

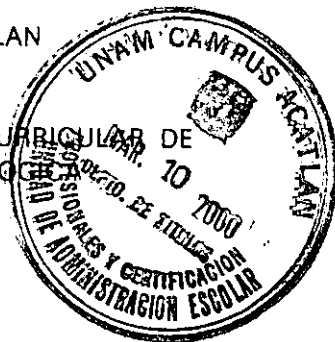
31



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CAMPUS ACATLAN

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR DE GRAMATICA PEDAGOGICA II



"GRAMATICA PEDAGOGICA DEL USO DEL VERBO "TO BE" COMO ESTRUCTURA FORMAL DE POSESION PARA ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO NIVEL INTERMEDIO".

2708/00

TRABAJO TERMINAL

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

P R E S E N T A :

MARTHA SILVIA ROSAS FRANCO

ASESOR: ROSALIA VAZQUEZ H.



ACATLAN, EDO. DE MEX.

2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

¡GRACIAS!

Gracias a ti,
porque has estado conmigo siempre,
porque contigo he ganado grandes batallas,
porque tú me diste fuerzas cuando no tenía ni una.
Gracias por abrir camino en mi desierto y ríos en
mi soledad.
Gracias por llevar mi vida hacia tu verdad.
Gracias porque lo que sea que quieras para mí, sé
que es lo mejor.
Te amo.

INDICE

Capítulo		Página
Introducción		
CAPITULO 1:	INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.	
	1.1. Gramática Pedagógica.	1
	1.2. Tipos de Gramáticas.	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. La Competencia Comunicativa.	6
	2.2. Aprendizaje de la Gramática en la L2.	7
	2.3. Adquisición , Aprendizaje y Teoría del Monitor.	7
	2.4. Aprendizaje Significativo.	8
	2.5. Toma de Conciencia e Input Estructurado, como modelos en la enseñanza de la gramática	9
CAPITULO 3:	DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL VERBO TO BE.	
	3.1. Sistema Lingüístico del verbo "TO BE".	12
	3.2. Análisis Contrastivo del verbo "TO BE".	15
	3.3. Tratamiento Pedagógico del verbo "TO BE más adjetivo".	17
CAPÍTULO 4 :	PRESENTACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	
	4.1. Comprensión Auditiva.	23
	4.1.1. Presentación de los ejercicios.	26
	4.2. Producción Oral.	32
	4.2.1. Presentación de los ejercicios.	34
	4.3. Comprensión de lectura.	41
	4.3.1. Modelo interactivo de lectura.	43
	4.3.2. Presentación de los ejercicios.	46
	4.4. Producción Escrita.	53
	4.4.1. Presentación de los ejercicios.	57
	4.5. Integración de Habilidades.	62
	4.5.1. Presentación de los Ejercicios.	63
	CONCLUSION	
	BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION

A lo largo de los años, el estudio de la gramática en la enseñanza de lenguas ha sido un punto de controversia, ya que en algunas metodologías se reconoce y acepta la importancia de su enseñanza, y en otras se rechaza. Sin embargo, es generalmente aceptado que conocer la gramática de un idioma es necesario para poder lograr la comunicación, ya que las convenciones morfosintácticas son un factor importante para estructurar correctamente el discurso en la emisión de mensajes. Desde esta perspectiva, podemos definir la gramática como el conjunto de convenciones morfosintácticas que describen el funcionamiento de una lengua para hablar y escribir correctamente.

Cabe mencionar que existen diferentes tipos de gramáticas con diversos propósitos, las científicas, prescriptivas, tradicionales o estructurales se limitan a describir el funcionamiento de una lengua a través de reglas y normas. Dichas gramáticas no son de utilidad para los alumnos de una lengua extranjera, ya que están escritas en la lengua que describen y utilizan un metalenguaje poco o nada comprensible para los que aprenden esa lengua.

Ante esta imposibilidad de obtener información gramatical directamente de este tipo de gramáticas, la gramática pedagógica se presenta como un auxiliar en el aprendizaje, ya que responde a una necesidad específica del alumno, cuando en el salón de clase el profesor ha detectado un problema que le impide el desarrollo de su competencia comunicativa. Dicha gramática pedagógica dará tratamiento a ese problema a través de una batería de ejercicios diseñados en un marco teórico conceptual coherente con una metodología de enseñanza.

Así, el objetivo principal de este trabajo es elaborar una gramática pedagógica que contribuya al mejoramiento de las habilidades comunicativas de los alumnos que cursan el nivel intermedio de inglés en la Universidad del Valle de México campus Chapultepec.

Éstos alumnos tienden a usar el verbo **to have más adjetivo**, en oraciones que para ser gramaticalmente aceptables requieren el uso del verbo **to be más adjetivo**.

Para el desarrollo de esta propuesta:

en el primer capítulo se definirán conceptos como gramática, su importancia en la enseñanza de lenguas, los tipos de gramáticas y su relación entre sí. También se explicará lo que es gramática pedagógica, los componentes que la conforman y se describirá la población a la cuál se dirige este proyecto.

En el segundo capítulo se estudiarán los conceptos de competencia comunicativa, adquisición, aprendizaje, aprendizaje significativo y la teoría del monitor a fin de asentar las bases psicolingüísticas de esta propuesta.

En el tercer capítulo se analizará el punto gramatical a tratar en este proyecto. Con este propósito se consultarán diferentes gramáticas del inglés y del español a fin de comprender su funcionamiento en ambas lenguas. Asimismo se revisarán gramáticas del inglés como lengua materna y particular interés se reservará a la información brindada por algunas. Posteriormente se analizarán las características gramaticales del verbo **to be** tanto en inglés como en español y se revisarán los tratamientos pedagógicos ya existentes al respecto en libros del inglés como L2 y en material didáctico. Finalmente se elaborará una descripción lingüística del verbo **to be** y se expondrá la dificultad contrastiva para el alumno hispanohablante del inglés como L2.

La presentación de la gramática pedagógica de uso del verbo **to be** como estructura formal de posesión, así como sus actividades y ejercicios integrando las cuatro habilidades comunicativas, se presentará en el cuarto capítulo de este trabajo.

CAPITULO I

INTRODUCCION A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En el presente capítulo, se definirán los conceptos de gramática pedagógica, gramática descriptiva y gramática de aprendizaje, así como su interrelación en el proceso de enseñanza - aprendizaje de lenguas. También se analizarán los componentes esenciales para el diseño de una gramática pedagógica, de los cuales se describirá en este capítulo la población a la cual va dirigida.

1.1. GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

De acuerdo con W. Rutherford (1987), una gramática pedagógica es el tratamiento específico a un problema de aprendizaje, en este caso del inglés como segunda lengua de una población determinada. En este sentido, es un auxiliar importante en el proceso de aprendizaje de una L2, pues facilita el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. Dicha gramática se presenta como una batería de ejercicios, elaborados con base en un marco teórico sólido, que ayuda a internalizar el funcionamiento del punto lingüístico específico a tratar.

Generalmente es el profesor quién la desarrolla, ya que es éste quién detecta el problema a solucionar y la pone en práctica en un determinado momento del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por otra parte Christopher Candlin (1974:72) afirma que la gramática pedagógica es la fuente y base para el diseño de materiales de una lengua, por lo tanto, para que ésta tenga un óptimo funcionamiento, debe elaborarse de una manera clara a fin de que sea fácilmente retenida por el alumno.

1.2. TIPOS DE GRAMATICAS

En el proceso de enseñanza - aprendizaje de L2 se pueden identificar tres tipos de gramáticas: la **descriptiva**, la **de aprendizaje** y la **pedagógica**, que se encuentran interrelacionadas durante dicho proceso.

La **gramática descriptiva** es un elemento de consulta y ayuda del profesor, es decir provee las bases estructurales y define el funcionamiento de una lengua de acuerdo con una teoría específica, se enfoca a los nativo-hablantes y no toma en cuenta los procesos psicolinguísticos de aprendizaje, por lo tanto no es tan útil al alumno que aprende una L2 como lo es para el profesor.

La **gramática de aprendizaje** se forma en los alumnos, y su principal fuente de información es la gramática descriptiva transmitida a través del profesor y los materiales de aprendizaje. Dicha gramática muestra las hipótesis de los alumnos sobre el funcionamiento de la lengua, un sistema lingüístico intermediario entre la L1 y la L2 conocido como interlenguaje (P. Corder 1981:97). Es a partir de la observación de ese sistema intermediario que el profesor obtiene información tanto de las estrategias de aprendizaje seguidas por los alumnos como de la incorrecta asimilación de ciertos aspectos lingüísticos que tienen consecuencias negativas en la comunicación. De esta forma puede diseñar la **gramática pedagógica** con base en la necesidad detectada a través de esa observación. Por otra parte la gramática descriptiva le permitirá al profesor tener la información necesaria para elaborar su propuesta didáctica para los alumnos.

La interrelación de estas tres gramáticas puede esquematizarse como sigue:



Modelo de R. Galison y D. Coste 1976. En Besse et Pourquoi 1984:198

1.3. COMPONENTES DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Para la elaboración de una gramática pedagógica se requiere de los siguientes elementos :

- La identificación de un problema de aprendizaje de un público determinado. Es decir, la detección del punto gramatical específico que impide el desarrollo de la comunicación adecuada del alumno en la lengua que aprende.
- El análisis del proceso psicolingüístico referente a una teoría de aprendizaje, a fin de saber como serán diseñados los ejercicios que ayudarán a facilitar el aprendizaje de ese punto gramatical específico.
- La descripción lingüística del punto de referencia, así como la definición detallada de su funcionamiento tanto en la L1 como en la L2 a fin de dar tratamiento, con base en un análisis contrastivo, a efectuar en gramáticas descriptivas y libros de texto.
- La elaboración de una batería de ejercicios con base en una metodología de enseñanza determinada que integre las cuatro habilidades comunicativas a desarrollar en un idioma.

De los componentes anteriores se describirá detalladamente en el siguiente apartado, la población a la cual va dirigida esta gramática pedagógica.

1.4. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

Para propósitos del presente proyecto, la población a la cual se dirigirá esta gramática pedagógica tiene las siguientes características:

Los alumnos son jóvenes adultos, hombres y mujeres entre los 20 y 24 años de edad que cursan el tercer nivel de inglés en la Universidad del Valle de México campus Chapultepec. Ellos han tenido 225 horas de clases previas y aún tienden a usar el verbo

to have + adjetivo en expresiones que para ser gramaticalmente aceptables se requiere del verbo to be + adjetivo. Eje: I have cold.

El objetivo de los cursos en la institución es que el alumno alcance un nivel de competencia comunicativa aceptable, que le sea útil en su desempeño profesional. Cada curso tiene duración de un semestre y consta de 60 horas reales de clase distribuidas en cinco semanales. Las clases se imparten con enfoques comunicativos, y para este fin se cuenta con un laboratorio de idiomas, el cual está equipado con videocassetas, televisión, grabadoras y pequeñas cabinas individuales.

El libro de texto con el que actualmente se trabaja, pertenece a la serie "Grapevine" (Peter and Karen Viney: 1996). Ésta consta de tres libros, de los cuales el primero se usa para los niveles básicos 1 y 2, el segundo para los niveles intermedios 3 y 4, y el tercero para el nivel avanzado 5.

A la mitad y al final de cada curso se aplica un examen departamental que mide el grado de dominio adquirido en el curso. Los contenidos del examen coinciden con los objetivos de los programas de estudio.

Los grupos son de 25 alumnos máximo y son grupos homogéneos en cuanto al conocimiento del idioma, ya que se aplica un examen de ubicación al inicio de cada semestre.

El cursar la materia de inglés, es requisito indispensable para los alumnos, ya que de lo contrario no pueden efectuar los trámites para su titulación. La materia de inglés no está dentro de los programas de licenciatura, a excepción de las carreras de Turismo y Relaciones Internacionales en las cuales el inglés y el francés son materias curriculares, y por lo tanto obligatorias a cursar.

Por otro lado, la Universidad del Valle de México es una institución incorporada a la UNAM, por lo que es requisito indispensable para la contratación de la planta docente contar con un certificado de acreditación del curso de formación de profesores en

lenguas, en el área de inglés, avalado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional Autónoma de México y/o la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.

En este contexto, y considerando el objetivo institucional, es decir que el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa a través de la producción correcta de enunciados, la gramática pedagógica es entonces un valioso instrumento para lograrla. En esta perspectiva la gramática pedagógica ayudará al alumno a expresarse con un porcentaje mínimo de error, y al profesor a tener una visión más clara de los procesos cognoscitivos del aprendizaje.

A lo largo de este capítulo se definieron varios conceptos fundamentales para el desarrollo de este proyecto, el más importante fué el de gramática pedagógica, y su relación con otras gramáticas que se generan en el salón de clase. Se analizaron también sus componentes y se describió específicamente la población a la cual va dirigida. Sin embargo, la reflexión acerca de los procesos psicológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que son de igual relevancia que los conceptos anteriormente mencionados, se abordarán en el siguiente capítulo cuando se analicen diferentes teorías de aprendizaje que servirán de base para la elaboración de ejercicios de esta gramática pedagógica.

CAPITULO II

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

A fin de establecer las bases psicolingüísticas que servirán de marco teórico para el diseño de la elaboración de actividades y ejercicios de esta gramática pedagógica, en el presente capítulo se definirá la competencia comunicativa y su relación con la gramática pedagógica. Asimismo se describirán los conceptos de aprendizaje y adquisición con respecto a la teoría del monitor a fin de conocer el proceso de aprendizaje propuesto por S. Krashen. Dicho proceso se complementará con lo postulado por D. Ausubel, sobre aprendizaje significativo en relación a la manera de enseñar la gramática. Finalmente se describirán los modelos de Toma de Conciencia, de S. Sharwood (1981), e Input Estructurado de B. Van Patten (1995) para tener una guía teórico - práctica en el diseño de la elaboración de ejercicios.

2.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

De acuerdo con D. Hymes (1979), la comunicación adecuada en términos de uso y conocimiento de la lengua se conoce como "Competencia Comunicativa". Canale y Swain (1980), basados en la propuesta de Hymes reconocen tres competencias que se relacionan entre sí y que forman la competencia comunicativa del alumno:

La Competencia Gramatical, que se refiere al sistema lingüístico, a la asimilación de las estructuras gramaticales.

La Competencia Sociolingüística, referente a la habilidad del hablante para producir los enunciados que se consideran aceptables dentro de un contexto social y/o una sociedad determinada.

La Competencia Estratégica, enfocada a la organización de oraciones y funciones que se combinan con los aspectos del discurso para lograr la óptima emisión del mensaje de acuerdo con las intenciones de los hablantes en una situación de comunicación dada.

El proyecto que nos ocupa, se ubica en el componente gramatical, ya que la gramática pedagógica da tratamiento específico a un punto lingüístico determinado que causa problema en el desarrollo de la competencia comunicativa.

2.2. APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN LA L2

Como se mencionó anteriormente, la importancia de la gramática en el aprendizaje de L2 se apoya en la idea de que la asimilación de los componentes gramaticales es una condición necesaria para lograr una competencia comunicativa eficaz. Por lo tanto, se requiere de la instrucción formal para su enseñanza y aprendizaje. Es por ello que para efectos de este trabajo se analizarán los conceptos de Adquisición y Aprendizaje y su relación con la Teoría del monitor propuesta por Krashen, a fin de tener una visión clara y específica del proceso de aprendizaje que servirá de guía para la elaboración de las actividades y ejercicios de esta gramática pedagógica.

2.3. ADQUISICION, APRENDIZAJE Y TEORIA DEL MONITOR

Krashen (1980:213) afirma que la adquisición de una lengua es un proceso inconsciente en el que las habilidades lingüísticas se internalizan sin hacer referencia a la forma lingüística; es decir, se da más énfasis al aprehender significado.

En este proceso el sujeto debe estar en un estado receptivo, tener una baja ansiedad que le permita acceder a la información, y además estar interesado en el contenido de lo que se esta diciendo y no en la forma lingüística.

Krashen propone por otra parte, el aprendizaje como un proceso que se desarrolla de manera consciente en un individuo, se apoya en la enseñanza formal y se enfoca a la forma lingüística de la lengua mediante el conocimiento de reglas gramaticales y su aplicación en ambientes lingüísticos artificiales. En este sentido el aprendizaje tiene un objetivo específico que se pretende lograr a través de ejercicios específicos.

Estos dos procesos se relacionan con la teoría propuesta por Krashen; en la que lo aprendido pasa a formar parte de un control lingüístico llamado "Monitor", que sirve al alumno para evitar la emisión de producciones lingüísticas incorrectas. Este Monitor requiere de tres condiciones básicas para poder operar:

- 1) Que la atención del sujeto se enfoque a la forma.
- 2) Que el sujeto conozca la regla, que la haya aprendido.
- 3) Que tenga el tiempo para usarla.

Por lo tanto, la precisión que se observe en la producción del alumno será un factor que determine la existencia y uso de este regulador lingüístico.

En el proceso de aprendizaje, además de los elementos que menciona Krashen, el concepto de *aprendizaje significativo* se considera relevante para propósitos de este trabajo ya que éste también se inclina a favor de la enseñanza formal para lograr el aprendizaje de una manera eficaz.

2.4. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel afirma que para el óptimo procesamiento de nuevos conceptos, es indispensable una enseñanza formal que se imparta de manera organizada y explícita a fin de que el conocimiento nuevo adquiera significado a partir de lo ya internalizado.

Con ello se establece que es necesario que la gradación y la temática de los nuevos conceptos tengan relación con lo existente a fin de hacerlos significativos.

Para este autor el aprendizaje se presenta como un continuo entre dos polos, el memorístico el cuál se distingue por la acumulación de estructuras y/o conceptos de manera mecánica y el significativo que implica la relación de lo nuevo con lo anterior

Para propósitos de este proyecto, se considera que en la enseñanza formal de la gramática, se hará uso de esos dos tipos de aprendizaje que propone Ausubel y el concepto de aprendizaje de Krashen, ya que ambos autores coinciden en la práctica de la enseñanza formal para lograr el aprendizaje de manera eficaz. Es importante considerar también que en la enseñanza de la gramática existen modelos que guían al interesado en la elaboración de ejercicios dentro de un marco teórico específico. A continuación se mencionarán y describirán dos de los más importantes.

2.5. TOMA DE CONCIENCIA E INPUT ESTRUCTURADO COMO MODELOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

El modelo de toma de conciencia gramatical surge como un facilitador del aprendizaje cuando el alumno se ha familiarizado con los aspectos gramaticales de la lengua meta. Este modelo asocia el conocimiento previo con el nuevo, a partir de ello infiere el uso de dichos aspectos a través de ejercicios significativos Sharwood (1987:53) describe cuatro tipos importantes de manifestaciones que se hacen evidentes en los ejercicios del modelo de Toma de Conciencia:

- 1) Tipo D Se caracteriza por reglas concretas que se expresan en un metalenguaje que presumiblemente está al alcance del profesor y del alumno.
- 2) Tipo C Ayuda al alumno a descubrir las regularidades de la lengua a través de claves lingüísticas y no lingüísticas.
- 3) Tipo B La instrucción es explícita y elaborada. Las explicaciones son

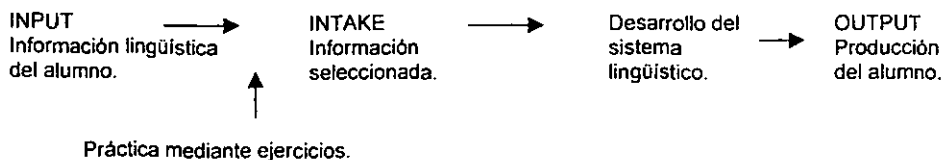
sencillas y altamente estructuradas, fomentan que el alumno use la regla en la forma correcta.

- 4) Tipo A La presentación es menos explícita. La asistencia del profesor es reducida gradualmente.

De acuerdo con lo anterior podemos asentar que la toma de conciencia se enfoca al reconocimiento de un punto gramatical específico, esta identificación estimulará el "input", para que después éste se desarrolle en situaciones comunicativas. Es decir, se identifican las reglas, el uso del punto lingüístico, y después el cómo usarlo. Cabe mencionar que la intervención del profesor es importante en los tipos B y C que menciona Sharwood, ya que es en éstos dónde el diseño de actividades ayudará al alumno de L2 a reconocer las convenciones de la lengua, sin llegar a la producción.

Para propósitos de esta propuesta, el modelo de Toma de Conciencia es relevante ya que proporciona al alumno el "input" necesario que requiere para evaluar sus hipótesis y llevar a cabo generalizaciones acerca de la lengua que está aprendiendo. En este sentido la toma de conciencia dentro del salón de clase será un instrumento pedagógico que ayude a lograr el aprendizaje, al igual que el modelo de Input Estructurado de Van Patten.

El modelo de Input Estructurado, tiene como objetivo principal que el alumno se enfoque a la forma gramatical, es decir a la identificación y uso del punto lingüístico a través de mecanismos de proceso mediante ejercicios significativos y comunicativos. Van Patten (1996), considera que la información lingüística que posee el alumno se procesa hasta seleccionar lo más significativo para él, con ello desarrolla un sistema lingüístico con el cual puede cubrir sus necesidades comunicativas y finalmente lograr la producción. El modelo de Van Patten puede esquematizarse en la siguiente figura:



Van Patten 1996 en Making Communicative Teaching Happen.

Para obtener óptimos resultados en la aplicación de este modelo, deben considerarse las siguientes características:

- a) El alumno debe enfocarse al aspecto gramatical contenido en las oraciones.
- b) El alumno no debe producir el aspecto gramatical al intentar comprender el mensaje, sólo tiene que procesarlo.

Los lineamientos psicolingüísticos inmersos en el proceso de aprendizaje establecidos por Krashen, y la postura de Ausubel respecto al aprendizaje significativo y la enseñanza formal, serán la base teórica para la elaboración de este proyecto.

Por otra parte en el siguiente capítulo se definirá el funcionamiento lingüístico del verbo **to be** y cómo ha sido abordado en diferentes gramáticas, libros de texto y materiales didácticos.

CAPITULO III DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL VERBO TO BE

Con el propósito de analizar el fundamento lingüístico de esta gramática pedagógica, en el presente capítulo se definirá el uso del verbo **to be más adjetivo** con base en la revisión de varias gramáticas y libros de texto, del inglés considerado como lengua extranjera y como lengua materna, a fin de saber como se aborda el punto lingüístico en cada uno de ellos, y así poder detectar algún problema que pueda presentarse en su enseñanza. También se hará un análisis contrastivo de dicho punto con sus equivalentes en español, para explorar las posibles áreas de dificultad para los alumnos.

3.1. SISTEMA LINGÜÍSTICO DEL VERBO TO BE

El verbo *to be* se define según el Longman Dictionary (1983) como un verbo que expresa existencia o estado; este último puede ser físico o anímico. Dentro de los diferentes usos del verbo "to be" resaltan :

- **Con Sustantivos:** My father is nice / Dogs are intelligent.
- **Con Pronombres:** This book is mine / It is me.
- **Con Adjetivos :** I am ready / He is cold / She is hungry.
- **Con Frases Preposicionales:** He is at home / It is on the table.
- **Con Cláusulas:** She is the one that . . .
- **Con Infinitivos:** The thing is to solve the problem.

Cabe mencionar que para propósitos de este proyecto, la atención se enfocará en el uso del verbo **to be más adjetivo** que expresa estado físico incluyendo la edad.

En la historia del idioma inglés (Oxford Dictionary 1993, Vol. I), las primeras apariciones del verbo *to be* se sitúan en lo que se conoce como inglés antiguo, el presente indicativo

de **am** tenía dos formas de plural **sind** y **sindon**, y **earon** y **aron**; estos términos se usaron en dialectos anglianos indistintamente, y por esta razón se volvió obsoleto su uso. Antes de 1250, **aron**, **aren**, **are** tomaron su lugar en el sur de Inglaterra por siglos, y la forma singular comenzó a transformarse hasta quedar como actualmente se conoce, es decir, **am**, **is**. Cabe mencionar también que es en el siglo XVI cuando la forma **are** hace formalmente su aparición, aunque el **be** siguió usándose hasta finales de siglo como un arcaísmo poético y en algunas expresiones tradicionales como : "The powers that be".

En inglés moderno, las formas del verbo **to be** en presente son **am**, **is** y **are**, pero en algunos dialectos del sur y del este de Inglaterra todavía se usa el **be** en singular y plural: **We be ready**. **I be a going**.

Como se puede observar, la estructura del verbo **to be** más adjetivo ha sido utilizada desde lo que se conoce como el inglés antiguo; en el que las formas **am**, **is** y **are** para presente; **was** y **were** para pasado, no existían, ya que hacen su aparición hasta el inglés medio.

Por otra parte en gramáticas del inglés como lengua materna, se encontró que uno de los usos del verbo **to be** es por excelencia el de unir el predicado con el sustantivo en una oración. Las palabras que regularmente se usan en el predicado, pueden ser pronombres, sustantivos, y adjetivos (Amft 1975:197-198); estos últimos describen al sustantivo principal de la oración y determinan el estado físico o anímico del mismo.

Cabe resaltar que el verbo **to be** no es considerado el único verbo que une los elementos antes mencionados en una oración, ya que existen otros que también realizan esa función, como *act*, *appear*, *become*, *feel*, *grow*, *look*, *prove*, *remain*, *seem*, *smell*, *sound*, *taste* and *turn* entre otros. (Crews 1977:269). Al tener estas otras opciones, el nativo hablante puede incurrir en error al usar un adverbio, dichos elementos, en lugar de un adjetivo:

- * I feel badly.
- * It sounds loudly.
- * She seems sadly.

De acuerdo con lo anterior, se observa que el uso del verbo **to be más adjetivo** no presenta mayor dificultad al nativo hablante del inglés, ya que éste puede expresar necesidades físicas y miedo, haciendo uso de otros verbos, conocidos como transitivos, y no necesariamente del **to be** ; sin embargo esto no es aplicable a aquellos que lo hablan como L2 dado el conocimiento limitado que tienen de dicha lengua. Es por ello que a continuación se mencionará el funcionamiento del punto lingüístico, objeto de este proyecto, en gramáticas del inglés como lengua extranjera.

En la mayoría de las gramáticas consultadas, se describe el uso del verbo **to be** como un elemento que forma parte de la oración y que puede ser insertado antes de un adjetivo (Leech, Svartvik. 1975 :303) en el complemento predicativo:

- *They believe he is guilty.*
- *The show is funny.*

También existen otros verbos que pueden ser seguidos de adjetivos, como aquellos que se mencionaron al principio de este capítulo.

De la gran gama de adjetivos que son precedidos por el verbo **to be**, aquellos que se refieren a la existencia o dan información acerca de una cosa o persona (Thomson y Martinet. 1994:118-119) no presentan problema para el alumno hispanohablante del inglés, ya que su función es la descripción de cosas o personas utilizando el verbo ser ó estar:

- He is nice.
- We are angry.
- They are friendly.

Por otra parte, en gramáticas del inglés como lengua extranjera se encontró que dos usos del verbo **to be** causan problema al hispanohablante por transferencia negativa, es decir, la traducción al español es diferente porque para expresar edad, estado físico y miedo se requiere del verbo **tener más sustantivo**.

- **Be con la edad:**

I'm 34 years old.

My sister is 28.

He is 78.

- **Be con adjetivos que expresan estado físico :**

I'm hot/cold.

She is thirsty.

They are hungry.

(Thomson y Martinet.1994:118-119)

Con base en lo anterior se concluye que los alumnos hispanohablantes del inglés como L2 tienen problemas de interferencia cuando al usar el verbo **to be más adjetivos**, sus funciones en español sean de posesión, es decir: **tener más sustantivo**.

3.2. ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL VERBO TO BE

En gramáticas del español, los verbos **ser** y **estar**, cuyo equivalente en inglés es el verbo **to be**, se definen como:

- Ser Expresa la existencia absoluta
- Estar Expresa una manera de ser relativa dentro de las coordenadas de tiempo y espacio.

(J. Alcina. 1980:901)

El uso del verbo **ser más adjetivo** actúa como elemento predicativo en una oración al igual que en inglés. Ejemplo :

- David es bueno.
- El perro es bravo.
- Juan es feliz.

El verbo **ser más** la preposición **de** se usa para indicar la materia, el valor, la edad, precio y peso del sustantivo. Ejemplo:

- La muchacha es de quince años.

Por otra parte el verbo **estar más adjetivo** indica el estado físico o anímico de una persona animal o cosa. Ejemplo :

- Omar está enojado.
- Alma está enferma.
- El perro está triste.

En la comparación del verbo **to be más adjetivo**, y los verbos **ser y estar más adjetivo**, a excepción de ciertas expresiones, el funcionamiento de estos sistemas resulta positivo en la transferencia para el hispanohablante dado que su traducción es igual.

Sin embargo, y como punto central de este proyecto, se analizarán las expresiones con **to be más adjetivo** cuyo equivalente en español es **tener más sustantivo** que causan transferencia negativa al hispanohablante, ya que éste tiende a usar **to have más sustantivo** en dichas expresiones. A continuación se presenta un cuadro contrastivo de

las expresiones con **to be más adjetivo** en inglés, cuyo equivalente en español es **tener más sustantivo**.

CUADRO CONTRASTIVO 1. To be / TENER

	BE	TENER
1	years old	años
2	hungry	hambre
3	thirsty	sed
4	cold	frío
5	hot	calor
6	afraid	miedo
7	sleepy	sueño

Cabe mencionar que estas expresiones, si bien no son todas, son las más frecuentes que se presentan en el idioma.

3.3 TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DEL VERBO *TO BE* MÁS ADJETIVO

En la mayoría de los libros de texto consultados, el uso del verbo *to be* más adjetivo, se presenta de manera explícita, es decir se dan explicaciones previas con base en cuadros y/o esquemas que muestran de manera simplificada el orden de los elementos en la oración, prestando especial atención a la posición del verbo *to be* cuando éste va seguido de un adjetivo que determina características físicas, estado físico y/o anímico de una persona, animal o cosa. (Focus on Grammar Basic and Intermediate. 1994), (Tapestry.1996), (Crossroads Café. 1996), (Grapevine 1,2,3.1989), (True to life. 1998), (Atlas 1.1995), (Real Time.1996), (Streetwise.1992), (Reflections.1995).

CUADRO 2. POSICIÓN DEL VERBO TO BE

NOUN	BE	ADJ
Lucy	is	pretty
The dog	is	happy
The men	are	tired

Cabe mencionar que todos los libros coinciden en presentar una nota gramatical para recordar que los adjetivos en inglés carecen de formas plurales. También hay coincidencia en que posterior a la presentación y a la breve explicación del uso del verbo **to be más adjetivo**, se presentan varios ejercicios o actividades de tipo mecánico a fin de que el alumno practique la estructura para lograr su asimilación, antes de pasar a la producción oral.

Los ejercicios más frecuentes son aquellos donde el alumno tiene que completar oraciones con las formas del verbo **to be** en presente. También se presentan algunos otros, cuyo fin es reescribir oraciones erróneas en el orden correcto y, otros, menos frecuentes, que solicitan completar con adjetivos las descripciones de personas, animales o cosas.

La producción oral se desarrolla a través de repeticiones individuales y/o grupales, trabajo en pares y equipos, reforzando el orden de la estructura y la pronunciación del vocabulario nuevo (adjetivos) dentro de conversaciones cortas.

Es importante mencionar que la presentación del verbo **to be más adjetivo** se trata en las primeras etapas del aprendizaje, es decir, en las primeras unidades o lecciones de los cursos básicos a intermedios bajos, y cuando este punto lingüístico se presenta en niveles avanzados, se trata de manera implícita sin dar explicaciones gramaticales ni tratamiento específico al problema de transferencia negativa del inglés al español en expresiones tales como :

- I am 20 years old.
- You are afraid.
- She is sleepy.

A excepción del libro de texto "OUTLOOK FOR ENGLISH", específico para hispanohablantes, no se encontró otro que tratara el problema. Este libro muestra cuadros contrastivos donde se afirma el uso del verbo **to be más adjetivo** y su equivalente en español:

CUADRO CONTRASTIVO 3. PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Information questions and answers with the verb to be .	Preguntas y respuestas de información con ser o estar
How old are you?	¿Cuántos años tiene/s?
I'm 20 years old	Tengo 20 años

(Holloway and Keyes.1989:25)

Este libro también cuenta con notas gramaticales escritas en español donde se explican las diferencias de funcionamiento entre los sistemas de ambas lenguas, es decir, L1 como español y L2 como inglés :

*"Cuando se usa el verbo **be** seguido de un adjetivo (palabra descriptiva), el orden de las palabras no cambia del español al inglés. Sin embargo de esa misma oración al hacer la pregunta, sí cambia el orden de las palabras en inglés y en español : "*

*Is Pedro tall? ¿Es Pedro alto? ó ¿Pedro es alto?
Pedro is tall. Pedro es alto.*

(Holloway y Keyes.1989:172)

Dado que no se encontró una explicación completa acerca de las diferencias del uso del verbo **to be más adjetivo** en español y en inglés, a excepción del libro de texto diseñado para hispanohablantes, se requiere elaborar una batería de ejercicios que dé tratamiento

pedagógico específico al problema de transferencia negativa de ciertas expresiones con el verbo **to be más adjetivo**, para alumnos hispanohablantes.

Por otra parte, de acuerdo con la revisión que se efectuó en las gramáticas y libros de texto del inglés como lengua extranjera y materna, y la información específica referente a la enseñanza y presentación del punto lingüístico, base de esta gramática pedagógica, se concluye que el análisis contrastivo es una de las fuentes de información necesaria para el desarrollo de esta gramática pedagógica, y la elaboración de los ejercicios que ayudarán a la asimilación del punto lingüístico a través de las 4 habilidades comunicativas de un idioma, tema central del siguiente capítulo.

CAPITULO IV PRESENTACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En el presente capítulo se presentarán y analizarán los modelos teórico - lingüísticos existentes para la elaboración de ejercicios en la enseñanza - aprendizaje de la gramática en una segunda lengua. Posteriormente se definirá cada una de las cuatro habilidades comunicativas en la enseñanza de lenguas, se presentarán los ejercicios para cada una de las mismas, enfocadas al uso del verbo **to be más adjetivos** cuyo equivalente en español es **TENER más sustantivo**. Finalmente se elaborarán ejercicios con enfoque comunicativo que integren las habilidades antes citadas.

En la enseñanza - aprendizaje de la gramática se proponen varios modelos para la elaboración de ejercicios, los cuales facilitarán el aprendizaje de un punto lingüístico determinado. A continuación se citarán algunos de ellos, especificando sus características.

- El modelo de Toma de Conciencia sugiere que para llegar a la asimilación del conocimiento gramatical, es necesaria la enseñanza formal, por lo tanto es el profesor quien provee las reglas del punto gramatical a tratar, así como su uso correcto mediante ejercicios significativos donde el alumno infiere todo, es decir reglas y estructuras, de manera implícita para después ponerlas en práctica.
- **Task Based.** La enseñanza formal se considera también como elemento importante de este modelo, el profesor proporciona al alumno tareas y situaciones en las cuales se propicia la comunicación y el uso del punto gramatical. La finalidad es lograr la producción del alumno mediante: la resolución de problemas, crucigramas, compartir y/o comparar experiencias, jugar algún juego etc. . .

- Input Estructurado. En este modelo la comprensión del punto gramatical se facilita a través de actividades en las cuales el alumno reconoce el punto gramatical y después expresa significado mediante el mismo. En este modelo no hay producción de la estructura gramatical, sólo reconocimiento de reglas y usos del punto lingüístico.

El Input Estructurado tiene como características principales:

- La presentación de una sola estructura.
 - La identificación de la estructura y su uso.
 - La presentación de los ejercicios con imágenes o dibujos.
 - El uso de cuadros para completar información.
-
- Output Estructurado. Este modelo permite que los alumnos hagan uso de las estructuras gramaticales con las que ya cuentan, es decir lo que hay en su "intake" a fin de desarrollar las habilidades de producción para lograr la competencia comunicativa. Las características de este modelo son :
 - Utilizar la estructura por el alumno.
 - Tipos de ejercicios como : ordenar palabras y formar oraciones, relacionar columnas, completar oraciones, etc. . .
 - Presentación de imágenes y/o ilustraciones en los ejercicios.

4.1. COMPRESIÓN AUDITIVA

La habilidad de escuchar es una capacidad física que poseen los seres humanos ésta; permite identificar y comprender lo que se dice. De acuerdo con Wolvin y Coakley (1985) citados por Van Patten y Lee (1994), el aspecto fisiológico de dicha habilidad puede explicarse como sigue :

“Las ondas sonoras entran en el oído y las vibraciones se convierten en impulsos eléctricos que causa que se desprendan ciertos químicos y éstos se relacionan con el nervio acústico, el cuál transmite una señal al cerebro”.

Sin embargo, para propósitos de este trabajo la habilidad auditiva se estudiará desde el aspecto comunicativo y no físico, por lo tanto se definirá la comprensión auditiva como un proceso psicolingüístico que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa dentro del salón de clase. En este proceso psicolingüístico, Van Patten establece tres elementos que interactúan entre sí:

- 1) La percepción del estímulo.
- 2) La atención que se presta al estímulo.
- 3) La asignación del significado al estímulo.

Este último elemento tiene cierta complejidad, ya que asignar significado no es algo sencillo, se requiere de ciertos pasos a seguir por el oyente. Richards citado por Van Patten (1994) propone los siguientes lineamientos :

- Determinar la naturaleza de lo que se escucha.
- Identificar el lenguaje que es relevante a la situación o contexto.
- Reconocer que los objetivos del hablante están determinados de acuerdo con el discurso en general.
- Determinar el contenido proposicional o referencial.

- Inferir el significado locutorio de lo que se escucha, es decir; si fue un insulto, un cumplido, etc. . .
- Retener el significado para establecer comunicación aún cuando no se recuerde la forma y/o estructura exacta que usó el hablante.

Tanto para los nativohablantes de un idioma como para los alumnos de una segunda lengua, el dar significado a lo que se escucha es un proceso complejo ya que muy a menudo, a pesar de tener en común la misma cultura, los oyentes asignan significado de acuerdo con sus muy particulares formas de procesar información.

Una manera de dar significado a un estímulo auditivo, se conoce como *inferencia*, es decir, se asume el significado aún cuando la información no fue dicha específicamente.

Varios autores y lingüistas coinciden en que la *inferencia* es un factor importante en el desarrollo de la comprensión auditiva, tanto para nativos como para no nativos de un idioma.

La comprensión auditiva, como comunicación, está relacionada estrechamente con la producción oral, ya que se requiere de la expresión e interpretación para llevar a cabo el acto comunicativo.

De acuerdo con Rost (1990) citado por Van Patten (1994) existen tácticas y/o estrategias para el mejor desarrollo de la comprensión auditiva, éstas son usadas por los oyentes y dependen de la situación comunicativa, es decir si es colaborativa o no colaborativa. La primera implica interacción entre el hablante y el oyente; por ejemplo: una conversación por teléfono, una entrevista, etc..., la segunda no como en el caso de escuchar las noticias en la radio ó en la televisión. Cabe mencionar que dentro del salón de clase se promoverá la comprensión auditiva en ambas situaciones. También se propiciará el desarrollo de dicha habilidad a través de ejercicios y actividades significativas, que estarán basadas en las ideas propuestas en este apartado. Finalmente, a continuación se

mencionarán algunas sugerencias para que el profesor pueda crear un ambiente que favorezca el desarrollo de la comprensión auditiva en el salón de clase:

- Usar la L2 para dar algún aviso importante.
- Describir los contenidos de un examen.
- El maestro debe ser y responder como oyente, y no como maestro.
- Invitar a un nativo hablante al salón de clase.
- Ayudar al alumno a construir algunas frases.

4.1.1. Presentación de los ejercicios :

El objetivo general en los siguientes ejercicios es que el alumno desarrolle la comprensión auditiva a través de un proceso de aprendizaje consciente que le permita reconocer el uso del verbo **to be + ciertos adjetivos** cuyo equivalente en español es **tener + sustantivo**.

Ejercicio de Comprensión Auditiva 1**Modelo Input Estructurado con Enfoque comunicativo.****Material :** 1 hoja de trabajo.**Duración de la actividad :** 15 min.

Instrucciones para el profesor :

- Reparta las hojas de trabajo.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Lea la información en voz alta dos veces a una velocidad moderada.
- Confirme las respuestas con los alumnos y haga las correcciones necesarias.
- De ser indispensable lea la información una tercera vez .

Texto :

**He is only 12 years old and he is already dead.
What he wants most in life is a friend.**

**He lives with his uncles in a huge old house.
He is not even afraid of a mouse.**

**He works all day long.
In the mornings when he is cold,
he makes coffee in a coffee pot.
In the afternoon when he is hot,
he drinks a coke.**

**His uncles are hungry and sleepy ghosts, so in the
evenings he cooks.
While his uncles are evil spooks, he is best known
as the friendly spook.**

- 1.- C
- 2.- D
- 3.- E
- 4.- B
- 5.- A

Hoja para el alumno:

Escucha cuidadosamente y completa con la forma del verbo **to be** :

He _____ only 12 years old and he _____ already dead.
What he wants most in life is a friend.

He lives with his uncles in a huge old house.
He _____ not even afraid of a mouse.

He works all day long.
In the mornings when he _____ cold.
He makes coffee in a coffee pot.
By the afternoon when he _____ hot.
He drinks a coke.

His uncles _____ hungry and sleepy ghosts, so in the evenings he cooks.
While his uncles _____ evil spooks, he _____ best known as the friendly spook.

Who is he ? _____

Completa el enunciado relacionando las columnas :

A

- 1.- He is . . .
- 2.-His uncles . . .
- 3.-He cooks . . .
- 4.- He is best known . . .
- 5.- When he is hot . . .

B

- a) he drinks a coke
- b) as a friendly ghost
- c) 12 years old
- d) are hungry and sleepy ghosts
- e) in the evenings.

Ejercicio de Comprensión Auditiva 2**Modelo Input Estructurado****Material :** 1 hoja de trabajo**Duración:** 10 min.

Instrucciones para el profesor :

- Reparta la hoja de trabajo.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Lea las oraciones en voz alta dos veces a una velocidad moderada.
- Corrobore las respuestas con el grupo.
- En caso de ser necesario lea las oraciones una tercera vez .

TEXTO :

- 1.- A: Are you ready to order ?
B: Yes, Only coffee please. I'm not really hungry!
- 2.- Teacher: How old are you Susan ?
Susan : I'm 20.
- 3.- Michael is thirsty because he has been in the sun for two hours.
- 4.- My aunts are afraid of horror movies!.
- 5.- When I'm cold I wear a hat.
- 6.- She is hot, so she swims.
- 7.- The class is boring. I'm always sleepy.

Respuestas :

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

Ejercicio de Comprensión Auditiva 3**Modelo Task Based con Enfoque comunicativo.****Material : 1 Hoja de trabajo.****Duración : 20 min.**

Instrucciones para el maestro:

- Indique a los alumnos que trabajarán en parejas.
- Reparta las hojas de trabajo.
- Asegúrese que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Lea la información dos veces a velocidad moderada.
- Dé un tiempo de aproximadamente 5 min. para resolver la sopa de letras.
- Corrobore las respuestas con los alumnos y de ser necesario lea la información una tercera vez.

TEXTO :

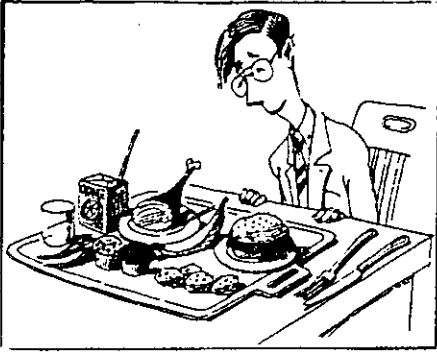
- 1.- Why is the fan on ? Are you hot?
- 2.- Look! Davis is drinking a lot of water! He is really thirsty.
- 3.- She is afraid of the dark.
- 4.- He needs more rest at night. He is always sleepy.
- 5.- How old is that building.
- 6.- It's 6:00 already! The dog is really hungry.
- 7.- Susan is really cold. Why don't you cover her with that blanket ?

N	L	O	Y	T	I	S	Y	A
C	O	L	D	P	J	L	R	F
P	O	D	R	H	S	E	G	R
H	Z	M	T	M	Z	E	N	A
I	R	O	A	B	N	P	U	I
T	H	I	R	S	T	Y	H	D

Hoja para el alumno:

Marca con una cruz el dibujo que represente mejor la oración que escuchas.

A



B



()

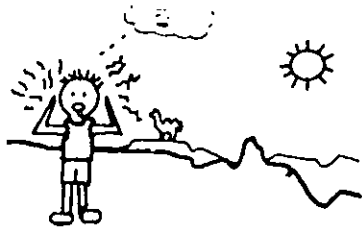
()



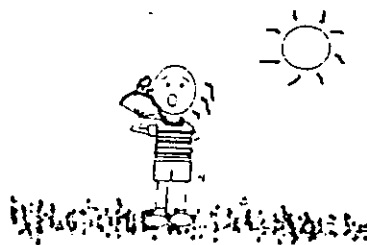
()



()



()



()



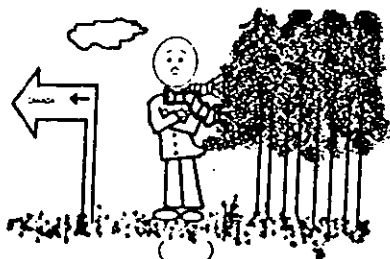
()



()



()



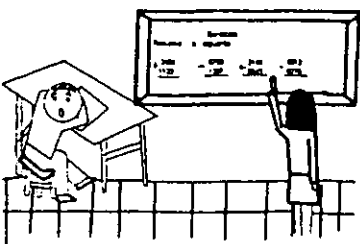
()



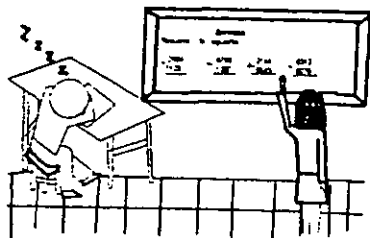
()



()



()



()

Hoja para el alumno:

Completa las oraciones con las palabras que escuches y después encuétralas en la sopa de letras .

- 1.- Why is the fan on ? Are you . . . ?
- 2.- Look! Davis is drinking a lot of water! He is really . . .
- 3.- She is . . . of the darkness.
- 4.- He needs more rest at night. He is always . . .
- 5.- How . . . is that building.
- 6.- It's 6:00 already! The dog is really . . .
- 7.- Susan is really . . . Why don't you cover her with that blanket ?

N	L	O	Y	T	I	S	Y	A
C	O	L	D	P	J	L	R	F
P	O	D	R	H	S	E	G	R
H	Z	M	T	M	Z	E	N	A
I	R	O	A	B	N	P	U	I
T	H	I	R	S	T	Y	H	D

4.2. PRODUCCIÓN ORAL

La comunicación oral es la habilidad de expresar ideas, pensamientos y sentimientos del ser humano, para su desarrollo es indispensable la participación de un hablante y un oyente, es decir un emisor que emite un mensaje y un receptor que entienda el mensaje y la intención del mismo.

De acuerdo con Van Patten existen dos propósitos fundamentales en la comunicación oral. El primero, el psicosocial, sirve para establecer relaciones con otras personas sin obtener información relevante necesariamente. Por ejemplo: al saludar se pregunta ¡Hola! ¿Cómo estás? y no se espera que realmente la persona conteste con su estado anímico ó sus problemas personales, es decir, se establece comunicación con el único fin de socializar. El segundo, el cognitivo, se enfoca a la obtención de información. Este se desarrolla, dentro del salón de clase, a través de actividades que propician el intercambio de información entre los alumnos.

La comunicación oral además de tener los dos propósitos antes mencionados, engloba la expresión, la interpretación, y la negociación de un significado en un contexto determinado. En el proceso de enseñanza - aprendizaje, el contexto común a los alumnos es el salón de clase, sin embargo las actividades para el desarrollo de la producción oral, se pueden crear con base en contextos ajenos a éste. A estas actividades se les conoce como "Information Exchange Tasks" (Tareas de Intercambio de Información), con ellas se promueve la participación activa del alumno y el desarrollo de la producción oral dentro del salón de clase. Para llevarlas a cabo es necesario tener en cuenta tres pasos que permitirán un mejor desenvolvimiento así como una participación exitosa por parte de los alumnos de L2:

- 1) Identificar el tema a tratar
- 2) Enfocarse a un propósito apropiado al tema, es decir hacia donde quiero dirigir la información; crítica, comentarios, anécdotas, o solo compartir información.
- 3) Identificar los recursos de información para el desarrollo del tema.

Con base en el seguimiento de esas etapas, las actividades pueden presentarse bajo la forma de:

- Completar cuadros con información
- Compartir información y comparar
- Crear encuestas
- Mostrar algún dibujo y pedir la descripción del mismo
- Elaborar y practicar diálogos
- Pedir una plática de 3 ó 5 min.

Cabe mencionar que el nivel de conocimiento del alumno es un factor que determina la realización de estas tareas o actividades.

Para que el alumno de L2 alcance la competencia comunicativa, es necesario el desarrollo de la producción oral dentro del salón de clase a través de ejercicios y/o actividades que le permitan expresarse en la lengua meta con un porcentaje mínimo de error, será necesario un instrumento que ayude a la asimilación de esos puntos lingüísticos específicos que no le permiten el desarrollo de la competencia comunicativa. Es por ello que para propósitos de esta gramática pedagógica, se propiciará el uso correcto del verbo **to be + adjetivos** en los ejercicios de producción oral que realizarán los alumnos hispanohablantes del inglés con base en las propuestas pedagógicas analizadas en este apartado.

4.2.1. Presentación de los ejercicios

El objetivo general en los siguientes ejercicios es que el alumno produzca correctamente la estructura del verbo **to be + adjetivos** cuyo equivalente en español es **tener + sustantivo**, a través de ejercicios y actividades que propician el desarrollo de la producción oral dentro del salón de clase.

Ejercicio de Producción Oral 1**Enfoque comunicativo****Modelo Output Estructurado****Material :** 1 Hoja de trabajo.**Duración:** 20 min.

Instrucciones para el profesor :

- Reparta la hoja de trabajo a los alumnos.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Dé un tiempo razonable para que contesten el cuestionario.
- Pida a los alumnos que comparen sus respuestas con los compañeros.
- Pida a los alumnos reporten sus respuestas con el grupo .

Hoja para el alumno :

- Lee cuidadosamente las siguientes situaciones :
- ¿Qué harías tú en cada caso ?
- Compara respuestas con 3 compañeros, di el por qué de las mismas y completa el cuadro.
- Presenta la información al grupo.

1.- When you are hungry , you prefer to eat . . . :

2.- When you are thirsty you prefer to drink . . . :

3.- What are you afraid of ?

4.- In winter, when you are cold you . . . :

5.- It's 12:30 a.m. You are really sleepy. Your best friend calls you. He /She is desperate because he/she had an argument with his /her girlfriend/boyfriend, you . . . :

6.- In summer when you are hot, you prefer to go to . . . :

ANSWERS	STUDENT A	STUDENT B	YOU
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Ejercicio de Producción Oral 2**Enfoque comunicativo. Modelo Output Estructurado.****Material :** 2 Hojas de trabajo.**Duración :** 20 min.

Instrucciones para el profesor :

- Entregue la hoja de trabajo.
- Asegúrese que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Dé un tiempo razonable para la actividad 5 - 10 min.
- Supervise la actividad, ayudando con vocabulario en caso de ser necesario.
- Pida a las parejas reporten al grupo la información obtenida .

Hoja para el alumno :

Lee cuidadosamente la siguiente situación . ¿Qué acciones realizarías tú en cada caso?
Comenta con tus compañeros.

For an unknown reason you and your dog are alone on a Caribbean island. You don't have any food or drinking water. The temperature over there is very hot during the day and very cold at night. You are tired. The only sound you can hear is the sea and the only ones that are also living there are some wild animals. . .

- 1.- In case you are hungry you . . .
- 2.- In case you are sleepy you . . .
- 3.- In case you are hot you . . .
- 4.- In case you are afraid you . . .
- 5.- In case you are thirsty you . . .
- 6.- In case you are cold you . . .

Ejercicio de Producción Oral 3**Modelo Task based.****Material :** 1 Hoja de trabajo**Duración :** 30 min.

Instrucciones para el profesor :

- Indique a los alumnos que trabajarán en parejas.
- Entregue la hoja de trabajo.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Dé un tiempo razonable para la realización de la actividad.
- Supervise la actividad, y en caso de ser necesario ayude con vocabulario.
- Pida a las parejas que presenten las frases publicitarias al grupo
- Finalmente en el pizarrón escriba las 3 mejores frases publicitarias de cada adjetivo y todos juntos elijan las ganadoras.

Hoja para el alumno :

Tú y tu compañero (a) trabajan en una agencia de publicidad. Su jefe les ha pedido que escribirán una frase publicitaria que promueva el consumo de un producto que satisfaga la necesidades físicas que expresan los siguientes adjetivos :Hungry, thirsty, cold, hot, sleepy , además quiere que creen el estribillo publicitario de un cucarachicida usando la frase : I am afraid of cockroaches.

Realicen lo que se les pide y después preséntenlo ante el grupo.

4.3. COMPRENSIÓN DE LECTURA

La comprensión de lectura es la habilidad de entender la palabra escrita, en esta perspectiva es considerada una habilidad receptiva, ya que la actividad principal del sujeto es la de ser receptor del mensaje escrito. En la comprensión de lectura para asignar significado al mensaje que se recibe, es necesario unir la percepción a la asociación, es decir la información que se capta o retiene, con la que ya se conoce.

Mediante la comprensión de lectura se puede obtener información, aprender sobre algo o distraerse.

La comprensión es el elemento más importante de la lectura, es a través de ésta que se puede asignar significado a la información a la que se ha sido expuesto.

De acuerdo con Parrot (1993), existen cuatro estrategias con las cuales se facilita la comprensión del significado de un texto:

- Skimming Revisar rápidamente e ir descartando aquello que no es de nuestro interés.
- Scanning Leer el texto rápidamente y extraer la información que es de nuestro interés.
- Lectura receptiva Se lee el texto sin presión de tiempo, se disfruta de la lectura sin poner atención a la forma.
- Lectura intensiva Al leer el texto cuidadosamente, se enfoca la atención a la forma del lenguaje.

Dentro del contexto académico y en específico en el aprendizaje de una segunda lengua, la comprensión de lectura ha sido abordada de diversas maneras en las diferentes metodologías de enseñanza. Por ejemplo, en el método audiolingual no se consideraba relevante dado que la atención se centraba en el desarrollo de las habilidades como la

producción oral y la comprensión auditiva. Es hasta finales de los 60 cuando cambian las necesidades comunicativas de los alumnos de L2, ya que se requirió del desarrollo de habilidades académicas para niveles universitarios, y fue entonces cuando se reconoció su importancia. A principios y mediados de los 70, un gran número de investigaciones relevantes surgen al respecto; Goodman (1976) y Smith (1971), éstos proponen el modelo *Psicolingüístico de la Lectura*, el cual establece que la comprensión no une letras con letras ni palabras con palabras, sino que es un proceso selectivo, en el que el alumno hace uso de su conocimiento previo para poder predecir la información y después confirmar o corregir esas predicciones. A finales de los 70 Clarke y Silberstein (1977) de acuerdo con Goodman y Smith, añaden que la comprensión de lectura debe verse como un proceso activo donde los alumnos dan significado al texto a través de la enseñanza de estrategias, inferencias y predicciones. Otro investigador, Coady (1979) reinterpreta el modelo psicolingüístico de Goodman, en una propuesta que se enfoca a la enseñanza de una segunda lengua y establece que el proceso de comprensión de lectura requiere tres componentes:

- 1) Proceso de estrategias.
- 2) Conocimiento previo.
- 3) Habilidades conceptuales.

Cabe señalar que existen dos enfoques que explican el proceso de comprensión de lectura, el primero se centra en seis habilidades y áreas de conocimiento:

- a) Reconocimiento automático de las habilidades.
- b) Conocimiento de vocabulario y estructuras.
- c) Estructura y conocimiento del discurso formal.
- d) Conocimiento general previo.

- e) Síntesis de las habilidades y estrategias de evaluación.
- f) Conocimiento meta – cognoscitivo y habilidades de monitoreo.

El segundo enfoque menciona tres componentes:

- 1- Bottom up “Ascendente”. El estudio del texto en segmentos cortos, es decir prestar atención al orden de las palabras, decodificar el texto, etc. . .
- 2- Top down “Descendente”. El estudio del texto a través de especular sobre el tema, es decir lo que el alumno aporta a la lectura con su conocimiento previo del mundo.
- 3- Interactive Processing “Procesamiento interactivo”. El estudio del texto mediante la combinación de los dos anteriores.

Las diferentes investigaciones acerca del proceso de comprensión de lectura y el modelo interactivo que propone Van Patten, servirán para definir los lineamientos a seguir para la elaboración de ejercicios y/o actividades, con base en un modelo de enseñanza específico para promover y favorecer el desarrollo de la comprensión de lectura dentro del salón de clase.

4.3.1. MODELO INTERACTIVO DE LECTURA

Al referirse al proceso interactivo de comprensión de lectura, es necesario mencionar el concepto de “schemata” que proponen Lee y Van Patten (1994). Schemata es el conocimiento previo y la experiencia personal que poseen los lectores, y que permite a éstos hacer aportaciones para la comprensión de un texto, es decir el lector aplicará los

conocimientos que posee para llegar a la comprensión, en este sentido el conocimiento interactúa con la información nueva que provee la lectura.

En el modelo interactivo se consideran cuatro factores que activan el funcionamiento del schemata:

- Especificación El lector según su schemata no admite ambigüedad en la información del texto y le da significado.
- Elaboración El lector contribuye a su propia comprensión creando información, es decir aquello que no se menciona en el texto pero se infiere.
- Filtración Para la comprensión del texto, se lee el texto y se filtra Información, es decir en un texto de policías y ladrones la comprensión será diferente para ambos.
- Compensación El lector no necesita saber todas las reglas gramaticales para identificar el contexto de la lectura, él hace uso de otras estrategias para entender el contexto.

Como se expuso anteriormente, la elaboración de ejercicios de comprensión de lectura, para alumnos del inglés como segunda lengua se apoyará en las diferentes propuestas del proceso de comprensión que se revisaron a lo largo de este apartado, al igual que las siguientes consideraciones:

- Temas que sean familiares a los alumnos
- Temas de interés
- Textos con estructuras organizadas
- Textos con temas concretos y de fácil reconocimiento

- Textos con prosa sencilla
- Textos no ambiguos
- Textos de una longitud apropiada

Asimismo cabe mencionar que las actividades de esta propuesta, presentarán ejercicios de pre – lectura, y durante la lectura así como ejercicios humanísticos que hacen más significativo un texto para el lector.

4.3.2. Presentación de los ejercicios.

El objetivo general en los siguientes ejercicios es que el alumno identifique el uso correcto del verbo to be + adjetivos cuyo equivalente en español es tener + sustantivo a través de textos que le permitan desarrollar la comprensión de lectura y poner en práctica las habilidades y estrategias que interactúan en ese proceso.

Ejercicio de Comprensión de lectura 1

Modelo Input Estructurado

Material: 2 hojas de trabajo. 1 texto y una hoja de ejercicios.

Duración: 10 - 15 min.

Instrucciones para el profesor:

- Entregue las hojas de trabajo.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Pregunte al grupo que se puede inferir de las imágenes.
- Corrobore las respuestas correctas y explique, en caso de ser necesario, el porque de las mismas.

Clave de respuestas :

1.- NO

2.- NO

3.- YES

4.- YES

5.- NO

6.- NO

7.- NO



We're such good friends, if I got
invited to a big Hollywood party,
I'd call you the minute I got home
Or if you had stuff on your face,
I'd tell you, sooner or later

Right, like now, sort of.
But this is to tell more women to
drink skim milk. It has all the
calcium without all the fat. Well,
isn't that what friends are for?

MILK
What a surprise!

© 1999 AMERICA'S DAIRY FARMERS. MILK PROCESSOR PROMOTION BOARD

Hoja para el alumno.

Observa las imágenes y lee cuidadosamente el texto, al terminar contesta lo que se te pide.

Marca con una cruz la columna que corresponda a la respuesta que tú consideres correcta.

1.- The women are sisters.

YES

NO

2.- The women are more than 40.

3.- Both women have stuff on their faces.

4.- The advertisement is especially for women.

5.- The women are thirsty.

6.- MILK is a new brand of make up.

7.- The shorter girl is probably resting her head on the other girl's shoulder to indicate she is tired.

Text taken from : Family Circle JULY 16,1996.

Ejercicio de Comprensión de lectura 2

Enfoque Comunicativo

Material: 1 hoja de trabajo

Duración: 15- 20 min.

Instrucciones para el profesor:

- Entregue las hojas de trabajo.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Dé un tiempo razonable para la resolución del ejercicio.
- Revise las respuestas con el grupo y en caso de ser necesario haga correcciones.
- Propicie una actividad de "Post-reading", preguntando sus opiniones acerca de la lectura.

Clave de respuestas :

1.- hungry (T)

2.- hot (F)

3.- afraid (F)

4.- sleepy (F)

5.- old (F)

6.- cold (F)

7.- thirsty (F)

Hoja para el alumno.

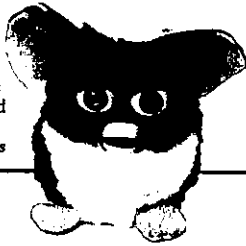
Lee cuidadosamente el texto y completa las oraciones usando los adjetivos contenidos en la caja. Marca al final de cada oración si es verdadera (T) ó falsa (F).

TOYS

Fuzzy Logic

DON'T GET THEM WET. AND NEVER feed them after midnight. OK, so these new toys, Furbys (\$30; 888-387-2901), bear a striking resemblance to gremlins. They're interactive animatronic pets that respond

Cuddly creatures



to sight, sound and touch. They can even communicate with other Furbys via infrared signals. Kids can play hide-and-seek and other games with the pets, and even teach them to talk. Cuddly and cleverly designed, Furbys may be the It Toy for the holiday season.

Text taken from : Newsweek Magazine Vol CXXXII No.14 October 5 1998.

cold, hungry, sleepy, thirsty, old, afraid, hot.

- 1.- If Furbys are _____ after midnight, you can't feed them. ()
- 2.- If Furbys are _____, they can swim. ()
- 3.- If Furbys are _____, they can ask you to hug them. ()
- 4.- Furbys can sleep if they are _____ . ()
- 5.- If Furbys are _____, you can get rid of them. ()
- 6.- Furbys are "interactive" toys. That means if they are _____ they can tell you. ()
- 7.- If Furbys are _____ after midnight, you can give them a glass of water. ()

Ejercicio de Comprensión de lectura 3

Enfoque Comunicativo

Material: 2 hojas de trabajo.

Duración: 15 min.

Instrucciones para el profesor:

- Entregue las hojas de trabajo.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Dé tiempo suficiente para la resolución del ejercicio.
- Revise las respuestas con todo el grupo.
- Realice una actividad de "Post-reading" preguntando a los alumnos su opinión personal acerca del uso de estos medicamentos.

Clave de respuestas :

1.- Breathe Free

2.- Tempo

3.- Sleepinal

4.- Breathe Free

5.- Breathe Free

6.- (Personal Opinion)

7.- (Personal Opinion)

Hoja para el alumno :

Lee cuidadosamente el texto y contesta lo que se te pide.

1.- It's winter, you are cold and have breathing problems. You should buy :

2.- Last weekend you were very hungry and ate a pizza by yourself. Now your stomach aches. You may need :

3.- You are very sleepy and tired, but you can't fall asleep. You may need :

4.- You have dry, swollen nasal passages, but you are afraid of forming a habit. You may choose :

5.- If your symptom is that you are very thirsty, you may need :

6.- If you are more than 50, can you take these medicines ?

7.- Are you hot when you experience acid indigestion ?

Text taken from : Good Housekeeping May 1995. Vol. 220. No. 5.

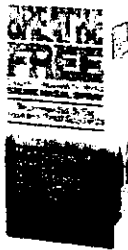
Medicines Doctors Recommend

- For Sleep Problems
- For Acid Indigestion & Gas
- For Dry, Clogged Nasal Passages



Doctors recommend Tempo
carry in
your pocket.

To relieve acid indigestion most doctors recommend liquid antacids. Tempo contains liquid antacids doctors recommend in a tablet you can carry in your pocket. Get Tempo for fast relief of acid indigestion. Use only as directed.



Moisten Dry, Clogged Nasal Passages

For dry, inflamed nasal passages, the nasal spray formula preferred by 8 out of 10 Ear, Nose and Throat specialists is in Breathe Free. Breathe Free is drug free, non-habit forming and relieves inflamed nasal passages due to colds and allergies without side effects. Use only as directed.

©1985 Thompson Medical Co., Inc.

4.4. PRODUCCIÓN ESCRITA

La producción escrita puede definirse como la actividad que plasma el pensamiento en papel. (Dvorak en Lee y Van Patten 1996.). La producción escrita es una habilidad de producción, en este sentido, es el alumno o el nativo hablante de una lengua quien elabora mensajes escritos que le permiten comunicarse. Para evitar la ambigüedad en la comunicación escrita, se deben tener en cuenta dos elementos importantes, la cohesión, que se enfoca a la forma de la lengua, es decir las estructuras léxicas o gramaticales, y la coherencia que hace significativo el mensaje que se quiere comunicar, haciendo uso del skemata del escritor.

En el contexto de la enseñanza de lenguas, el desarrollo de la producción escrita ha sido estudiado con base en diferentes enfoques. Para Raimés (1991) los cuatro más importantes a saber son:

- Enfoque en la forma. Este enfoque se limita a reforzar las estructuras y/o patrones orales del lenguaje, se caracteriza por la práctica de ejercicios de sustitución de palabras y llenado de espacios. No hay autenticidad en lo que se escribe, la atención se centra en la forma y no en el significado ni en la relación de las oraciones. Con base en este enfoque se desarrolló la producción escrita en los años 60 y 70.
- Enfoque en el escritor. Este enfoque surge a partir de las investigaciones en la producción escrita de L1 y el proceso de composición en específico, ambos influyeron para que se diera un cambio en la producción escrita, los términos "precisión", y "estructuras" cambiaron por "proceso", "invención" y "creación de significado". La atención al contenido antes que a la forma, se convirtió en una práctica esencial dentro del salón de clase. Los alumnos comenzaron a plasmar sus ideas, a comunicar sus inquietudes y a desarrollar la habilidad de la escritura.

- **Enfoque en el contenido.** Este enfoque propone que dentro del salón de clase no sólo la precisión lingüística y las ideas del escritor son importantes, sino que además de éstas el propósito académico del contenido es relevante.
- **Enfoque en el lector.** En este enfoque el lector representa a toda una audiencia, y con base en ella el escritor generaliza la forma de escritura, El énfasis de este enfoque recae en quien lee, las inquietudes del escritor se relegan a un segundo plano.

Actualmente la enseñanza de L2, considera que los cuatro enfoques son importantes para el desarrollo de la producción escrita dentro del salón de clase. Para propósitos de éste proyecto, el primer enfoque citado se considerará para el diseño y elaboración de ejercicios.

Otra propuesta que favorece el desarrollo de la producción escrita dentro del salón de clase es la de Van Patten y Lee (1994) la cual está basada en la teoría del proceso cognitivo de Flower y Hayes (1981). Esta teoría hace hincapié en los procesos mentales y se fundamenta con base en tres componentes.:

Entorno de la actividad. Que a su vez se subdivide en:

Problema de retórica. Es tomar en cuenta la situación, la audiencia y las metas propias del escritor a fin de tener un propósito bien definido en la escritura.

El texto producido. Este concepto radica en que a partir de lo ya escrito, el escritor establece la dirección de lo que continuará escribiendo, por ejemplo: un título predice el contenido de un texto, una oración principal al inicio de un párrafo indica la organización de éste. Si el texto no es guía suficiente para el escritor, el resultado podría ser la incoherencia.

Memoria a largo plazo. La memoria a largo plazo, es otro componente en la teoría de Flower y Hayes, se define como todo el conocimiento almacenado en la memoria del escritor, mismo que se reflejará en la escritura así como su conocimiento de la audiencia.

Proceso de la escritura. El último de los componentes de la teoría Flower -Hayes es el proceso de escritura, que a su vez se conforma de cuatro elementos:

- 1) **Planeación.** El escritor tiene en mente una representación del conocimiento que va a usar en la producción escrita y para ello requerirá también de sub-procesos como : generar, organizar ideas, y establecer sus objetivos. Este último sub-proceso es relevante dado que marca las diferencias entre buenos y malos escritores.
- 2) **Traducción.** Es el proceso mediante el cual el escritor transforma el pensamiento en lenguaje visible, el acto físico de poner palabras en el papel.
- 3) **Revisión.** En este proceso, se encuentran dos subprocesos que son; la revisión y la evaluación. Los escritores revisan su producción para cambiarla o usarla como un medio que los llevará a lograr un objetivo.
- 4) **El Monitor.** El monitor es el indicador que informa cuando cambiar de un proceso o subproceso a otro, cuando hacer una pausa, cuando ligar un proceso o subproceso con otro, cuando revisar, cuando traducir, cuando evaluar, etc. . . El monitor regula la organización de la información que se quiere expresar en el texto.

Van Patten y Lee construyen sobre el modelo Flower - Hayes su propio modelo de producción escrita, haciendo algunas aclaraciones. Distinguen entre dos tipos de escritura:

- **Prácticas orientadas a la transcripción.** Las prácticas orientadas a la transcripción integran ejercicios basados en las convenciones del lenguaje, la forma, la estructura gramatical y léxica, por lo tanto lo que importará al escritor no será lo que escriba, sino cómo lo escriba. La producción del escritor estará restringida a ciertas formas gramaticales.
- **Actividades orientadas a la composición.** Estas actividades son actividades que llevan a los escritores de L2 a experimentar una variedad de procesos cognitivos que se enfocan hacia la composición.

Las actividades orientadas a la composición contienen 3 tipos de ejercicios a realizar:

1) **Pre-escritura.**- Incluye:

- a) Generar el contenido del texto.
- b) Selección de la audiencia. (A quien se dirigirá el texto)
- c) Planeación y organización del bosquejo del texto.

2) **Durante la escritura.**- Incluye los procesos de evaluación y revisión descritos anteriormente.

3) **Después de la escritura.**- Incluye uso del monitor, para cambiar o extender ideas, reorganizar párrafos, etc . . .

Para propósitos de este trabajo se considerarán las propuestas de teorías y modelos anteriormente revisados en el proceso de desarrollo de la producción escrita dentro del salón de clase. A partir de ellas se elaborarán los ejercicios de esta gramática pedagógica. También se hará uso de las actividades de pre - escritura y post – escritura durante la aplicación de los ejercicios sin enfocarse a los propósitos de composición ya que dadas las características del punto lingüístico a tratar en este proyecto, no será necesario. Estas actividades alientan al alumno a trabajar junto con el grupo, para poder tomar decisiones , es decir, al final de cada actividad orientada a la composición, el escritor podrá revisar y evaluar el contenido y la forma de lo escrito.

4.4.1. Presentación de los ejercicios :

Objetivo : El objetivo general en los siguientes ejercicios orientados a la transcripción es que el alumno produzca el verbo **to be + adjetivos** cuyo equivalente en español es **tener + sustantivo** en el desarrollo de la producción escrita.

Ejercicio de producción escrita 1.

Modelo Comunicativo

Duración: 10 -15 min.

Material: 1 hoja de trabajo con ilustraciones.

Instrucciones para el profesor:

- Reparta las hojas de trabajo.
- Asegúrese que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Dé tiempo razonable para la resolución del ejercicio.
- Revise las respuestas y haga correcciones en caso de ser necesario.

Clave de respuestas :

1.- is (a)

2.- are/hungry (e)

3.- am/sleepy (d)

4.- are/afraid (g)

5.- is/hot (f)

6.- are/cold (b)

7.- are/thirsty (c)

Hoja para el alumno:

Relaciona las ilustraciones con los enunciados y después completa los espacios en blanco con las formas del verbo to be en presente y con los siguientes adjetivos : thirsty, cold, hot, hungry, sleepy, afraid.

1.- She _____ 29 . Today is her birthday!

_____ a)

2.- Garfield! You _____ really _____.

3.- "I _____"

4.- They _____ of the exam!

5.- David _____ because he is on the beach.

6.- They _____. It's 20° below 0 outside.

_____ c)

7.- When we _____ , we drink water.

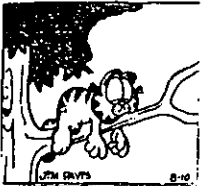
_____ d)



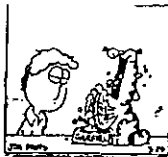
_____ b)



_____ f)



_____ e)



_____ g)



Ejercicio de Producción escrita 2.

Modelo Output Estructurado con Enfoque afectivo.

Material: 1 hoja de trabajo.

Duración: 20-25 min.

Instrucciones para el profesor :

- Entregue las hojas de trabajo.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Dé tiempo razonable para realizar las actividades.
- Revise las respuestas y en caso de ser necesario haga las correcciones pertinentes.

Clave de respuestas :

- 1.- If he is thirsty he drinks a beer.
- 2.- When I'm cold I drink hot chocolate.
- 3.- Susan wears shorts when she is hot.
- 4.- Henry's brother is afraid of poverty.
- 5.- Children are sleepy at 8:00.
- 6.- When my cat is hungry he eats lasagna.
- 7.- Yes, my parents are both 50.

No hay clave de respuestas para la sección dos, ya que será la producción del alumno de acuerdo a gustos y opiniones personales .

Hoja para el alumno :

I. Escribe las siguientes palabras en el orden correcto para formar oraciones:

1.- is/thirsty/If/he/a/drinks/beer/he/

2.- cold/chocolate/hot/I'm/drink/When/I/

3.- wears/when/Susan/hot/shorts/is/she/

4.- of/is/poverty/afraid/brother/Henry's/

5.- at/sleepy/Children/8:00/are/

6.- hungry/eats/cat/When/my/he/is/lasagna/

7.- my/are/Yes,/parents/both/50/

II. Escribe acerca de tu persona. ¿Qué haces, bebes, comes, cuando tienes las siguientes necesidades físicas?

Thirsty, cold, hungry, hot, sleepy.

Example: *When I'm thirsty, I drink a cold coke.*

4.5. INTEGRACIÓN DE HABILIDADES

De acuerdo con J. Harmer (1991), para el desarrollo óptimo de cada una de las habilidades comunicativas de un idioma, es necesaria la integración de las mismas. Harmer afirma también que al poner en práctica una, inmediatamente se desarrolla otra. Por ejemplo, en el acto comunicativo, como se mencionó en uno de los apartados anteriores, es necesaria la participación de un emisor y un receptor, por lo tanto, en esta situación, la producción oral y la comprensión auditiva se ponen en práctica. Otro ejemplo de lo que asegura Harmer, es cuando dentro del salón de clase se usa una lectura para después redactar algo respecto al tema expuesto en el texto, de esta manera la comprensión de lectura y la producción escrita se ejercitan.

Tanto en la vida diaria como en el salón de clase, la realización de una actividad implica otra u otras, sin embargo, también es cierto que algunas veces se enfoca la atención a una en específico, para perfeccionar su desarrollo.

Nunan (1986) asienta que se debe ignorar la idea de los programas generales de idiomas, en los que se propone el uso de componentes separados enfocados a habilidades separadas para la enseñanza de L2, por el contrario, las habilidades deben integrarse sin olvidar la posibilidad de desarrollar una en específico tomando en cuenta a las otras.

En esta gramática pedagógica, se integrarán las cuatro habilidades a través de ejercicios que incluirán el punto gramatical específico a tratar: *uso del verbo to be + adjetivos cuyo equivalente en español es tener + sustantivo*, a fin de que el alumno hispanohablante de L2 desarrolle cada una de ellas y pueda alcanzar la competencia comunicativa.

4.5.1. Presentación de los ejercicios

Ejercicio de Habilidades integradas 1

Modelo Task Based

Habilidades integradas: Reading and Writing

Material: 1 hoja de trabajo.

Duración: 20-25 min.

Instrucciones para el profesor :

- Pregunte a los alumno si alguna vez han o les han escrito una canción o un poema.
- Pida a algunos alumnos compartan sus experiencias al respecto. (Warm up).
- Reparta las hojas de trabajo.
- Indique a los alumnos que trabajarán en equipos de tres o cuatro personas.
- Asegúrese que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- En caso de ser necesario ayude a los alumnos con vocabulario.
- Supervise la actividad y ayude en caso de ser necesario.

Clave de respuestas :

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

Hoja para el alumno:

Lee cuidadosamente el texto y contesta lo que se te pide :

PARODY

U Oughta Laugh

FEELING ANGST-RIDDEN but can't get the words out? The Alanis Morissette Random Lyric Generator (www.brunching.com/toys/toy-alanislyrics.html) will make anyone a one-note pop sensation. Just plug in something you hate, followed by the

Do it yourself: Morissette

name of an ex-girlfriend or ex-boyfriend, your favorite poet and color. Then click the YOU OUGHTA SUBMIT button, and within seconds



the generator will spit out a hilarious, emotionally wrought ballad. CYBERSCOPE gave it a trial run, choosing "asparagus" as our hated item. Here's an excerpt from our songwriting effort, titled "Why": "Why God, Why?/What have I done to deserve this Blue horror?/Surrounded on all sides with the Hell of Asparagus/Like an Alexander Pope character, I'm wordy and alone/Why God, Why?" Isn't it ironic how easy it is?

Texto tomado de Newsweek Vol. CXXXII , Dec. 21 1998

I. Relaciona las columnas de acuerdo con sinónimos:

- | | |
|---------------------|--------------------|
| 1.- Oughta | _____ a) Funny |
| 2.- Lyric Generator | _____ b) Talkative |
| 3.- Spit out | _____ c) Composer |
| 4.- Hilarious | _____ d) Throw |
| 5.- Wordy | _____ e) Should |

II. Crea una canción corta que se refiera a las siguientes necesidades :

- When I'm hungry, thirsty, cold, hot, afraid, sleepy, old.

Ejercicio de Habilidades integradas 2

Modelo Output Estructurado con Enfoque comunicativo

Habilidades integradas: Reading, Speaking and Writing.

Material: 1 hoja de trabajo.

Duración: 25-30 minutos.

Instrucciones para el profesor :

- Pregunte a los alumnos que harían si se encontrarán en una isla desierta.
- Propicie una lluvia de ideas en su idioma materno (Warm up).
- Indique a los alumnos que trabajaran en parejas.
- Dé tiempo razonable para que se organicen las parejas.
- Entregue las hojas de trabajo.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Pida a lo alumnos realicen la actividad.
- Supervise la actividad y ayude con vocabulario en caso de ser necesario.
- Pida a los alumnos presenten sus trabajos al grupo.
- Haga las correcciones pertinentes una vez que terminaron las presentaciones.

Hoja para el alumno :

Lee cuidadosamente la siguiente situación:

For an unknown reason you and your friend are alone in a Caribbean Island. You don't have any food or drinking water. The temperature over there is very high during the day and very cold at night. You are tired. The only sound you can hear is the sea and the only ones that are also living there are some wild animals.

- ¿Qué acciones realizarían ustedes en cada caso? Escríbanlo y después repórtelo al grupo oralmente.

1.- In case I am hungry, I . . .

2.- (Sleepy)

3.- (Hot)

4.- (Afraid)

5.- (Thirsty)

6.- (Cold)

Ejercicio de Habilidades integradas 3

Modelo Output Estructurado. Enfoque Comunicativo.

Habilidades integradas: Writing and Speaking

Material: 1 hoja de trabajo.

Duración: 20-25 min.

Instrucciones para el profesor :

- Pregunte a los alumno si puede explicar lo que es una metáfora.
- Pida a los alumnos den algunos ejemplos de metáfora. (Warm up).
- Escriba en el pizarrón algunos ejemplos de metáfora en inglés y español.
- Reparta las hojas de trabajo
- Asegúrese que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- En caso de ser necesario ayude a los alumnos con vocabulario.
- Supervise la actividad y ayude en caso de ser necesario.

Hoja para el alumno :

Escribe en metáfora, lo que representa para ti el tener las siguientes necesidades físicas, estado físico (edad) y estado mental (miedo). Comenta y comparte con tus compañeros.

Ejemplo : *To be hungry is like having a hole in your stomach.*

1.- Hungry :

2.- Thirsty :

3.- Cold :

4.- Afraid :

5.- Hot :

6.- Sleepy :

7.- Old :

A lo largo de este capítulo, se describió el funcionamiento y la importancia de cada una de las habilidades que se necesitan desarrollar para lograr la comunicación en una segunda lengua. Asimismo se presentaron ejercicios para cada una de ellas, con diferentes modelos metodológicos enfocados a la enseñanza de la gramática del inglés como L2, de ellos para esta gramática pedagógica, se escogieron los de input y output estructurado, asignación de tareas (Task based).

En cada uno de los ejercicios se enfatizó el uso del **verbo to be** con siete adjetivos que expresan estado físico, estado emocional como es el caso de "afraid", y la edad. El objetivo en cada uno de ellos fué el reconocimiento y producción de este punto gramatical. Con ello se propone evitar en una medida posible el uso y producción errónea del mismo, objetivo inicial de esta gramática pedagógica.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

CONCLUSIONES

La realización de este trabajo, nos permite concluir que la enseñanza formal de la gramática, dentro del salón de clase, es un elemento necesario e indispensable para lograr el desarrollo óptimo de la competencia comunicativa del alumno de L2.

También se concluye que la observación de las producciones del alumno mediante su interlenguaje brinda la pauta para el desarrollo óptimo y eficaz de las gramáticas pedagógicas. En este sentido la observación del interlenguaje en los alumnos del nivel 3 (intermedio) de inglés de la Universidad del Valle de México campus Chapultepec, hizo evidente la necesidad de diseñar una gramática pedagógica para solucionar el problema de interferencia lingüística que se presenta al usar frases que requieren del uso del verbo **to be más adjetivo**, de la misma manera que en español.

Fue interesante también constatar que a pesar de que el análisis contrastivo inglés – español, de dicha estructura gramatical, muestra que sí hay diferencia en uso, no se le ha dado un tratamiento específico en gramáticas ni en material didáctico, a excepción de los libros de texto diseñados para hispanohablantes dónde si se contrasta su uso y se dan explicaciones al respecto. Suponemos que lo anterior obedece al interés comercial por alcanzar un público mayor.

Asimismo se concluye y afirma que aunque las actividades y ejercicios que constituyen esta gramática pedagógica fueron diseñados con base en un marco teórico sólido y coherente para favorecer la enseñanza eficaz del punto lingüístico presentado en el capítulo III, únicamente la práctica puede brindar información confiable y objetiva para ajustarlos a la realidad. Seguramente después de la aplicación, una reestructuración del contenido será necesaria para cumplir el objetivo, a fin de contar con un auxiliar didáctico más eficaz.

BIBLIOGRAFIA

- Alcina, Juan. 1980. *Gramática Española*. Barcelona: ARIEL.
- Alonso, Amado. 1971. *Gramática Castellana*. Buenos Aires: Losada.
- Andersen, R.W. 1990. "Models, Processes, Principles and Strategies : Second Language Acquisition inside and outside the Classroom". En Van Patten y Lee. *Second Language Acquisition/Foreign language Learning*. Philadelphia.
- Amft, R. 1975. *Guide to Modern English*. Illinois : Scott Foresman
- Ausbel, D. Interlenguaje en J.C Richards (ed.) *Error Analysis*. Signapore: Longman.
- Axbey, S. 1996. *Real Time*. London: Richmmond.
- Azar, B. 1996. *Understanding and Using English Grammar*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid. EDAF.
- Beristain, H. 1984. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Besse, H. Y Porquier R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier.
- Bialystok, E. 1985. "*Interlanguage is not a state of mind*". Applied Linguistics. Vol. 6 (2): 102-117.
- Bialystok, E. 1994. "Models of Second Language Learning and the Concepts of Proficiency". *En Fundamental concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Brook, G. 1964. *A History of the English Language*. New York: Norton.
- Brown, G. Y Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP.
- Brown, H. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. New jersey: Prentice Hall.
- Bryan, D. 1988. *Teaching Writing Skills*. New York: Longman.
- Canale, M. Y Swain, M. 1980. Some Theories of Communicative Competence." *Applied Linguistics*. Vol.1(1): 1-47.
- Candlin, C. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars" es S.P. Corder and Roulet. *The Background to Teaching*. N.Y. Longman.

- Carrell, P. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge:CUP.
- Celce Murcia, M. 1983. *The Grammar Book*. Cambridge: Newbury house.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Teory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Choy, P.1994. *Basic Grammar and Usage*. San Diego: Harcourt Brace.
- Close, R. 1975. *A Reference Grammar for Students of English*. London: Longman.
- Coe, N. 1983. *Writing Skills- A Problem solving approach*. Cambridge:CUP.
- Cook, V.1991. " Learning different types of grammar" en *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold Eds.
- Corder, S.P.1973. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford:Oxford University Press.
- Corder, S.P.1974. *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Paris:Roulet.
- Crews, F. 1977. *The Random House Handbook*. New York: Random House.
- Cristophersen, P. 1969. *An Advanced English Grammar*. London: Macmillan.
- Diccionario Longman.1983. London: Longman.
- Dictionary Oxford. 1993. Oxford University Press.
- Dictionary of Contemporary English: New Edition. 1991. Inglaterra:Longman.
- Doughty, C. 1986. "Information Gap Tasks: Do they facilitate second language Acquisition?" *TESOL/Quarterly*, 20(2)p.p. 305-325.
- Dirven, R.1990. "*Pedagogical grammar*". *Fotocopias CELE-UNAM*.
- Eckersley, C.1960.*A Comprehensive English Grammar for Foreign Students*. London: Longman.
- Fotos, S. 1993. "Counsciounes-Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction." *Applied Linguistics*. Vol.14:386-407.
- Fotos, S. 1994. "Integrating grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-raising Tasks." *TESOL/Quarterly*. Vol.28 (2): 323-350.

- Frank, M. 1972. *Modern English: A Practical Reference Guide*. New Jersey: Prentice Hall
- Fuchs, M. 1994. *Focus on Grammar Intermediate*. New York. Addison Wesley.
- Gleason, H. 1961. *An Introduction To Descriptive Linguistics*. New York: Holt Rinehart Winston.
- Gotbiowska, A. 1990. *Getting Students to Talk*. London: Prentice Hall.
- Grabe, W. 1991. *Current Developments in Second Language Reading Research*. TESOL QUARTERLY. Vol.25 No. 3, Autumn.
- Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: CUP.
- Harmer, J. 1996. *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Harsh, W. 1968. "The Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar ." *English Teaching Forum* July-August 1968: 2-10.
- Holloway, J. 1989. *Outlook for English 1,2,3*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hornby, A. 1975. *Guide to Patterns and Usage in English*. London:Oxford University Press.
- Huddleston, R. 1976. *An Introduction to English Transformational Syntax*. London: Longman.
- Hymes, D.H. 1979 "On Communicative Competence". En J.B. Pride (ed.) *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, H. 1982. *Analising English: An Introduction to Descriptive Linguistics*. Oxford: Pergamon.
- Jones, L.1992. *Communicative Grammar Practice: Activities for Intermediate Students for English*. Cambridge: CUP.
- Kammer, M. 1953. *Writing Handbook*. Chicago Illinois: Loyola University Press.
- Knepler, M. 1990. *Grammar with a Purpose*. London: Macmillan.

- Krashen, S. 1980. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance." En Kenneth Croft (ed.) *Readings on English as a Second Language*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Krashen, S. 1988. *Principles and Practice in Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krohn, R. 1971. *English Sentence Structure*. Michigan: The University of Michigan.
- Lamp-Lyons, L. 1987. *Study Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen –Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lee, J.; Van Patten, B. 1996. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: Mcgraw Hill.
- Leech Geoffrey, Svartvik, J. 1975. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Lester, J. 1991. *A Writer's Handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College.
- McArthur, T. 1984. *The Written Word: A Course in Controlled Composition*. New York. Oxford University Press.
- Maclin, A. 1981. *Reference Guide to English: A Handbook of English as a Second Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Miller, J. 1986. *The 333 Most Commonly Used English Verbs*. New York: Minerva.
- Moscowitz, G. 1978. *Caring and Sharing in the Second Language Classroom*. New York: Newbury House.
- Murphy, R. 1989. *Grammar in Use: Reference and Practice for Intermediate Students of English*. Cambridge. CUP.
- Neuman, D. 1980. *English Grammar for Proficiency*. Hong Kong. Thomas Nelson & Sons.
- Nolasco, R. 1992. *Streetwise Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1994. "Linguistic Theory and Pedagogic Practice" en Terrence Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: Oxford University Press.
- Nunan. D. 1995. *Atlas 1,2,3*. Boston: Heinle and Heinle.

- Odlin, T. 1994. "Introduction2 en *Perspective on Pedagogical Grammar*. Cambridge: CUP.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.V. 1990. "*Learning Strategies in Second Language Acquisition*". Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.V. 1990. "A Cognitive Theory of Learning". En *Learning Strategies in Second Language Acquisition* . Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1996. *Tapestry*. Boston: Heinle and Heinle.
- Palmer, F.R. 1987. *The English Verb*. London: Longman.
- Parrot, M. 1993. *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, T. 1995. *Reflections*. London: Mcmillan.
- Praninskas, J. 1975. *Rapid Review of English Grammar*. New Jersey: Prentice Hall.
- Quirk, R. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Real Academia Española. *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*. 1982. Madrid: Espasa- Calpe, S.A
- Richard- Amato, P. 1988. *Interaction In the Second Language Classroom*. London: Longman.
- Rinvolucrí, M. 1984. *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucrí, M. 1985. *More Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Roca, José. 1970. *Introducción a la Gramática*. Barcelona: TEIDE.
- Rutherford, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" en *Applied Linguistics*. Vol. 1 No. 1. Oxford University Press.
- Rutherford, W. 1987. "Grammatical Consciousness Raising" en *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.

- Seco, Manuel. 1972. *Gramática Escencial del Español*. Madrid: Aguilar.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En J.C. Richards (ed.) *Error Analysis*. Signapore: Longman.
- Slater, S. 1998. *True to Life*. New York : Cambridge University Press.
- Spankie, G. 1975. *English in use*. England. Thomas Nelson & Sons.
- Stanley, N. 1988. *Think in English*. México: Macmillan.
- Stockwell, R. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Stickwell, R. 1973. *The Major Syntactic Structures of English* . New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Strang, B. 1970. *A History of English*. London: Harperand Row Publishers.
- Swan, M. 1995. *Practical English Usage*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Swan, Michael, Walter, K. 1997. *How English Works*. Madrid : Oxford University Press.
- Taylor, L. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Hertfordshire. Prentice Hall.
- Thomson, A.J. 1994. *A Practical English Grammar*. Hong Kong : Oxford University Press.
- Underwood, M. 1989. *Teaching Listening*. London: Longman
- Ur, P.1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge:CUP.
- Van Patten, B. Y Lee; J.F. 1994. *Making Communicative Lanuguage Teaching Happen*. New York: Macgraw Hill.
- Viney, Peter and Karen . 1989. *Grapevine 1,2*. Oxford. Oxford University Press.
- Wallace, C. 1988. *Learning to Read in a Multicultural Society*. Hertfordshire. Prentice Hall.
- Willis, J. 1981. *Teaching English trough English*. London: Longman.
- Yip, V. 1994. "Grammatical Consciousness- Raising and Learnability". En Terrence Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammars*. New York: Cambridge University Press.