



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR

GRAMATICA PEDAGOGICA II

PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA PARA EL TRATAMIENTO DE LOS ARTICULOS a y an EN INGLES DIRIGIDA A ALUMNOS DE PREPARATORIA DE NIVEL BASICO

TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

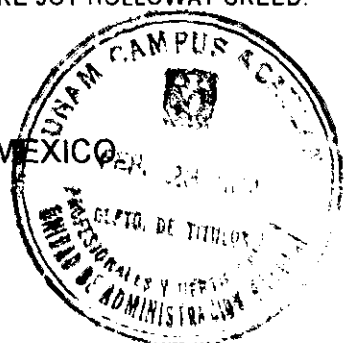
P R E S E N T A :

MARIA GUADALUPE HERNANDEZ TAVERA

ASESORA: LIC. ELINORE JOY HOLLOWAY CREED.



ACATLAN, ESTADO DE MEXICO 2000.





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

*Con todo mi amor, al tesoro más grande que tengo en esta vida. . . . .*

*Mis padres:*

*Manuel y Margarita*

*Mis hermanos:*

*Arturo, Enrique, Armando y Ángel*

*Y a la razón de mi existir:*

*Yael*

## AGRADECIMIENTOS

La ética profesional, la responsabilidad, el deseo de compartir valiosos conocimientos en pro de la superación personal son tan sólo algunas de las cualidades que las hacen tan especiales. Mil gracias profesoras: Mtra. Rosalia Vázquez Hernández, Lic. Emma Navarrete Hernández, Mtra. Patricia Jean Andrew Zurlinden y Lic. Kathryn Lynn Kovacik Talicska por haber contribuido en esta etapa crucial en mi vida.

De manera muy especial a mi asesora la Lic. Elinore Joy Holloway Creed por su gran dedicación, profesionalismo y apoyo incondicional para la realización de este trabajo.

A mis amigos: Marcela, Lety, Lourdes y Javier por sus consejos, opiniones y por impulsarme a seguir adelante.

Y a ti, Dios por ser mi guía y mi amigo inseparable.

# ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA</b>	
1.1 Definición de la gramática pedagógica.....	5
1.2 Tipos de gramáticas.....	6
1.2.1 Gramática descriptiva.....	7
1.2.2 Gramática de aprendizaje.....	7
1.2.3 Gramática pedagógica.....	8
1.3 Componentes de una gramática pedagógica.....	9
1.4 Descripción de la población.....	9
<b>CAPÍTULO II. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA</b>	
2.1 Teorías de adquisición y aprendizaje.....	11
2.1.1 Teoría del aprendizaje significativo.....	14
2.2 Competencia comunicativa.....	16
2.3 Toma de consciencia, realización de tareas e input estructurado.....	18
2.4 El papel de la gramática en las diferentes metodologías de una L <sub>2</sub> .....	24
2.4.1 Método de gramática-traducción.....	24
2.4.2 Método directo.....	25
2.4.3 Método audiolingual.....	26
2.4.4 Enfoque comunicativo.....	27
2.5 Análisis de errores e interlenguaje.....	28
<b>CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA</b>	
3.1 Sistema lingüístico de los artículos indefinidos <i>a</i> y <i>an</i> en inglés.....	33
3.1.1 Definición.....	34
3.1.2 Historia.....	34
3.1.3 Los artículos <i>a</i> y <i>an</i> en gramáticas de inglés de L <sub>1</sub> .....	35
3.1.4 Los artículos <i>a</i> y <i>an</i> en gramáticas de inglés de L <sub>2</sub> .....	35
3.2 Análisis contrastivo de los artículos indefinidos en español e inglés.....	43
3.3 Tratamiento pedagógico de los artículos indefinidos <i>a</i> y <i>an</i> en diferentes libros texto y otros materiales didácticos.....	49

## CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 Explicación gramatical para el docente	57
4.1.1 Ejercicio de toma de consciencia ( <i>Grammar Consciousness Raising Tasks</i> )	60
4.2 Comprensión auditiva	62
4.2.1 Ejercicio de <i>input</i> estructurado de opción binaria	65
4.2.2 Ejercicio de <i>input</i> estructurado	67
4.2.3 Ejercicio de enfoque comunicativo	69
4.3 Producción oral	74
4.3.1 Ejercicio de <i>output</i> estructurado	76
4.3.2 Ejercicio de enfoque comunicativo	79
4.3.3 Ejercicio de enfoque comunicativo	81
4.3.4 Ejercicio de enfoque comunicativo	84
4.4 Comprensión de lectura	87
4.4.1 Ejercicio de <i>input</i> estructurado	94
4.4.2 Ejercicio de enfoque comunicativo	96
4.4.3 Ejercicio de enfoque comunicativo	100
4.5 Producción escrita	105
4.5.1 Ejercicio de enfoque comunicativo	111
4.5.2 Ejercicio de enfoque comunicativo	115
4.6 Integración de habilidades ( <i>Speaking, Writing, Reading, Listening</i> )	119
4.6.1 Ejercicio de enfoque comunicativo	120
4.6.2 Ejercicio de <i>output</i> estructurado	126
4.6.3 Ejercicio de enfoque comunicativo- <i>Task based</i> (Realización de tareas)	130
CONCLUSIÓN	134
BIBLIOGRAFÍA	138

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

	PÁG.
FIGURA NO. 1 INTERRELACIÓN DE LAS GRAMÁTICAS DESCRIPTIVAS, PEDAGÓGICAS Y DE APRENDIZAJE. . . . .	6
FIGURA NO. 2 ARTÍCULOS EN INGLÉS. . . . .	36
TABLA NO. 1 SUSTANTIVOS CONTABLES Y NO CONTABLES . . . . .	37
TABLA NO. 2 CLASES DE SUSTANTIVOS EN INGLÉS . . . . .	38
TABLA NO. 3 ARTÍCULOS EN ESPAÑOL . . . . .	43
TABLA NO. 4 CONTRASTE DE LOS ARTÍCULOS INDEFINIDOS EN INGLÉS Y ESPAÑOL . . . . .	45
TABLA NO. 5 CONTRASTE DE LOS ASPECTOS ESTRUCTURALES DE LOS ARTÍCULOS INDEFINIDOS EN INGLÉS Y ESPAÑOL. . . . .	46
FIGURA NO. 3 PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA. . . . .	54
FIGURA NO. 4 SITUACIONES DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA. . . . .	64
FIGURA NO. 5 MODELO INTERACTIVO DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA . . . . .	90

## INTRODUCCIÓN

Actualmente una de las más grandes preocupaciones de los profesores que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera es la de presentar al estudiante la información de las estructuras morfosintácticas de una lengua de manera precisa, sencilla, clara, objetiva y nemotécnica, para que el alumno sea capaz de lograr una competencia lingüística y comunicativa aceptable.

Existen diferentes tipos de gramáticas científicas, según las teorías que las sustentan. Entre éstas, podemos citar a la gramática prescriptiva, la tradicional, la estructuralista, la generativa transformacional y la comparada, entre otras. Sin embargo, la mayoría de éstas coinciden en estar escritas únicamente para nativo hablantes, es decir, presentan información general sobre el funcionamiento de la lengua. Es por ello, que surge la necesidad de crear una gramática pedagógica que permita resolver determinados problemas de aprendizaje de un público específico, a través de una serie de ejercicios, de material accesible y con una metodología adecuada.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de cualquier lengua, es imprescindible el dominio de la gramática para que el hablante pueda comunicarse con una adecuada estructuración de enunciados y una correcta transmisión de mensajes, sin olvidar su significado. Es decir, que no basta con capacitar al alumno para que produzca oraciones gramaticales aceptables; debe saber cuándo, cómo, dónde y con quién utilizarlas.



En la actualidad, existen diversos libros de textos, que presentan el funcionamiento del sistema de la lengua desde un punto de vista general y no consideran las necesidades específicas de un público determinado. Es por ello que surge la inquietud de crear una gramática pedagógica (GP) moderna, sencilla, accesible que esté diseñada para un punto lingüístico que causa problema al alumno y que sirva de apoyo al proceso de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido, se ha observado que los alumnos principiantes de inglés muestran especial dificultad en la producción oral y escrita de los artículos indefinidos de inglés, a saber:

1. Utilizan los artículos indefinidos **a** y **an** antes de los sustantivos contables en plural.

**FORMA INCORRECTA**

*They're a businessmen.*

*They're a musicians.*

**FORMA CORRECTA**

*They're businessmen.*

*They're musicians.*

2. Emplean indistintamente los artículos indefinidos **a** y **an**. Es decir, utilizan **a** antes de palabras que empiezan con sonido de vocal y **an** antes de las palabras que inician con sonido de consonante. Ejemplos:

**FORMA INCORRECTA**

*It's a egg.*

*The gift is an new book.*

**FORMA CORRECTA**

*It's an egg.*

*The gift is a new book.*

3. Utilizan el artículo **a** antes de palabras que inician con consonante pero tienen sonido de vocal.

**FORMA INCORRECTA**

*She's a honest man.*

*It's a hour till lunch.*

**FORMA CORRECTA**

*She's an honest man.*

*It's an hour till lunch.*

4. Utilizan el artículo **an** antes de palabras que inician con vocal pero tienen sonido de consonante.

**FORMA INCORRECTA**

*It's an university.*

**FORMA CORRECTA**

*It's a university*

5. Omiten los artículos **a** y **an**, cuando se menciona una profesión u oficio, en virtud de que en español no se utilizan estos artículos.

**FORMA INCORRECTA**

*I'm student.*

*She's lawyer.*

**FORMA CORRECTA**

*I'm a student.*

*She's a lawyer.*

6. Emplean **one** por **a** y **an**:

**FORMA INCORRECTA**

*I have one computer.*

**FORMA CORRECTA**

*I have a computer.*

7. Sustituyen los artículos indefinidos **a** y **an** por el definido **the**.

**FORMA INCORRECTA**

*He's got the long nose.*

**FORMA CORRECTA**

*He's got a long nose.*

**El objetivo general** del presente trabajo es proponer el diseño de una gramática pedagógica para el manejo adecuado de los artículos indefinidos **a** y **an** en inglés, dirigida a alumnos de nivel básico de primer semestre de preparatoria. Dicha GP ofrecerá diversas técnicas, ejercicios, materiales y sugerencias didácticas que permitan facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de estos artículos, y por ende, que los alumnos incrementen su competencia lingüística y comunicativa.

Se considera que esta propuesta es importante, en virtud de que al profesor de inglés, le permite presentar a sus alumnos alternativas más apropiadas, sencillas y variadas para la adquisición de este punto lingüístico y no depender únicamente de un libro de texto. Asimismo, les provee a los alumnos los

medios para facilitar la comprensión de la competencia gramatical de la lengua meta.

Por consiguiente, para planear y crear el diseño de esta gramática pedagógica, se hace necesario establecer el enfoque que se adoptará en esta propuesta, que en este caso será comunicativo.

En el primer capítulo se presentará una introducción de la gramática pedagógica a partir de su definición, los tipos de gramática con los que se relaciona directamente, sus componentes y de ellos se seleccionará, la descripción de la población a quien va dirigido este trabajo.

En el segundo capítulo se presentará un análisis de teorías cognoscitivas y metodologías de enseñanza-aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua.

Posteriormente, en el tercer capítulo se realizará una descripción lingüística detallada de los artículos indefinidos *a* y *an*, que será la base para el diseño de esta gramática pedagógica.

Por último, en el cuarto capítulo se presentará un diseño de una batería de ejercicios, técnicas y procedimientos que le faciliten al alumno adquirir la estructura antes mencionada.

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este primer capítulo se presentará una definición de gramática pedagógica y se analizarán tres tipos de gramáticas, la descriptiva y la de aprendizaje, así como su estrecha relación con la gramática pedagógica. Por otro lado, se presentarán los componentes esenciales para el diseño de una gramática pedagógica (GP); y de éstos particularmente, se describirá la población a quien va dirigido el presente trabajo.

### **1.1 Definición de Gramática Pedagógica (GP)**

De acuerdo con Pit Corder, (1974:130), Rutherford, (1987:120) y Sharwood Smith (1988), la GP es un facilitador o un auxiliar didáctico en la enseñanza/aprendizaje cuyo objeto es desarrollar cada vez más la competencia gramatical de la lengua meta, siendo un medio, no un fin en sí misma. Terence Odlin, (1994:1), por su parte, considera la GP “como los tipos de análisis gramaticales y de instrucción diseñados para las necesidades de los alumnos de una lengua extranjera.”

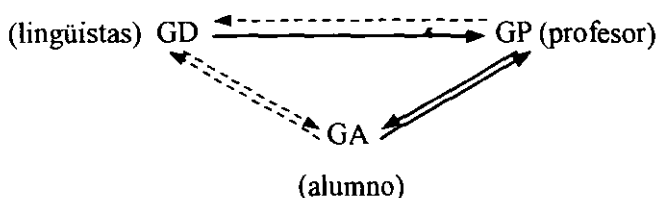
Por lo tanto, consideraremos la GP como un auxiliar o recurso didáctico que desempeña un rol muy importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Permite al profesor dar un tratamiento pedagógico a punto lingüístico específico a través de estrategias de instrucción, modelos sistemáticos de explicación y una batería de ejercicios claros, sencillos, comprensibles y de fácil retención apoyados en una base teórica y de acuerdo con una metodología de enseñanza, que en este caso será el enfoque

comunicativo. Asimismo, facilita al alumno la internalización de la gramática a fin de desarrollar su competencia lingüística y comunicativa.

## 1.2 Tipos de gramática

H. Besse y R. Porquier, (1984:198), proponen el siguiente modelo que describe la interrelación de las gramáticas (descriptiva, pedagógica y de aprendizaje), que servirán de apoyo en este trabajo.

**FIGURA NO. 1 INTERRELACIÓN DE LAS GRAMÁTICAS DESCRIPTIVA, PEDAGÓGICA Y DE APRENDIZAJE**



Gramática descriptiva = GD

Gramática pedagógica = GP

Gramática de aprendizaje = GA

En este modelo se puede apreciar, a través de las líneas continuas ( —→ ) una relación directa, mientras que en las líneas punteadas ( - - - - → ), una indirecta. La gramática descriptiva es el sistema formal que analiza el funcionamiento de la lengua en un sentido general y la gramática pedagógica se apoya en ella para dar un tratamiento pedagógico a un punto lingüístico en particular. La elaboración de una GP surge de la observación de la gramática de aprendizaje, es decir, cuando el profesor

detecta que el alumno presenta una dificultad en su interlenguaje. De ahí, que la gramática pedagógica es la mediadora entre la GD y la GA.

### **1.2.1 Gramática descriptiva**

Odlin, (1994:3), establece que “la gramática descriptiva no sólo consiste en la explicación de la morfología y la sintaxis, sino que considera a la fonología, la fonética, la semántica y la lexicografía”, ya que la GD es la encargada de analizar el funcionamiento de una lengua de acuerdo con una teoría específica. Además, representa el fundamento teórico para la elaboración del diseño de una GP.

Las gramáticas descriptivas son escritas para nativo hablantes, las cuales resultan poco comprensibles para los alumnos que no dominan esa lengua. De ahí, la necesidad de crear una GP que contenga estrategias de instrucción y una selección de ejercicios gramaticales y comunicativos accesibles para que el alumno utilice fácilmente una estructura gramatical que le causa problema en situaciones específicas.

### **1.2.2 Gramática de aprendizaje**

Odlin, (1994:5), señala que la gramática de aprendizaje es un sistema internalizado (estructuras mentales), que guían la conducta lingüística todos los días.

La gramática de aprendizaje es el conocimiento que el alumno ha internalizado de la lengua, en donde los procesos mentales de adquisición tienen relación con las capacidades y limitaciones individuales del cerebro. Lo que significa que no todo lo que el alumno aprende de la lengua, es capaz de producir de ella. Noam Chomsky, (1965:4), establece la diferencia entre conocimiento de la lengua (competence) y el nivel de actuación lingüística

en situaciones concretas (performance). Selinker (1972), por su parte, emplea el término de interlenguaje para describir el desarrollo de la competencia del alumno en su producción oral y/o escrita. Por ende, la gramática de aprendizaje se define como un sistema de internalización individual de la lengua que refleja diferentes niveles de competencia lingüística y comunicativa.

Es por ello, que surge la necesidad de crear una gramática pedagógica, que dé respuesta al tratamiento específico de un punto lingüístico en particular de una población determinada, a través de ejercicios, materiales más accesibles y sugerencias didácticas apoyadas en teorías lingüísticas de la gramática descriptiva.

### **1.2.2 Gramática pedagógica**

La gramática pedagógica surge de la necesidad de facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Al profesor le permite dar un tratamiento pedagógico a la gramática descriptiva según los requerimientos de sus alumnos. Asimismo, emplea la GP como un recurso didáctico que contiene las estrategias de instrucción, modelos sistemáticos de explicación que describen de manera fácil, útil y comprensible la presentación del tratamiento de un punto lingüístico determinado, así como la evaluación de los contenidos. Por otro lado, responde a las necesidades específicas de los alumnos a fin de que éstos comprendan y memoricen las regularidades de la lengua extranjera en relación con la lengua materna, de una manera sencilla, clara, práctica y comprensible.

Es importante mencionar que la GP, no reemplaza al profesor ni al método y además es ecléctica, porque no se apoya en un sólo método,

permite al profesor utilizar cualquier información o elemento que considere útil para mejorar la enseñanza.

### **1.3 Componentes de una gramática pedagógica**

Los elementos que integran el diseño de una gramática pedagógica surgen de la **detección de un problema específico en un público determinado**, mediante la observación de la gramática de aprendizaje, se selecciona una **teoría de aprendizaje** para la enseñanza de los artículos indefinidos **a** y **an**. Posteriormente se realiza la **descripción lingüística** del problema detectado, mediante un estudio de los procesos psicolingüísticos y lingüísticos de la gramática descriptiva. Por último, se elabora una batería de ejercicios sencillos, claros, auténticos, con base en una **metodología de enseñanza** para que los alumnos desarrollen sus competencias lingüística y comunicativa. Asimismo, se proporcionan sugerencias didácticas para que el profesor presente a sus alumnos de la manera más accesible el funcionamiento de la estructura gramatical que causa especial dificultad en la lengua extranjera.

### **1.4 Descripción de la Población**

La población a la que se dirige la presente propuesta está integrada por alumnos de primer semestre de inglés, hispanohablantes entre 15 y 18 años de ambos sexos de la escuela preparatoria: Instituto Jaime Torres Bodet. En este plantel se imparten seis semestres de la materia de inglés (360 horas). Cada curso consta de 60 horas. El grupo es homogéneo y está integrado por 35 alumnos. Dicha asignatura se imparte de lunes a jueves con una duración



de 1 hora en cada sesión. Los cursos se imparten con un enfoque comunicativo. Los profesores utilizan un libro de texto editado por la propia institución y únicamente cuentan con una sala audiovisual y grabadoras. El perfil requerido del profesor es de nivel licenciatura o el diploma de "Teacher" (Profesor especializado en la enseñanza de inglés).

Durante el semestre se realizan 4 evaluaciones: 3 reconocimientos parciales y un examen final. Cada evaluación parcial se realiza mensualmente y contempla las cuatro habilidades. La calificación mínima aprobatoria en los tres periodos parciales y en el examen final es de 6 (seis).

Se pretende que, por medio de estos cursos el alumno desarrolle una competencia comunicativa que le permita una adecuada actuación lingüística en situaciones específicas.

En este capítulo se abordó el concepto de gramática pedagógica, se analizaron los tipos de gramática (GD y GA) de acuerdo con el modelo de Besse y Porquier, así como su relación con la GP y los componentes que hay que considerar para la elaboración de un diseño de una GP y de éstos, se describió la población a la que va dirigida esta GP.

En el capítulo dos se presentarán las bases teórico-metodológicas de la enseñanza/aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua.

## **CAPÍTULO II**

### **BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA**

El objetivo primordial de este capítulo es ofrecer las bases teórico-metodológicas de la enseñanza-aprendizaje que sustentarán la presente gramática pedagógica. En primer término se analizarán las formas de como un alumno adquiere o aprende una lengua extranjera, de acuerdo con diferentes teorías, entre ellas, las propuestas por Krashen. Posteriormente, se enfatizará en la importancia de la teoría del aprendizaje significativo de acuerdo con Ausubel, cuyo objeto es lograr una competencia comunicativa aceptable en el alumno. Por otra parte, se presentarán tres modelos para facilitar la enseñanza de la gramática de la lengua extranjera: la toma de consciencia, la realización de tareas y el input estructurado; así como el papel de la gramática en las diferentes metodologías. Por último, se describirá la relación del análisis de error e interlenguaje en la enseñanza de la lengua extranjera que serán la base para el tratamiento específico de los artículos *a* y *an* en inglés de esta gramática pedagógica.

#### **2.1 Teorías de adquisición y aprendizaje**

Se ha observado que los niños adquieren su lengua materna de una manera sencilla, inconsciente, rápida y natural, lo que nos lleva a pensar en la siguiente pregunta: ¿Cómo un adolescente o adulto podría adquirir o aprender una lengua extranjera con tal facilidad y rapidez?

En este sentido, Stephen D. Krashen (1980: 213 y 214) propone la presencia de dos procesos diferentes en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: la adquisición y el aprendizaje. Las distinciones entre estos procesos se pueden establecer de la siguiente manera:

Por un lado, la **adquisición** es un proceso de habilidades lingüísticas internalizadas que se presenta de manera natural (informal), inconsciente, en situaciones reales y con un conocimiento implícito que está disponible para ser procesado automáticamente, tal es el caso de como los niños adquieren su lengua materna. En la adquisición la atención se centra en el significado y no en la forma, es decir, lo importante es lo que se dice y no cómo se dice. En este sentido, existe mayor fluidez.

Por otro lado, el **aprendizaje** es un proceso consciente, resultado de una instrucción formal y explícita que requiere de tiempo para ser empleado. Entre mayor sea la instrucción formal, mayor será el grado de conocimiento científico. El control lingüístico conocido como *teoría del monitor* es parte importante del aprendizaje. El monitor se encarga de corregir, controlar y regular la parte gramatical en la producción oral y escrita del alumno, es decir, lo que se aprende se almacena y se emplea en el momento que se requiere. Para que funcione el monitor se hacen necesarias tres condiciones (Krashen 1980: 214-215):

- a) Conocimiento de la regla gramatical o comunicativa
- b) Tiempo para la autocorrección
- c) Atención enfocada a la forma lingüística (precisión); razón por la cual en ocasiones existe menor fluidez.

Por otro lado, es importante mencionar que existen tres clases de usuarios del monitor:

- a) **Óptimo:** Está consciente de las reglas gramaticales y las aplica de forma adecuada cuando se comunica.
- b) **Sobreusuario:** Emplea las reglas gramaticales de manera excesiva, su personalidad es introvertida; se autocorrige y por ende, no logra fluidez.
- c) **Subutilizador:** La mayoría de los casos no está preocupado por la gramática, su personalidad es extrovertida y utiliza su sentido común para comunicarse.

Como se puede observar, la adquisición y el aprendizaje son dos procesos que no se pueden disociar en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que la información obtenida en ambos casos se almacena en diferentes partes del cerebro y el alumno pone en práctica sus conocimientos adquiridos y aprendidos en su producción. Por lo tanto, no se sabe cuáles conocimientos son adquiridos y cuáles son aprendidos, es decir, se desconoce cuando se pone en práctica la forma y cuando el significado y por ende, se ignora cuando inicia y cuando termina cada proceso.

Cabe destacar que la actitud que el alumno tenga hacia la lengua está directamente relacionada con la adquisición, en virtud de que está integrada por variables afectivas inconscientes, tales como la motivación, el filtro afectivo, la ansiedad y la empatía que pueden influir favorablemente o bloquear el dominio de una lengua extranjera, como se muestra en los siguientes ejemplos:

Mayor filtro afectivo + mayor ansiedad = Menor dominio de L2

Menor filtro afectivo + menor ansiedad = Mayor dominio de L2

En el aprendizaje, la aptitud al igual que la actitud desempeña un rol muy importante, ya que de ésta depende la capacidad intelectual del alumno y el éxito en el dominio de la lengua.

La adquisición y el aprendizaje son dos tipos de procesos que interactúan con los conocimientos: implícito y explícito respectivamente y que servirán de base para la elaboración de la presente gramática pedagógica, con el objeto de lograr un aprendizaje significativo.

### **2.1.1 Teoría del aprendizaje significativo**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es importante enfatizar la presencia de un aprendizaje significativo ya que de éste dependerá la competencia comunicativa del alumno de una lengua extranjera.

D. Ausubel (En J. I. Pozo 1987: 211) establece que un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. En otras palabras, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores.

Para que el aprendizaje pueda ser significativo debe satisfacer ciertos requerimientos por parte del material y del alumno:

a) Material:

Lógico o potencial, preciso, que no sea arbitrario, es decir, que posea significado en sí mismo.

b) Alumno:

- Predisposición: La predisposición se refiere a que el alumno debe tener un motivo para realizar el aprendizaje, dado que para comprender se requiere siempre de un esfuerzo y de acuerdo con Krashen sería lo que se conoce como motivación.
- Estructura cognitiva. Es necesario que el alumno posea ideas inclusoras, esto es, conocimientos previos con los que pueda ser relacionado el nuevo material.

Una vez cubiertas estas condiciones, se presentan tres tipos de aprendizaje significativo: a) de representaciones, b) de conceptos y c) de proposiciones que van de lo sencillo a lo complejo y que deberán considerarse en la elaboración del presente trabajo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

1. El aprendizaje de las *representaciones*. Se refiere a la adquisición de vocabulario que Ausubel establece en dos variantes: a) el aprendizaje de representaciones previo a los conceptos, es decir, el alumno ha tenido que aprender significativamente palabras que representan hechos u objetos reales y b) el posterior a la formación de conceptos. En este último existe un mínimo de significatividad dado que el alumno en la mayoría de los casos únicamente recibe y repite información.
2. El aprendizaje de *conceptos*. Relaciona los diferentes objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes con

otros preexistentes en la estructura cognitiva. Existen dos formas de aprender conceptos: a) La formación de conceptos. Se basa en situaciones de descubrimiento, tales como: la diferenciación, la generalización y la formulación y comprobación de hipótesis. Esta es la forma predominante de adquirir conceptos en el periodo preescolar. b) La asimilación de conceptos. Consiste en relacionar los nuevos conceptos con otros previamente formados en la mente del individuo. La asimilación es un aprendizaje significativo producido en contextos receptivos y no de descubrimiento, por lo que únicamente es posible a partir de la edad escolar.

3. El aprendizaje de *proposiciones*. Consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase u oración que contiene dos o más conceptos. Las proposiciones sólo pueden ser adquiridas por asimilación y se presenta a partir de la edad escolar.

Se pretende que los ejercicios presentados en esta gramática pedagógica posean la característica de ser significativos, con el propósito de lograr la adquisición del punto gramatical que nos atañe y el alumno logre una *competencia comunicativa* aceptable, término que se explicará en la sección siguiente.

## **2.2 Competencia comunicativa**

La competencia comunicativa es un término introducido por Chomsky (1965); su teoría lingüística plantea un emisor-receptor ideal, en una comunidad del discurso homogénea y donde el dominio perfecto de la lengua impide condiciones irrelevantes, tales como: distracciones, errores,

transferencias, falta de atención e interés, entre otras. Establece que la competencia se refiere al conocimiento innato de la lengua y la Actuación (performance), al uso actual de la lengua. Por tanto, el conocimiento de las reglas gramaticales permitirán una competencia comunicativa.

Como se puede observar esta teoría idealiza condiciones improbables, omite casi todo el significado sociocultural. Cuando una persona se comunica con otras, no es suficiente la habilidad de producir reglas gramaticalmente aceptables, es necesario saber cuándo, cómo, dónde y con quién utilizarlas.

Para efectos de este trabajo se considerará como punto de partida la teoría de competencia comunicativa propuesta por D. Hymes (1979), que comprende cuatro sistemas de comunicación: a) *gramaticales* (lo que es formalmente posible); b) *psicolingüísticos* (lo que es factible en términos de procesamiento de información humana); c) *socioculturales* (lo que es el significado social o valor de una expresión en un contexto determinado); d) *probabilístico* (cuando en realidad ocurre).

En otros términos, Michael Canale y Merrill Swain, (1987), consideran la competencia comunicativa como una teoría integrativa en donde se interrelacionan e interactúan tres diferentes niveles de competencia:

- a) *Competencia gramatical*. Habilidad de asimilar principios básicos gramaticales, que incluyen conocimientos de reglas morfológicas, sintácticas, semánticas y fonológicas.
- b) *Competencia sociolingüística*. Permite al hablante la selección de los enunciados que son aceptados por la sociedad. Aquí se ubican los sistemas socioculturales y psicolingüísticos establecidos por Hymes.



c) *Competencia estratégica*. Habilidad de organizar los enunciados de la manera más efectiva para entender y expresar el mensaje. En este tipo de competencia están incluidos los sistemas de comunicación propuestos por Hymes: la psicolingüística y la probabilística.

Como se puede observar éstos tres niveles de competencia corresponden a los cuatro parámetros establecidos por Hymes y no se pueden disociar, puesto que todos funcionan con el mismo grado de importancia para lograr una adecuada competencia comunicativa.

En la elaboración de la presente gramática pedagógica se pretende iniciar con el diseño de ejercicios que den más relevancia al proceso cognoscitivo empleando los modelos de toma de consciencia e input estructurado y mientras más progreso exista en éstos niveles; los ejercicios se tomarán más *comunicativos*, esperando que al final el alumno pueda usar el punto gramatical con fluidez.

### **2.3 Toma de consciencia, realización de tareas e input estructurado**

En esta sección se presentarán tres modelos posibles que el profesor puede emplear para abordar la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera: la *toma de consciencia*, la *realización de tareas* y el *input estructurado*.

La *toma de consciencia* es un modelo que posee diferentes roles y modos de operación, en el sentido de que busca llamar la atención del alumno, ubicarlo en un contexto familiar para que los conocimientos nuevos puedan

relacionarse con los anteriores y el aprendizaje resulte significativo. En este sentido, se puede asociar la toma de consciencia con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel que busca los mismos objetivos.

El profesor que utiliza ejercicios basados en la toma de consciencia está convencido de que el alumno debe estar expuesto a una adecuada cantidad de información de la lengua para que ésta sea aprendida. La idea es que, en vez de enseñar directamente las reglas explícitas de aspectos gramaticales, es mejor ayudar al alumno a que las descubra.

La toma de consciencia facilita la competencia gramatical del alumno, ya que provee los elementos necesarios para que pueda aprender el punto lingüístico en cuestión de una manera consciente, significativa y a través de la instrucción formal que se refleja en su producción oral y escrita (output). Sin embargo, la toma de consciencia no es suficiente o no es una condición necesaria para dominar otra lengua, sólo es un modelo para la enseñanza de la gramática que sirve de base para la elaboración de ejercicios y es significativa en la medida que el alumno la utiliza.

En la toma de consciencia interactúan dos tipos de conocimientos: *el explícito e implícito*. El *conocimiento explícito* también conocido como declarativo, denota una consciencia analítica de propiedades formales de la lengua meta. El *conocimiento implícito* o de procedimientos significa un sentimiento intuitivo de lo que es correcto, aceptable, espontáneo y de uso inconsciente.

Cuando un alumno se conscientiza de una estructura gramatical, a través de una actividad de toma de consciencia en la instrucción formal y posteriormente, este conocimiento es desarrollado en la lengua meta, puede ocurrir la adquisición del punto lingüístico. Es aquí, entonces cuando la instrucción formal (conocimiento explícito) interactúa con el conocimiento implícito. En este sentido, se puede asociar el conocimiento explícito con el aprendizaje y el implícito con la adquisición.

Por otro lado, es importante reflexionar en cuatro diferentes niveles básicos de cómo se enseña un punto lingüístico utilizando el modelo de toma de consciencia en la lengua y cómo un profesor puede presentarla con un enfoque meramente cognitivo hasta un nivel de competencia comunicativa (Michael Sharwood Smith, 1987: 53 y 54).

*Tipo D:* Aquí la instrucción es meramente formalística. Se caracteriza porque las prescripciones son concisas y objetivas, expresadas en un metalenguaje que supuestamente están dentro de la comprensión del profesor y del alumno. Aunque éstas pueden llegar a ser vagas y ambiguas y no lograr el éxito pretendido. Por otro lado, también pueden llegar a ser claras, efectivas, comprensibles y aplicables si están en vía práctica con la lengua extranjera.

*Tipo C:* En este tipo existen guías indirectas, es decir, se suscita el autodescubrimiento del alumno.

*Tipo B:* El alumno es casi independiente y la instrucción es menos explícita, dado que el alumno puede realizar diferenciaciones y tomar decisiones del uso correcto de la regla gramatical.

*Tipo A:* Aquí el alumno es independiente y el rol del profesor es meramente de facilitador.

Como se puede observar, los niveles están estructurados desde una perspectiva formalística (Impacto cognitivo) hasta la libertad total (Impacto comunicativo).

El modelo de **realización de tareas** de acuerdo con Ellis y Schmidt (1990), enfatiza la necesidad de exponer al alumno en contextos comunicativos de la lengua extranjera subsecuentes a la toma de consciencia que contengan la estructura previamente enseñada, con la finalidad de lograr el reconocimiento y aplicación de dicha estructura.

Sandra Fotos y Rod Ellis (1991:610-611) proponen que la instrucción formal y la enseñanza comunicativa de la lengua se integran a través del uso de tareas gramaticales para promover la comunicación de la gramática. Estas tareas tienen dos objetivos:

1. Desarrollar el conocimiento explícito de aspectos gramaticales de L<sub>2</sub>.
2. Promover oportunidades para que se dé la interacción por medio de un intercambio de información a través de grupos pequeños o parejas con el objeto de promover la adquisición del conocimiento implícito.

Sin embargo, las tareas requieren de mucha información para que los alumnos lleguen a la solución de un problema y no están diseñadas para proveer múltiples oportunidades de producción espontánea de la lengua. Cualquier producción será de aprendizaje y no de adquisición.

Por otra parte, el modelo de Lee y Van Patten (1995), propone el *input estructurado* mediante el cual el profesor presenta la instrucción formal de una estructura gramatical con un alto valor comunicativo, a través de una serie de actividades enfocadas a la forma, en donde el valor relativo de la forma contribuye al significado.

Es importante señalar que de acuerdo como el profesor presente una instrucción significativa y comunicativa (input), el alumno recibirá y procesará únicamente la información que le va a permitir crear un sistema lingüístico (conocido como *intake*).

Las actividades de procesamiento de input estructurado se dividen en dos categorías: referenciales orientadas y comunicativas. Las *actividades referenciales orientadas* equivalen a interpretaciones reales y objetivas del alumno, es decir, sólo cuentan con una respuesta correcta. Además, éstas actividades deben preceder a las comunicativas para comprobar que se enfoca a la forma gramatical. Por otra parte, las *actividades comunicativas* también se refieren a interpretaciones reales y consideran la experiencia personal del alumno, por lo que se prestan a diferentes respuestas, tales como: solicitar una opinión, requerir una respuesta personal o general, entre otras.

De acuerdo con Van Patten (1995: 104-108), los lineamientos que deben considerarse en el desarrollo de actividades de procesamiento de input estructurado son:

- a) Enseñar un sólo concepto a la vez
- b) No perder de vista el significado
- c) Empezar con oraciones que permitan el progreso hacia un discurso
- d) Emplear el input oral y escrito
- e) Hacer que el alumno haga algo con el input
- f) Tener en mente las estrategias de procesamiento de input de los alumnos.

Existen diferentes tipos de actividades de input estructurado, tales como: opción múltiple (a, b, c, d); relación de columnas (completar oraciones, causa-consecuencia); opciones binarias (*cierto o falso, si o no, instructor o estudiante*); completar información, de encuesta, entre otras.

Cabe destacar, que las actividades de procesamiento de input estructurado presentan la estructura gramatical con un alto valor comunicativo y el alumno fija su atención en la forma gramatical que se encuentra en el input y ésta contribuye al significado.

En esta sección se han tratado los modelos de toma de consciencia, realización de tareas e input estructurado que tienen por objeto abordar la enseñanza de la gramática en una clase de L<sub>2</sub>.

A través de los años, el tratamiento de la gramática ha sufrido cambios en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera y ha sido objeto de investigación de diferentes autores quienes han propuesto diversos

modelos, enfoques y métodos para la enseñanza de la L<sub>2</sub> que se analizarán a continuación.

## **2.4 El papel de la gramática en las diferentes metodologías de una L<sub>2</sub>**

Aunque existen diferentes métodos que han considerado el papel de la gramática en una forma variada, todavía no existe un consenso definido de cómo presentarla. Sin embargo todos coinciden en que la gramática es un aspecto relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y además es el marco de referencia para la elaboración de la batería de ejercicios del presente trabajo. Entre los métodos más representativos podemos citar las siguientes:

### **2.4.1 Método de gramática traducción**

El *método de gramática-traducción* surge en el siglo XVIII y prevalece hasta principios del siglo XX., conocido también con el nombre de método clásico. Este método de enseñanza de lengua extranjera o de segunda lengua fue el primer método utilizado en la enseñanza del latín y el griego y está basado en la gramática y en la traducción, como principales actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue empleado con el propósito de ayudar a los estudiantes a leer y a apreciar la literatura de la lengua extranjera. Se pretendía que a través de la familiarización del alumno con la gramática de la lengua meta, éstos logran hablar y escribir. En el siglo XIX empezó a ser usado en la enseñanza de lenguas “modernas” tales como: francés, alemán e inglés y actualmente todavía se usa en algunos países. Es un método explícito. De acuerdo con Diane Larsen-Freeman (1986) se caracteriza por los siguientes principios:

1. La lectura es predominante, permite conocer la cultura de la lengua meta.
2. Los alumnos pueden traducir de una lengua a cualquier otra.
3. Las habilidades primordiales son la lectura y la escritura.
4. La típica lección consiste en la presentación de una estructura gramatical, el estudio de listas de vocabulario y un ejercicio de traducción.
5. El profesor es la autoridad en el salón de clase.
6. El aprendizaje busca similitudes entre la lengua materna y la lengua meta.
7. La aplicación deductiva de una regla gramatical explícita es una técnica pedagógica útil.
8. Los alumnos deben estar conscientes de las reglas gramaticales.
9. El aprendizaje de la lengua provee buen ejercicio mental.
10. Es posible encontrar equivalentes en la L<sub>1</sub> para todas las palabras de la lengua meta.
11. La habilidad para comunicarse en la lengua meta no es importante.

#### **2.4.2 Método directo**

El *método directo* surge a finales del siglo XIX como una reacción en contra del método de gramática traducción; su nombre se atribuye a que el significado está directamente relacionado con la lengua meta. Su objetivo principal se enfoca a la comunicación de la lengua extranjera, dado que el método de gramática traducción no fue muy efectivo en este sentido. Aquí la enseñanza de la gramática es inductiva y el profesor debe demostrar y no



explicar la regla gramatical. La traducción no está permitida. Se caracteriza por los siguientes preceptos (Larsen-Freeman, 1986):

1. La lengua meta es empleada en clase.
2. Las habilidades de lectura y escritura deben ser enseñadas después de las habilidades oral y auditiva.
3. El significado es directamente comunicativo; asocia las formas del discurso con las acciones, objetos, gestos, situaciones, entre otros.
4. El vocabulario es adquirido naturalmente porque se utiliza en oraciones completas y no en listas de palabras.
5. La pronunciación debe ser correcta desde el principio de la instrucción.
6. La autocorrección facilita el aprendizaje.
7. Las lecciones contienen actividades en contextos reales.
8. Los alumnos deben aprender a pensar en la lengua meta.

### **2.4.3 Método audiolingual**

El *método audiolingual* se ubica en este siglo, entre los cuarentas y los sesentas y está basado en el estructuralismo y en el conductismo; enfatiza la habilidad oral y no la escrita. Este método surge con propósitos militares, la gente norteamericana se encontraba en plena Segunda Guerra Mundial y tenía la necesidad de comunicarse en diferentes lenguas extranjeras. Las estructuras gramaticales son naturales y están dentro de un contexto y deben ser aprendidas automáticamente sin detenerse en pensarlas. Algunos de sus principios de este método son similares a los del método directo, pero otros son diferentes (Larsen-Freeman, 1986):

1. Los sistemas lingüísticos de la lengua materna y de la lengua meta están separados.
2. Uno de los roles principales del profesor consiste en ser como un modelo de nativo hablante de la lengua meta, para que el alumno sea capaz de imitarlo y lograr la producción. Además debe actuar como el director de una orquesta, es decir, conduciendo, controlando y guiando la conducta de los alumnos. Por otro lado, él es responsable de presentar información cultural de la lengua meta.
3. Es un proceso de formación de hábitos.
4. Se tratan de prevenir los errores de los alumnos, ya que los errores ocasionan malos hábitos.
5. Los alumnos deben saber responder a estímulos verbales y no-verbales.

#### **2.4.4 Enfoque comunicativo:**

El *enfoque comunicativo* enfatiza la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Es un método inductivo, dado que la enseñanza de la gramática y el vocabulario es implícita, ya que provienen de la función, del contexto situacional y de los roles de los interlocutores, sus rasgos principales se citan a continuación (Larsen-Freeman, 1986):

1. El profesor emplea únicamente la lengua meta en la instrucción. Su función primordial consiste en ubicar a los alumnos en contextos situacionales reales que promuevan la comunicación.
2. Los alumnos describen, expresan sus ideas, opiniones y trabajan en pequeños grupos para maximizar la cantidad de práctica comunicativa que ellos reciben. Ello le permite al emisor la inmediata realimentación por parte de su receptor para lograr una competencia comunicativa aceptable.

Su éxito se refleja en su fluidez y precisión para comunicarse. El profesor actúa como consultor durante estas actividades comunicativas.

3. La lengua se considera como un vehículo para la comunicación y no sólo el objeto de estudio.
4. Una función puede tener diferentes formas lingüísticas.
5. Los errores en la producción del alumno son tolerados y vistos como un resultado natural del desarrollo de la habilidad comunicativa.

A través de estos métodos y enfoques es posible analizar la evolución y el impacto que ha tenido la gramática hasta nuestros días en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Dado que la gramática desempeña un papel relevante en la competencia comunicativa del alumno y se refleja en su interlenguaje. Por lo tanto, a partir del análisis de dicho interlenguaje y de los errores, el profesor detecta problemas lingüísticos específicos que serán el punto de partida para la elaboración de la presente gramática pedagógica.

## **2.5 Análisis de errores e interlenguaje**

El **análisis de error** es de uso principalmente práctico para el profesor, en el sentido de que los errores del alumno son significativos ya que proporcionan una evidencia de cómo es aprendida o adquirida la lengua y que tan efectivos son los materiales de enseñanza, las técnicas, estrategias o procedimientos que emplea. Asimismo, le indica al profesor que parte de la curricula no ha sido aprendida o enseñada adecuadamente para enfocar su atención en el problema detectado y de ésta manera sea capaz de elaborar un

diseño o un programa de reenseñanza que permita dar un tratamiento pedagógico al punto lingüístico en cuestión.

Pitt Corder (1973: 257) establece la importancia del análisis de errores en los siguientes puntos:

- a) Medir el aprendizaje del alumno.
- b) Analizar errores es similar a realizar un análisis contrastivo, ya que permite planear, modificar la currícula y los materiales.
- c) Tener un uso teórico, permite al lingüista teorizar sobre el proceso de aprendizaje, es decir, obtener información de cómo es aprendida o adquirida una L<sub>2</sub>.

H. Douglas Brown (1980: 164-185) al igual que Corder, establece que el detectar los errores del alumno en la creación de un nuevo sistema lingüístico requiere de un análisis minucioso, dado que ello posibilita a comprender cómo se procesa la adquisición de una L<sub>2</sub>. Por otra parte, señala la distinción entre dos tipos de errores que el alumno comete en su producción: *mistake* y *error*.

El **mistake** se refiere a la ejecución de un error que puede ser un “desliz” o una “falla” en el uso correcto de un sistema lingüístico. Sin embargo, no es una deficiencia en la competencia comunicativa, sino el resultado de un tipo de imperfección en el proceso de producción.

El **error** es una desviación notable que si repercute en la competencia comunicativa del alumno.

De ahí la necesidad de observar, analizar y clasificar los errores que se presentan en la producción oral y escrita del alumno para detectar un problema específico que conlleve a la elaboración de una gramática

pedagógica. Por otro lado, también plantea tres errores que se presentan en el análisis de error: a) la importancia de no poner demasiada atención en los errores porque mientras la disminución de errores es un criterio importante para elevar el dominio de la lengua, también pueden ser un obstáculo en la fluidez, última meta del aprendizaje de una L<sub>2</sub>. b) la comprensión de la lengua es tan importante como la producción y por último c) la ausencia de errores no asegura que el alumno domine la lengua, ya que puede evitar aquellas estructuras que le ocasionen dificultad.

De acuerdo con Corder (1973:270-271), existen diferentes clases de errores: *pre-sistemáticos* se refieren a que el alumno está poco consciente del orden particular de aspectos de la lengua; *sistemáticos*: cuando el alumno ha conceptualizado el término, no puede corregirlo pero es capaz de explicarlo; *post-sistemático*: cuando el alumno comete un error pero es capaz de explicarlo y corregirlo.

Brown (1980: 181-184) presenta los siguientes aspectos que se dan en el análisis de error:

- a) *Fosilización*: cuando un alumno incorpora en su estructura cognoscitiva estructuras gramaticales incorrectas de la lengua extranjera.
- b) *Análisis de error y el monitor*: cuando el alumno recibe realimentación afectiva y cognitiva y no puede incluirla.
- c) *Pidginización*: jerga resultado de propósitos sociales, políticos, comerciales, entre otros.

El **interlenguaje** es un término postulado por Selinker (1972) y es definido como el proceso intermedio entre la lengua meta y la lengua

materna. Refleja la competencia lingüística del alumno dado que permite conocer los procesos que tienen lugar cuando alguien aprende una L2 y por medio de éste, el profesor analiza los errores, detecta un problema específico y propone una batería de ejercicios que contribuya a la adquisición del punto lingüístico en cuestión.

Existen cinco procesos para la formación del interlenguaje propuestos por Selinker (1974: 37-40):

1. Transferencia de la lengua: ocurre cuando los aspectos fosilizables y subsistemas se presentan en el desarrollo del interlenguaje como resultado de la L<sub>1</sub>.
2. Transferencia de instrucción: sucede cuando los aspectos fosilizables, las reglas y subsistemas son el resultado de aspectos identificables en los procedimientos de instrucción.
3. Estrategias en el aprendizaje de una L<sub>2</sub>: son el resultado de un enfoque definido por el alumno hacia el material que va a aprender.
4. Estrategias de comunicación de una L<sub>2</sub>: son el resultado de un enfoque definido por el alumno para comunicarse con nativo hablantes de la L<sub>2</sub>.
5. Sobregeneralización del material lingüístico de L<sub>2</sub>: cuando son el resultado de una clara sobregeneralización de las reglas de L<sub>2</sub> y estructuras semánticas.

Es así entonces, que a partir de los errores del alumno reflejados en su interlenguaje, el profesor elabora un análisis de error, detecta un problema lingüístico específico de una población determinada y elabora una batería de ejercicios con el objeto de que el alumno logre un aprendizaje significativo del punto lingüístico que se manifieste en su competencia comunicativa.

A lo largo de este capítulo se analizaron las formas de cómo se aprende o adquiere una lengua extranjera de acuerdo con diferentes teorías, entre ellas las propuestas por Krashen. Posteriormente se enfatizó en la importancia del aprendizaje significativo de acuerdo con Ausubel que dará como resultado una competencia comunicativa aceptable. Por otro parte, se expusieron tres modelos para facilitar al profesor la enseñanza de la gramática de la lengua extranjera: la toma de consciencia, la realización de tareas y el input estructurado. La toma de consciencia pretende ubicar al alumno en un contexto familiar sobre el punto gramatical de la presente gramática pedagógica y que éste sea capaz de relacionarlo con sus conocimientos anteriores para adquirirlo. La realización de tareas expone al alumno en contextos comunicativos de la lengua extranjera y el input estructurado se enfoca en la comprensión del punto gramatical más que en la producción. Asimismo, se destacó el papel de la enseñanza de la gramática en las diferentes metodologías y por último, se describió la relación del análisis de error e interlenguaje para la detección de un problema específico que será la base para la elaboración de esta gramática pedagógica.

En el capítulo tres se realizará la descripción lingüística del tratamiento de los artículos *a* y *an* en inglés, objeto de este trabajo, mediante un estudio de los procesos psicolingüísticos y lingüísticos de la gramática descriptiva.

## CAPÍTULO III

### DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

En este capítulo se presentará la descripción lingüística de los artículos indefinidos *a* y *an* en inglés que servirá de base para la elaboración de la batería de ejercicios, objeto de este trabajo.

La descripción lingüística de este punto gramatical se iniciará a partir de la definición de artículo y las clases de artículos, para trazar después su evolución en la historia del idioma inglés. Posteriormente se hará una integración de diferentes puntos de vista en relación con la morfosintaxis (forma y orden) de las gramáticas de  $L_1$  y  $L_2$ . Por otro lado, se analizará en español el sistema lingüístico de la estructura gramatical equivalente a los artículos indefinidos *a* y *an*, con el objeto de realizar un análisis contrastivo entre los idiomas inglés y español y detectar las posibles áreas de dificultad para el alumno. Por último, se examinará el tratamiento pedagógico que se le ha dado a este problema lingüístico en los libros de texto y en otros materiales didácticos.

#### 3.1 Sistema lingüístico de los artículos indefinidos *a* y *an* en inglés

Los artículos pertenecen a un grupo gramatical que se llama **determiners** en inglés. Éstas son palabras que pueden aparecer delante de los sustantivos, e incluyen adjetivos posesivos y pronombres demostrativos, entre otros. Los artículos son los miembros más importantes del grupo. Se clasifican en dos categorías: *determinado o definido* e *indeterminado o indefinido*.



### 3.1.1 Definición

Los artículos indefinidos o indeterminados *a* y *an* en inglés se emplean en dos contextos diferentes: el artículo *a* se utiliza antes de una palabra con sonido de consonante, y el artículo *an* antes de una palabra con sonido de vocal. Su significado general es *one* (uno), por ejemplo: *a man* (un hombre), *an hour* (una hora), *a dozen eggs* (una docena de huevos). En otros casos su significado es: a) *each, every* y *per*; *six times a day* (seis veces al día), *70 kilometres an hour* (70 kilómetros por hora); b) *a certain*; *A Mr. Watkins phoned* (llamó un tal Sr. Watkins); c) *any*; *A horse with a broken leg cannot run* (cualquier caballo con una pata rota no puede correr) y d) con *little* (poco) y *few* (pocos); *She needs a little attention* (necesita un poco de atención); *They have a few paintings* (tienen algunos cuadros). (*Diccionario Concise Español-Inglés/English-Spanish*, 1998 y *Dictionary of Contemporary English: New Edition*, 1991).

### 3.1.2 Historia

La morfología de los artículos ha evolucionado a través del tiempo y ha sufrido algunos cambios. En el inglés antiguo, los artículos se remontan a los pronombres demostrativos. De acuerdo con Barbara M. H. Strang (1970: 181, 267-303), los artículos definidos son dos demostrativos *se* y *pe* que corresponden a lo que actualmente se conoce como: *the, this, that, there, they* y *those*. Por su parte, los artículos indefinidos, objeto de esta gramática pedagógica, en el inglés antiguo adquirieron dos formas *ân* y *sum* correspondientes a *an* y *a* respectivamente.

### **3.1.3 Los artículos *a* y *an* en gramáticas de inglés de L<sub>1</sub>**

Después de revisar la forma en cómo algunos autores, tales como: Michael P. Kammer (1953), Margarite Blough, et al. (1975), Frederick Crews (1977), James D. Lester (1991) abordan los artículos indefinidos o indeterminados en las gramáticas de inglés para nativo-hablantes, es posible afirmar que esta clase de gramáticas básicamente ofrecen reglas generales de este punto lingüístico, es decir, coinciden en que los artículos indefinidos o indeterminados (*a* y *an*) se emplean como se mencionó en el apartado 3.1.1; *a* antes de las palabras que inician con sonido de consonante y *an* delante de una palabra que empieza con sonido de vocal o con *h* muda, *an hour*; lo cual significa que no representa para los nativo-hablantes un problema que afecte a su competencia comunicativa, sino únicamente uno de falta de conocimiento de la lengua.

### **3.1.4 Los artículos *a* y *an* en gramáticas de inglés de L<sub>2</sub>**

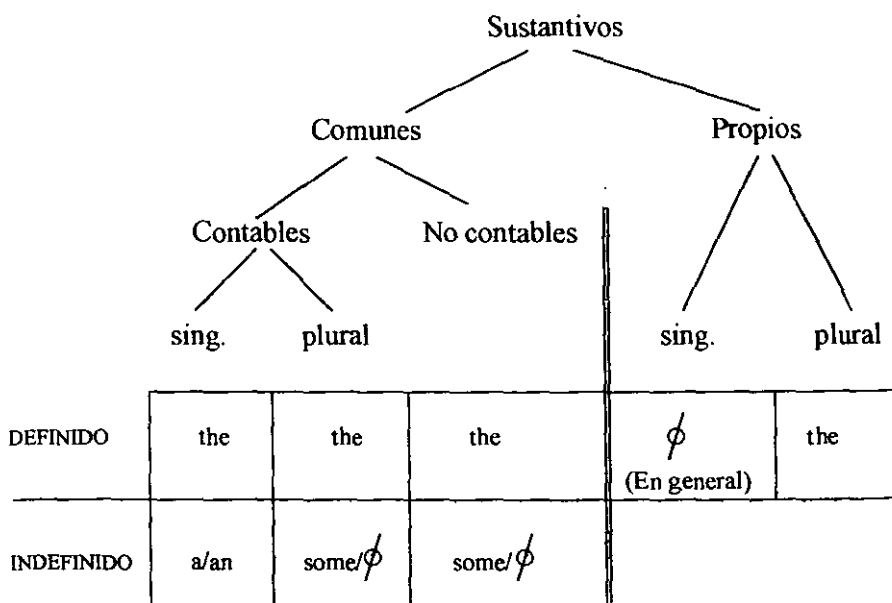
El sistema de artículos en inglés en general, y el uso correcto de los artículos indefinidos *a* y *an* en particular, constituyen uno de los puntos más difíciles de la gramática de esta lengua para los alumnos que la aprenden como segunda lengua o lengua extranjera, ya que muchas lenguas, entre ellas las orientales y la mayoría de las africanas no tienen sistema de artículos. Este representa un problema serio para hablantes de estas lenguas (L<sub>1</sub>), en virtud de que carecen del conocimiento previo necesario para su manejo en inglés (Marianne Celce-Murcia y Diane Larsen-Freeman, 1983:171).

En otros casos, existen lenguas, tales como las de origen del oeste europeo, entre ellas las de los franceses, alemanes, daneses, cuyos sistemas lingüísticos se acercan más al de inglés, ya que incluyen artículos definidos e

indefinidos. Esto facilita su aprendizaje ya que los alumnos cuentan con conocimientos previos de un sistema similar (Michael Swan, 1995:54). Sin embargo, en algunas ocasiones la transferencia de estos conocimientos de lengua materna (L<sub>1</sub>) en el aprendizaje de la lengua extranjera (L<sub>2</sub>), resulta contraproducente, en virtud de que el alumno emplea las mismas reglas de L<sub>1</sub> en L<sub>2</sub> que no siempre son iguales.

A continuación se presenta la figura No.2 que muestra las reglas generales de cómo funcionan los artículos en inglés.

FIGURA NO. 2 ARTÍCULOS EN INGLÉS



BASADO EN CELCE-MURCIA (1983:172)

Como se puede apreciar en el esquema anterior, existen dos tipos de sustantivos en inglés: propios y comunes. Los sustantivos **propios** se refieren a individuos, países, ciudades, meses, días, títulos, entre otros, y se escriben con mayúscula. Éstos cuentan con una referencia única; no comparten las características de los sustantivos comunes, ejemplos: *Paris* pero no *\*The Paris*. Los sustantivos propios carecen de artículos en particular; sin embargo existen casos en los cuales sí se emplean en singular y en plural, ejemplos: *the Wilsons*, *The New York Times*, *The Washington Post* (Quirk, 1972:160-165). Los sustantivos **comunes** no se escriben con mayúscula y sí tienen contraste de artículos, ejemplos: *the car*, *a car*, *I would like a cup of coffee*, *I never drink  $\phi$  coffee*. Se dividen en **contables** y **no contables**.

**TABLA NO. 1 SUSTANTIVOS CONTABLES Y NO-CONTABLES**

SUSTANTIVOS	SINGULAR	PLURAL	OBSERVACIONES
<b>CONTABLES</b>	a pencil the table	two pencils the tables some chairs $\phi$ Bananas are yellow.	Un sustantivo contable: a) puede estar precedido por <i>a / an</i> en singular. b) lleva una <i>-s / -es</i> , en el plural.
<b>NO CONTABLES</b>	ink coffee some coffee		Un sustantivo no contable: a) No está inmediatamente precedido por <i>a / an</i> . b) No tiene forma en plural; no lleva <i>-s / -es</i> .

ESQUEMA ADAPTADO DE BETTY SCHRAMPER (1989:204)

\* Indica error

Los sustantivos **contables** son aquellos que sí se pueden contar y por ende, ocurren tanto en singular y en plural. Los **no contables**, por el contrario, son aquellos que no se pueden contar y por lo tanto, no ocurren en plural. (Ver Tabla No. 1 Sustantivos contables y no contables).

Por su parte, Randolph Quirk (1972:129) propone la siguiente distinción semántica entre los sustantivos *contables* y *no contables*.

**TABLA NO. 2 CLASES DE SUSTANTIVOS EN INGLÉS**

SUSTANTIVOS	COMUNES	CONTABLES	CONCRETO: bun, toy, ...
			ABSTRACTO: difficulty, worry, ...
		NO CONTABLES	CONCRETO: bread, butter, ...
			ABSTRACTO: music, homework, ...
PROPIOS	John, Paris, ...		

Como se puede distinguir en la Tabla No. 2, los sustantivos contables se clasifican en *concretos* y *abstractos*. Los sustantivos **concretos** son aquellos que tienen propiedades físicas y pueden ser contables y no contables. Los sustantivos **abstractos**, se refieren a aquellos que no tienen propiedades físicas y al igual que los concretos, pueden ser contables o no contables.

Es importante señalar que el artículo definido se emplea tanto con sustantivos contables como no contables, en singular y en plural, mientras que los artículos indefinidos *a* y *an* se usan únicamente con sustantivos contables singulares. No debe ser empleado con sustantivos abstractos (*love, hate*) a menos que esté específicamente limitado por una frase siguiendo al sustantivo, ejemplo: *She had a great fear of operations.* (El “temor” está definido). Cuando se desea expresar la forma plural de un sustantivo contable, se emplea *some* o en su caso el artículo  $\phi$  (N. D. Neuman, 1980: 12).

Por otro lado, cabe destacar que los sustantivos no contables no están inmediatamente precedidos por los artículos indefinidos *a* y *an* y no tienen forma en plural; no llevan *-s / es*. Sin embargo, pueden estar precedidos por *some* o  $\phi$ , ejemplo: *milk*.

En inglés los artículos se limitan a señalar el estatus “específico” o “no específico” del núcleo de la frase nominal (Andrew, 1989:34). Es decir, se emplea el artículo definido cuando el emisor da por consabido que la persona a quien se dirige sabe de qué se habla, ejemplo: *Give me the book*; en este caso, el receptor individualiza un libro entre todos los libros posibles. El artículo indefinido, por su parte, se emplea cuando el nombre se refiere a una o varias cosas indeterminadas numerables, ejemplo: *Give me a book*, no determina qué libro solicita.

A continuación se mencionan las reglas más importantes del sistema de los artículos indefinidos *a* y *an* en inglés que el alumno quien aprende una lengua extranjera o segunda lengua debe emplear (Tomadas de distintas

fuentes: *Practical English Usage*, *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*; *A Communicative Grammar of English*; *Grammar with a Purpose: A Contextualized Approach*; *English Sentence Structure: The Successor to English Sentence Patterns*; *English Grammar for Proficiency*; entre otras):

1. Se utilizan los artículos indefinidos **a** y **an** delante de sustantivos contables en forma singular:
  - **a** car
  - **an** eggEn forma plural se usa **some**:
  - *I need **some** new shirts.*
2. Se emplea **a** antes de una palabra con sonido consonántico y **an** antes de una palabra con sonido de vocal:
  - **a** book
  - **an** elephant
3. Se emplea **a** antes de una palabra con sonido de consonante, aunque esté escrita con vocal; es el caso de las que inician con **u** o **eu**:
  - **a** university
4. Se emplea **an** antes de una palabra con sonido de vocal, aunque esté escrita con consonante:
  - **an** honest man
5. Antes de nombres de profesiones u oficios, religiones, clases o nacionalidades:
  - *He's **a** doctor and **a** Catholic, but **a** fool.*
  - *She's **an** American girl.*

6. *A/an* es el equivalente de *one*, pero debe evitarse el error de emplear *one* en lugar de *a/an*, salvo cuando se quiere enfatizar que nada más hay uno sólo, es decir:

- *One* girl wanted to go out, but the others wanted to stay at home.
- I have *a* video.      pero no      \*I have *one* video.

En expresiones:

- *one day*
- *One hundred and one thousand*
- En expresiones como: *only one* y *just one*

7. *A* y *an* en descripciones:

- *He's got a long nose.*

Nota: *hair* es singular y no tiene artículo.

- *She's got dark hair.*      pero no      \**a dark hair* o *dark hairs*

8. Expresiones de tiempo para indicar frecuencia:

- *They play tennis two times a month.*

9. Expresiones de precio cuando se estipula por qué cantidad:

- *We only paid 50 cents a pound.*

10. Expresiones de rapidez:

- *This train can travel at 300 kilometers an hour.*

11. En frases exclamativas que comienzan por *what*:

- *What a pity!*

Nota: Si el sujeto es plural, se omite el artículo:

- *What enormous wings!*

12. Detrás de expresiones negativas, preposiciones o fracciones:

- *Lend me your pen. I haven't got a pen.*
- *You mustn't go out without a coat.*
- *Three quarters of a pound..*



13. *A* y *an* para hablar de cualquier miembro de una clase con referencia genérica:

- *A spider has eight legs.*

14. Antes de nombres de enfermedades:

- *I have a toothache.*

15. Después de las expresiones *kind of* o *sort of*, *a* y *an* son generalmente eliminados.

- *a kind of tree* pero no *\*a kind of a tree*

16. Detrás de *quite* y de *such*:

- *It's quite a good book.*

- *We had such a nice time.*

17. Delante o detrás de *rather*:

- *It's rather an / a rather interesting job.*

18. Muchos sustantivos no-contables pueden ser tratados como contables para expresar “un tipo de” o “una porción de”.

- *Have you got a shampoo for dry hair?*

Además, los sustantivos no-contables también pueden ser parcialmente contables, como se muestra a continuación:

- *We need a secretary with a knowledge of English.*

19. No se utiliza *a* y *an* con posesivos:

- *\*a my friend*

De acuerdo con lo anterior se puede observar que los artículos *a* y *an* en las gramáticas de inglés de L<sub>2</sub> representan un punto lingüístico difícil en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática de esta lengua. Probablemente su mal uso no afecta en gran magnitud la competencia

comunicativa del alumno; sin embargo, refleja su limitado conocimiento de la lengua meta.

Asimismo se observa que la lista de reglas comprende diferentes componentes de la lengua desde fonético hasta sintáctico y semántico.

### 3.2 Análisis contrastivo de los artículos indefinidos en español e inglés

J. Roca Pons (1960), Rafael Seco (1988), Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua (1980), Andrés Bello (1978), Amado Alonso (1973), entre otros, coinciden en la descripción del sistema de artículos en español.

TABLA NO. 3 ARTÍCULOS EN ESPAÑOL

	DEFINIDO		INDEFINIDO	
	Singular	Plural	Singular	Plural
<b>Masculino</b>	<b>EL</b>	<b>LOS</b>	<b>UN</b>	<b>UNOS</b>
<b>Femenino</b>	<b>LA</b>	<b>LAS</b>	<b>UNA</b>	<b>UNAS</b>
<b>Neutro</b>	<b>LO</b>			
<b>Contracto</b>	<b>AL</b>	<b>DEL</b>		

Esquema de Aquilino Sánchez, et al. 1980:7

Como se puede apreciar en Tabla No. 3, la gramática del español coincide con la gramática en inglés, en el sentido que cada lengua emplea artículos y además los clasifican en definidos e indefinidos. Por otro lado, ambas gramáticas postulan algunas funciones muy similares para su uso.

## POSICIÓN:

En inglés al igual que el español, los artículos siempre preceden al nombre (1). Sin embargo, entre el artículo y el nombre pueden interponerse algunos elementos: adjetivos (2), adverbio + adjetivo (3):

(1) **El lápiz** del profesor.

(2) **Los inquietos visitantes** de la ciudad.

(3) **La ya mundialmente famosa estrella** de cine.

## FUNCIÓN:

Para efectos de este trabajo, sólo se considerarán los artículos indefinidos.

1. En español los artículos indefinidos señalan el género y el número de la forma o elementos a los que se antepone, ya que concuerda necesariamente con ellos en género y número, ejemplos:

- *Una casa blanca.* **Una** indica singular (número) y femenino (género).

En inglés, no se considera el género sino únicamente el número, lo cual puede representar normalmente un problema para el alumno angloparlante quien aprende el español como una lengua extranjera, no así para el alumno hispanohablante.

- *A book is in the box.* **A** indica singular (número) y no considera el género.

2. La función de los artículos indefinidos en español, como en inglés, estriba en su uso dentro de la frase nominal, dado que es una palabra gramatical (function word), para marcar la referencia no específica (Andrew, 1989:34).

Como ya se mencionó anteriormente, el sistema de artículos indefinidos está presente en ambas lenguas; sin embargo, se pueden distinguir algunas diferencias notables:

**TABLA NO. 4 CONTRASTE DE LOS ARTÍCULOS INDEFINIDOS EN INGLÉS Y ESPAÑOL**

IDIOMA	SINGULAR	PLURAL
ESPAÑOL	Un, Una, $\emptyset$	Unos, Unas, $\emptyset$
INGLÉS	a/an	some / $\emptyset$

Cabe destacar, que la transferencia de la lengua materna en relación con los artículos indefinidos, contribuye positivamente en el sentido de que en español éstos denotan una referencia no específica al igual que en inglés.

A continuación, se presenta la Tabla No. 5 que muestra los puntos de contraste en inglés y español más relevantes, así como las posibles áreas de error:

**TABLA NO. 5 CONTRASTE DE LOS ASPECTOS  
ESTRUCTURALES DE LOS ARTÍCULOS INDEFINIDOS EN  
INGLÉS Y ESPAÑOL**

PUNTO DE CONTRASTE	PREDICCIÓN DE ERROR
<p>Restricciones de colocación:</p> <p>1. <u>Con sustantivos contables</u> Español: singular, plural o <math>\phi</math> Inglés: singular <i>They're little boys.</i></p> <p>2. <u>Nivel fonético.</u> Español: un, una, unos, unas Inglés: <i>a</i> antes de una palabra con sonido de consonante. <i>an</i> antes de una palabra que inicie con sonido de vocal. <i>A notebook</i> <i>An apple</i></p> <p>3. <u>A antes de palabras que inician con vocal, pero tienen sonido de consonante.</u> Español: Un, una, unos, unas Inglés: <i>a</i> <i>A university</i></p> <p>4. <u>Artículo <i>an</i> antes de palabras que inician con consonante, pero tienen sonido de vocal.</u> Español: Un, una, unos, unas Inglés: <i>an</i> <i>An hour</i></p>	<p>Se espera el sobreuso de los artículos indefinidos con <i>sustantivos</i> contables en forma plural.</p> <p>Se espera el uso indiscriminado de las dos formas de los artículos indefinidos.</p> <p>Se espera el uso indiscriminado de las dos formas de los artículos indefinidos.</p> <p>Se espera el uso indiscriminado de las dos formas de los artículos indefinidos.</p>

CONTINUACIÓN

- 5 Ocupaciones o profesiones,  
religiones, clases, entre otros.

Español:  $\emptyset$   
Inglés: *a* o *an*  
*He's a doctor.*

Se espera la omisión de los artículos indefinidos.

- 6 One por a/an

Español: Un, una, unos, unas  
Inglés: *a* y *an*  
*He has a video.*

Se espera la sustitución de las dos formas de los artículos indefinidos por *one*.

7. A y an en descripciones.

Español: el, la, los, las  
Inglés: *a* y *an*  
*He's got an interesting face.*

Se espera la sustitución de los artículos indefinidos por los definidos.

- 8 Expresiones de tiempo para  
indicar frecuencia.

Español: "al" o "por"  
Inglés: *a* o *an*  
*We go to Brasilia once a year.*

Se espera la sustitución de los artículos indefinidos por las preposiciones: *to* o *for*.

9. Expresiones de precio cuando  
se estipula por qué cantidad

Español: Artículo definido  
Inglés: Artículo indefinido  
*It costs three dollars a liter.*

Se espera la sustitución de los artículos indefinidos por el artículo definido.

10. Expresiones de rapidez.

Español: "por"  
Inglés: *a* o *an*  
*A falcon can fly at about two miles a minute.*

Se espera la sustitución de los artículos indefinidos por la preposición "*for*"

CONTINUACIÓN

<p>11. <u>Exclamaciones que inician con <i>what</i></u>  Español: <math>\emptyset</math>  Inglés: Artículo indefinido  <i>What a pity!</i></p> <p>12. <u>Después de expresiones negativas, preposiciones o fracciones.</u>  Español: <math>\emptyset</math>  Inglés: Artículo indefinido  <i>You musn't go out without a coat.</i></p> <p>13. <u><i>a</i> y <i>an</i> para hablar de cualquier miembro de una clase con referencia genérica.</u>  Español: los, las  Inglés: <i>a</i> y <i>an</i>  <i>A doctor must like people.</i></p> <p>14. <u>Antes de nombres de enfermedades:</u>  Español: el, la, los, las  Inglés: <i>a</i> y <i>an</i>  <i>He has a toothache.</i></p>	<p>Se espera la omisión de los artículos indefinidos</p> <p>Se espera la omisión de los artículos indefinidos.</p> <p>Se espera la sustitución de los artículos indefinidos por el artículo artículo definido, y el sustantivo singular por la forma en plural.</p> <p>Se espera la sustitución de los artículos indefinidos por el artículo definido.</p>
---	--

NOTA: BASADA EN ANDREW 1989:61

Como se puede apreciar en la tabla anterior, el análisis contrastivo de los artículos indefinidos en inglés y en español distingue las posibles áreas de error del alumno hispanohablante quien aprende el inglés; sin embargo, para efectos de este trabajo sólo se considerarán los siete primeros puntos, dado que éstos representan los problemas más comunes en la competencia

comunicativa de los alumnos de preparatoria de primer semestre de nivel básico.

### **3.3 Tratamiento pedagógico de los artículos indefinidos *a* y *an* en diferentes libros de texto y otros materiales didácticos**

El análisis del tratamiento pedagógico de los artículos indefinidos *a* y *an* en inglés se llevó a cabo a través de diferentes libros de texto y diversos materiales didácticos de nivel preparatoria. Para tal efecto, se investigaron 19 libros en total, de los cuales 8 eran libros de texto para el estudiante, 1 libro del maestro y 10 de otro tipo de material didáctico. Sus resultados se enuncian a continuación:

#### **Libros de texto**

. **Básicos:** Se revisaron 6 (Jack C. Richards, 1997; Susan Axbey, 1996; Diane Warshawsky, et al, 1993; Gonzalo Celorio Morayta, 1997; Joy Holloway y Susan Keyes, 1989; Colin Granger y Digby Beaumont, 1992), de los cuales todos coinciden en las siguientes cuestiones:

- Exponen ejercicios con un enfoque comunicativo.
- No mezclan los artículos definidos con los indefinidos.
- Presentan reglas muy elementales:
  - . *a* antes de una palabra que inicia con sonido de consonante.
  - . *an* antes de una palabra con sonido de vocal.
  - . *a* y *an* antes de oficios y profesiones.

Nota: En 3 libros se encontró que en sus apartados gramaticales se presentan estas reglas de manera más implícita que explícita.



Esto indica que sería interesante y necesario incrementar algunas reglas que son importantes para el alumno en este nivel y que sus apartados gramaticales resulten más explícitos.

. **Intermedios:** Se revisaron 2 (John y Liz Soars, 1986 y Nancy Stanley, et al., 1988), de los cuales ninguno de los dos libros tratan el punto gramatical, objeto de nuestro trabajo. Esto significa que muchos de los problemas en el proceso de enseñanza/aprendizaje se atribuyen a que en este nivel ya no se retoman los artículos indefinidos.

### **Libros del maestro**

. **Avanzado:** Se revisó 1 (Peter Viney and Karen Viney, 1992) y los resultados coinciden con los libros de texto de nivel intermedio, es decir, tampoco consideran el tratamiento de los artículos indefinidos *a* y *an* en inglés.

### **Materiales Didácticos**

. **Básicos:** Se revisó uno (Robert J. Dixon, 1995) y únicamente se encontraron ejercicios mecánicos, la regla general: *a* antes de una palabra con sonido consonántico y *an* antes de una palabra con sonido vocálico y un apartado exclusivo para los artículos indefinidos.

. **Intermedios:** Se revisaron 8, de los cuales dos de ellos (Yolanda Barragán, et al., 1986 y Rob Nolasco, 1992) no tratan los artículos indefinidos; por su parte, Patricia K. Werner, et al., (1985) y L. G. Alexander (1990) coinciden en los siguientes puntos:

- Presentan los artículos definidos e indefinidos de manera separada.
- Mencionan las siguientes reglas:
  - . *a* y *an* indican una referencia no específica.

- . *a* y *an* se utilizan con sustantivos contables en singular; en forma plural se les antepone *some*.
- . Se utilizan antes de nombres de profesiones, religiones y nacionalidades, entre otros.
- . Se utilizan *a* y *an* para precio, distancia y frecuencia.

Como podemos observar, estos dos autores profundizan más en el tratamiento de los artículos indefinidos, lo cual beneficia en el uso de éstos.

En los cuatro libros restantes (Digby Beaumont y Colin Granger, 1989; Raymond Murphy, 1989; Marjorie Fuchs, et al., 1994 y Leo Jones, 1992) coinciden en el sentido de que presentan al mismo tiempo los artículos definidos con los indefinidos y de alguna manera consideran las mismas reglas anteriores.

- . **Avanzados:** Se revisó uno (Robert J. Dixon, 1995) y se encontraron únicamente ejercicios mecánicos que solamente retoman reglas elementales y mezclan tanto los artículos definidos como los indefinidos.

Como se puede apreciar, las reglas que a veces se presentan sobre todo, en los libros de texto, no satisfacen las necesidades de los alumnos, lo que nos lleva a crear una gramática pedagógica que dé respuesta a los problemas específicos de los artículos *a* y *an* de los alumnos de nivel básico de preparatoria.

A lo largo de este capítulo se analizó la descripción lingüística de los artículos indefinidos *a* y *an* en inglés a partir de su definición y su evolución en la historia del idioma inglés. Posteriormente, se realizó una integración de diferentes puntos de vista en relación con la morfosintaxis de las gramáticas de L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>, y se encontró que para los nativohablantes del inglés el empleo de los artículos indefinidos no representa un problema, dado que las gramáticas sólo mencionan las reglas generales: es decir, *a* antes de una palabra

con sonido de consonante y **an** antes de una palabra con sonido de vocal. En L<sub>2</sub>, se detectó que para los alumnos que cuentan con un sistema de artículos en su lengua materna puede ser de gran beneficio para el empleo adecuado de los artículos indefinidos de la lengua meta.

En la gramática del español como en la del inglés, el sistema de artículos está presente; ambas gramáticas los clasifican en definidos e indefinidos o determinados e indeterminados y su función estriba en su uso dentro de la frase nominal que marca la referencia no específica. Esto significa que la transferencia de la lengua materna aporta elementos de gran ayuda para el mejor dominio del punto lingüístico que nos atañe.

Por otro lado, se realizó un análisis contrastivo, que indica los puntos de contraste en inglés y en español con el objeto de detectar las posibles áreas de error. Asimismo se revisaron algunos libros de texto, guías del maestro y materiales didácticos con la finalidad de analizar el tratamiento pedagógico que se les da a los artículos indefinidos y se concluyó que efectivamente es necesario incrementar y enfatizar reglas indispensables, así como ejercicios que faciliten el uso correcto de los artículos indefinidos **a** y **an** en inglés en todos los niveles (básico, intermedio y avanzado) que conlleven a una eficiente competencia comunicativa. Por tal motivo en el siguiente capítulo se presentará un diseño de ejercicios que apoye las necesidades del alumno.

## CAPÍTULO IV

### DISEÑO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Como ya se mencionó en la primera parte de este trabajo, la elaboración de una gramática pedagógica tiene como finalidad facilitar el proceso enseñanza/aprendizaje de un punto lingüístico específico de una población determinada. Por lo tanto, en este último capítulo se presentará una serie de ejercicios, material accesible, sugerencias didácticas, técnicas y procedimientos que favorezcan a la adquisición de los artículos indefinidos *a* y *an* que causan gran dificultad a los alumnos hispanohablantes de preparatoria de primer semestre.

El diseño de ejercicios se basará en los modelos de **toma de consciencia** (Grammar Consciousness Raising Tasks), **input** y **output estructurado**, **Task based**, **el enfoque comunicativo** y **la teoría cognoscitiva**. Es importante recordar que el modelo de toma de consciencia es el primer contacto que el alumno tiene con la lengua y únicamente tiene como objetivo primordial crear una consciencia lingüística en el alumno del punto gramatical en cuestión y que éste sea capaz de inferir y deducir por sí mismo la regla gramatical. Una vez creada esta consciencia, Van Patten (1994) por su parte, propone el *input estructurado*, que como ya se mencionó en el capítulo II, consiste en la enseñanza explícita del punto lingüístico a través de las relaciones de forma y significado. En este sentido, este modelo pone especial interés en la adquisición de la forma y la estructura que es indispensable para crear un sistema lingüístico. Es así como surge el *output estructurado* con el objeto de dar continuidad al *input estructurado*, para que el alumno desarrolle la

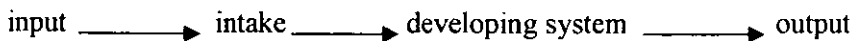
producción y posea la habilidad de usar la lengua en contextos comunicativos con fluidez y exactitud.

De acuerdo con Terrell (1986 y 1991: 117), la producción de una expresión considera dos procesos o habilidades:

1. Tener la capacidad de expresar una idea a través de una estructura o forma particular.
2. Ser capaz de expresar diferentes formas o estructuras juntas a través de diversas estrategias apropiadas.

Como se puede observar, el *input estructurado* tiene como objetivo la comprensión de las estructuras gramaticales que faciliten el proceso de aprendizaje del alumno, mientras que el *output* espera la producción del alumno del punto gramatical enseñado en el salón de clase. En la figura No. 3, se puede apreciar un esbozo de los procesos de adquisición de una lengua extranjera.

### FIGURA NO. 3 PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA



MODELO DE VAN PATTEN (1994:117)

Las actividades del *output estructurado* tienen dos características principales:

1. Deben estar basadas en un intercambio de información desconocida por el interlocutor.
2. El alumno debe ser capaz de expresar significado a través de una forma o estructura gramatical.

El *output estructurado* permite a los alumnos acceder a las formas y estructuras creadas en su sistema lingüístico con el objeto de comunicar una idea. Por ende, las actividades del *output estructurado* deben seguir las actividades del *input estructurado* y nunca divorciarse del significado.

El modelo de *task based* (realización de tareas) se basa primordialmente en la resolución de un problema en donde los alumnos emplean un punto gramatical específico y de esa manera se desarrolla un conocimiento explícito y se provee de oportunidades en un contexto. En este sentido, el alumno se integra a una actividad comunicativa que le permite comprender, manipular, producir e interactuar en la lengua meta en su donde su atención se centra en el significado más que en la forma. Los componentes de *task based* son los siguientes: a) objetivos; b) input; c) actividades; d) rol del profesor; e) role del alumno y f) contexto.

Por otro lado, de acuerdo con el enfoque comunicativo, se diseñarán ejercicios comunicativos de las cuatro habilidades, basados en la forma, el significado y la función, en donde el alumno será capaz de expresar y entender diferentes funciones de la lengua en diversos contextos, tales como: solicitar información, describir, manifestar gustos y disgustos, interactuar socialmente con otra persona, entre otros. Se destaca el hecho de que una idea se puede expresar con diferentes formas lingüísticas, mientras que una misma forma lingüística sirve para diferentes funciones.

Entre el emisor y el receptor hay una negociación de significado. El emisor debe saber que su mensaje se está transmitiendo efectivamente y recibir

retroalimentación del receptor. En este sentido, es importante el contexto social para el rol de los interlocutores.

Dentro del contexto de la enseñanza en el enfoque comunicativo, los papeles del profesor y el alumno son distintos que en métodos más tradicionales. El maestro es un facilitador del aprendizaje del cual se pretende hacer responsable al mismo alumno. Otra de las tareas del profesor consiste en propiciar situaciones de comunicación que motiven a los alumnos a compartir y expresar sus ideas, opiniones y sentimientos. La evaluación del aprendizaje se presenta generalmente de manera indirecta y existe gran tolerancia a los errores de los alumnos ya que es más importante la fluidez que la precisión.

En relación con la teoría cognoscitiva se puede apreciar que el aprendizaje de una  $L_2$  es considerado como un proceso cognoscitivo complejo, en donde el alumno practica las estructuras para lograr la automatización y reestructuración. En este sentido la teoría cognoscitiva se relaciona con los modelos anteriormente mencionados, dado que la *reestructuración* es un aspecto característico de las primeras etapas del aprendizaje y pretende que el alumno relacione los conocimientos nuevos con los anteriores. Este es el caso de los modelos de toma de consciencia e input estructurado. Una vez que el alumno integra, reorganiza la nueva información con la anterior y la procesa con un mínimo esfuerzo, se dice que ha sido *automatizada*. Éste es caso del output estructurado.

Los ejercicios que se presentarán en este capítulo estarán especialmente diseñados para el desarrollo de cada una de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y la producción escrita, siguiendo los modelos previamente mencionados. Asimismo, se diseñarán

ejercicios con la integración de las cuatro habilidades y se proporcionará al profesor las instrucciones necesarias para el empleo de cada ejercicio, clave de respuestas, así como bibliografía de consulta.

#### 4.1 Explicación gramatical para el docente

Como se puede apreciar en el capítulo III, los artículos pertenecen a un grupo gramatical que se llama *determiners* (determinadores) en inglés. Éstas son palabras que pueden aparecer delante de los sustantivos, e incluyen adjetivos posesivos y pronombres demostrativos, entre otros. Los artículos son los miembros más importantes del grupo. Se clasifican en dos categorías: *determinado o definido e indeterminado o indefinido*.

##### Definición

Los artículos indefinidos o indeterminados *a* y *an* en inglés se emplean en dos contextos diferentes: el artículo *a* se utiliza antes de una palabra con sonido de consonante, y el artículo *an* antes de una palabra con sonido de vocal. Su significado general es *one* (uno), por ejemplo: *a man* (un hombre), *an hour* (una hora), *a dozen eggs* (una docena de huevos). En otros casos su significado es: a) *each, every* y *per*; *six times a day* (seis veces al día), *70 kilometres an hour* (70 kilómetros por hora); b) *a certain*; *A Mr. Watkins phoned* (llamó un tal Sr. Watkins); c) *any*; *A horse with a broken leg cannot run* (cualquier caballo con una pata rota no puede correr) y d) con *little* (poco) y *few* (pocos); *She needs a little attention* (necesita un poco de atención); *They have a few paintings* (tienen algunos cuadros). (*Diccionario Concise Español-inglés/English-Spanish*, 1998 y *Dictionary of Contemporary English: New Edition*, 1991).



## Uso

A continuación se mencionan las reglas más importantes de uso frecuente de los artículos indefinidos *a* y *an*.

1. Se utilizan los artículos indefinidos *a* y *an* delante de sustantivos contables en forma singular:

- *a car*
- *an egg*

En forma plural se usa *some*:

- *I need some new shirts.*

2. Se emplea *a* antes de una palabra con sonido consonántico y *an* antes de una palabra con sonido de vocal:

- *a book*
- *an elephant*

3. Se emplea *a* antes de una palabra con sonido de consonante, aunque esté escrita con vocal; es el caso de las que inician con *u* o *eu*:

- *a university*

4. Se emplea *an* antes de una palabra con sonido de vocal, aunque esté escrita con consonante:

- *an honest man*

5. Antes de nombres de profesiones u oficios, religiones, clases o nacionalidades:

- *He's **a** doctor and **a** Catholic, but **a** fool.*
- *She's **an** American girl.*

6. *A/an* es el equivalente de **one**, pero debe evitarse el error de emplear **one** en lugar de *a/an*, salvo cuando se quiere enfatizar que nada más hay uno sólo, es decir:

- ***One** girl wanted to go out, but the others wanted to stay at home.*
- *I have **a** video. pero no I have **one** video.*
- En expresiones: ***one day***
- ***One hundred and one thousand***
- En expresiones como: ***only one** y **just one***

7. *A* y **an** en descripciones:

- *He's got **a** long nose.*

Nota: **hair** es singular y no tiene artículo.

- *She's got dark hair. pero no **a** dark hair o dark **hairs***

#### 4.1.1 Ejercicio de toma de consciencia (*Grammar consciousness raising task*).

**Objetivo:**

El alumno será capaz de descubrir y deducir por sí mismo la regla gramatical del empleo de los artículos indefinidos *a* y *an*.

**Tiempo:** 30 minutos.

**Material:** Copia fotostática.

**Instrucciones para el profesor:**

El profesor entrega a los alumnos una fotocopia que contenga diez oraciones escritas gramaticalmente correctas y solicita a sus alumnos que las analicen individualmente en un tiempo máximo de 10 minutos. Una vez transcurridos los diez minutos, el profesor divide a sus alumnos en equipos y éstos comentan sus conclusiones en equipo. Posteriormente, cada equipo presenta sus conclusiones al grupo y se establece la(s) regla(s) por consenso general. En el caso de que los alumnos no lleguen a inferir la(s) regla(s), el instructor las proporcionará, así como sus usos especiales (Ver apartado 4.1).

## Hoja de trabajo

1. She is an excellent teacher.
2. It's a difficult exercise.
3. John is an American boy.
4. She's a doctor.
5. Mr. Johnson is an engineer.
6. I have an umbrella.
7. George is an honest man.
8. He's studying in a university.
9. He's got a long nose.
10. Javier has only one sister.

## 4.2 Comprensión auditiva

De acuerdo con algunos autores, tales como Gillian Brown (1990), Jeremy Harmer (1996), Martin Parrot (1993) y Penny Ur (1984), la comprensión auditiva es un proceso dinámico, activo y participativo; que erróneamente se ha considerado como una habilidad pasiva y receptiva. Interviene todo un proceso mental constante en el oyente que consiste en una serie de habilidades para identificar, comprender, predecir, inferir y verificar el propósito del discurso.

Willis (1981), Ur (1984) y Van Patten (1994) establecen las siguientes habilidades del oyente en la comprensión auditiva:

1. Escuchar con un propósito, deseo o con ciertas expectativas.
2. Predecir lo que va a decir el hablante.
3. Adivinar o inferir el significado del vocabulario desconocido que emplea el hablante, sin atemorizarse. Se recomienda enfocar la atención en las palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivos) que en las de función (artículos, preposiciones).
4. Responder de inmediato a lo que escucha a través de la percepción, interpretación del mensaje y la negociación del significado.
5. Ver a la persona a quien se escucha si es posible.
6. Identificar los puntos importantes y rechazar lo que no es relevante.
7. Retener las ideas principales.
8. Reconocer los marcadores del discurso.
9. Reconocer los mecanismos de cohesión que incluyen los conectores, pronombres, referencias contextuales.
10. Comprender los patrones de acentuación y entonación.
11. Entender la información inferida, intención y actitud del hablante.

12. Los alumnos tienen que manejar el ruido y la redundancia en el idioma.
13. Vencer la fatiga y el cansancio que afectan la comprensión auditiva.

A través de estas características, se puede valorar la participación activa del oyente en el acto comunicativo, así como su intervención en la construcción del discurso. Asimismo, se puede apreciar por qué la comprensión auditiva es considerada como un proceso meramente activo y no pasivo.

La comprensión auditiva es proceso psicolingüístico en donde el oyente emplea una variedad de procesos mentales que provienen de sus conocimientos previos y a través de éstos, le dará sentido y significado a lo que el emisor le proporcione.

El proceso psicolingüístico se integra en los siguientes puntos:

1. Percibir el estímulo oral: Aspectos fisiológicos que tienen que ver con la forma en como se procesa el mensaje dentro del oído y posteriormente como se envía la señal al cerebro para atender al estímulo.
2. Atender a un estímulo oral. Se refiere a los mecanismos que posee el receptor (oyente) y que le ayudan a filtrar y a fijar la atención en un punto determinado, es decir, el receptor únicamente se concentra activamente en lo que le interesa; filtra ruidos o distractores del medio ambiente pero no los considera.
3. Asignar significado al estímulo oral: Acto comunicativo que comprende asuntos personales, culturales, lingüísticos y que todos éstos interactúan de una manera compleja para darle significado a lo que se atiende.

Existen dos situaciones de comprensión auditiva:

1. Colaborativa: El hablante y el oyente trabajan juntos para negociar el

significado y en la construcción del discurso con expresiones corporales, preguntando, asintiendo, etc.

2. No colaborativa: El oyente no participa, por ejemplo: cuando escucha una Canción o una conversación.

Modalidad. Se refiere a la presencia únicamente de la percepción auditiva o también la visual.

**FIGURA NO. 4 SITUACIONES DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA**

Modalidad	Sólo oral	Oral + Visual
Colaborativo	Teléfono	Entrevista
No colaborativo	Radio Noticias	Televisión Noticias

MODELO DE VAN PATTEN (1994)

Por lo tanto, la comprensión auditiva es un proceso dinámico para comprender e identificar lo que otros dicen. Esto quiere decir, entender el acento o pronunciación del hablante, así como su intención, gramática y vocabulario.

## Comprensión auditiva

### 4.2.1 Ejercicio de *input* estructurado de opción binaria

**Objetivo:** El alumno reconocerá la forma fonética de los artículos indefinidos *a* y *an*.

**Tiempo:** 25-30 minutos.

**Material:** Cuaderno y posible grabadora.

#### Instrucciones para el profesor:

El profesor solicitará a sus alumnos que copien el siguiente cuadro en su cuaderno.

NO.	TRUE	FALSE
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Una vez copiado el cuadro anterior, el alumno escuchará diez oraciones, en las cuales marcará con una ( ✓ ), dependiendo si el enunciado es verdadero o falso.



Las diez oraciones pueden ser leídas por el profesor o previamente grabadas. Si se considera necesario, es posible repetir las en una segunda ocasión y por último se discutirán las respuestas en grupo.

1. Gabriel García Márquez is an excellent writer. He wrote: “Cien años de soledad.”
2. A census means that demographers calculate the number of inhabitants in a city.
3. Marie Curie was a famous lady. She discovered radium.
4. Robert Kitch was a scientist. He developed the relativity theory.
5. Scotland is a land of mountains, lakes and romantic castles.
6. Cricket is a typically American game.
7. Central Park is a beautiful green oasis in the middle of New York.
8. Teotihuacan was a holy city, but also an active commercial and industrial center.
9. An American wedding can be celebrated anywhere.
10. An important celebration for American and British people is their fifteenth birthday.

### Clave de Respuestas

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

## Comprensión auditiva

### 4.2.2 Ejercicio de *input* estructurado

**Objetivo:** El alumno reconocerá la forma fonética de los artículos indefinidos *a* y *an*.

**Tiempo:** 25-30 minutos.

**Material:** Cuaderno y posible grabadora.

#### Instrucciones para el profesor:

1. El profesor solicitará a sus alumnos que reproduzcan el siguiente cuadro en su cuaderno.

NO.	AGREE	DISAGREE
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

2. El profesor indicará a sus alumnos que escuchen la cinta y que marquen la respuesta que consideren correcta y se asegurará de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
3. Lea el texto o toque la cinta una vez; y si lo considera necesario repita una segunda ocasión.
4. Comente las respuestas junto con sus alumnos.

### **Tapescript**

1. A man has to be rich, handsome and sincere for me to like him.
2. You get angry when somebody tells you a lie.
3. A “hobby” is usually an activity that a person does alone.
4. In Mexico, people usually go out of the city when they have a long weekend.
5. When you go to the movies with your boyfriend or girlfriend, you always choose a good place . . . . . “in the corner”.
6. When a friend invites you to his/her house and he offers you something to eat, you eat everything even though you don’t like the food.
7. A black cat is a symbol of bad luck.

### **Clave de respuestas**

Como se puede observar en este ejercicio no existe clave de respuestas, en virtud de que se trata de un ejercicio de tipo afectivo en el cual ambas respuestas son correctas.

## **Comprensión auditiva**

### **4.2.3 Ejercicio de enfoque comunicativo**

**Objetivo:** El alumno reconocerá la forma fonética de los artículos indefinidos *a* y *an* y los relacionará con su significado mediante apoyos visuales.

**Tiempo:** 50-60 minutos.

**Material:** 2 copias fotostáticas y posible grabadora.

#### **Instrucciones para el profesor:**

##### **Primera parte**

1. Entregue una fotocopia a cada alumno de la hoja de trabajo.
2. Solicite al alumno que observe cuidadosamente cada uno de los siguientes dibujos con el objeto de que se familiarice con ellos.
3. Lea las instrucciones del ejercicio y asegúrese de que hayan sido comprendidas.
4. Lea el texto o toque la cinta una vez y si lo considera necesario repita una segunda ocasión.
5. Verifique las respuestas con sus alumnos.

##### **Segunda parte**

1. Lea las instrucciones del ejercicio y asegúrese de que hayan sido comprendidas.
2. Asigne 5 minutos a sus alumnos para que realicen el ejercicio.
3. Lea el texto o toque la cinta una vez y si lo considera necesario repita una segunda ocasión.
4. Revise las respuestas junto con sus alumnos.

### **Tapescript (Primera parte)**

1. Javier is a good player. He's ten years old. He always practices alone.
2. Her name is Ann. She loves animals. She's an excellent employee.
3. Alice is a pretty girl. She likes to play with her toys.
4. They're entertainers. They work in Plaza Garibaldi.
5. Frank works very hard. He's an efficient factory worker.
6. Rose is a good assistant. She types very fast.

### **Tapescript (Segunda Parte)**

- |                  |                      |
|------------------|----------------------|
| 1. a book        | 7. doctors           |
| 2. a car         | 8. a house           |
| 3. an hour       | 9. a cheap car       |
| 4. a university  | 10. an idea          |
| 5. an island     | 11. an easy exercise |
| 6. an Englishman | 12. dancers          |

### **Clave de respuestas (Primera parte):**

- |      |      |
|------|------|
| 1. B | 4. B |
| 2. A | 5. B |
| 3. B | 6. A |

### **Segunda Parte**

- |       |                             |
|-------|-----------------------------|
| 1. a  | 7. ___ (espacio en blanco)  |
| 2. a  | 8. a                        |
| 3. an | 9. a                        |
| 4. a  | 10. an                      |
| 5. an | 11. an                      |
| 6. an | 12. ___ (espacio en blanco) |

# Hoja de trabajo

## Primera parte

Escuche la cinta y marque con una ( ✓ ) el dibujo que describa correctamente cada oración.

A

1.



B



2.



3.



A

B



## Segunda Parte

1. Escriba en la línea *a*, *an* o deje el espacio en blanco según corresponda en cada caso.
2. Escuche la cinta y verifique sus respuestas.

1. \_\_\_\_\_ book

2. \_\_\_\_\_ car

3. \_\_\_\_\_ hour

4. \_\_\_\_\_ university

5. \_\_\_\_\_ island

6. \_\_\_\_\_ Englishman

7. \_\_\_\_\_ doctors

8. \_\_\_\_\_ house

9. \_\_\_\_\_ cheap car

10. \_\_\_\_\_ idea

11. \_\_\_\_\_ easy exercise

12. \_\_\_\_\_ dancers



### 4.3 Producción oral

La comunicación humana se basa primordialmente en dos actividades: hablar y escuchar. La interacción humana depende cada vez más de la producción oral. Se ha comprobado que el 74% de nuestro tiempo lo empleamos en hablar y escuchar, por ende, es imprescindible considerar a la producción oral como la habilidad fundamental de todo ser humano (Mónica Rangel Hinojosa, (1977:13). La comunicación es un medio a través del cual los seres humanos transmiten ideas, pensamientos, sentimientos a uno o más individuos de acuerdo con un propósito o intención en un contexto social dado. Van Patten (1994) establece la existencia de dos propósitos:

1. *Psico-social*. Aquí el ser humano emplea la comunicación únicamente como un formalismo social, es decir, el emisor no tiene la necesidad de obtener información, sólo pretende mantener un contacto lingüístico con el receptor. Ejemplo:

A: ¡Hola!, ¿Cómo estás?

B: Bien, gracias.

A: ¿Y tú?

B: Excelente, gracias.

A: Bueno, ¡hasta luego!

B: ¡Hasta pronto!, ¡Ah, y . . . No olvides llamarme!

2. *Información cognoscitiva*. En este caso, el emisor establece la comunicación con el objeto de obtener información específica. Este tipo de comunicación es frecuentemente utilizada por los alumnos en el salón de clase.

Asimismo, plantea que el acto de comunicar incluye la expresión, la interpretación y la negociación del significado.

Jeremy Harmer (1996:46-47) por su parte establece que la comunicación es un proceso extremadamente complejo porque intervienen diferentes variables en el acto comunicativo y entre ellas encontramos las siguientes:

Primeramente, el emisor y el receptor deben tener un propósito para comunicarse. En segundo lugar pretenden obtener un resultado de lo que dicen y en tercer lugar requieren de la adecuada selección de patrones y registros de su conocimiento lingüístico para lograr su propósito.

Por lo tanto, se puede concluir que la comunicación tiene como objetivo primordial que el alumno sea capaz de emplear la lengua en cualquier contexto, por ejemplo: al realizar un reporte oral, al contestar preguntas, al formular una serie de cuestiones, al comparar, describir, narrar, entre otros.

## Producción oral

### 4.3.1 Ejercicio de *output* estructurado

**Objetivo:** El alumno empleará de manera oral los artículos indefinidos *a* y *an* cuando se expresa el oficio o empleo de una persona por medio de un juego de actuación, adivinanzas y con la ayuda de preguntas personales.

**Tiempo:** 40-50 minutos.

**Material:** 1 urna que contenga 18 papелitos de las profesiones a representar y una copia fotostática.

#### **Instrucciones para el profesor:**

##### **Primera parte**

1. El profesor divide el grupo en dos equipos.
2. El número de equipo se designará de acuerdo con un volado y el equipo ganador será quien decida el turno de inicio.
3. El equipo No. 1 elegirá a un representante y será quien por medio de la mímica o la actuación reproduzca el rol de un oficio, trabajo o empleo en un máximo de 1 minuto.
4. El profesor solicitará al representante del equipo que saque un papелito de la urna que indicará el rol a reproducir.
5. El resto del equipo estará encargado de adivinar el empleo que se está representando, para lo cual utilizará las expresiones: *Are you a . . . . .?* or *You're an . . . . .* En caso de acertar se le asignará un punto al equipo y en caso contrario se les dará la respuesta, por ejemplo: I'm a doctor.
6. El equipo que mayor número de puntos reúna será el ganador.
7. No podrá pasar la misma persona; cada equipo deberá seleccionar a personas diferentes.
8. Los equipos representarán los siguientes oficios (contenido de la urna):

- |                    |                                 |
|--------------------|---------------------------------|
| a) musician        | b) teacher                      |
| c) engineer        | d) doctor                       |
| e) secretary       | f) homemaker-housewife          |
| g) actor           | h) writer                       |
| i) businessperson  | j) lawyer                       |
| k) accountant      | l) dancer                       |
| m) student         | n) accountant                   |
| o) taxi driver     | p) police officer               |
| q) race-car driver | r) professional football player |

### **Segunda parte**

1. El profesor entregará una hoja de trabajo a sus alumnos.
2. Leerá las instrucciones del ejercicio y se asegurará de que hayan sido comprendidas.

### **Clave de respuestas**

Como se puede observar, en este ejercicio no existe clave de respuestas, puesto que se trata de un ejercicio meramente afectivo.

## Hoja de trabajo

### Segunda parte

1. Escribe en el recuadro de abajo, cuál sería tu trabajo, empleo u oficio ideal.
2. Entrevista a tus compañeros y selecciona a cinco de ellos que también compartan tu opinión y anota sus nombres en el recuadro.

Se sugiere la siguiente estructura.

A) I'm a singer. What do you do? or What about you?

B) I'm a singer, too.

C) I'm a police officer.

My ideal job:
People with the same ideal job:
1.
2.
3.
4.
5.



## Hoja de trabajo

A: What does your father do?

A: Where does he work?

A: What does your mother do? or What about your mother?

A: Where does she work?

A: Do you have brothers and sisters?

B: Yes, I do. I have two brothers and only one sister.

A: And, What do they do?

hotel	actor	nurse				
school	fire station	worker	employee			
bank	factory	hospital	waiter	doctor	cook	teacher
department store	restaurant	actress	mechanic	accountant		
drugstore	post office	airport	banker	secretary	student	
movie theater	university	lawyer	waitress	driver		
libray	gas station	housewife	homemaker			
office	businessperson					

## **Producción oral**

### **4.3.3 Ejercicio de enfoque comunicativo**

**Objetivo:** El alumno utilizará en su expresión oral los artículos indefinidos *a*, *an* y la palabra *one* por medio entrevistas que conlleven a obtener información acerca de sus hábitos alimenticios.

**Tiempo:** 20-30 minutos.

**Material:** Dos copias fotostáticas y cuaderno.

#### **Instrucciones para el profesor:**

1. El profesor iniciará la clase preguntando a sus alumnos qué acostumbran desayunar antes de ir a la escuela.
2. El profesor continuará preguntando a sus alumnos qué comen cuando se quedan con hambre.
3. El profesor entregará la hoja de trabajo a cada uno de sus alumnos, les solicitará que se integren por parejas y les pedirá que se cuestionen acerca de sus hábitos alimenticios de acuerdo con la información proporcionada en la hoja de trabajo.
4. El profesor solicitará a sus alumnos, que entrevisten por lo menos a otros tres compañeros.
5. El alumno registrará sus conclusiones y las presentará oralmente al grupo.

#### **Clave de respuestas**





























En este ejercicio no existe una clave de respuestas objetiva, ya que las respuestas están determinadas por los gustos, preferencias y costumbres de los alumnos.



## Hoja de trabajo




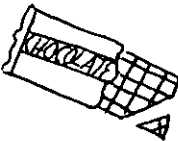








A: What do you have for breakfast?

B: I have *a glass of milk, a banana and sometimes an egg.*

FRUIT	DRINKS	FOOD		
apple 	cup of coffee 	eggs 	sandwich 	
orange 				
pear 	cup of tea 	bacon 	steak 	
banana 				
brunch of grapes 	glass of milk 	slice of cheese 	butter 	
slice of water melon 	glass of atole 	piece of chicken 	fish 	
slice of papaya 	glass of orange juice 	taco 	tortillas 	
peach 	glass of water 	doughnut 	slice of	(sweet) roll 
mango 			bread 	
(other)	(other)	(other)		

A: What do you usually have for a snack? or  
 What do you usually have when you're still hungry?

B: Well, I sometimes have *an apple*.

SNACK FOODS		
 ice cream cone	 apple	 lollipop or piece of candy
 candy bar	 slice of pizza	  hot dog    hamburger
 potato chips	 tortilla chips	   cookies    gansito    pinguinos

- El alumno registrará sus conclusiones y las presentará oralmente al grupo, por ejemplo:

*Javier always has a glass of orange juice or a glass of milk, a piece of bread, eggs and only one tortilla for breakfast. When he's still hungry, he has an ice cream cone or a piece candy for a snack.*

## Producción oral

### 4.3.4 Ejercicio de enfoque comunicativo

**Objetivo:** El alumno utilizará los artículos *a* y *an* en su producción oral para mencionar la existencia y ubicación de diferentes establecimientos o edificios públicos con la ayuda de dos croquis.

**Tiempo:** 30-40 minutos.

**Material:** 2 copias fotostáticas de los croquis A y B.

#### Instrucciones para el profesor:

1. El profesor integrará el grupo por parejas.
2. A cada pareja se le entregarán dos croquis A y B iguales.
3. El profesor explicará a sus alumnos las instrucciones del ejercicio hasta que sean comprendidas. El alumno quién reciba el croquis A estará encargado de dibujar seis de los siguientes establecimientos e instituciones públicas que se mencionan a continuación en cualquiera de los espacios asignados en su hoja. Es importante impedir que su compañero vea donde los ubica.

- |               |                |                |                  |
|---------------|----------------|----------------|------------------|
| a) drugstore  | b) post office | c) gas station | d) bank          |
| e) hospital   | f) restaurant  | g) theater     | h) movie theater |
| i) school     | j) airport     | k) library     | l) hotel         |
| m) university | n) auditorium  | o) English     | p) Italian       |
|               |                | institution    | restaurant       |

4. El otro integrante recibirá el croquis B, que será exactamente igual al de su compañero (sin lugares designados) y estará encargado de reproducir el mapa del compañero A con todos sus establecimientos e instituciones públicas mediante las siguientes preguntas, por ejemplo:

A: Is there a bank?

A: Where is it?

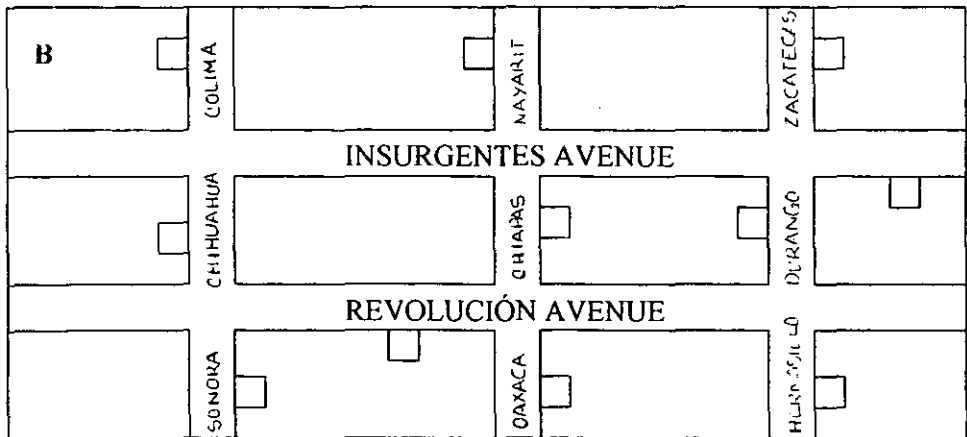
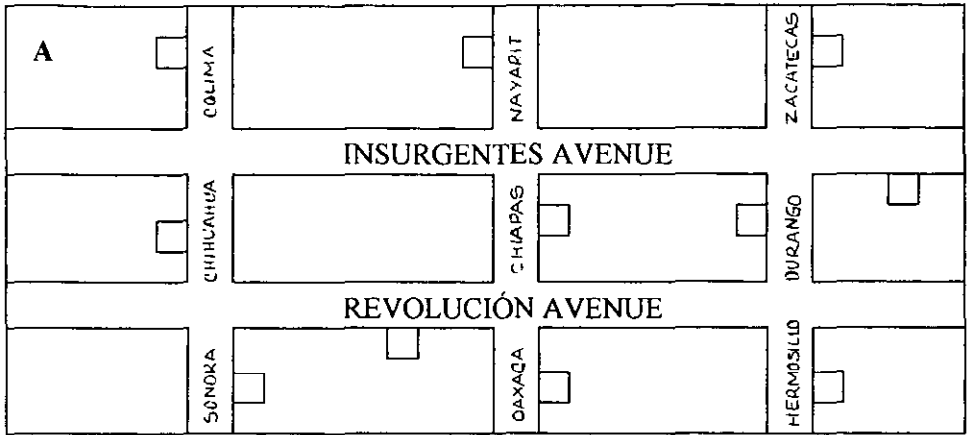
5. Una vez que el integrante **B** haya ubicado los 6 lugares solicitados, se invertirán los papeles y se repetirán los pasos 3 y 4, para lo cual el profesor entregará otros dos croquis **A** y **B**.

### **Clave de respuestas**

No existe clave de respuestas en virtud de que se trata de un ejercicio de tipo afectivo, en el cual el alumno determina sus propias respuestas.

**Hoja de trabajo**

- |               |                |                |                  |
|---------------|----------------|----------------|------------------|
| a) drugstore  | b) post office | c) gas station | d) bank          |
| e) hospital   | f) restaurant  | g) theater     | h) movie theater |
| i) school     | j) airport     | k) library     | l) hotel         |
| m) university | n) auditorium  | o) English     | p) Italian       |
- institution                      restaurant



#### **4.4 Comprensión de lectura**

- **Definición e importancia de la lectura**

Tradicionalmente la lectura fue considerada como una habilidad meramente “receptiva” y “pasiva”, sin embargo algunos autores tales como: Van Patten (1994), William Grabe (1991), Frank Smith (1971, 1979, 1982), Goodman (1967,1985) y Coady (1979) coinciden en que la lectura es una conducta inteligente en la que se coordina diversa información con el objeto de obtener significado de un texto.

La participación del lector no se reduce a una tarea mecánica. Al enfrentarse a un texto en busca de información, no sólo se requiere tener conocimientos respecto a las formas gráficas; si el propósito es obtener significado a partir de lo impreso, se ponen en juego una serie de información que el texto en cuestión no provee, se trata de conocimientos que poseemos con anterioridad (schemata).

El proceso de la lectura ha sido considerado como una habilidad sumamente importante en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, dado que el alumno requiere leer, entre otras cosas acerca de los últimos descubrimientos, hallazgos, experimentos y sucesos que contribuyen en gran medida a su desarrollo profesional.

- **Historia de la comprensión de lectura en el contexto de L<sub>2</sub>**

En la década de los 60's, el método audiolingual consideró a la comprensión de lectura como una habilidad para reforzar el aspecto oral, ya que permitía examinar la gramática, el vocabulario y practicar la pronunciación. Más tarde surgieron dos grandes desafíos: por un lado se presentaron necesidades institucionales que exigían el dominio avanzado de

la comprensión de lectura requerida por las universidades en países de habla inglesa que se encuentran con un gran número de alumnos extranjeros y por otra parte, un cambio fundamental en la teoría de la lectura, que con Goodman y Smith se empezó a considerar como un proceso psicolingüístico, que consistía en una interacción entre el pensamiento y el lenguaje, es decir, el alumno tenía la capacidad de seleccionar, predecir, inferir, confirmar y autocorregirse para construir significado (Goodman '67, '85 en Grabe 1991:376-377p.).

Posteriormente, Clarke y Silberstein ('77) establecen que la lectura es un proceso activo en el cual es indispensable desarrollar habilidades y hábitos de lectura a través de diferentes estrategias para lograr mayor efectividad en la lectura. Coady ('79), por su parte reinterpreta, el modelo psicolingüístico de Goodman y conceptualiza el proceso de lectura en tres componentes: proceso de estrategias, bagaje cultural y habilidades conceptuales.

- **Enfoques de algunos otros investigadores acerca del proceso de comprensión de lectura**

Dado que la comprensión de lectura es un proceso complejo, algunos autores, entre ellos Carpenter y Just (1986), Carr y Levy (1990), Haynes y Carr (1990) y Rayner y Pollatsek (1989 en Grabe 1991:376) establecen seis componentes que explican el proceso de la comprensión de la lectura, formando lo que se llama El Enfoque de Habilidades Componentes.

1. Reconocimiento automático de las habilidades.
2. Vocabulario y conocimiento estructural.
3. Conocimiento de la estructura del discurso formal.

4. Conocimiento del tema o materia de que se trata, en general al conocimiento del mundo.
5. Síntesis y evaluación de habilidades/estrategias.
6. Conocimiento metacognoscitivo y habilidades de monitoreo.

Otro enfoque básico para entender el proceso de la lectura es la de tres procesos conocidos en discutir habilidades receptoras:

- a) ***bottom up***: proceso de decodificar símbolos escritos, iniciando de las unidades más pequeñas (letras individuales) a las más extensas (palabras, cláusulas y oraciones).
- b) ***top down***: Se refiere al conocimiento previo del lector que sirve de base para realizar predicciones del texto.
- c) ***proceso interactivo***: El desarrollo de los dos procesos anteriores permite al lector una comprensión de la lectura fluida.

- **Modelo interactivo de la lectura**

Rumelhart (1977 en Lee/Van Patten 1994:1991) propuso el siguiente modelo interactivo que contiene los componentes o todos los recursos culturales que permiten obtener significado del material impreso y relacionar el conocimiento nuevo con los conocimientos anteriores.





- **Contribución del lector para la comprensión del texto**

Como ya se mencionó con anterioridad los conocimientos previos que posee el lector son determinantes para la comprensión de lectura. Sin embargo, surge la interrogante: ¿Cómo funcionan estos conocimientos y experiencias previas?

Van Patten (1994) plantea que el lector usa su schemata para:

1. *Desambiguar*: se refiere al significado que el lector le da a la lectura, que puede ser cierto o falso.
2. *Elaborar*: hacer inferencias.
3. *Filtrar*: el lector es capaz de extraer información del texto de acuerdo con sus conocimientos previos.
4. *Compensar*: Se refiere al uso de otras estrategias que el lector emplea en el texto cuando carece de ciertos conocimientos lingüísticos, por ejemplo: referencia de tiempo, referencia de personas, entre otros.

- **Consideraciones para la selección de material de comprensión de lectura de una L<sub>2</sub>**

En la elaboración de esta gramática pedagógica, para el diseño de los materiales de comprensión de lectura, se deben seleccionar de acuerdo con las siguientes características (según el modelo de Lee/Van Patten,1994):

- A. Temas conocidos para los alumnos.
- B. Temas de interés para los alumnos.
- C. Temas con un desarrollo claro de ideas.
- D. Textos con una organización estructural.
- E. Textos con sujeto o tema fácilmente identificable.
- F. Textos de prosa no rebuscada.

G. Textos no ambiguos.

H. Textos con una extensión apropiada.

• **Un modelo para el diseño de material de comprensión de lectura**

Los ejercicios de comprensión de lectura de la presente gramática pedagógica contienen las siguientes etapas:

A. Preparación (Pre-reading): consiste en activar apropiadamente los conocimientos previos del alumno. A continuación se presentan algunas sugerencias:

- Lluvia de ideas
- Títulos, encabezados e ilustraciones
- Conocimiento del mundo (bagaje)
- Pre-examen / Post-examen
- Estrategia de Scanning para obtener información específica

B. Interacción guiada (Al inicio y durante la lectura). Las técnicas para lograrla incluyen:

- Manejo de estrategias
- Checar la comprensión del lector (T/F, opción múltiple, correspondencias, entre otros)

C. Fase de Asimilación ( Post-reading). Esta etapa consiste en saber qué hacer con el texto. Es necesario presentar tareas y actividades que estén orientadas a la comprensión del texto, por ejemplo:

- Asociar un nombre con lugares o eventos
- Identificar ideas principales y palabras clave.
- Escribir un examen basado en el contenido
- Elaborar preguntas del contenido

- Bosquejo
  - Extraer ideas principales y secundarias
  - Identificar temas
  - Hacer un poster relacionado con el contenido del texto
  - Completar un esquema o tabla.
- D. Personalizar el contenido del texto: Es importante que el alumno pueda relacionar el contenido del texto con su vida personal con el objeto de que sea más significativo. Es recomendable la interacción entre el lector y el texto.

En virtud de que los ejercicios presentados en esta gramática pedagógica son pequeños, probablemente no se incluirá el apartado C de ejercicios de asimilación, pero A, B y D sí.

## Comprensión de lectura

### 4.4.1 Ejercicio de *input* estructurado

**Objetivo:** Al final de este ejercicio, el alumno comprenderá algunos usos del artículo *a* y *an* a través de las aseveraciones de falso o verdadero.

**Material:** Texto de Cantinflas.

**Tiempo:** 25 – 30 minutos.

#### Instrucciones para el profesor:

1. El profesor entregará la hoja de trabajo al alumno.
2. El profesor solicitará a sus alumnos que observen el grabado y preguntará a sus alumnos que saben acerca de Cantinflas, por ejemplo: ¿Cuál fue su trayectoria artística?, ¿Cuáles fueron sus diferentes oficios?, ¿Dónde trabajó?, ¿Cuál fue su primer película?, ¿Por qué llegó a ser tan famoso?, entre otras.
3. El profesor solicitará a los alumnos que lean el texto; y caso necesario, el profesor resolverá dudas de vocabulario que entorpezcan la comprensión de la lectura.
4. Solicitará al alumno que realice nuevamente la lectura.
5. Posteriormente pedirá a sus alumnos que resuelvan el ejercicio.
6. Por último el profesor y los alumnos revisarán las respuestas.

#### Clave de respuestas:

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

CANTINFLAS

1911-1993

HE WAS BORN POOR IN MEXICO CITY, one of eight children of a postal worker, and started in show biz dancing for pennies on street corners. Even after becoming an international movie star and millionaire, Mario Moreno Reyes, known to all the Spanish-speaking world as the gentle clown Cantinflas, never lost his connection to the common man. When he died last week of lung cancer at the age of 81, tributes poured in from all over the world, and tens of thousands of Mexicans lined up to walk tearfully by his coffin.

Often compared with Charlie Chaplin because of his ragamuffin roles and skill at pantomime, Cantinflas was once described by Chaplin himself as "the world's greatest comedian." An instant star after his first full-length feature film in 1940, *Ahi está el detalle*, he went on to make 49 movies, most of them in Mexico. At the peak of his career in the 1950s, he was earning as much as \$1.5 million a year, but he never forgot his humble roots and during his career donated millions to benefit the poor.

Whether he was the bumbling valet Passepartout in *Around the World in 80 Days*, or—one of his favorite poses—the blasé bullfighter reading his newspaper while the beast makes its charge, the Cantinflas character was always the same: a down-at-the-heels Everyman facing life's endless complications

with great good cheer. "The Latin people have a difficult life, many problems," Moreno once said. "When they go to a theater to see Cantinflas, he makes their problems seem small because his are so



"He's the greatest comedian alive!"

Charlie Chaplin

big." His impact on Hispanic society was so pronounced that his nonsense stage name has been incorporated into the language: *cantinflear* means to talk a great deal and say very little. It doesn't also mean, though it should, to give great joy. ■

I. Encierra la respuesta correcta de acuerdo con la información del texto.

- 1. Cantinflas was a clown, a good actor and an international movie star. T F
- 2. Cantinflas wrote a famous film entitled "Ahi está el detalle" T F
- 3. *Cantinflear* is a word that means *to give a great joy*. T F
- 4. Cantinflas donated \$1.5 million to benefit a poor institution. T F
- 5. Cantinflas was one of the nine children of a postal worker. T F
- 6. He was an incredible man; he was always a humble man. T F
- 7. He was a good dancer when he was eight years old T F

## Comprensión de lectura

### 4.4.2 Ejercicio de enfoque comunicativo

**Objetivo:** Al final de este ejercicio, el alumno comprenderá algunos usos del artículo *a* y *an* a través de preguntas abiertas.

**Tiempo:** 30-40 minutos.

**Material:** Texto de Classified.

#### **Instrucciones para el profesor:**

1. El profesor entregará una hoja de trabajo al alumno que contenga un texto de anuncios clasificados en inglés.
2. El profesor preguntará a sus alumnos: ¿Cuántas y cuáles secciones contiene un periódico en español? ¿Qué tipo de anuncios clasificados se publican en estos diferentes periódicos?
3. El profesor solicitará a sus alumnos que realicen una lectura rápida del texto entregado.
4. El profesor aclarará algunas dudas de vocabulario que entorpezcan la comprensión de la lectura.
5. El alumno leerá nuevamente el texto y contestará las preguntas que se presentan en la hoja de trabajo.
6. El alumno comentará sus respuestas con un compañero.
7. Los alumnos presentarán sus respuestas al grupo y se corregirán en caso de ser necesario.
8. El profesor solicitará a sus alumnos que establezcan las similitudes y diferencias de la sección de clasificados entre un periódico en español y otro en inglés.

## **Clave de respuestas**

1. Help wanted
2. Professional
3. Una. Tel. 5606-14-18
4. No
5. Si. Services
6. No
7. Abierta
8. Abierta



# Hoja de trabajo

1. Lee de manera rápida el siguiente texto de anuncios clasificados y contesta el ejercicio que se te presenta a continuación.

The News  
**CLASSIFIED**

Monday, June 21, 1999 53

HOUSES FOR RENT		APARTMENTS WANTED		HOUSES FOR SALE	
<p><b>A. ANZURES:</b> Renting house, ideal for language school, office or business and ample storage space. 044-6414-8308.</p> <p><b>A. FURNITURE RENTALS.</b> Household appliances. Excellent service. Excellent quality. Excellent price. CHARM SALAZAR 5606-1418.</p> <p><a href="http://www.furniturerentals.com.mx">www.furniturerentals.com.mx</a></p> <p><b>ATTENTION EMBASSIES, COMPANIES.</b> RENT BEAUTIFUL HOUSE, FURNISHED, LOMAS. 6636-3940, 6437-7273.</p> <p><b>BEAUTIFUL HOUSE, BEST LOMAS VIRREYES.</b> TOTALLY RENEWED. IMMEDIATE OCCUPANCY. 4 BEDROOMS, 4-1/2 BATHROOMS, 2 MULTI-PURPOSE ROOMS, GARDEN, PRIVATE STREET. 6604-4476, 6604-4960.</p>		<p><b>EXECUTIVE FOREIGNERS</b> looking for apartments &amp; residences for rent. Residential areas. 5255-1590, 5631-0396.</p>		<p><b>HERRADURA:</b> DEAD-END, three bedrooms, study, T.V. room, bar, surveillance. 5645-5120.</p> <p><b>JARDINES DEL Pedregal:</b> 3 bedrooms, residence, 800 sqm, garden, 3 car covered garage, automatic door, secured street, Call Lilla 6576-2616, office hours, Owner.</p> <p><b>JARDINES PEDREGAL:</b> Beautiful 3 bedrooms, 3 bathrooms, colonial patio, 2 gardens, study, living-dining, 2 car garage. \$20,000 pesos monthly. 5770-2919.</p> <p><b>PEDREGAL: TOWNHOUSE,</b> very comfortable residence, 3 bedrooms, 3-1/2 bathrooms, nice, enormous living room and garden, 7,000 sqft, land, 420 sqft covered area. 5683-0654.</p> <p><b>POLANCO: FURNISHED</b> 3 bedrooms, security, 2 bedrooms, \$1,300. 5733-0718, 044-6454-8814.</p>	
<p><b>PROFESSIONAL</b></p> <p><b>INGLES BRITANICO, S.C.</b> offers the following services to companies: Business English courses for executives, translations and simultaneous translations. Fully bilingual and professional native speakers. 6319-6217. Cellular 044-6489-4154.</p> <p><b>STUDY T. NETWORK.</b> Work from home, be independent, earn money now, bilingual is preferred. 6893-6363, from 9 to 12 hours.</p> <p><b>U.S. BIRTH, Death, Marriage, Divorce Certificates and Apostille, Issuance of Apostille.</b> \$100 USD. Both \$150 USD per each request. <a href="mailto:uscertificates@dsl.com.mx">uscertificates@dsl.com.mx</a> 5206-7880 <a href="http://www.usps.com">www.usps.com</a>.</p> <p><b>US TAX, Mexican tax consultants.</b> Lic. Fraser. 5625-6431, 5625-6871. <a href="http://TAXDIRECTORY.COM.MX">TAXDIRECTORY.COM.MX</a></p>		<p><b>HOUSES WANTED</b></p> <p><b>EXECUTIVE FOREIGNERS</b> looking residences &amp; apartments for rent. Residential areas. 5256-3883.</p>		<p><b>ABATE BÖREDOM eurosistzu.</b> French, Jay use, Oriental, Caribbean models, very professional sweet petite. Multilingual company. Complete service. Anywhere, anytime. 5683-4656. Promotions.</p> <p><b>ESCORTS:</b> ONLY first class, very professional personnel, excellent services. 5125-1230.</p> <p><b>PROFESSIONAL, GOOD looking,</b> full services, V.I.P. models &amp; escorts. 5265-6688.</p> <p><b>RELAXING PROFESSIONAL treatment.</b> The best experience that you ever had. 5271-6010.</p> <p><b>SAVE TIME</b> calling the best models service in town. 5630-8827.</p> <p><b>YOU NEED escorts,</b> ask for my service, beautiful model. 5639-0248.</p>	
<p><b>MISCELLANEOUS</b></p> <p><b>ENGLISH SILVERPLATING.</b> Polish, lacquer, repairs. Home service. 5683-8431, 5683-9605. Mr. Vallejo.</p>		<p><b>PROPERTIES FOR TRADE</b></p> <p><b>VALLE DE BRAVO</b></p> <p><b>AVANDARO:</b> GREAT house in fairway, next to the 17th green, 5 bedrooms, 4 bathrooms, nice terrace, very good price. 6693-3241, 6642-0101.</p> <p><b>FABULOUS LAKE view house,</b> 4 bedrooms, 4 bathrooms, \$600 dollars. Weekends, cool, sailing club, pool. 01-72-82-08-17, 01-72-82-01-18, 6640-0639.</p>		<p><b>EDUCATION</b></p> <p><b>ENGLISH SPEAKING people</b> for corporate English lessons. Anzures, Vallejo, mornings and afternoons. Appointments Tel/ Fax 6260-4345, from 13:00 to 18:00 hours.</p> <p><b>NATIVE AND near-native speakers</b> needed to work with the leading executive language school in the market. Call 6643-1327, 6643-6494, 6643-6498.</p> <p><b>SLE URGENTLY NEEDS NATIVE ENGLISH AND SPANISH TEACHERS FOR EXECUTIVES.</b> POLANCO, LOMAS, TLALPAM, VALLEJO, SAN JERONIMO AREAS. CALL 6623-6380 AND 6669-1066.</p> <p><b>STAND OUT from the rest.</b> Register for the only training course for business English facilitators. Available classes start in July. Call for information 6643-1327, 6643-6494, 6643-6498.</p>	
<p><b>OFFICES FOR RENT</b></p> <p><b>COYDACAN:</b> HISTORIC downtown, office, house, 180 sqm, garden. \$2,500 dollars. 5681-0134, 044-6406-1630.</p> <p><b>LOMAS:</b> HOUSE for offices, 560 sqm., land 860 sqm. 6648-6692, 6631-2728.</p>		<p><b>LAND FOR SALE</b></p> <p><b>PRESIDENTE MAZARIK:</b> 800 sqm, local for sale. 6645-6692, 6631-2728.</p>		<p><b>FOR SALE</b></p> <p><b>ANTIQUE BEAUTIFUL painting</b> by Pelegrin Cleve. 80X106 cms. with beautiful old frame. 6606-1418, 6606-8916.</p>	
<p><b>ROOMS FOR RENT</b></p> <p><b>ROOMMATE WANTED.</b> International executive with extensive travel looking for roommate situation in Polanco, Lomas, Bosques. Please call Srta. McGregor. 6636-2212 office hours. Wnd 044-6419-7494.</p>		<p><b>CUERNAVACA</b></p> <p><b>CUERNAVACA:</b> RENTING beautifully furnished 2-4 bedroom colonial villa. Daily, weekly, share pool, jacuzzi, big garden, maid service. 5250-3250, 6636-4640.</p>		<p><b>IXTAPA</b></p> <p><b>IXTAPA:</b> HOUSE sale/ rent, 6-8 persons. RENT, WITH SPECTACULAR VIEW, WEEKLY, MONTHLY OR DAILY, BIG GARDEN, 4 BEDROOMS, 4 BATHROOMS, HEATED, BIG SWIMMING POOL. HOUSE COMPLETELY FURNISHED AND EQUIPPED. PHONE, OTV AND FULL SERVICE INCLUDED. 5284-0025 OR CELLULAR 044-6402-4342.</p>	

II. INSTRUCCIONES: Lee nuevamente y contesta las siguientes preguntas de acuerdo con el texto:

1. In what section can you get a job?
2. In what section can you get information about a special divorce certificate?
3. How many options do you have for renting a furnished apartment or house with a garage, at an excellent price? Write the telephone numbers.
4. Is there a section announcing cars for sale?
5. Is there a section dedicated to leisure time or hobbies?
6. Does the *Education* section in this edition announce all types of courses?
7. Would you like to buy one of these properties for a vacation get away? Where? Why did you choose this place?
8. Read the text again and explain what kind of house would you like to buy if you were a rich woman/man or if you had a lot of money.

III. INSTRUCCIONES: Comenta tus respuestas con otro compañero.

IV. INSTRUCCIONES: Presenta tus respuestas al grupo y corrígelas en caso de ser necesario.

V. DISCUSIÓN.

## Comprensión de lectura

### 4.4.3 Ejercicio de enfoque comunicativo

**Objetivo:** Al final de este ejercicio, el alumno comprenderá algunos usos del artículo *a* y *an* a través de una relación de columnas.

**Tiempo:** 30 – 40 minutos.

**Material:** Texto: Smoking Heart Health.

#### Instrucciones para el profesor:

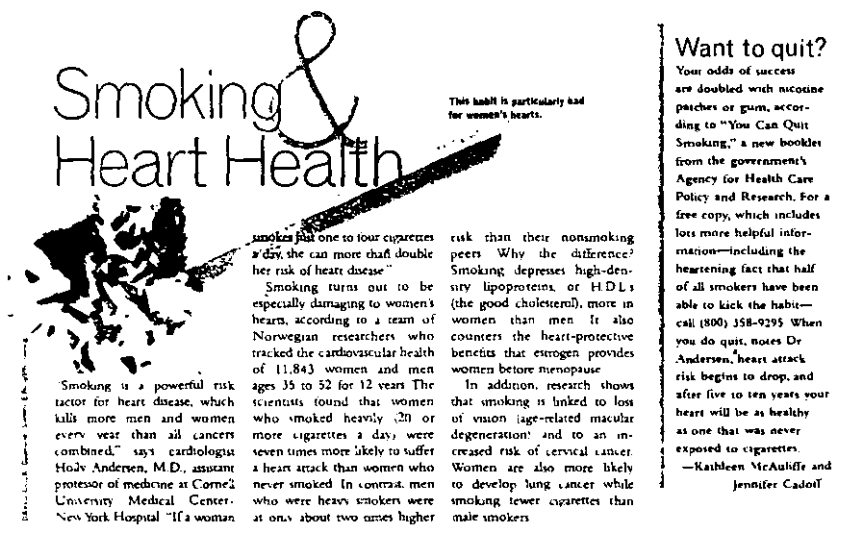
1. El profesor entregará una hoja de trabajo al alumno que contenga un texto titulado: Smoking & Heart Health.
2. El profesor realizará las siguientes preguntas a sus alumnos: ¿Fuman? Levanten la mano todas las personas que fuman: ¿Cuántos cigarrillos consumen diariamente? ¿Cuáles creen que sean los daños que ocasiona el fumar de 1 – 4 cigarrillos diarios o más?
3. El profesor solicitará que realicen una lectura rápida del texto entregado.
4. El profesor aclarará algunas dudas de vocabulario que entorpezcan la comprensión de la lectura.
5. El alumno leerá nuevamente el artículo y contestará el ejercicio de relación de columnas presentado en la hoja de trabajo.
6. El profesor revisará las respuestas junto con sus alumnos y corregirá en caso de ser necesario.
7. El profesor solicitará a sus alumnos la elaboración de una síntesis del texto leído.
8. El profesor solicitará a sus alumnos que se organicen por equipos de seis elementos cada uno y que discutan cuáles son las posibles alternativas para dejar de fumar. Asimismo, el profesor les solicitará el análisis de las posibles soluciones presentadas en el artículo.

**Clave de respuestas:**

1. A
2. B
3. A
4. C
5. B
6. A
7. C

## Hoja de trabajo

1. Lee el siguiente texto y contesta lo que se te solicita a continuación.



# Smoking & Heart Health

This habit is particularly bad for women's hearts.

smokes just one to four cigarettes a day, she can more than double her risk of heart disease."

Smoking turns out to be especially damaging to women's hearts, according to a team of Norwegian researchers who tracked the cardiovascular health of 11,843 women and men ages 35 to 52 for 12 years. The scientists found that women who smoked heavily (20 or more cigarettes a day) were seven times more likely to suffer a heart attack than women who never smoked. In contrast, men who were heavy smokers were at only about two times higher risk than their nonsmoking peers. Why the difference? Smoking depresses high-density lipoproteins, or HDLs (the good cholesterol), more in women than men. It also counters the heart-protective benefits that estrogen provides women before menopause.

In addition, research shows that smoking is linked to loss of vision (age-related macular degeneration) and to an increased risk of cervical cancer. Women are also more likely to develop lung cancer while smoking fewer cigarettes than male smokers.

Smoking is a powerful risk factor for heart disease, which kills more men and women every year than all cancers combined," says cardiologist Holly Andersen, M.D., assistant professor of medicine at Cornell University Medical Center, New York Hospital. "If a woman

**Want to quit?**  
Your odds of success are doubled with nicotine patches or gum, according to "You Can Quit Smoking," a new booklet from the government's Agency for Health Care Policy and Research. For a free copy, which includes lots more helpful information—including the heartening fact that half of all smokers have been able to kick the habit—call (800) 358-9295. When you do quit, notes Dr. Andersen, heart attack risk begins to drop, and after five to ten years your heart will be as healthy as one that was never exposed to cigarettes.  
—Kathleen McAuliffe and Jennifer Cadoff

Illustration: George F. Mobley

New Woman February 1997

II. INSTRUCCIONES: Relaciona ambas columnas, colocando la letra que corresponda a cada paréntesis.

- |  |   |
|--|---|
| 1. ( ) A heavy smoker between the ages 35 and 52 has the double risk of suffering a heart attack..   | A. According to a group of Norwegian researchers. |
| 2. ( ) Women have a double risk of heart disease when they smoke just one to four cigarettes.  | B. Cardiologist Holly Andersen                    |
| 3. ( ) Smoking depresses high-density lipoproteins more in a woman than a man.   | C. Additional research                            |
| 4. ( ) Smoking is linked to loss of vision and increased risk of cervical cancer.  |   |
| 5. ( ) Smoking is a powerful risk for heart disease.   |   |
| 6. ( ) A special study reflects that women who smoked 20 or more cigarettes a day for 12 years had 7 times more the risk of having a heart attack than women who never smoked. |   |

7. (    ) A woman is also more likely to develop lung cancer even though she smokes fewer cigarettes than a male smoker.

III. **Elabora una síntesis en español de acuerdo con la información proporcionada en el texto.**

IV. **Comenta con tus compañeros cuáles serían las opciones para poder dejar el cigarro y analiza si el artículo te proporciona alguna alternativa.**

## 4.5 Producción escrita

- **Definición de producción escrita**

**Definición:** Lee/Van Patten (1994: 215 p.) plantean que la producción escrita es un medio de comunicación entre el escritor y el lector, a través de cual es posible expresar, interpretar y negociar significado.

- **Diferentes enfoques para la enseñanza de la producción escrita**

En los últimos 30 años la producción escrita ha sido enseñada a partir de cuatro enfoques diferentes según Raimes (1991):

A. *Enfoque a la forma:* En 1966, el método audiolingual consideró a la producción escrita únicamente para reforzar la parte gramatical de la producción oral a través de ejercicios, tales como: llenar espacios en blanco, sustitución, transformación y complementación. Por otro lado, ese mismo año Kaplan publicó un artículo en el que introdujo el concepto de forma retórica contrastiva, el cual representa el “pensamiento patrón”, es decir, el requisito indispensable en el dominio del idioma inglés, para lo cual enfocó ejercicios que enfatizaran la forma de un párrafo o un ensayo usando la escritura de un bosquejo, complementación de un párrafo, identificación de un tema, reordenamiento de párrafos en desorden, etc. En 1984, Connor y Johns investigaron la importancia de la cohesión y coherencia de un texto.

*Cohesión:* Es la conexión entre una expresión con una previa o subsecuente. Aquí los conectores tienen un papel relevante, ya que permiten establecer la relación de una oración con otra.



*Coherencia*: Es un término empleado para referirnos a la forma en la que las oraciones o grupo de oraciones toman sentido en un texto. La coherencia hila las ideas de manera apropiada y lógica.

Lautimatti (1978), por su parte, investigó la estructura temática. Para todas estas investigaciones, lo más importante era la forma gramatical y el léxico en la producción escrita.

- B. *Enfoque al escritor*: En 1976 surge un gran avance que va más allá de la combinación de la oración y la composición controlada. Aquí el escritor se inspira en temas de su interés, en donde el contenido se antepone a la forma. A veces se llama el enfoque del proceso. En este enfoque son más importantes las ideas que se quieren expresar que la precisión gramatical.
- C. *Enfoque al contenido*: En 1986 los países de habla inglesa consideraron que los cursos de ciencias con un contenido académico específico (no clases de la lengua extranjera específicamente), eran apropiados para los alumnos quienes aprenden una lengua extranjera, ya que les permiten enfocarse a su especialidad o campo de acción con la finalidad de cubrir sus necesidades académicas. La demanda de estos cursos era producción basada en el contenido, puesto que toman nota de lo necesario para la clase. En este sentido la decisión del profesor sobre el contenido del curso es muy importante, dado que él decidirá qué contenido académico es el más apropiado y significativo para sus alumnos.

D. *Enfoque al lector*: Simultáneamente al enfoque de contenido, surge el enfoque al lector orientado también al aspecto académico, que tiene como prioridad satisfacer las expectativas de los lectores (maestros) y regresar a la forma denominada producción escrita en la cual las formas retóricas toman preferencia a los paradigmas gramaticales (Horowitz, 1986, 1986, 186; Reid, 1987,1989 en Ann Raimés, 1991:409-410p)

Ninguno de los enfoques para la enseñanza de la producción escrita actualmente se considera “mejor” que otro, sino que según los objetivos del escritor, maestro o la institución se escoge un enfoque en particular.

- **La teoría de la producción escrita como un proceso cognoscitivo**

Lee y Van Patten para su modelo de producción escrita *output estructurado* se basaron en el modelo de Flower y Hayes e hicieron modificaciones a éste para su propio modelo que nosotros usaremos en nuestra gramática pedagógica.

A continuación se presentan tres componentes de este modelo propuesto por Flower y Hayes (1981 en Lee/Van Patten, 1994) y son los siguientes

A. Entorno de la actividad

*El problema retórico*: El problema retórico es una noción compleja que comprende los conceptos, tales como: situación, audiencia y los objetivos propios del escritor.

*Lo que ya se escribió determina lo que vendrá después*, por ejemplo: un título determinado puede englobar el contenido de un texto. Una oración clave puede establecer la organización de un párrafo, etc. Flower y Hayes señalaron que un texto escrito compete con otros elementos que directamente componen el proceso, conocido como plan de escritor que tiene que ver con el problema retórico y el conomiento almacenado en la memoria a largo plazo.

#### B. Memoria del escritor a largo plazo

La memoria a largo plazo se refiere a los conocimientos previos que posee el escritor o al acceso que tiene en diversas fuentes, tales como libros y bancos de información. Asimismo, Flower y Hayes mencionan otros tipos de conocimiento que el escritor debe poseer, como el conocimiento del tipo de lector (público) a quien está dirigido su trabajo.

#### C. Proceso de la producción escrita

*Planeación.* Se refiere a una representación mental interna del conocimiento, para ser usado en la producción escrita. En la planeación se requieren de subprocesos, tales como la generación y organización de ideas y el objetivo bien delimitado.

*Transcripción:* Es el proceso de transcribir o plasmar nuestros pensamientos en un lenguaje visible, es por ende, el acto físico de la producción escrita.

*Revisión:* La revisión está integrada por dos subprocesos: revisión y evaluación.

*Monitoreo:* Se refiere a una estrategia interna que se emplea en la producción escrita, que sugiere al escritor cuando cambiar de un proceso a un subproceso.

*Resultados:* Desafortunadamente, los alumnos tienden a escribir únicamente lo que ellos consideran que será del agrado de su lector o público. Por esa razón, Lee y Van Patten modifican este modelo, usándolo solamente como base. Ellos reconocen 2 tipos de escritura: la transcripción y la composición.

- **Transcripción-Prácticas orientadas a la producción escrita**

Dvorak (1986 en Lee/Van Patten 1994) establece que un tipo de producción escrita se enfoca principalmente a las convenciones de la forma del lenguaje conocida como estructura gramatical o lexical. A ese tipo se le llama transcripción. Las actividades enfocan la atención de los alumnos en los subcomponentes de la producción escrita; enfatizan los procesos de poner ideas en un lenguaje visible, las estructuras gramaticales, el léxico, la coherencia, la cohesión, entre otros.

- **Tareas de composición orientada**

Dvorak sugiere que otro tipo de producción escrita en la clase de lengua extranjera o una segunda lengua es la composición. Se refiere a lo que se necesita para desarrollar temas, comunicar ideas o puntos de vista. Es producción escrita en un nivel más alto que la transcripción. Lee y Van Patten (1996:222p) proponen un modelo de tareas de composición orientada que permiten mejorar el modelo propuesto por Flower y Hayes (1981).

A. Ejercicios de pre-escritura

- Generación de contenido
- Selección de la audiencia
- Planeación y organización del bosquejo

B. Etapa durante la lectura: se refiere a la revisión y evaluación de lo escrito.

C. Ejercicios posteriores a la producción escrita: se emplea el monitor y posiblemente se realicen algunos cambios después de haber dejado reposar el texto unos cuantos días.

En relación con la elaboración de los ejercicios de esta gramática pedagógica se empleará el modelo propuesto por Lee / Van Patten (1994), en donde se establecen tres etapas muy importantes: pre-producción escrita, durante la producción escrita y a veces, ejercicios de post-producción escrita. Sin embargo, por las características de una gramática pedagógica, los ejercicios que se diseñarán serán de tipo transcripción para ayudar a los alumnos en la comprensión y producción de la estructura del artículo indefinido.

## **Producción Escrita**

### **4.5.1 Ejercicio de enfoque comunicativo**

**Objetivo:** Al término de este ejercicio, el alumno identificará algunos usos del artículo *a*, *an* y *one* y producirá el artículo en enunciados a través de la elaboración de una composición guiada sencilla.

**Tiempo:** 40 – 50 minutos.

**Material:** Copias fotostática y cuaderno u hoja blanca.

**Instrucciones para el profesor:**

**Pre-producción escrita:**

1. El profesor solicitará a sus alumnos una investigación sobre 5 – 10 inventos que han sido trascendentales en nuestra vida diaria.
2. En la clase siguiente, el profesor iniciará con las siguientes preguntas:
  - a) ¿Cuándo se inventó el radio?, ¿Quién lo inventó? ¿Cómo ha ido evolucionando?
  - b) ¿Cuándo se inventó la televisión? ¿Quién la inventó? ¿Cómo ha ido evolucionando?
  - c) ¿Cómo surgió el teléfono? ¿Quién la inventó? ¿Cómo ha ido evolucionando?
  - d) ¿Qué otros inventos conoces?

**Durante la producción escrita:**

3. El profesor entregará la hoja de trabajo a los alumnos y les solicitará que contesten la primera parte, una vez que hayan sido leídas y comprendidas las instrucciones.

4. El profesor junto con sus alumnos revisará las respuestas y aclarará dudas en caso de que se presenten en alguna respuesta.
5. El profesor solicitará a sus alumnos que resuelvan la segunda parte del ejercicio y una vez que esté resuelto recogerá la hoja de sus alumnos para corregir cualquier error gramatical que se pudiera presentar.

### **Clave de respuestas**

1. a
2. one
3. an
4. a
5. one
6. a
7. an
8. a
9. a
10. one
11. a
12. a
13. a

## Hoja de trabajo

### Primera parte

Instrucciones: Completa con *a*, *an* y *one*.

#### THE TELEGRAPH

The telegraph is 1 means of communication. It is used to send messages quickly from 2 place to another by means of 3 electric signal. Samuel Morse, 4 famous American famous painter (he founded the National Academy of Design) and physicist, patented the first magnetic telegraph in 1837. It consisted of 5 wire to send and receive messages at almost ten words per minute by means of 6 code of signs-dots and dashes. These signs indicate letters.

David Hughes, 7 English physicist, invented a printing telegraph in 1855. This telegraph made writing messages faster. Later, in 1872 J. B. Stearns invented 8 duplex telegraph. This telegraph sent simultaneous messages through the same wire.

Samuel Morse's telegraph is 9 good means of communication. David Hughes' telegraph is better than the Morse's.

Nowadays the teletype is 10 of the most advanced means of communication. It is a fast way to send 11 message. It sends and receives printed texts through the telephone line. Another advanced means of communication is the computer. If you have 12 modem, you can install internet and send and receive messages all over the world from your house for the cost of 13 local telephone call.





## Producción Escrita

### 4.5.2 Ejercicio de enfoque comunicativo

**Objetivo:** Al término de este ejercicio, el alumno identificará y empleará algunos usos del artículo *a*, *an* y *one* a través de ordenar palabras y formar oraciones. Posteriormente reordenarán cada oración en forma cohesiva y coherente para armar un texto.

**Tiempo:** 40 – 50 minutos.

**Material:** 2 copias fotostáticas.

#### Instrucciones para el profesor:

1. El profesor solicitará a sus alumnos una investigación sobre la biografía de Juana Inés de Asbaje y Ramírez Santillana.
2. En la clase siguiente, el profesor iniciará con las siguientes preguntas:
  - a) ¿Cuándo y dónde nació Sor Juana Inés de la Cruz?, ¿Cuál fue su nombre original?
  - b) Explicar los datos más relevantes de su biografía
  - c) ¿Cuál fue la causa de su muerte?
3. El profesor entregará la hoja de trabajo a los alumnos y les solicitará que contesten la primera parte, una vez que hayan sido leídas y comprendidas las instrucciones.
4. El profesor junto con sus alumnos revisarán las respuestas y aclarará dudas, en caso de que se presenten en alguna respuesta.
5. El profesor solicitará a sus alumnos que resuelvan la segunda parte del ejercicio y una vez que esté resuelto recogerá la hoja de sus alumnos para corregir cualquier error gramatical que se pudiera presentar

## Clave de respuestas

### Primera parte

1. Sor Juana Inés de la Cruz was an extraordinary poet of colonial times.
2. So, she entered a convent called San Jerónimo and there she could study.
3. She wanted to wear a boy's pants and a shirt to study at the university.
4. She got an infection and died on April 17<sup>th</sup>, 1695.
5. When she was a little girl, she heard that there was a University in Mexico City.
6. She wrote a poem at the age of six.
7. At the end of the XVII century, there was an outbreak of the plague.
8. Only boys could attend it.
9. At the convent, she was given a new name, Sor Juana Inés de la Cruz.
10. However, her mother considered this an inappropriate action.

### Segunda parte (Posible Clave de Respuestas)

1 Sor Juana Inés de la Cruz was an extraordinary poet of colonial times. 6 She wrote a poem at the age of six. 5 When she was a little girl, she heard that there was a University in Mexico City. 8 Only boys could attend it. 3 She wanted to wear a boy's pants and a shirt to study at the university. 10 However, her mother considered this an inappropriate action. 2 So, she entered a convent called San Jerónimo and there she could study. 9 At the convent, she was given a new name, Sor Juana Inés de la Cruz.

7 At the end of the XVII century there was an outbreak of the plague. 4 She got an infection and died on April 17<sup>th</sup>, 1695.

## Hoja de trabajo

### Primera parte

Instrucciones: Ordena las siguientes palabras y forma oraciones.

1. extraordinary / times / . / colonial / an / was / of / poet / Sor Juana Inés de la Cruz.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. there / she / So / and / could / a / entered / , / . / called / convent / she / San Jerónimo / study /

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. / shirt / and / wear / She / boy's pants / a / wanted / a / to / . /

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. an / . / and / infection / on / got / 1695 / died / she / , / April 17<sup>th</sup> /

\_\_\_\_\_

5. When / . / heard / there was / a / Mexico / in / that / was / , / girl / little / she / University / City /

\_\_\_\_\_

6. a / the / six / She / at / of / . / poem / age / wrote /

\_\_\_\_\_

7. an / of / At / there was / end / the / outbreak / plague / . / the / century / XVII / , /

\_\_\_\_\_



#### 4.6 Integración de habilidades (*Speaking, Writing, Reading, Listening*)

Actualmente, el profesor que enseña una lengua extranjera tiene la gran responsabilidad de integrar las cuatro habilidades en sus clases (reading, speaking, writing y listening), en virtud de que todas éstas se encuentran estrechamente interrelacionadas.

Existen dos razones fundamentales por las que las habilidades no se pueden separar:

1. Primeramente, se presenta a menudo que una habilidad no puede ser realizada sin otra, por ejemplo: Es imposible establecer un diálogo si no se escucha bien o la gente no suele escribir sin leer lo que escribe o antes de haber realizado una lectura.
2. En segundo lugar, es posible emplear algunas o todas las habilidades cuando se enfrenta a una sólo situación, por ejemplo: cuando se asiste a una conferencia, se utiliza la habilidad de comprensión auditiva (listening) al estar escuchandola; la habilidad de producción escrita (writing) cuando se están tomando notas del tema de exposición; producción oral (speaking) cuando se comenta el contenido de la conferencia a otros amigos o colegas y por último, la lectura (reading) cuando se amplía sobre el tema (Harmer, Jeremy, 1991:52p).

Nunan, David (1989:22p) establece que las actividades planteadas en el salón de clase deben tener autenticidad, ya que generalmente el empleo de una habilidad implica el uso de otra.

Es por ello, que el empleo de las cuatro habilidades es frecuente y recomendable durante una tarea o un ejercicio en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## **Integración de habilidades**

### **4.6.1 Ejercicio de enfoque comunicativo**

**Objetivo:** Al término de este ejercicio, el alumno identificará y empleará algunos usos del artículo *a*, *an* y *one* a través de responder a preguntas de falso y verdadero; ordenar palabras y formar oraciones; reordenar cada oración en forma cohesiva y coherente para formar un diálogo y por último practicarlo por parejas.

**Tiempo:** 50 – 60 minutos.

**Material:** Una fotocopia y sobres

**Instrucciones para el profesor:**

#### **Primera parte (*Warm up*)**

1. Iniciar la clase con las siguientes preguntas:
  - ¿Utilizan alguna tarjeta de crédito o de débito?
  - ¿A qué banco pertenecen?
  - ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que ofrecen esta clase de tarjetas?
2. Entregar la hoja de trabajo al alumno y solicitar que lean el texto para contestar las siguientes preguntas de falso y verdadero.
3. Verificar las respuestas con los alumnos.

#### **Segunda parte**

4. Formar equipos de 3 a 4 personas y seleccionar a un representante de cada equipo, para que pase a recoger un sobre que el profesor proporcionará cada vez que se resuelva una oración. El sobre contendrá una serie de tarjetas en desorden que forman una oración; y el trabajo consistirá en que cada equipo deberá ordenar dichas tarjetas lo más rápido que les sea posible. El primer equipo que termine será el encargado de pasar a escribir el orden correcto de

cada oración en el pizarrón y de ganarse un punto. El equipo que reúna mayor número de puntos será el ganador. El número de equipos dependerá de la cantidad de alumnos que tenga el grupo. Una vez que el grupo haya resuelto el orden correcto de 12 oraciones, el profesor solicitará a cada equipo que ordene las oraciones de manera cohesiva y coherente para formar un diálogo que también será revisado conjuntamente con los alumnos.

### **Tercera parte**

5. Por último, el profesor solicitará a sus alumnos que practiquen el diálogo en parejas, apoyándose del vocabulario proporcionado en el recuadro de la hoja de trabajo y les pedirá que presenten sus conclusiones al grupo.

### **Clave de respuestas**

#### **Primera parte**

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

#### **Segunda parte**

3. CLERK: Can I help you?
1. MAN: Yes, I'm new in this city and I'm looking for an apartment.
8. CLERK. What kind of apartment are you looking for?
4. MAN: I just want a small, inexpensive, one bedroom apartment.
5. CLERK: How inexpensive?
10. MAN: Is it possible to find a place for under \$500 a month?
6. CLERK: That's very little, but maybe you can rent a room for that price.
9. MAN: Where could I find a list of rooms for rent?



11. CLERK: The local newspaper is a good place to look for ads.
2. MAN: Could you lend me a newspaper?
7. CLERK: Sure, I have an extra copy.
12. MAN: Thanks. Maybe I can return your favor someday. OR Maybe someday I can . . .

## Hoja de trabajo

I. Lee el texto anexo y contesta las siguientes preguntas con una (T) si la oración es verdadera y (F) si es falsa de acuerdo con el texto.

1. \_\_\_ American Express helps members who are in trouble.
2. \_\_\_ This person owns an American Express Card.
3. \_\_\_ He has an American Express Card with him.
4. \_\_\_ This man would like to be in a place where he can sleep and wash up.
5. \_\_\_ This man first explained his problem to an American Express representative in a letter.

## Segunda parte

Ordena con la ayuda de tu equipo, las palabras contenidas de cada sobre asignado y forma las oraciones que te sean solicitadas por tu profesor. Por último, colócalas de manera cohesiva y coherente para formar un diálogo.

1. MAN: new / city / Yes, / I'm / I'm / for/ looking / apartment / an / and / in / this / . /
2. MAN: you / a / Could / me / lend / newspaper / ? /
3. CLERK: I / Can / help / you / ?
4. MAN: I / small, / just / a / apartment / want / inexpensive / one bedroom / . /
5. CLERK: inexpensive / How / ? /
6. CLERK: very / That's / little, / maybe / but / can / a / that / you / rent / room / for / price / . /
7. CLERK: I / Sure, / an / have / copy / extra / . /
8. CLERK: What / of / for / kind / apartment / you / are / looking / ? /

9. MAN: could / find / rooms / Where / a / rent / I / of / list / for / ? /

10. MAN: it / to / place / Is / month / possible / find / for / \$500 / a / under / a / ? /

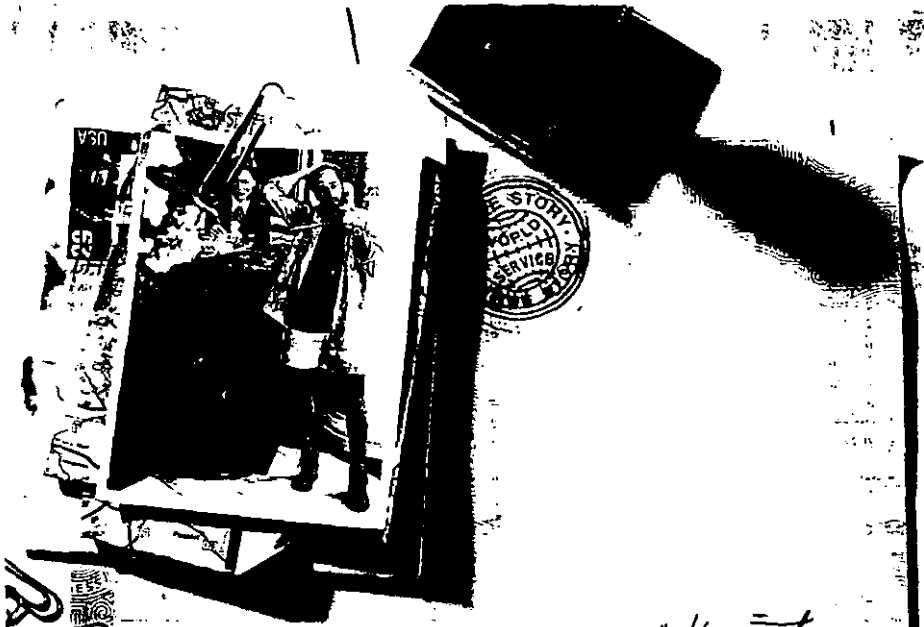
11. CLERK: local / is / good / The / for / newspaper / to / a / place / look / ads / . /

12. MAN: I / favor / return / Maybe / your / can / someday / Thanks. /

### Tercera parte

Los alumnos practicarán el diálogo anterior en parejas, apoyándose del vocabulario proporcionado en el siguiente recuadro y presentarán sus conclusiones al grupo.

VOCABULARY		
An apartment	small	\$1000
A house	big	700
A furnished apartment	expensive	100
A beautiful house	luxurious	



**THE AMERICAN EXPRESS**

*"I've just spent 10 nights in the wilderness and I don't have my food with me, can you help me get a dinner and a real bed?"*

**SERVICE**

There are no complaints for the service we've given our Cardmembers over the years because day, everywhere around the world, so many of our Service Representatives have gone beyond the call to solve problems not just about lost cards or Travelers Cheques, but about the unpredictable nature of life itself. So whether you're upriver without a paddle or downtown without a hotel, American Express is there for you and ready to be of service. Whatever name you want to give it, just give us a call.



**THERE IS ONLY ONE AMERICAN EXPRESS.**

## **Integración de habilidades**

### **4.6.2 Ejercicio de *output* estructurado**

**Objetivo:** Al término de este ejercicio, el alumno empleará el artículo *a*, *an* antes de una profesión y lugares de trabajo.

**Tiempo:** 50 minutos

**Material:** Copia fotostática.

#### **Instrucciones para el profesor:**

1. Entregar una hoja de trabajo a cada uno de los alumnos.
2. Solicitar a los alumnos que observen los dibujos y que digan 3 oraciones de acuerdo con los dibujos, ejemplo:

*Pedro is a lawyer. He works in an office.*

3. Pedir a los alumnos que relacionen el dibujo con las palabras del recuadro que aparece en la hoja de trabajo y elaboren preguntas, tales como:

A: What does David do?

B: He's a doctor.

Or

A: Is David a doctor?

B: Yes, he's a doctor.

B: No, he isn't a doctor.

Or

A: Where does he work?

B: He works in a hospital.

4. Solicitar a los alumnos que expliquen a tres de sus compañeros que estén interesados en su ocupación o profesión actual o futura en qué consiste la

rutina diaria de su área, el sueldo, el campo de acción, los beneficios, ventajas y desventajas de la misma.

- 5 Los alumnos preguntarán a tres compañeros acerca de otras profesiones y presentarán los resultados al grupo.

### **Clave de respuestas**

En este ejercicio no existe clave de respuestas, dado que se trata de un ejercicio de tipo afectivo e individualizado.

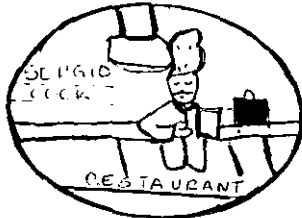
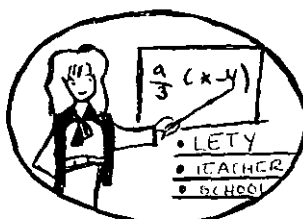
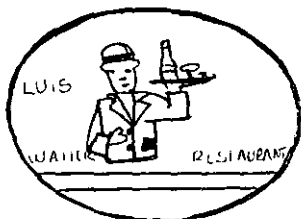
## Hoja de trabajo

1. Observa los siguientes dibujos y relaciónalos con la información del recuadro en el recuadro.

electrician	secretary	nurse
teacher	employee	cook
police man	waiter	doctor
accountant	fire fighter	mechanic

2. En parejas, oralmente elabora preguntas y respuestas, tales como:

- a) What does David do?    a) Is David a doctor?    a) Where does he work?  
 b) He's a doctor.    b) Yes, he's a doctor    b) He works in a hospital.  
 c) No, he isn't a doctor.



3. Explica a tres de tus compañeros que estén interesados en tu ocupación o profesión actual o futura en qué consiste la rutina diaria de tu área, el sueldo, campo de acción, beneficios, ventajas y desventajas.
  
4. Pregunta a otros tres compañeros acerca de su profesión y presenta los resultados al grupo.



## **Integración de habilidades**

### **4.6.3 Ejercicio de enfoque comunicativo - *Task based* (Realización de tareas)**

**Objetivo:** Al término de este ejercicio, el alumno empleará el artículo *a*, *an* en la descripción física de una persona.

**Tiempo:** 60 minutos.

**Material:** Copia fotostática.

#### **Instrucciones para el profesor:**

1. Entregar la hoja de trabajo.
2. Solicitar a los alumnos que lean las instrucciones y aclarar dudas en caso de que se presenten.
3. Supervisar el trabajo de sus alumnos.
4. Revisar los trabajos por escrito.

#### **Clave de respuestas**

En este ejercicio no existe clave de respuestas en virtud de que se trata de un ejercicio de tipo afectivo.

## Hoja de trabajo

1. Imagina que un pariente muy lejano te dejó parte de su herencia con un valor de \$10'000 000.00, pero para que te sea entregada, deberás localizar a sus sobrinos Javier y Lucía, quienes desaparecieron hace dos años y lo único con lo que cuentas son las dos siguientes fotografías:



2. A continuación se te proporciona el vocabulario que deberás emplear para localizarlos:

quiet/loud voice	big/ small mouth	long/small nose
bad temper	long neck	good sense of humor
big/small moustache	long/short beard	round/square/oval face
nice smile/laugh	short, long/black, dark brown/curly, straight, wavy, spiky hair	

Ejemplo: *He's got a long nose.*

*She's got an interesting face.*

*She's got short black curly hair.*

3. Presenta a tus compañeros las características de las personas perdidas.
4. Trabaja con uno de tus compañeros y describe a tu novio/a o mejor amigo/a de la manera más detallada que te sea posible.
5. Describe a otras dos personas conocidas de la clase sin mencionar sus nombres, con la finalidad de que tu compañero descubra de que persona se trata.
6. Elabora tu autorretrato por escrito y entrégalo a tu profesor.

En el presente capítulo se puede apreciar el desarrollo práctico de esta gramática pedagógica a través de un diseño de ejercicios, material accesible, sugerencias didácticas, técnicas y procedimientos destinados a cada habilidad discursiva que tienen por objeto facilitar la adquisición de los artículos indefinidos *a* y *an*.

El diseño de ejercicios se fundamentó en los modelos de *toma de consciencia* (*Grammar Consciousness Raising Tasks*), el cual representa el primer contacto que el alumno tiene con la lengua y permite crear una consciencia lingüística del punto gramatical en cuestión; el *input estructurado* propuesto por Van Patten (1994) tuvo como finalidad la enseñanza explícita del punto lingüístico que se trata a través de las relaciones de forma y significado. Este modelo puso especial interés en la adquisición de la forma y la estructura que es indispensable para crear un sistema lingüístico. El *output estructurado*, por su parte, permitió dar continuidad al *input estructurado*, ya que se enfoca a que el alumno desarrolle la producción y posea la habilidad de usar la lengua en contextos comunicativos con fluidez y exactitud. El modelo de *task based* integró al alumno en una actividad comunicativa de comprensión, manipulación, producción, interacción de la lengua meta principalmente enfocada al significado que a la forma. Por último, de acuerdo con el *enfoque comunicativo*, se diseñaron ejercicios comunicativos de las cuatro habilidades, basados en la forma, el significado y la función, en donde el alumno es capaz de expresar y entender diferentes funciones de la lengua en diversos contextos, tales como: solicitar información, describir, manifestar gustos y disgustos, interactuar socialmente con otra persona, entre otros.

Los ejercicios que se presentaron en este capítulo estuvieron especialmente diseñados para el desarrollo de cada una de las cuatro habilidades que se describieron por separado: comprensión auditiva (listening), producción oral (speaking), comprensión de lectura (reading) y la producción escrita (writing) tomando como base los modelos previamente mencionados. Asimismo se diseñaron ejercicios con la integración de las cuatro habilidades. Todos los ejercicios incluyen objetivos, instrucciones para el profesor, tiempo de realización, material, hoja de trabajo y clave de respuestas.

## CONCLUSIONES

A través de las investigaciones realizadas en diferentes gramáticas científicas, se pudo constatar que la mayoría de éstas, tienen la peculiaridad de estar dirigidas a nativohablantes, puesto que explican el funcionamiento general de la lengua, lo cual dificulta en gran medida el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Por lo tanto, surgió la necesidad de crear una gramática que diera solución a un problema lingüístico en particular de una población determinada; que realizara la descripción lingüística del problema detectado; que seleccionara una teoría de aprendizaje de acuerdo con el punto lingüístico a tratar y que promoviera una batería de ejercicios sencillos y claros con base en una metodología de enseñanza que conllevara a la adquisición de una estructura gramatical. Es por ello, que en el presente trabajo, se propuso una gramática pedagógica que contribuyera de manera específica al tratamiento de los artículos indeterminados *a* y *an* en inglés, dirigida a los alumnos de preparatoria de nivel básico de la escuela Instituto Jaime Torres Bodet, cuyo objetivo radicó en facilitar la adquisición de este punto lingüístico por medio de una serie de ejercicios, de material accesible, sugerencias didácticas y con una metodología adecuada para que el alumno logre una competencia comunicativa aceptable en cualquier contexto social que se le presente.

Es importante señalar que la elaboración de una gramática pedagógica implica establecer las bases teóricas metodológicas que la sustentarán, para la cual, primeramente se estableció la diferencia entre la teoría de adquisición y aprendizaje; la importancia del empleo de la teoría de aprendizaje propuesta por Ausubel, ya que ésta enfatiza la necesidad de relacionar los conocimientos nuevos con los anteriores para que el aprendizaje resulte significativo; los modelos de input y output estructurado, la toma de consciencia, la realización de

tareas, el enfoque comunicativo, entre otros, que fueron la base para el diseño de esta gramática pedagógica. Asimismo, se analizó el papel de la gramática en las metodologías más representativas de L<sub>2</sub> y se puede concluir que tuvo gran auge en el método de gramática-traducción, ya que se pretendía que a través de la familiarización de la gramática de la lengua meta el alumno lograra hablar y escribir. En el método directo perdió fuerza, puesto que aquí el profesor debía demostrar y no explicar la regla gramatical. En el método audiolingual las estructuras gramaticales tenían que aprenderse automáticamente sin detenerse en pensarlas y en el enfoque comunicativo la gramática está implícita. Por último, se analizó la relación entre el análisis de error y el interlenguaje y determinó que mediante el análisis de error es posible detectar que parte de la curricula no ha sido aprendida o enseñada adecuadamente. Por su parte, el interlenguaje es un proceso intermedio entre la lengua meta y la lengua materna que refleja la competencia lingüística del alumno y le permite al profesor analizar los errores, detectar un problema específico y proponer una batería de ejercicios que contribuya a la adquisición del punto lingüístico en cuestión.

Como ya se mencionó con anterioridad, el diseño de una gramática pedagógica también requiere de la descripción lingüística de la estructura gramatical; por ende, en el presente trabajo se elaboró un planteamiento que comprende a partir de la definición del artículo, sus clases, evolución en la historia del idioma inglés, un análisis de los artículos *a* y *an* en gramáticas de L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>, un análisis contrastivo de los artículos indefinidos en español e inglés con la finalidad de detectar las posibles áreas de dificultad para el alumno, hasta el análisis del tratamiento pedagógico que se les ha dado a los artículos *a* y *an* en los libros de texto u otros materiales didácticos.

Por último, se elaboró el diseño de esta gramática pedagógica que contiene una serie de ejercicios destinados a facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje

que considera el desarrollo de cada una de las habilidades por separado (*Speaking, Writing, Reading, Listening*), material accesible, sugerencias didácticas, técnicas y procedimientos que favorezcan a la adquisición de los artículos indefinidos *a* y *an*. Además, se elaboraron ejercicios que comprenden la integración de las habilidades. El diseño éstos ejercicios se inició primeramente con un modelo de toma de consciencia cuya finalidad fue crear una consciencia lingüística al alumno sobre el punto gramatical, objeto de este trabajo para que por sí mismo fuera capaz de inferir o deducir la regla gramatical. En segundo lugar, se presentó la información teórica más relevante de cada una de las habilidades acompañadas de sus respectivos ejercicios en donde fueron empleados los modelos de *input* y *output* estructurado propuestos por Van Patten (19994) que como ya se sabe, son modelos que permiten manipular de manera inconsciente el *input* que reciben los estudiantes y dar seguimiento a la forma y el significado con el objeto de lograr una competencia comunicativa aceptable del alumno. Los modelos de enfoque comunicativo y realización de tareas también empleados en este trabajo contribuyen a que el proceso de enseñanza/aprendizaje tenga un matiz diferente y el alumno cuente con otras opciones interesantes, prácticas y novedosas que faciliten la adquisición del punto lingüístico en cuestión. Por otro parte, la elección principalmente de los modelos de *input* y *output* estructurado se basó en que la población a quien está dirigida esta gramática pedagógica está integrada por alumnos de nivel básico quienes requieren de una producción controlada. En tercer lugar, se enfatizó la importancia de la integración de las cuatro habilidades y asimismo se elaboraran sus ejercicios respectivos con los modelos anteriormente citados. Es importante mencionar que en todos los ejercicios presentados en este trabajo se proporcionó el objetivo específico de cada uno de ellos, el tiempo de su realización, la lista del material requerido, la hoja de

trabajo del alumno, así como su respectiva clave de respuestas. Por tal motivo se considera que esta propuesta será de gran utilidad para el profesor y la población que aquí se presenta.



## BIBLIOGRAFÍA

- ALCINA, F. J. y Blecua, J. M. 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALEXANDER, L. G. 1990. *Longman English Grammar Practice for Intermediate Students*. New York: Longman.
- ALONSO, Amado y Hernández Ureña, Pedro. 1973. *Gramática Castellana*. Buenos Aires: Losada.
- ALONSO, Amado. 1971. *Gramática castellana*. 24<sup>th</sup> ed. Buenos Aires: Losada.
- ANDREW Zurlinden, Patricia. 1989. *Adquisición del Artículo Definido en Inglés por Adultos Hispanohablantes*. México. UNAM (Tesis de Maestría).
- AUSUBEL, D. "Interlenguaje" en J. C. Richards (ed.). *Error Analysis*. Sinagapore: Longman.
- AXBEY, Susan. 1996. *Real Time: Student's book*. London: Richmond.
- AZAR, Schramper Betty. 1989. *Understanding and Using English Grammar*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BARRAGÁN, Yolanda, et al. 1986. *Discovering Meaning I: An Integrated Reading Course in English*. México: SITESA.
- BEAUMONT Digby y Granger Colin. 1989. *English Grammar: An Intermediate Reference and Practice Book*. Oxford: Heinemann.
- BELLO, Andrés. 1978. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Colección Edaf Universitaria.
- BERISTAIN, Helena. 1984. *Gramática estructural de la lengua española*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BESSE, H. y Porquier, R. 1984. "Descripciones gramaticales y gramáticas para aprender." (Cap. 8). *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier.
- BIALYSTOK, E. "Interlanguage is not a State of Mind." *Applied Linguistics*. Vol. 6 (2): 102-117.
- BLOUGH, Marguerite, et al, 1975. *Guide to Modern English*. Illinois: Scott Foresman and Company.
- BROOK, G. L. 1964. *A History of the English Language*. New York: Norton.
- BROWN, Gillian y Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP.
- BROWN, H. D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BRYNE, Donn. *Teaching Oral English*. New Edition. London: Longman.

- BRYNE, Donn. 1988. *Teaching Writing Skills*. New Edition. London: Longman.
- CANALE, M. y Swain, M. 1980. "Some Theories of Communicative Competence." *Applied Linguistics*. Vol. 1(1): 1-47. Oxford: Oxford University Press.
- CANDLIN, C. N. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars" en S.P. Corder and Roulet *The Background to Teaching*. Longman. Roulet.
- CARRELL, P., J. Devine & D. Eskey (eds.) 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- CARRELL, P., Devine, J. y Eskey, D. (eds). 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP.
- CELCE-MURCIA, M. y Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The Grammar Book; An ESL/EFL Teacher's Course*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- CELORIO Morayta, Gonzalo. 1997. *Smash 1*. México: Richmond.
- CLARK, John Williams. 1964. *Early English: A Study of Old and Middle English*. New York: Norton.
- CLOSE, R. A. 1975. *A Reference Grammar for Students of English*. London: Longman.
- CLOSE, R. A. 1981. *English as a Foreign Language: Its Constant Grammatical Problems*. 3<sup>rd</sup> ed. London: George Allen & Unwin.
- COE, N., R. Rycroft & P. Ernest. 1983. *Writing Skills-A Problem Solving Approach*. Cambridge: CUP.
- COOK, V. 1991. "Learning different types of grammar" en *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold Eds.
- CORDER, S. P. 1973. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S. Pitt. 1974. "Pedagogical Grammars or The Pedagogy of Grammars" en *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Paris: Roulet Eddy Ed.
- CREWS, Frederick. 1974. *The Random House Handbook*. New York: Random House.
- CUYÁS, Arturo. 1966. *Appleton's New Cuyás: English-Spanish and Spanish-English Dictionary*. México: Cumbre.
- CHOMSKY, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CHRISTOPHERSEN, Paul y Sandved, Arthur O. 1969. *An Advanced English Grammar*. London: Macmillan.

- DIAZ GARZA, Enrique. 1983. *Taller de Redacción II: Preparatoria abierta*. México: SEP.
- *Diccionario Concise: Español-Inglés / English-Spanish*. 1998. México: Larousse.
- *Diccionario Enciclopédico*. 1981. Barcelona: Ediciones Castell.
- *Diccionario Enciclopédico*. 1995. Barcelona: Danae.
- *Diccionario Moderno: Español-Inglés*. 1983. México: Larousse.
- *Diccionario Patria de la Lengua Española*. 1994. México: Patria.
- *Diccionario Smart*. 1991. Barcelona: Océano.
- *Dictionary of Contemporary English: New Edition*. 1991. Inglaterra: Longman.
- DIRVEN, R. 1990. "Pedagogical Grammar". Fotocopias CELE-UNAM.
- DIXSON, Robert J. 1995. *Regents English Workbook 1: Beginning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- DIXSON, Robert J. 1995. *Regents English Workbook 3: Advanced*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- DOUGHTY, C. & T. Pica. 1986. "Information Gap Tasks: Do they facilitate second language acquisition?" *TESOL Quarterly*, 20 (2). 305-325.
- ECKERSLEY, C. E. y Eckersley, J. M. 1960. *A Comprehensive English Grammar for Foreign Students*. London: Longman.
- FERRER, Jammi and Werner, Patty. 1983. *Bridge the Gap*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- FOTOS, S. 1993. "Consciousness-Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction." *Applied Linguistics*. Vol. 14: 386-407.
- FOTOS, S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks." *TESOL Quarterly*. Vol. 28 (2): 323-350.
- FRANK, Marcella. 1972. *Modern English: A Practical Reference Guide*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- GLEASON, H. A. 1961. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt Rinehart Winston.
- GOTEBIOWSKA, Aleksandra. 1990. *Getting Students to Talk*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- GRABE, William. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research." *TESOL QUARTERLY*. Vol. 25, No. 3, Autumn.
- GRANGER, Colin y Beaumont Digby. 1992. *American Generation: Student's book 1*. Oxford: Heinemann.
- GRELLET, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: CUP.

- GRELLET, F. 1987. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HARMER, Jeremy. 1996. *The Practice of English Language Teaching*. New York. Longman.
- HARSH, Wayne. 1968. "The Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar." *English Teaching Forum*. July-August 1968: 2-10.
- HOLLOWAY, Joy y Keyes, Susan. 1989. *Outlook for English I*. México: UNAM.
- HORNBY, A. S. 1975. *Guide to Patterns and Usage in English*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Oxford University Press.
- HUDDLESTON, Rodney. 1976. *An Introduction to English Transformational Syntax*. London: Longman.
- JACKSON, Howard. 1982. *Analyzing English: An Introduction to Descriptive Linguistics*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergamon.
- JONES, Leo. 1992. *Communicative Grammar Practice: Activities for intermediate students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAMMER, P. Michael. 1953. *Writing Handbook*. Chicago: Loyola University Press.
- KNEPLER, Myrna. 1990. *Grammar with a purpose : A Contextualized Approach*. New York: MacMillan.
- KRASHEN, S. 1988. *Principles and Practice in Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- KRASHEN, S. D. 1980. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance." En Kenneth Croft (ed.). *Readings on English as a Second Language*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- KROHN, Robert. 1971. *English Sentence Structure: The Successor to English Sentence Patterns*. Michigan: The University of Michigan Press.
- LAMP-LIONS, L. & B. Heasley. 1987. *Study Writing*. Cambridge: CUP.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: OUP.
- LEE James y Bill Van Patten. 1994. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: Mc Graw Hill
- LEECH, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1979. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.

- LEECH, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1975. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- LESTER, James D. 1991. *A Writer's Handbook: Style and Grammar*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- MACLIN, Alice. 1981. *Reference Guide to English: A Handbook of English as a Second Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- McARTHUR, T. 1984. *The written Word: A course in Controlled Composition*. New York: OUP.
- MOLINER, Maria. 1984. *Diccionario del uso del Español*. Madrid: Gredos.
- MOSCOWITZ, G. 1978. *Caring and Sharing in the Second Language Classroom*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- MURPHY, Raymond. 1989. *Grammar in Use: Reference and Practice for Intermediate Students of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEUMAN, D. M. 1980. *English Grammar for Proficiency*. Hong Kong: Thomas Nelson & Sons Limited.
- NOLASCO, Rob. 1992. *Streetwise: Intermediate Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- ODLIN, T. 1994. "Introduction" en *Perspective on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARROT, Martin. 1993. *Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge. CUP.
- PEÑA, Rafael Angel de la. 1985. *Gramática teórica y práctica de la lengua castellana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PRANINSKAS, Jean. 1975. *Rapid Review of English Grammar*. 2<sup>nd</sup> ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- QUIRK, Randolph, et al., 1972. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- QUIRK, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1972. *A grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- RAIMES, Ann. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing." *TESOL QUARTERLY*. Vol. 25, No. 3. Autumn.
- RICHARD-AMATO, P. 1988. *Interaction in the Second Language Classroom*. London: Longman.
- RICHARDS, Jack C. 1997. *New Interchange*. Cambridge: Cambridge University Press.

- RINVOLUCRI, M. & Davies, P. 1995. *More Grammar Games*. Cambridge: CUP.
- RINVOLUCRI, Mario. 1984. *Grammar Games*. Cambridge: CUP.
- RINVOLUCRI, Mario. 1995. *More Grammar Games*. Cambridge: CUP.
- RIVERS, W. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago Press.
- ROCA-PONS, J. 1960. *Introducción a la Gramática*. Barcelona: Teide.
- RUTHERFORD, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" en *Applied Linguistics*. Vol. 1 No. 1. Oxford University Press.
- RUTHERFORD, W. 1987. "Grammatical Consciousness Raising en Brief Historical Perspective" en *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- RUTHERFORD, W. 1987. "What is Pedagogical Grammar?" en *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- RUTHERFORD, W. E. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York: Longman.
- SÁNCHEZ, Aquilino, et al, 1980. *Gramática Práctica de Español para Extranjeros*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- SECO, Rafael. 1989. *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.
- SPANKIE, G.M. 1975. *English in Use*. Surrey, England: Thomas Nelson & Sons.
- STANLEY, Nancy, et al., 1988. *Think in English*. México: Macmillan.
- STOCKWELL, Robert P.; Bowen, J. Donald and Martin, John W. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- STOCKWELL, Robert P.; Schacter, Paul y Partee, Barbara Hall. 1973. *The Major Syntactic Structures of English*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STRANG, Barbara M. 1970. *A History of English*. London: Methuen & Co. Ltd.
- SWAN, Michael y Walter, Catherine. 1997. *How English Works: A Grammar practice book*. New York: Oxford University Press.
- SWAN, Michael. 1995. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- TAYLOR, Linda. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- TEXEDA, Jerónimo de. *Gramática de la lengua española*. (Edición y estudio de Juan M. Lope Blanch, 1979). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- THOMSON, A. J. y Martinet, A. V. 1969. *A Practical English Grammar*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press.
- UNDERHILL, N. 1987. *Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: CUP.
- UNDERWOOD, M. 1989. *Teaching Listening*. London: Longman.
- UR, Penny. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: CUP.
- VINEY, Peter y Viney Karen. 1992. *Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.
- WALLACE, Catherine. 198\_. *Learning to Read in a Multicultural Society*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- WARSHAWSKY, Diane, et al, 1993. *Spectrum: A Communicative Course in English*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- WERNER, Patricia K. 1990. *Mosaic I*. México: McGraw-Hill.
- WERNER, Patricia K., et al., 1985. *Interactions II*. México: McGraw-Hill.
- WILLIS, Jane. 1981. *Teaching English Through English*. London: Longman.
- YIP, V. 1994. "Grammatical Consciousness-Raising and Learnability." en Terence Odlin (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammars*. New York: Cambridge University Press.