

2 ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

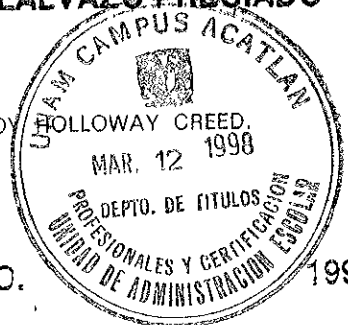
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES CAMPUS ACATLAN

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR "GRAMATICA PEDAGOGICA"

PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA DEL GENITIVO EN INGLES PARA HISPANOHABLANTES.

TRABAJO TERMINAL QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLES PRESENTA: NORMA ANGELICA VILLALVAZO PRECIADO

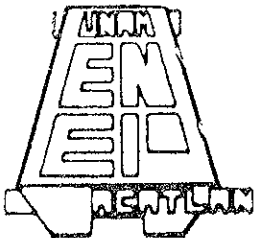
ASESOR: LIC. ELINORE JOY



ACATLAN, EDO. DE MEXICO.

1998.

259387



TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

v

CAPÍTULO UNO: ELEMENTOS DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

1 1	Introducción a la gramática pedagógica	
	su definición y elementos que la conforman	1
1 2	Prácticas gramaticales en la clase de lenguas	3
1 2 1	El método de gramática-traducción	3
1 2.2	El método directo	3
1.2.3	El método audiolingual	3
1 2 4	El enfoque comunicativo	4
1 3	Adquisición y aprendizaje de la gramática	5
1 4	Descripción de la población	8

CAPÍTULO DOS: DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

2 1	Sistema lingüístico del genitivo en inglés	11
2.1 1	Historia y descripción en gramáticas para nativo hablantes de inglés	11
2 1.2	Genitivo -s	13
2 1 2 1	Ortografía	13
2 1.2 2	Pronunciación	14
2 1 2.3	Uso	15
2 1 2 4	El genitivo grupal	15
2 1 3	Genitivo con "of"	16
2.1.3 1	Ortografía	16

2 1.3.2	Uso	16
2 1.3 3	Doble genitivo	22
2.2	Análisis contrastivo del genitivo en inglés y en español	23
2.2.1	Puntos de contraste entre el genitivo en español y la forma -s que pueden causar dificultad al alumno	24
2 2.1.1	Orden de elementos	24
2.2.1 2	Posibles significados del apóstrofe	24
2.2.1.3	Doble genitivo -s	25
2 2 1.4	Pronunciación	25
2 3	El genitivo en libros de texto para aprender inglés como lengua extranjera o segunda lengua	25

CAPITULO TRES: MODELOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

3 1	Teoría cognoscitiva	28
3.2	Interlenguaje	31
3.3	Modelos de la enseñanza de la gramática	33
3 3.1	Relación entre los procesos mentales y el conocimiento	33
3.3 2	Modelo de toma de conciencia	34
3.3 3	Garden Path	35
3 3.4	Enfoque léxico	35
3 3.5	Realización de tareas	35
3.3 6	<i>Input</i> estructurado	36

CAPITULO CUATRO: ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

4 1	Descripción lingüística del genitivo en inglés	40
4.2	Comprensión auditiva	41

4.2.1	La habilidad de comprensión auditiva y el diseño de ejercicios con énfasis en la comprensión auditiva	42
4.2.2	Ejercicios de comprensión auditiva	43
4.2.2.1	Ejercicio de comprensión de lectura	43
4.2.2.2	Ejercicio de comprensión auditiva	44
4.2.2.3	Ejercicio de comprensión auditiva	45
4.2.2.4	Ejercicio de comprensión auditiva	46
4.3	Producción oral	49
4.3.1	La habilidad de producción oral y el diseño de ejercicios para practicarla	49
4.3.2	Ejercicios de producción oral	50
4.3.2.1	Ejercicio de producción oral	50
4.3.2.2	Ejercicio de producción oral	51
4.3.2.3	Ejercicio de producción oral	52
4.4	Comprensión de lectura	53
4.5	Ejercicios de comprensión de lectura	55
4.5.1	Ejercicio de comprensión de lectura	55
4.5.2	Ejercicio de comprensión de lectura	57
4.6	Producción escrita	58
4.7	Ejercicios de producción escrita	59
4.7.1	Ejercicio de producción escrita	59
4.7.2	Ejercicio de producción escrita	60
4.8	Integración de habilidades	61
4.8.1	Ejercicio de integración de habilidades	62
4.8.2	Ejercicio de integración de habilidades	64
	CONCLUSIONES	67
	APÉNDICE UNO: OTROS USOS DE -S Y "OF"	69
	APÉNDICE DOS: CLAVE DE RESPUESTAS	78
	BIBLIOGRAFÍA	80

INDICE DE CUADROS

Cuadro		Página
1	Las formas del genitivo -s	14
2	Relación entre los procedimientos de control y dos aspectos del conocimiento lingüístico	33
3	Instrucción gramatical orientada en el proceso	36
4	Guías para el desarrollo de actividades de <i>input</i> estructurado	37
5	Ejemplos de análisis contrastivo del orden de los sustantivos del genitivo en español e inglés	41
6	Producción de un escrito	59

INTRODUCCIÓN

La creación de una gramática pedagógica surge de la necesidad de abordar un problema específico de la lengua extranjera que se aprende y en el caso concreto de este trabajo, el tema de estudio es el genitivo en inglés

El genitivo es una categoría gramatical que establece distintas relaciones entre sustantivos, como por ejemplo de posesión o descripción. Puede además ser encontrado en expresiones o sirviendo como pronombre

Su ortografía y pronunciación varían de acuerdo con la última letra a la que está unido y se indica con un apóstrofe seguido de una letra "s", un apóstrofe simple o bien, mediante la preposición "of".

El uso apropiado de las formas del genitivo constituye un problema para el estudiante hispanohablante no sólo por la variedad de posibilidades con que se representa gráficamente o los cambios en su pronunciación, sino también por la diferencia en la posición de los sustantivos a los que une en los sistemas del español y el inglés

Resulta muy interesante el hecho de que a pesar de invertir largas horas de estudio en el aprendizaje de la lengua meta, los alumnos siguen cometiendo errores en la producción del genitivo. Este problema se debe en parte a que la elección entre el uso del genitivo -s o la preposición "of" por parte de los hablantes nativos de inglés, obedece en gran medida a factores de género ---si se trata de sustantivos animados o inanimados---, estilo (Crystal, 1991: 109), eufonía, ritmo o énfasis (Quirk, 1985-201).

No obstante la complejidad que entraña el aprendizaje del genitivo, el tratamiento pedagógico que reciben los libros de texto es sorprendentemente somero. La inquietud de analizar más a fondo esta estructura gramatical surgió de mi cuestionamiento personal al respecto y la evidencia de un manejo incorrecto por parte de los alumnos obtenida a lo largo de mi experiencia docente

Para realizar la investigación, el presente trabajo se dividió en cuatro capítulos.

El primero de ellos está dedicado a la presentación del concepto de gramática pedagógica para entender su papel como herramienta facilitadora en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, incluyendo la discusión de ciertos aspectos psicolingüísticos que influyen en la adquisición-aprendizaje.

El segundo capítulo presenta la descripción lingüística del punto gramatical, un análisis contrastivo de su manejo en español y en inglés, y una explicación del tratamiento pedagógico que recibe tanto en libros de texto como en otros materiales didácticos del inglés como lengua extranjera.

. En el tercer capítulo se describen distintos modelos de enseñanza de la gramática basados en la teoría cognoscitiva, a fin de presentar un marco que justifique la creación de los ejercicios sugeridos en esta gramática pedagógica.

Finalmente, una propuesta de ejercicios para las cuatro habilidades de la lengua se incluye en el cuarto capítulo. Cabe mencionar que las actividades están dirigidas a la población meta de este estudio: los alumnos de primer nivel de inglés del programa Plan Global de la UNAM, Campus Acatlán.

En la conclusión se sugieren alternativas para dar seguimiento a esta investigación.

CAPÍTULO UNO: INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

El objetivo de este capítulo es presentar el concepto de gramática pedagógica y sus componentes o fundamentos para entender su papel como herramienta facilitadora para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en la lengua extranjera que aprende

Se discutirán las posibles formas y enfoques de abordar la gramática en una clase de lenguas, así como los aspectos psicolingüísticos que influyen en la adquisición aprendizaje de la lengua meta para dar un marco teórico que justifique el diseño de ejercicios presentados en esta gramática pedagógica.

1.1 Introducción a la gramática pedagógica; su definición y elementos que la conforman.

Para definir el término gramática pedagógica, debemos primeramente explicar el concepto de gramática

Se puede entender a la gramática como una compilación de descripciones lingüísticas de un idioma en particular presentada según la propia concepción que tiene el lingüista sobre los procesos mentales que llevan a la adquisición del lenguaje. La palabra gramática también es útil para nombrar al sistema internalizado que el hablante de una lengua posee y que le permite comprender y comunicarse en esa lengua, (Chomsky, 1965).

El hablar de las gramáticas elaboradas por los lingüistas es referirse a una amplia gama de posibilidades que difieren tanto en contenido como en el enfoque del idioma que presentan. Dan cuenta de la lengua y son guías para el profesor ya que pueden auxiliarle en su intento de formar en el alumno una conciencia gramatical

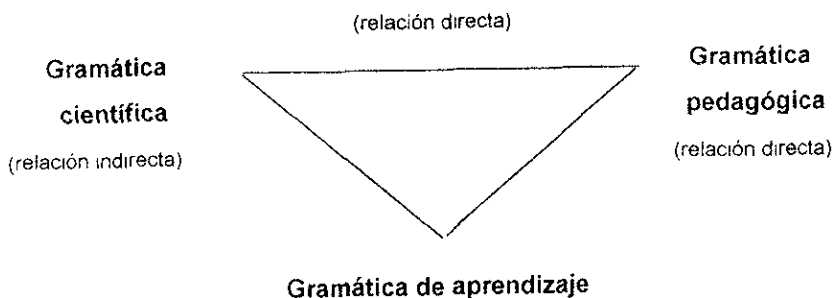
A través de la producción oral y escrita, el profesor puede percatarse de la complejidad y funcionamiento de la gramática del alumno, y si bien es cierto que el estudiante puede consultar de manera autodidacta cualquier tipo de gramática para resolver una cuestión particular, no es factible considerar que tendrá un

resultado necesariamente exitoso en todos los casos. Para tal efecto el alumno deberá ser capaz de ubicar la respuesta que busca, así como de comprender el lenguaje utilizado para describirla.

Siendo el papel del profesor el de facilitador en el proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua, su tarea consiste no sólo en brindar al alumno la oportunidad de practicar la lengua y estudiarla en todos los aspectos que le muestren cuando y como usarla, sino también en orientar el manejo de la gramática en la producción de oraciones que le permitan comunicarse de manera eficaz en la lengua meta.

En 1973 Corder definió la gramática pedagógica como una herramienta creada por y para el alumno de la que el profesor puede valerse a fin de exponer los hechos lingüísticos a sus alumnos. Su naturaleza es híbrida, es decir, se forma a partir de distintos tipos de gramáticas ya que ninguno de ellos por sí mismo cubre todas las necesidades de los usuarios de una gramática pedagógica. Ésta última ofrece descripciones y explicaciones presentadas de acuerdo con el conocimiento del alumno, así como ejercicios que lo lleven a formular y verificar sus hipótesis. Es creada a partir de un punto específico de la lengua meta que interfiere en el aprendizaje del estudiante o que resulta difícil de interiorizarse. Sistematiza, de manera explícita, lo que el hablante nativo conoce implícitamente.

La gramática pedagógica es mediadora entre las gramáticas científicas y la gramática que el alumno posee, llamada también gramática de aprendizaje. Su relación se ilustra en el siguiente esquema:



1.2 Prácticas gramaticales en la clase de lenguas.

A través de la historia de la enseñanza de lenguas distinguiremos a continuación cuatro metodologías y sus enfoques con base en el artículo de René Dirven "Pedagogical Grammar" (1990) con el fin de presentar al lector un marco teórico general que refleje cómo ha sido abordado el manejo de la gramática en el salón de clase en este siglo ya que, a pesar de formar parte de la competencia comunicativa, no existe a la fecha un acuerdo en general sobre su papel o sobre la forma de impartirla

1.2.1 El método de gramática-traducción

Dominó hasta los años cincuentas en la mayoría de los países y limitaba la consciencia gramatical del alumno al manejo de las partes del discurso y las categorías de palabras. Su forma de presentar la gramática era explícita y su enfoque inductivo, es decir, se estudiaba un punto lingüístico específico para posteriormente hacer una generalización acerca de su manejo. La gramática era normativa y por lo tanto, el error era rechazado. La enseñanza se enfocaba principalmente en la forma escrita del lenguaje.

1.2.2 El método directo

El método de gramática-traducción fue reemplazado por el llamado método directo, el cual proponía la enseñanza de la lengua meta de la misma manera que el alumno adquiría la lengua materna. Los estudiantes, por lo tanto, no estaban conscientes de las reglas gramaticales y éstas eran transmitidas de forma implícita, es decir, a través del discurso directamente. No había uso de la lengua materna dentro de la clase ni tolerancia al error y el objetivo de la enseñanza era desarrollar el lenguaje oral principalmente.

1.2.3 El método audiolingüal

Con el desarrollo del estructuralismo en los años sesentas se amplió el panorama de la conciencia lingüística considerando no únicamente a la oración,

sino a los tipos de oraciones o posibles patrones de las mismas

Durante la segunda guerra mundial se crea en los Estados Unidos un nuevo método llamado audiolingüal que hacía hincapié en la necesidad de comprender y comunicarse con los aliados del ejército norteamericano en otros continentes. Los estudios del conductista y estructuralista Leonard Bloomfield sobre su teoría de adquisición de la lengua sirvieron como base en la concepción de este método que consideraba a la gramática como la suma total de los patrones de oración. No había una visión semántica del lenguaje y se trabajaba con ejercicios mecánicos de estímulo-respuesta. Las reglas gramaticales se daban de forma explícita y eran presentadas de la manera más sencilla posible con un enfoque inductivo.

1.2.4 El enfoque comunicativo

En 1972 Hymes propone la teoría de competencia comunicativa que sugiere que el hablante conjunta el empleo de los sistemas gramatical, sociocultural, psicolingüístico y probabilístico para expresarse y comprender la lengua. Hay un interés por hacer una introspección cognoscitiva del alumno y a partir de este planteamiento desarrollar una nueva forma de enseñanza. el método comunicativo. Este método considera que más importante que el conocimiento de la gramática, es su manejo, donde la forma muchas veces se subordina a la función.

Describe a la gramática como un medio facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera y la aborda tanto de manera implícita como explícita con enfoques inductivos y deductivos. Es dosificada por el profesor y busca ser significativa, es decir, responder a la necesidad específica del alumno. El estudiante transmite intenciones contextualizándose en la nueva cultura a través de situaciones provistas en el salón de clases. El error es valorado porque el profesor identifica cómo el alumno está procesando la información, permitiendo a ambos hacer modificaciones y tomar decisiones con respecto a su propio desempeño.

Es posible constatar que los desplazamientos en las metodologías ocurren cuando se conjugan cambios en la concepción del lenguaje, la definición del aprendizaje y la propia experiencia del profesor. La gramática pedagógica puede estar orientada por cualquiera de las metodologías anteriormente descritas o bien, conjuntar características de varias de ellas para prever descripciones y ejercicios útiles al alumno que lo lleven a inferir las reglas de uso de la lengua meta

1.3 Adquisición-aprendizaje de la gramática.

La sofisticación de los métodos de enseñanza de lengua extranjera, presupone un mayor y más complejo entendimiento de los procesos psicolingüísticos del estudiante. La inquietud por descubrir cómo el alumno elabora su propio sistema lingüístico es de gran importancia para el profesor de idiomas, porque marca los procedimientos a seguir en las sesiones de clase tanto en el aspecto didáctico, como en la elaboración de materiales auxiliares del aprendizaje e instrumentos de evaluación

Para tratar de entender la complejidad del proceso de **sistematización** del lenguaje, Krashen (1981) hace una distinción entre los términos **adquisición** y **aprendizaje**. La adquisición es definida como la suma de las habilidades internalizadas de manera natural, sin conciencia de las formas lingüísticas y lograda en situaciones informales de enseñanza, es decir, sin instrucción propia de una institución educativa. Krashen sustenta que ésta es la forma en que se interioriza la lengua materna. El hablante posee un sistema lingüístico estructurado (Language Acquisition Device: Chomsky, 1959), mas no es capaz de identificar sus constituyentes subyacentes

Por su parte, el aprendizaje es el proceso consciente que permite al estudiante dar cuenta del funcionamiento de la lengua de una forma explícita. Según esta teoría, el aprendizaje describe la manera en que un adulto internaliza una lengua extranjera. El sistema aprendido sirve al alumno como un

mecanismo que le permite tener un control lingüístico de su producción. Este control o conciencia lingüística es llamado *monitor* y se nutre de conocimientos conscientes que pueden provenir de su lengua materna o de las reglas que conozca por el estudio de la lengua extranjera. La relevancia de este concepto en la enseñanza de lenguas es enorme porque los errores que el alumno cometa, dependerán de su operación del monitor. La observación del manejo del monitor permite al profesor predecir la variación del aprendizaje en la lengua meta.

Otros investigadores como Bialystok & Ryan (1985) y Odlin (1986) han propuesto distinciones similares que difieren en terminología, mas no en esencia. Los términos adquisición y aprendizaje entrañan un amplio rango de habilidades tales como juzgar aceptabilidad, localizar el error en una oración y corregirlo, juzgar la ambigüedad en una oración, parafrasear, juzgar la sinonimia de palabras u oraciones y verificar la corrección general de un texto (Odlin, 1994)

La postura original de la teoría de Krashen planteaba una interferencia entre los términos adquisición y aprendizaje dado que el primero era relacionado con la fluidez y el uso del idioma mientras que el segundo se relacionaba con el conocimiento consciente de la lengua y la precisión en la producción. Posteriormente la postura fue modificada porque se consideró que el conocimiento aprendido no sólo tiene que ver con precisión, sino también con uso y fluidez. Asimismo Krashen reconoció que el aprendizaje facilita la internalización de la lengua, es decir, la adquisición. No son sistemas independientes. La adquisición, a su vez, se convierte en aprendizaje cuando el hablante estudia su lengua materna de manera explícita en su formación escolar. Ambas se relacionan en el momento de la enunciación.

La importancia de esta teoría en la enseñanza de lenguas es innegable porque permite al profesor reflexionar que algunas veces deberá estimular en el

alumno la adquisición y otras el aprendizaje, dependiendo del problema a tratar

Sin duda, el objetivo de la enseñanza de lenguas es llevar al alumno a la internalización del sistema y el maestro debe valerse de todas las herramientas posibles para lograr este propósito. El uso de la gramática pedagógica figura entre una de sus posibilidades y ésta se enfoca en los procesos de aprendizaje. El aprendizaje, como se planteó anteriormente, se logra a través de la instrucción formal, por lo tanto es algo que el profesor planea y controla. Sin embargo, después de que el alumno ha aprendido una estructura, se espera que la interiorice, es decir, que la adquiera.

Para ayudar al alumno a interiorizar el dominio de la lengua extranjera, la gramática pedagógica presenta diferentes tipos de ejercicios los cuales, partiendo de los conocimientos previos del alumno, intentan activar sus procesos cognoscitivos a través del análisis de nuevas estructuras. Estos ejercicios acompañan a las explicaciones lingüísticas y conjuntamente buscan presentar la forma óptima de ayudar al alumno para que haga suyo el conocimiento. Serán propuestos conforme a las teorías de lenguaje y aprendizaje que tenga el autor de la gramática pedagógica.

En cuanto a los contenidos presentados en clase, Krashen afirma que el grado de dificultad lingüística debe ser adecuado para el alumno, es decir, no demasiado sencillo para que no le aporte ningún conocimiento nuevo, ni tan complejo que no logre comprenderlo (Comprehensible Input o Input + 1) En 1973 Ausubel identifica también a esta característica de los contenidos como una de las condiciones que deben cumplirse para que el individuo expuesto a una situación formal de enseñanza reestructure su conocimiento. Otras condiciones del aprendizaje que él reconoce son.

- la existencia de una predisposición tanto cognoscitiva como afectiva por parte del alumno para aprender.

- la satisfacción de una necesidad de comunicación no cubierta en el individuo a través del nuevo conocimiento que sirva como referente a nuevos aprendizajes.
- la organización del material por parte del profesor conforme al nivel de conocimiento del estudiante, que le brinde la posibilidad de percibir y analizar las estructuras propuestas.

Ausubel sustenta que todo aprendizaje esta unido a una enseñanza que puede ser autodidacta o guiada. Él afirma que el aprendiz pasa de operaciones meramente conductistas llamadas también de bajo nivel, a las de alto nivel, donde el conocimiento es aplicado seleccionando alternativas y tomando decisiones para la solución de problemas.

En el caso concreto de la educación escolarizada, este planteamiento concilia al aprendizaje por repetición o memorístico (operación de bajo nivel) con el aprendizaje al que denomina significativo, en el que el alumno establece relaciones entre conceptos (operación de alto nivel)

Siguiendo la teoría de Ausubel, se deduce que ambos tipos de aprendizaje deberán ser desarrollados en la clase, reflejándose en las actividades propuestas y en los ejercicios por resolver. La gramática pedagógica debe observar el orden de operaciones anteriormente descrito para modificar el conocimiento del estudiante a partir de su propia percepción.

A fin de crear ejercicios que resulten lo más interesante posible para el alumno, este trabajo presentará un enfoque ecléctico en su realización, donde los lineamientos de los modelos de enseñanza de la gramática serán la guía principal del diseño de las actividades, combinando también las propuestas del enfoque comunicativo.

1.4 Descripción de la población.

Esta gramática está dirigida a alumnos hispanohablantes con estudios de secundaria concluidos que cursan inglés en el plan global (PG) del Centro de

Idiomas Extranjeros (CIE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Acatlán y a los profesores de dicha lengua.

El PG consta de seis niveles que capacitan al alumno en la comprensión y manejo de las habilidades de expresión oral y escrita, así como en la comprensión auditiva y de lectura en inglés y lo llevan a alcanzar un nivel intermedio. Cada nivel tiene una duración aproximada de dieciséis semanas. El curso de inglés utilizado en el CIE es el "East West" de las autoras K Graves y A. Rice publicado por Oxford University Press. El curso considera a la gramática como un componente importante para el mejoramiento de las habilidades comunicativas y la integra a contenidos funcionales, de tópico y situacionales. La investigación esta dirigida a alumnos de curso regular que toman una hora de clase diaria de lunes a viernes en grupos promedio de veinticinco alumnos. Se trabajará con el primer curso del programa porque es aquí donde se introduce al estudiante al manejo genitivo en inglés

Aunque "East West" recicla constantemente sus contenidos, la primera exposición al uso del genitivo se presenta aproximadamente después de veinte horas de contacto con el idioma. Cabe señalar que el Centro de Idiomas cuenta también con el curso "Outlook for English" de J. Holloway publicado por la UNAM, el cual no será considerado para efectos de este estudio dado que es mínimo el número de los grupos que lo manejan.

La gran mayoría de los estudiantes en el PG han participado previamente en clases de inglés en otras instituciones y por lo tanto manejan de manera básica un número limitado de estructuras. Sin embargo, para poder inscribirse al programa, los alumnos deben tomar un examen de colocación, según el cual se les ubica en un nivel del plan, formando así grupos en su mayoría homogéneos.

Casi en su totalidad, los alumnos del CIE practican la lengua extranjera únicamente en su horario de clase. Los grupos están generalmente conformados

por estudiantes del mismo Campus y un amplio porcentaje de ellos cursan el programa con el objetivo de prepararse profesionalmente

En este capítulo se analizó la necesidad de capacitar al alumno inmerso en una situación formal de enseñanza, en el dominio del componente gramatical de la lengua extranjera que estudia, que le permita comunicarse efectivamente. Se describió de manera general como la gramática ha sido abordada por diferentes metodologías en este siglo, relacionándola con la didáctica de lenguas y el diseño de ejercicios. Posteriormente, la gramática pedagógica fue definida ubicando como sus componentes a la detección de un problema lingüístico de una población específica, la descripción del funcionamiento de dicho problema, la consideración de bases psicolingüísticas que establecen la mejor manera de aprender el punto lingüístico con base en un modelo específico de gramática pedagógica y la enumeración de las habilidades que piensan desarrollarse a través de ejercicios específicamente elaborados para tal efecto. Se distinguieron los términos adquisición-aprendizaje describiendo, finalmente, a la población a quien esta dirigido este estudio.

En el siguiente capítulo se hará la descripción lingüística del objeto central de esta gramática pedagógica: el genitivo en inglés.

CAPÍTULO DOS: DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

El objetivo del presente capítulo es hacer la descripción lingüística del genitivo tanto en gramáticas para hablantes nativos de inglés, como en las creadas para estudiantes de dicho idioma como lengua extranjera, haciendo hincapié en las posibles áreas de dificultad para el alumno. Esto servirá de base para la elaboración de ejercicios que permitan el análisis del uso del genitivo

Asimismo, se hará un contraste del sistema del genitivo del español y del inglés, indicando los puntos en que difieren y cómo éstos pueden ser problemáticos para el alumno hispanohablante. Para concluir el capítulo, se describirá el tratamiento pedagógico que se da a este punto lingüístico en libros de texto y otros materiales diseñados para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

2.1 Sistema lingüístico del genitivo en inglés

2.1.1 Historia y descripción en gramáticas para nativo hablantes de inglés

En 1968, Wayne Harsh señala que existen tres perspectivas básicas para hacer una descripción lingüística: la gramática tradicional, que describe sistemáticamente a la lengua, la lingüística descriptiva, que define a la gramática como el conjunto de reglas para el uso del idioma y la gramática generativa, que como Chomsky declarara en 1965, considera que el lenguaje se basa en un sistema de reglas que hace un uso infinito de medios finitos y considera a las estructuras subyacentes de la oración, esenciales para comprender su significado. Esta gramática pedagógica presentará una combinación de dichas perspectivas por considerar que, tal como Harsh sugiere, las tres ofrecen propuestas complementarias entre sí, de las cuales el profesor debe valerse para lograr la explicación lingüística que él considere que puede resultar más clara para el alumno.

Según Quirk et al. (1985: 192), el caso es una categoría gramatical que puede

expresar un número de relaciones entre elementos nominales. Los sustantivos en inglés tienen dos casos: el común y el genitivo. Este último será el objeto de estudio de esta gramática pedagógica. Quirk señala que además existe un tercer caso, mas éste se refiere a pronombres y por lo tanto no se tratará en este estudio.

En inglés, el genitivo puede expresarse propiamente por medio de un morfema agregado al sustantivo ('s) o ('), como en *Claudia's friends* o *Marcos' jeans*, y también se determina con la ayuda de una preposición (*of*) como en *the light of my life*.

Según Crystal (1991: 111) la aparición del apóstrofe data del siglo XVI, difundándose ampliamente durante el siguiente siglo. En cuanto al uso de la preposición "*of*", el Diccionario Enciclopédico Monitor (1970: 1241) indica que el latín literario introdujo a ésta y otras preposiciones con el fin de reforzar o concretar la función de los diferentes morfemas que marcaban los ocho casos existentes en el indoeuropeo y otras lenguas.

El genitivo expresa varios tipos de relación entre los sustantivos que conecta. El uso "central" del genitivo, aunque dista mucho de ser el único, es el que indica posesión. La construcción, por ende, es también llamada "posesivo". (Quirk et al., 1985: 318).

En lo relativo a las gramáticas para hablantes de inglés como lengua materna, Crews (1984), Perrin (1987), Levin (1987) y Lester (1989) coinciden en que el genitivo sirve para mostrar posesión a través tanto del apóstrofe como de la preposición "*of*", mas no se explica en qué casos debe recurrirse a cada una de estas opciones. El uso del apóstrofe se presenta más bien como un problema de ortografía, relacionándolo principalmente con los fonemas que le anteceden.

Debido a que las gramáticas para hablantes nativos de inglés no indican de manera explícita cuándo se usa el apóstrofe y cuándo la preposición, se deduce que el uso del genitivo no representa un problema para estos hablantes.

2.1.2 Genitivo -s

En este apartado se describirá primeramente dónde se localiza el genitivo -s en la lengua escrita y se analizará cómo puede variar su pronunciación según los sustantivos que le anteceden. Posteriormente se estudiarán los tipos de relaciones entre sustantivos que el genitivo -s puede indicar. Finalmente se le comparará con la preposición "of" indicando sus similitudes y diferencias.

Cabe señalar que los sustantivos también pueden ser agrupados colocando uno frente a otro en la estructura que Quirk denomina "sustantivo como adjetivo", también conocida como "sustantivo compuesto", por ejemplo:

apple pie

housewife

tin opener

Sin embargo, en este trabajo, no se tratará dicha estructura por considerarse un tema de estudio independiente; únicamente se le mencionará en algunos de los casos en que su uso es similar al del genitivo.

2.1.2.1 Ortografía

Swan (1980: 261) señala que para formar el caso genitivo de los sustantivos, normalmente se escribe ('s) después de un singular, y un apóstrofe (') después de un plural; los plurales irregulares utilizan ('s)

my sister's husband

women's rights

the kids' grades

the Smiths' loan

En cuanto a los nombres terminados en s, éstos generalmente se acompañan de 's, especialmente en inglés británico.

Francis' or Francis's book

Charles' or Charles's visit

Con muchos nombres clásicos e históricos extranjeros terminados en **s**, sólo se usa el apóstrofe.

Archimedes' idea

Oedipus' tragedy

Cervantes' novel

El genitivo -s también puede conectarse a una frase nominal.

the princess of Monaco's life

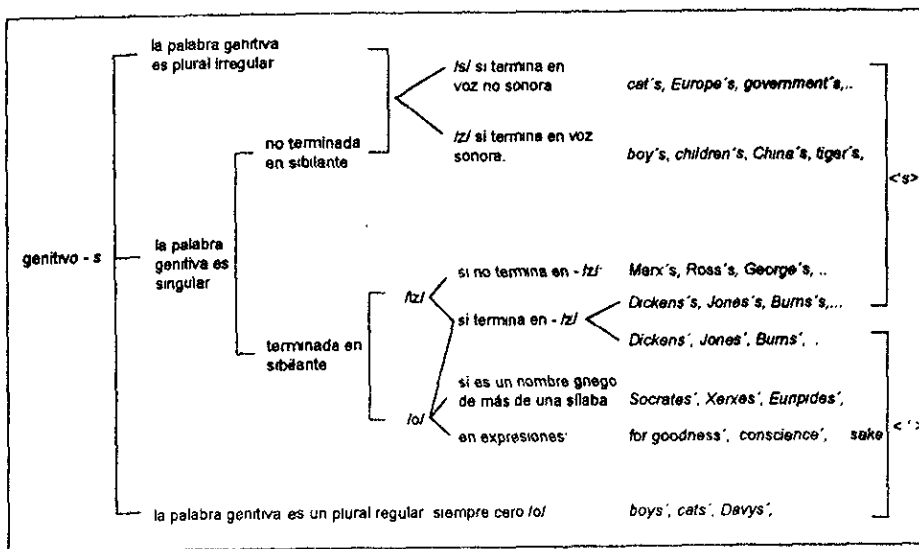
the girl in red's perfume

2.1.2.2 Pronunciación

A diferencia de la frase preposicional con "of" en la que no existen cambios en la pronunciación de la preposición, la pronunciación del genitivo -s varía de acuerdo con el fonema al que acompaña. El siguiente cuadro (Tabla 1) fue elaborado por Quirk (1985: 320) e ilustra cómo el genitivo debe ser pronunciado para evitar combinaciones de sonidos repetitivos o poco comunes.

La ausencia de pronunciación del genitivo 's es llamada "genitivo cero".

CUADRO 1. LAS FORMAS DEL GENITIVO -S (Quirk, 1985: 320)



2.1.2.3 Uso

Los posibles significados a que nos permite la estructura -s y la frase preposicional "of " son numerosos. Aquí se ilustran algunos de ellos. Normalmente se ocupa el genitivo -s con gente y animales (Murphy, 1990: 160) (Walker, 1995: 7)

the girls' name the manager's office the horse's tail

Puede ser usado con muchos sustantivos comunes (especialmente colectivos) identificados con gente (Chalker, 1992: 45)

the company's profits the team's victory
the school's traditions the ship's captain

2.1.2.4 El genitivo grupal

Quirk (1980: 328) denomina así a la construcción donde el genitivo se conecta con el último elemento de una frase nominal que tenga un núcleo coordinado o premodificado,

my son-in-law's tools
the Center for International Education's director

y señala que existe una distinción entre el genitivo coordinado (a) y el genitivo grupal (b):

(a) *John's and Mary's books* (algunos libros son de John y otros son de Mary).

(b) *John and Mary's books* (todos los libros les pertenecen conjuntamente).

También se usa para hablar de partes del cuerpo de personas y animales (Swan, 1980: 425)

Stewart's hands *a giraffe's neck*

Además puede usarse en ocasiones para hablar de partes de cosas, pero sólo cuando se habla de un ejemplo específico. Comparar:

A TV screen usually lasts for about 4300 hours, but my TV's screen lasted only 2000!

2.1.3 GENITIVO CON "OF"

2.1.3.1 Ortografía

La preposición "of " se conecta con frases nominales para formar el genitivo con la estructura:

frase nominal principal + of + frase nominal que modifica (Quirk 1980: 321)

the toys of the (youngest) children *the temperature of the body.*

Celce-Murcia (1983: 125) señala que esta estructura invierte el orden de los sustantivos si se le compara con la forma -s.

the man's name *the name of the man.*

Asimismo, indica que podría inferirse que el posesivo -s y el posesivo 'of' son intercambiables, aunque generalmente no es así.

2.1.3.2 Uso

Según Quirk (1980: 321) existe una similitud funcional entre la forma -s y la frase 'of' y añade que otras preposiciones también pueden ser usadas con una

función similar.

the Ambassador's secretary *the secretary of /to the Ambassador*

No es fácil determinar cuándo debe optarse por cada forma, ya que la elección de los hablantes nativos se basa grandemente en factores de género -sustantivos animados o inanimados- y estilo (Crystal, 1991: 109). Quirk (1977: 201) sustenta que dicha elección también obedece a razones de eufonía, ritmo, énfasis o a la relación existente entre los sustantivos. A continuación se describirá de manera general cómo se emplea el genitivo "of".

Los sustantivos personales y los animales tienden a tomar la terminación -s y los sustantivos inanimados (que no tienen vida) el genitivo "of".

Martha's marriage *the power of love*

Quirk (1977: 198) añade que en términos generales los animales superiores tienden a tomar la forma -s, en tanto que los inferiores toman el genitivo "of".

the horse's neck *the wings of the moth*

Sin embargo, según un estudio conducido por Khampang (1973) en el que se cuestionaba la preferencia de los hablantes nativos de inglés por la forma -s y la forma "of", la forma -s fue preferida aún con sustantivos inanimados donde se consideraba que estos sustantivos eran capaces de llevar a cabo una actividad;

the train's arrival was delayed

se prefirió sobre

the arrival of the train was delayed

Según Quirk (1985: 886-89), la dirección variable de las predicaciones que corresponden semánticamente a las frases nominales modificadas con "of"

contribuye enormemente a su complejidad y tiene una relación con la conmutación con el genitivo -s. Visto de esta forma, existe una predicación de izquierda a derecha en los siguientes ejemplos:

the imprisonment of the murderer (1a)
((someone) imprisoned the murderer)

a man of courage (1b)
(the man has courage)

y una predicación de derecha a izquierda en

the arrival of the train (2a)
(the train arrived)

the funnel of the ship (2b)
(the ship has a funnel)

Con los ejemplos de izquierda a derecha (1a) y (1b) parece razonable hablar de una relación objetiva, en tanto que los ejemplos de derecha a izquierda (2a) y (2b) muestran una relación subjetiva. Estas relaciones son más obvias en (1a) y (2a) (con sus núcleos como verbos sustantivados) que en (1b) y (2b), donde la relación de las predicaciones es implícita.

Con un genitivo OBJETIVO, el reemplazo de la frase " of " por el genitivo -s es poco común, salvo cuando el núcleo es un verbo sustantivado. Por lo tanto:

the imprisonment of the murderer *the murderer's imprisonment* (1a)

Pero no es correcto en los enunciados marcados con *

a man of courage - **courage's man* (1b)

the love of power - **power's love* (1c)

((*someone*) *loves power*)

reminiscences of the war - **the war's reminiscences* (1d)

((*someone*) *remembers the war*)

men of science - **science's men* (1e)

(*men* (*study*) *science*)

Por el contrario, el reemplazo de la frase con "of " SUBJETIVA por el genitivo -s es común con la mayoría de los núcleos, sin importar si la relación sujeto-predicado es explícita o no:

the arrival of the train - *the train's arrival* (2a)

the funnel of the ship - *the ship's funnel* (2b)

the activity of the students - *the students' activity* (2c)

(*the students are active*)

the War Requiem of Britten - *Britten's War Requiem* (2d)

(*Britten* (*composed*) *the War Requiem*)

Esto es fácil de entender en relación con (2c) y (2d) donde el 'sujeto' es el tipo de sustantivo ('animado, especialmente humano') que admite el genitivo -s. Para (2a) y otros ejemplos similares, quizá la frase "of" adquiere algunas propiedades de animación por el hecho de que el sustantivo en cuestión tiene una función de sujeto.

Sin embargo, hay genitivos subjetivos donde el reemplazo por el genitivo -s es imposible, por ejemplo:

the joy of his return - **his return's joy* (2e)
(*his return gives joy*)

an angel of a girl - **a* / **the girl's angel* (2f)
(*the girl is an angel*)

Esta restricción es marcada por otras limitaciones y características especiales en estos ejemplos, al igual que la propiedad de "no definitividad" con respecto al núcleo, la cual también es relevante en:

an opera of Verdi's (2g)
(*Verdi (composed) this opera -and others*)

sin bloquear una conmutación directa con el genitivo -s (Una de las óperas de Verdi).

En general, por lo tanto, la relación objetiva puede ser expresada sólo con la frase "of", y la relación subjetiva con la frase "of " o el genitivo -s. Donde el verbo implícito o subyacente es intransitivo, como en (2a), no hay dificultad al interpretar la frase "of " como subjetiva, pero pueden surgir problemas donde existe un verbo transitivo o preposicional. Hay ambigüedad en frases como *The shooting of the rebels* ('X shoots the rebels' or 'The rebels shoot X'), la cual regularmente desaparece con el contexto.

Sin embargo, a siguiente oración apareció en un periódico

The reminiscences of the Prime Minister were very amusing.

y quedó ambigua ya que el artículo no explicó si fue el Primer Ministro quien había estado recordando o si alguien lo había estado recordando a él. Pero, en general, parece que un modificador "of" puede ser interpretado como objetivo, a menos que exista una conraindicación. Por lo tanto

the examination of the man

the scrutiny of the tenants

sugerirá primeramente que alguien está examinando al hombre o escudriñando a los inquilinos, aunque entender lo contrario sería perfectamente razonable. Por lo tanto, si se desea aclarar desde un principio que el hombre y los inquilinos son subjetivos en tales frases nominales, debemos usar *by* en lugar de *of*. De igual modo, la modificación del genitivo *-s* probablemente será interpretada como subjetiva cuando no exista una contraindicación, como en

the man's examination

the tenants' scrutiny

Mas una contraindicación en estos casos, fácilmente cambia la interpretación de manera decisiva de una forma o de otra:

the man's examination of the student (S V O)

the man's examination by the doctor (O V S)

the tenants' scrutiny of the contract (S V O)

the tenants' scrutiny by the landlord (O V S)

Aunque aquí estamos tratando con 'verbos' transitivos, los cuales pueden tolerar la desaparición de sus objetos más fácilmente que otros. El verbo *possess*, difícilmente aceptaría una frase nominal en la que el sujeto pudiera ser expresado sin el objeto:

the man's possession worried me

the possession of the man worried me

Si se supiera (a partir del contexto) que *the man* es un sujeto anterior, podría

preguntarse '¿Qué es lo que posee ?' como condición para tratar de asimilar cualquiera de estas oraciones. Contrastar.

The pills came into *the possession of some children.* (3a)

Some children came into *possession of the pills.* (3b)

Los hablantes nativos de inglés se inclinarían a no interpretar la porción italizada de (3a) como una frase nominal porque no habría una oración que la tenga como sujeto que mantenga la relación subjetiva en la frase "of".
Contrastar con (3a):

**The possession of some children would be dangerous* (3c)

Pero la porción análoga de (3b) más bien se consideraría como una unidad sin estructura de frase nominal por

Possession of the pills would be dangerous (3d)

Spankie (1989: 20) puntualiza que con la estructura '**of** + **poseedor** + **cláusula o frase que define**' no puede usarse el genitivo -s para el poseedor. Se utiliza la frase "of".

The games of the children in the garden don't disturb anyone.

The name of the man who arrived last was Peter Jones.

I remember the face but not the name of the girl dancing with Tom.

2.1.3.3 Doble genitivo

Nótese la construcción especial "**of**" + genitivo (posesivo)

She's a student of my best friend's (Swan, 1980: 264)

An opera of Verdi's (Quirk, 1977: 888)

En este caso es necesario que el primer sustantivo sea indefinido. No es posible decir:

Mary of Mrs. Brown's

sino

a daughter of Mrs. Brown's, (Quirk, 1977: 890)

Hasta aquí se mencionan algunos de los casos en donde el genitivo es encontrado. En el apéndice se describen y ejemplifican otros usos.

2.2 ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL GENITIVO EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL.

Rafael Seco define en 1954 al genitivo y analiza que en español puede decirse que un sustantivo está en caso genitivo cuando está ligado a otro mediante la preposición "de" por una relación de posesión, pertenencia o materia de que está hecha una cosa. Ejemplo:

La petaca <u>de Andrés</u>	relación de posesión (indica quién es el poseedor y qué es lo que posee)
La conducta <u>de Andrés</u>	relación de pertenencia (la relación es semejante a la de posesión, pero aquí no se habla de un objeto físico, material)
La mesa <u>de pino</u>	relación de materia (expresa la materia de que está construido el sustantivo al que completa)

Sin embargo, tanto el genitivo en inglés como en español indican los mismos tipos de relación entre sustantivos, es decir, son equivalentes semánticamente aunque morfológicamente se expresan de manera distinta. En español el genitivo se indica únicamente a través de la preposición "de", mientras que en el genitivo en inglés existe la posibilidad de utilizar el apóstrofe, la preposición "of" o bien los sustantivos compuestos. Ejemplo:

Español	Inglés	Relación de sustantivos
los ojos de Javier	Javier's eyes (apóstrofe)	parte del cuerpo
un puñado de rosas	a bunch of roses (preposición 'of')	cantidad
reloj de oro	gold watch (sust. compuesto)	material

2.2.1 Puntos de contraste entre el genitivo en español y la forma -s que pueden causar dificultad al alumno

2.2.1.1 Orden de elementos

El orden de los sustantivos se invierte en los dos idiomas. En tanto que en español el dueño o poseedor aparece al final de la frase preposicional, en inglés es encontrado al principio de la frase nominal.

el ánimo de Ismael

Ismael's mood

2.2.1.2 Posibles significados del apóstrofe

El apóstrofe en sí puede usarse para indicar la contracción de un verbo o auxiliar, plurales, posesión u otro tipo de relación entre sustantivos:

Lili's happy. (contracción de *is*)

Mayra's decided. (contracción de *has*)

the 70's and the 80's (plural)
Henry's truck (posesión)

2.2.1.3 Doble genitivo -s

Además de reconocer la inversión en el orden de sustantivos, el alumno hispano hablante debe identificar cuál de los dos sustantivos que se anteponen al objeto poseído es el poseedor.

Betty's friends' opinion la opinión de los amigos de Betty

2.2.1.4 Pronunciación

Por otra parte, en español no existe ningún tipo de variación fonética en el genitivo, en tanto que en inglés la forma -s tiene las tres posibles pronunciaciones anteriormente descritas.

/s/	/z/	/tʒ/
Pat's purse	Joy's insurance	George's voice

Estas diferencias morfológicas y fonéticas entre los sistemas en las dos lenguas constituyen un problema de aprendizaje para el estudiante de inglés, ya que no sólo debe aprender cómo cambia la pronunciación -incluyendo el fonema /z/ no existente en español- sino cuándo elegir entre la forma -s, "of" y los sustantivos compuestos.

2.3 El genitivo en libros de texto para aprender inglés como lengua extranjera o segunda lengua

Siendo tan distintas las relaciones entre sustantivos que se indican con el genitivo-s y la frase preposicional con "of", resulta interesante analizar de qué manera se trata el tema en libros de texto y en otros materiales didácticos.

Los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera de

nivel básico de Graves (1994), Hartley (1992), O'Driscoll (1995) y Shepherd (1991), tratan únicamente como tema de estudio al genitivo -s y no incluyen explicaciones acerca del uso de la frase preposicional con "of"

En cuanto a la presentación del genitivo -s, sólo se hace referencia a su función de posesivo. La explicación gramatical de esta estructura es breve, y se acompaña de uno o dos ejercicios para practicarla.

En los libros de nivel intermedio de Bolton (1990) y Jones (1992), el genitivo no es materia de estudio o revisión. Esto resulta extraño, dado el amplio número de relaciones entre sustantivos que puede indicar. En los libros de nivel avanzado de Jones (1993), Low (1986), Naunton, (1997) y O'Neill (1981), los usos del genitivo tampoco se estudian ampliamente. Sólo Low describe los usos del apóstrofe, aunque no presenta ejercicios para practicar la teoría.

Finalmente, en cuanto a los materiales didácticos que no son libros de texto consultados en esta gramática pedagógica, sólo Ur (1992) presenta una actividad para practicar el uso posesivo del genitivo. Rinvolucri (1991) y Deller (1990) no lo contemplan en sus contenidos.

Es sorprendente observar que a pesar de su complejidad, el tratamiento del genitivo no se profundiza. Quizás en parte esta actitud se deba a que aún después de seguir las indicaciones de las descripciones lingüísticas presentadas en el apartado anterior, el estudiante de inglés muy probablemente cometerá errores al tratar de agrupar los sustantivos. El problema es que se trata de un tema en el que tanto el conocimiento de las cuestiones estilísticas, como la sensibilidad para evitar combinaciones de sonidos repetitivas o poco comunes, requieren de largas horas de exposición al idioma para su dominio. Es precisamente por esta razón por la que se considera que sería conveniente incluir una mayor cantidad de información y práctica para el alumno a este respecto en la clase de lenguas. El presente trabajo intenta contribuir al logro de este objetivo.

En este capítulo se definió qué se entiende por el concepto de genitivo, ubicándolo históricamente y analizando el tratamiento pedagógico que se le da tanto en gramáticas escritas para estudiantes de lengua materna inglesa, así como en las gramáticas para alumnos hispanohablantes. Posteriormente se hizo un análisis contrastivo del sistema del genitivo en inglés y en español indicando sus similitudes y contrastes, así como sus posibles áreas de dificultad para el alumno.

Para concluir, se realizó una investigación en los libros de texto y otros materiales didácticos a fin de identificar el tratamiento que se ha dado al genitivo dentro del salón de clase.

En el siguiente capítulo se analizarán distintos modelos de gramáticas pedagógicas. El objetivo es dar al lector un marco de referencia que justifique el modelo seleccionado para la elaboración de este estudio.

CAPÍTULO TRES: MODELOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Para abrir este capítulo se describirán primeramente los principios de la teoría cognoscitiva que sirven como fundamento a los modelos de la enseñanza de la gramática.

Posteriormente, como parte del proceso de adquisición de la lengua extranjera, se analizarán el interlenguaje o sistema creado por el alumno, la importancia de los errores en su producción con las implicaciones que tienen tanto en el desarrollo de la clase como en la elaboración de la gramática pedagógica y el papel del *input* en la obtención del conocimiento.

Para concluir, se estudiarán distintos modelos de enseñanza de la gramática basados en la teoría cognoscitiva, los cuales justificarán la creación de los ejercicios propuestos en este trabajo.

3.1 Teoría Cognoscitiva

Según McLaughlin (1987) la teoría cognoscitiva se basa en el trabajo de psicólogos y psicolingüistas y aplica los conocimientos de la teoría cognoscitiva contemporánea al campo del aprendizaje de una segunda lengua. La adquisición del nuevo idioma se considera como una habilidad cognoscitiva compleja en la que diversos aspectos o subhabilidades del lenguaje deben ser practicados e integrados en una producción fluida.

El **aprendizaje** por su parte es un **proceso** cognoscitivo, ya que implica representaciones internas que regulan y guían la actuación. Estas representaciones conforman un sistema que incluye procedimientos tales como la selección de vocabulario, reglas gramaticales y convenciones pragmáticas. De acuerdo con la investigación de McLaughlin, a medida que la producción del estudiante mejora hay una reestructuración constante del sistema y se concibe a la memoria humana como una gran colección de nodos interasociados de modo

complejo a través del aprendizaje.

De acuerdo con este análisis, cada nodo está constituido por agrupamientos o equipos de elementos informacionales. La mayor parte de estos nodos están localizados en la memoria a largo plazo y son activados en un momento dado por un estímulo externo que los reubica en la memoria a corto plazo para ser usados en la enunciación. Estos nodos se activan de dos formas llamadas **procesamiento automático y controlado**, que pueden ser conscientes o inconscientes. Los procesos controlados regulan el paso de información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. Requieren para su formación de la atención del sujeto y de un cierto tiempo de procesamiento. Son procesos relativamente fáciles de establecer y alterar.

Los procesos automáticos, por el contrario, una vez aprendidos son difíciles de suprimir o alterar, no requieren de atención por parte del estudiante y ocurren rápidamente. Activan ciertos nodos cada vez que el estímulo apropiado está presente. Constituyen una respuesta aprendida que se automatiza a través de la práctica constante.

El desarrollo de cualquier habilidad cognoscitiva compleja requiere de la construcción de procedimientos automáticos bien aprendidos para que los procedimientos controlados puedan ser liberados y dirigidos a nuevos aprendizajes.

Se considera que los seres humanos son limitados en sus habilidades de procesamiento de información, ya que sólo cierta cantidad de atención puede darse a la vez a cada uno de los diversos componentes de las tareas complejas. Cuando un componente de la tarea se ha automatizado, la atención puede dirigirse a otros componentes.

Pero el aprendizaje de una habilidad cognoscitiva compleja no consiste únicamente en automatizar subhabilidades. El estudiante necesita organizar y estructurar la información adquirida y a una mayor cantidad de aprendizaje, corresponderá un mayor número de cambios y reestructuraciones de las

representaciones cognoscitivas internalizadas.

Según la teoría cognoscitiva, el aprendizaje requiere de la automatización a través de la práctica constante y la reestructuración. Se piensa que la práctica constante es más característica de las primeras etapas del aprendizaje, en tanto que la reestructuración se asocia comúnmente con las etapas posteriores.

La teoría cognoscitiva hace una distinción entre el **conocimiento declarativo** y el **procedimental** aplicada a los procesos de una segunda lengua. El conocimiento declarativo está constituido por reglas internalizadas y las frases memorizadas que forman el contenido del sistema del alumno. Por su parte el conocimiento procedimental consiste en saber cómo aplicar las estrategias y los procedimientos de proceso de información de la lengua extranjera para su adquisición y uso. Puede deducirse que el estudiante deberá ser capaz de llevar al conocimiento procedimental todo aquello que aprende, y es tarea del profesor de lenguas el ayudarlo.

Anderson (1985) propone tres etapas para pasar del conocimiento declarativo al procedimental

- *cognoscitiva*: el alumno es expuesto a la tarea, hay actividad consciente, el conocimiento es declarativo y puede ser descrito verbalmente por el estudiante.
- *asociativa*: los errores producidos en la representación declarativa original son gradualmente detectados y eliminados. Las conexiones entre los componentes de la habilidad se fortalecen.
- *autónoma*: la actuación se afina, se automatiza y los errores desaparecen. Requiere de un menor esfuerzo. Sólo puede ser dominada después de un tiempo relativamente amplio de práctica.

Debe recordarse que el conocimiento de la lengua extranjera no sólo se refiere al manejo de la gramática, sino que consta también de reglas

sociolingüísticas según las demandas de la tarea a efectuar

O'Malley y Chamot (1990) consideran a la adquisición como una habilidad cognoscitiva que ayuda a descubrir en que forma puede mejorarse el aprendizaje y sostienen que la producción de sistemas es parte de la misma. Estos sistemas fueron reconocidos primeramente por Selinker en 1969 como **interlenguaje**.

3.2 Interlenguaje

Según Selinker (1969, 1972) el interlenguaje está constituido por las estructuras internalizadas del alumno y los procesos del organismo de aprendizaje que unen psicológicamente a los sistemas de la lengua materna y la lengua meta. Para Ellis (1987) el interlenguaje es una vía natural de desarrollo entre el conocimiento lingüístico que el alumno posee y la lengua meta. Es un sistema coherente, cambiante, natural e inevitable.

El interlenguaje comienza a desarrollarse en el momento en que el alumno es expuesto por primera vez a la lengua extranjera y culmina su avance cuando el individuo satisface sus necesidades de comunicación tanto personales como profesionales.

En el caso concreto de la instrucción formal, el interlenguaje surge a partir de la información que el alumno aprende en el aula (input), de su propia interpretación de esa información, de su necesidad de comunicación y de los antecedentes lingüísticos que posea.

La creación del interlenguaje es un proceso interno e individual, por lo tanto, las producciones propias del alumno serán la única vía de acceso para descubrir su funcionamiento. Más allá de la producción correcta del alumno, resulta interesante poner atención a sus errores porque reflejan su manejo de la información

Corder señaló en 1967 que los errores eran evidencia de que existe un sistema desarrollado por el estudiante y que la adquisición de una lengua extranjera no

constituía un fenómeno meramente conductista de adquisición de nuevos hábitos. Posteriormente en 1973 distinguió entre errores sistemáticos y asistemáticos. Los primeros son producidos como una consecuencia lógica y esperada por el profesor, dados los cambios en el interlenguaje, y son producciones que el alumno no puede corregir. Los segundos son errores que pueden obedecer a otros factores tales como falta de tiempo para monitorearse, nerviosismo o cansancio, donde el alumno es capaz de corregirse en un momento dado.

Son los errores sistemáticos los que serán de gran interés para el profesor porque le permitirán descubrir de qué manera el alumno está procesando el conocimiento. Por ejemplo, si el estudiante ocupa la palabra *embarrassed* cuando su intención es decir *embarazada*, el maestro identificará que se trata de un error de interferencia de lengua materna, o bien, si expresa el pasado del verbo *run* con la palabra inexistente *runned*, el error se identificará como de sobregeneralización de una regla gramatical

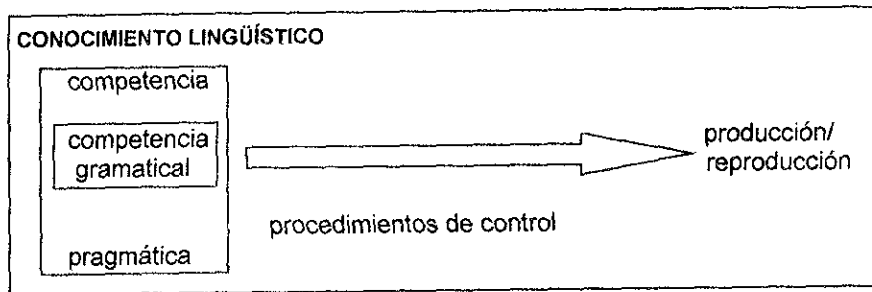
Los errores sistemáticos también son útiles para saber cuál es el nivel de dominio de la lengua que el alumno posee y con base en este tipo de retroalimentación, diseñar y/o modificar el plan de estudios del curso. Las gramáticas pedagógicas son creadas a partir del análisis de los errores sistemáticos y su utilización será muy valiosa para erradicar la aparición de los mismos.

Bialystok y Sharwood Smith (1985) sostienen que el interlenguaje es un sistema más que un producto. Esta consideración implica que el profesor puede modificar el proceso de adquisición de la lengua proporcionando al alumno la oportunidad de desarrollar su capacidad de abstracción. Puede propiciar que se realicen las representaciones adecuadas y se desarrollen los mecanismos de acceso a la información para poder usar el lenguaje de manera eficiente en situaciones apropiadas.

Estos investigadores denominan **procedimientos de control** a los

mecanismos de acceso al conocimiento, los cuales equivalen a la automatización propuesta en la teoría cognoscitivista y señalan la importancia de estos procedimientos en el siguiente esquema:

CUADRO 2. RELACIÓN ENTRE LOS PROCEDIMIENTOS DE CONTROL Y DOS ASPECTOS DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO. Bialystok y Sharwood Smith (1985).



El objetivo de una gramática pedagógica consiste en desarrollar mecanismos de acceso y representaciones mentales apropiadas, a través de las propuestas de los distintos modelos de enseñanza de la gramática. El alumno podrá entonces reflejar su verdadero conocimiento lingüístico.

3.3 Modelos de la enseñanza de la gramática

3.3.1 Relación entre los procesos mentales y del conocimiento

La gramática, como anteriormente se analizó en este trabajo, forma parte de la competencia lingüística del alumno. Sin embargo, no existe un consenso sobre la forma de impartirla porque ésta dependerá de las circunstancias en que se dé la situación educativa. Su presentación obedecerá a variables como el nivel de conocimiento de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y qué aspectos de

la gramática habrán de ser explicados.

Los modelos de enseñanza de la gramática contenidos en este capítulo tienen sus fundamentos en la teoría cognoscitiva, la cual sustenta que cualquier tipo de conocimiento de habilidades complejas está formado por dos clases de procesos: los controlados y los automatizados.

En el caso concreto de la enseñanza de lenguas, el conocimiento declarativo almacenado en la memoria de largo plazo, conformará a los procesos controlados, en tanto que el conocimiento procedimental será la base de los procedimientos automatizados.

Los procesos controlados se ubican en la primera de las tres etapas del conocimiento, también denominada cognoscitiva. La segunda etapa es llamada asociativa y es aquí donde se llevan a cabo las reestructuraciones del sistema que el alumno forma de la lengua meta. En esta etapa se establecen nodos de conocimiento y el estudiante forma representaciones.

La tercera y última etapa es conocida como autónoma y se llega a ella a través del conocimiento procedimental. En esta etapa se ubican la corrección y la fluidez del alumno, logradas por el acceso automático a la información.

Para que las etapas del conocimiento se lleven a cabo, el maestro puede observar los lineamientos de distintos modelos de la enseñanza de la gramática, algunos de los cuales se describen a continuación.

3.3.2 Modelo de toma de conciencia

Es nombrado así en 1985 por Sharwood Smith y su objetivo es el desarrollo de la capacidad de abstracción del individuo. También es conocido como modelo de enfoque en la forma y centra la atención del alumno en un rasgo específico de la lengua extranjera. Crea en el estudiante una conciencia gramatical que le permitirá posteriormente prestar más atención al manejo del rasgo en el momento de la comunicación. Sharwood Smith considera que este tipo de enseñanza puede reducir el tiempo que normalmente se requiere para lograr dicha conciencia.

3.3.3 Garden Path

Esta técnica es propuesta por Tomasello y Herron en 1989. En ella se induce a los alumnos a cometer errores de traducción inevitables, a fin de crear una discrepancia y posteriormente hacer una comparación cognoscitiva, entre el sistema lingüístico producido por el alumno y el modelado por el maestro

El fin de esta práctica es el de corregir los errores significativamente, localizándolos, identificándolos, corrigiéndolos y proporcionando una retroalimentación al alumno que evite la producción posterior de los mismos.

3.3.4 Enfoque léxico

Es propuesto en 1993 por David Little y sustenta que los alumnos deberán obtener su conocimiento explícito del sistema de la lengua meta a partir del análisis de ejemplos específicos de uso de la misma. Esto les permitirá comprender las relaciones existentes entre las palabras que conforman la estructura. Su principio fundamental es que los hablantes nativos del inglés saben cómo utilizar las palabras de forma gramatical, pragmática y estilística, sin necesariamente ser capaces de enunciar las reglas gramaticales subyacentes de la lengua.

3.3.5 Realización de tareas

En 1991 Sandra Fotos y Rod Ellis sostienen que el dotar a los alumnos con problemas gramaticales para ser resueltos de forma interactiva, integra a la enseñanza de la gramática en el plan de estudios, y a la vez provee de oportunidades de comunicación significativas dentro del salón de clase. Estas actividades o tareas no son de práctica, sino de toma de conciencia. La condición para su realización es que el alumno haya sido suficientemente expuesto a la lengua meta y que sean cuidadosamente planeadas a fin de que el individuo deduzca la regla. Su principal ventaja es que el trabajo en parejas o en equipos que sugiere, propicia un mayor número de ajustes en el conocimiento que el que podría lograrse individualmente

Fotos agregó en 1993 que estas reflexiones sobre la gramática tomarán su lugar en el conocimiento del alumno (*intake* o *noticing*) para finalmente formar parte de su producción (*output* o *performance*).

Además de permitir al maestro valorar el conocimiento del alumno, este enfoque constituye una manera de integrar la instrucción formal de la gramática dentro de las clases con enfoque comunicativo

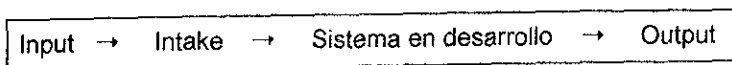
La desventaja de las propuestas anteriormente descritas es que sólo tratan la enseñanza de la gramática a nivel de conocimiento declarativo. Consideran que una vez que el alumno está consciente de la forma, su atención será dirigida a ella cuando se le presente en el *input* comunicativo, requisito indispensable para la adquisición.

3.3.6 *Input* estructurado

Se enfoca en la forma y es propuesto por Van Patten en 1985. Este modelo, a diferencia de la gramática tradicional que propone una manipulación del *output* o producción del alumno, centra su atención en el *input* o información y explicaciones gramaticales presentadas en el salón de clase. Sustenta que las representaciones que el alumno hace son en gran medida el resultado del manejo del *input*, el cual deberá ser cuidadosamente diseñado para mantener la comunicación y las actividades centradas en el estudiante.

En 1995 Van Patten y Lee presentan un esquema que explica el proceso de adquisición de la lengua:

CUADRO 3. INSTRUCCIÓN GRAMATICAL ORIENTADA EN EL PROCESO.
Van Patten y Lee (1995).



Según esta propuesta, es en el *input* donde se encuentran los elementos que

permitirán al alumno construir su sistema a través de conexiones de forma-significado.

El alumno por naturaleza percibe sólo parte de esa información (*intake*) y la ubicará en su interlenguaje. Finalmente, y sólo después de haber procesado el *input*, el estudiante podrá producir representaciones que indiquen al profesor si las relaciones de forma-significado están conformándose correctamente.

Las actividades están diseñadas para que el alumno enfoque su atención en la forma, y una vez logrado este objetivo, requerirán de su producción; es por esto que el modelo propone llevar a cabo actividades referenciales que contextualicen al estudiante, para posteriormente trabajar con actividades afectivas donde las respuestas ya no dependerán de un referente (texto escrito o audio), sino de la propia experiencia u opinión del individuo.

Existen dos características indispensables que deben considerarse en el diseño de ejercicios de *input* estructurado: que la información que se comparte en la interacción sea desconocida por los participantes, y que los alumnos expresen significado por medio de una forma lingüística.

Los principios para la elaboración de estas actividades de *input* estructurado están contenidos en el siguiente cuadro:

CUADRO 4. GUÍAS PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE *INPUT* ESTRUCTURADO (Lee y Van Patten, 1995).

- Presentar un elemento a la vez.
- Mantener el significado en el enfoque.
- Pasar de las oraciones al discurso.
- Usar *input* oral y escrito.
- Hacer que el alumno utilice el *input*
- Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del estudiante.

Siguiendo este modelo de la enseñanza de la gramática en el esquema de la adquisición de la lengua meta, el alumno formará primeramente relaciones de forma-significado, después reestructurará su conocimiento ubicándolo en su sistema en desarrollo y accederá o recuperará la información para finalmente producir representaciones

Esta propuesta no sólo observa el orden natural de la obtención del conocimiento, sino que también encauza la recepción y producción del estudiante de manera que se evitan o resuelven posibles problemas de configuración en sus representaciones.

Habiendo trabajado con actividades de *input* estructurado, el alumno puede realizar las llamadas de *output* estructurado, las cuales se organizan siguiendo los mismos principios de elaboración que las primeras y dan al alumno la posibilidad de controlar la producción totalmente, incluyendo las formas lingüísticas que se practican en específico.

El modelo de *input* estructurado es el que se considerará en esta gramática pedagógica para la elaboración de la mayor parte de los ejercicios planteados en este trabajo

En este capítulo se presentaron los lineamientos de la teoría cognoscitiva que establecen cómo se adquieren las habilidades internalizadas complejas y más concretamente, cómo el individuo adquiere una lengua extranjera. Se describieron los tipos de procesos involucrados, las clases de conocimiento que se forman y sus etapas.

También se definió al interlenguaje como el sistema creado por el alumno

durante el aprendizaje de la lengua meta y se consideró al error en su producción como evidencia de la existencia de dicho sistema.

Finalmente se explicaron diferentes modelos para la enseñanza de la gramática, seleccionando principalmente al modelo de procesamiento de input de Van Patten para justificar los ejercicios presentados en el siguiente capítulo de esta gramática pedagógica.

CAPÍTULO CUATRO: ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo se hará una descripción lingüística del genitivo creada para trabajar específicamente con la población meta del presente estudio.

Se analizará en forma breve qué problemas enfrentan los estudiantes al manejar esta estructura gramatical y se propondrán ejercicios para las cuatro habilidades de la lengua¹, cuyo propósito es facilitar la comprensión del tema y guiar al alumno a la automatización del mismo.

4.1 Descripción lingüística del genitivo en inglés

El objetivo de este apartado es sensibilizar al lector sobre la problemática que representa para el alumnado de nivel básico de la UNAM Campus Acatlán estudiar el uso del genitivo en inglés. Como se analizó anteriormente en el capítulo dos, el manejo de la frase preposicional con "of" no causa problemas de comprensión o producción al estudiante hispanohablante porque encuentra una forma lingüística equivalente en su lengua materna con la preposición *de*. Sin embargo, el uso del genitivo -s puede resultar confuso al alumno principiante debido a que no existe una forma con estructura superficial semejante en español, donde el orden de los sustantivos es inverso al de la frase preposicional con "of".² El estudiante deberá reconocer que el apóstrofe más "s", tiene diferentes significados.³

1 producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura

2 consultar ejemplos en el Cuadro 5

3 en este trabajo se recomienda presentar primeramente el uso central o caso genitivo del apóstrofe más s, y una vez dominado, abordar gradualmente los demás tipos de relaciones que marca: contracción de auxiliares, plurales, etc

CUADRO 5. EJEMPLOS DE ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL ORDEN DE LOS ADJETIVOS DEL GENITIVO EN ESPAÑOL E INGLÉS

FRASE PREPOSICIONAL CON "OF"					
los	juguetes	de	los	niños	ESPAÑOL
the	toys	of	the	children	INGLES
GENITIVO -S					
los	amigos	de	mi	prima	ESPAÑOL
my	cousin's	friends			INGLES

También deberá concientizarse de que dicho apóstrofe aparece inmediatamente después de la palabra que indica quien es el dueño o poseedor del objeto del que se habla, y relacionarlo normalmente con personas, animales y sustantivos comunes asociados con gente ⁴ Finalmente, además de percatarse de que el apóstrofe puede parecer acompañado o no de la letra "s" ⁵ es necesario que el estudiante conozca los cambios en la pronunciación de esta estructura ⁶ para evitar que le causen problemas de interpretación al escucharlos, o bien, que los mensajes orales que produzca donde se incluya sean poco claros

4.2 Comprensión auditiva

La asimilación apropiada del uso del genitivo en inglés por parte del alumno está relacionada en gran medida con el tratamiento didáctico que el tema reciba en clase, es por esta razón que en esta gramática pedagógica se ofrecen ejercicios para las cuatro habilidades de la lengua, diseñados básicamente según las características de algunos de los modelos descritos en el capítulo anterior

⁴ consultar fuentes y ejemplos en la página 15

⁵ consultar ejemplos en las páginas 13 y 14

⁶ consultar Cuadro 1 página 14

En los ejercicios de comprensión auditiva se utilizaron los modelos "tareas de toma de consciencia" de Ellis y Fotos e "input estructurado" de Van Patten para presentar al estudiante las diferencias básicas de las formas del genitivo -s y guarlo en la transición del conocimiento declarativo al procedimental respectivamente

4.2.1. La habilidad de comprensión auditiva y el diseño de ejercicios con énfasis en la comprensión auditiva.

La primera de las habilidades de la lengua a ser considerada en este capítulo es la comprensión auditiva

En 1984 Penny Ur señaló la importancia de exponer al alumno tanto a elementos aislados del lenguaje hablado, por ejemplo el contraste de fonemas individuales o *minimal pairs*, como a la forma real y total en que los hablantes nativos manejan el idioma Gillian Brown llamó "reconocimiento del código" a esta exposición completa y verdadera del idioma, y recomienda elaborar ejercicios para medir la comprensión auditiva donde la carga para la memoria del estudiante no resulte excesiva

En 1996 Harmer propone un modelo metodológico de cinco etapas para trabajar con una lengua extranjera:

- *Conducción* el docente debe permitir a los alumnos familiarizarse con el tema
- *Dirección de actividades de comprensión llevada a cabo por el maestro* el profesor indica las instrucciones para realizar el ejercicio
- *Los estudiantes escuchan a fin de llevar a cabo la tarea* los alumnos llevan a cabo el ejercicio una vez que la información ha sido escuchada
- *Dirección de la retroalimentación por parte del maestro* el profesor revisa en que forma se realizó la tarea
- *Dirección de una actividad relacionada con el contenido del audio* el profesor puede asignar una tarea que combine otras habilidades de la lengua a partir del contexto creado en el ejercicio de comprensión auditiva, por ejemplo pedir a los alumnos que discutan acerca del tema (expresión oral) o que escriban algo en relación con el mismo (expresión escrita)

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

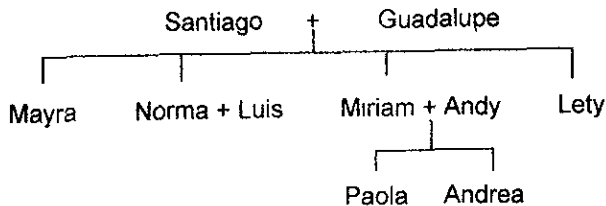
1. Pida a los alumnos que formen grupos de tres personas y que identifiquen en qué casos el apóstrofe más "s" indica posesión y en cuáles equivale a la conjugación *is*.
2. Revise las respuestas con los alumnos y pídale que trabajando en sus grupos, expliquen en qué orden deben aparecer los sustantivos para expresar la posesión, i.e., el propietario se antepone a aquello que posee. También deberán indicar en qué casos se puede prescindir de la letra *s*.
3. Revise las respuestas con todo el grupo y haga notar que la omisión de la letra *s* es opcional.

4.2.2.2. Ejercicio de comprensión auditiva

Modelo: "Input" Estructurado de Van Patten

Hoja del alumno

Listen to the tape as you look at this family tree and write T for true and F for false. You will hear the tape twice.



1. T F
2. T F
3. T F
4. T F
5. T F
6. T F

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

1. Permita que los alumnos se familiaricen con el árbol genealógico que aparece en la hoja de trabajo y verifique que las instrucciones hayan sido

comprendidas.

2. Toque la cinta y pida a los alumnos que contesten en la columna de respuestas.

Escuchen la cinta nuevamente. Si desea leer la transcripción, permita cinco segundos de separación entre oraciones

3. Verifique las respuestas con el grupo, escuchando la cinta una vez más si es necesario.

TRANSCRIPCIÓN

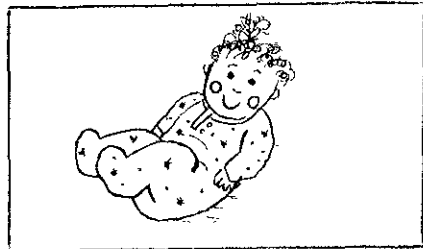
1. Santiago is Andrea's grandfather
2. Luis is Mayra's brother.
3. Lety is Guadalupe's mother
4. Paola is Andrea's sister.
5. Miriam is Norma and Lety's sister.
6. Andy is Santiago's son-in-law.

4.2.2.3. Ejercicio de comprensión auditiva

Modelo: "Input" Estructurado de Van Patten
Hoja del alumno

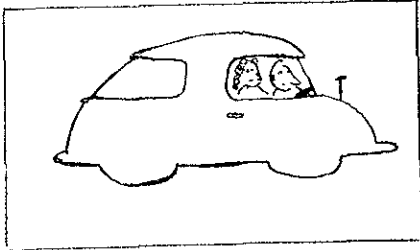
Looking at the illustrations below, circle T for true or F for false according to the information on the tape. You will hear the tape twice.

NAME =	Karla	Adriana	Solis
	FIRST	MIDDLE	LAST
GROUP =	PG 107A ROOM = 13002		
STUDENT NUMBER =	9634874		
AGE =	19	SIGNATURE =	Karla

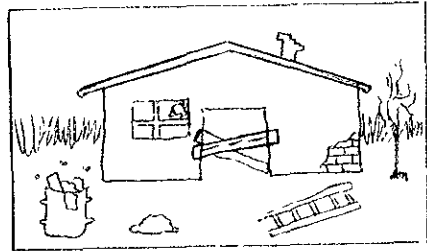


1. T F

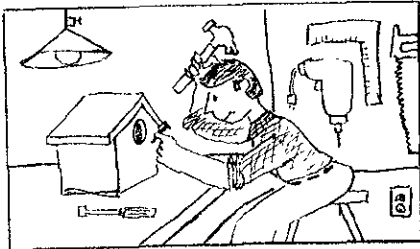
4. T F



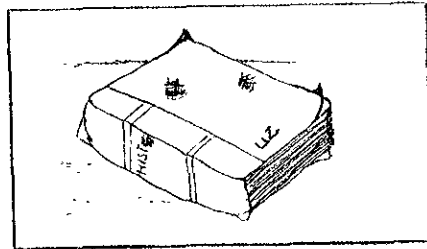
2. T F



5. T F



3. T F



6. T F

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

1. Permita que los alumnos se familiaricen con las ilustraciones en la hoja de trabajo y verifique que las instrucciones hayan sido comprendidas.
2. Toque la cinta y pida a los alumnos que encierren en un círculo la respuesta correcta. Escuchen la cinta una segunda vez. Si desea leer la transcripción, permita una separación de cinco segundos entre oraciones.
3. Verifique las respuestas con el grupo, escuchando la cinta una vez más si es necesario.

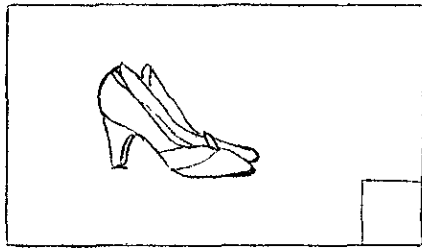
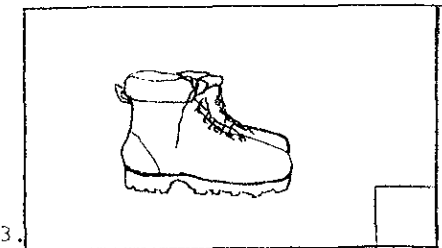
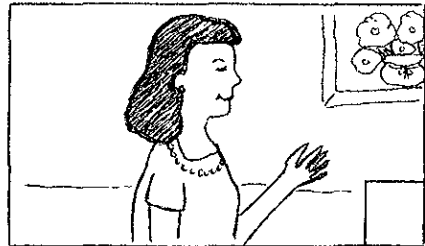
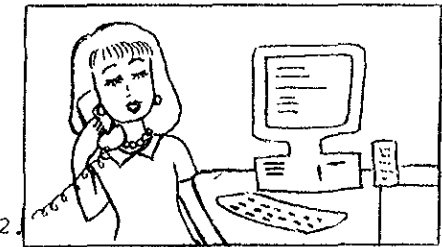
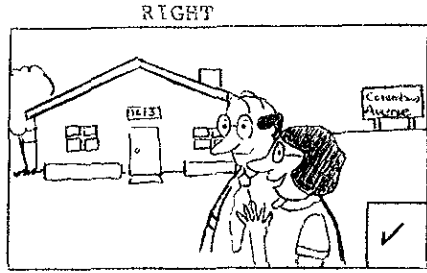
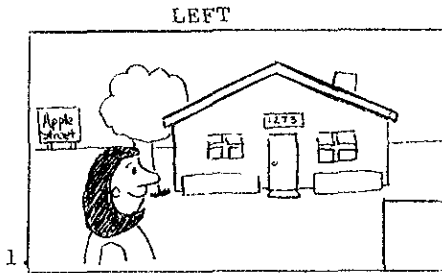
TRANSCRIPCIÓN

1. Karla's middle name is Adriana.
2. The Smiths' car is very big.
3. Martin and Joel's father is a carpenter.

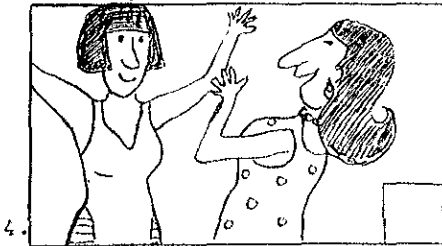
- 4. Brenda's sister is six years old.
- 5. Peter's house is in excellent condition.
- 6. Liz's book is new.

4.2.2.4. Ejercicio de comprensión auditiva
Modelo: "Input" Estructurado de Van Patten
Hoja del alumno

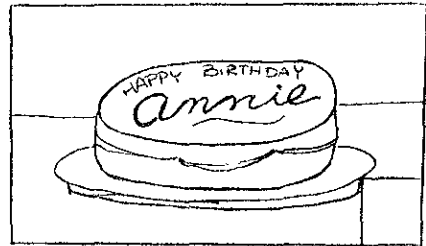
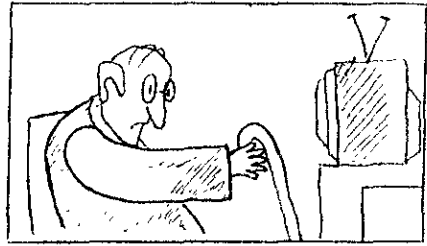
Looking at the illustrations below, check (.) the one they are describing. You will hear the tape twice.



LEFT



RIGHT



INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

1. Permita que los alumnos se familiaricen con las ilustraciones en la hoja de trabajo y verifique que las instrucciones hayan sido comprendidas. Asegúrese de que el vocabulario de la transcripción sea conocido por los alumnos.
2. Toque la cinta y pida que los alumnos marquen la respuesta correcta. Escuchen la cinta una segunda vez. Si desea leer la transcripción, permita una separación de cinco segundos entre oraciones.
3. Verifique las respuestas con el grupo, escuchando la cinta una vez más si es necesario.

TRANSCRIPCIÓN

1. The Johnsons' house is on Columbus Avenue.
2. Victor's girlfriend works at an office.
3. I like Barry's shoes
4. Her mother's sisters are very nice
5. Annie's cake is made of chocolate.

4.3 Producción oral

Probablemente el elemento más importante de la producción oral es la existencia de un propósito para la comunicación. Es por esto que idealmente se propone brindar al alumno patrones y situaciones motivantes que le permitan generar oraciones en la lengua extranjera y llevarlas posteriormente al nivel de discurso.

4.3.1. La habilidad de producción oral y el diseño de ejercicios para practicarla

Wilga Rivers señaló la importancia de aprender a conducir la comunicación en episodios, es decir, saber iniciar la interacción con los hablantes nativos, responder a la iniciativa de otros, evitar o terminar la comunicación. Los alumnos deberán además, conocer qué nivel del lenguaje podrán emplear según la situación en que se encuentran, cuándo hablar o permanecer callados y cómo interpretar significados que van más allá de las palabras o los gestos.

En cuanto a cómo propiciar situaciones motivantes para el alumno, Nic Underhill analizó que el acto de habla será comunicativo cuando el estudiante diga algo que sea relevante y cierto (al menos para sí mismo) a alguien que demuestre interés y que no lo haya escuchado antes (al menos no del hablante)

El estudiante normalmente comprende mucho más de lo que puede producir, es por esto que deben dársele bastantes oportunidades de práctica oral junto con elementos que le permitan retractarse y cambiar el mensaje si fuere necesario, además de cuidar que su pronunciación y entonación sean suficientemente buenas para no impedir la transmisión del mensaje

4.3.2. Ejercicios de producción oral

Las actividades que combinan más de una habilidad de la lengua, como por ejemplo leer un texto y comentarlo, escuchar información y discutir sobre ella o bien escribir una opinión al respecto, resultan muy atractivas para desarrollar las llamadas habilidades de producción, i.e., expresión oral y escrita. Es por esta razón que como se indicó anteriormente en el capítulo uno, se utilizará un enfoque ecléctico en la realización de los ejercicios en los apartados de las habilidades de producción, que propone no sólo recurrir a los lineamientos de los modelos de enseñanza de la gramática expuestos en el capítulo anterior, sino incluir características del enfoque comunicativo.

4.3.2.1. Ejercicio de producción oral

Modelo: Tareas de toma de consciencia de Ellis y Fotos
Hoja del alumno

I. En English, final **-s** is pronounced three ways. Listen:

/ s /	/ z /	/ iz /
Mark's	Andrew's	Rose's

II. Listen and check (,) the correct column for each of the following nicknames

	/ S /	/ Z /	/ iz /
1. Bob's		✓	
2. Liz's			
3. Zach's			
4. Tim's			
5. Sue's			
6. Pete's			
7. Josh's			

III: Working in small groups, identify what kind of sound comes before the final "s". Discuss the relationship between these sounds and the three possible types of pronunciation.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

Parte I

Sin utilizar la hoja de ejercicios, escriba en el pizarrón las palabras *Mark's*, *Andrew's*, *Rose's* y subraye la terminación -s. Toque la cinta o léalas en voz alta y pregunte a los alumnos cómo se pronuncia cada palabra. Escuche la cinta nuevamente si es necesario.

Parte II

La hoja de ejercicios puede ser utilizada ahora. Toque la cinta y pida a los alumnos que indiquen en qué columna se encuentra cada palabra. Si desea leer los nombres en voz alta, permita una separación de cinco segundos entre ellos. Pida a los alumnos que consulten sus resultados en parejas y revise las respuestas con la clase.

Parte III

Forme grupos de tres o cuatro estudiantes y pídales que identifiquen qué tipo de sonido se antepone al posesivo (sonoro o no sonoro). Revise las respuestas. Si el tiempo lo permite, explique a qué nombre corresponden los nombres en diminutivo.

4.3.2.2. Ejercicio de producción oral

Modelo: "Output" Estructurado de Van Patten
Hoja del alumno.

FAVORITES!! I. Working in pairs, ask for and give information about the following questions. Look at the example

EXAMPLE. - What's your favorite movie?
- I like Stocker's Dracula.

1. What's your favorite movie?
2. What's your favorite painting?
3. What's your favorite song?
4. What's your favorite book?
5. What's your favorite poem?
6. What's your favorite play?

II Report you partner's answers to the class.

EXAMPLE: Carmen's favorite painting is Picasso's Guernica.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

Parte I

Pida a los alumnos que trabajen en parejas y contesten las preguntas.

Parte II

Los alumnos deberán reportar la información de sus compañeros a la clase. Es opcional el permitirles tomar notas antes de dar su reporte.

4.3.2.3. Ejercicio de producción oral

Modelo: "Output" Estructurado de Van Patten

"Partes del cuerpo y compañeros de clase"

Material: Pizarrón

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

1. Asegúrese de que los alumnos conozcan el vocabulario de las partes de la cara y el cuerpo. También deberán conocer los nombres de sus compañeros de grupo

2 Pida al grupo que forme un círculo, de manera que todos puedan verse mutuamente. Escriba en el pizarrón el siguiente diagrama:

I like _____'s _____

3. Complete con un ejemplo como se ilustra:

I like Mireya 's eyes

4. Pida a sus alumnos que formen oraciones incluyendo las características físicas de sus compañeros de clase

Si lo prefiere, puede dar a los alumnos la opción de trabajar con nombres de gente famosa.

4.4 Comprensión de lectura

Grabe (1991) y Silberstein (1994) hicieron un breve análisis histórico de la forma en que la enseñanza de la comprensión de lectura ha evolucionado. El estudio parte de los años sesentas, cuando fundamentalmente se le consideraba como un refuerzo para la enseñanza de gramática, vocabulario y pronunciación. Este trabajo incluye reflexiones hasta la actualidad donde, de acuerdo con Goodman (1967, 1985) y Smith (1971, 1979, 1982), la comprensión de lectura es considerada como un proceso psicolingüístico guiado por la formación de hipótesis, porque el lector usa su conocimiento previo a la lectura del texto para predecir la información que encontrará, seleccionar ciertas palabras en las que enfoca su atención y confirmar sus predicciones.

Grabe enlista seis subhabilidades en las que coinciden investigadores como Carpenter & Just (1986), Carr & Levy (1990), Haynes & Carr (1990) y Rainer & Pollatsek (1989), los cuales tratan de comprender y explicar el proceso de lectura fluída en lengua materna

- *Habilidad de reconocimiento automático*: es el acceso al léxico donde el alumno reconoce las letras y las palabras
- *Conocimiento de vocabulario y estructuras*: el lector va adquiriendo ambas herramientas para poder procesar la información.
- *Conocimiento de la estructura del discurso formal*: el estudiante puede comprender mejor el texto una vez que entiende su organización; por ejemplo causa-efecto, comparación-contraste o solución de problemas.
- *Conocimiento del contenido y antecedentes*: se considera que ambos influyen de manera importante la comprensión.
- *Estrategias de síntesis y evaluación*. más allá de la sola comprensión, el lector evalúa la información y la compara o sintetiza con otras fuentes de información o conocimiento.
- *Conocimiento metacognoscitivo y monitoreo de habilidades*: incluye estrategias tales como reconocer la información más importante de un texto, ajustar el ritmo de lectura, usar el contexto para comprender un segmento que no hubiere sido entendido, buscar información específica, tomar notas, etc.

La investigación sobre los procesos de lectura permite al profesor conocer qué estrategias debe enseñar. Estas incluyen el ayudar a los alumnos a definir objetivos que permitan manejar aspectos de sintaxis, vocabulario y organización que pudieran ser problemáticos. También puede ayudarles a ver la situación presentando el texto como un schema del cual el alumno tendrá algunos conocimientos que deberán aprovecharse. El uso de los dos procesos en un acercamiento interactivo se recomienda actualmente.

Grabe sugiere abordar la instrucción de lectura en un contexto centrado en el contenido del texto con práctica de habilidades integradas, a fin de proporcionar actividades motivantes que refuercen y brinden al estudiante confianza en su aprendizaje

4.5 Ejercicios de comprensión de lectura

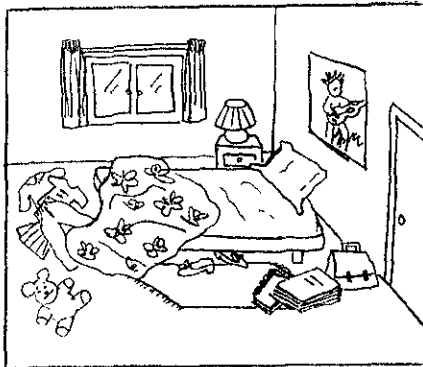
A continuación se proponen dos actividades basadas en el modelo de Van Patten que dirigen la atención del alumno hacia la forma lingüística genitivo -s.

Como se indicó al principio de la serie de ejercicios propuestos en esta gramática pedagógica, en cada actividad se indicará en qué modelo de la enseñanza se basa y se acompañará con las instrucciones para el profesor. La clave de respuestas podrá ser consultada en el apéndice número dos.

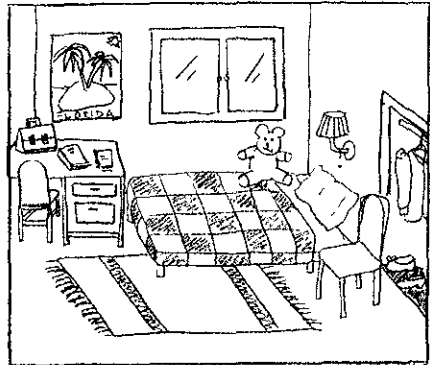
4.5.1. Ejercicio de comprensión de lectura

Modelos: "Output" e "Input" Estructurado de Van Patten
Hoja del alumno

I, Look at the pictures and complete the sentences.



PAOLA'S ROOM



MONICA'S ROOM

1. _____'s room is very clean
2. _____'s books are on the floor
3. _____'s clothes are in the closet
4. _____'s lamp is on the night table.
5. _____'s room has a desk.

II Look at the pictures again and write **T** for true or **F** for false.

1. T F Monica's teddy bear is on her bed
2. T F Monica's poster is next to the window
3. T F Paola's bed is not made.
4. T F Paola's shoes are in the closet.
5. T F Monica's bookbag is on the floor.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

Puede introducir a los alumnos al ejercicio preguntándoles quiénes son ordenados o desordenados

Parte I.

1. Permita que los alumnos se familiaricen con las ilustraciones en las hojas de trabajo y verifique que las instrucciones hayan sido comprendidas. Asegúrese de que tanto el vocabulario como el manejo de las preposiciones sean conocidos por los alumnos.
2. Pida a los alumnos que, trabajando individualmente, escriban el nombre de la persona cuyo cuarto se describe conforme a lo mostrado en las ilustraciones.
3. Puede permitir a los alumnos comparar sus respuestas entre sí antes de verificar con el grupo o bien, continuar con el ejercicio dos y asignar la revisión en parejas y verificación grupal de respuestas al concluir el llenado de la hoja de trabajo.

Parte II

1. Basándose en las ilustraciones, pida a los alumnos que de manera individual encierren la opción correcta con un círculo.
2. Puede permitir la comparación de resultados en parejas previa a la revisión en grupo o bien, elegir directamente ésta última alternativa.

4.5.2. Ejercicio de comprensión de lectura
Modelo: "Input" Estructurado de Van Patten
Hoja del alumno

I. Answer the following questions about the ad.

1. T F This advertisement offers to tell a person's horoscope.
2. T F The caller's tarot reading costs three dollars per minute.
3. T F The caller's age has to be more than eighteen.
4. T F Globe Communications' offices are in Touchstone, Canada
5. T F An operator's assistance is necessary to call.

CALL TODAY!

FIND OUT WHAT THE STARS HOLD FOR YOU

**LOVE
MONEY
HEALTH**

— PLUS —

UNCOVER THE MYSTERIES
OF THE TAROT:
What does the Queen of
Wands mean for you?
Will the Two of Cups
change your life?

CALL NOW FOR YOUR PERSONAL
HOROSCOPE & TAROT READING
1-900-73-SIGNS
(1-900-737-4467)

\$1.95 per minute.
Must be over 18 years old
Not available in Canada. Touchtone phone required
Sponsored by Globe Communications, Boca Raton, Florida

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

Puede introducir a los alumnos al tema preguntándoles cuáles son algunas de las prácticas comunes que la gente utiliza para tratar de predecir el futuro, y discutir sobre su efectividad.

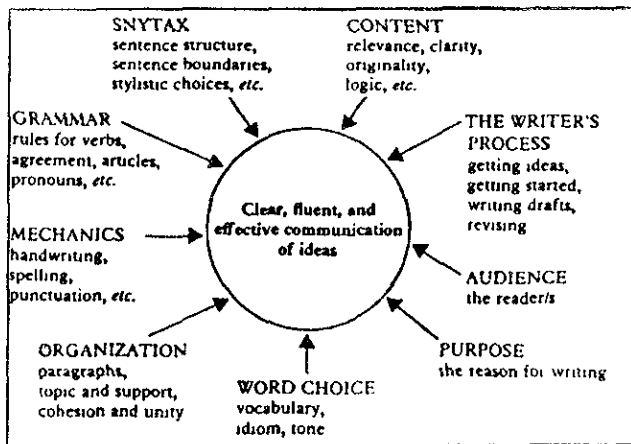
1. Permita a los alumnos familiarizarse con el anuncio en la hoja de trabajo y pídale que de manera individual traten de inferir el vocabulario desconocido y contesten las preguntas encerrando en un círculo la opción correcta.
2. Pregunte al grupo qué información tiene el anuncio. Revise el vocabulario y verifique las respuestas del ejercicio.

4.6 Producción escrita

Anne Raimés (1983) señaló la importancia de la práctica de la lectura en clase indicando que no sólo brinda la posibilidad de expresión al alumno, sino que le ayuda a aprender reforzando estructuras gramaticales, expresiones y vocabulario. Proporciona la oportunidad de experimentar con el idioma produciendo más allá de lo que se ha aprendido a decir.

Raimés agrega que el alumno, además de saber escribir oraciones con sustituciones o transformaciones, debe ser capaz de comunicarse con un lector, expresarse sin la presión de estar en una comunicación de frente a frente, explorar una materia, narrar una experiencia y familiarizarse con las convenciones del discurso escrito, entre otras tareas. Ella presenta un esquema donde resume los elementos involucrados en la producción escrita:

CUADRO 6. PRODUCCIÓN DE UN ESCRITO (Raimes, 1989. 6)



El papel del docente es guiar el manejo gradual y adecuado de estos elementos, presentando distintos enfoques y técnicas que permitan la creación de composiciones coherentes, potencialmente útiles y atractivas al estudiante.

4.7. Ejercicios de producción escrita

En este bloque de ejercicios se proponen dos actividades diseñadas según el modelo de "output" estructurado de Van Patten.

4.7.1. Ejercicio de producción escrita

Modelo: "Output" Estructurado de Van Patten

Hoja del alumno

I. Finish the second sentence so that it means exactly the same as the one above. Look at the example:

EXAMPLE: Haydee has three sisters and they live in Mexico City

Haydee's three sisters live in Mexico City.

1. Mexico has beautiful buildings in the downtown area

Mexico's _____

2. The Windsors have two large houses which are in Scotland.

The Windsors' _____

3. Liz has a cat and he likes to climb trees.

Liz's _____

4. Betty, Paul and Sue have books that look interesting

Betty Paul and Sue's _____

5. Charles has a friend who is an engineer.

Charles's _____

6. Emma has a brother and his car is red.

Emma's _____

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

1. Cerciórese de que los alumnos conozcan el vocabulario y que hayan comprendido las instrucciones.

2. Pídale que resuelvan el ejercicio en parejas y verifique las respuestas en el pizarrón

4.7.2. Ejercicio de producción escrita

Modelo: "Output" Estructurado de Van Patten

Juego de memoria

Material: Objetos personales de los alumnos,
una bolsa, pizarrón.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

- 1 Pida a los alumnos que pasen al frente uno por uno, muestren un objeto personal a la clase y lo coloquen dentro de la bolsa que se pondrá en el escritorio.
- 2 Ponga al último un objeto propio y retírelo de la bolsa. Utilícelo para escribir en el pizarrón:

That watch is the teacher 's

3. Continúe retirando los objetos y pida a los alumnos que en silencio escriban a quién pertenecen, basándose en el ejemplo escrito en el pizarrón.
- 4 Verifique las respuestas pidiendo a los alumnos que pasen a escribir las oraciones en el pizarrón. El alumno con mayor número de aciertos será el ganador

4.8. Integración de habilidades

Harmer (1991) y Nunan (1989) analizaron que la separación de habilidades de la lengua al realizar una tarea resulta muy poco frecuente. Por ejemplo, una persona que escribe algo también leerá, aún cuando lo leído sea únicamente lo que está escribiendo. De igual modo, generalmente no se puede practicar la habilidad del habla si no se escucha a un interlocutor. Siendo ésta la realidad en que se desarrollan las actividades en lo cotidiano, es lógico procurar que se lleven a cabo de igual manera dentro del salón de clase.

Si bien una actividad puede enfocarse en la práctica de una habilidad específica, un ejercicio que contenga dos o más, puede ser más atractivo, interesante y útil para el estudiante, a fin de reforzar su conocimiento en más áreas al mismo tiempo

Van Patten y Lee también sugirieron en 1996 la integración de las habilidades a partir de las unidades independientes de conocimiento del estudiante, para que

éste genere información más allá de simplemente recibirla. El relacionar dicha información con la experiencia personal de los alumnos y su propio conocimiento del mundo se traduce en un aprendizaje significativo. Es muy importante señalar que de acuerdo con estos investigadores, el llevar a cabo actividades de integración de habilidades no debe posponerse hasta que el alumno curse niveles avanzados.

4.8.1. Ejercicio de integración de habilidades
Modelos: "Output" Estructurado de Van Patten y Enfoque
Comunicativo
Hoja del alumno

I. Working in groups of three, match the columns indicating when an event is celebrated. The first one has been done for you.

MONTH

DAY

- | | |
|--------------|-----------------------------|
| 1. January | <u> 5 </u> Mother |
| 2. February | <u> </u> Father |
| 3. March | <u> </u> Presidents |
| 4. April | <u> </u> Children |
| 5. May | <u> </u> St. Valentine |
| 6. June | <u> </u> St. Patrick |
| 7. July | <u> </u> Teacher |
| 8. August | <u> </u> New Year |
| 9. September | <u> </u> All Saints |
| 10. October | <u> </u> Three Kings |
| 11. November | |
| 12. December | |

II. Make sentences connecting the columns. Look at the example:

1. Mother's Day is in May.
2. _____.
3. _____.
4. _____.
5. _____.
6. _____.
7. _____.
8. _____.
9. _____.
10. _____.

III. Some of these holidays are celebrated only in America, others only in Mexico, and some of them in both countries. Can you identify them?

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

Parte I

1. Forme equipos de tres alumnos y pídale que conecten las columnas indicando cuándo se celebran los días festivos señalados en el ejercicio
2. Verifique las respuestas.

Parte II

1. Pida a los alumnos que formen oraciones con la información que obtuvieron de las columnas y las escriban en los espacios.
2. Revise las respuestas
3. Una vez concluido el tiempo para esta actividad puede verificar las respuestas

escribiéndolas en el pizarrón o bien, pidiendo a los alumnos que pasen a escribirlas. Asegúrese que el apóstrofe "s", corresponda al singular o plural según el caso de manera correcta.

Parte III

1. Discuta con el grupo qué fiestas son únicamente americanas, cuáles son sólo mexicanas y cuáles se celebran en ambos países
2. Describa cómo se celebran las fiestas que son meramente americanas.
3. Indique en qué días específicamente se celebran todos los días festivos en ambos países.

4.8.2. Ejercicio de integración de actividades

Modelos: "Output" Estructurado de Van Patten y Enfoque Comunicativo
Hoja del alumno

1. According to either your zodiac sign or the day when you were born, get into groups of four people and ask your classmates about their likes in music, free time activities, school, food and people. Write their answers using the following chart.

NAME	MUSIC	LEISURE ACTIVITIES	SCHOOL	FOOD	PEOPLE

II Make sentences using the information in the chart. Look at the examples

(school) EXAMPLES: Jose Luis' favorite teacher is the algebra teacher.
Martin's favorite subject is history.

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

III. Report to the rest of the class the most interesting things you learned about your classmates.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

Parte I

1. Agrupe a los alumnos en equipos de cuatro personas de acuerdo con su signo zodiacal, el mes en que nacieron, etc
2. Escriba en el pizarrón las palabras:

*singer, group, kind of music, sport, hobby, subject,
teacher, dish, dessert, actor, politician, athlete*

3. Pida a los alumnos que averigüen las preferencias de sus compañeros de equipo y completen el cuadro con la información. Haga notar que dentro de cada rubro pueden hacerse varias posibles preguntas

Parte II

Anote en el pizarrón un ejemplo utilizando información de un alumno del grupo y pida a cada alumno que escriba un par de oraciones sobre cada miembro del equipo.

Parte III

Pida a los alumnos que formen un círculo de modo que todos puedan verse mutuamente y que compartan la(s) idea(s) que les haya(n) parecido más interesante(s) o sorprendente(s) acerca de uno (o más) de sus compañeros.

En este capítulo se hizo una descripción lingüística del genitivo -s tratando únicamente su uso para indicar posesión. Se analizó que la dificultad que causa a la población a quien se dirige este trabajo radica, no sólo en la forma en que varían los sustantivos a los que enlaza con respecto al orden a que obedecen en español, sino también a las demás relaciones que el apóstrofe "s" marca, su posible omisión y las variantes en su pronunciación.

Para facilitar la comprensión del tema y guiar al alumno al conocimiento procedimental, se presentó un panorama general de las cuatro habilidades de la lengua proponiendo ejercicios centrados en cada una de ellas

Finalmente, se analizó la importancia de integrar a las habilidades de la lengua en el desarrollo de la clase y se diseñaron ejercicios con este propósito. Todas las actividades se acompañaron con instrucciones para el profesor y la clave de respuestas fue incluida en el apéndice dos

CONCLUSIONES

El presente trabajo señaló la necesidad de capacitar al alumno inmerso en una situación formal de enseñanza en el dominio del componente gramatical de la lengua extranjera que estudia, a fin de permitirle lograr una comunicación efectiva. Como una contribución al logro de dicho objetivo, se justificó la creación de esta gramática pedagógica, la cual abordó el análisis del genitivo en inglés, punto gramatical seleccionado por la dificultad que causa su manejo correcto, aún a los estudiantes de nivel avanzado.

Para encontrar información sobre el genitivo se consultaron gramáticas para hablantes nativos del inglés, descubriendo que la documentación al respecto sólo se relacionaba con su ortografía. También se manejaron gramáticas para estudiantes de inglés, sobre las que de manera general puede afirmarse que presentan datos breves y escasos sobre la ortografía y el uso del genitivo. Esta última afirmación resulta sorprendente dada la evidente complejidad del tema.

Posteriormente se consultaron libros de texto y otros materiales didácticos concluyendo que el manejo apropiado del uso del genitivo en inglés es difícil para los hispanohablantes no sólo por las características de la estructura en sí, sino por el escaso tratamiento pedagógico que recibe en los materiales arriba señalados.

Este último factor constituye un problema grave si se considera que para la población meta de este estudio, el principal contacto con la lengua extranjera se lleva a cabo en el salón de clases. El presente trabajo se ofrece como una posibilidad de solución a este respecto por que puede servir como un referente al profesor de lenguas que desee obtener más información sobre el tema o bien, sugerencias de ejercicios para sus alumnos.

En el apéndice se incluyeron también más datos de consulta que amplían las explicaciones incluidas en el cuerpo del trabajo

Para concluir esta gramática pedagógica, se sugiere dar seguimiento a la

investigación de la descripción gramatical haciendo un listado de excepciones y expresiones de las dos formas del genitivo.

Puede además realizarse una validación de los ejercicios y proponer los cambios que fueren necesarios.

La última sugerencia, y la que probablemente constituye el mayor desafío, es la creación de actividades para estudiantes de nivel intermedio y avanzado donde se combine el uso del genitivo -s y la frase preposicional con "of"

Se espera que esta investigación sea de gran utilidad al lector y despierte en él la inquietud por seguir aprendiendo sobre el tema

APÉNDICE UNO: OTROS USOS DE -S Y "OF"

Otros usos de -s

Swan (1980: 423) afirma que al conectar dos sustantivos *a* y *b* en la estructura *a 's b*, el primer sustantivo es a menudo una clase de sujeto (y *b* es como una clase de verbo a objeto). Swan indica que se usa la expresión *a 's b* en situaciones donde podríamos decir que '*a* tiene *b*' o '*a* hace algo a *b*' o '*a* hace *b*'.

'*a tiene b*'.

La estructura del genitivo -s usualmente corresponde a una oración con *have*. Entre sus posibles significados encontramos el de posesión, relación familiar o personal, características físicas, medida, cualidades no físicas, etc.

<i>my boyfriend's computer</i>	<i>(my boyfriend has a computer)</i>
<i>the elephant's trunk</i>	<i>(the elephant has a trunk)</i>
<i>Miriam's imagination</i>	<i>(Miriam has imagination)</i>
<i>Andy's black eyes</i>	<i>(Andy has black eyes)</i>
<i>the kids' uncle</i>	<i>(the kids have an uncle).</i>

Como una regla general, Raimes (1959: 91) señala que al consultar dos sustantivos para indicar pertenencia, el apóstrofe no es necesario cuando el primer sustantivo es el nombre de un edificio, un objeto o un mueble.

hotel room *car door* *table leg*

'*a hace algo a/con b*'

La estructura del genitivo -s puede corresponder a una oración con otro verbo (no *have*), en la cual el primer sustantivo es el sujeto y el segundo el objeto.

<i>the boy's secret</i>	<i>(the boy told the secret)</i>
<i>the company's facsimile</i>	<i>(the company faxed a facsimile)</i>
<i>the family's pride</i>	<i>(the family felt pride)</i>
<i>an eagle's nest</i>	<i>(the eagle made the nest)</i>

En muchas expresiones el primer sustantivo es el "usuario" del segundo. La forma -s se ocupa principalmente en casos donde el "usuario" controla lo que está pasando. El sustantivo compuesto constituye un uso alternativo. Comparar:

a woman's hat the boy's dormitory surgeon's gloves
baby clothes a birdcage

'a hace b'

En otros casos el primer sustantivo corresponde a un sujeto y el segundo a un verbo.

<i>Sophie's choice</i>	<i>(Sophie made a choice)</i>
<i>Michaelangelo's paintings</i>	<i>(Michaelangelo made a painting)</i>
<i>the plane's take off</i>	<i>(the plane took off)</i>
<i>his friend's laughter</i>	<i>(his friend laughed)</i>

En unos cuantos casos, el primer sustantivo en la estructura del genitivo -s corresponde al objeto de un verbo; el segundo corresponde al verbo.

the woman's kidnapping (somebody kidnapped the woman)
Mr. Watt's imprisonment (somebody put Mr. Watts in prison)

Con expresiones de tiempo y números

El genitivo -s es muy común en expresiones donde la primera palabra se refiere a un punto o periodo de tiempo.

<i>next week's exam</i>	<i>a five day's vacation</i>
<i>a two hour's delay</i>	<i>today's announcement</i>

En expresiones de tiempo que comienzan con un número, también pueden usarse los sustantivos compuestos

a five minute's break o a five-minute break

Para medir otras cosas además del tiempo, el sustantivo compuesto es la estructura regularmente usada

a twenty-pound baby a ten-kilometer race

Con expresiones idiomáticas

El genitivo -s también se encuentra en algunas expresiones idiomáticas (Spankie, 1989: 21)

three dollar's worth (cualquier cantidad de dinero puede ser indicada)

the mind's eye in/out of harm's way

a store's throw at one's wits' end

for heaven's sake for pity's sake

El genitivo que clasifica

En muchas expresiones del genitivo -s, el primer sustantivo tiene un significado de "clase" o "tipo"

mother's milk man's remark lamb's wool

El genitivo no seguido de un sustantivo

El genitivo puede ser usado como pronombre (con el mismo significado de *mine, yours, etc.*)

"Whose glasses are these?" "Michael's"

This isn't your fault nor Andrea's.

Quirk (1980. 329) llama a este tipo de genitivo INDEPENDIENTE O ELÍPTICO, donde el núcleo nominal no se expresa, pero está implícito en el contexto

My PC is better than Dale's.

His memory is like an elephant's.

John's is a nice car, too.

El genitivo -s también aparece sin estar seguido de un sustantivo en otros casos. A menudo aparece en los nombres de tiendas o locales profesionales (Spankie, 1989: 20).

I've already been to the drycleaner's.

There's a barber's on Kirkwood Street.

Luis was at his lawyer's (office) this morning.

También es posible usar el singular sin el apóstrofe en el caso arriba mencionado.

My grandma went to the druggist.

Las firmas e instituciones, los hospitales, iglesias y catedrales frecuentemente tienen nombres terminados en 's. Los nombres de firmas a menudo se escriben sin el apóstrofe

Sanborns Macy's St Paul's (Cathedral) Harrods

El genitivo -s se utiliza para designar la casa del anfitrión.

We're going to Arthur's. She'll stay at the Moore's next time

El genitivo -s es comunmente usado para hablar de productos de animales vivos

a hen's egg cow's milk sheep's wool

Con superlativos

El genitivo con superlativos y ordinales Quirk (1980, 325) señala que el genitivo -s es muy común con sustantivos locativos cuando va seguido de un adjetivo superlativo o un "ordinal general" como *only*, *first* y *last*.

the world's best universities this country's only university
Africa's first arts festival

Genitivo -s con gerundio

Mientras que el gerundio tiene una referencia general, el sustantivo posesivo seguido de un gerundio tiene una referencia particular (Spankie, 1989. 20).

I don't like writing. (en general)
I don't like Paul's writing. (en particular)

A estas aplicaciones generales del genitivo -s, se agregan otras menos comunes como:

Posesivos duplicados: Hank's brother's car
(Celce-Murcia 1983: 126)

Fenómenos naturales: the earth's gravity
(Frank, 1972. 15)

Para enfatizar, puede añadirse la palabra "own" después de un posesivo -s (Collins, 1995: 54).

The Professor's own answer may be acceptable

Quirk (1977: 201-202) indica que el uso del genitivo 's es muy común en encabezados, donde la brevedad es esencial. Además, hace más prominente el sustantivo que modifica. Comparar:

HOLLYWOOD'S STUDIOS EMPTY
THE STUDIOS OF HOLLYWOOD EMPTY

La primera versión es mejor porque es más corta y hace resaltar la palabra *Hollywood*.

Otros usos de " of "

Swan (1980: 423) agrega que el genitivo -s puede ser usado con bastantes sustantivos inanimados, especialmente los que tienen alguna relación con la actividad humana e.g. *report, book*.

the report's conclusions o *the conclusions of the report*
the book's author o *the author of the book*

the game's history *London's water supply*

(Quirk and Greenbaum, 1973. 97)

Quirk (1977: 201) incluye en esta categoría a las actividades culturales e.g. *orchestra, play* y a los medios e.g. *ship, radio, etc.*

the concerto's final movement *the ship's funnel*

La forma 'of' con frecuencia también es equivalente al genitivo -s cuando se trata de nombres de lugares

Mexico's economy o *the economy of Mexico*
England's defeat o *the defeat of England*

Quirk (1980: 325) identifica que las expresiones con *edge, end, surface, for, ... sake* permiten la construcción alternativa "of".

She stood at the water's edge / the edge of the water

He did it for charity's sake / for the sake of charity

Spankie (1989: 21) afirma que la estructura '**of** + poseedor' puede usarse para evitar confusión entre sustantivos singulares y plurales, e.g. *the boy's mother* y *the boys' mother* se escuchan exactamente igual. Puede hacerse una aclaración, cuando sea conveniente, diciendo:

the mother of the boy/girl
the mother of the boys/girls
the owner of the horse (the horse's owner)
the owner of the horses (the horses' owner)

Generalmente se utiliza -s u "of" para una organización, es decir, un grupo de personas (Murphy, 1994. 60). Puede decirse:

The government's decision o *the decision of the government*
the company's success o *the success of the company*

Swan (1980: 4) afirma que si el primer sustantivo es animado, la estructura "of" no puede usarse en lugar del genitivo -s en expresiones donde a s' b corresponde a a tiene b.

my cousin's apartment

mas no.

the apartment of my cousin

Sin embargo, Quirk (1977 327) analiza que el genitivo "of" puede implicar la relación de "tener", pero únicamente cuando se trata de atributos abstractos.

the courage of the man (the man has courage)
the tremendous force of the wind (the wind has a tremendous force)

Quirk agrega que la relación de "tener" puede presentarse en dirección opuesta con respecto al núcleo de la frase nominal:

the courage of the man - *a man of courage*
the tremendous force of the wind - *a wind of tremendous force.*

La preposición "of" se encuentra en otras expresiones tales como cuando se describen las características de una persona o cosa, se nombran lugares, se habla de "ciertas cantidades" y en expresiones figurativas.

<i>a matter of trust</i>	<i>the District of Columbia</i>
<i>a gallon of paint</i>	<i>a man of strong convictions</i>
<i>a pinch of salt</i>	<i>we walked in fields of gold</i>

Casi siempre se utiliza la preposición "of" para hablar de un recipiente con su contenido, comparar

<i>a matchbox</i> (quizás vacía)	<i>a box of matches</i> (con cerrillos)
<i>a milk bottle</i>	<i>a bottle of milk</i>
<i>a laundry bag</i>	<i>a bag of laundry</i>

También se usa con la mayoría de las expresiones con *back, front, side, top, bottom, edge, middle, end, inside, outside* y palabras similares.

<i>the back of the room</i>	<i>the bottom of the page</i>
<i>the end of the road</i>	

A menudo la construcción "of" se utiliza para indicar de qué se trata un discurso, un escrito o lo que hay en una fotografía (Collins, 1995: 130)

She gave a brief account of her interview.
There was a picture of them both in the paper.

Después de los sustantivos que se refieren a acciones, se utiliza 'of' para indicar el sujeto u objeto de la acción (Collins, 1995: 131)

<i>the arrival of the police</i>	<i>the destruction of their city</i>
----------------------------------	--------------------------------------

Después de sustantivos que hablan de gente que lleva a cabo una acción, se utiliza 'of' para indicar lo involucrado en la acción o hacia qué va dirigida (Collins, 1995: 132)

<i>supporters of the hunger strike</i>	<i>a student of English</i>
--	-----------------------------

Después de sustantivos que se refieren a medida, se utiliza "of" y la cifra exacta (Collins, 1995: 132)

an average annual temperature of twenty degrees

a speed of twenty five kilometers an hour

También puede expresar la edad de alguien (Collins, 1995: 133)

Paola is the baby girl of one year who is my niece.

APÉNDICE DOS: CLAVE DE RESPUESTAS

Comprensión auditiva

Ejercicio 4.2.2.1.

- | | |
|------|-------|
| 1. I | 6. P |
| 2. P | 7. I |
| 3. P | 8. P |
| 4. I | 9. I |
| 5. P | 10. I |

Ejercicio 4.2.2.2.

1. T
2. F
3. F
4. T
5. T
6. T

Ejercicio 4.2.2.3

1. T
2. F
3. T
4. F
5. F
6. F

Ejercicio 4.2.2.4.

- | | |
|----------|----------|
| 1. RIGHT | 4. LEFT |
| 2. LEFT | 5. LEFT |
| 3. LEFT | 6. RIGHT |

Ejercicio 4.3.2.1. Parte

1. / z /
2. / iz /
3. / s /
4. / z /
5. / z / 6. / s / 7. / iz /

Ejercicio 4.3.2.1. Parte III

El siguiente menú puede complementar la explicación

/s/ va después de:

/f/, /k/, /p/, /t/

/iz/ va después de:

/ks/, /d/, /l/, /s/,

/z/, /t/.

/z/ va después de:

/b/, /d/, /g/, /l/, /m/, /n/,

/r/, /v/, /l/,

y sonidos vocálicos.

Comprensión de lectura

Ejercicio 4.5.1 Parte I

1. Monica
2. Paola
3. Monica
4. Paola
5. Monica

Ejercicio 4.5.1. Parte II

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

Ejercicio 4.5.2

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

Producción escrita

Ejercicio 4.7.1.

1. Mexico's beautiful buildings are in the downtown area
2. The Windsors' two large houses are in Scotland

3. Liz's cat likes to climb trees.
4. Betty, Paul, and Sue's books look interesting.
5. Charles's friend is an engineer.
6. Emma's brother's car is red

Ejercicio 4.8.1. Parte I

- 5, 6, 2, 4, 2, 3, 5, 1, 11, 1

Ejercicio 4.8.1. Parte II

1. Mother's Day is in May.
2. Father's Day is in June
3. Presidents' Day is in February
4. Children's Day is in April
5. St. Valentine's Day is in February.
6. St. Patrick's Day is in March.
7. Teacher's Day is in May.
8. New Year's Day is in January.
9. All Saints' Day is in November.
10. Three Kings' Day is in January.

Ejercicio 4.8.1. Parte I

Fiestas americanas: Presidents' Day,

St. Patrick's Day, (haga notar que el día de la madre y del padre se celebra en domingo únicamente)

Fiestas mexicanas: Children's Day
Teacher's Day, Three Kings' Day

Bibliografía:

- Alexander, L G.; et al. 1990. *English Grammatical Structure*. Essex Longman.
- Ausubel, D. "Teoría del Aprendizaje Significativo" en *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. J.I. Pozo. 1989. Madrid. Morate Eds.
- Bambas, Rudolph. 1980. *The English Language*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- Beaumont, Digby, Granger, Colin. 1989. *The Heinemann English Grammar*. Oxford: Heinemann International.
- Bernhardt, E. 1991. *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood. Ablex.
- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. y Sharwood Smith, M. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second -language acquisition" in APPLIED LINGUISTICS. Vol.6 No.2.
- Bolton, David et al. 1990. *OK*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, Gillian. 1990. *Listening to Spoken English*. London: Longman
- Carpenter, P., & Just, M. 1986. "Cognitive Processes in Reading". In J. Orasanu (Ed.). *Reading Comprehension: From Theory to Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Carr, T., & Levy, B. (Eds.). 1990. *Reading and its development: Component Skill Approaches*. San_Diego: Academic Press.
- Celce-Murcia, Marianne; Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The Grammar Book*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Chalker, Sylvia. 1982. *Current English Grammar*. Honk Kong: Macmillan Publishers
- Close, R.A. 1983 *English as a Foreign Language*. London: George Allen & Unwin.
- Collins. 1995. *The Collins Cobuild Student's Grammar* London: William Collins Sons & Co. Ltd.

- Corder, P. 1967. "The Significance of Learner's Errors". IRAL. Vol. 5.
- Corder, P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Hammondswoth: Middlesex. Penguin.
- Crews, Frederick. 1984 *The Random House Handbook*. New York: Random House, Inc.
- Crystal, David. 1991. *Rediscover Grammar* Singapore: Longman.
- Deller, Sheelah. 1990. *Lessons from the Learner*. Essex: Longman.
- Dirven, René. 1990. "Pedagogic Grammar". Fotocopias CELE UNAM.
- Ellis, R. 1987. *Understanding Second Language Acquisition* . Oxford: Oxford University Press.
- Elsbree, Langdon; Mulderig, Gerald P. 1986 *The Heath Handbook*. Lexington: Heath and Company
- Fotos, S. y Ellis, R. 1991. "Communicating About Grammar: A Task- Based Approach" in TESOL QUARTERLY Vol. 25, No. 4.
- Fotos, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction" in APPLIED LINGUISTICS. Vol. 14 No 4.
- Fotos, S. 1994. "Integrating Language Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks" in TESOL QUARTERLY . Vol. 28. No. 2.
- Grabe, William. 1990. "Current Developments in Second Language Reading Research" in TESOL QUARTERLY. Vol. 25 No. 3.
- Graves, Kathleen; Rice, Alison. 1994. *East West*. New York: Oxford University Press.
- Harmer, Jeremy. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Longman
- Harsh, W. 1968. "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar" in ENGLISH TEACHING FORUM. July to August.

- Hartley, Bernard, Viney, Peter 1992. *Streamline English Departures A*. Oxford. Oxford University Press
- Haynes, M., & Carr, T. 1990 " Writing system background and second language reading: A component skills analysis of English reading by native speaker-readers of Chinese". In T. Carr & B. Levy (Eds.). *Reading and its development: Component Skill approaches*. San Diego: Academic Press.
- Lee, J. y Van Patten, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York. McGraw-Hill.
- Jones, Leo. 1992. *Communicative Grammar Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, Leo. 1993. *Progress to Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khampang, Phon. 1973. "A Study of the s-Genitive and the of-Genitive in English." Unpublished English 215 paper, UCLA, fall, 1973.
- Knepler, Myrna. 1990. *Grammar with a Purpose* New York: Macmillan.
- Lester, James. 1989 *A Writer's Handbook*. Fort Worth. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Levin, Gerald. 1987. *The Macmillan College Handbook*. New York: Macmillan.
- Low, Ona. 1986. *Proficiency in English Course*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Murphy, Raymond. 1990. *Essential Grammar in Use* Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, Raymond. 1994. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naunton, Jon. 1977. *Think First Certificate*. Essex: Longman.
- Nunan, David. 1989. *Designig Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Driscoll, Nina; Scott-Barret, Fiona. 1995. *Business Challenges*. Essex: Longman.
- O'Neill, Robert et al. 1981. *AKL: Advanced*. New York: Longman.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A.V. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. 1993. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: The Cambridge Applied Linguistics Series
- Perrin, Robert. 1987. *The Beacon Handbook*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Praninskas, Jean. 1975. *Rapid Review of English Grammar*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Quirk, Randolph et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Raimes, Ann. 1959. *Grammar Troublespots*. New York: St Martin's Press.
- Raimes, Ann. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. 1989. *The psychology of reading*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Rinvolucri, Mario. 1991. *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seco, Rafael. 1989. *Manual de Gramática Española*. Madrid: Aguilar.
- Selecciones del Reader's Digest. 1983. *La Clave del Inglés Escrito*. México: Reader's Digest de México S.A. de C V
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage" in Richard J.C. (ed) *Error Analysis*. Singapore: Longman.
- Shepherd, John; Cox, Frances. 1991. *The Source Book*. Essex: Longman.

- Shepherd, John et al. 1992. *Ways to Grammar*. London: Macmillan
- Silberstein, Sandra. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Spankie, G.M. 1989. *More Grammar You Need*. Honk Kong: Macmillan.
- Swan, Michael. 1980. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. y Herron, C. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors" in *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Underhill, Nic. 1987. *Testing Spoken Language A Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, Penny. 1992. *Grammar Practice Activities*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Van Patten, B. y Cadierno, T. 1993. "Explicit Instruction and the Input Processing" in *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 15.
- Walker, E; Elsworth, S. 1995. *Grammar Practice for Elementary Students*. Essex: Longman.