your vacation plans etc. Use these pictures to get ideas for your answers. Follow the example.

Dear Francine: I'm really sorry I couldn't answer your letter earlier. I have great news: My niece has already spoken her first word. It was: "nena" I think she was talking to herself. About school, we have already.....

THESE ARE THE PICTURES FOR YOU TO COMPLETE THE LETTER



4.6. ACTIVIDADES INTEGRADAS

La lectura de algún libro o escuchar el radio son ejemplos del ejercicio de alguna habilidad de manera exclusiva de la lengua en la vida real. Sin embargo, es en las tareas habituales de la lengua que intervienen de manera natural habilidades complementarias (lectura-escritura, producción oral-comprensión auditiva, comprensión auditiva-escritura, etc.). Harmer hace hincapié en que la presentación de las habilidades receptoras y productivas de una lengua, se da naturalmente de manera complementaria y sugiere incorporar esta apreciación a la enseñanza.

Por su parte Widdowson (1978:145) plantea que un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas integra el desarrollo de habilidades complementarias y de esta manera un ejercicio gramatical puede incorporar una conversación y ser seguida por la escritura de un ensayo a propósito del tema discutido, etc. para enriquecer y hacer más significativo el proceso de aprendizaje de la lengua.

Nunan (1989:22) sugiere igualmente, que las habilidades que se desarrollen dentro de un contexto formal de salón de clase, se hagan de manera simultánea. Recomienda que se haga uso de la lengua en contextos reales, sin embargo, no descarta el manejo de alguna habilidad en específico con un tratamiento pedagógico de la lengua con el propósito de promover el desarrollo de alguna habilidad en exclusiva.

VanPatten (1996:130) también menciona la integración de habilidades receptoras y productivas sobretodo en las etapas posteriores y previas a una actividad significativa para el estudiante, por ejemplo, la discusión sobre algo leído o una discusión previa a la composición escrita sobre el tema.

Para nosotros el desarrollo de actividades que integren el uso de más de una habilidad es muy importante en la preparación de esta gramática pedagógica ya que siguiendo la teoría cognoscitiva la etapa de comprobación de aprendizaje exitoso requiere del uso automático de las estructuras. Las actividades que integran el uso de distintas habilidades promueven y comprueban el aprendizaje de estructuras gramaticales y su uso de manera automática.

4.6.1 Actividades Integradas I

ESCRITURA, LECTURA Y PRODUCCIÓN ORAL

ESTRUCTURA *YET, ALREADY* Y *STILL*

EJERCICIO DE TIPO AFECTIVO

Título: EUREKA

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Hablar acerca de las metas “tradicionales “ en la vida, hacer una lista de estas metas y dividir las en los diferentes aspectos en la vida de una persona. (laboral, económico, profesional, deportivo, afectivo, familiar etc.)

Actividades: Proponer a los alumnos que hagan un cuestionario anónimo con preguntas que hagan referencia a metas que ellos mismos se hayan trazado hasta la fecha y que crean que sus compañeros de clase pudieran ya haber cumplido.

Después de haber hecho 10 preguntas utilizando la estructura *HAVE YOUYET?* pasar el cuestionario alrededor del salón y hacer que de manera anónima se contesten las preguntas.

Regresar los cuestionarios contestados a los autores y que ellos busquen a los que contestaron de manera afirmativa a sus preguntas, para lo cual tendrán que preguntar por todo el salón recibiendo de manera oral respuestas con las tres formas : *already, still* y *yet*.

EJEMPLO:

CUESTIONARIO

- | | |
|--|-------|
| 1.- <i>Have you graduated yet?</i> | _____ |
| 2.- <i>Have you gotten a raise yet?</i> | _____ |
| 3.- <i>Have you found your soulmate yet?</i> | _____ |
| 4.- <i>Have you started your own business yet?</i> | _____ |
| 5.- <i>Have you made your family proud yet?</i> | _____ |

4.6.2 Actividades Integradas II

ACTIVIDADES: LECTURA / ESCRITURA

ESTRUCTURAS STILL/ YET

EJERCICIO DE TIPO REFERENCIAL

TÍTULO RECALLS- AN UP- TO- DATE LIST

FUENTE: Good Housekeeping 1992 vol 214 no. 6

Instrucciones para el maestro:

Warm up : Explicar el concepto de *Recall*. Preguntar acerca de casos que conozcan en que se haya sacado de circulación algún producto por considerarlo peligroso porque no reuniera las condiciones de seguridad.

Actividades: Dar a los alumnos el reporte de los productos sancionados por la CPSC y la NHTSA (Consumer Product Safety Commission y la National Highway Traffic Safety Administration). Darles tarjetas con productos que tengan que devolver con problemas específicos, y pedirles que hagan una carta a los distribuidores explicándoles por qué no han podido cambiar los productos y que a pesar de no haber sufrido percances desearían hacer efectivo el cambio, para lo cual será necesario utilizar las estructuras *Still* y *Yet*.

EJEMPLO:

April 6th, 1997.

To whom it may concern:

Dear Sir:

A few months ago we bought a ceiling fan for our summer cottage. We learned about your recall just a few days ago and we still haven't been able to have it replaced. Your toll-free number doesn't work properly so, unfortunately we haven't reached anyone to speak to yet. We would appreciate very much your immediate response to this matter.

RECALLS

AN UP-TO-DATE LIST

PRODUCTS & FOOD

The following recalls have been announced by the Consumer Product Safety Commission (CPSC) and the National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA):

CHILDREN'S NECK-LACE. Which one: Kaleidoscope necklaces, manufactured by Lawrence Jewelry and K & M Associates, and sold from June 1991 to August 1991. The 3-inch green, pink, or yellow plastic kaleidoscopes are attached to a colored nylon cord. **Problem:** The kaleidoscope could separate into small parts, posing a possible choking hazard. **What to do:** Return the product to the store where purchased for a refund. For more information, call Lawrence Jewelry at 800-328-3967 between 7:30 A.M. and 5 P.M. CT, or K & M Associates at 800-343-9340 P.M. EST (CPSC)

FURNITURE. Which ones: Pieces with drawers manufactured by Devan Designs, Inc., (under the brand name Lexington Furniture Industries) from the "Rainbow," "Color Plus," and "Perimeter" collections, sold between December 1989 and June 1991. **Problem:** If several drawers are open at the same time, the furniture could fall forward, possibly causing injury or death. **What to do:** For a replacement kit, write to Devan Modification Kit, P O Box 969, Marion, NC 28752, or call Devan Designs, Inc. collect at 704-249-5277 (CPSC)

STOMACH EXERCISERS: Which ones: Hanover House Industries, Inc., "Pull-Up Exerciser," purchased

by mail-order before 1988, and "Maxi Rower," purchased by mail order before 1989. **Problem:** If the springs on either exercise machine are overextended, they may separate and strike the user, possibly causing serious injury. **What to do:** To receive a retrofit kit for the "Pull-Up Exerciser" or for a credit on the "Maxi Rower," contact Hanover House at 800-338-2670 between 8 A.M. and midnight EST. (CPSC)

CHILD SAFETY SEAT. Which one: Century 580 safety seats, manufactured between July 1986 and December 1989. The affected model numbers 4580, 4581, 4583, and 4585 are located on a sticker on the seat. **Problem:** Incorrectly adjusting the seat's shoulder straps could result in loose straps, which would leave a child unrestrained. **What to do:** For a free diagram of the correct strap-threading process, contact Century products at 800-892-3600, 24 hours. (NHTSA)

CRADLE SWING. Which one: Graco Converta-Cradle cradle swings, sold after January 1990. Affected units can be identified by two features: The legs of the swing's stand are straight not curved, and the cradle swings the infant in the direction of head to foot. Only the cradle

portion of the swing is being recalled. **Problem:** There have been cases of suffocation while the cradle is attached to the swing; the cause is under investigation. **What to do:** Stop use of the cradle portion of the swing immediately. Call Graco at 800-942-1700 for a replacement of the cradle or a \$25 refund. (CPSC)



CEILING FAN. Which ones: NuTone, Inc., paddle ceiling fans, manufactured between the spring of 1983 and the fall of 1984. Affected models include certain Verandah, Hacienda, Sea Island, Decorator, and Slim-line fans. **Problem:** The device that attaches the fan to the ceiling could crack, possibly causing the fan to fall. **What to do:** To determine if your fan is affected, and if so, to receive the name of a local service group to install a free replacement fan mounting device, call NuTone at 800-352-4287 (CPSC)

CARS

The following recalls were announced by the National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA). If you own one of the vehicles, contact a dealer for your car's make to see if it is included in the recall (in each case, only some cars are defective). If so, the dealer will tell you what to do.

1989-1991 JAGUAR XJS. **Problem:** Vehicles with Marelli ignitions are affected. The electric ignition coil wire could move too close to the fuel-injector hose. This could cause the fuel-injector hose to crack, allowing fuel to leak into the engine, possibly causing a fire.

1986-1989 HYUNDAI EXCEL, 1987-1989 MITSUBISHI PRECIS. **Problem:** A malfunction in the emission-control system may cause hot gases to melt the plastic air-filter case, possibly causing a fire in the engine.

1991 CHEVROLET CAVALIER, 1991 CHEVROLET LUMINA, 1991 BUICK REGAL, 1991 OLDSMOBILE CUTLASS, 1991 PONTIAC SUNBIRD, 1991 PONTIAC GRAND PRIX. **Problem:** The loops that hold and guide the safety belts on the front doors could crack. In the case of a sudden stop, passengers may not be protected.

—Jack Gillis

For more information on recalls, phone the organization that recalled the product NHTSA 800-424-9393 (in D.C. 202-366-0123), CPSC 800-638-CPSC.



CHILDREN'S NECKLACE

PEOPLE FROM THE TOY STORE
DON'T WANT TO
GIVE YOU THE REFUND

FURNITURE

YOU HAVEN'T RECEIVED
THE MODIFICATION KIT
FROM THE RAINBOW.

STOMACH EXERCISER

YOU BOUGHT THE "MAXI ROWER"
ASKED FOR EXCHANGE OR CREDIT
AND HAVEN'T RECEIVED EITHER.

CHILD SAFETY SEAT

YOU HAVEN'T BEEN ABLE TO USE IT
BECAUSE YOU HAVEN'T RECEIVED
THE DIAGRAM.

CRADLE SWING

YOU CALLED GRACO BUT GOT NO
ANSWER FROM THEIR 800
NUMBER.

CEILING FAN

YOU HAVE CALLED THE 800 NUMBER
BUT HAVEN'T RECEIVED THE
REPLACEMENT.

JAGUAR XJS

YOU HAVE SPOKEN TO THE
DEALER BUT HE HASN'T HEARD
ABOUT THE PROBLEM.

HYUNDAI EXECEL 1988

THE DEALER WON'T SPEAK TO YOU
ABOUT THE CAR HE SAYS IT IS NOT
HIS FAULT.

4.6.3 Actividades Integradas III

HABILIDADES: PRODUCCIÓN ORAL / LECTURA / ESCRITURA

ESTRUCTURAS · ALREADY / YET

Título: GUESS WHO

Instrucciones para el maestro:

Warm up: Preguntar a los alumnos si conocen el juego *Guess who* en el que se tienen que identificar personajes dependiendo de sus características físicas. Dar una pequeña demostración del juego.

Instrucciones: Hay dos jugadores con dos tableros en los que están representados los mismos personajes. Cada jugador escoge un personaje y trata de adivinar por medio de preguntas la identidad del personaje elegido por el adversario. Para identificarlo los jugadores se hacen preguntas tratando de identificar las características del personaje elegido por el otro. Existe un número limitado de preguntas y éstas sólo se puede responder con SI o con NO.

Actividades: Preguntarles acerca de las obligaciones que tienen distintos profesionales en su vida diaria y pedirles que en parejas enlisten las actividades de una ama de casa, un garrotero, un maestro, una maestra, un sobrecargo, etc. Pedirles que hagan un diagrama como el siguiente y que lo completen con información de manera negativa y afirmativa atribuyéndolo a distintos personajes. Para hacerlo a modo de concurso se puede limitar el número de preguntas cuales podrán ser contestadas con “sí” o “no”, con el propósito de hacer que formulen la pregunta adecuada

Ejemplo: estudiante 1 Has he graded the tests yet?

estudiante 2 Yes he has graded the tests already.

estudiante 1 Has he called the roll yet?

estudiante 2 No he hasn't called the roll yet.

estudiante 1 Is it Craig?

estudiante 2 No it isn't. It is Ruben.

GUESS WHO?

HOUSEWIFE ALICE	HAS SENT INVITATIONS	HAS PREPARED COFFEE	HAS CLEARED THE DIRTY DISHES
SECRETARY LOIS	HAS SENT INVITATIONS	HASN'T CHECKED THE MAIL	HAS PREPARED COFFEE
FLIGHT ATTENDANT NICK	HAS SERVED COFFEE	HAS CLEARED THE DIRTY DISHES	HAS SERVED DINNER
BUSBOY OWEN	HAS SERVED COFFEE	HAS CLEARED THE DIRTY DISHES	HAS PREPARED COFFEE
GERMAN TEACHER CRAIG	HAS GRADED TESTS	HASN'T CHECKED THE MAIL	HASN'T CALLED THE ROLL
SPANISH TEACHER RUBEN	HASN'T GRADED TESTS	HAS PREPARED COFFEE	HASN'T CALLED THE ROLL

Las actividades planteadas para la gramática pedagógica se introdujeron describiendo las distintas habilidades y el contexto pedagógico que el enfoque comunicativo sugiere para su desarrollo. Se hicieron tomando en cuenta principalmente los modelos de *input* y *output* estructurado de VanPatten. Las habilidades integradas se propusieron haciendo uso de la lengua de manera comunicativa contando con los antecedentes generales del enfoque comunicativo.

Se proponen un ejercicio de toma de conciencia del tipo *Grammar Consciousness Raising Tasks* y dos de *input* estructurado para el desarrollo de la comprensión auditiva. En éstas se toman las formas más simples del uso de *already* y *yet* como preguntas neutrales (sin predisposición a determinada respuesta) y *still* de manera negativa también de manera neutral.

Para la producción oral se presentan dos actividades de *output* estructurado y una actividad comunicativa. Para el primer ejercicio de *output* estructurado se plantea el uso de *yet* en pregunta neutral y para el segundo el uso de *already* de manera interrogativa, la actividad comunicativa presenta una práctica de *yet* y *already* de manera neutral.

Para el desarrollo de la comprensión de lectura se presentan tres ejercicios de *input* estructurado, el primero de los cuales presenta el uso de *already* de manera afirmativa, el segundo el uso de *yet* en declaraciones negativas y el tercero el uso de *still* también de modo declarativo.

Para la producción escrita se tienen dos actividades de *output* estructurado, la primera utilizando *still* en declaraciones negativas y el segundo *already* en declaraciones afirmativas.

Se presentan tres actividades que integran escritura, lectura y producción oral que propician la utilización de las formas más comunes de los tres adverbios: *yet* en preguntas y negaciones, *already* en declaraciones afirmativas y *still* en declaraciones negativas.

CONCLUSIÓN GENERAL

La propuesta de gramática pedagógica que presentamos necesitó de la descripción de los componentes que conforman una gramática pedagógica, los procesos que se siguen en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y de manera muy especial de un lineamiento teórico que ofreciera la estructura para plantearla.

Con el propósito de justificar su elaboración se recurrió a la descripción lingüística del tema gramatical: *already, still* y *yet* utilizados en antepresente, a un análisis contrastivo inglés-español de las estructuras correspondientes y a la revisión del tratamiento pedagógico que se da en libros y cursos dirigidos a una población con características similares a la que va dirigida esta gramática pedagógica.

Encontramos que existía la necesidad de un tratamiento exclusivo del tema que articulara y desarrollara la formación de patrones que contrasten el uso de los adverbios correspondientes a preguntas, negaciones y afirmaciones. De igual manera nos dimos cuenta que por las múltiples aplicaciones de estos adverbios, era conveniente presentar las formas más simples por ser las de uso más común y regular.

Para hacer frente a estas circunstancias recurrimos a distintos modelos teóricos en la enseñanza de la gramática que estuvieran de acuerdo con la teoría cognoscitiva para la presentación de las estructuras gramaticales, la práctica dirigida al desarrollo de habilidades productivas y receptoras y la integración de habilidades. Elegimos el uso de un ejercicio de toma de conciencia a través de la comprensión auditiva para preparar la presentación de los ejercicios de procesamiento de información que llevaran al estudiante a incorporar las estructuras gramaticales al conocimiento de la lengua; mediante ejercicios de *input* estructurado aplicado a habilidades receptoras se planeó que el estudiante formara las estructuras que le permitan producir.

Con el propósito de que la producción de las estructuras se haga de manera efectiva se planearon actividades de *output* estructurado dirigidas a la escritura y producción oral.

En esta propuesta de gramática pedagógica se planearon actividades que incorporaran el uso complementario de distintas habilidades con el propósito de cumplir con los lineamientos de la teoría cognoscitiva , aplicando en estas actividades el enfoque comunicativo como cierre o cumplimiento del ciclo de aprendizaje.

APÉNDICE

CLAVE DE RESPUESTAS

PÁGINA 42

MUJER:

VISIT EUROPE	YA
BUYING A CAR	YA
LIVING BY HERSELF	YA
GETTING MARRIED	TODAVÍA NO
BUYING A HOUSE	TODAVÍA NO

HOMBRE:

GET A SUPER JOB	YA
GET A BRAND NEW CAR	YA
GET A DOG	TODAVÍA NO
STUDY KARATE	TODAVÍA NO
MEET A HOLLYWOOD STAR	YA

PÁGINA 44

CHECK THE PLACES VISITED BY THE DIFFERENT COUPLES:

	SHRINE	TEOTIHUACAN	XOCHIMILCO	GARIBALDI
MR. AND MRS. LIAO	X		X	
MR AND MRS. DE VITTO	X			
MR AND MRS. JOHNSON	X			

PÁGINA 46

CHECK THE CORRECT PICTURE ACCORDING TO THE LISTENING

1

X	
---	--

 2

X	
---	--

 3

X	
---	--

 4

	X
--	---

PÁGINA 49

I have already gone skydiving, but I still haven't become rich.

I have already become rich but I still haven't graduated. etc..

PÁGINA 55

July 12nd

PÁGINA 58

- 1 FALSE
- 2 TRUE
- 3 TRUE
- 4 TRUE
- 5 TRUE
- 6 FALSE
- 7 FALSE
- 8 FALSE

PÁGINA 61

- 1 TRUE
- 2 TRUE
- 3 TRUE
- 4 TRUE
- 5 TRUE
- 6 TRUE

PÁGINAS 64-65

- 1 They still haven't installed the carpet.
- 2 They still haven't cleaned the kitchen.
- 3 They still haven't hung the curtains
- 4 They still haven't washed the windows
- 5 They still haven't installed the telephone
- 6 They still haven't cleaned the roof.

PÁGINA 67

- I have already paid for my car
- I have already done my Christmas shopping.
- I have already finished my thesis.
- I have already sent all my Christmas cards.

I have already bought the ticket to Scotland.

Las actividades de la página 69 son de tipo afectivo y no tienen respuestas específicas.

Las actividades de la página 72 son cartas que seguirán el formato del ejemplo.

Las actividades de la página 74 siguen la producción de oraciones pregunta-respuesta según el ejemplo.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, Martin. 1991. Enciclopedia del Lenguaje. Madrid, Aguilar
- AUSUBEL, D 1989. "Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel". en: Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid, Pozo J.F.
- BIALYSTOK, Ellen. 1980 "Psycholinguistic Dimensions on Language Proficiency" en: Applied Linguistics, Vol 1 Oxford OUP.
- BIALYSTOK, Ellen. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition" en: Applied Linguistics Vol. 6 No. 2
- BIALYSTOK, Ellen 1990. "How cognitive theory Applies to Second Language Acquisition", en: Learning Strategies in second Language Acquisition.
- BIALYSTOK , Ellen. 1990. "Language Acquisition and Language Processing", en: Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use. Cambridge, Basil Blackwell.
- BROWN, Gillian 1990. "Teaching Listening comprehension", en: Listening to Spoken English. Londres, Longman.
- BRYSON, Bill. 1984. The Penguin Dictionary of Troublesome Words. Middlesex, Peguin.
- CANALE. M. y Swain 1980. "Some theories of Communicative Competence", en: Applied Linguistics. Vol.1, No 1 Oxford OUP.
- CADIERNO LOPEZ, t. 1992. Explicit Instruction in Grammar: A comparison of Input Based and Output Based Instruction in Second Language Acquisition, Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, Urbana.
- CANDLIN, Christopher N. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars", en: Corder The Background to Teaching. (edit. Eddy Roulet). Longman.
- CARRIER, Michael, Simon Haines David Christie. 1986. Break into English. Londres, Hodder & Stoughton.
- CELCE-MURCIA 1983 The Grammar Book An ESL/EFL Teacher's Course. Cambridge, Newbury House.
- CLOSE, R.A. 1975. Reference Grammar for Students of English. Londres, Longman.
- CLOSE, R.A. 1981. English as a Foreign Language its Constant Grammatical Problems. Londres, Longman.
- COOK, V. 1991. "Learning Different Types of Grammar", en: Second Language Learning Teaching. Londres, Edward Arnold.
- CORDER, S. Pitt. 1967. "The Significance of Learners Error" en: Error Analysis and Interlanguage Vol 5 IRAL

- CORDER, S Pitt 1973. "The Study of Learners Language: Error Analysis", en: Introducing Applied Linguistics. Middlesex , Penguin.
- CORDER, S. Pitt. 1974. "Pedagogical Grammars or The pedagogy of Grammar?", en: Linguistic Insights in Applied Linguistics. Paris Didier.
- CRYSTAL, David. 1987. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge, CUP
- CRYSTAL, David. 1988. Rediscover Grammar with David Crystal. Essex, Longman.
- CHALKER, Sylvia 1984. Current English Grammar Nueva York, Macmillan.
- CHALKER, Sylvia. 1990. English Grammar Word by Word. Edimburgo, Nelson
- CHOY, Penelope. 1984. Basic Grammar and Usage. Fortworth, Hartcourt.
- DART, Allan. 1978. ESL Workbook Two. Nueva York, Prentice.
- DE DEVITTIS, G.L Mariani et al. 1989. English Grammar for Communication Exercises. Essex, Longman.
- DICKINS, R. y Woods, E. 1988. "Some Criteria for Development of Communicative Grammar Tasks", en: TESOL Quarterly, vol . 22, No. 4
- DIRVEN, R. 1990. "Pedagogical Grammar", (Fotocopias) CELE-UNAM.
- DIXON, Robert J. 1994. Graded Exercises in English. Englewood Cliffs, Paramount.
- ELLIS, Rod. 1987. "Variability in Interlanguage", en: Understanding Second Language Acquisition Oxford, OUP.
- ELSBREE, Langdon. 1986. The Heath Handbook Lexington, Dc Heath and Company.
- FENNER, Elizabeth. "A month in the life of my wallet". En: Glamour. 1997 Vol. 95 no. 8
- FERNANDEZ, Sonsoles. 1987. "Teoría Lingüística y Gramática", en: Didáctica de la Gramática. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones .
- FOTOS, Sandra. 1993 "Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction"
- FOTOS, Sandra 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-raising Tasks", en: TESOL Quarterly. Vol 28. No 2
- FOTOS, Sandra. y Ellis, R. 1991. "Communicating About Grammar: A Task Based Approach ", en: TESOL Quarterly, Vol . 24, No. 4.
- FREEBORN, Dennis. 1992. From Old English to Standard English. Londres, Macmillan.
- GARCERAN, Hilda. 1971 Guía del Idioma Español. Madrid, Anaya.
- GILLIS, Jack. "Recalls" En: Good Housekeeping. 1992. vol 214 no 6

- GRABE, William. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research", en: TESOL Quarterly, Vol. 25, No. 3
- GRABE, William. 1986. "The Transition from Theory to Practice in Teaching Reading", en: Teaching Language reading for academic Purposes. Savignon (edit) Reading, Addison-Wesley Pub. Co.
- GRAVES, Kathleen, y David Rein. 1990. East West III. Oxford, OUP.
- HAINES, Simon, Simon Brewster. 1991. Challenge Intermediate. Surrey, Nelson.
- HARMER, Jeremy. 1991. "Teaching the Productive Skills", en: The Practice Of English Language Teaching. Londres Longman. p. 47-55
- HARMER, Jeremy 1991. "Teaching the Receptive Skills", en: The Practice of English Language Teaching Londres. Longman.
- HARSH, Wayne. 1968. "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar", en: English Teaching Forum, July-August. Berkeley, University of California.
- HOLLOWAY, Joy, García, Marcela, Koeman, Nicolette. 1994. Outlook for English. Naucalpan, Publicaciones UNAM.
- HORNBY, A.S. 1967. Guide to Patterns and Usage of English. Londres OUP
- HUDSON, Kenneth, 1977 The Dictionary of Diseased English. Londres, Macmillan.
- JONES, Leo. 1981. Functions of English Recorded Exercises for Private Study or Language Lab. Students Workbook. Cambridge, CUP.
- JONES, Leo. 1993. Progress to Proficiency. Cambridge, CUP.
- KNEPLER, Myrna. 1990. Grammar with Purpose A Contextualized Approach. Nueva York, Macmillan.
- KRAMSH, C. 1984. "Modelo Interactivo de la situación de Comunicación" en: Interaction et Discurs dans la Classe de Langue. Paris, Hatier-Credif.
- KRASHEN, Stephen D 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. Long 1990. An Introduction to Second Language Acquisition Londres Longman
- LEE J y VanPatten B. 1996 "Grammar Instruction as Structured Input", "Structured Output: A Focus on form in Language Production", en: Making Communicative Language Teaching Happen. Nueva York, Mc Graw Hill
- LEECH, Geoffrey. 1975. A Communicative Grammar of English. Essex, Longman.
- LEECH, Geoffrey 1989. From A to Z of English Grammar and Usage. Nueva York. Nelson.

- LITTLE, David. 1994. "Words and their Properties: Arguments for a Lexical Approach to Pedagogical Grammar", en: Odlin (editor) Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge CUP.
- LLORACH, Emilio. 1984. Estudios de Gramática Española. Madrid, Biblioteca Romántica.
- LOW, Ona. 1986. Grammar for Everyday Use. Londres, Collins.
- LOW, Ona. 1986. Proficiency in English Course. Londres, Edward Arnold Publishers.
- LOZANO, Francisco, y Jane Seurtevant. 1982 Life Styles Student's book II México, Longman
- MACLAIN, Alice. 1994. Reference Guide to English. D C. USIA.
- MANSNER, Martin H. 1988. Bloomsbury Good Word Guide. Londres, Bloomsbury.
- MC.LAUGHLIN, B. 1987 Theories of Second Language Learning. Nueva York, Prentice Hall.
- MENDOZA-VALDEZ, Verónica 1991. El Papel de la Gramática Pedagógica en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: una Propuesta Metodológica. Acatlán Edo. de Mex. Tesis.
- MENNE, Saxon. 1982 It's Your Turn to Speak. Surrey Nelson, Filmscan.
- MITTINS, W.E. 1962 A Grammar of Modern English. Nueva York, Methuen.
- MORENO DE ALBA, José G. 1985. Valores de las formas verbales en el español de México. México, UNAM.
- MURPHY, Raymond. 1991. English Grammar in Use. Cambridge. CUP.
- NASH, Walter 1986. English Usage A guide to First Principles. Londres, Ruthledge & Kegarpad
- NAUNTON, Jon. 1989. Think first Certificate. Essex , Longman.
- The Nelson Contemporary English Dictionary. 1980. Londres, Nelson
- NUNAN, David 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom Cambridge. CUP.
- NUNAN, David. 1995. Atlas II . Boston, Heine & Aerlene Publishers.
- ODLIN, Terrance. 1993. "What is Pedagogical grammar", en. Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge, CUP.
- ODLIN, Terrance. 1993. "The Introspective Hierarchy: A Comparison of Intuitions of Linguists, Teachers and Learners", en: Perspectives on Pedagogical Grammar Cambridge CUP
- ODLIN, Terrance. 1993. "Words and their Properties: Arguments for a lexical approach to Pedagogical Grammar", en: Perspectives on Pedagogical Grammar Cambridge. CUP
- O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A. 1990. "A Cognitive Theory of Learning", en: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, CUP

The Oxford English Dictionary. 1978. Oxford, OUP.

PARROT, Martin. 1993. "Materials designed to Develop Comprehension Skills" en: Tasks for Language Teachers. Cambridge, CUP.

PIENEMAN, Manfred. 1980. "Psychological Constraints on the Teachability of Languages" en: Applied Linguistics. Vol 1 Oxford, OUP.

QUIRK, Randolph. 1974. A Grammar of Contemporary English. Londres, Longman.

QUIRK, Randolph. 1985. A Comprehensive Grammar of The English Language. Nueva York Longman.

RAIMES, Ann. 1983. Techniques in Teaching Writing. Oxford, OUP.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA. 1982. Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española. Madrid, Espasa-Calpe.

REVILLA, Santiago. 1974. Gramática Española Moderna Teoría y Ejercicios. México, McGraw Hill.

RICHARD, J.C. 1974. Error analysis. Singapore, Longman.

RICHARDS, Jack C. 1995 Interchange II Cambridge, CUP.

RUTHERFORD, William. 1980 "Aspects of Pedagogical Grammar", en: Applied Linguistics. Vol 1. Londres, OUP.

RUTHERFORD, WILLIAM. 1987. "Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective" / "What is Pedagogical Grammar" en: Second Language Grammar: Teaching and Learning. Londres Longman.

SCHRAMPER, Azar Betty. 1990. Understanding and Using English Grammar. Englewoods Cliffs, Regents Prentice Hall.

SELINKER, L. 1974. "Interlanguage", en Richard, J.C. (edit) Error Analysis. Singapore, Longman.

SPANKIE, G.M. 1981. English in Use. Surrey, Nelson.

SPINELLY, Emily. 1979. English Grammar for students of Spanish. AnnHarbor, The Olivia Press.

SHARWOOD-SMITH, Michael. 1981. "Consciousness Raising and the Second Language learner", en: Applied Linguistics. Vol 2 No. 2

SHEPHERD, John, Frances Cox. 1991. The Source Book an Alternative English Course. Essex, Longman.

SILBERSTEIN, Sandra. 1994 Techniques and Resources in Teaching Reading. Oxford OUP.

"Stop stress before it starts". En Glamour. 1997. Vol. 95 no. 11

- SWAN, Michael 1980 Practical English Usage Oxford ,OUP.
- SWAN, Michael. 1985. The Cambridge English Course. Cambridge. CUP
- TOMASELLO, M. y Herron, C 1989. "Feedback for Language Transfer Errors", en: Studies in Second Language Acquisiton. Vol 2 No. 11
- THOMPSON, A J. 1986. A Practical English Grammar., Oxford, OUP
- UR, Penny, 1984. "Planning Exercises", en: Teaching Listening Comprehension. Cambridge CUP.
- VANPATTEN, B. y Cadierno. 1993. "Explicit Instruction and Input Processing", en: Second Language Acquisition. Vol. 15.
- VILLAFUERTE THOMAS, Laura y Martha. 1990. Communicate in English III. México, Fernández editores.
- Webster's Third New International Dictionary ., 1986. Cambridge, Merrian Webster.
- WATTS, Sharon. "Bridal Beauty Countdown", en: Good Housekeeping 1992 vol, 214 no. 6
- WHITE , Ron. 1989. Take One. Londres Macmillan.
- WIDDOWSON, H.G. 1978. Teaching Language as Communication. Oxford ,OUP.
- WOODS, Edward. 1995. "What is Grammar?", en: Introducing Grammar. Londres, Penguin.
- WRIGHT, Joseph, Wright, Elizabeth M. 1923. An Elementary Middle English Grammar. Oxford, OUP.
- WYLD, Henry C. 1936. A History of Modern Colloquial English. Londres, Basil Blackwell.