



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR

GRAMATICA PEDAGOGICA II

GRAMATICA PEDAGOGICA PARA EL TRATAMIENTO DE LOS ADJETIVOS COMPARATIVOS EN INGLES, DIRIGIDA A ADOLESCENTES HISPANOHABLANTES.

TRABAJO TERMINAL

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

MARIA DEL ROSARIO RIVERA CASTELAN

274836

ASESORA: LIC. KATHRYN LYNN KOVACIK TALICKA.



ACATLAN, ESTADO DE MEXICO

2000.





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO 1. INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA.

1.1 Definición de la gramática pedagógica (GP).	1
1.2 Tipos de gramática	2
1.2.1 Gramática descriptiva (GD).	2
1.2.2 Gramática de aprendizaje (GA).	2
1.2.3 Gramática pedagógica.	2
1.3 Componentes de una gramática pedagógica.	3
1.4 Descripción de la población.	4

CAPITULO 2. BASES TEORICO-METODOLOGICAS DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA.

2.1 Adquisición, aprendizaje y teoría del monitor.	5
2.2 Aprendizaje significativo de Ausubel.	6
2.3 Competencia comunicativa.	7
2.4 Modelos para la enseñanza de la gramática.	7
2.4.1 Toma de conciencia.	8
2.4.2 Realización de tareas.	9
2.4.3 Input estructurado.	9
2.5 El papel de la gramática dentro de diferentes metodologías.	10
2.6 Interlenguaje y análisis de errores.	11

CAPITULO 3. DESCRIPCION LINGÜÍSTICA.

3.1 Sistema lingüístico de los adjetivos comparativos.	14
3.1.1 Definición y análisis histórico de los adjetivos comparativos.	14
3.1.2 Posibles áreas de dificultad en el sistema lingüístico de los adjetivos comparativos de L1 y L2.	16
3.2 Análisis contrastivo de los adjetivos comparativos en inglés y en español.	18
3.3 Tratamiento de los adjetivos comparativos.	21

CAPITULO 4. ELABORACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA.

4.1 Explicación gramatical para el docente.	26
4.2 Comprensión auditiva.	27
4.3 Producción oral.	36
4.4 Comprensión de lectura.	45
4.5 Producción escrita.	57
4.6 Habilidades integradas.	64

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

LISTA DE CUADROS

Cuadro		Pág.
1	Comparativos.	15
2	Adjetivos comparativos inglés/español.	20

INTRODUCCION

La gramática ha sido definida " como el arte de hablar y escribir correctamente ", por A. Bello (1958), H. Basulto (1970), S. Revilla (1974). La enciclopedia Gramática moderna (1997), el diccionario de términos filológicos (1986), y Ekkersley, M.A. (1960) coinciden en que la gramática estudia el sistema de una lengua. Por consiguiente, para fines de este trabajo, " la gramática es la disciplina científica (rama de la lingüística) que estudia la función (sintaxis) y la forma (morfología) de los signos lingüísticos " (Rodríguez A. Francisco, H. Beristain, 1984:39).

Existen diferentes gramáticas, para objetivos distintos, por ejemplo: la gramática prescriptiva, la gramática estructural, y la gramática tradicional, entre otras. Todas ellas describen el funcionamiento de una lengua determinada, y sirven para diseñar actividades y ejercicios a fin de que el alumno pueda comprender más fácilmente un punto lingüístico. Debido a que se limitan a la descripción del funcionamiento de una lengua, se requiere de una gramática pedagógica. A esta gramática la definiremos como un auxiliar didáctico que proporciona un tratamiento a un aspecto lingüístico en un idioma extranjero.

La gramática es un elemento importante en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras porque si no compartiéramos una serie de reglas sintácticas, no podríamos entendernos verbalmente (de forma oral y escrita). Sólo tendríamos "un vasto almacén de signos incoherentes, imposibles de memorizar y de organizar en categorías generales " (Beristain, 1984: xi). Por lo tanto sería imposible que se llevara a cabo el proceso de comunicación.

El objetivo general de este trabajo es diseñar una Gramática Pedagógica para el tratamiento de los adjetivos comparativos en inglés, dirigida a adolescentes hispanohablantes. Hemos observado que los alumnos que cursan el quinto año, en la Escuela Nacional Preparatoria tienen problemas para usar los comparativos en inglés adecuadamente. Los estudiantes cometen errores porque utilizan las mismas reglas para adjetivos cortos o largos, o no distinguen cuando un adjetivo es regular o irregular. Esto representa un problema para el estudiante de lenguas ya que en su lengua materna la comparación es más sencilla; no se tiene que tomar en cuenta las sílabas de un adjetivo, ni menos aún añadir diferentes terminaciones a los mismos.

Hemos podido observar que algunos libros de gramática como A Practical English Grammar de A.J. Thompson (1969:57), sólo dan un trato puramente gramatical al tema de los comparativos, y los libros de texto únicamente dan un trato comunicativo al mismo. Esto ha provocado que los alumnos tengan confusiones y no aprendan a usar los comparativos apropiadamente, y por ende no tienen un avance en su aprendizaje. Es por ello que esta gramática pedagógica se propone elaborar una serie de ejercicios para las cuatro habilidades de la lengua, que

permitan al alumno comprender, aprender, y ampliar su conocimiento sobre las reglas de los comparativos.

CAPITULO 1.

INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA.

La gramática describe una serie de convenciones a nivel morfosintáctico, propias de una lengua, necesarias para hablar y escribir de forma adecuada. Algunos autores coinciden en que las gramáticas dan información general sobre el funcionamiento de una lengua apoyándose en un análisis detallado de dichas convenciones.

El objetivo de esas gramáticas es describir cómo funciona la lengua de manera ideal. La enseñanza de la gramática es importante porque, por medio de los niveles de la lengua contenidos en ella, es posible comunicarse de forma oral o escrita.

En este capítulo se definirá a la gramática pedagógica, se estudiarán los tipos de gramática que la sustentan como son la gramática descriptiva y la gramática de aprendizaje. Se examinarán también los componentes esenciales para el diseño de una gramática pedagógica; y se describirá la población a la que está dirigida esta propuesta.

1.1 Definición de gramática pedagógica (GP).

Para efectos de este trabajo se define a la gramática pedagógica como un auxiliar didáctico que surge cuando se presenta un problema en una L2, que impide la evolución del aprendizaje. Ese punto lingüístico es tratado de acuerdo con una metodología de enseñanza. La GP tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística en el alumno. Su papel es ayudar al profesor y al estudiante a comprender más fácilmente la gramática de una lengua, en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de explicaciones gramaticales muy completas.

Las gramáticas pedagógicas se apoyan en las gramáticas científicas para obtener información sobre las estructuras y el funcionamiento de la lengua, a fin de solucionar un problema de tipo lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Las GP nutren a las gramáticas de aprendizaje; y presentan el sistema interno de la lengua, en cuánto a dicho proceso. Ayudan, además, a desarrollar en el alumno una representación de dicho sistema.

Para la elaboración de una gramática pedagógica, el profesor de idiomas detecta un problema de aprendizaje en el alumno, es decir, investiga necesidades mediante un análisis de errores (observados en el salón de clase); y analiza, estructura y adapta esa información, para diseñar ejercicios que den solución a ese problema. Sin embargo, las GP no se pueden generalizar y son selectivas, porque con un mínimo de metalenguaje se pretende un máximo de buena actuación lingüística del alumno.

1.2 Tipos de gramáticas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua existen tres tipos de gramáticas interrelacionadas, la gramática descriptiva, la gramática pedagógica, y la gramática de aprendizaje.

1.2.1 Gramática descriptiva (GD).

Las gramáticas descriptivas son aquellas que describen el funcionamiento de una lengua idealmente, de acuerdo con una teoría específica. La GD surge de una teoría lingüística, y estudia las estructuras sintácticas, morfológicas, y fonológicas de una lengua. De igual manera prescribe normas. Este tipo de gramáticas son llamadas también gramáticas científicas porque dan información sobre el funcionamiento de una lengua, basándose en una posición teórica. Aunque están escritas en lengua original no dan explicaciones sobre cómo se aprende, y por tanto no son idóneas para el alumno de L2.

1.2.2 Gramática de aprendizaje (GA).

La gramática de aprendizaje es aquella que el alumno ha interiorizado a través de la práctica de la lengua. Está gramática se hace evidente tanto en las producciones orales, como en las escritas y ellas reflejan el interlenguaje del alumno. Dicho interlenguaje muestra frecuentemente puntos específicos que no funcionan adecuadamente e impiden la comunicación, por lo que se requiere de un tratamiento detallado. Ese tratamiento hará evolucionar el interlenguaje hacia la lengua meta. En este sentido la GA informa sobre la manera en que la lengua ha sido interiorizada por el alumno; y por un lado pone en evidencia la eficacia de la enseñanza brindada, y por otro, las estrategias utilizadas por el mismo.

1.2.3 Gramática pedagógica.

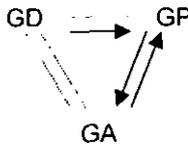
La gramática pedagógica surge de ciertas irregularidades en la aplicación de una regla previamente enseñada en una L2. Es una facilitadora del aprendizaje y de la adquisición de la lengua, y está ligada a la práctica eficaz de la enseñanza. Esta gramática debe ser clara, comprensible y nemotécnica. Y aunque es facilitadora del aprendizaje, es específica para una población, es selectiva y es parcial desde un punto de vista lingüístico. No reemplaza al profesor, ni al libro de texto y su objetivo es responder a una necesidad específica de un público determinado.

Para diseñarlas se debe seleccionar un punto específico resultado que ha mostrado ser difícil para el aprendizaje. Posteriormente se da un tratamiento pedagógico a dicho punto, apoyándose en un conocimiento de la manera en que aprende el alumno, y en una serie de ejercicios basados en una metodología de enseñanza.

Las gramáticas pedagógicas son eclécticas porque no se apoyan en un solo método. Hacen del profesor un mediador entre la teoría y la práctica; por consiguiente la GP para él es un medio para enseñar, y para el alumno es un medio para aprender.

La GP según Corder (Rutherford 1987:120) " es un medio para un fin, y no un fin en sí mismo ", ya que es intermedia entre las GD y las GA.

Este tipo de gramáticas (GD, GA, y GP) están relacionadas de manera lineal e interrelacionadas. El esquema de H. Bessel y R. Porquier, (1984:198) muestra las relaciones entre estas tres gramáticas, en el proceso de enseñanza de lenguas, para dar solución a un determinado problema.



Esquema de H. Bessel y R. Porquier (1984 :198).

Las GD ayudan a las GP aportando una descripción lingüística sobre las estructuras gramaticales específicas, que el profesor enseña en el salón de clases. Por lo tanto, llegan al alumno de manera indirecta. La gramática de aprendizaje muestra los errores en el aprendizaje del alumno, y permiten saber cómo se ha llevado a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esa interiorización de la lengua determina el tipo de GP que se tenga que realizar, ya que es la GP la que solucionará el problema presentado. Por lo tanto las relaciones entre la gramática descriptiva y la gramática de aprendizaje están mediatizadas por la gramática pedagógica.

1.3 Componentes de una gramática pedagógica.

Una vez ya revisada la interrelación que se da entre los tres tipos de gramáticas, analizaremos a continuación cuáles son los componentes de una GP,

Se parte de identificar un punto lingüístico que esté causando problemas, en el interlenguaje del alumno. Después se describe lingüísticamente ese punto apoyándose en la gramática descriptiva. Posteriormente se asientan las bases psicolingüísticas para solucionarlo, y finalmente, se elabora una serie de ejercicios, de acuerdo con las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje, que le permitirá al público destinatario mejorar su competencia comunicativa.

Después de haber definido a la GP, a los tipos de gramáticas, y a los componentes que se requieren para la realización de esta gramática pedagógica, presentaremos ahora la descripción de la población.

1.4 Descripción de la población.

En la Escuela Nacional Preparatoria (E.N.P.) los alumnos estudian inglés como materia obligatoria durante tres años. Esta gramática pedagógica está dirigida a alumnos de inglés de quinto año, con un nivel de conocimiento intermedio. El curso es de 90 horas anuales de clase, divididas en tres horas a la semana, de 50 minutos cada una. Los estudiantes de este grado tienen entre quince y dieciséis años, son de ambos sexos, mexicanos, con un nivel socioeconómico medio. Su lengua materna es el español, sus estudios previos en cuanto al idioma son: tres años en secundaria, y el cuarto año de preparatoria. El objetivo del curso de quinto grado es que el alumno desarrolle su capacidad de interacción y diálogo, que desarrolle también una producción oral y escrita, y que reconozca los valores de su propia cultura a fin de reafirmar su identidad.

El método utilizado en esta institución tiene un enfoque comunicativo, donde se estudian las cuatro habilidades, pero se le da prioridad a la producción oral. El texto utilizado para este grado es Interchange (Jack C. Richards, 1997), que da un trato bastante breve al uso de los comparativos (nuestro punto a tratar en este trabajo). La escuela cuenta con grabadoras, material didáctico como libros, láminas, canciones, juegos, hojas de ejercicios, etc. Pero no cuenta con televisión, videocassetera, ni laboratorio de idiomas para uso exclusivo del Colegio de Inglés propiamente.

Todos y cada uno de los profesores dan clases de manera ecléctica, y tienen la libertad de impartir su materia como ellos juzguen más adecuado. La evaluación se efectúa a lo largo del curso. La acreditación se realiza en tres periodos, de acuerdo con lo establecido en la institución. El docente puede, si así lo desea, aplicar otros exámenes durante el año escolar. Los exámenes deben incluir las cuatro habilidades.

En este capítulo revisamos la definición de GP, GD y GA, así como la relación existente entre ellas. Analizamos los componentes que la integran y por último, describimos pormenorizadamente la población a la cual está dirigida. En el siguiente capítulo examinaremos la teoría que sustenta a nuestra gramática pedagógica.

CAPITULO 2

BASES TEORICO-METODOLOGICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA.

En este capitulo se analizarán las bases teórico-metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de los aspectos gramaticales de la enseñanza de una lengua con el objeto de proporcionar un marco teórico que justifique el diseño de los ejercicios que servirán de base para la elaboración de ésta GP.

Primero se plantearán los procesos de adquisición y aprendizaje. Asimismo, se analizará el monitor como un mecanismo que le permite al estudiante de lenguas tener un control de su producción. Se presentará de igual forma la teoría del aprendizaje de Ausubel, así como los modelos para la enseñanza de la gramática como son la toma de conciencia, la realización de tareas, y el **input** estructurado. Se describirá la competencia comunicativa, y también el papel de la gramática en algunas de las metodologías de L2. Finalmente se expondrá el interlenguaje y el análisis de errores.

2.1 Adquisición, aprendizaje y teoría del monitor.

Los procesos de adquisición y aprendizaje son aquellos que utiliza el aprendiz de una segunda lengua. Según Krashen (1984:213) la adquisición es un proceso de habilidades lingüísticas que se da de manera natural, parecido a la forma en que los niños aprendieron su L1.

La adquisición se centra más en el significado que en la forma lingüística, es un proceso inconsciente, y no hay retroalimentación porque no hay instrucción formal. El aprendizaje se centra más en la forma lingüística que en el significado. El punto de unión entre adquisición y aprendizaje es cuando el alumno pone en práctica sus conocimientos adquiridos y aprendidos para comunicarse adecuadamente.

Asociados a estos procesos de adquisición y aprendizaje están los factores de aptitud y actitud. Los factores de aptitud junto con los factores afectivos, son factores relacionados con la adquisición que motivan a los alumnos de L2 a comunicarse en esa lengua.

Estos factores influyen en el filtro afectivo (motivación, autoconfidencia, y ansiedad que juegan un papel importante en la adquisición de L2) del alumno. La aptitud es definida como la velocidad con la que una persona aprende un criterio (Carroll 1973, en Krashen 1988:19). Es una habilidad lingüística que ya trae el alumno o que se desarrolla en él. Está relacionada con el aprendizaje, y a la vez con la inteligencia.

La adquisición y aprendizaje existen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se relacionan cuando el alumno pone en práctica sus conocimientos aprendidos. Este sistema aprendido que le permite tener control lingüístico es llamado monitor.

De acuerdo con Krashen (1980:217), hay tres tipos de usuarios del monitor: a) los que lo usan con exceso, y utilizan la gramática conscientemente en todo momento al usar la L2, b) los que lo usan muy poco ya que deducen las reglas, y c) los usuarios óptimos que están conscientes de las reglas gramaticales para lograr una comunicación apropiada.

El monitor opera cuando hay actividades del habla, como la producción oral y escrita del alumno, que permiten usarlo. Su uso dependerá también de la personalidad de quién lo utilice, y de la situación en la cual sea usado, ya sea formal o informal.

Una vez visto como funcionan los procesos de adquisición y aprendizaje, y los factores de actitud, aptitud, y su relación con la teoría del monitor, se describirá el aprendizaje significativo.

2.2 Aprendizaje significativo de Ausubel.

El aprendizaje significativo es el aprendizaje que implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos, y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognoscitiva. Díaz Barriga (1998:18). Es una teoría significativa, que según Ausubel (1989:21 en J.I.Pozo) está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo. Este tipo de aprendizaje está relacionado con la enseñanza, y el alumno se siente motivado por aprender. Cabe señalar que este tipo de aprendizaje va de lo general a lo particular.

Por otra parte Ausubel menciona al aprendizaje memorístico en el que se presenta la repetición de conceptos que carecen de significado, y no requieren de un proceso cognoscitivo por parte del alumno. Este aprendizaje se da por asociación de ideas, pero sin llegar a resultados concretos. Aquí no hay esfuerzo por parte del alumno, y el aprendizaje va de lo específico a lo general; se presenta en etapas iniciales del aprendizaje.

En el aprendizaje significativo los materiales deben tener ideas inclusoras (ideas previas que el alumno posee como antecedente necesario para aprender, a fin de relacionarlas con ideas nuevas), significados potenciales (lógicos: que tengan organización y secuencia) y estar contextualizados.

Ausubel nos habla de tres tipos de aprendizaje significativo:

- de representaciones
- de conceptos
- de proposiciones.

Los tres se distinguen por tener en común una nueva idea jerárquicamente subordinada a una idea ya existente. Hay una asociación de la información anterior con la información nueva, para llegar a lo significativo, y que eso se convierta en aprendizaje.

Hemos visto que el aprendizaje significativo se va desarrollando de manera gradual, y no de forma arbitraria, para lograr un aprendizaje apropiado. Describiremos ahora a la competencia comunicativa que está relacionada con adquisición y aprendizaje.

2.3 Competencia comunicativa.

Cuando un alumno aprende un idioma y puede comunicarse en una L2 se está manifestando en él la competencia comunicativa. Para Hymes (Hymes 1972, en Canale y Swain 1980: 69) competencia comunicativa es " la capacidad para comunicarse, y está integrada por los siguientes parámetros: debe ser 1) posible, 2) factible, 3) apropiada, y 4) llevada a cabo."

Para Canale y Swain (1987:73) la competencia comunicativa es la habilidad para usar la lengua. Estos autores establecen tres tipos de competencia: competencia gramatical, competencia sociolingüística, y competencia estratégica. La primera se refiere al conocimiento del sistema de la lengua. La segunda se refiere a la habilidad que le permitirá al estudiante seleccionar enunciados apropiados en una determinada sociedad, y finalmente, la competencia estratégica se refiere a la habilidad de seleccionar enunciados para hacer llegar el mensaje.

El alumno debe dominar las tres competencias antes mencionadas para poder llevar a cabo una comunicación efectiva. Canale, Swain, y Hymes coinciden en los aspectos que constituyen cada una de las competencias mencionadas.

Existen diferentes modelos teóricos para el desarrollo del aspecto gramatical, y estos modelos están vinculados con la competencia comunicativa. A continuación analizaremos esos modelos.

2.4 Modelos para la enseñanza de la gramática.

Los modelos para la enseñanza de la gramática que describiremos en este apartado son: toma de conciencia, la realización de tareas, e **input** estructurado.

2.4.1 Toma de conciencia.

La toma de conciencia es una facilitadora del aprendizaje que centra su atención en la forma, y en un rasgo específico de la lengua meta. Su objetivo es dirigir la atención del alumno a un aspecto gramatical específico para que preste atención a la forma en que está produciendo alguna estructura gramatical de L2. De acuerdo con V. Yipp (1994:133), la toma de conciencia se enfoca a un aspecto gramatical de la lengua para darle solución. De ese aspecto se derivan dos principios: 1) la creencia de que la lengua se construye sobre partes mínimas (entidades: pequeñas partes de un concepto); y 2) las características de esas entidades como son las reglas esenciales que se deben impartir por medio de la enseñanza.

La toma de conciencia tiene diferentes roles y diferentes modos de operación. Se forma un puente entre todo el conocimiento básico de L1 que tiene el alumno con información nueva de L2, y de esta manera se genera un aprendizaje significativo.

La enseñanza de la gramática, en toma de conciencia, es considerada como un proceso donde el alumno estructura enunciados para formar un discurso dentro de un contexto para que sea significativo.

La toma de conciencia está relacionada con dos tipos de conocimiento: conocimiento explícito y conocimiento implícito. El primero se refiere más a la conciencia analítica, se desarrolla por medio de la instrucción formal de la L2. Es consciente. Aquí los alumnos son capaces de decir lo que saben, y este conocimiento es un auxiliar para la adquisición de una lengua extranjera. El conocimiento implícito es espontáneo e inconsciente. En este conocimiento se desarrolla la competencia adquirida (por ejemplo, un nativo-hablante normalmente no podrá decir qué tipo de reglas forman las oraciones que utiliza al hablar).

También se dice que es un conocimiento desarrollado para producir significado en el **input** (Long, 1983), y recibir significado del **output** (producción del alumno) de la L2 (Swain, 1985, en S. Fotos 1993: 386). La conversación cara a cara requiere de este tipo de conocimiento, y no se logra hasta que los alumnos estén listos para integrar los aspectos de L2 en su competencia comunicativa.

El aprendizaje significativo se logra cuando se une el conocimiento explícito con el implícito. Primero se adquiere el conocimiento, y cuando los alumnos se conscientizan de los aspectos particulares de la L2, se presenta el conocimiento explícito con la enseñanza formal de la lengua. Al conocimiento implícito lo podemos asociar con la adquisición ; y al explícito con aprendizaje. Según Ellis (1990:386) por medio de la instrucción formal los alumnos se conscientizan de los aspectos particulares de la lengua, y forman representaciones explícitas de lo aprendido.

La teoría del aprendizaje (que dice que es necesaria la instrucción gramatical en un principio) proporciona argumentos teóricos a favor de la instrucción formal para la

toma de conciencia. Esta teoría nos ayudará a identificar los puntos lingüísticos que requieran de instrucción gramatical, a través de las tareas de conciencia gramatical.

2.4.2 Realización de tareas.

La realización de tarea es parte del modelo de toma de conciencia. Ésta implica la resolución de problemas donde se requiere hacer un análisis consciente de la información a fin de llegar a una representación explícita de un punto lingüístico. El contenido está directamente relacionado con el estudio formal de la lengua. Fotos(1993:189). Cuando se elabora un ejercicio de realización de tareas el profesor proporciona un problema a alumno para que él de manera consciente trabaje con el punto lingüístico a tratar, ya que al conocer la estructura él mismo puede corregir sus propios errores. Este modelo enfatiza la comprensión y el entendimiento, dejando como última alternativa la producción en una comunicación espontánea, ya que lo más importante es crear la conciencia gramatical en los alumnos. Casi siempre en realización de tareas se trabaja en parejas o en equipos donde se intercambia información y se negocia significado.

Hemos dado a entender con lo anteriormente expuesto que el **input** proporcionado a los alumnos debe ser significativo, para que el **output** también lo sea. Veamos a continuación una definición de **input** estructurado.

Hemos dado a entender con lo anteriormente expuesto que el **input** proporcionado a los alumnos debe ser significativo, para que el **output** también lo sea. Veamos a continuación una definición de **input** estructurado.

2.4.3 **Input** estructurado.

El modelo de Van Patten (1995:99) nos propone el **input** estructurado que tiene por objetivo que el alumno se centre en la forma gramatical que se encuentra en ese **input**.

En el enfoque tradicional hay una práctica mecánica de los ejercicios, el estudiante no necesita dar atención al significado. El **input** (todo lo que el alumno recibe) no es siempre significativo, ni comunicativo; y el **output** (producción del alumno) se limita a una sola respuesta. En la propuesta de Van Patten, por el contrario, no se requiere que el **output** sea dirigido porque si el alumno procesa bien el **input**, significa que la estructura está bien asimilada por él.

Los ejercicios basados en **input** y **output** estructurado son significativos, afectivos, y se enfocan en un solo punto lingüístico a la vez.

Los modelos antes mencionados se retomaron para diseñar algunos ejercicios en esta GP, con el objeto de facilitar la enseñanza-aprendizaje de los adjetivos comparativos en inglés, tema de esta gramática pedagógica.

Hemos visto que la gramática es un aspecto ineludible en la enseñanza de lenguas. A continuación se analizará el papel que ha jugado ésta, en las metodologías más representativas de este siglo.

2.5 El papel de la gramática dentro de diferentes metodologías.

Expondremos brevemente el papel que ha jugado la gramática en el método gramática-traducción, el método directo, el método audiolingual, y el enfoque comunicativo.

Gramática-traducción

El objetivo de este método es ayudar al alumno a leer en L2, por medio de reglas gramaticales y vocabulario. El alumno también aprende a traducir de una lengua a otra. La mayoría del lenguaje utilizado en clase es de L1. Los exámenes son escritos, y los alumnos traducen a su lengua materna, y viceversa. El papel de la gramática en este método es deductivo - va de lo general a lo particular - las reglas se originan como deducciones de un pequeño grupo de principios básicos.

Método directo

Este método surge como una crítica a la gramática tradicional, y su objetivo es que los alumnos aprendan a comunicarse en una L2. El papel del alumno es más activo que el método anterior, aunque el maestro todavía juega un papel de guía. La regla gramatical no es dada, por tanto, el papel de la gramática es inductivo - va de lo particular a lo general, se empieza con la información, datos; y después se construyen principios o reglas. La evaluación es informal; el profesor trata de que los alumnos se corrijan lo más posible. La L1 no se debe usar en el salón de clases. No hay explicaciones en L1, ni traducciones.

Método audiolingual

Este método tiene su origen durante la segunda guerra mundial, y tenía como objetivo que los alumnos usaran la L2 de manera automática. El vocabulario y las estructuras son presentadas a través de diálogos, que se hacen por medio de imitación y repetición. Las respuestas de los alumnos son reforzadas positivamente. No se proporcionan las reglas gramaticales; la gramática es inferida por el alumno. Se enfatiza la habilidad oral, y la pronunciación es enseñada desde el principio. Los

errores son corregidos en cuanto se cometen. Es inductivo el papel de la gramática en este método.

Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surge como contraparte a los métodos anteriores. El objetivo de este enfoque es que los estudiantes se comuniquen. El maestro ayuda a promover la comunicación. Los alumnos usan materiales auténticos la mayoría de veces. Ellos son motivados, y el maestro les da la oportunidad de expresarse individualmente. En este enfoque es enfatizada la producción oral, y hay una negociación entre el hablante y el oyente. Los alumnos aprenden que su discurso debe tener cohesión y coherencia. El profesor evalúa la fluidez (competencia comunicativa) del alumno, y los errores se corrigen a través del tiempo. La gramática es vista como un elemento que forma un todo.

La gramática pedagógica puede ser influida por cualquiera de estas metodologías, y si pretendemos que el alumno de L2 logre la competencia, debemos retomarlas para la elaboración de ejercicios.

A continuación se describirá el interlenguaje y la relevancia de los errores con el propósito de ayudar al alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera. En nuestro caso, el profesor tendrá en cuenta estos dos fenómenos (de interlenguaje y análisis de errores) para auxiliar al alumno en su aprendizaje de los adjetivos comparativos en inglés.

2.6 Interlenguaje y análisis de errores.

El interlenguaje es un sistema entre dos lenguas que contiene elementos tanto de L1, como de L2. Este sistema surge para hacer conciencia de la relevancia que tiene todo el aspecto psicológico en el aprendizaje de una L2, y se debe ver como un factor positivo ya que es un proceso psicológico que ocurre cuando se aprende una segunda lengua.

El alumno intenta producir significado con la L2 que está aprendiendo, es decir, está activando sus estructuras latentes. Estos son arreglos ya formulados en el cerebro (Lennenberg 1967:374-379 en Selinker 1974:33). Los aprendices de una L2 que ya han logrado una competencia gramatical como si fuesen nativo-hablantes, ya han activado las estructuras latentes de la lengua. Se dice que un número muy reducido de los alumnos de L2 alcanza una competencia gramatical como la de los hablantes nativos.

Lo anterior obedece a factores tales como la fosilización (formas lingüísticas incorrectas en la L2 de una persona) que es un fenómeno que existe en el interlenguaje. Se fosilizan aspectos lingüísticos, reglas, y subsistemas; y estos son un obstáculo para el avance del proceso de aprendizaje del alumno.

Otros impedimentos para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa son los cinco procesos centrales que son: 1. transferencia de la lengua, 2. transferencia de instrucción, 3. estrategias de aprendizaje de una L2, 4. estrategias de comunicación en una L2, y 5. sobregeneralización del material lingüístico.

Es evidente que las consecuencias de estos procesos se traducen en problemas para el interlenguaje, ya que no se puede saber a cual de estos procesos corresponden los errores detectados. No se puede establecer un sistema para disminuir o evitar la fosilización, y tampoco se puede determinar si el alumno tiene una competencia comunicativa aceptable en L2. Es difícil saber cuales estructuras están inmersas en el interlenguaje, y no es fácil estudiar una estructura específica, ya que éstas se derivan de la interacción de L1 y L2 en el sistema de la lengua.

Además de enfrentarse a los problemas ya descritos, el interlenguaje implica otros factores como la variabilidad (formas lingüísticas que varían libremente), dentro de esta variabilidad encontramos a la variabilidad sistemática, y a la no sistemática. La primera se refiere a factores situacionales y lingüísticos que determinan que tipo de variantes son usadas, dónde, cuándo, y cómo. Esta variación constituye una parte integral de la competencia comunicativa del alumno.

La variación sistemática a la vez está integrada por la variabilidad individual que es producto de factores individuales del alumno, y por la variedad contextual que ocurre cuando dos contextos lingüísticos inducen a formas diferentes.

Podemos resumir que el interlenguaje está ligado al análisis de errores ya que estos se encuentran inmersos entre la asociación de L1, y L2. A continuación examinaremos la diferencia entre error, y **mistake**, los procedimientos de análisis de errores, y la clasificación de los mismos.

El análisis de errores se refiere al análisis y clasificación de los errores que cometen los alumnos, y son una muestra inequívoca de la competencia comunicativa del alumno. A estas equivocaciones que se producen al comunicarse en una segunda lengua, se les llama tanto errores como **mistakes**.

Un **mistake** puede ser una selección de estilo o variedad equivocada, producida por nativo-hablantes (Corder 1973:258). Un error es parte del proceso de aprendizaje, y se origina cuando no se conoce bien el registro. Por tanto, estos errores son cometidos por alumnos que están intentando aprender una segunda lengua.

Los errores pueden ser errores de omisión, de sustitución, y de orden de categorías; se pueden describir de acuerdo con el grado de profundidad, generalidad, y abstracción. Hay tres etapas del aprendizaje en las que aparece el error: 1) presistemática, 2) sistemática, y 3) postsistemática. En la primera el alumno casi no

se conscientiza del sistema de la lengua; en la segunda etapa el alumno puede explicar su error; y en la etapa postsistemática, el alumno ya puede corregirlo.

Una vez conocido el tipo de errores que el alumno puede manifestar, es importante saber dónde se originan, y cuál estrategia de producción (fuente de error) los está obstruyendo, para posteriormente diseñar los ejercicios que le ayudarán a trascender esas etapas que le tenían estancado en su aprendizaje.

Las fuentes de error relacionadas con las estrategias de aprendizaje están conformadas por la transferencia interlingual, apoyadas en L1, la transferencia intralingual (generalización de reglas de L2), y por el contexto de aprendizaje.

En resumen, los errores son de gran ayuda para el profesor de lenguas, ya que le permiten conocer el interlenguaje del alumno, y a partir de ahí auxiliarlo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En este capítulo se describieron los lineamientos de adquisición y aprendizaje, y su relación con la teoría del monitor, visto éste como un control lingüístico que se encarga de corregir y regular la parte gramatical. Se planteó la teoría cognoscitiva como parte importante en el aprendizaje de una L2. Se trataron los modelos para la enseñanza de la gramática con el objeto de que sirvan de apoyo para el desarrollo de los ejercicios de esta GP. Con el propósito de ver como ha sido abordada la gramática en las metodologías, se retomaron éstas. Por último, se describieron el interlenguaje, y el análisis de errores, todo ello para dar un marco teórico que justifique el diseño de los ejercicios que formarán parte de esta gramática pedagógica.

En el siguiente capítulo describiremos lingüísticamente los adjetivos comparativos, tema de esta GP.

CAPITULO 3

DESCRIPCION LINGÜÍSTICA.

Para formar las bases de la GP a desarrollar, se hará la descripción lingüística de los adjetivos comparativos en inglés. En primer lugar se revisará la definición que proporcionan los diccionarios de los comparativos, y al mismo tiempo se hará un análisis histórico de este punto gramatical. Posteriormente, se revisarán las gramáticas de L1 y L2 para señalar posibles áreas de dificultad en el tema mencionado previamente, y por último, se consultará ese punto gramatical en libros de texto, y en otro tipo de material didáctico, ya que son importantes fuentes de explicaciones para maestros, y para alumnos de una lengua extranjera.

3.1 Sistema lingüístico de los adjetivos comparativos.

3.1.1 Definición y análisis histórico de los adjetivos comparativos.

Tres fuentes describen los adjetivos comparativos de la siguiente manera:

Los adjetivos comparativos constituyen el grado de comparación del adjetivo o del adverbio que expresa cualidad o cantidad en grado igual, superior o inferior (Diccionario de Lingüística 1979:118). Comparative of adjectives and adverbs that expresses a greater degree or "more" (Oxford Advanced Learners Dictionary 1989:234). Comparative degree –the form of the adjective that shows some increase in quality, quantity or degree. (Longman Dictionary Contemporary English 1978:219). Las tres fuentes coinciden en la definición de adjetivos comparativos. Al analizar este punto gramatical históricamente vemos que los adjetivos comparativos se formaron en el idioma inglés desde el inglés antiguo, por medio de la adición del sufijo -ra, y que ahora es -er (Deutsch 1958.120). Ejemplos: tall-taller, big-bigger. Los adjetivos de 1 sílaba y la mayoría de 2 sílabas forman su comparativo al agregárseles -er.

El uso de **more**, para formar comparativos con adjetivos se empezó a difundir casi al final del siglo XVI (Strang 1974:200). En nuestros días, a los adjetivos largos (de tres sílabas en adelante) se les antepone la palabra **more** cuando se comparan personas, cosas, animales, por ejemplo: important -more important.

Sin embargo, existen algunos adjetivos de dos sílabas que forman su comparativo con **more** o con -er indistintamente (politer = more polite).

Algunos lineamientos para la formación de los adjetivos comparativos son:

a. Adjetivos que admiten el uso de -er o **more** y tienen terminaciones:

- (1) - **y**: funny, noisy, wealthy, friendly
- (2) - **ow**: hollow, narrow, shallow
- (3) - **le**: gentle, feeble, noble
- (4) - **er,-ure**: clever, mature, obscure

b. Algunos de los adjetivos comunes, fuera de estas categorías que también pueden tomar flexión (ver nota) (-er) o **more** son: common, polite, quiet, wicked.

Nota: Flexión : Alteración que experimentan las formas conjugables y declinables.
Diccionario del Español Moderno (1981:494), Madrid.

c. Los adjetivos que terminan en **-ing** o **-ed**, no admiten flexión (-er).
 Ejemplos: tiring - * tiringer, wounded - * woundeder

d. También hay adjetivos cortos como **mad** y **brave**, que sí admiten la flexión, y que además pueden admitir **more**.
 (A Grammar of Contemporary English 1980:293)

Hay ciertos aspectos ortográficos que también deben tomarse en cuenta:

1. Si el adjetivo termina en una consonante precedida por una vocal, se duplica la consonante y se añade **-er**. Ejemplo: fat-fatter.
2. Si termina en **y**, se cambia por **l** y se agrega **-er**. Ejemplo: busy-busier.
3. Si el adjetivo termina en **-e**, sólo se agrega **r**. Ejemplo: nice-nicer.

En el siguiente cuadro resumiremos las reglas de los adjetivos comparativos.

Cuadro No. 1 COMPARATIVOS.

POR FLEXION (-ER)	POR FORMA PERIFRASTICA (MORE)	POR FORMA ALTERNATIVA (-ER o MORE)	POR FORMA (-ER o MORE)
1 ó 2 sílabas * única opción	3 sílabas o más *única opción	2 sílabas	1 sílaba
big nice pretty white	expensive beautiful interesting comfortable	polite narrow clever handsome	mad brave

Los adjetivos previamente mencionados son regulares (forman sus comparativos al añadirseles **-er**, o al anteponerse **more**). A continuación conoceremos los adjetivos irregulares.

Desde el inglés antiguo ha habido adjetivos irregulares (donde los adjetivos cambian al formar su comparativo, por ejemplo, bad – worse), que han ido evolucionando, pero aún conservan su forma irregular.

La siguiente lista ilustra la formación de algunos adjetivos comparativos irregulares.

ADJETIVOS IRREGULARES

ADJETIVOS	COMPARATIVOS
good	better
bad	worse
far	farther/further
old	older/elder
much/many	more
little	less

Estas reglas son aceptadas y usadas en la actualidad, sin embargo, hubo reglas que ya no son aceptadas en el inglés moderno, por ejemplo, en el inglés antiguo existían comparativos dobles (**more properer**) que fueron aceptados hasta el comienzo del siglo XVII (Strang 1974: 138), y que son inaceptables en el actual inglés.

De todos los aspectos antes mencionados, para el trabajo de esta GP, nosotros nos enfocaremos únicamente a los adjetivos de una o 2 sílabas que se forman por flexión como única opción, y a los adjetivos irregulares, porque representan un problema para los alumnos al aprender el uso de los adjetivos comparativos ya que tienden a usar la palabra **more** para formar los comparativos en inglés. Esto se debe a que sobregeneralizan la regla del español.

Estableceremos a continuación algunos problemas que se presentan en L1 y L2 al utilizar los adjetivos comparativos.

3.1.2 Posibles áreas de dificultad en el sistema lingüístico de adjetivos comparativos de L1 y L2.

Es importante señalar algunas áreas de dificultad que se presentan en las gramáticas dirigidas a nativohablantes y las gramáticas dirigidas a aprendices de L2, con respecto a los adjetivos comparativos.

A. Algunos usos erróneos de los adjetivos comparativos en material dirigido a nativo hablantes

1. Uso de comparativos combinando **-er** con **more**.

Ejemplo: *more deeper
deeper

2. Comparación de modificadores absolutos.

Los modificadores absolutos no tienen comparativo, ni superlativo. Por ejemplo, complete, equal, infinite, perfect, unique, dead, square, circular, singular. Sin embargo algunos modificadores absolutos se usan en sentido figurado, por ejemplo: "deader than a doornail" (Kammer y Mulligan 1953:147).

3. Uso equivocado de las formas irregulares de los adjetivos comparativos.
Ejemplo:

*more better	* bestest	* worser
better	best	worse

4. Comparación de cosas del mismo grupo.
*“Dr. Smith has more money than any dentist in this city”
Para que la oración sea correcta, se sugiere el uso the “other”
o “ else”. (Kammer y Mulligan 1953:140).
“Dr. Smith has more money than any other dentist in this city”

5. Comparación de lo incomparable:
“The accuracy of Bobo’s shooting was greater than this tax
return “ (The Random House Handbook 1977:322)
El problema en esta oración es la aparente comparación entre “accuracy” y “tax
return ”.

6. Utilización de oraciones incompletas.
Ejemplo:
“President Truman won more votes in Missouri “ (A Writers’
Handbook. 1991:182). En este ejemplo no se proporciona el nombre
de la otra persona a quién se está comparando.

En general el tipo de problemas relacionados con los adjetivos comparativos son de tipo semántico, pero podrían originar errores que afectasen al alumno en su aprendizaje de una lengua extranjera.

B. Tipos de errores cometidos en gramáticas dirigidas a estudiantes de L2.

1. Omisión de la flexión al comparar.
Ejemplo: * John (is) tall than Mary.
John is taller than Mary.
2. Sustitución o uso inapropiado de than.
Ejemplos: * John is tall from Mary.
John is taller than Mary.
* Paul is tall than Alex.
Paul is taller than Alex.
3. Uso de **more** cuando se debe usar **-er** y viceversa.
Ejemplo: * Rose is beautifuller than Sue.
Rose is more beautiful than Sue.

4. Uso inadecuado de las formas irregulares.

Ejemplo: * Betsy is badder than Ted.
Betsy is worse than Ted.

5. Uso del doble comparativo.

Ejemplo: * Tom runs more faster than Bob.
Tom runs faster than Bob.

(Celce Murcia, M. y Larsen –Freeman, D. 1983: 493).

Los ejemplos 3, 4, y 5 son errores que también se cometen en L1. De estos problemas (de L1 y L2), el que se va a retomar en esta GP, es cuando se usa **more** pero se debe usar **-er**.

Este problema es de tipo semántico, y es importante para saber dónde hay fallas de parte de los alumnos, en el uso de los adjetivos comparativos.

En el siguiente apartado, haremos un análisis contrastivo entre el inglés y el español de los adjetivos comparativos.

3.2 Análisis contrastivo de los adjetivos comparativos en inglés y en español.

En español la comparación de adjetivos funciona de la siguiente manera: se comparan entre sí dos realidades o conceptos estableciendo su equivalencia o su desigualdad, respecto a la cantidad, calidad, e intensidad. (Alarcos 1995:341). El término que se compara puede ir acompañado de la palabra **más**, **menos**, o **tanto**, y la base de la comparación se manifiesta por la palabra **que**. Ejemplo: Diana es **más** noble **que** su hermana . En este idioma a diferencia del inglés sí utilizamos la misma regla para hacer la comparación, sea el adjetivo corto o largo.

Ejemplos: Japón es **más** rico **que** España., Gloria es **más** extrovertida **que** Alejandra.

Los comparativos de superioridad, de inferioridad, y de igualdad se amoldan en general a los siguientes esquemas:

más . . . que
menos . . . que
tanto . . . como

(Real Academia Española 1977:417)

Existen también algunos adjetivos derivados del latín, quienes forman su comparación de manera distinta, y son los siguientes:

mejor	comparativo de	bueno
peor	comparativo de	malo
mayor	comparativo de	grande
menor	comparativo de	pequeño

y se construyen con la conjunción "**que**". Ejemplos:

- Isaías es **menor que** Alberto.
- Esta película es **mejor que** la que vimos ayer.

Una vez planteada de manera general la regla sobre el uso de los adjetivos comparativos en español, y partiendo de la información sobre este aspecto gramatical, contenida en el primer apartado de este capítulo, nos enfocaremos al análisis contrastivo en sí, (ver cuadro 2), con el objeto de conocer dónde podría haber problemas con los adjetivos comparativos en inglés para los hispanohablantes.

Cuadro 2. Adjetivos comparativos Ingles / Español.

INGLES			
ADJETIVOS REGULARES			
POR FLEXIÓN	POR FORMA PERIFRÁSTICA	POR FORMA ALTERNATIVA	
1 Ó 2 SÍLABAS * ÚNICA OPCIÓN	3 SÍLABAS O MÁS * ÚNICA OPCIÓN	2 SÍLABAS	1 SÍLABA
new noisy	interesting capable	polite clever	mad brave

ADJETIVOS IRREGULARES	
ADJETIVO	COMPARATIVO
good	better
bad	worse
far	farther / further
old	older / elder
much / many	more
little	less

ESPAÑOL	
ADJETIVO	COMPARATIVO
nuevo	más nuevo que
ruidoso	más ruidoso que
interesante	más interesante que
capaz	más capaz que
cortés	más cortés que
listo	más listo que
loco	más loco que
bravo	más bravo que

EXCEPCIONES: Adjetivos derivados del latín

ADJETIVOS DERIVADOS DEL LATÍN

ADJETIVO	COMPARATIVO
grande	mayor
pequeño	menor
bueno	mejor
malo	peor

El problema principal para hispanohablantes específicamente, sería que en español se utiliza **más . . . que** para todos los adjetivos sin importar el número de sílabas por las que esté formado cada uno; además no se usa **-er** como en el idioma inglés. Por lo tanto el alumno tendería a utilizar **more . . . than** para todos los adjetivos en ese idioma.

Otro problema podría ser que los adjetivos irregulares de la lengua inglesa no corresponden con los del español, y en español no se les llama irregulares, sino adjetivos derivados del latín.

INGLÉS	COMPARATIVO	ESPAÑOL	COMPARATIVO
good	better	bueno	mejor
bad	worse	malo	peor
far	farther/ further	grande	mayor
old	older/elder	pequeño	menor
much/many	more		
little	less		

El comparativo de grande y pequeño en inglés es big-bigger; y small-smaller, y son considerados adjetivos regulares.

Far (lejos), y old (viejo), adjetivos irregulares en inglés, no lo son en español, ni son derivados del latín. Por eso su aprendizaje puede causar dificultades.

En este análisis contrastivo entre el inglés y el español de los adjetivos comparativos, únicamente se encontraron estos problemas, y como profesores de idioma debemos estar conscientes de ellos para ayudar a los alumnos a que eviten caer en errores en el momento de usar dicho aspecto lingüístico.

A continuación realizaremos un análisis del tratamiento pedagógico que se le ha dado a los adjetivos comparativos en los libros de texto y en otro tipo de material didáctico.

3.3 Tratamiento pedagógico de los adjetivos comparativos.

En este apartado revisaremos cómo está tratado nuestro punto lingüístico en los libros de texto y en otro tipo de material didáctico para dar un panorama general sobre el tema en cuestión.

De diecinueve fuentes consultadas, ocho libros tratan el tema de los adjetivos comparativos a nivel bastante superficial (Reflections 2 1994:40-41, Think First Certificate 1990:114, Take One 1990:67-69, In Touch 1989:45, Communicative Grammar Practice 1992:70, Streetwise 1996:72-73, In Charge 1993:142-143, y Headway 1986:32-33), ya que algunos de estos libros no presentan reglas para los adjetivos irregulares. Además no tienen ejercicios para reforzar la regla para el uso de los

adjetivos comparativos, y sólo hacen mención de los adjetivos largos (important-more important). Muchos de ellos incluyen en el mismo apartado a los adjetivos de igualdad, superioridad, e inferioridad, y presentan al mismo tiempo comparación de adjetivos y adverbios. Todo esto puede causar confusiones en el alumno de L2, o que haya carencias en su aprendizaje de la lengua.

Hubo tres libros donde el tema es tratado de forma más completa (Goal 1986:32-35, Interaction II 1993:232-233, y Passport to Cambridge 1990:83), los cuales proporcionan las reglas para los adjetivos comparativos con **-er**, **more**, y los que pueden admitir ambas reglas al formar su comparación (únicamente un adjetivo es mencionado: clever). No incluyen estos libros a los adjetivos irregulares, sólo dan ejercicios en los que estos aparecen.

Los últimos ocho textos consultados proporcionan un trato completo a los adjetivos comparativos (Focus on Grammar 1994:159:167, Goal 1996:62-67, Longman English Grammar Practice 1996:88-89, Mosaic I 1990:355-361, Outlook for English 2 1992:159-160, Outlook for English 3, 1994:136, Side by Side L989:81-86, y The Heinemann English Grammar 1992:199-202). En este material encontramos reglas para adjetivos regulares, los cuales forman su comparación con **-er** o **more**, los que admiten ambas formas en su comparación (friendly-friendlier/friendly-more friendly), y los adjetivos irregulares. Vimos también, que algunos presentan ejercicios con las cuatro habilidades, y algunos sólo tienen ejercicios de completar oraciones.

Siete de los diecinueve libros revisados presentan los adjetivos comparativos separados de los superlativos, y los restantes presentan tanto comparativos como superlativos, en la misma lección.

Pese a que hallamos ocho textos que dan un trato adecuado a nuestro tema, nos pudimos percatar que no dan tanta importancia a los adjetivos que admiten en su comparación **-er** o **more** a la vez. Para algunos textos como The Heinemann English Grammar, los adjetivos quiet, clever, narrow, y gentle, forman su comparación con **-er**; y para otros como Longman English Grammar, estos mismos adjetivos admiten **-er** o **more** en su comparación. Los textos no coinciden al mencionar que los adjetivos admiten esta última posibilidad, y además no hacen un análisis completo de los adjetivos cuando son de una sílaba, de dos, de más de dos, de tres, etc. Las razones antes expuestas nos llevan a realizar nuestra gramática pedagógica, donde se intentará suplir algunas carencias, y llenar vacíos que van quedando, y así proporcionar una ayuda al alumno aprendiz de una lengua extranjera, y a los profesores de inglés de una segunda lengua.

En este capítulo se realizó la descripción lingüística de los adjetivos comparativos en inglés. Se definió y se hizo un análisis histórico de tal tema, y nos pudimos percatar que los adjetivos de dos sílabas en inglés representan un problema para la persona que esté aprendiendo ese idioma. Por lo tanto, en esta GP nos enfocaremos a los adjetivos de dos sílabas como única opción, y a los adjetivos irregulares. También

conocimos que se producen usos erróneos de los adjetivos comparativos en L1 y L2 como son: 1) uso de **more** cuando se debe usar **-er** y uso de **-er** cuando se debe usar **more**, 2) uso inadecuado de las formas irregulares, y 3) uso del doble comparativo. Por medio del análisis contrastivo de nuestro punto lingüístico entre el inglés y el español se encontraron dos aspectos que podrían representar problemas para el estudiante hispanohablante ya que en español sólo hay una única forma de hacer la comparación, y en inglés dos, y el alumno hispanohablante tiene que aprender las dos, y cuándo usarlas. El segundo aspecto es la no correspondencia entre los adjetivos irregulares del inglés y los adjetivos derivados del latín. Por último, en el apartado que se refiere al tratamiento pedagógico que se le ha dado a los adjetivos comparativos nos dimos cuenta que hay carencias en los libros de texto, y que no se le ha dado un trato completo, ni adecuado al tema en el que estamos trabajando, por lo cual se justifica nuestro trabajo en esta gramática pedagógica.

En el siguiente capítulo haremos una revisión de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, y producción escrita e integraremos las cuatro habilidades. Posteriormente realizaremos ejercicios con cada una de ellas donde se incluya los adjetivos comparativos, tema de esta gramática pedagógica.

CAPITULO 4 ELABORACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA

En este capítulo explicaremos los modelos de Toma de conciencia, Tareas ("**Task – based**"), así como el modelo cognoscitivo y su relación con el **input**, **output** estructurado, y con el enfoque comunicativo. Posteriormente proporcionaremos las características de esos modelos y del enfoque comunicativo. Después analizaremos las cuatro habilidades, aportaremos ejercicios de cada una de ellas y finalmente las integraremos. Incluiremos instrucciones sobre el uso de los adjetivos comparativos para el docente, y la clave de respuestas.

En el modelo de Toma de Conciencia el alumno es capaz de tomar decisiones para deducir una regla gramatical. El profesor es un facilitador del aprendizaje que proporciona claves sobre lo que van a aprender sus alumnos. El profesor desea que sus alumnos se conscienticen de la regla. Se adquiere la L2 por medio de la instrucción formal.

En el modelo de Tareas (**Task-based**) se desarrolla el conocimiento explícito de las características gramaticales de la lengua. Se da al alumno información básica relacionada con el tema a tratar, se le proporcionan también algunos términos metalingüísticos que le sean de utilidad, para resolver un problema que le fue planteado.

El modelo cognoscitivo surgió en los 60's como una reacción hacia el conductivismo y se identifica porque en él, los estudiantes usan sus habilidades cognoscitivas de manera creativa para formar hipótesis acerca de la estructura de L2. Se expone al alumno al uso auténtico de la lengua extranjera en situaciones naturales, y éste debe procesar ese **input**, después crear un interlenguaje, y finalmente obtener una producción de la estructura gramatical en L2.

El cognoscitivismo está reflejado tanto en el **input**, como en el **output** estructurado porque en ambos modelos los estudiantes saben a conciencia, lo que están aprendiendo, y usan sus habilidades cognoscitivas de manera creativa. Existe además una relación del cognoscitivismo con el enfoque comunicativo, ya que en este enfoque se puede expresar una función con distintas formas lingüísticas, y de esa manera se va adquiriendo más conocimiento de L2 con el objetivo final de comunicarse.

Para los ejercicios de esta gramática pedagógica, escogimos los dos modelos antes mencionados (**input** y **output** estructurado) porque tanto **input**, como **output** estructurado ofrecen una novedad en la enseñanza de lenguas, le da más oportunidades al alumno para familiarizarse con algún tema gramatical, y le da mucha importancia al aspecto afectivo; también incluimos ejercicios basados en el enfoque comunicativo.

A continuación revisaremos las características de esos modelos.

-**Input** estructurado:

- a. presentar un sólo elemento o estructura gramatical a la vez
- b. mantener la atención en el significado
- c. pasar de la oración al discurso
- d. hacer que el alumno haga algo con el **input**
- e. usar el **input** oral y escrito
- f. tomar en cuenta las estrategias del **input** del alumno.

- **Output** estructurado:

Tiene las mismas características que el **input** estructurado (las primeras cuatro), pero además se tiene que hacer:

- a. que el **output** sea comprensible para los demás
- b. que el alumno tenga presente el conocimiento de la forma o estructura gramatical.

- Enfoque comunicativo:

- a. se da a través de funciones, contextos, situaciones, y papeles de los interlocutores.
- b. se aprende en un contexto de enseñanza por medio de la lengua meta.
- c. es importante la cohesión y coherencia del discurso.
- d. se desarrollan las cuatro habilidades sin perder de vista la comunicación como objetivo final.

Una vez revisadas las características antes expuestas, a continuación ofreceremos una explicación sobre el uso de los adjetivos comparativos para los profesores del idioma inglés como una segunda lengua.

4.1 Explicación gramatical para el docente.

1. Si son de 1 ó 2 sílabas se agrega **-er**:

Formación de los adjetivos comparativos

- . **thin-thinner** - cuando terminan en consonante precedida por una vocal, se duplica la consonante y se agrega **-er**.
- . **easy-easier** - cuando termina en y, se cambia por i y se agrega **-er**
- . **little-littler** - cuando terminan en e, sólo se agrega r

1. Si son de tres sílabas se les antepone **more** y el adjetivo no cambia:

- . **comfortable** - **more comfortable**
- . **interesting** - **more interesting**

2. Si son de 1 ó 2 sílabas se puede usar **-er** o **more** indistintamente:
(Nota: sólo algunos adjetivos admiten ambas opciones).

- . **brave** - **more brave/ braver**
- . **clever** - **more clever/ cleverer**
- . **handsome** - **more handsome/handsomer**

3. Excepciones:

Los adjetivos comparativos forman su comparación así:

- | | |
|-----------------|------------------------|
| . good | better |
| . bad | worse |
| . far | farther/further |
| . old | older/elder |
| . much | more |
| . little | less |

Los puntos 1, 2, y 3 son adjetivos regulares porque forman su comparativo cuando se les añade **-er**, o se les antepone **more**. El punto 4 se refiere a los adjetivos irregulares quienes cambian al formar su comparación.

Los alumnos que están aprendiendo el idioma inglés como una segunda lengua no tienen problemas al utilizar los adjetivos que llevan **more** o los que usan **-er** o **more**.

Por esa razón nosotros trabajaremos con los adjetivos que llevan -er, y con los adjetivos irregulares porque son precisamente los que les crean dificultades a los aprendices de L2, ya que en español para formar la comparación usan la palabra "más" con todos los adjetivos.

4.2 Comprensión auditiva.

La comprensión auditiva es una habilidad en la que se manifiestan los procesos psicolingüísticos y de comunicación. El hablante expresa algo que quiere comunicar y el oyente percibe el estímulo, lo atiende, y le asigna un significado (Van Patten, 1994): De esta forma se produce la negociación de significado.

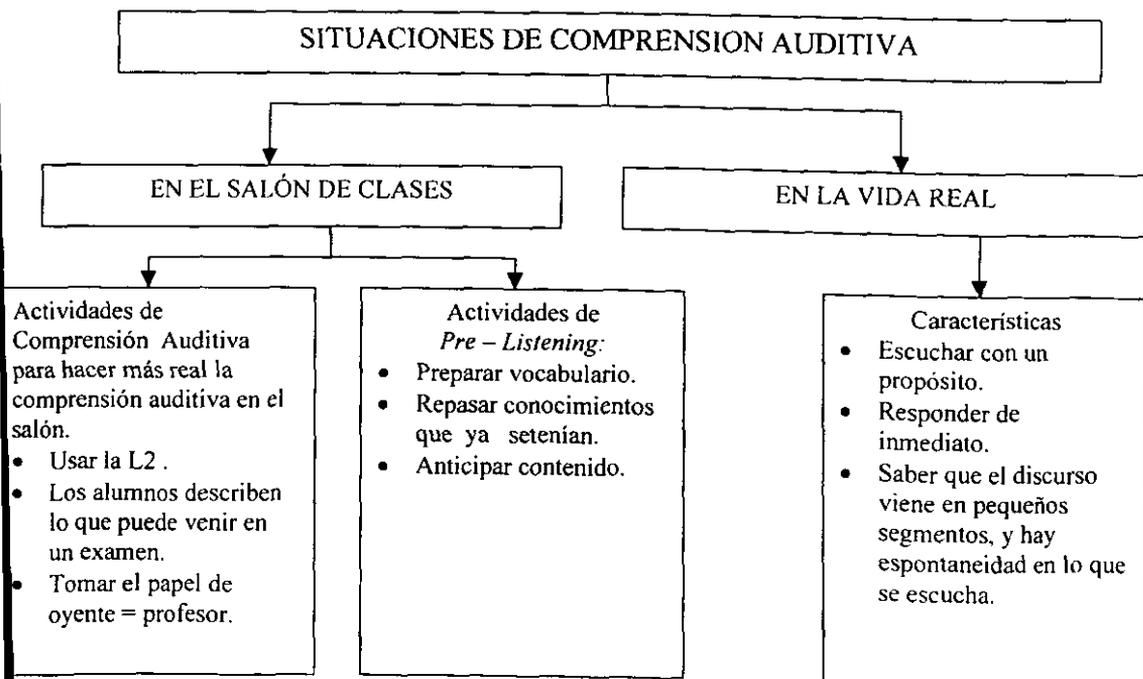
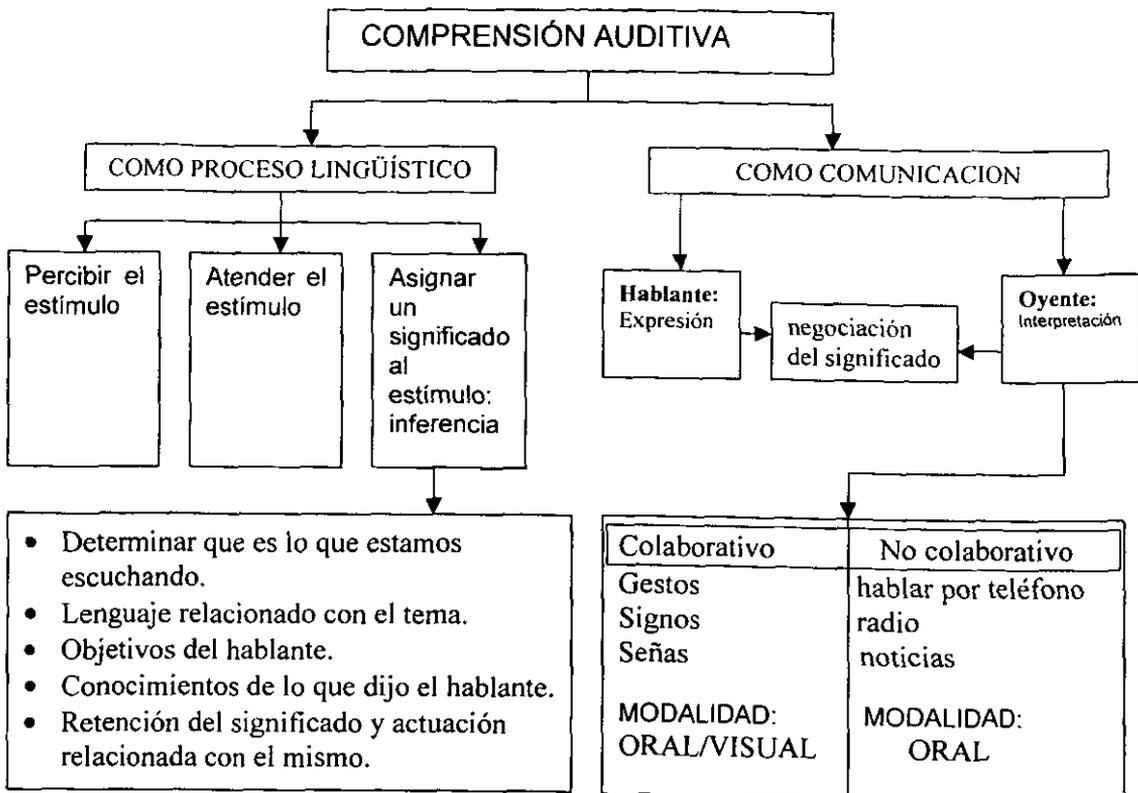
El oyente es la persona que colabora para que se realice la negociación de significado; usa tácticas y estrategias para entender lo que el hablante está diciendo. A continuación presentaremos el papel que desempeña el oyente:

1. El oyente es un co-constructor del discurso, y mantiene continuidad en el contexto para predecir y verificar discurso.
2. Reconoce indicadores, cambios prosódicos, marcadores de discurso, y mecanismos de cohesión usados por hablantes.
3. Identifica actitud e intención, puntos relevantes, diferentes acentos, ambigüedad, contradicciones, necesidad de aclarar ideas o temas, usos de ironía, sarcasmo, metáfora, etc. que usa el hablante.
4. Usa claves visuales del medio ambiente en cuanto al significado de lo que se dice, y da retroalimentación al hablante porque da respuesta a su discurso.

La habilidad de comprensión auditiva no es pasiva, o meramente receptiva, porque de alguna forma la persona que está escuchando proporciona información a través de su expresión: hace gestos, afirma, niega, etc.

Los siguientes cuadros muestran las características de esta habilidad.

Nota: la información del cuadro fue tomada de V. Patten, Richards, Brown, Ur, Willis, y Harmer.



Ejercicio No. 1

Comprensión auditiva. Enfoque comunicativo.

Instrucciones para el profesor:

1. Pida a los alumnos que hablen sobre la ciudad de México, y sobre algunas ciudades de la república. Trate de que hablen sobre el clima, sitios de interés, población, problemas que enfrentan, etc.
2. Proporcione la hoja del alumno y pida que la lean. Confirme que se entienda la instrucción contenida en ésta.
3. Toque la cinta y pida al grupo que escuche la información contenida en ella.
4. Toque nuevamente la cinta y pida a los alumnos que marquen la respuesta correcta.
5. Toque una última vez la cinta para que los alumnos verifiquen sus respuestas.

Clave de respuestas: 1yes, 2no, 3no, 4yes, 5no, 6yes, 7yes, 8no, .
9yes.

Tapescript:

Mexico City is an internationally famous place with good weather, it is neither hot nor cold. It is a very interesting city like Puebla, or Guanajuato. Its population is larger than Hidalgo's or any city in the country. This city has many beautiful places. A short distance from downtown you can visit archeological zones: Cuiculco, Tenayuca, Santa Cecilia. You can also visit Chapultepec and Xochimilco. Mexico City offers good accomodations: large hotels with good service. There are museums, theaters, wonderful restaurants, and lots of excitement. Unfortunately, this city has many problems; it is more crowded than Monterrey and it is more dangerous than Ciudad Juarez. There is a lot of violence in the streets, and many people are very aggressive. There are a lot of buses that cause pollution and noise. There are many factories, planes, people, a lot of garbage, and it is almost an adventure to live in this place.

Hoja del alumno:

1. Anota cuatro cosas positivas que hablen de la ciudad de México, y cuatro cosas negativas.

De acuerdo con los conocimientos que tengas de el país, pon una " x " en la columna correspondiente.

MEXICO CITY IS:

	YES	NO
1. Larger than Chihuahua.	_____	_____
2. Smaller than Hidalgo.	_____	_____
3. Colder than Toluca.	_____	_____
4. Dirtier than Zacatecas.	_____	_____
5. More interesting than Guanajuato.	_____	_____
6. Noisier than Guadalajara.	_____	_____
7. Hotter than Tlaxcala.	_____	_____
8. Quieter than Cuautla.	_____	_____
9. Worse than Monterrey.	_____	_____

Ejercicio No. 2

Comprensión auditiva. **Input estructurado.**

Instrucciones para el profesor:

Entregue la hoja del alumno a los estudiantes, y pídale que la vean, y lean las instrucciones.

Ponga la cinta y pida al grupo que escuche su contenido.

Ponga por segunda vez la cinta, y pida a los alumnos que marquen la respuesta correcta.

Verifique las respuestas del grupo al tocar la cinta por tercera vez.

Tapescript:

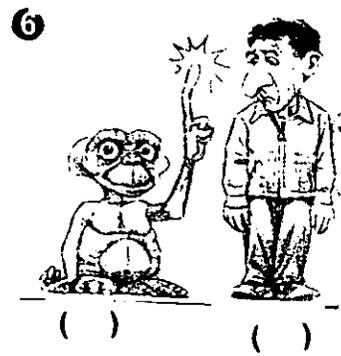
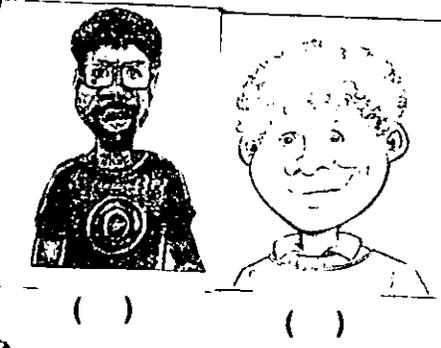
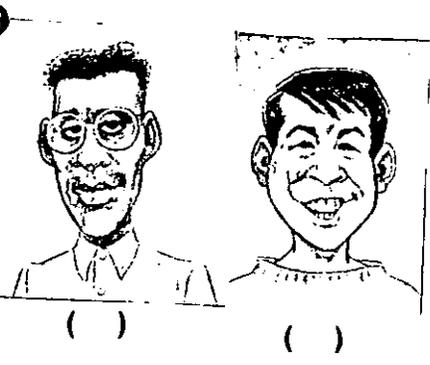
1. **Nadia is prettier than Karen.**
2. **Tom is taller than Roger.**
3. **Arthur is quieter than Boris.**
4. **Milton is wiser than Pepe.**
5. **Dan is happier than Joseph.**
6. **Albert is shorter than Simon.**
7. **Bill is handsomer than Frank.**
8. **Alejandra is more extroverted than Sandy.**

Clave de respuestas: 1 A, 2 B, 3 A, 4 A, 5 B, 6 A, 7 B, 8A

Hoja del alumno:

Observa las ilustraciones y pon una "x" dentro del paréntesis que corresponda a la oración que escuchas.

(Ilustraciones tomadas de *Interchange*, 1997: 38,57)



Ejercicio No. 3.

Comprensión auditiva. **Input** estructurado.

Instrucciones para el profesor:

1. Encarga revistas que traten sobre los signos zodiacales, en una clase previa, y los alumnos platican sobre los signos del zodiaco.
2. Entregue las hojas de trabajo a los alumnos.
3. Pida que las lean con detenimiento.
4. Toque la cinta una vez.
5. Toque la cinta por segunda ocasión, y pida a los alumnos que marquen la opción correcta.
6. Verifique la respuesta con los alumnos al tocar por última vez la cinta.

Clave de respuestas: 1 F, 2 V, 3 V, 4 F, 5 V, 6 F.

Tapescript:

Aries people like to quarrel a lot with their spouses. They are capable of doing important things. They love independent life, but they like the militia. They are proud and brave. They are compatible with Libra.

Taurus people are excessively hateful, egotistical, gluttonous, passionate, and proud. However, they love music, they are very intelligent, loyal, and sincere with their friends.

Gemini:

Be careful: they are loyal and sincere with friends, but they can sometimes be your worst enemy. They are irritable, fickle, and intelligent. Their life is full of success and failure. They love to travel, and they like to solve everything with intelligence.

Cancer:

The people of this sign love peace, but when they are annoyed they are terrible. They are very artistic. They like movies, and sometimes they are very lazy.

Leo:

Organized people that can be famous leaders. They are brave, irritable, noble, but Leo people do not always believe in their abilities.

Virgos are naturally skeptical people, and they think a lot. They are good in science, medicine, chemistry, etc. They are critical and analytical. Sometimes they are enemies of spiritual things.

Libra people have a certain imbalance in love. They can have problems because they are frank and strictly fair. They like things to be balanced. Libra people don't forgive, and many times they forget to be merciful.

Hoja del alumno:

Después de escuchar la cinta, contesta de acuerdo con la información contenida en ella. Pon una (F) si es falso, o una (V) si es verdadero.

- | | F | V |
|--|---|---|
| 1. People under the Aries sign are heartier than people under the Taurus sign. | — | — |
| 2. People under the Cancer sign are lazier than people under the Gemini sign. | — | — |
| 3. People under the Virgo sign are kinder than people under the Leo sign. | — | — |
| 4. People under the Aries sign are angrier than people under the Gemini sign. | — | — |
| 5. People under the Libra sign are quieter than people under the Taurus sign. | — | — |
| 6. People under the Virgo sign are flightier than people under the Libra sign. | — | — |

En el siguiente apartado presentamos un análisis de la producción oral, así como los ejercicios de esa habilidad elaborados de acuerdo con el modelo de **output** estructurado, y enfoque comunicativo.

4.3 Producción oral.

La producción oral es la habilidad para comunicar deseos, gustos, necesidad, estados de ánimo, sentimientos, etc. El oyente tiene que entender ese mensaje y su intención, para que la comunicación se lleve a cabo.

De acuerdo con Van Patten (1994) la comunicación tiene dos propósitos: 1) Psicosocial, que se usa en la vida real para ser sociable, es decir para que la otra persona sepa realmente que nos importa y 2) Informativa – cognoscitiva; usado con más frecuencia en el salón de clases con el objeto de comunicarse para obtener información.

Dentro del salón de clases es recomendable crear actividades que permitan la comunicación, y para esto los alumnos deben obtener información de sus compañeros con el propósito de hacer algo con esa información. El profesor deberá tomar en cuenta el nivel del alumno, y las bases lingüísticas necesarias para llevar a cabo esa tarea.

Según Savignon (en V. Patten 1994), se debe desarrollar la competencia de estrategias en los alumnos, ejemplo, qué estrategia usa el oyente para indicar al hablante que no ha entendido su discurso, o que se está hablando muy rápido.

Aunado a este tipo de estrategias encontramos las estrategias de parafraseo, que también ayudan a la producción de una mejor comunicación, estas estrategias son:

1. Aproximación = usar sinónimos cuando no sabemos una palabra específica.
2. Circunloquio = describir las propiedades de un objeto o una acción cuando no queremos decir la palabra directamente.
3. **Coinage** = inventar palabras, cuando no sabemos una palabra.

Wilga Rivers coincide con Savignon al aportar algunos lineamientos sobre comunicación oral, y dice que hay que saber cuándo entablar una conversación, cómo terminarla, qué niveles de lenguaje usar en ella, en qué circunstancias: cuando debemos hablarlos, cuando debemos permanecer en silencio, cuando debemos buscar significados detrás de las palabras y los gestos.

Para finalizar este apartado describiremos las diferencias que existen entre el enfoque comunicativo, y el modelo de **output** estructurado para la habilidad de producción oral.

Los ejercicios de enfoque comunicativo no sólo se centran en una forma gramatical, sino requieren de bastante vocabulario y elementos del discurso; se enfocan más a la comunicación.

Por otra parte, los ejercicios de **output** estructurado se enfocan únicamente a las estructuras gramaticales que los alumnos requieren para presentar su mensaje (una sola cosa a la vez), son prácticas gramaticales explícitas, se trabaja más con la gramática: gramática práctica y gramática explícita, y tienden a ser comunicativos. Siguen de alguna manera el enfoque comunicativo. Sin embargo, los ejercicios de enfoque comunicativo no necesariamente son de **input** y **output** estructurado.

La habilidad oral es un aspecto importante para que la comunicación se lleve a cabo, porque sin hablante no hubiera oyente, y viceversa. Sin ellos no existiría la negociación del significado, y los diferentes idiomas no tendrían razón de ser.

Ejercicio No. 1

Producción oral. **Output** estructurado.

Instrucciones para el profesor:

1. Reparta al grupo la hoja del alumno.
2. Pida que lean esa hoja, y verifique que las indicaciones sean entendidas.
3. Indique que trabajen en parejas, de preferencia un hombre y una mujer.
4. Pida a tres parejas que pasen al frente y hablen sobre el tema en cuestión.

Hoja del alumno:

1. Relaciona los adjetivos con los dibujos de la derecha:

1. romantic ()

A



B



2. quiet ()

3. wary ()

4. practical ()

C



D



5. moody ()

6. happy ()

7. hearty ()

8. shy ()

E



F



G



H



2. Entrevista a seis compañeros del sexo contrario y pideles que contesten las siguientes preguntas:

	YES	NO
• Are women warier than men?	_____	_____
• Are men moodier than women?	_____	_____
• Are women happier than men?	_____	_____
• Are men quieter than women?	_____	_____
• Are women heartier than men?	_____	_____
• Are men shier than women?	_____	_____

3. Añade 4 preguntas más a la lista, en las cuales utilices los adjetivos comparativos y sigue entrevistando a tus compañeros.

4. Trabaja en parejas y utiliza preguntas como estas:

- How are you different from your brother?
- Is your sister crazier than your brother?
- Are you busier today than last week?
- Who is quieter, your father or your mother?
- Are you a better student than your girlfriend/boyfriend?

Ejercicio No. 2

Producción oral. Enfoque comunicativo.

Instrucciones para el profesor:

1. Pida al grupo que vean algunos programas de televisión durante una semana.
2. Pida al grupo que hable sobre los canales de televisión.
3. Reparta las hojas del alumno y pida que las lean cuidadosamente.
4. Verifique que no haya dudas respecto a las instrucciones.
5. Indique a los alumnos que trabajen en parejas en la primera actividad.
6. Solicite a los alumnos que trabajen en equipos.

Hoja del alumno:

1. Lee con atención la siguiente programación de televisión.

TV CHANNELS

Channel	15:00	17:00	19:00	21:00	23:00
2	La botana	3 Mujeres	Amor Gitano	Rosalinda	News
5	Sesame Street	Dennis the Menace	Virtual fighter	For Love	Rising Sun
4	Dr. Quinn	Step by Step	Sabrina	Chespirito	Savanah
7	Club Disney	Increíble	La venta increíble	Jeopardy	Los peluches
13	Hechos	Romántica obsesión	Catalina y Sebastián	El amor de mi vida	Hechos
40	Médico de Familia	Hechos 40	Wrestling	Enviado especial	A través del espejo
11	Kassai y Lok	Beakman	Tiempos modernos	News	The tyrannical Queen
22	Classical Music	La madriguera del conocimiento	Science	News	Streamers

1. Trabaja con un compañero y contesta las siguientes preguntas:

- Is channel 11 better than channel 40?
- Which program is older Chespirito or Sesame Street?
- Is La venta increíble worse (as an entertainment program) than Jeopardy?
- Which one is dumber El amor de mi vida or El amor gitano?
- Which channel is more interesting, 22 or 40?

2. Usa la información del cuadro y haz 5 preguntas a tus compañeros, comparando películas, telenovelas, noticieros, programas de entretenimiento, etc.

3. Trabaja en equipos de 4, y discutan sobre los canales de Televisa (2,4, y 5), los de TV. Azteca (7, 13, y 40), y el canal de CONACULTA (22) **Which enterprise is better? Which one has the shorter news program? Which one has sillier programs? Which one is wordier? Which of them has funnier programs?**

Ejercicio No. 3

Producción oral. Enfoque comunicativo.

Instrucciones para el profesor:

1. Proporcione al grupo la hoja del alumno.
2. Pida que la lean, y asegúrese que todas las indicaciones hayan quedado bien entendidas.
3. Pida que trabajen en parejas, y después en tríos (en la penúltima actividad).
4. Pida que una persona narre al resto de sus compañeros cómo eran sus compañeros de equipo cuando eran niños, y cuando eran adolescentes (época de secundaria).

Hoja del alumno:

1. Platica con un compañero de cuando estabas en la primaria, y de cuando estudiabas la secundaria, y pide a un compañero que conteste las siguientes preguntas:

- a. **Were you happy in primary school?**
- b. **Were you a noisy boy/girl in primary school? What kind of boy/girl were you?**
- c. **Were you shier in primary school than in secondary school?**
- d. **Did you have a lot of friends? How many?**
- e. **Were you a good student? Why?**
- f. **Did you have a hobby? What was it?**

2. Llena el cuadro con la información obtenida.

When:	personality?	behavior?	kind of student?	friends?	hobbies?
Childhood (in primary school)					
Adolescence (in secondary school)					

3. Compara estas dos etapas, cambia de pareja y platica la información al nuevo compañero.

4. 4 Comprensión de lectura.

Leer se define como comprender algo que está escrito. (American Heritage Dictionary en Lee/Van Patten 1994:189). Leemos con diferentes propósitos. De acuerdo con el propósito que tengamos es el significado que le daremos a lo que hayamos leído (Parrot, 1993:174). En caso de que no se hubiera entendido lo leído, la comprensión no se llevó a cabo.

La comprensión de lectura es una habilidad importante en una situación académica, ya que una persona que no sabe leer se le considera analfabeta, luego entonces sin esta base (de lectura) no podría haber avance ni académicamente hablando, ni en otros aspectos no académicos.

La comprensión de lectura no siempre se ha considerado como una habilidad relevante en la enseñanza de una L2. En los años 60' s simplemente era usada para reforzar la producción oral y escrita del alumno, en cuánto a la gramática y el vocabulario. Sin embargo, a fines de los 60's y principios de los 70's hubo cambios que provocaron que se le diera la importancia merecida a esta habilidad. El primer cambio se produjo cuando empezaron a llegar un gran número de alumnos extranjeros a los países de habla inglesa, y el método audiolingual fue incapaz de cubrir las necesidades que estos alumnos tenían de leer en ese idioma. El siguiente cambio ocurrió con las investigaciones de Goodman y Smith, quienes decían que el proceso de lectura era un proceso selectivo donde los lectores aplicaban conocimientos que ya tenían sobre el tema, tomaban una muestra del texto, y confirmaban su predicción; en otras palabras ellos sugirieron un modelo psicolingüístico del proceso de lectura.

A fines de los años 70's otros investigadores como Clarke y Silberstein (Grabe, 1991:377) hicieron aportaciones al modelo psicolingüístico. Para ellos la lectura era un proceso activo donde el alumno tenía que aprender estrategias para leer con más eficacia. En esta misma época encontramos a Coady (1979) quién opinaba que el proceso de lectura requiere de tres componentes: un proceso de estrategias, conocimientos que ya se tienen, y habilidades conceptuales. (Grabe, 1991:377).

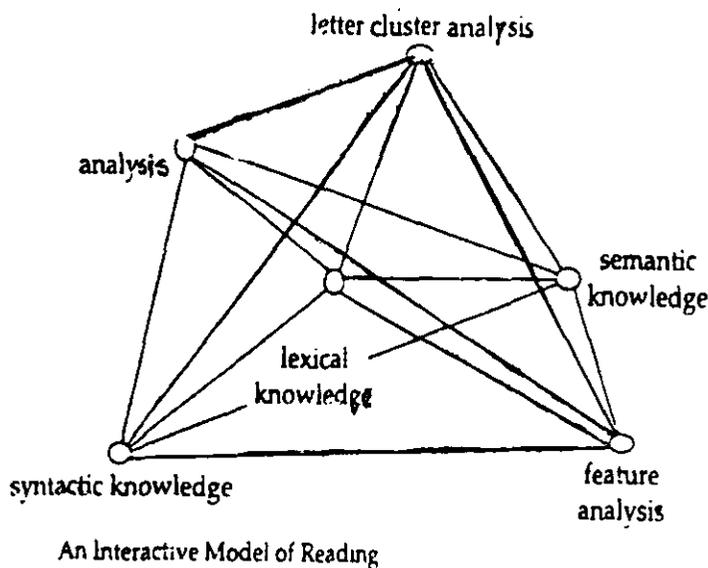
Más adelante hubo más investigaciones sobre esta habilidad. La primera fue sobre el enfoque de habilidades componentes, el cual explica el proceso de lectura mediante seis componentes generales:

1. reconocimiento de habilidades automáticas.
2. vocabulario y conocimiento estructural.
3. conocimiento de estructura del discurso formal.
4. conocimiento del mundo.
5. síntesis de habilidades evaluadoras.
6. conocimiento metacognitivo y habilidades de monitoreo.

Un segundo enfoque para comprender la lectura divide al proceso en tres modelos:

1. Bottom-up. Modelo donde se estudian las lecturas por segmentos. Hace énfasis en la decodificación textual. Se usa más con alumnos principiantes.
2. Top-down. Se usa la predicción de los alumnos para trabajar con el texto. Hace énfasis en la interpretación del lector y sus conocimientos. Se usa más con alumnos avanzados.
3. Proceso interactivo. Combina las características de los dos anteriores. (Grabe, 1991:383).

El modelo interactivo de lectura de Rumelhart 1977, usa las bases de proceso interactivo para comprensión de lectura. Reúne todas las fuentes de conocimientos que están relacionadas unas con otras. No se pueden estudiar aisladas, y actúan junto con la squemata del lector para dar significado a una lectura. (V. Patten 1994:191). Ver fig.1



La comprensión se construye de acuerdo con los modelos interactivos de lectura, y según Lee y V. Patten (1994:191) esta se define como el proceso de relacionar información que llega con la información que ya estaba almacenada en la memoria. Comprender un texto es darle significado en la mente. Es importante ahora conocer de que manera contribuye el lector para entender el texto.

El lector realiza cuatro funciones para facilitar su comprensión de un texto en una L2:

1. no admite ambigüedad en el texto porque le da significado.
2. elabora información cuando hace falta.
3. filtra información por medio de su perspectiva personal.
4. compensa con otras estrategias para leer el texto, cuando su conocimiento lingüístico es deficiente.

Una vez revisada la definición de lectura, su importancia, su historia, el modelo interactivo, y la contribución del lector para la realización de la comprensión, es preciso conocer, como diseñadores de materiales, qué tipo de material escoger para nuestros alumnos. Se sugiere que estos sean temas que les sean familiares, de interés para ellos, y con ideas claras. Los textos tienen que tener una organización estructural con un sujeto concreto. Deben, además, tener poca prosa extraña, no ser ambiguos, y de una extensión apropiada para que no dificulten la comprensión de los alumnos.

Para completar este apartado proporcionaremos algunos lineamientos que deben estar incluidos en los ejercicios de comprensión de lectura.

- a. pre- lectura (preparación):
lluvia de ideas; títulos, encabezados, ilustraciones; conocimiento del mundo; exámenes antes y después del ejercicio, **scanning** para información específica.
- b. interacción guiada:
manejo de estrategias; verificar la comprensión (escribir resúmenes en pequeñas oraciones, F o V, opción múltiple, encontrar información específica para apoyar ideas en el texto).
- c. post- lectura (asimilación):
hacer algo con el texto; asociar un nombre con ideas y eventos; identificar ideas principales y palabras asociadas; escribir preguntas basadas en el contexto; esquema; principales y detalles; identificar temas; posters y contenidos; resumen; relaciones de causa y efecto; mapa semántico o diagramas de contenido; llenar tablas.
- d. personalizar el texto:
relacionar el texto con la vida del alumno para hacerlo más interesante.

Nosotros usaremos los puntos A y B porque nuestros textos son pequeños, y porque queremos enfatizar una estructura gramatical. También haremos uso del punto D para hacer los textos más interesantes. No utilizaremos el punto C, porque es para lecturas más largas.

Ejercicio No. 1

Comprensión de lectura. **Input** estructurado.

Objetivo: El alumno leerá el texto, y contestará las preguntas con el objeto de comprender mejor el uso de los adjetivos comparativos.

Tiempo aproximado: 25 min.

Instrucciones para el profesor:

1. Pida a los alumnos que hablen sobre el tema, y solicite también que localicen las palabras que más se repiten en el texto.
2. Solicite al grupo que vean las ilustraciones y que den una leída rápida al texto.
3. Pida que lean el texto cuidadosamente. (10 min.)
4. Indique que contesten las preguntas. (10 min.)

Clave de respuestas: 1F, 2V, 3V, 4V, 5F, 6V, 7V.

Hoja del alumno :

De acuerdo con el texto, contesta las preguntas, y pon una "F" si es falso, o una " V " si es verdadero.

1. The Boston Terrier is a better hunter than the American Foxhound. _____
2. The Cocker has a stronger desire to hunt than the American Eskimo. _____
3. The American Eskimo is fuzzier than the Alaskan Malamute. _____
4. The Boston Terrier is friendlier to his owner than the American Foxhound. _____
5. The American Eskimo has longer ears than the Cocker Spaniel. _____
6. The Boston Terrier is a worse worker than the Alaskan Malamute. _____
7. The American Foxhound has an older origin than the American Eskimo. _____

Special Report

FC By Jennifer Pirtle

Named for an Inuit Indian tribe that settled in upper Alaska, the malamute is one of the oldest Arctic sled dogs. Happiest when hauling freight over the frozen tundra, the "mute" offered service to the Eskimos by delivering mail and other goods. Though used as a watchdog today, the densely coated, curly tailed canine earned his place in history by aiding such early polar explorers as Peary, Cook and MacMillan.

Alaskan Malamute



As life in Colonial America was nearly synonymous with hunting, this energetic and easy-to-train breed was developed as a scenthound from strains of dogs imported from England, Ireland, Scotland and France. Less substantial in build than his English cousin, his main purpose was to follow fox over American terrain. George Washington, a dedicated fox hunter, bred and raised these hounds.



All-American

Cocker Spaniel



The dog that evolved in the United States is somewhat different from the breed now called the English cocker spaniel. According to some authorities, her name comes from her proficiency for flushing out woodcock, an Old World woodland bird. Cocker spaniels have an inherent desire to hunt and take to water readily. Her kind nature and steady, gentle disposition make the cocker a treasured companion for families.

Jennifer Pirtle is an editor/writer at FAMILY CIRCLE.

American Eskimo



Now fondly dubbed the "Eskie," this fuzzy snowball of a dog was once known as the American spitz. Later, for reasons unknown, her name was changed to the American Eskimo dog. Though not actually descended from sled dogs, one theory is that choosing the name Eskimo would help create a breed association with the large dogs developed by this Native American group. Early American circuses were quick to spot this rapid learner's showy appeal and often employed her in circus acts.

Boston Terrier



Known as the American gentleman among dogs because of his pleasant disposition, this breed is the product of an English bulldog and a white English terrier. When this high-spirited dog was first shown, he was called a "round head" or bull terrier. Later his name was changed to Boston terrier. His main mission in life is not to hunt, work or herd, but to show his owner love and affection.

Ejercicio No. 2

Comprensión de lectura. Enfoque comunicativo.

Objetivo: El alumno leerá el texto y trabajará con él, con el objeto de entender mejor el uso de los adjetivos comparativos.

Tiempo aproximado: 15 min.

Instrucciones para el profesor:

1. Solicite a los alumnos que usen sus conocimientos del tema y hablen de él.
2. Reparta las hojas del alumno (texto e indicaciones).
3. Pida que vean el texto.
4. Indique que lean la información de las columnas (5 min.)
5. Solicite que lean el texto(10 min.)
6. Revise las respuestas con el grupo.

Clave de respuestas: 1b, 2d, 3e, 4f, 5a, 6c.

Hoja del alumno:

Lee con detenimiento el texto y relaciona las columnas de acuerdo con la información dada en él.

- | | |
|--|---|
| 1. Latino movie audiences are bigger than non-Hispanic audiences in the USA. () | a. other Latino actresses. |
| 2. This study of the economic impact of Latinos on the entertainment industry and the experiences of the Latinos in Hollywood... () | b. They represent the fastest growing of the movie going audiences. |
| 3. Americans spent less money in 1997 than Latinos. () | c. Despite the popularity of films among Latino consumers |
| 4. The male Latino image on TV is worse than the non-Latino image. () | d. This report was made by Screen Actor Guild. |
| 5. Salma Hayek has a higher salary than () | e. Latinos spent more than 10 billion dollars. |
| 6. non-Hispanic actors have better salaries than Hispanic actors. () | f. More than the half of the Latinos surveyed affirmed this fact. |

Latinos Are Missing In Hollywood's Big Picture

By LORENZA MUNOZ And KEVIN BAXTER
Los Angeles Times

HOLLYWOOD — Although Latinos in the United States spend billions of dollars annually on entertainment and represent the fastest-growing segment of the movie-going audience, a majority believe that Hollywood portrays their community negatively and want to see more films with realistic and positive portrayals of Latinos, according to a report released recently.

Titled *Missing in Action. Latinos In and Out of Hollywood*, the study was commissioned by the Screen Actors Guild (SAG) and compiled by the Tomas Rivera Policy Institute.

The report also concluded that despite a tendency by Latino consumers to patronize films that feature Latinos, Latino actors work less often and rank near the bottom in earnings compared to their non-Hispanic counterparts, according to the *Missing in Action* report as well as a separate casting data survey released by SAG Monday.

By not making more films or television shows showing realistic Latino characters, Hollywood is missing a potentially enormous audience, said Richard Masur, SAG president.

Though other surveys on the state of Latinos in the industry have been conducted by the Motion Picture Association of America, the Rivera Institute and SAG, this report is the first to look at both the economic impact of Latinos on the entertainment industry and the experiences of Latinos in Hollywood.

Some highlights of the study include:

■ Latinos spent more than 10 billion dollars in 1997 on entertainment, including vacations, trips to the movies, theater and restaurants, out of 191 billion dollars spent by Americans as a whole, according to data from U.S. Bureau of Labor Statistics. Broken down even further, Hispanics spend an average of 1,055 dollars a year on entertainment compared to 1,818 dollars for non-Hispanic whites and 872 dollars for African Americans.

■ Latinos spent more than 661 million dollars on movie and theater admissions solely in 1997 out of nine billion dollars spent by Americans as a whole.

■ Latino actors make up only four percent of SAG membership and work only 35 percent of the days worked by all SAG actors under union contracts, even though Latinos make up 10.7 percent of the U.S. population.

■ About 70 percent of California Latinos surveyed said the most common image for Latino men on television and in the movies is as a criminal, gang member or drug dealer.

The Tomás Rivera Policy Institute, an affiliate of the

Claremont Graduate University and considered one of the most respected think tanks on Latino issues, conducted the survey over four months.

Perhaps the most glaring conclusion is that Latino economic clout and growing market size has not translated into more opportunities for Latino actors or improved the images of Latinos in film and television, said Pachon, who oversaw the study.



CELEBRITY PHOTO
Salma Hayek is one of Hollywood's highest-paid Latina actresses. She will portray Mexican artist Frida Kahlo in an upcoming movie.



Cuban actor
Andy Garcia



THE NEWS FILE PHOTO
Puerto Rican actor Esai Morales starred in the 1987 hit 'La Bamba,' which made more than 50 million dollars at the box office.



THE NEWS FILE PHOTO
Puerto Rican actress Rosie Perez has starred in movies such as 'Perdita Durango' and received an Oscar nomination for her role in the movie 'Fearless'



Cuban film

Ejercicio No. 3

Comprensión de lectura. Enfoque comunicativo.

Objetivo: El alumno leerá el texto y revisará las preguntas con el propósito de comprender mejor el uso de los adjetivos comparativos.

Tiempo aproximado: 25 min.

Instrucciones para el profesor:

1. Haga una lluvia de ideas sobre el tema.
2. Entregue la hoja del alumno al grupo.
3. Pida a los alumnos que den una leída rápida al texto.
4. Indique al grupo que lean las preguntas, y después que lean el texto (10 min.)
5. Pida a los alumnos que contesten las preguntas (10 min.)

Clave de respuestas: 1c, 2a, 3c, 4b, 5b.

Hoja del alumno:

Lee cuidadosamente el texto y después lee las preguntas. De acuerdo con el texto, encierra en un círculo la respuesta que esté correcta.

EQ: His and Hers

Conventional wisdom says that women are generally more empathetic, perceptive, self-aware and expressive than men. So it's not a stretch to assume we're also miles ahead of men in terms of emotional intelligence (EQ), right? Wrong. Research shows that like almost everything else in the gender game, we're not better—just different.

These differences are due in large part to our upbringing, theorizes Daniel Goleman, Ph.D., author of *Emotional Intelligence* (Bantam, 1995). As girls, we're trained from childhood to articulate our emotions verbally. We play in small groups of two or three, share secrets and exchange gossip. It's no surprise that women rate much higher when it comes to self-expression and empathy. However, this doesn't always add up to emotional intelligence.

Dr. Goleman explains it this way: "One characteristic of women," he says, "is that they can often feel something called 'empathy distress.'" As a result, we may be so open to the feelings of people we care

about that when they're having a problem, we're too upset to help them out. Instead, we just "feel their pain."

This is where men's emotional strengths can come into play. As boys, they're encouraged to channel their feelings through physical outlets, like sports. Consequently, men tend to be better at maintaining distance in distressing situations. This ability not to express their emotions helps them survey problems coolly and come up with solutions.

Dealing with male/female differences can help us expand our own EQ. Relationships can act as mini-classrooms for sharing EQ skills. "A lot of men, for example," says Dr. Goleman, "come to express themselves with the help of their girlfriends and wives, and a lot of women can manage their moods better because of absorbing lessons from their boyfriends and husbands." Dr. Goleman calls this symbiosis a "gender exchange of strengths and weaknesses."

BY ROBIN WESTEN

MADAMOISELLE | MARCH 1996

1. Research shows that women are:
 - a. worse than men.
 - b. smarter than men.
 - c. just different.
 - d. better than men.
2. Girls are trained from childhood to articulate their emotions verbally, so they...
 - a. always play in small groups, and share secrets.
 - b. are funnier than men.
 - c. are noisier than men.
 - d. are never shy.

3. In distressing situations men :
 - a. are wiser than women.
 - b. are surlier than women.
 - c. are fussier than women.
 - d. have shorter feelings more easily than women.

4. Dealing with male/female differences...
 - a. causes problems between men and women.
 - b. helps us to make our EQ stronger.
 - c. serves to improve physical skills.
 - d. is never a good idea.

5. Some women can manage their moods better than others because
 - a. they learn from other women.
 - b. they are helped by men.
 - c. they are slier than men.
 - d. they exchange strengths and weaknesses.

4.5 Producción escrita.

La escritura es el arte de plasmar en un papel las ideas o pensamientos de una persona. Cuando la escritura se enfoca a la gramática y el léxico, ésta se considera como **transcripción**. **Composición** se refiere a la comunicación efectiva de una idea. (Dvorak 1986:145 Van Patten 1996:214).

En la producción escrita Raimés (1991: 407-429) menciona 4 enfoques, ninguno de los cuales es considerado mejor que el otro. Todo dependerá del propósito que tenga la persona que va a escribir. El primer enfoque enfatiza la **forma**. En sus orígenes, a mediados de los 60's la escritura se utilizaba para reforzar el aspecto oral de la lengua dentro del método audiolingual, donde había ejercicios para completar, sustituciones y transformaciones de oraciones. Posteriormente, a principios de los 70's, se empezó a usar más la escritura en el salón de clases. Se hacían otro tipo de ejercicios como: identificar formas de párrafo, ejemplos, ilustraciones, elaborar bosquejos, completar párrafos, identificar temas, reordenar párrafos, y usar la cohesión y la coherencia en la escritura.

El segundo enfoque (70's) le da un énfasis al **escritor**. Se opinaba que debe escribir acerca de temas que le interesen, y es muy importante que él comunique sus ideas. En este enfoque se atiende al contenido. No es tan importante la precisión lingüística, sino el "proceso" llevado a cabo, y los intereses del escritor.

El tercer enfoque enfatiza el **contenido**. Surge en los 80's, y fue muy útil en países de habla inglesa cuando se impartían cursos de otras disciplinas (que no fueran de idiomas). Lo importante era que el alumno escribiera lo necesario para esa clase (ensayos o tareas).

El cuarto y último enfoque enfatiza al **lector** (mediados de los 80's). En este enfoque se le da prioridad a los requisitos del profesor. El alumno escribe lo que el profesor desea, para obtener buenas calificaciones, por ejemplo.

No hay un sólo enfoque para enseñar mejor la escritura. Todos y cada uno de ellos son importantes. El uso de cada uno dependerá de los objetivos que tenga el profesor o escritor que los llegara a necesitar.

Para su modelo de "output estructurado" Van Patten se basa en un enfoque con énfasis en el escritor, que consiste en una Teoría de la Escritura como Proceso Cognoscitivo de Flower y Hayes. Según Flower y Hayes (1981 en Lee/Van Patten 1994:216), hay tres componentes para el modelo de escritura. El primero es llamado **Task environment** (entorno de tareas) en el cual encontramos conceptos tales como situación, audiencia, y propósitos del escritor. Todo lo anterior será tomado en cuenta por los buenos escritores; los malos escritores reducirán o minimizarán la complejidad del problema. Una vez que ya se está escribiendo, lo que ya se ha

escrito determina lo que se escribirá después. Si el texto no está bien dirigido o planeado será incoherente.

El segundo componente es sobre la **memoria a largo plazo** del escritor y se refiere al almacén de conocimientos que el escritor posee, o al que tiene acceso. Esto incluye el esquema que el escritor tenga para escribir, y el público a quién vaya a dirigir su escrito.

En el **proceso de lectura**, el tercer componente, encontramos 4 divisiones:

1. Planeación. Ideas organizadas y un propósito para ordenar el texto.
2. Traducción. Llevar los pensamientos al papel en un lenguaje que sea entendible.
3. Revisión. Revisión y evaluación.
4. Monitoreo. Estrategia de escritura interna que consulta el escritor después de haber terminado el proceso.

Tanto la revisión como el monitoreo están relacionados con la cohesión y coherencia. La cohesión implica una conexión con una oración previa o con la oración consecuente. La coherencia interviene en la unión de oraciones consecutivas de acuerdo con la función que esas oraciones desempeñen en el texto. Desafortunadamente muchos alumnos únicamente escriben lo que ellos piensan que su audiencia quiere oír. Para remediar esta situación Lee y Van Patten hacen unas sugerencias para añadir al modelo de Flower y Hayes, y dividen a la escritura en dos tipos: La primera, "prácticas orientadas de transcripción", incluye ejercicios basados en la estructura léxica o gramática.

La segunda, "prácticas orientadas a la composición", implica prácticas de escritura más avanzadas. Lee/Van Patten sugieren cambios. Los cambios que sugieren se encuentran en los siguientes ejercicios: en su modelo primero se tendrá que hacer un **pre-writing**, después una revisión y evaluación del texto escrito (**while writing**), y por último un **post-writing**, o monitoreo después de algunos días haciendo los cambios necesarios.

En este apartado se definió a la producción escrita, se mencionaron los enfoques que ha tenido la escritura a través del tiempo, se plantearon los lineamientos del proceso cognoscitivo de escritura de Flower y Hayes; y la mejora que hace Van Patten al mismo modelo para hacerlo más humanístico (afectivo) y más completo (agrega ejercicios de **pre-writing**, **while writing** y **post-writing**). En nuestra gramática pedagógica nos concentraremos en las prácticas orientadas de **transcripción** porque se enfocan a la forma; son ejercicios que deben hacerse en clase, y se adecuan a las necesidades de nuestro trabajo.

Ejercicio No.1

Producción escrita. **Output estructurado.** (Afectivo).

Objetivo: Al realizar el ejercicio el alumno habrá producido por escrito formas de los adjetivos comparativos.

Tiempo aproximado: 30 min.

Instrucciones para el profesor:

1. Pida a los equipos que hagan una lista de los adjetivos (positivos y negativos) que mejor caractericen a sus abuelos. Ejemplos:
smart, nice, kind, calm, good, shy, slow, bad, lazy, old. (5 min.)
2. Solicite al grupo que escriban sus listas en el pizarrón, e indique que las copien, para usarlas después en su ejercicio. (5 min.)
3. Proporcione la hoja del alumno, e indique que el grupo haga enunciados donde compare abuelo materno con abuelo paterno, abuela materna con abuela paterna, papá con abuelo, mamá con abuela. Pida que usen las fotografías de sus abuelos que usted había encargado el día anterior (15 min.)

Ejemplos:

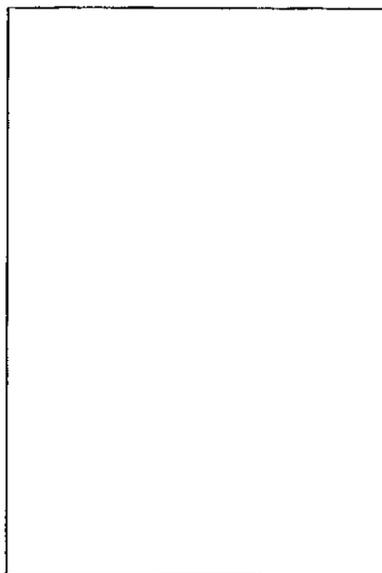
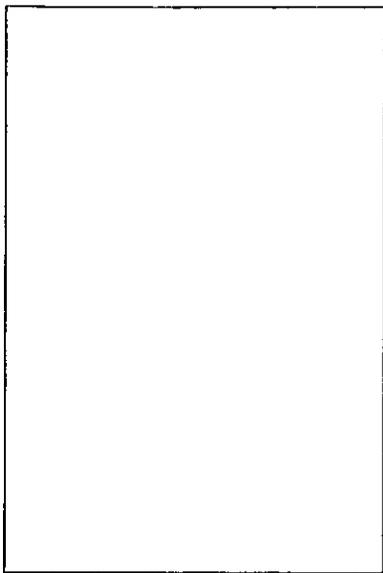
My father's mother is shier than my mother's mother.

My mother's mother is a better organized woman than my Mother.

4. Solicite a los alumnos que escriban un párrafo en el cual hacen comparaciones de sus abuelos. (5 min.)

Hoja del alumno:

1. Coloca las fotografías de tus abuelos en los cuadros en blanco y escribe enunciados comparando a tus abuelos. Ejemplo:
I love Aline, my mother's mother. She is a very kind woman, and she is nicer than my father's mother...



2. Escribe un párrafo en el cual compares a tus abuelos/abuelas. Revisa organización, contenido, y vocabulario. Después, compara tu párrafo con uno de tus compañeros.

Ejercicio No. 2

Producción escrita. Enfoque comunicativo.

Objetivo: Al realizar los ejercicios el alumno habrá producido por escrito formas de los adjetivos comparativos.

Tiempo aproximado: 30 min.

Instrucciones para el profesor:

1. Pida a los alumnos que escriban una pequeña lista de lo que conozcan de soccer y basquetbol (2 min.)
2. Solicite al grupo que trabajen en equipos de tres y que revisen las listas de sus compañeros.(3 min.)
3. Pida a un alumno que escriba rápidamente en el pizarrón lo más importante sobre esos dos deportes. Sus compañeros le dictan.
4. Entregue la hoja del alumno, pida que la lean, y se asegura que no haya dudas.
5. Verifique con el grupo el orden correcto de las oraciones.

Hoja del alumno:

1. Observa las siguientes ilustraciones, después revisa el cuadro, y contesta las preguntas de abajo.



La Jornada; Domingo 2 de marzo de 1999.
Año Quince, N° 5234, Pág. 78.



La Jornada; Martes 6 de abril de 1999.
Año Quince, N° 5240, Pág. 53.

SOCCKER OR BASKETBALL

SPORT	Players per team	Length of the game	Origin	Players need	Classified in Mexico as
Soccer	11	90 min.	1863	speed heavy legs	popular
Basketball	5	40 min.	1890	height agility	fast

- Do you like basketball? Why/why not?-----
- Do you like soccer? Why/why not?-----

2. Apóyate en los siguientes adjetivos: **easy, new, old, fast, slow, good, bad**; y en la información escrita en el pizarrón, y escribe 5 oraciones donde compararas los deportes arriba mencionados. (10 min.)

Ejemplo: Basketball players must be taller than soccer players.

4.6 Habilidades integradas.

En el lenguaje que se utiliza en la vida real y en el salón de clases, existen las cuatro habilidades de la lengua: producción oral, producción escrita, comprensión auditiva, y comprensión de lectura. Todas y cada una de estas habilidades tienen un grado de importancia, y no suelen existir aisladas para que la comunicación se realice.

De acuerdo con Jeremy Harmer (1991:52), y con David Nunan(1989:22) las habilidades no tienden a estar separadas en la vida real. La gente acostumbra combinar su uso en la vida diaria. Por ejemplo, si vemos una película, generalmente, la comentamos con las demás personas; si escribimos una carta, o una nota, leemos lo escrito antes de enviarlo, y siempre estamos usando más de una habilidad a la vez. Como profesores de lenguas, también combinamos el uso de las habilidades en nuestros ejercicios en el salón de clases. Aunque a veces nos enfocamos a una sola de ellas, no debemos excluir a ninguna en actividades relacionadas con la lengua si el curso es un curso global (4 habilidades) es mejor combinar su uso. Los ejercicios elaborados a continuación reflejan la integración de las habilidades.

Ejercicio No. 1

Habilidades integradas. Enfoque comunicativo.

Objetivo: Al analizar el siguiente ejercicio, el alumno comprenderá el uso y producirá los adjetivos comparativos.

Tiempo aproximado: 20 min.

Instrucciones para el profesor:

1. Pida a los alumnos que hablen sobre las relaciones que ellos tienen con sus padres: positivas, negativas, si les tienen confianza, si los consideran como unos extraños, etc. (5 min.)
2. Reparta la hoja del alumno; y pida que vean la gráfica del texto, y después que lean el texto.(2 min.)
3. Indique al grupo que lean las preguntas y después que las contesten.(5 min.)
4. Pida a los alumnos que den información del trato que dan los padres americanos a sus hijos, y después elaboren 5 oraciones donde comparen el trato que dan los padres mexicanos a sus hijos, y el trato que dan los padres americanos a los suyos. (8 min.)

Hoja del alumno:

1. Observa el siguiente texto, y después lo lees con detenimiento.

TEENS AND TRENDS

Yes, teens *do* get along with their parents! That's one of the results of the Sunkist Trendset Survey of teens across the country. Some other findings:

- Sixty-five percent acknowledge that they are materialistic.
- Forty-one percent say math is their least favorite subject in school.
- When teens were asked what's most important to them, 25% of the males said education; 26% of the females said their friends.

RELATIONSHIP WITH PARENTS

Relationship Level	Percentage
EXCELLENT	32%
GOOD	48%
AVERAGE	14%
FAIR	5%
POOR	0%

44 Good Housekeeping/August 1989

2. Contesta las siguientes preguntas, según tu criterio (pon una "x" en YES o NO)

AT SCHOOL:

YES NO

- | | | |
|---|------|------|
| a. Are boys smarter than girls? | ---- | ---- |
| b. Are females kinder than males? | ---- | ---- |
| c. Do males have a stronger character than females? | ---- | ---- |
| d. Are boys better in math than girls? | ---- | ---- |
| e. Do boys better to earn money sooner than girls? | ---- | ---- |

3. Haz 5 oraciones en las que comparas los temas abordados del texto, y comparas el trato de padres hacia los hijos en México, y en Estados Unidos. Puedes incluir otros tópicos, siempre y cuando estén relacionados con el mismo tema.

Ejemplo:

In United States teenagers leave home at a younger age than in Mexico.

Ejercicio No. 2

Habilidades integradas. **Task-Based**.

Objetivo: Al analizar el ejercicio el alumno comprenderá el uso y producirá los adjetivos comparativos.

Tiempo aproximado: 25 min.

Instrucciones para el profesor:

1. Coloque dos **posters** en el pizarrón; el primero es de comida vegetariana, y el segundo es de comida rápida (**fast food**).
2. Pida a los alumnos que trabajen en equipos de tres. Solicite que vean las ilustraciones los **posters** del pizarrón, y les preguntan qué tipo de comida acostumbran comer; comida rápida, comida vegetariana, fruta, verduras, comida con mucha grasa, etc. (5 min.) (**Warm up activity**).
3. Indique al grupo que entrevisten a sus compañeros. (10 min.)
4. Solicite a los alumnos que reporten sus resultados. (5 min.)
5. Indique que den consejos a sus compañeros. (5 min.)

Hoja del alumno:

1. Lee la lista de preguntas, después de haber observado las ilustraciones, y entrevista a un compañero. Utiliza las preguntas que se proporcionan a continuación.
 - a. Why is vegetarian food healthier than non vegetarian food?
 - b. Does vegetarian food have less proteins than non vegetarian food? Why?
 - c. Is it true that non vegetarians are in worse physical shape than vegetarians? Why?
 - d. Does fast food taste better than vegetarian food? Why?
 - e. Is fast food cheaper than vegetarian food? Why?
2. Reporta (oralmente) al grupo las respuestas de tus compañeros.
3. Lee cuidadosamente el párrafo y escribe algunos consejos para Betty, como si fueras su nutriólogo, de manera que des una buena solución al problema planteado. Usa los adjetivos de abajo para que se te facilite hacerlo.

ADJECTIVES:

hard, near, good, bad, slim, heavy, far, fast.

In her desire to be thinner than her best friend, Maria, Betty is trying to be a vegetarian, but her efforts are reduced because she's skipping meals and she feels hungrier than anyone in her house. Besides, she says that it is easier to get pizzas than fresh fruit.

Betty,

I think you should...

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Ejercicio No. 3
Habilidades integradas. **Task-Based.**

Tiempo aproximado: (25 min.)

Objetivo: Al analizar el ejercicio el alumno comprenderá el uso y producirá los adjetivos comparativos.

Instrucciones para el profesor:

1. Pida a los alumnos que hablen sobre las características que les gustaría que tuviera la novia/novio ideal (**Warm up activity**). (5 min.)
2. Pegue en el pizarrón dos cuadros titulados "**The Marriage Game**", que consiste en tres fotografías de tres hombres y tres de mujeres con ciertos datos de cada uno.
3. Pida a alumnos del mismo sexo que trabajen en equipos de tres, indique que observen las fotos del pizarrón, y pida que lean y analicen la información anexada a estas. (5 min.)
4. Pida que platiquen entre sí.
5. Solicite que alguien del equipo comente esta información a sus compañeros.
6. Proporcione una lista de adjetivos para ayudar a los alumnos a hacer sus comparaciones: **smart, shy, short, tall, quiet, happy, pretty, blond, bald, thin, good, bad.**
7. Pida que escriban oraciones en las cuales comparen a las mujeres, o a los hombres de las fotos. (10 min.)

Hoja del alumno:

1. Platica con tus compañeros de equipo, y decide con cual de las/los tres te casarías y por qué.
2. Comenta con tus compañeros a quién escogiste.
3. Escribe 6 oraciones dónde compares los personajes de las fotografías.

Ejemplo:

I like Alex, but he is shier than Tom.
Karen is O.K., but she is older than I.

THE MARRIAGE GAME

TANIA

- 25 years old
- medium height
- successful business woman
- smokes cigarettes
- good cook
- always happy
- doesn't want children
- likes to travel
- likes to read

KAREN

- Older than you
- tall
- artistic
- likes whisky
- doesn't listen
- talks a lot
- loyal
- gray eyes



SILVIA

- 35 years old
- loves children
- pretty blue eyes
- blond
- divorced
- likes housework
- quiet
- likes nature
- likes sports

THE MARRIAGE GAME

ALEX

- 38 years old
- medium height
- hardworker
- little education
- fat
- kind
- shy
- patient
- loves TV
- receding hair line



ROBERT

- 60 years old
- always happy
- short
- rich
- loyal
- hard drinking problem
- bad health
- well educated
- likes to read
- religious
- bald



TOM

- 35 years old
- tall
- sexy
- blond
- honest
- smokes
- likes sports
- likes women in general
- doesn't want children
- likes music and dancing



En este capítulo analizamos las cuatro habilidades de la lengua, su definición, su desarrollo a través de la historia, sus características, y su importancia en los procesos psicolingüísticos y de comunicación. Elaboramos, también, ejercicios para cada una de las habilidades. Para la realización de los ejercicios de producción oral y comprensión auditiva, comprensión de lectura, y producción escrita pusimos en práctica los modelos de **input** y **output** estructurado, y enfoque comunicativo. Aplicamos los modelos **Task-Based** y **enfoque comunicativo** para los ejercicios de integración de habilidades. Con la integración de habilidades nos pudimos percatar de que cada una de ellas necesita de la colaboración de otras para que haya una exitosa comunicación dentro del salón de clases.

CONCLUSIONES

En este trabajo propuesta de una gramática pedagógica se definió y se describió a la población a la cual se dirigió. Se analizó la teoría de aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua en la cual se basó esta investigación. Posteriormente se describieron los adjetivos comparativos como fundamento de la gramática pedagógica desarrollada, y se analizaron las bases teóricas y metodológicas para el diseño de la misma, con el objeto de elaborar los ejercicios de esa gramática.

Se descubrió que en los libros de texto y en el material didáctico, donde aparecían los adjetivos comparativos, diseñados para la enseñanza del idioma inglés a nivel medio superior, no contienen la información necesaria sobre tales adjetivos, ni han recibido un trato adecuado. Por esas razones se llevó a cabo esta gramática.

Después de estudiar el sistema lingüístico de los adjetivos comparativos, se detectó que el área problemática, para aprender este tipo de adjetivos, para los hablantes de una L2 consistía en que en español se usa una sola palabra para hacer comparaciones, la palabra **más**. Y en inglés se utiliza la **-er** y **more** cuando se desea hacer comparaciones.

Para la realización de los ejercicios de las cuatro habilidades, se empleó el enfoque comunicativo, **task-based**, así como el **input** y **output** estructurado, estos dos últimos, son metodologías relativamente nuevas en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Se espera que esta gramática pedagógica sea útil para otros estudiantes del idioma inglés, y no únicamente para la población a la cual fue dirigida.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcos Llorach, Emilio. 1995. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alcina Franch, Juan. 1980. *Gramática Española*. Barcelona: Ariel.
- Alexander, L.G. 1995. *Longman English Grammar*. N.York: Longman.
- _____. 1996. *Longman English Grammar Practice*. N.York: Longman.
- Alonso, Martín. 1981. *Diccionario del Español Moderno*. Madrid: Aguilar.
- Andersen, R.W. 1990. " Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside the Classroom". En Lee, J.F. y Van Patten (eds.). *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ausubel, D. 1987. " Teorías del Aprendizaje Significativo" . En J.I.Pozo (ed.). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata Eds.
- Basulto, Hilda. 1975. *Curso de Redacción*. México: Trillas.
- Beristain, Helena. 1984. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: UNAM.
- Besse, H. y R. Porquier, 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Haner-CREDIF.
- Bialystok, E. 1994. " Models of Second Language Learning and the Concepts of Proficiency ". En *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: OUP.

- Bialystok, E. and Sharwood Smith, M. 1985. " Interlanguage is not a State of Mind" *Applied Linguistics*. Vol. 6, No. 2: 102-117.
- Beamont, Digby and Granger, C. 1992. *The Heinemann English Grammar*. London: Heinemann.
- Bello, Andrés y Cuervo, R. 1958. *Gramática de la Lengua Castellana*. Buenos Aires: Sopena Argentina S.A.
- Blough, M. 1975. *Guide to Modern English*. Illinois: Scott Foresman and Company.
- Brennan, M. and Denmann, B. 1993. *In Charge Advanced*. Illinois: Scott Foresman and Company.
- Brown, H.D. 1980. " Error Analysis the Study of Learners' Interlanguage ". En *Principles of Language and Teaching*. New Jersey : Prentice Hall Inc.
- Brown, G. and Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP.
- Canale, M. and Swain M. 1980. " Some Theories of Communicative Competence ". *Applied Linguistics*. Vol.1, No. 1:1-47.
- _____ 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to SL Teaching and Testuring. *Applied Linguistics* .Vol.1, No. 1: 8-24.
- Celce Murcia, M. and Larsen Freeman, D. 1983. *The Grammar Book*. N.York: Newbury House Publishers.
- Choy, Penelope; Goldbert, D. y otros. 1994. *Basic Grammar and Usage*. San Diego: Harcourt Brace College Publishers.
- Corder, S.P. 1973. " The Study of Learners Language: Error Analysis". En *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex: Penguin.

- _____ 1974. " Aspects of Pedagogical Grammar ". *Applied Linguistics*. Vol. 1, No. 1: 123-143.
- _____ 1974. " The Status of Pedagogical Grammar ". En *The Background to Teaching*. London: Longman.
- Cook, V. 1991. " Learning Different Types of Grammar ". En *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Eduard Arnold Eds.
- Crews, Frederick.1977. *The Random House Handbook*. N.York: New York Crews.
- D Arcy, Adrián-Vallance.1990. *Practice your Comparatives*. Singapore: Longman.
- Dainty, Peter.1990. *Passport to Cambridge*. Singapur: Macmillan.
- Deutch, Andre.1958. *A History of English Language*. Londres: Eric Partridge and Simeon Patter.
- Díaz Barriga Arceo, Frida; y Hernández Rojas, G. 1998. *Estrategias para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Diccionario de Lingüística*. 1979. Madrid: Alianza.
- Dickins, P. and Woods, E. 1988. " Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Task ". *TESOL QUARTERLY*. Vol.22, No. 4: 623-646.
- Dirven, R. 1990. " Pedagogical Grammar ". Fotocopias CELE-UNAM.
- Dos Santos, Manuel. 1996. *Goal*. Colombia. Mc Graw-Hill.
- _____. 1996: *Goal 4*. Colombia. Mc Graw-Hill. Partridge and Simeon Patter.
- Eckersley, C.E and Eckersley, J.M. 1960. *A Comprehensive English Grammar for Foreign Students*. London: Longman.
- Ellis, Rod. 1987. " Variability in Interlanguage ". En *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Fotos, Sandra. 1993. "Consciousness - Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction". *Applied Linguistics*. Vol. 14, 386-407.

_____ 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness – Raising Task". *TESOL QUARTERLY*. Vol.28, No. 2: 323-350.

Fotos, S. and Ellis, Rod. 1991. "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach". *TESOL QUARTERLY*. Vol. 25, No. 4: 605-621.

Freeborn, Dennis. 1987. *A course book in English Grammar*. Hong Kong. Macmillan.

Fuchs, Marjorie. 1994. *Focus on Grammar*. N. York: Longman.

Grabe, William. 1991. "Currents Developments in Second Language Reading Research" *TESOL QUARTERLY*. Vol. 25, No.3, 375-395.

Harmer, Jeremy. 1996. *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.

Harsh, Wayne. 1968. "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar". *English Teaching Forum*. July- August. 2-10.

Holloway, Joy. 1992. *Outlook for English 2*. México. UNAM/ENEP ACATLAN.

Holloway, Joy y otros. 1994. *Outlook for English 3*. México. UNAM/ENEP ACATLAN.

Hymes, D.H. 1979. " On Communicative Competence ". En J.B. Pride (ed.). *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.

Imbert, Hasel y otros. 1990. *Take One*. London: Longman.

Instituto Mexicano Norteamericano De relaciones Culturales A.C.
1980. *In Touch*. México. Longman.

Jespersen, Otto. 1976. *Essential of English Grammar*. Londres:
George Allen and Unwin Ltd.

_____. 1968. *La Filosofía de la Gramática*. Barcelona: Anagrama,

Jones, Leo. 1992. *Communicative Grammar Practice*. N. York: Cambridge.
University Press.

Kammer, Michael Mulligan, Charles. 1953. *Writing Hand book*.
Chicago: Loyola University Press.

Krashen, S.D. 1980. " The Monitor for Adult Second Language Performance ". En
Kenneth Croft (ed.). *Readings on English as a Second Language*.
Cambridge: Winthrop Publishers.

_____ 1988. " Attitude and Aptitude in Second Language Acquisition and
Learning ". En *Second Language Acquisition and Second Language
Learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.

Krohn, Robert. 1971. *English Sentence Structure*, Michigan: University
of Michigan.

Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*.
Cambridge: CUP.

Larsen-Freeman, D. and Long, M.H. 1990. " Instructed Second Language
Acquisition and Learning ". En *An Introduction to a Second
S.L.A. Research*. London: Longman.

1997. *Fundamental Concepts of Language Acquisition Research*. New York: Longman.

Lee, J.F. and Van Patten, B. 1994. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: Mc Graw Hill.

Leech, G. 1995. *A Communicative Grammar of English*. Singapore: Longman.

Lester, James. 1991. *A Writers' Handbook*. Philadelphia: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Longman Dictionary Contemporary English. 1978. Londres: Longman.

Marín, Emilio. 1961. *Gramática Española*. México: Progreso.

Menéndez Pidal, R. 1987. *Gramática Histórica Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Moliner, M. 1984. *Diccionario del Uso del Español*. Tomo I. Madrid: Espasa-Calpe.

Molinsky J., Steven. 1989. *Side by Side*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Nauton, John. 1990. *Think First Certificate*. Hong Kong: Longman.

Newman, D.M. 1980. *English Grammar for Proficiency*. Hong Kong: Thomas Nelson.

Nunan, David. 1989. *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.

- _____ 1994. "Linguistic Theory and Pedagogic Practice". En Terence Odlin (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: OUP.
- Odlin, T. 1994. "Introduction". En *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: CUP.
- O'Malley, J.M. and Chamot A. 1990. *Learning Strategies in Second Acquisition*. Cambridge: CUP.
- _____ 1990. "How Cognitive Theory Applies to Second Language Acquisition". Op. Cit.
- _____ 1990. "A Cognitive Theory of Learning". Op. Cit.
- Oxford Advanced Dictionary*. 1989. Oxford: Oxford University Press.
- Parrot, Martin. 1993. *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Quirk, R.; Greenbaum, S.; Leech, G.; and Svartvic J. 1980. *A Grammar of Contemporary English*. Londres: Longman.
- Quirk, R. and Grennbaum, S. 1973. *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman.
- Raimes, Ann. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in In the Teaching of Writing. *TESOL QUARTERLY*. Vol. 25, No.3, 407-423.
- Real Academia Española. 1977. *Esbozo de una Nueva Gramática en la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Revilla, Santiago. 1982. *Gramática Española Moderna*. México: Mc Graw-Hill.
- Richards, Jack. 1997. *New Interchange*. Cambridge: CUP.

Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

Roca-Pons, J. 1980. *Introducción a la Gramática*. Barcelona: Teide.

Rodríguez A., F. 1969. *Lingüística Estructural*. Madrid: Gredos.

Rutherford, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar". *Applied Linguistics*. Vol. 1, No. 1: 171-183.

_____ 1987. "What is Pedagogical Grammar?" En *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York: Longman.

_____ 1987. "Consciousness-Raising and the Language Organism". Op Cit.

Seco, Manuel. 1989. *Manual de la Gramática Española*. Madrid: Aguilar.

Sharwood Smith, S. 1981. "Consciousness Raising and the Second Language Learner". *Applied Linguistics*. Vol. 2, No. 2: 159-168.

Selinker, Larry. 1974. "Interlanguage". En Richard, J.C. (ed.). *Error Analysis*. Singapore: Longman.

Soars, Jonh and Soars, Liz. 1986. *Headway*. N.York: Oxford University Press.

Stockwell, R.; Bowen, J.D., and Martin, John W. 1965. *The grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.

Strang, Barbara. 1974. *A History of English*. Londres: Methuen and Co. Ltd.

Swan, Michael 1995. *Practical English Usage*. Hong Kong: Oxford University Press.

Taylor, James y otros. 1994. *Reflections 2*. Londres: Macmillan.

The Scribner Bantam English Dictionary, 1977. N. York: Bantam Book Inc.

Thomson, A.J. and Martinet, A.V. 1969. *A Practical English Grammar*.
Oxford: Oxford University Press.

Underhill, N. 1987. *Testing Spoken Language: A Handbook of Oral
Testing Techniques*. Cambridge: CUP.

Ur, Penny. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: CUP.

Villafuerte T., L y M. 1996. *English Everywhere*. México: Esfinge.

Yip, Virginia. 1994. " Grammatical Consciousness-Raising and Learnability ". En
Terence Odlin (ed.). *Pespectives on Pedagogical Grammar*.
New York:: CUP.

Webster's Third New International Dictionary. 1981. Massachussets:
Merriam-Webster Inc., Publishers.

Werner K., Patricia. 1990. *Mosaic I*. México: Mc Graw-Hill.

Werner P. y otros. 1993. *Interaction II*. México: Mc Graw-Hill.

Willis, Dave. 1991. *Students' Grammar*. Suffolk: Harper Collins Publishers Ltd.

Willis, Jane. 1981. *Teaching English Through English*. New York: Longman.