

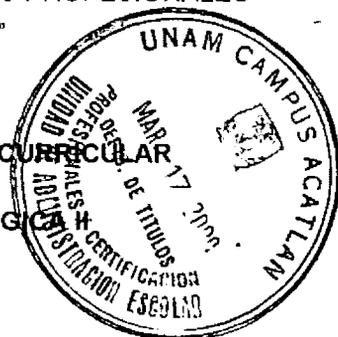
26



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR
GRAMATICA PEDAGOGICA



PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA
PARA EL USO DE "LITTLE" Y "FEW" DIRIGIDA
A ALUMNOS DE NIVEL PREPARATORIA

276918

TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

P R E S E N T A :

GEORGINA NUÑEZ DAVILA

ASESORA: MTRA. PATRICIA JEAN ANDREW ZURLINDEN.



ACATLAN, ESTADO DE MEXICO.

2000.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

GRACIAS A DIOS

Por ayudarme a organizar a mi familia, mi tiempo, mis actividades y mi trabajo para encontrar el espacio que necesité durante la elaboración de este trabajo.

GRACIAS A PAPA

Que siempre está conmigo y me cuida desde donde está.

GRACIAS A MAMA Y A JAVIER

Por todo lo que me ayudaron para que yo pudiera dedicarme a trabajar en este proyecto tan importante para mí.

GRACIAS A MIS HERMANAS, CUÑADOS Y SOBRINAS

Que siempre estuvieron al tanto de mi avance, que me alentaron a no darme por vencida y de muchas maneras contribuyeron a la realización de esta obra.

GRACIAS A MI ESPOSO Y A MI HIJO

Por su amor, paciencia y comprensión en todos esos momentos que no pudimos estar juntos a lo largo del seminario.

GRACIAS A MIS PROFESORAS

Por el interés que siempre mostraron en compartir conmigo sus conocimientos y que gracias a su dedicación y guía pude llegar hasta el final.

GRACIAS A MIS COMPAÑEROS DE SEMINARIO

Por su ayuda, por todo el entusiasmo que me contagiaron, por todo el tiempo compartido y los momentos gratos que pasamos juntos.

GRACIAS MUY EN ESPECIAL

Para PAT por su paciencia, su entrega al trabajo, su disposición para ayudarme, por sus consejos y sugerencias y por el cariño con que siempre me asesoró.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a la mujer que me dio la vida. A la mujer que ha luchado siempre por darle todo a sus hijas y a su familia a costa de su cansancio y su salud. A la mujer que siempre tiene para los demás las palabras adecuadas para alentar, guiar, corregir y apoyar. A la mujer inteligente que aún sin tener un título universitario ha aprendido tanto a lo largo de la vida que ha llegado a ser una mujer integral a la que le debo todo lo que soy y este logro en mi vida es un resultado más de su insistencia en apoyarme e impulsarme a la superación.

También lo dedico a mi hijo Brandon quien llegó a mi vida llenándola de la fuerza necesaria para luchar por un futuro mejor. A ese pequeño ser, fruto del amor, que con su sonrisa y su tierna mirada me alienta día con día para ser mejor.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I	3
INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA.	
1.1 Definición de gramática pedagógica (GP).	3
1.2 Tipos de gramáticas.	4
1.2.1 Gramática descriptiva (GD).	4
1.2.2 Gramática de aprendizaje (GA).	5
1.2.3 Gramática pedagógica (GP).	5
1.3 Componentes de una gramática pedagógica.	6
1.4 Descripción de la población.	7
CAPITULO II	9
BASES TEORICO – METODOLOGICAS DE LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA.	
2.1 Adquisición y aprendizaje.	9
2.2 Competencia comunicativa.	15
2.3 Toma de conciencia.	15
2.4 El papel de la gramática en las metodologías.	18
2.5 Interlenguaje y análisis de errores.	20
CAPITULO III	23
DESCRIPCION LINGÜÍSTICA.	
3.1 Sistema lingüístico de “ <i>little</i> ”, “ <i>a little</i> ”, “ <i>few</i> ” y “ <i>a few</i> ”.	23
3.2 Análisis contrastivo de “ <i>little</i> ”, “ <i>a little</i> ”, “ <i>few</i> ” y “ <i>a few</i> ” en inglés y en español.	30
3.3 Tratamiento pedagógico.	32

CAPITULO IV	35
ELABORACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA.	
4.1 Explicación gramatical para el docente.	37
4.2 Habilidad de comprensión auditiva.	41
4.3 Ejercicios de comprensión auditiva.	44
4.4 Habilidad de producción oral.	55
4.5 Ejercicios de producción oral.	56
4.6 Habilidad de comprensión de lectura.	64
4.7 Ejercicios de comprensión de lectura.	67
4.8 Habilidad de producción escrita.	81
4.9 Ejercicios de producción escrita.	84
4.10 Habilidades integradas.	89
4.11 Ejercicios de habilidades integradas.	90
CONCLUSION	103
BIBLIOGRAFIA	104

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla # 1 <i>Amount words that specify the meaning of "some".</i>	26
Tabla # 2 <i>Positive and negative idea of the use of "little", "a little", "few", "a few".</i>	28
Tabla # 3 <i>Problemática en el uso de "little", "a little", "few", "a few".</i>	30

FIGURAS

Figura # 1 <i>Scale of amount.</i>	25
Figura # 2 <i>Positive and negative connotations of quantifiers.</i>	27
Figura # 3 <i>Modelo interactivo de Rumelhart.</i>	66

INTRODUCCION

¿Por qué hablar de gramática? Porque dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera es importante. La gramática se considera como punto de apoyo necesario para ayudar a los alumnos a conseguir una competencia comunicativa adecuada. De aquí se desprende la necesidad de diseñar gramáticas pedagógicas que sirvan como puente para que el profesor comunique la información de las gramáticas científicas que tiene a su alcance, a los alumnos, de una manera clara y sencilla, para dar solución a problemas específicos que obstaculizan su proceso de aprendizaje.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar una gramática pedagógica que sea útil para enseñar y aprender la diferencia en el uso de los cuantificadores "*little*", "*a little*", "*few*" y "*a few*" y que sirva de apoyo a los alumnos del primer año de preparatoria del Centro Escolar del Tepeyac que inician su preparación para presentar el "First Certificate Exam" propuesto por el Instituto Anglo Mexicano.

El diseño de esta gramática pedagógica es importante para facilitar el manejo de estos cuantificadores ya que los alumnos de inglés como lengua extranjera tienen problemas para entender por qué algo que es "poco" puede ser "la cantidad necesaria" en algunos casos y en otros no. El contexto, por lo tanto, juega un papel importante en esta diferenciación.

Para lograr este objetivo, se definirá lo que es una gramática pedagógica y se describirá su relación con otras gramáticas así como los componentes que la deben conformar. Como el diseño de esta gramática es con fines didácticos, posteriormente, se definirán los procesos de enseñanza-aprendizaje por los que atraviesan los alumnos al estudiar una lengua extranjera dentro de una instrucción formal. Esto tiene el fin de encontrar la mejor manera de transmitir el conocimiento nuevo al alumno para que le sea significativo y lo almacene de manera permanente en su memoria.

Una vez definidos los procesos mediante los cuales podemos llevar el conocimiento a nuestros alumnos, se hará una definición específica del punto gramatical a tratar para proporcionar al lector un panorama del origen de dicho punto, así como la comparación del uso del mismo con el idioma materno (español). También se verá la manera en que ha sido tratado este punto en diferentes libros de texto ya existentes para determinar la problemática que presenta dicho material con relación al tratamiento de los cuantificadores.

Con base en lo anterior se propone una serie de ejercicios cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a identificar y utilizar estos cuantificadores de manera adecuada, desarrollando las cuatro habilidades. Los ejercicios se enfocan específicamente a este punto buscando interesar al alumno en las actividades planteadas para que le sea provechoso el resolver cada uno de dichos ejercicios.

CAPITULO 1

INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA.

En este capítulo se desarrollará la definición e importancia de la gramática pedagógica. Se describirá la relación que mantiene dicha gramática con la gramática descriptiva y la de aprendizaje.

Asimismo se presentarán los componentes necesarios de una gramática pedagógica.

Posteriormente se describirá uno de dichos componentes que es la población a la que se dirige la presente gramática pedagógica.

1.1 Definición de gramática pedagógica (GP).

La gramática descriptiva de una lengua explica exhaustivamente cómo se debe hablarla y escribirla correctamente. Sin embargo, para un alumno de lengua extranjera, en este caso del inglés, dicha información es difícil de entender ya que él estudia el idioma no para conocerlo lingüísticamente sino para utilizarlo como medio de comunicación.

Es por ello que se necesita un auxiliar didáctico entre la gramática descriptiva y el alumno. Este auxiliar es la gramática pedagógica que puede definirse como un instrumento que sirve para solucionar un problema específico que se detecta en un grupo de alumnos determinado a través del análisis de los errores cometidos por ellos mismos.

La gramática pedagógica es clara, precisa, comprensible y nemotécnica; sin embargo, tiene limitantes ya que es incompleta por ser tan específica. No es generalizable y no reemplaza al profesor ni a la metodología.

El profesor juega un papel muy importante ya que es quien detecta el problema y diseña una G.P. para corregir, prevenir o facilitar el aprendizaje.

En este trabajo se desarrollará una gramática pedagógica que servirá como auxiliar para enseñar a un grupo de alumnos adolescentes del primer año de preparatoria, la diferencia en el uso de los cuantificadores: *"little"*, *"a little"*, *"few"*, *"a few"*.

1.2 Tipos de gramáticas.

Existen tres tipos de gramáticas relacionadas entre si y son: las gramáticas descriptivas con relación a la lengua meta, las gramáticas pedagógicas diseñadas por el profesor y las gramáticas de aprendizaje con relación al alumno.

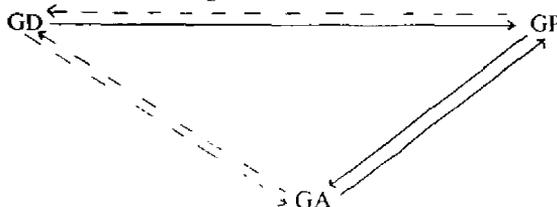
1.2.1 Gramática descriptiva (GD).

La gramática descriptiva, también llamada científica o lingüística, describe la lengua utilizando un metalenguaje que no considera el conocimiento previo del lector. Está escrita en la lengua que describe y no explica la lengua con un objetivo pedagógico sino lingüístico. Está dirigida a hablantes nativos, lingüistas y profesores de lenguas.

Terence Odlin (1994:3) establece que la gramática descriptiva explica el funcionamiento de la lengua por medio de normas; consiste no sólo en sintaxis y morfología sino en fonética y fonología así como en semántica y vocabulario.

Esta gramática llega a los alumnos con ayuda del profesor, ya que es él quien la transmite a través de una G.P. de manera que les sirva para aprender los puntos lingüísticos del idioma que les causan problema.

La gramática descriptiva mantiene una relación directa con la gramática pedagógica. Esta a su vez se relaciona directamente con la gramática de aprendizaje ya que el profesor toma de la G.A. los puntos lingüísticos que causan problema a los alumnos para diseñar una G.P., por lo que la G.D. mantiene una relación indirecta con la G.A.



(H Besse et R Porquier, 1984 198)

1.2.2 Gramática de aprendizaje (GA).

La gramática de aprendizaje nos explica cómo aprende el alumno de una lengua extranjera. El posee una intuición sobre la gramática del idioma que está estudiando, crea sus hipótesis y las confirma o invalida a través de su experiencia comunicativa y con ayuda del profesor.

El alumno tiene ya establecida la manera en que funciona su lengua materna y al estudiar otro idioma va formando su interlenguaje estableciendo las diferencias y similitudes con relación a su propio idioma.

Las similitudes le ayudan a formar oraciones adecuadas y las diferencias son las que lo llevan a cometer errores, ya que no cuenta con un patrón a seguir.

El análisis de los errores que el alumno comete es una tarea importante ya que es ahí en donde se reflejan sus carencias en el manejo de la lengua y esto ayuda al profesor para saber cómo ayudarlo a través del diseño de gramáticas pedagógicas.

1.2.3 Gramática pedagógica (GP).

La gramática pedagógica surge de la necesidad de resolver el problema sobre un punto gramatical específico en un grupo de alumnos determinado.

La G.P. es, según Dirven (1990:83), el término utilizado para cualquier descripción o prescripción de las reglas de una lengua extranjera que tiene el objetivo de promover y guiar el proceso de aprendizaje en la adquisición de esa lengua.

El profesor utiliza la G.P. como un mecanismo auxiliar para acercar al alumno las definiciones y conceptos analizados por la gramática descriptiva que le son útiles para corregir sus errores y desarrollar una competencia comunicativa adecuada.

La G.P. se relaciona directamente con la gramática descriptiva y la gramática de aprendizaje.

1.3 Componentes de una gramática pedagógica.

Para el desarrollo de una gramática pedagógica es necesario considerar los elementos que la conforman:

1.- Identificación del punto lingüístico específico que causa problemas de aprendizaje a un grupo de alumnos determinado. La G.P. debe ser práctica, precisa, objetiva y concreta; de ahí la necesidad de delimitar el tema que se va a tratar ya que de otro modo no cumpliría la función para la que es diseñada.

2.- Definición del proceso psicolingüístico referente a una teoría de aprendizaje. Esta depende de la población y el objetivo que la misma tenga al aprender una lengua extranjera. No todos los alumnos estudian otro idioma con el mismo propósito y no aprenden de igual forma. Para algunos su meta es poder comunicarse al visitar un país donde se hable este idioma; otros lo necesitan para realizar investigaciones o para cubrir requisitos académicos.

El alumno tiene ya el antecedente de cómo aprendió su lengua materna (LM) y tiene una idea de cómo funciona la lengua extranjera; por eso va creando hipótesis y su interlenguaje. Encuentra similitudes y diferencias con relación a su LM y esto le ayuda o lo confunde. Por eso es importante hacer un análisis de errores para encontrar dónde radica el problema, que puede ser la falta de vocabulario, la diferencia en el orden de las estructuras o que la transferencia de la LM no resulte correcta en la lengua extranjera.

3.- Descripción lingüística del punto específico a tratar. Tomando la información de una gramática descriptiva, el profesor puede analizarla, simplificarla y transmitírsela a los alumnos de manera que ellos puedan aprenderla más fácilmente y la apliquen en su competencia comunicativa.

4.- Elaboración de una batería de ejercicios con una metodología de enseñanza de acuerdo con las bases teóricas de los puntos anteriores. El profesor diseñará los ejercicios que considere útiles para que el alumno pueda comunicarse utilizando las funciones de la lengua. Estos ejercicios pueden estar graduados de manera que lleven al alumno a adquirir el conocimiento paso a paso. Ellos deben ser atractivos para que el alumno se interese en resolverlos. Se deben explotar las cuatro habilidades, comprensión y producción oral y comprensión y producción escrita, de manera que el alumno pueda utilizar la estructura aprendida de diversas maneras

En algunos ejercicios la gramática se trata de manera explícita, mientras que en otros está implícita, pero de cualquier modo ésta debe estar presente para dar certidumbre a dichos ejercicios.

1.4 Descripción de la población.

La población a la que está dirigida la presente gramática pedagógica es un grupo mixto de estudiantes de inglés entre 15 y 16 años que cursan el primer año de preparatoria en el Centro Escolar del Tepeyac. La materia de inglés está dentro del plan de estudios y se imparte durante los tres años, 5 horas a la semana enfocadas al libro de texto, más 2 horas de taller de inglés donde practican las cuatro habilidades. Se cuenta con grabadora, videocassetera y T.V.; además hay intercambios culturales con familias en Canadá.

Los grupos están divididos en dos niveles: A (avanzados) y B (intermedios); no son numerosos (aprox. 25 alumnos). Ambos tienen como objetivo acreditar el "First Certificate Exam". Sin embargo, los alumnos del nivel B tienen más dificultad en prepararse ya que sus bases al comenzar no están bien cimentadas. Son alumnos que han estudiado inglés durante la primaria y secundaria; sin embargo, presentan aún dificultad para diferenciar el uso de los cuantificadores "little", "a little", "few", "a few", por lo que es necesario el diseño de esta gramática pedagógica.

Los libros que se utilizan están enfocados a la preparación de dicho examen y son: *New Success at First Certificate* (Oxford University Press), *First Certificate Pass Key* (Heinemann), y *Look Ahead - Upper Intermediate* (Longman) para los alumnos del primer nivel B.

Los exámenes son mensuales y departamentales además de uno semestral al final de cada curso. Todos cubren las cuatro habilidades y los ejercicios de los exámenes están diseñados con base en los del "First Certificate Exam".

El Centro Escolar del Tepeyac está incorporado a la UNAM por lo que los profesores deben tener una licenciatura afin a la enseñanza de idiomas o la autorización del Centro de Lenguas Extranjeras de la UNAM. Existe una coordinación que se encarga de unificar el trabajo de todos los profesores.

En el presente capítulo se definió el concepto de gramática pedagógica y se relacionó con la gramática descriptiva y la de aprendizaje; se examinaron los componentes de una gramática pedagógica y se describió la población a la que está dirigida la presente.

En el siguiente capítulo se describirán los fundamentos teórico – metodológicos en los que se basa la enseñanza – aprendizaje de la gramática del inglés.

CAPITULO II

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

En este capítulo se analizarán los conceptos de adquisición y aprendizaje, su relación con la actitud y aptitud del alumno y el uso del monitor definido por Krashen. Asimismo, se dará la descripción del aprendizaje significativo de Ausubel.

Se definirá la competencia comunicativa y los modelos de Toma de conciencia *e input* estructurado para posteriormente establecer el papel que la gramática ha tenido en las metodologías de enseñanza así como la relevancia del análisis de errores y el interlenguaje.

Todo ello permite establecer las bases teórico - metodológicas para el desarrollo y elaboración de la presente gramática pedagógica.

2.1 Adquisición y aprendizaje.

En el capítulo anterior se estableció el punto lingüístico a tratar en la presente gramática pedagógica. Se considera que los alumnos a los que está dirigido el presente trabajo estudian la lengua extranjera dentro del salón de clase. Ellos cuentan con conocimientos previos y los ejercicios que se desarrollan en esta gramática les ayudarán a relacionarlos con los nuevos y reestructurar lo ya aprendido. Para tratar dicho punto es necesario saber cómo es que el alumno aprende y adquiere los conocimientos a través del proceso de enseñanza – aprendizaje para así presentar al alumno el material adecuado para guiarlo a través de este proceso.

Existe una diferencia entre adquisición y aprendizaje. Según Krashen (1980:213) la adquisición es un proceso inconsciente que se da de manera natural en donde las habilidades lingüísticas son internalizadas por un proceso de “construcción creativa” que sigue una serie de etapas comunes a todos los hablantes de una lengua. El aprendizaje por el contrario es un proceso consciente que se lleva a cabo generalmente mediante una instrucción formal o un programa de autoestudio. Las situaciones formales de aprendizaje se caracterizan por la presencia de un conocimiento previo, la utilización de reglas y la corrección de errores.

Para Ausubel, los procesos mediante los cuales el alumno codifica, transforma y retiene la información constituyen un aprendizaje memorístico; es decir, solamente asocia lo nuevo con lo que ya tenía aprendido, o simplemente lo archiva o lo clasifica en la memoria a corto plazo.

Por otra parte, el aprendizaje significativo es el resultado de una estrategia de instrucción planificada para fomentar el aprendizaje partiendo de una enseñanza receptiva hacia el descubrimiento espontáneo por parte del alumno, es decir, que el alumno encuentre sentido a lo que está aprendiendo.

Roger W. Anderson (1990:47,48) define por una parte el modelo de nativización como el proceso que guía al alumno a crear una representación interna de la lengua que está estudiando (adquisición), y por otra parte define el modelo de denativización como un proceso gradual de reestructuración que el alumno desarrolla según sus propias representaciones internas y el *input* (información que el profesor da al alumno) que recibe durante el estudio de dicha lengua (aprendizaje).

Con base en lo anterior, se puede considerar la teoría del monitor de Stephen D. Krashen (1980), que habla de la relación entre adquisición y aprendizaje. Para él la producción es posible gracias a que el alumno cuenta con conocimiento previamente adquirido y el conocimiento que va aprendiendo le sirve como inspector que altera y regula su producción. Este inspector es llamado monitor.

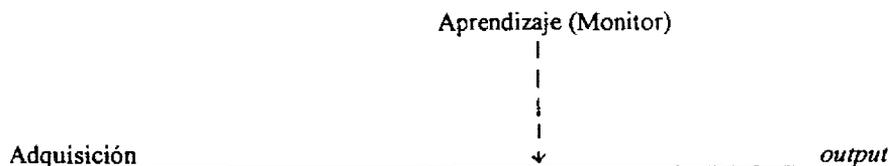
Krashen considera que el monitor es el mecanismo mediante el cual el alumno detecta los errores que comete y los corrige para lograr una comunicación adecuada. Este monitor actúa como planeador, editor y corrector cuando se dan las siguientes tres condiciones: que el alumno disponga del tiempo suficiente para utilizarlo, que se enfoque en la forma o piense en la corrección, y que sepa qué regla hay que aplicar. Al darse estas tres condiciones, el monitor es activado para alterar la producción que resulta del sistema adquirido.

Sin embargo, no todos los alumnos utilizan el monitor de esta manera ya que no siempre hay oportunidad de usarlo. Cuando el alumno está escribiendo, por ejemplo, tiene tiempo de utilizar su monitor ya que no existe la presión del oyente. El uso del monitor es más frecuente en situaciones formales y más relajado en las informales.

Con base en lo anterior, Krashen divide a los usuarios del monitor en tres grupos:

1. - Los que utilizan el monitor en exceso, o sobreusuarios. Son aquellos que están tan conscientes de respetar las leyes gramaticales que se angustian demasiado y su producción es vacilante por lo que no hay fluidez. Por lo general, las personas tímidas y poco sociables son ejemplos de estos usuarios.
2. - Los subusuarios.- Hacen caso omiso de las reglas gramaticales. Se guían más por el sentido común y no se angustian por cometer errores; simplemente se comunican. Las personas extrovertidas son ejemplos de estos usuarios y su producción es fluida.
3. - Los usuarios óptimos.- Son aquellos que, conscientes de las reglas gramaticales, utilizan su monitor, se autocorrigien y logran una producción adecuada que les permite comunicarse con fluidez y precisión. Estos son alumnos ideales con una personalidad equilibrada.

A continuación se ilustra el funcionamiento del monitor:



Stephen D. Krashen (1980: 215)

Con base en lo anterior podemos establecer que cada alumno maneja el *input* de manera distinta según su personalidad, sus conocimientos previos y el entorno que le rodea dentro del salón de clases y el medio en donde se desenvuelve, además de la utilidad que la lengua extranjera tiene dentro de sus actividades cotidianas

Existen dos factores que son determinantes en el alumno que estudia una lengua extranjera y ellos son la aptitud y la actitud hacia la lengua que está aprendiendo.

La aptitud es la habilidad del alumno para aprender, por lo que está relacionada con la inteligencia y con un aprendizaje consciente, mientras que la actitud se relaciona con la adquisición y con los factores motivacionales que ayudan o impiden el aprendizaje.

El aprendizaje por lo tanto se da en la medida en que el alumno tenga una buena aptitud. Entre más aptitud exista, más aprendizaje se logra. En este aspecto, el profesor no puede incrementar la aptitud del alumno pero sí la puede considerar al seleccionar el *input* que le va a proporcionar.

La actitud del alumno se ve afectada por un "filtro socioafectivo" (Dulay, Burt 1977). Es decir, el alumno debe entender el *input* que recibe pero sobre todo debe estar abierto anímicamente a recibirlo; el filtro detiene o facilita el paso de la información. Por ejemplo, si la actitud del alumno hacia el aprendizaje es negativa emocionalmente, el filtro es alto y hay un menor dominio de la lengua. Por el contrario si su actitud es positiva, el filtro es más bajo y hay un mayor dominio.

Existen dos tipos de motivación que operan con el filtro afectivo, la integrativa y la instrumental. En la primera, el alumno quiere formar parte del grupo de hablantes de la lengua que está estudiando, el filtro socioafectivo generalmente es bajo, y el alumno asimila el conocimiento con gusto e interés.

Cuando el alumno está motivado instrumentalmente, persigue sólo cubrir sus necesidades prácticas del idioma, y el filtro socioafectivo en estos casos puede ser alto, ya que el alumno sólo se interesa por asimilar aquello que le es útil de acuerdo con la aceptación de su entorno.

Entre otros aspectos que afectan al alumno al estudiar una lengua extranjera se mencionan los siguientes: la ansiedad, el temor al rechazo y a cometer errores, la autoimagen que tiene el alumno, la personalidad retraída o extrovertida, la empatía o facilidad para poder desarrollar diferentes roles y la relación que mantiene con sus compañeros y con el profesor.

El profesor debe estar consciente de que se enfrentará a grupos heterogéneos y que es su tarea el diseño de la información que les dará para cubrir la atención de todos y motivarlos a aprender la lengua.

También debe considerar que el alumno de lengua extranjera tiene conocimientos previamente adquiridos y se enfrenta al aprendizaje de otros nuevos, y que va creando,

utilizando su inteligencia, un mecanismo para ir regulando y reestructurando la información que recibe.

Lo anterior, aunado a su actitud al aprendizaje y a los factores de su personalidad, es lo que regula la producción de la lengua que está aprendiendo. El *input* que el profesor imparta a sus alumnos debe ser significativo para que el alumno lo incorpore a su competencia comunicativa de manera rápida y adecuada.

Cabe mencionar aquí que Ausubel (1987) desarrolla su teoría del aprendizaje significativo basándose en el contexto educativo a través de la instrucción. Se ocupa del proceso aprendizaje - enseñanza a partir de los conocimientos previos del alumno. Considera por lo tanto que existe una reestructuración entre el conocimiento previo y lo nuevo de tal manera que el alumno pueda relacionar los conocimientos nuevos con los adquiridos anteriormente a fin de lograr un aprendizaje significativo.

Ausubel hace una distinción entre el aprendizaje memorístico y el significativo. Por un lado, el memorístico se queda al nivel simplemente de asimilación en donde el alumno recibe información, la asocia pero no tiene archivado nada con que relacionarla; por lo tanto, la retiene por un momento y luego la olvida, y no se siente motivado para saber más.

Por otra parte, el aprendizaje significativo es aquel en donde el alumno cuenta con un conocimiento previo y toda la información nueva que va recibiendo la relaciona con lo ya aprendido, por lo que tiene un significado para él importante, la retiene por más tiempo y lo motiva para seguir recibiendo más información y ponerla en práctica para comunicarse.

El aprendizaje que se produce antes de recibir una instrucción formal, se queda a un nivel de asimilación y representaciones simples mientras que con la instrucción formal y teniendo un móvil y un conocimiento previo, se logra la integración de conceptos más complejos.

El alumno, por lo tanto, hace uso de un proceso cognitivo para recibir el *input* que le proporcionan, archivarlo de alguna manera dentro de su memoria, procesar dicho *input* y lograr posteriormente una producción adecuada de la lengua.

O'Malley y Chamot (1990) sugieren que no se puede dejar a un lado la relación del aprendizaje y la inteligencia, incluyendo los aspectos del funcionamiento de la memoria y los mecanismos necesarios para desarrollar habilidades de adquisición y aprendizaje.

El alumno de una lengua extranjera va desarrollando un esquema para almacenar información y procesarla. La información se almacena de dos formas: en la memoria a corto plazo donde se retienen los conocimientos por un corto periodo de tiempo, o en la memoria a largo plazo en donde el alumno almacena información formando una red de conocimientos relacionados entre sí.

Asimismo Anderson (1983, 1985) define como conocimiento declarativo la información estática en la memoria, es decir: reglas, definiciones, hechos, imágenes; lo que sabemos de la lengua. Además define el conocimiento procedimental como la información dinámica en la memoria, es decir, el cómo funciona la información estática para lograr la producción de la lengua, y esta producción se mejora con la práctica.

El procedimiento que se lleva a cabo dentro de la mente del alumno es muy complejo. Recibe información, la archiva y la organiza y logra la producción paulatinamente siguiendo tres etapas de adquisición (Anderson 1983:25), que son las siguientes:

- a) Etapa cognitiva.- El alumno aprende cómo realizar una actividad copiando de quien lo expone y él mismo lo estudia como una actividad consciente.
- b) Etapa asociativa.- El alumno aplica reglas que ya interiorizó para detectar y corregir errores.
- c) Etapa autónoma.- El alumno puede lograr la producción de manera más sencilla y sin esfuerzo.

Es importante que el profesor de lengua extranjera conozca cómo se llevan a cabo estos procesos cognitivos para que al diseñar ejercicios, éstos lleven al alumno por un camino más fácil y acertado a fin de lograr una adecuada comunicación. Asimismo, puede detectar cómo el alumno está tratando de acomodar el conocimiento nuevo y por qué comete ciertos errores; así puede ayudar mejor a corregirlos.

Por lo tanto, los ejercicios que se diseñarán en la presente gramática pedagógica pretenderán ayudar al alumno a crear y confirmar sus hipótesis y a manejar la información en la memoria a corto plazo y almacenarla en la de largo plazo para poder utilizarla posteriormente. Todo lo anterior tiene el fin de que el alumno llegue a desarrollar una competencia comunicativa adecuada

2.2 Competencia comunicativa.

La competencia comunicativa es el resultado esperado del proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua. Es lo que permite al alumno comunicarse a través de ella de manera adecuada dentro de diferentes contextos, logrando transmitir su mensaje y tener una interacción con el oyente. Para Hymes (1979:281) esta competencia es la interacción de sistemas de competencia gramatical, psicolingüística, sociocultural y probabilística que corresponden a lo que se considera como posible, factible, apropiado y ejecutable, respectivamente, en la lengua.

Asimismo, Canale y Swain (1980:28-30) definen la competencia comunicativa como la relación e interacción entre la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Es decir, es la interacción entre las reglas morfosintácticas, léxicas y fonológicas: el uso apropiado de esas reglas dentro de contextos sociales y la habilidad de organizar los enunciados en la forma más efectiva posible para comunicarse.

De aquí se afirma que el profesor de una lengua extranjera tiene la importante tarea de ayudar al alumno a lograr una competencia comunicativa mediante el diseño de ejercicios que le permitan transmitir su mensaje de manera que éste sea aceptado dentro de situaciones sociales determinadas sin dejar a un lado el uso adecuado de las reglas que rigen la lengua mediante la que se está comunicando.

La competencia gramatical forma parte de la competencia comunicativa, por lo que es importante desarrollar en el alumno un interés por la gramática de la lengua que está aprendiendo, y un medio para lograrlo es la toma de conciencia.

2.3 Toma de conciencia.

Una vez que se tiene clara la manera en que el alumno trabaja con la información que recibe regulándola con el monitor y conociendo los aspectos psicolingüísticos y los factores emocionales que intervienen en el aprendizaje, el profesor debe buscar y escoger la mejor opción para presentar la nueva información a sus alumnos dentro del salón de clase

Una de las tareas importantes del profesor es lograr que el alumno se familiarice con la gramática de la lengua extranjera ya que aunque la gramática no lo es todo, sí es muy importante para el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada

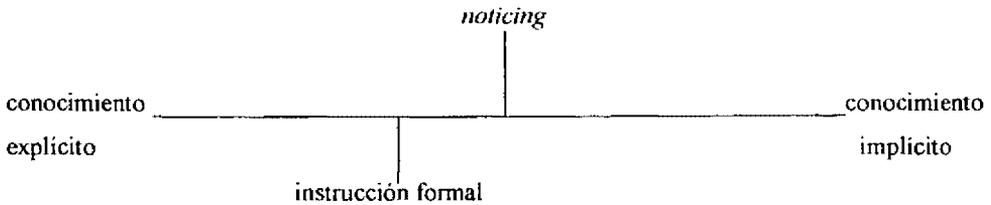
La manera en que un alumno aprende su lengua materna no es igual a la forma en que aprende una extranjera. Tampoco es igual al aprender historia o leyes. Es necesario considerar a la lengua materna como un sistema o un organismo, como lo plantea Rutherford (1987:62). Asimismo, la gramatización es también un proceso en donde no se le puede impartir al alumno solo conceptos de gramática aislados e independientes sino como parte de un todo, en donde el manejo de un contexto ayudará al alumno a concientizar los cambios que surgen al organizar las palabras de determinada forma.

Sandra Fotos (1993: 385), por su parte, hace distinción entre el conocimiento explícito y el implícito, siendo el primero en donde se registran todas las reglas que el alumno va recibiendo a través de una instrucción formal, y el segundo el conocimiento de cómo comunicarse en la lengua meta utilizando dichas reglas.

Por otra parte, Ellis (1990) y Schmidt (1990) consideran la instrucción formal como un método de toma de conciencia, considerando ésta como la manera de incrementar la atención del alumno hacia un punto lingüístico particular. Para Ellis, una vez que al alumno se le hace consciente de un punto específico a través de la instrucción formal, éste continúa alerta de dicho punto.

Asimismo, Schmidt (1990) desde un punto de vista psicológico, hace una distinción entre el *input*, que es la información que el alumno recibe, y el *intake*, que es la información que el alumno es capaz de reconocer y descubrir ya sea a través de lo que escucha o lo que lee. Este proceso es llamado por Schmidt *noticing*.

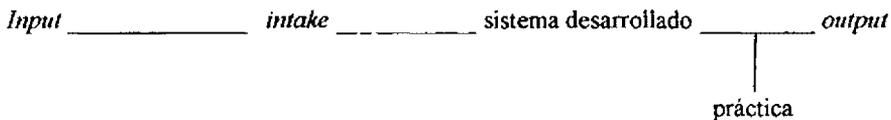
Por lo tanto, *noticing* es lo que funciona como enlace entre el desarrollo del conocimiento explícito y el desarrollo del conocimiento implícito. Es decir, el profesor debe proporcionar al alumno *input* significativo para que el alumno lo reciba y lo apropie como *intake*, y posteriormente lo pueda reconocer en los materiales a los que se enfrenta, y finalmente pueda utilizar dicha información para comunicarse adecuadamente.



Van Patten (1995:94)

Para ayudar al alumno a que se pueda comunicar adecuadamente, el profesor debe darle las herramientas gramaticales necesarias para que su producción sea aceptable y pueda transmitir su mensaje de manera que exista interacción con el oyente.

Existe la descripción del *input* estructurado de Van Patten (1995:94), quien considera que el alumno recibe el *input* del profesor, crea el *intake* para desarrollar su sistema lingüístico, y pueda así producir *output* significativo. La práctica es lo que le ayuda a que dicho *output* se vaya perfeccionando y sea cada vez más fluido.



Van Patten (1995:95)

Las actividades del *input* estructurado (Van Patten 1995:102) son propuestas para lograr la atención del alumno en la información gramatical que reciba como *input* para procesarla, y después producirla. Estas actividades se enfocan en el procesamiento del *input* y no en el control del *output*. Entre las actividades sugeridas por Van Patten están las siguientes: las binarias donde el alumno escoge entre dos opciones como falso o verdadero; la relación de columnas, la complementación de oraciones con la información necesaria, la opción múltiple y las encuestas.

2.4 El papel de la gramática en las metodologías.

En vista de que el presente trabajo trata del diseño de una gramática pedagógica, es necesario resaltar la importancia que la gramática ha tenido a través de los años ya que ha sido considerada en las metodologías más relevantes de la enseñanza del inglés.

El estudio de la gramática se remonta hasta la edad media en donde tenía un lugar dentro de la filosofía como rama de la Teología. Durante el siglo XVI se estudiaba la gramática del latín en forma oral y en verso. En el Renacimiento se estudiaba la gramática o literatura y se hacía más énfasis en la precisión que en la fluidez de una segunda lengua y se utilizaba el latín para explicar la gramática de dicha lengua.

El tratamiento de la gramática dentro de las metodologías ha sido de la siguiente manera:

En el Método de Gramática - Traducción, la gramática se estudia de manera explícita a través de la traducción. Los alumnos se hacen más conscientes del funcionamiento de la lengua materna al estudiar otra lengua.

Posteriormente, el Método Directo considera que las reglas gramaticales están implícitas en el *input*. La comunicación se da por significado y no por forma. No hay utilización de la lengua materna y se promueve una asociación de aspectos lingüísticos con objetos, gestos, material visual y *realia*.

A mediados del siglo, surge el Método Audiolingual, que considera la lengua como un sistema. La enseñanza - aprendizaje se lleva a cabo a través de repetición de patrones y estructuras. Se concentra en la forma y no hay un contexto. La gramática se imparte de manera implícita.

A partir de los años 70's el Método Comunicativo, reemplaza al Audiolingual. En este enfoque, la gramática es importante aunque no lo es todo y se aborda de manera deductiva. El profesor es un facilitador del aprendizaje. Se enfoca en las funciones y nociones de la lengua. Se enfatiza el uso más que las reglas. Se desarrollan las cuatro habilidades. Se utiliza material auténtico y su objetivo es lograr una competencia comunicativa.

Teniendo como base estos antecedentes y tomando en cuenta que el presente trabajo está enfocado a la instrucción formal de la gramática dentro de un salón de clases, se debe considerar, como lo hace Ellis (1988) que el alumno que está expuesto a un ambiente natural.

desarrolla un conocimiento más amplio y rápido acerca de la lengua y que en el salón de clase se puede desarrollar un ambiente natural presentado al alumno oportunidades parecidas a dicho ambiente.

La enseñanza de la gramática ha sido un tema controvertido ya que autores como Krashen (1985) argumentan que la adquisición sólo se da cuando al alumno está expuesto a un *input* significativo que comprende y el aprendizaje está reducido a un pequeño número de reglas simples. En cambio para White (1987), algunas formas gramaticales no pueden ser adquiridas sólo con base en un *input* comprensible y la instrucción formal es necesaria para asegurar que los alumnos obtengan la información que necesitan para adquirir dichas formas.

Ellis (1990) resuelve la controversia sugiriendo que el mecanismo mediante el cual trabaja la instrucción formal es desarrollando el conocimiento explícito de características gramaticales que posteriormente ayudan al alumno a adquirir el conocimiento implícito.

Queda ya establecida la importancia de la enseñanza de la gramática; sólo falta definir qué es lo que se va a considerar como gramática. Hay muchos autores que han definido dicho término, pero la definición operativa a la que llegan Dickins y Woods (1988) es la que nos sirve como base para el presente trabajo.

Estos autores definen la gramática como un recurso disponible para indicar un número de elementos para la adecuada interpretación de enunciados y mencionan cinco funciones que se unen para permitir una total interpretación del mensaje. Dichas funciones son:

- a) La relación entre los participantes que interactúan.
- b) El tema del que se está hablando.
- c) El tiempo del evento.
- d) El tono de las oraciones.
- e) La actitud por parte del oyente.

Por lo tanto, para Dickins y Woods es necesario hacer una diferencia entre las tareas gramaticales de contenido y las de construcción. Las de contenido se refieren a lo que se le presenta al alumno, y esto es definido como gramática comunicativa. Las de construcción se refieren a cómo se les presenta el contenido a los alumnos a través de las tareas de aprendizaje de gramática. Todo esto se pretende que se haga comunicativamente; es decir, la gramática no se debe considerar como unidades aisladas sino como una compleja red de información que sirve como medio para llegar a la obtención de una comunicación exitosa y es así como el

alumno va creando deducciones de las reglas gramaticales que va aprendiendo y de toda la información que recibe de la segunda lengua para conformar así su interlenguaje

2.5 Interlenguaje y análisis de errores.

Selinker (1972) define el interlenguaje como un sistema lingüístico que el alumno va creando en su mente a partir de un proceso que une el conocimiento de su lengua materna con el de la lengua que está estudiando; es decir, existe en el cerebro del alumno un mecanismo que se activa al estar aprendiendo una segunda lengua. Por lo tanto, cada individuo desarrollará su propio interlenguaje: por eso Corder utiliza el término de dialecto idiosincrático.

El tema de estudio del interlenguaje se enfoca en la producción del alumno por lo que se consideran tres tipos de producción: la producción en su lengua materna, la producción de su interlenguaje y la producción de hablantes nativos de la segunda lengua. La comparación entre estos tres tipos de producción nos demuestra cómo es que el alumno combina las habilidades que tiene al hablar su idioma con las que va adquiriendo de la segunda lengua para determinar su interlenguaje.

Es entonces en la producción del interlenguaje donde se podrán detectar los aciertos y los errores que el alumno comete y que va corrigiendo a través del proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

Selinker (1974) considera cinco procesos centrales que suceden durante el aprendizaje de una segunda lengua: 1) Transferencia del idioma; 2) Transferencia durante el proceso de enseñanza; 3) Estrategias que adopta el alumno al aprender una segunda lengua; 4) Estrategias de comunicación en la segunda lengua; y 5) Sobregeneralización del material lingüístico de la lengua meta.

Es importante hacer notar aquí la diferencia entre error y *mistake*. Brown (1980) considera que un *mistake* es una equivocación leve provocada por ansiedad u otro factor emocional y que no significa una deficiencia en la competencia del alumno. El error si es considerado como una desviación notable que se refleja en el interlenguaje del alumno y es necesario corregirlo para que no afecte la producción adecuada del mismo.

Asimismo, identifica cuatro tipos de errores.

- 1.- Errores de adición.- Se aumenta una palabra innecesaria.
- 2.- Errores de omisión.- Se omite una palabra como una preposición, o artículo.
- 3.- Errores de sustitución.- Se utiliza una palabra por otra.
- 4.- Errores de ordenamiento.- No se sigue el orden lógico de la oración.

Corder (1967.167) considera que los errores del alumno pueden ser objeto de estudio por parte de investigadores y profesores, ya que son evidencias de la manera en que la lengua se va aprendiendo o adquiriendo. El hace la distinción entre dos tipos de errores: los errores muy marcados (*overt errors*) que son gramaticalmente incorrectos, y los errores escondidos (*covert errors*) que son aquellos que se encuentran en producciones aceptables gramaticalmente, pero que no significan nada y no se pueden interpretar dentro de un contexto.

También Corder hace una distinción entre los errores presistemáticos, los sistemáticos y los postsistemáticos. Los presistemáticos son aquellos que el alumno al cometerlos, tiene sólo una ligera idea de que los ha cometido, y no los corrige. Los errores sistemáticos son los que el alumno al cometerlos, se da cuenta de ello pero no puede corregirlos. Los postsistemáticos son los que el alumno comete y al darse cuenta, puede explicar su mensaje de otra forma para darse a entender.

Por lo tanto, es tarea del profesor el analizar los errores del alumno y, de acuerdo con su gravedad, corregirlos. Debe buscar la manera de que el alumno no fosilice conceptos erróneos, ya que será difícil corregirlos con el paso del tiempo.

El análisis de errores cometidos por un grupo determinado de alumnos es lo que dió origen a la presente gramática pedagógica, y los ejercicios que se desarrollan dentro de la misma ayudarán a este grupo de alumnos a incorporar esta información en su interlenguaje de manera eficiente para que su competencia comunicativa sea adecuada.

En este capítulo se explicó la manera en que el alumno aprende y adquiere los conceptos de una lengua extranjera y cómo es que regula su producción por medio del monitor.

Tomando en cuenta que el aprendizaje debe ser significativo para el alumno y dada la importancia que tiene la competencia gramatical, se procederá en los siguientes capítulos de esta gramática pedagógica, a definir lingüísticamente el punto específico a tratar, para posteriormente diseñar la batería de ejercicios que ayudará al alumno a aprenderlo y conseguir una competencia comunicativa exitosa.

CAPITULO III

DESCRIPCION LINGÜÍSTICA.

En este capítulo se dará la definición de los términos "little", "a little", "few", "a few" y su ubicación dentro de la historia del inglés.

Se revisarán las gramáticas de L1 y L2 para describir cómo ha sido tratado dicho punto a fin de identificar las posibles áreas de dificultad en su tratamiento pedagógico.

La información contenida en este capítulo servirá como base para la elaboración de la batería de ejercicios en el siguiente capítulo.

3.1 Sistema lingüístico de "little", "a little", "few", y "a few".

La gramática pedagógica es un auxiliar didáctico para el profesor, por lo que esta descripción lingüística le servirá para saber el origen y evolución de "little", "a little", "few", "a few". Asimismo lo ayudará a encontrar alguna de las razones por las que los alumnos tienen problemas al manejar dicho punto lingüístico.

El diccionario Webster's (1971) define estos términos de la siguiente manera:

Few adj. Fewer, fewest (ME *fewe*) 1. Consisting of or amounting to a small number: not many <one of his - pleasures> <has relatively - friends> <less construction means fewer jobs> <holidays were --and far between> <was applauded by the people--people present> 2. Some at least: not many but some used with a preceding a to designate being some rather than none <caught a - fish> <leave a - flowers for the next person>.

Little adv. Less 'least' (ME *lutel*, *litel*, *litle* fr OE *lytel*, fr. *Lytel*, adj.) 1. To only a slight or limited extent or degree: not to any great extent or degree: only slightly: not very much <said- more than what you already know> <love her --> <a once popular writer who is now heard from> 2. not at all: not in the least used prepositively as an emphatic negative esp. with a verb of knowing, thinking, believing, caring: he knows or cares what may happen 3. To an appreciable though not extensive amount or degree

Las palabras anteriormente definidas han existido dentro del idioma desde el inglés antiguo y han sufrido variaciones en cuanto a la ortografía y a su uso. En el Oxford English Dictionary (1993) se definen también estos términos:

Few - *fēawe*, *fēawa*, *fēa*. Las palabras equivalentes en el OHG (*Old High German*) y del ON (*Old Norse*) y los cognados o sinónimos en griego y latín, eran utilizadas en singular, dando el sentido de raro, no numeroso, pequeño en cantidad.

El uso de *fēa* como adverbio significando poco- no mucho es un vestigio del uso prehistórico del singular.

Few generalmente implica la antítesis de *many* mientras que *a few* es la antítesis de *not at all*. Es decir, *few*, tal vez ninguno. Y *a few*, tal vez mucho.

A few: un pequeño número de. *Not a few*: varios.

Little.- La palabra *little* ha tenido cambios de ortografía y se encuentra como *leitils* en el inglés gótico, *litell* en ON y *lytel* en OE (*Old English*). La vocal larga en *lytel* fue cambiando con el paso del tiempo hasta formar la vocal corta como la conocemos ahora *little* (*li 'tl*).

Se considera como lo opuesto a *great o much*. En unidades colectivas significa pocos miembros, habitantes, pequeño en número. En cosas no materiales, se considera con respecto a su cantidad o longitud dentro de una serie.

A little.- es considerado como pequeña cantidad de algo aunque no numeroso.

Dentro de la historia no hay indicaciones de la diferencia en el uso de *little o few*, que es el problema al que se enfrenta un alumno de inglés como lengua extranjera. Al revisar los libros de gramática para nativo - hablantes (handbooks) como: Crews (1977), Lester (1991), Altizer (1981), Kamer (1953), se encuentra en sólo uno de ellos un párrafo dentro del glosario de uso que se refiere a esta distinción:

Few refers to things or persons that can be counted; little refers to things that can be measured or estimated, but not itemized. Few people were on hand, and there was little enthusiasm for the speaker. (Crews 1977:415).

De aquí podemos deducir que el manejo de "little", "a little", "few", "a few", no significa un problema para un nativo- hablante del inglés

En las gramáticas de L2 se encuentra mucha información sobre estos cuantificadores. Para efectos de la presente gramática pedagógica se establecerá el funcionamiento de los términos anteriormente citados sólo como adjetivos o cuantificadores, ya que también pueden funcionar como pronombres o adverbios además de como modificadores.

Leech y Svartvik (1979:51) diseñaron una escala de cuantificadores de cantidad que va desde TODO hasta NADA, En la Figura # 1 se ve la relación de "little", "a little", "few", "a few" con otros cuantificadores. También se establece la diferencia entre los que se utilizan con sustantivos contables y los que se utilizan con los no contables.

Figura # 1 *Scale of amount.*

<i>COUNT</i>		<i>MASS</i>	
<i>All/every</i>			<i>All</i>
<i>Most</i>	<i>more</i>	<i>more</i>	<i>Most</i>
<i>Many</i>			<i>Much</i>
<i>Some</i>			<i>Some</i>
<i>Several</i>			
<i>A few</i>	<i>less</i>	<i>Less</i>	<i>A little</i>
<i>Few</i>			<i>Little</i>
	<i>No(ne)</i>	<i>No(ne)</i>	
- -	<i>Any</i>	<i>Any</i>	

(Leech y Svartvik 1979:51)

Asimismo, clasifican a estos cuantificadores dentro de las palabras que expresan el significado de "algo" como se indica en la siguiente tabla

Tabla #1 *Amount words that specify the meaning of some.*

	<i>WITH COUNT NOUNS</i>	<i>WITH MASS NOUNS</i>
<i>A LARGE AMOUNT</i>	<i>Many (formal) A lot (informal) A large number</i>	<i>Much (formal) A lot (informal) A great deal</i>
<i>A SMALL AMOUNT</i>	<i>A few A small number</i>	<i>A little</i>
<i>NOT A LARGE AMOUNT</i>	<i>Not many Few</i>	<i>Not much Little</i>

(Leech y Svartvik 1979: 48)

- Los problemas que los alumnos enfrentan para aprender el funcionamiento de estas palabras son, por un lado, hacer la distinción entre los sustantivos contables y los no contables para determinar cuándo se usa "little" y "a little" y cuando se utiliza "few" y "a few".

Leech y Svartvik (1979) al igual que Swan (1980), Krohn (1971), Quirk (1972), Celce-Murcia y Larsen - Freeman (1983) entre otros autores, establecen que : "few" y "a few" se utilizan con sustantivos contables en plural, por ejemplo:

Few politicians are really honest.

(Swan 1980: 314)

She got a few books out of the library.

(Hall 1992:39)

"Little" y "a little" se utilizan con sustantivos no contables, por ejemplo:

I want a little water.

(Krohn 1971:60)

Most students have little money.

(Knepler 1990:75)

Al parecer esta distinción no es muy complicada siempre y cuando los alumnos tengan una idea bien clara de cuáles son los sustantivos contables y cuáles son los no contables.

Por otro lado, existe la cuestión más complicada de la distinción entre el uso de "little" y "few" y con la diferencia de uso de "a little" y "a few". La presencia o ausencia del artículo *a* determina que estos cuantificadores tengan dos diferentes connotaciones. Es decir, tienen la posibilidad de expresar una idea positiva o negativa y esto se ejemplifica en la siguiente figura:

Figura # 2 Positive and negative connotations of quantifiers.

		<i>Some</i>	<i>A great deal of</i>		
		<i>A couple</i>	<i>Much</i>		
		<i>Several</i>	<i>(a great) many</i>		
		<i>A few</i>	<i>A lot of</i>		
		<i>A little</i>	<i>Lots of</i>		
			<i>Plenty of</i>	<i>Most</i>	<i>All</i>
POSITIVE					
		<i>None</i>	<i>Few</i>	<i>Most...</i>	<i>Not all</i>
		<i>No</i>	<i>Little</i>	<i>- not</i>	
		<i>Not...</i>	<i>Hardly any</i>		
		<i>Any</i>	<i>Scarcely any</i>		
			<i>Not many/much</i>		
			<i>Not a lot of</i>		
			<i>Not lots of</i>		

(Celce - Murcia y Larsen - Freeman 1983:193)

Shrampfer (1981:212) simplifica la diferencia entre estas dos connotaciones de "little", "a little", "few", "a few" de una manera concisa, que se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla # 2 Positive and negative idea of the use of "little", "a little", "few", "a few".

<p><i>A few</i></p> <p><i>A little</i></p>	<p>(a) <i>She has been here only two Weeks, but she has already made a few friends. (positive idea: She has made some friends.)</i></p> <p>(b) <i>I'm very pleased. I've been able to save a little money this month. (positive idea: I have saved some money instead of spending all of it.)</i></p>	<p><i>A few and a little give a positive idea; they indicate that something exists, is present, as in (a) and (b).</i></p>
<p><i>Few</i></p> <p><i>Little</i></p>	<p>(c) <i>I feel sorry for her. She has (very) few friends. (Negative idea: She does not have many friends; she has almost no friends.)</i></p> <p>(d) <i>I have (very) little money. I don't even have enough money to buy food for dinner. (Negative idea: I do not have much money; I have almost no money.)</i></p>	<p><i>Few and little (without a) give a negative idea; they indicate that something is largely absent.</i></p> <p><i>Very (+few/ little) makes the negative idea stronger, the number/amount smaller.</i></p>

Para poder determinar cuál de las dos connotaciones es la más adecuada, se necesita analizar el contexto que rodea a estos cuantificadores para poder escoger el que mejor transmita el mensaje deseado.

Los alumnos de inglés como L2 tienen problemas al hacer esta elección ya que en ocasiones se necesita analizar lo que para el hablante es suficiente o insuficiente. (Thonson y Martinet 1986). Ejemplos:

He took a few (=some, several) biscuits with the result that few (= not many) were left for the rest of us.

He then took a little (=some) butter, with the result that little(=not much) was left for the rest of us.

(Celce - Murcia y Larsen - Freeman 1983:193)

Estos cuantificadores pueden estar acompañados de *only* y *just* que añaden un énfasis negativo, mientras que *quite* eleva el significado a más y con un significado positivo.

He took only a few biscuits.

He took only a little butter.

He took quite a few biscuits.

He took quite a little butter.

(Celce - Murcia y Larsen Freeman (1983:194)

Los alumnos de inglés como L2 , por lo tanto, se enfrentan a la solución de dos problemas para decidir cuál de los cuatro cuantificadores utilizar. En la siguiente tabla se ilustra dicha problemática

Tabla # 3 Problemática en el uso de “*little*”, “*a little*”, “*few*”, “*a few*”.

	Idea positiva	Idea negativa
Sustantivos Contables	<i>A few</i>	<i>Few</i>
Sustantivos No contables	<i>A little</i>	<i>Little</i>

3.2 Análisis contrastivo de “*little*”, “*a little*”, “*few*”, y “*a few*” en inglés y en español.

El equivalente en español para los cuantificadores “*little*” y “*few*” es poco/poca, mientras que para “*a little*” y “*a few*” son: un/a poco/a unos pocos, unas pocas, dependiendo del sustantivo al que califique.

Seco (1989:30) clasifica a poco dentro de los adjetivos determinativos como adjetivos cuantitativos que restringen el concepto del sustantivo delimitándolo en su extensión: poca fruta.

Andrés Bello (1978:135) clasifica poco como sustantivo neutro y también como adverbio de cantidad.

El diccionario SMART (1991) define estos términos de la siguiente manera:

Few. Adj. 1 pocos: I have a few friends here = tengo unos pocos buenos amigos aquí. // Cuant. 2 pocos (con sentido negativo): there are few chances = hay pocas oportunidades. 3 a few: algunos, unos pocos: I'll stay for a few weeks = me quedará durante unas pocas semanas. // pron. 4 pocos. 5 (a few) algunos, unos cuantos: we invited many but only a few came = invitamos a muchos pero solamente vinieron unos cuantos.

Little. Poco, insuficiente: we have very little money left = nos queda muy poco dinero. 2 Un poco de algo: add a little sugar = añada un poco de azúcar. // pron. 3 poco, no mucho insuficiente: they see very little of their children = ven muy poco a sus hijos. 4 un poco. Algo: give me a little more = déme un poco más. 5 un poco, un rato. He came back after a little = regresó un poco después.

María Moliner (1984) define poco, a os, as, como adjetivo de cantidad que expresa un número pequeño de algo utilizando el nombre y es variable: "poco dinero, pocas probabilidades".

Como adjetivo precede siempre al nombre cuando se le une sin cópula: Tiene pocas probabilidades de triunfar.

Se puede anteponer a la forma partitiva del nombre "Pocas de las personas presentes sabían lo que pasaba".

Se sustantiva frecuentemente anteponiéndole un artículo o adjetivo demostrativo y adjuntándole un complemento con <de> equivaliendo a <pequeña cantidad>: Me dio un poco de gasolina. El poco de agua que has añadido sobra. Toma este poco de dinero. Este concepto también lo maneja Manuel Seco (1986:291).

A veces, una expresión con poco equivale a una negación; particularmente, para expresar cierta carencia para la que no existe nombre especial: "tosco significa poco fino". (En realidad, es no sólo poco fino, sino nada fino o lo contrario de fino.) A veces se emplea como atenuación o eufemismo. Poco honrado, poco digno.

Una advertencia importante es que, aunque lógicamente <menos> equivale a <más poco>, en el uso no se emplea <más poco> ni <más pocos>, sino <mero>.

Se mencionan dos problemas a los que se enfrenta el alumno hispanohablante de inglés como L2 en el uso de estos cuantificadores:

- 1.- Diferenciar entre sustantivos contables y no contables

- 2.- Distinguir entre la connotación para expresar una idea positiva o una negativa.

El hispanohablante, no sufre el primer problema en español, ya que hay sólo una palabra tanto para sustantivos contables como para los no contables que es poco(a).

En cambio, con relación al segundo problema, la dificultad radica en diferenciar las ideas positivas de las negativas ya que el artículo "a" que se antepone a "little" o "few" en español equivale a un, una, unos, unas. El decir: Tengo pocos amigos. o Tengo unos pocos amigos. no expresa significados opuestos; para el hispanohablante las dos oraciones podrían perfectamente indicar una idea negativa o insuficiente.

El alumno de inglés como L2 utiliza otras palabras en español para expresar poca cantidad como idea positiva y no solamente el artículo un, una, unos, unas.

Ejemplos:

Ide: negativa

Idea positiva

Tengo pocos amigos.

Tengo unos cuantos amigos.

Tengo poco dinero.

Tengo algo de dinero.

Es por eso que al alumno, la presencia del artículo no le da ninguna clave para indicar que se está expresando una idea positiva o que la ausencia del mismo indica una idea negativa.

3.3 Tratamiento pedagógico.

Los libros de niveles básicos no incluyen la distinción entre estos cuantificadores. Sólo presentan al alumno la diferencia entre sustantivos contables y no contables y el uso sobretodo de otros cuantificadores como "much", "many", "some", "any", (como por ejemplo en la serie de libros de "Basic Junior ACE" Rossner (1977)).

Hay otros libros como: "Communicative Grammar Practice" Jones (1992), "Real Time" Axbey (1996). "Interchange 3" Jack (1997) y "Think in English I" Stanley (1988) que

sólo mencionan la diferencia en el uso de estos cuantificadores con relación a los sustantivos contables y no contables

Serie de libros escritos para alumnos hispanohablantes tampoco mencionan la diferencia en el uso de estos cuantificadores (tales como: “*English for Mexico 1,2,3,*” Luna y Scalanti (1985) y “*Outlook for English*” Holloway [1992]).

Hay otros libros de texto que sólo manejan “*a little*” y “*a few*” como por ejemplo: “*Side by Side*” Molinsky (1989), o solamente “*few*” y “*a few*” como “*New Interchange I*” Richards (1997), o nada más “*a little*” y “*very little*”, como “*Streetwise*” Nolasco (1993).

Los libros más avanzados, como: “*Headway Upper - Intermediate*” Soars (1987), “*Interactions II*” Werner (1990), “*Mosaic I*” Werner (1990), “*New Success at First Certificate*” O’Neill (1997), y material didáctico como “*Focus on Grammar*” Fuchs (1994), tratan la relación de estos cuatro cuantificadores como tema específico.

Por ejemplo, en “*Headway Upper - Intermediate*” se ilustra la distinción entre sustantivos contables y no contables y se da una pequeña explicación con ejemplos para indicar cuándo expresar una idea positiva y cuándo una idea negativa. Después viene un ejercicio para completar con uno de estos cuatro cuantificadores:

- a. *I can't play tennis today. I have _____ jobs to do around the house.*

(Soars 1987:54)

El alumno al leer esta oración puede deducir: “*can't*” es negativo, puede utilizar “*little*” o “*few*”; “*jobs*” es contable por lo que la respuesta debe ser “*few*”. También puede deducir: No puedo jugar? Entonces es una idea negativa; por lo tanto la respuesta correcta es “*few*”. Es difícil que el alumno llegue a la conclusión de que no puede jugar porque tengo algunos o unos cuantos trabajos que hacer en casa. El contexto aquí es confuso y el alumno tiene dificultad para decidir cuál es el cuantificador correcto, en este caso “*a few*”.

Casi todos los libros que tratan el tema de manera específica, dan la explicación con ejemplos. Algunos son muy claros pero los ejercicios en ocasiones son confusos.

Este tema es tratado solamente en libros de niveles avanzados y aunque los alumnos ya tienen bases gramaticales suficientes para manejar estos cuantificadores, todavía cometen errores porque les es difícil utilizarlos con dos connotaciones distintas.

Con objeto de ayudar al alumno de inglés como lengua extranjera con el uso de estos cuantificadores, en el siguiente capítulo se presenta una explicación amplia y clara con ejemplos significativos que sirvan para que se le facilite la distinción de "*little*", "*a little*", "*few*" y "*a few*".

Dicha explicación aunada a una batería de ejercicios servirán de apoyo para que el uso de estos cuantificadores no sea un tema tan complicado para entender y poner en práctica dentro de las conversaciones cotidianas.

CAPITULO IV

ELABORACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA.

En el presente capítulo se retomarán las bases teóricas que se mencionaron en el capítulo II con relación a la manera en que el alumno recibe, procesa y produce el conocimiento que le proporciona el profesor. Se describirán las características de los modelos que servirán como apoyo para el diseño de ejercicios que abarcarán las cuatro habilidades por separado, así como ejercicios que las integren. Como apoyo para el profesor, se incluirá la explicación de cada uno de ellos además de la clave de respuestas y el “*tapescrpt*” en el que se basan los ejercicios de comprensión auditiva.

Teoría Cognitiva

Los alumnos utilizan habilidades cognitivas para crear hipótesis, comprobarlas y modificarlas en caso necesario. Llevan a cabo un proceso de varias etapas durante las cuales manejan un sistema lingüístico intermedio entre su lengua materna y la extranjera, es decir, el interlenguaje.

Los errores producidos por los alumnos nos permiten estudiar su proceso de aprendizaje a pesar de que en ocasiones no podemos determinar exactamente la razón de estos errores.

Es importante dentro de la instrucción formal, el diseño de ejercicios enfocados a la relación que existe entre la adquisición natural y la formal y que además cubran las necesidades y objetivos del alumno y del contexto social en el que se desenvuelve.

Los modelos que aquí se describirán nos demuestran la manera en que podemos presentar al alumno la gramática de una lengua extranjera de manera que le sea fácil de asimilar y que lo lleve a desarrollar una competencia lingüística adecuada.

Los modelos para el diseño de ejercicios que se considerarán en este capítulo son los siguientes:

Modelo de toma de conciencia. Este modelo establece la importancia de hacer que el alumno se conscientice de cómo funciona una estructura lingüística específica de manera que el alumno una vez interiorizándola, pueda ponerla en práctica para comunicarse.

Este modelo presenta al alumno un punto gramatical específico a la vez que puede estar manifestado en oraciones por escrito. Se trabaja en equipo para deducir la regla y la información obtenida es discutida y analizada entre los equipos para sacar una conclusión grupal. El profesor actúa como facilitador proporcionando al alumno pistas para guiarlo a conseguir su objetivo.

Modelo de realización de tareas (*Task - based*) A través de estas tareas se desarrolla el conocimiento explícito de las reglas gramaticales de la lengua en una instrucción formal en donde se le da al alumno la oportunidad de comunicarse en situaciones planeadas y controladas por el profesor.

Se provee el alumno de un problema. Se le da la información gramatical básica con relación al problema así como términos metalingüísticos útiles. Se le proporciona al alumno las instrucciones claras sobre lo que tiene que hacer y a donde debe llegar procurando trabajar en equipo o por parejas.

Modelo de *input* estructurado. Este es un modelo novedoso que permite a los alumnos obtener información significativa que procesan para ir formando su propio sistema lingüístico, es decir, hacen la relación entre forma y significado. Según Van Patten (1994) los alumnos siguen un proceso en el que detectan primero palabras de contenido antes que otras. Asimismo al formular oraciones siguen un patrón en el orden de las oraciones (sujeto, verbo, complemento).

En este modelo se debe presentar un punto gramatical a la vez. No se debe perder de vista el significado. Hay que guiarlos de la oración al discurso. Se debe utilizar *input* oral y escrito. Es necesario lograr que el alumno "haga algo" con el *input* que recibe.

Modelo de *output* estructurado. Este modelo también novedoso basado en estudios sobre el proceso enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera establece que para cumplir con el objetivo de comunicarse, no es suficiente con recibir el *input* y crear un sistema lingüístico. Es necesario desarrollar en los alumnos la habilidad de producción con fluidez y exactitud.

En este modelo se enseña una cosa a la vez. Se mantiene el significado. Se guía al alumno de la oración al discurso. Se utiliza *output* oral y escrito. Otros alumnos deben responder al contenido de dicho *output*. Se debe tener presente el conocimiento de la forma o estructura gramatical.

Enfoque comunicativo. Su objetivo final es la comunicación. Se hace hincapié en manejar tanto el *usage* como el *use* de la lengua. Considera la comunicación como un proceso de forma, significado y función. Hay negociación de significado entre los interlocutores y el contexto social juega un rol muy importante. Se busca mantener la cohesión y coherencia del discurso.

Se utiliza siempre la lengua meta. Los ejercicios constan de tres fases: "*information gap*", "*choice*" y "*feedback*". Hay tolerancia en los errores de los alumnos ya que se da preferencia a la fluidez y no a la precisión.

En la presente gramática pedagógica se diseñarán ejercicios que cubran las cuatro habilidades tomando en cuenta los siguientes modelos: toma de conciencia, realización de tareas, *input* y *output* estructurado y enfoque comunicativo.

4.1 Explicación gramatical para el docente.

El funcionamiento de los cuantificadores "*little*", "*a little*", "*few*", "*a few*", es un tema específico dentro de los adjetivos cuantificadores. Los alumnos están ya familiarizados con los sustantivos contables y no contables por lo que no tendrán mucha dificultad para entender que "*little*" y "*a little*" se utilizan con los no contables y "*few*" y "*a few*" con los contables.

El problema radica en diferenciar cuándo utilizarlos con el artículo *a* y cuándo sin él. El contexto forma parte muy importante para decidir cuál utilizar ya que en español estas cuatro palabras equivalen a poco(a). Se necesita hacer notar al alumno, por un lado, que "*little*" y "*few*" equivalen a decir en español poco mientras que "*a little*" y "*a few*" denotan una cantidad suficiente equivalente a algo.

Existen dos connotaciones de cantidad de estos términos. Una es para expresar cantidad pequeña o poca pero suficiente y por lo tanto implica una idea positiva (a few y a little).

Ej. *There were a few friends at the party. We could stay indoors.* (Había pocos amigos en la fiesta. Pudimos estar adentro.)

La otra connotación es para indicar cuando la cantidad por pequeña, es insuficiente e implica una idea negativa (*few y little*).

Ej. *She's crying because she has few friends.*

La siguiente tabla ejemplifica estas connotaciones así como la diferencia entre contables y no contables.

	Idea positiva	Idea negativa
Sustantivos Contables	<i>A few</i>	<i>Few</i>
Sustantivos No contables	<i>A little</i>	<i>Little</i>

Ejemplos:

We need a little sugar to make this cake. Let's make it.

We have little sugar. We cannot make this cake. Let's make another one.

EJERCICIO DE TOMA DE CONSCIENCIA .

Instrucciones para el profesor:

- 1.- Repartir a los alumnos una copia con las siguientes oraciones.
 - 2.- Organizarlos para que trabajen en equipos (2 o 3 alumnos).
 - 3.- Pedir a los alumnos que lean y analicen las oraciones siguiendo las instrucciones.
 - 4.- Pedir a cada equipo que exponga sus resultados.
 - 5.- Llegar a una conclusión grupal sobre la regla gramatical.
- NOTA: Si los alumnos no llegaran a la conclusión deseada, proporcionar la información necesaria para que las reglas gramaticales queden claras para todos.

Las conclusiones a las que los alumnos deben llegar son:

"little" y *"a little"* se usan con sustantivos no contables.

"few" y *"a few"* se usan con sustantivos contables.

"little" y *"few"* se usan cuando la cantidad de la que se habla es insuficiente y denota una idea negativa.

"a little" y *"a few"* se usan cuando la cantidad de lo que se habla es suficiente y denota una idea positiva.

Ejercicio para los alumnos:

INSTRUCTIONS: Read the following sentences carefully. Discuss with your partners the structure of the sentences. Figure out the grammatical rules they follow.

- 1.- Listen, I need to go and buy some more cokes because there are few left.
- 2.- I have little information about Egypt. I need to read more.
- 3.- There is a little butter over there. I think there is enough.
- 4.- We're missing a few clues, but I'm sure we can find out who the murderer is.
- 5.- I feel terribly sleepy . I got very little sleep last night.
- 6.- We couldn't have the meeting yesterday because there were few students.
- 7.- I think we can talk now. I have a little time.
- 8.- There is little sugar at home. I need to buy more.
- 9.- Can I talk to you? I have a few questions to ask you about the job.
- 10.- I wouldn't be happy if I had few friends.

WRITE YOUR CONCLUSIONS.

4.2 Habilidad de comprensión auditiva.

La habilidad de comprensión auditiva es una de las que más trabajo cuesta a los alumnos de una lengua extranjera ya que son muchos factores los que intervienen para que se le entienda lo que escucha dentro del salón de clases. Entre esos aspectos está la calidad de la grabadora que se utilice, así como la capacidad de las bocinas y la acústica que tenga el salón de clases. Además, el alumno está familiarizado a la pronunciación de su profesor por lo que le puede ser difícil entender a otra persona hablando el idioma extranjero. También, otro factor es la velocidad a la que hablan y el vocabulario que utilizan además de las contracciones tan comunes dentro del idioma hablado.

Es necesario considerar que la adquisición de esta habilidad es difícil y se requiere de mucha práctica. Para poder abordar la comprensión auditiva es importante tener en consideración que:

El oyente participe de manera activa en la comprensión.

La comprensión auditiva es un proceso psicolingüístico y comunicativo.

El oyente utiliza una serie de procesos mentales.

El oyente hace uso de su conocimiento ya adquirido.

Van Patten (1994) define tres partes que conforman el proceso de comprensión auditiva:

1.- Aspecto fisiológico de la comprensión auditiva. Las ondas de lo que escuchamos entran al oído y provocan vibraciones que se convierten en impulsos eléctricos que causan que se desprendan algunos químicos y al momento en que éstos se relacionan con el nervio acústico, éste transmite los señales al cerebro.

2.- Concentración activa del oyente. Nuestro oído recibe muchas señales al mismo tiempo pero el oyente tiene la capacidad de eliminar todo aquello que no le interesa escuchar y pone más interés a lo que sí quiere escuchar, quedando así muchos ruidos o sonidos sólo como un fondo de sonidos.

3 - Asignación de significado. En este acto interpretativo se involucran todos los aspectos personales culturales y lingüísticos del oyente que interactúan de manera compleja para entender lo que escucha. El contexto es muy importante para asignar el significado adecuado a lo que se escucha.

Para poder asignar el significado, Richards (en Van Patten, 1994) propone algunos pasos a seguir:

- 1.- Determinar si lo que se escucha es un discurso, debate o entrevista, entre otras.
- 2.- Reconocer estructuras relacionadas con el tema a tratar.
- 3.- Descubrir cuál es el objetivo del hablante.
- 4.- Determinar el contenido y el propósito del hablante.
- 5.- Designar el significado ilocutorio dependiendo de si el hablante hace una petición, una crítica, etc.

Van Patten considera a la comprensión auditiva como un acto comunicativo donde hay expresión e interpretación de significado.

La comprensión auditiva se lleva a cabo dentro de dos tipos de situaciones:

Colaborativa y No colaborativa.

En la Colaborativa, tanto el oyente como el hablante trabajan juntos para negociar el significado. Es decir, el oyente colabora activamente en la construcción del discurso asintiendo con la cabeza, preguntando, haciendo gestos, etc.

En la No Colaborativa, el oyente no participa activamente, como es el caso de escuchar una conferencia o una canción.

Estas situaciones Colaborativa y No – Colaborativa se pueden dar en dos modalidades: Oral y Oral – Visual como se ilustra en el siguiente cuadro.

MODALITY		
	ORAL	ORAL-VISUAL
COLLABORATIVE	TELEPHONE	INTERVIEW
NON COLLABORATIVE	RADIO NEWS	TV NEWS

Van Patten (1994)

A continuación se enlistan algunas estrategias que el oyente puede utilizar para ayudarse a comprender

- 1.- Reconocer los indicadores que usa el hablante para cambiar de tema, dar énfasis, aclarar, etc.
- 2.- Mantener la continuidad del contexto para lograr predecir y verificar el propósito del discurso.
- 3.- Identificar la actitud o propósito del hablante hacia el oyente.
- 4.- Reconocer los cambios de ritmo, entonación, pausas y velocidad.
- 5.- Identificar ambigüedad y contradicciones de la persona que habla.
- 6.- Distinguir entre hechos y opiniones; entre usos de ironía, sarcasmo, metáforas, etc.
- 7.- Identificar cuándo es necesario aclarar algo.
- 8.- Proporcionar suficiente retroalimentación al hablante.

Para presentar al alumno un material de comprensión auditiva es necesario que se le dé una idea de lo que tratará para que se vaya preparando psicológicamente a escuchar, y proporcionarle todas las claves necesarias para que resuelva los ejercicios que se le piden

Penny Ur (1984) nos da una lista de los tipos de conversaciones que escuchamos en la vida diaria:

- 1.- Noticias, actividades deportivas, anuncios, cambios de clima.
- 2.- Discusiones en casa o en el trabajo.
- 3.- Conversaciones telefónicas para hacer planes e intercambiar información.
- 4.- Pláticas en fiestas, reuniones o eventos sociales.
- 5.- Anuncios en estaciones de autobús, tren o aeropuertos.
- 6.- Indicaciones e instrucciones.
- 7.- Clases o seminarios.
- 8.- Entrevistas.
- 9.- Películas, programas de televisión u obras de teatro.
- 10.- Ceremonias formales, bodas, bautizos, etc.
- 11.- Consejos profesionales de un doctor, abogado, etc.

Para los alumnos es útil tener en mente estos aspectos que interactúan para que al momento de escuchar algún material le sea más fácil predecir, identificar y relacionar lo que escucha con su conocimiento previo para posteriormente ser capaz de proporcionar una respuesta adecuada a lo que se le pide con relación a lo que escucha

Lo que el profesor puede pedir al alumno que realice con la información que escucha, según Van Patten, puede ser: crear un esquema, completar un cuadro, etiquetar objetos, hacer tablas, crear cuestionarios, contestar preguntas, hacer dibujos o seleccionarlos, colocar flechas, números o letras en textos o dibujos, completar las partes faltantes de un dibujo, ordenar una lista de objetos y desarrollar alguna actividad específica, entre otros.

A continuación se presentan algunos ejercicios de comprensión auditiva que manejan el punto específico que trata esta gramática pedagógica.

4.3 Ejercicios de comprensión auditiva.

Los ejercicios de comprensión auditiva tienen como objetivo lograr que el alumno identifique el punto específico a tratar a través de escuchar al profesor o a una grabación así como entender el mensaje que está escuchando por medio de la resolución de ejercicios.

Ejercicio # 1 comprensión auditiva.

Modelo: *Input* estructurado.

Material: Hoja impresa con el ejercicio para el alumno, grabadora y cassette.

Tiempo estimado: 15 minutos

Instrucciones para el profesor:

- 1.- Repartir las hojas a los alumnos.
- 2.- Dar tiempo a los alumnos para leer las instrucciones y las oraciones (2-3 min).
- 3.- Poner el cassette. Indicar a los alumnos que lo escucharán dos veces.
- 4.- Pedir a los alumnos que contesten mientras escuchan.
- 5.- Verificar las respuestas con los alumnos.

Respuestas:

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

TAPESCRIPT:

A man and a woman are talking about a party. Listen and decide which of the statements below are true and which are false.

W: Honey! Do you remember that we're giving a party tomorrow night?

M: Tomorrow?!

W: Yes, We're going to celebrate your sister's birthday.

M: Ah! Yes! Of course I remember! Have you got everything ready?

W: Well, there is a little mayonnaise for the sandwiches. I think there is enough. There are some tomatoes and some cheese, but I think we have very little ham for them so you need to go and buy some.

M: What about soda?

W: I think there are few cokes. Please buy more.

M: What about the cake? You said you were going to make it!

W: Yes, but I have to prepare an exam for tomorrow so I just have little time to prepare it. Besides, there are very few strawberries and I need at least one pound. Let me see what else we need.

M: Well, why don't you make a list of all the things you want me to buy and I can help you prepare everything.

W: That's a good idea. Well, let's see... there is a little oil. There are a few eggs. There is a little sugar. Oh-oh, there is little flour and there is also little milk.

OK. Please write this down.

M: Yes, just let me get a pen.

W: Well, you need to buy: some ham, four cokes, one pound of strawberries, a bag of flour and three cartons of milk. Please buy some napkins, paper plates and cups because we have very few of them. I think we need more chips, don't you?

M: OK, darling. I'm leaving now. Start working on your exam and I'll help you later.

W: Thanks.

EXERCISE # 1 LISTENING COMPREHENSION.

You will listen to a man and a woman talking about a party . Listen and decide which of the statements below are true and which are false.

- 1.- He remembered very well what they were going to celebrate. ____
- 2.- She prepared everything for the party in advance. ____
- 3.- They don't have to buy eggs and sugar. ____
- 4.- She is not going to make the cake. ____
- 5.- He is not going to help her because he has no time. ____
- 6.- They don't need to buy milk or flour. ____
- 7.- There is enough mayonnaise. ____
- 8.- There are at least some bags of chips. ____
- 9.- They don't have any paper plates. ____
- 10.- There aren't enough strawberries. ____

Ejercicio # 2 comprensión auditiva

Modelo. Enfoque comunicativo

Material: Hoja impresa con el ejercicio para los alumnos, grabadora y cassette

Tiempo estimado. 15 minutos.

Instrucciones para el profesor:

- 1.- Repartir a los alumnos una copia con la siguiente tabla.
- 2.- Leer las instrucciones a los alumnos.
- 3.- Leer las oraciones y dar tiempo a los alumnos para contestar.
- 4.- Leer por segunda vez si es necesario.
- 5.- Verificar las respuestas.

Respuestas:

1 Not enough	6 Enough
2 Enough	7 Enough
3 Not enough	8 Not enough
4 Not enough	9 Not enough
5 Enough	10 Enough

TAPESCRIPT

1.- I'm sorry but you need to go to the store again. We have very little butter

2.- I don't think you have to be worried about the oil. There is a little but we don't need more

- 3.- I need to buy more pencils for the kids. They have very few at home
- 4.- I'm afraid I can't lend you any coffee. I have very little here
- 5.- Let's buy some candy. I have a little money.
- 6.- Please pass me more napkins. I think there are a few of them in the drawer
- 7.- There is a little ice cream in the fridge. Do you want some?
- 8.- I don't like this video store. There are very few good movies.
- 9.- We cannot start the show. There are very few people outside.
- 10.- Let's make the dessert. We have a little sugar. Just what we need!

EXERCISE # 2 LISTENING COMPREHENSION.

Listen to the sentences and check the correct column according to the tape. It can be talking about things that are **enough** or things that are **not enough**.

	Enough	Not enough
1.- butter		
2.- oil		
3.- pencils		
4.- coffee		
5.- money		
6.- napkins		
7.- ice cream		
8.- movies		
9.- people		
10.- sugar		

Ejercicio # 3 comprensión auditiva.

Modelo. *Input* estructurado

Material: hoja impresa para el alumno, grabadora y cassette

Tiempo estimado: 15 minutos.

Instrucciones para el profesor:

- 1.- Repartir a los alumnos la hoja con los dibujos.
- 2.- Verificar que hayan comprendido las instrucciones.
- 3.- Poner el cassette Indicar a los alumnos que lo escucharán dos veces.
- 4.- Pedir a los alumnos que contesten mientras escuchan
- 5.- Verificar las respuestas.

Respuestas:

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

TAPESCRIPT.

Listen to Susan. She wants to make a chocolate cake and she is checking the list of ingredients. Check the picture that belongs to the description of the things she has in her kitchen.

Well, let's see # 1. ½ kg of butter. OK. 1,2,3,4,5,6 bars of butter. Great!

#2 ½ kg. of sugar. Here es the bag. Oh-oh! It's almost empty. I think I have very little sugar.

What's next?

#3 I kg. of flour. I bought a bag last week. Yes, here it is but let me see how much I've got.

There's little flour too. I'm afraid I can't make the cake.

Let's continue with #4. I teaspoon of baking powder . Yes, there is a full can of it here.

#5 I need four eggs. I think I just have a few of them but there are enough.

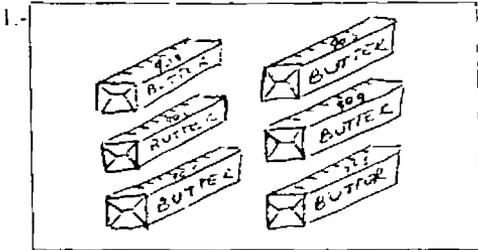
#6 I also need a glass of milk but I have very little milk. Here is the carton of milk and it's almost empty.

#7 I need 3 bars of Carlos V chocolate. Tom brought me a box of them. Let me see. Yes, it's full.

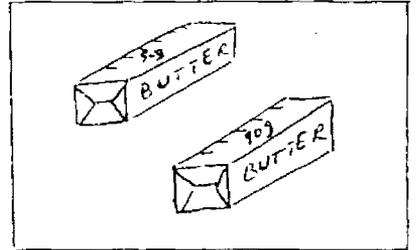
Well, I think I'm going to borrow what is missing from my neighbour because I have to make this cake and I can't wait until tomorrow .

EXERCISE # 3 LISTENING COMPREHENSION.

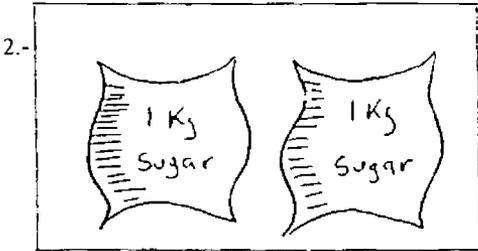
Listen to Susan. She wants to make a chocolate cake and she's checking the list of ingredients. Mark the picture that belongs to the description of the things she has in her kitchen.



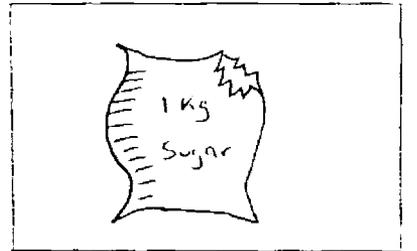
A ()



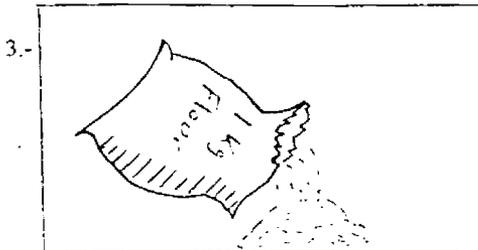
B ()



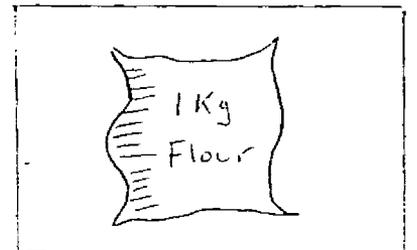
A ()



B ()

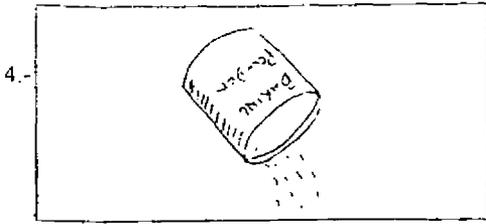


A ()

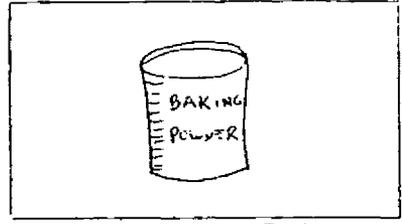


B ()

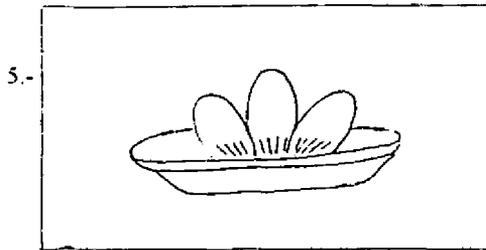
v.



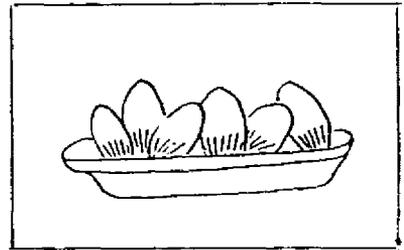
A()



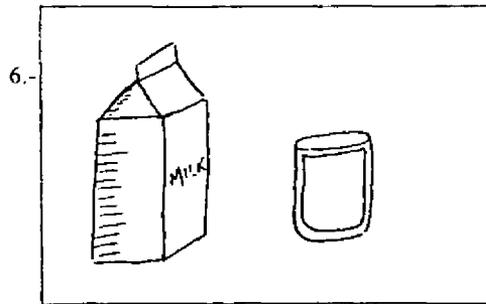
B()



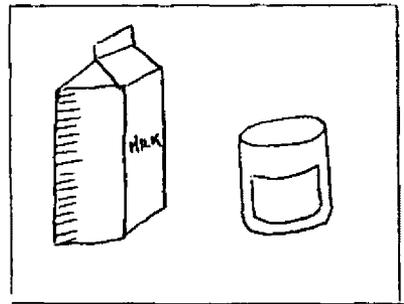
A()



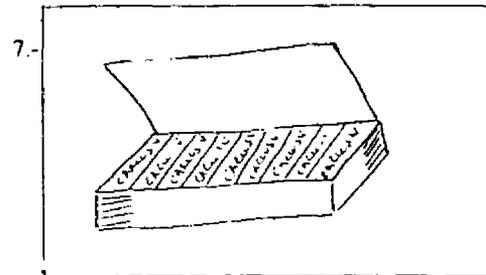
B()



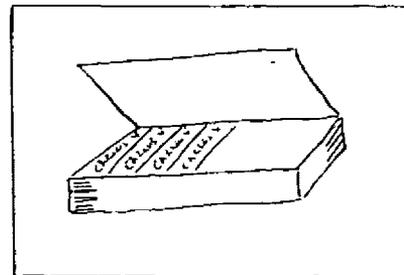
A()



B()



A()



B()

4.4 Habilidad de producción oral.

Van Patten (1994) considera la producción oral como un acto comunicativo que implica, en la mayoría de los casos, la expresión del hablante y la interpretación y negociación del significado por parte del oyente.

El principal motivo para entablar una conversación es la comunicación para expresar nuestros sentimientos, ideas, necesidades, deseos, etc. Se necesita de un oyente quien deberá entender el mensaje e interactuar con el hablante para que la conversación se pueda dar de manera efectiva y eficiente.

El hablante se hace entender utilizando también el movimiento de las manos o de todo el cuerpo así como de los gestos. La reacción del oyente es el indicador para saber si transmitimos bien el mensaje o no.

Para efectos de la presente gramática pedagógica se debe considerar el manejo de las conversaciones dentro del salón de clases. El principal objetivo al enseñar una lengua es lograr que el alumno se pueda comunicar por medio de ella; por lo tanto, las prácticas que se hacen en el salón deben ayudarlo a lograr esto de la mejor manera.

Dentro del salón de clases los alumnos se enfrentan con algunos inconvenientes ya que no siempre es posible reproducir una situación de la vida cotidiana dentro del mismo. Sin embargo, el profesor tiene la importante tarea de diseñar o seleccionar aquellos ejercicios que más se ajusten a satisfacer las necesidades de comunicación de los alumnos. La práctica oral dentro del salón de clase es primordial. Muchas veces los alumnos no tienen oportunidad de conversar en el idioma extranjero mas que en el salón ya que todo su entorno maneja su lengua materna.

Según Van Patten (1994) existen dos propósitos frecuentes para comunicarnos. Uno es el psico – social en donde el objetivo es socializarse con los demás, que se den cuenta de que nos interesa integrarnos a un grupo. El otro aspecto es el informacional – cognitivo en donde se desea obtener una información específica.

Es importante que el profesor seleccione ejercicios en donde no sea él el que más participe sino que sea sólo un monitor y que presente a los alumnos actividades en las que ellos participen e interactúen entre ellos

El profesor debe brindar a los alumnos las herramientas utilizadas en las conversaciones cotidianas para saber cuándo tomar la palabra, cuándo interrumpir, cuando dar más tiempo al hablante para que exprese sus ideas, cómo hacerle notar al hablante que no entendió o que le repita la información o que hable más fuerte.

El alumno debe aprender a conocer la intención del hablante, es decir, la función que se maneja en las conversaciones. El profesor debe tomar en cuenta también el nivel de la demanda lingüística de los ejercicios que pone a los alumnos para que no se angustien por no poder realizar la actividad

Según Nolasco (1987-17) hay cuatro tipos de actividades:

- 1.- Actividades controladas para dar a los alumnos confianza y apoyo.
- 2.- Actividades de consciencia para incrementar la sensibilidad del alumno con relación a lo que está persiguiendo con la conversación.
- 3.- Actividades de fluidez para dar a los alumnos la práctica que necesitan para el "uso" de la lengua extranjera para comunicarse.
- 4.- Tareas de retroalimentación que permitan al alumno reflexionar en su propia actuación y encontrar los puntos en los que necesita más práctica.

A continuación se presentan algunos ejercicios de producción oral siguiendo los modelos de *output* estructurado, realización de tareas (*task - based*) y de enfoque comunicativo.

4.5 Ejercicios de producción oral.

Los ejercicios de producción oral tienen como objetivo lograr que el alumno produzca los cuantificadores "*little*", "*a little*", "*few*", "*a few*" de manera correcta dentro de conversaciones y situaciones que se desarrollan en el salón de clase y que se asemejan a situaciones cotidianas.

Ejercicio # 1 producción oral.

Modelo: *Output* estructurado.

Material: Copia del ejercicio para los alumnos

Tiempo estimado. 25 minutos.

Instrucciones para el profesor:

- 1.- Entregar a los alumnos la hoja con el ejercicio.
- 2.- Organizarlos para trabajar en parejas.
- 3.- Verificar que las instrucciones hayan quedado claras.
- 4.- Dar a los alumnos tiempo necesario para contestar.
- 5.- Monitorear las parejas para aclarar dudas.
- 6.- Escoger algunas parejas para que digan sus respuestas al grupo.

No hay clave de respuestas ya que la información dependerá de cada alumno.

EXERCISE # 1 SPEAKING.

INSTRUCTIONS.

FIRST PART.- Interview your partner and check the chart according to the information you get from her/ him.

SECOND PART.- Interview him/her again and check the chart or complete it with the information you get.

Now change roles (interviewer – interviewed) and follow the instructions above.

Tell your classmates about the information you get from your partner.

FIRST PART.

What would you do if:	You would ask your neighbour for help.	You would go to the supermarket.	You would try to do something else.
1.- There was very little sugar and you and your friends wanted to have a cup of coffee?			
2.- You wanted to make a sandwich and there was very little mayonnaise?			
3.- Some friends stopped by your house and there were very few cokes?			
4.- You wanted to make a chocolate milk shake and there was very little milk?			
5.- You and your brothers and sisters wanted to eat tacos and there were few tortillas?			

SECOND PART

What would you do if:				
1.- You had a little money?	Buy some candy	Buy a dress/ tie	Buy a hamburger	Other
2.- You found some ice cream in the freezer?	Make an ice cream float	Invite your 5 friends over to have ice cream	Make an ice cream sundae	Other
3.- A few friends came to visit you?	Watch TV	Play football	Take them to the movies	Other
4.- There was a little butter in the fridge?	Make a cake	Have a slice of bread and butter	Fry a chicken for dinner	Other
5.- You found a few chocolates on the table.	Hide them and eat them later	Share them with your parents	Make a chocolate cake	Other

Ejercicio # 2 producción oral

Modelo Task – based

Material. Fotocopia del ejercicio para los alumnos y hojas de papel.

Tiempo estimado: 35 minutos.

Instrucciones para el profesor:

- 1.- Escribir cada uno de los ingredientes de la lista en una pequeña hoja de papel y doblarla.
- 2.- Organizar a los alumnos de manera que se puedan parar y formar equipos.
- 3.- Repartir una hoja a cada quien con las instrucciones
- 4.- Verificar que las instrucciones están claras.
- 5.- Repartir una hoja de papel doblada a cada quien.
- 6.- Dar tiempo a los alumnos a organizarse.
- 7.- Auxiliar a los alumnos con vocabulario.
- 8.- Pedir a los alumnos que presenten sus resultados al grupo.

No hay hoja de respuestas.

LIST OF INGREDIENTS.

A few apples	A little catsup
A little flour	A little oil
A little sugar	500 grs. of meat
A few slices of bread	A few oranges
1 kg. of tortillas	A little ice cream
A little mayonnaise	A roasted chicken
A little mustard	A few bolillos
Chopped tomatoes	A few potatoes
Chopped onion	A few cans of tuna
Chopped chili pepper	A little of milk
A few chocolate bars	A little coffee
A little cheese	A few grapes
A few bananas	A little jam

EXERCISE # 2 SPEAKING.

INSTRUCTIONS.

Your teacher will give you a slip of paper with an ingredient written on it. You will be that ingredient. Stand up. Look for another 3 or 4 classmates to join the list of ingredients for a recipe you are going to make up. Work with them to create the recipe. You need to give it a name, the list of ingredients needed and how to prepare it. You can make whatever you want. Don't be afraid; you are not going to eat it! Be ready to present it to the class.

Ejercicio # 3 producción oral

Modelo: Enfoque comunicativo

Material. Fotocopia del ejercicio para los alumnos.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Instrucciones para el profesor

- 1.- Organizar a los alumnos en parejas.
- 2.- Entregar una hoja con el ejercicio a cada quien.
- 3.- Verificar que las instrucciones sean claras.
- 4.- Dar tiempo a los alumnos para que se entrevisten.
- 5.- Monitorear a los alumnos para ayudar con el vocabulario o dudas.
- 6- Pedir a los alumnos que reporten la información que obtuvieron de su compañero.

No hay clave de respuestas

EXERCISE # 3 SPEAKING.

INSTRUCTIONS.

Work in pairs. Ask your partner the following questions. Pay attention to his/her answers because you will report that information to the class. Change roles.

HOW WOULD YOU FEEL IF:

- 1.- YOU RECEIVED LITTLE ATTENTION FROM YOUR MOTHER?
- 2.- YOU HAD FEW OPPORTUNITIES TO TALK TO YOUR FATHER ABOUT YOUR PROBLEMS?
- 3.- YOU FOUND THAT THERE WAS LITTLE CLEAN AIR IN THE ENVIRONMENT?
- 4.- YOU DISCOVERED YOU HAD FEW TRUE FRIENDS AT SCHOOL?
- 5.- YOU FOUND OUT YOU HAD TOO LITTLE MONEY TO BUY YOUR BOYFRIEND/GIRLFRIEND A PRESENT?
- 6.- YOU KNEW YOU HAD LITTLE ROOM FOR THE DOG YOUR GIRLFRIEND/BOYFRIEND GAVE YOU?
- 7.- YOU READ IN THE NEWSPAPER THAT SOMEONE WAS KILLED BECAUSE THERE WAS LITTLE SECURITY IN OUR CITY?
- 8.- YOU SAW FEW CHILDREN PLAYING IN THE PARK?
- 9.- YOU HAD TOO FEW QUALIFICATIONS FOR A GOOD JOB?
- 10.- THERE WERE FEW TREES IN THE PLACE WHERE YOU LIVE?

4.6 Habilidad de comprensión de lectura.

La comprensión de lectura es un proceso en donde interactúan el lector y el texto, en donde se combinan las habilidades de identificación e interpretación. Cuando se lee siempre se hace con un propósito específico y de acuerdo a ese fin, se utiliza una estrategia diferente. Estas estrategias pueden ser:

- 1.- lectura receptiva - Se realiza por gusto.
- 2.- lectura intensiva - Se realiza con fines académicos o de investigación.
- 3.- "*skimming*" - Se lleva a cabo una lectura rápida para tomar conceptos generales.
- 4.- "*scanning*" - Se hace una lectura buscando información específica.

(Parrott, 1993: 174)

Esta habilidad es una de las más importantes académicamente hablando para nuestros alumnos, ya que en la actualidad la mayoría de las investigaciones que los alumnos tienen que hacer, son en inglés. Por eso es la necesidad de desarrollar en ellos mecanismos o estrategias para manejar cualquier texto que tengan que analizar.

A través de la historia la enseñanza de la comprensión de lectura ha ido evolucionando según las corrientes metodológicas que han existido. Por ejemplo, en los años 60s con el auge del método audiolingual, esta habilidad era utilizada sólo para practicar pronunciación, para examinar gramática o repasar vocabulario.

Al final de los años 60s esta visión cambió al surgir la necesidad de preparar a los alumnos universitarios que estudiaban en instituciones en donde se requería de la investigación en inglés. En ese momento la comprensión de lectura cobró importancia.

Las teorías sobre esta habilidad tomaron un carácter psicolingüístico gracias a los modelos (para L1) de Goodman (1967, 1985) y Smith (1971, 1979, 1982) . Goodman argumentó que la lectura es un proceso selectivo que lleva al lector a predecir, ejemplificar y confirmar las predicciones hechas. Smith apoyó la idea de que el lector hace uso de su conocimiento previo para dar significado al texto (Grabe 1991-377).

Los pioneros en las teorías de la enseñanza de comprensión de lectura en una lengua extranjera fueron Clarke y Silberstein (1977), quienes hicieron hincapié en la necesidad de enseñar al alumno estrategias para una mejor comprensión de lectura como son deducir significado del contexto, hacer inferencias acerca del texto, ir más allá para

completar el contexto, etc. Asimismo, propusieron formas de ayudarlo a establecer objetivos o metas para la lectura y estrategias para lidiar con sintaxis, vocabulario y estructuras

A continuación se enumeran diferentes enfoques e investigaciones hechas con relación a la enseñanza de la comprensión de lectura en una segunda lengua.

Coady (1979) acondiciona el modelo de Goodman con una orientación hacia alumnos de una segunda lengua y menciona tres componentes del proceso de lectura:

- 1.- Estrategias del proceso
- 2.- Conocimiento previo
- 3.- Estrategias metacognitivas.

Por otra parte, otros investigadores explican el proceso de lectura dividiéndolo en seis habilidades generales y áreas de conocimiento:

- 1.- Habilidad de conocimiento automático.
- 2.- Conocimiento de vocabulario y estructuras.
- 3.- Conocimiento de estructuras del discurso formal.
- 4.- Conocimiento previo del contenido.
- 5.- Estrategias de síntesis y evaluación.
- 6.- Conocimiento metacognitivo.

Otro enfoque para explicar el proceso de lectura lo divide en tres procesos básicos:

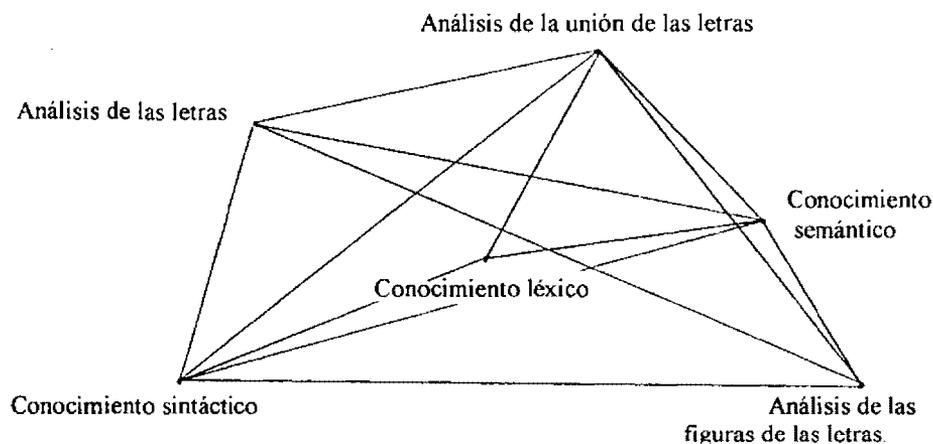
- 1.- Proceso "*bottom up*". Proceso ascendente que hace énfasis en la decodificación de las palabras. Analiza desde segmentos de palabras hasta párrafos completos.
- 2.- Proceso "*top down*". Proceso descendente en donde hay énfasis en la interpretación y utilización de los "schemata" que reúnen los conocimientos previos del lector.
- 3.- Proceso interactivo. Proceso en donde intervienen los dos anteriores, complementándose uno con otro.

(Grabe 1991:379-383)

Rumelhart (1977, en Lee/Van Patten, 1994) propone el modelo interactivo de lectura considerando que todo lector tiene el "schema" con información ya registrada en la mente. Esta información está clasificada desde la figura de cada una de las letras, la manera en que se pueden agrupar, la forma en que van formando palabras, la distinción de una

palabra con otras, el orden que van tomando las diferentes palabras y el significado de todas ellas. Esto se explica en la siguiente figura:

Figura # 3 Modelo interactivo de Rumelhart.



(Lee/VanPatten, 1994:191)

De acuerdo con este modelo se entiende por comprensión el proceso de relacionar la información nueva con la que ya está almacenada, es decir, el lector toma el texto y le da significado. Por lo tanto, habrá tantos significados diferentes como lectores, ya que cada lector contribuye a la comprensión con su "schema". Los mecanismos que utiliza son:

- 1.- **Desambiguar.** El lector da un significado a lo que lee eliminando cualquier otra posibilidad.
- 2.- **Elaborar.** El lector hace inferencias de lo que lee y en ocasiones elabora la información que haga falta para que lo que siga leyendo le sea lógico.
- 3.- **Filtrar.** La información se filtra a través del "schema" y cada lector va tomando del texto lo que va de acuerdo a éste.
- 4.- **Compensar.** Cuando el lector tiene alguna deficiencia lingüística, emplea otros mecanismos para comprender lo que lee.

Para el diseño de los ejercicios de comprensión de lectura, se ofrecen las siguientes consideraciones útiles al seleccionar el material para lectores de L2

- Temas familiares a los alumnos.
- Temas de interés a los alumnos.
- Temas con desarrollo obvio de ideas.
- Textos con organización estructural.
- Textos referentes a un tema concreto.
- Textos con intenciones bien definidas.
- Textos de extensión apropiada.

Los ejercicios pueden estar formados por tres etapas

- 1) "*Pre-reading*" (antes de la lectura): A través de lluvia de ideas, títulos, ilustraciones, conocimiento general o búsqueda de información específica.
- 2) "*During reading*" (durante la lectura): A través de estrategias de lectura y ejercicios de Falso/Verdadero, opción múltiple, pequeños resúmenes, etc.
- 3) "*Post-reading*" (después de la lectura): A través de redacción de preguntas, identificación de temas, diseño de posters, completación de tablas o cuadros, etc.

Es importante enfatizar la interacción entre el lector y el texto, posiblemente con ejercicios humanísticos.

4.7 Ejercicios de comprensión de lectura.

Los ejercicios que a continuación se presentan tienen como objetivo el ayudar y guiar al lector a que se familiarice con el uso de los cuantificadores "*little*", "*a little*", "*few*", "*a few*" por medio de la comprensión de diferentes textos escritos. Asimismo el alumno podrá analizar, comprobar hipótesis, sintetizar, buscar y comprender la información de los textos escritos.

Ejercicio # 1 comprensión de lectura

Modelo: *Input* estructurado

Material: Artículo " *Why are a Dachshund's legs so short?* de la revista *Family Circle* marzo '98.

Tiempo estimado: 25 minutos

Instrucciones para el profesor

- 1.- Realizar un ejercicio de pre – lectura con el grupo en general utilizando las siguientes preguntas:
 - a) Do you have a dog as a pet?
 - b) What breed is it?
 - c) How much do you know about the different breeds of dogs? (5 min.).
- 2.- Entregar a los alumnos el texto y la hoja del ejercicio y verificar que las instrucciones sean comprendidas.
- 3.- Dar tiempo para que lean el texto. (10 min.)
- 4.- Dar tiempo para que realicen el ejercicio de relación de columnas (10 min.).
- 5.- Verificar las respuestas

RESPUESTAS

1 e 2 c 3 f 4 a 5 d 6 b

EXERCISE # 1 READING COMPREHENSION.

1.- Read the text carefully and match the columns according to the information you get from it.

- | | |
|--------------------------|---|
| 1.- Dalmatians _____ | a) They first sniff at a bird and then freeze, not only for a little time but until their owner releases them. |
| 2.- Dachshunds _____ | b) They are the official national dogs of France but there is a little information about their German origin. |
| 3.- Dobermans _____ | c) They were trained to burrow into tunnels with very little space to walk through. |
| 4.- Pointers _____ | d) Snowbound travelers would suffer just a little until they came to warm them up. |
| 5.- Saint Bernards _____ | e) Few people know that they were kept alongside horse-drawn carriages to herd wandering animals. |
| 6.- French poodles _____ | f) They have a few characteristics like Rottweilers and a few characteristics like German pinschers and other local dogs. |

Why Are a Dachshund's Legs So Short?

HELP

Despite the fact that dog owners will defend the honor of their chosen breed for hours, all dogs probably descended from just a few types of wild canines.

Today the American Kennel Club recognizes more than 140 breeds, each with its own distinctive characteristics and personality traits—from helping hunters track prey to cuddling on the couch.

Here, some answers to common questions about our furry, four-legged, tail-wagging friends.

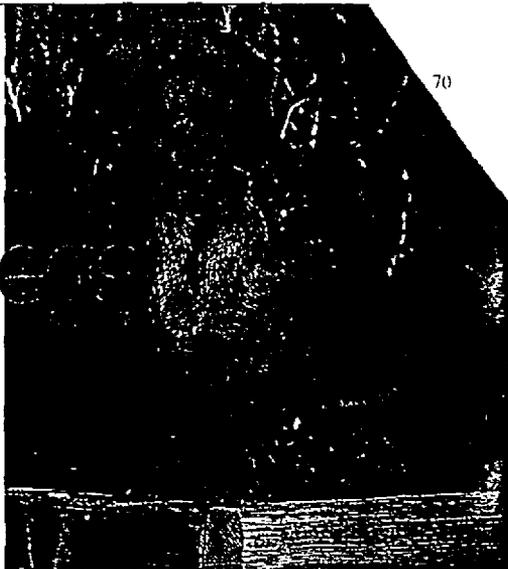
Q Why are Dalmatians linked with fire trucks?
Before automobiles ruled the roads, drivers of horse-drawn carriages kept Dalmatians alongside the coach to herd wandering animals

out of the way. In the 1800's firemen with horse-drawn wagons relied on these same skills, making the Dalmatian their mascot.

No one knows exactly where Dalmatians originated or why, exactly, they love to run with moving vehicles. But if your Dalmatian chases after the family car, don't be too hard on him. It's in his blood

Q Why do dachshunds have such short legs?
Dachshund actually means "badger dog" in German, and their short legs enabled them to burrow into badger tunnels and chase the animals out. The dog was bred specifically for this purpose in Germany in the 1600's.

Q What kind of dog makes the best watchdog?
Historically speaking, the Doberman has the upper hand (or tooth). This breed was developed in Germany in the late 1800's by Louis Doberman, a night watchman who mixed



Rottweilers with German pinschers and other local dogs. Dobermans guarded troops and carried messages in World War II; today they help police sniff out criminals.

Q How did pointers get their name?
If your puppy starts pointing don't tell him it's not polite. Pointing is his passion. British hunters developed pointers back in the 1650's to help them in the chase. Unlike barking dogs that scare off prey, a pointer sniffs out a bird, freezes, then "points" with a front leg toward the target. The dog remains frozen until his owner releases him, making the bird a sitting duck.

Q Why are Saint Bernards used in rescue work?
Monks in the Swiss Alps bred these dogs to help guide people through the treacherous mountain trails of the Saint Bernard Pass. This gentle giant doubles as a rescue worker. His surefootedness and strong sense of smell en-

able him to track a missing person; his fabulous furri-ness suits him for the cold. His love of licking also makes him good on-site—a Saint Bernard will snuggle with a snowbound traveler to warm him up, and slobber all over his face to keep him awake. ■

Are "French poodles" really French?

A Actually poodles were developed in Germany, where they were used to help hunters retrieve ducks from water. (Their name comes from the German word *pudeln*, "to splash.") The French bred down the dog to create the lap-size toy poodle, which was used as a circus performer. You'll still see the pups perched on chairs in cafés across Paris; the poodle is also the official national dog of France.



How strong is a bloodhound's nose, really?

A This trusty hound can follow a scent from a hundred miles away—even if it means crossing water to do it. Bloodhounds are used to find missing people, picking up a person's scent from a piece of his clothing.

Wendy Paris is a freelance writer in New York City

Ejercicio # 2 comprensión de lectura.

Modelo *Input* estructurado

Material: Artículo "London on Two Wheels" de la revista *Speak Up* # 147.

Tiempo estimado: 40 minutos

Instrucciones para el profesor

- 1.- Realizar un ejercicio de pre – lectura con las siguientes preguntas:
 - a) Is riding a bicycle common in your city?
 - b) How often do you ride a bike?
 - c) Are there special roads for bikes in your city?
- 2.- Entregar al alumno el texto y la hoja de ejercicios y verificar que las instrucciones sean comprendidas.
- 3.- Dar tiempo para que lean el texto (15 min.).
- 4.- Pedir a los alumnos que resuelvan el ejercicio I de vocabulario (15 min.).
- 5.- Indicar que resuelvan el ejercicio II para ordenar las preguntas en el lugar correspondiente (5 min.).
- 6.- Dar tiempo para resolver el ejercicio III de falso y verdadero (5 min.).
- 7.- Verificar las respuestas.

RESPUESTAS

Vocabulario: 1 e 2 b 3 g 4 a 5 f 6 i 7 c 8 h 9 d

Preguntas: 1 b 2 a 3 c

Falso o verdadero 1 t 2 f 3 f 4 t 5 t

EXERCISE # 2 READING COMPREHENSION.

I.- Take a look at the following words in the text and match them with their meanings.

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1.- reliable _____ | a) tubo de escape. |
| 2.- traffic jam _____ | b) embotellamiento. |
| 3.- pollutant _____ | c) barandal |
| 4.- exhaust _____ | d) falta de conciencia. |
| 5.- to exploit _____ | e) fiable. de confianza. |
| 6.- how... shapes up _____ | f) aprovechar. |
| 7.- railing _____ | g) contaminante. |
| 8.- to spectate _____ | h) mirar pasivamente |
| 9.- lack of awareness _____ | i) como está estructurada. |

II.- The text is an interview between Speak Up and Pippa Curtis. The three questions Speak Up asks are missing in the text. Read the answers Pippa Curtis gives and decide where the questions belong.

- What opportunities does cycling in London offer the tourist, and are those opportunities exploited?
- But, of course, you're breathing in all those traffic fumes at the same time?
- The second part of that question was, is it exploited by the tourism authorities?

III.- Read the text carefully and decide if the following statements are true (T) or false (F).

- When you drive a car or take public transport you know very little about how long your drive is going to take. _____
- Reports from the last few years stress that you won't be polluted by sitting in a motor vehicle. _____
- If tourists take the tube line, they get only a little idea of how the places are connected to each other. _____
- There are a few advantages when you ride a bike instead of taking the tube line. _____
- Tourist offices have little information about getting around London by bike. _____

London on Two Wheels

Pippa Curtis is marketing manager for the London Cycling Campaign. I asked her how efficient cycling is as a form of urban transport.



Pippa Curtis
London Cycling Campaign

Pippa Curtis

Cycling is an excellent way to get around town. It's the most reliable way of getting from A to B, because regardless of the weather you pretty well know how much time it's going to take, whereas in a car or on public transport you may be subject to delays or technical problems on the

Tube line, the trains, for example. And nobody enjoys sitting in a traffic jam; it's really bad for your health to do it. On a bike you're active, and so it's very good for your heart and for your lungs, it will reduce stress levels, and of course you're not doing harm to the environment. So all-round it's a brilliant way to get from A to B.

SPEAK UP 1

Pippa Curtis: Well, you are, but so is everyone else. And there have been a lot of reports that have come out over the last few years which stress that actually you're taking in far more pollutants sitting passive in a motor vehicle, because the air that comes into your car is coming in from just behind the exhaust of the car in front. And if you've got your windows up - which you do mostly in Britain because it's not a warm country - the air

actually stays contained. Whereas if you're on a bike, firstly your body is active rather than being passive, and you're elevated, you're higher than the exhaust of those cars. And even if you do pass through an area that has exhaust fumes you move through much more quickly rather than being stuck there.

SPEAK UP: 2

Pippa Curtis: Cycling around London as a tourist gives you a lot more spontaneity. Because some tourists come to London and they have no idea how the whole city shapes up, because they disappear down into the Tube network, pop up somewhere else on a designated place, say Leicester Square, and they don't know how the two places interconnect. Whereas if you actually get around by bike, you can stop, you can vary your route, see something that you're interested in, get off and have a look, park your bike up on some railings... It's a very flexible way of experiencing a

town and obviously by being on the streets you've got much more experience than being underground in the Tube or stuck on a bus just spectating from a distance. And particularly in the summer and the spring it's great fun, it can be very relaxing, there's a lot of beautiful parks in London and it's a great way to see them too.

SPEAK UP: 3

Pippa Curtis: Tourist offices do provide information to people who want to get round London by bike. It's not something that they massively encourage people to do, but that's probably just due to a lack of awareness on their parts of how good a method of getting around London it is. We do send information to them, so they do have information on hand. But unless the individual that you speak to at a tourist office happens to know the benefits, who have experience of cycling in London themselves, they may not encourage you to do it. They might automatically suggest buses and Tube.

Ejercicio # 3 comprensión de lectura

Modelo *Input* estructurado

Material Artículo " *A Woman's Wisdom* " de la revista *Family Circle* agosto '95

Tiempo estimado: 20 minutos

Instrucciones para el profesor:

- 1.- Entregar el texto y las hojas de ejercicios a cada alumno.
- 2.- Pedir que contesten el ejercicio I de pre-lectura (5 m'a.).
- 3.- Dar tiempo a los alumnos para leer el texto (5 min.).
- 4.- Dar tiempo a los alumnos para contestar el ejercicio II (10 min.).
- 6.- Verificar las respuestas.

RESPUESTAS:

- 1.- Dorothy Canfield Fisher.
- 2.- Mother Teresa
- 3.- Eleanor Roosevelt.
- 4.- Sandra Carey.
- 5.- Joan Baez
- 6.- Simone de Beauvoir
- 7.- Alice Walker
- 8 - Helen Keller
- 9 - Simone Signoret
- 10 - June Masters Bacher

EXERCISE # 3 READING COMPREHENSION.

I.- Pre-reading

Look at the photographs. Can you recognize any of the women? What do you know about them? What do you think about famous women?

What do you think should be the title of this article?

a) Famous Women

b) A Woman's Wisdom.

c) Women's Thoughts

II.- Read the text and answer

Who do you think would give the following advice?

1.- Trust your mother and you will need just a little extra help to solve your problems in life.

2.- You won't have few friends if you live a life full of happiness and form networks with other souls.

3.- You need to make a little effort to learn how to share love with others.

4.- Don't make the mistake of thinking there's little difference between making a living and making a life.

5.- Live and enjoy every moment of your life because no one gets even a little chance to live his/her life again

6.- If you don't care about others, you will have few opportunities to make your life worthwhile

7.- Think a little about the wonders of love.

8.- Show what you feel towards the things that surround you.

9.- Be aware of lots of little details, because what keeps a couple together is more than a few things.

10.- Sometimes we close our eyes and can't see for a few minutes, but we can always open them again and see the beauty of love.

Prominent women share their thoughts on life and love



The more
I wonder...
the more
I love.

—Alice Walker

Never mistake knowledge
for wisdom. One helps you
make a living; the other
helps you make a life.

—Sandra Carey

Seeing you sleeping peacefully
on your back among
your stuffed ducks, bears
and basset hounds would
remind me that no matter
how good the next day
might be, certain moments
were gone forever because
we could not go backwards
in time.

—Joan Baez



One's life has value
so long as one attributes
value to the life
of others, by means
of love, friendship,
indignation and
compassion.

—Simone de Beauvoir

Love
is like a violin. The
music may stop now and
then, but the strings
remain forever.

—June Masters Bacher



Joy is a net of love by which
you can catch souls.

—Mother Teresa

Making the decision to
have a child—
it's momentous. It is to
decide forever to have your
heart go walking around
outside your body.

—Elizabeth Stone



Chains do not
hold a marriage
together. It is
threads, hun-
dreds of tiny
threads, which
sew people to-
gether through
the years.

—Simone Signore

A mother is not a person to
lean on but a person to
make leaning unnecessary.

—Dorothy Canfield Fisher

Life
is the first gift, love is
the second and understand-
ing the third.

—Marge Piercy

The best and most
beautiful things in the
world cannot be seen or
even touched. They must
be felt with the heart.

—Helen Keller

The giving of
love is an
education
in itself.

—Eleanor Roosevelt



Photos, clockwise from top left:
Adam Scull/Globe Photos; Globe
Photos; Gunn Gromanti/Sygnia, Bettmann
Globe Photos. Copyright © 1993 from *The Quotable
Woman* reprinted by permission of Running Press,
Philadelphia.

Ejercicio # 4 comprensión de lectura

Modelo: Enfoque comunicativo

Material: Artículo "Ballet with Stingrays" de la revista *National Geographic*, enero '89.

Tiempo estimado: 25 minutos

Instrucciones para el profesor:

- 1.- Entregar el texto y la hoja de ejercicios a cada alumno.
- 2.- Contestar el ejercicio de pre-lectura con el grupo en general (5 min.).
- 3.- Dar tiempo para leer el texto (5 min.).
- 4.- Dar tiempo para resolver los ejercicios (15 min.).
- 5.- Verificar las respuestas

RESPUESTAS:

PREGUNTAS:

- 1.- Four to five feet across.
- 2.- Trying a little tenderness.
- 3.- Few intimate moments.
- 4.- A little more closely.
- 5.- a) If the Cayman Islands officials protect the rays.
 b) If divers continue to feed them.
 c) If the human visitors treat them with gentleness and respect.

REFERENCIAS TEXTUALES:

- 1 - biologists/ humans
- 2 - Penny.
- 3 - a stingray's skin
- 4 - the sea
- 5 - the rays.

EXERCISE # 4 READING COMPREHENSION.

Pre- reading

Look at the pictures. Answer

Imagine you are one of those sea creatures. How would you feel if a human touched you?

Do you know how to dive?

Do you know any divers?

Read the text. Answer the following questions according to the text.

1.- How far can stingrays reach?

2.- How did Penny hug a ray?

3.- How many intimate moments does the sea usually offer to a diver?

4.- In this situation, how are the stingray and the diver able to look at each other?

5.- What are the three conditions that will provide the most wonderful, rewarding experience in the undersea world?

TEXTUAL REFERENCES:

1.- On line 9 "we" refers to _____

2.- On line 13 "she" refers to _____

3.- On line 16 "It" refers to _____

4.- On line 21 "it" refers to _____

5 - On line 28 "them" refers to _____

ESTA TESIS NO DEBE
 SALIR DE LA BIBLIOTECA

Allet Stingrays

with

TEXT AND PHOTOGRAPHS BY DAVID DOUBILET



IDraped over a coral head (above), a ray eats a piece of fallen fish. Southern stingrays normally reach four to five feet across. But Cayman marine biologist Tom Byrnes says, "Because these rays are being fed so much, we may soon have world records."

Trying a little tenderness, Penny hugs a ray (right) bent on finding the food she has brought. Divers do not wear gloves, to avoid irritating the stingray's sensitive skin. "It

feels like a mixture of velvet and silk," Penny told me.

"The sea offers few intimate moments to a diver. You always look into it through a faceplate, a window. I often feel as if I am trespassing. But here diver and sea creature can look at each other a little more closely. If

Cayman Islands officials protect the rays, divers continue to feed them, and human visitors treat them with gentleness and respect, they will provide one of the most rewarding experiences in the undersea world.



4.8 Habilidad de producción escrita.

La habilidad de producción escrita, en muchos casos, es olvidada dentro de las actividades del salón de clases debido a la complejidad que implica al profesor para corregir dichos ejercicios. Generalmente los ejercicios de escritura que se realizan están enfocados a la práctica de estructuras gramaticales. Es por lo anterior que muchos alumnos consideran la producción escrita como una obligación de cumplir con lo que el profesor les pide que escriban y no precisamente una composición muy auténtica.

Dvorak (1986:145 en Lee/Van Patten 1994) define la **escritura** como el conjunto de hechos en donde interviene la transferencia de pensamientos al papel. Cuando la escritura se enfoca en la utilización de una lengua con sus estructuras gramaticales y léxicas, se considera como **transcripción**. El término **composición** se refiere a la comunicación de una idea o un punto de vista específico.

Ann Raimes (1991) hizo una investigación sobre lo que ha sido la enseñanza de la escritura en L2 desde diferentes enfoques a través del tiempo. Dichos enfoques son:

1.- Enfoque en la forma. Este enfoque tuvo auge en los 60's con el método audiolingual. En él la escritura se usa para reforzar la aplicación de reglas gramaticales en forma de: ejercicios de repetición, de llenado de espacios, sustituciones, transformaciones y completaciones.

Asimismo se utilizan ejercicios en donde el alumno se basa en oraciones con la idea principal a desarrollar, en ilustraciones y ejemplos. Se hacen cuadros sinópticos, completación de párrafos y ordenación de oraciones.

También se manejan los conceptos de cohesión y coherencia; es decir, hay énfasis en la manera en que se conectan las oraciones unas con otras gramaticalmente, y en que las ideas o funciones de las palabras concuerden lógicamente entre ellas.

2.- Enfoque en el escritor. En los años 70's surgió el interés en lo que los alumnos de una L2 escribían cotidianamente, y se cambió el énfasis en la precisión y el seguimiento de patrones al proceso mismo de la escritura. Las actividades del salón de clases se basan en dar la oportunidad al alumno de elegir los temas a su gusto, generar ideas, escribir borradores, revisarlos y recibir retroalimentación.

3 - Enfoque en el contenido En los años 80's surge la necesidad en algunas escuelas de establecer una relación de la escritura en inglés con el estudio de otras materias, por lo que se cambia la práctica de escribir sobre la lengua, cultura y literatura por enfatizar el contenido de otras materias que los alumnos estudiaban. Las clases de inglés se convierten en tutorías con propósitos académicos (EAP).

4.- Enfoque en el lector. A partir de 1986 surge otra orientación académica en donde el punto de vista del lector (en este caso el profesor) es el objetivo más importante y la enseñanza de la escritura en inglés se considera como una socialización dentro de la comunidad académica

Aunque parezcan cronológicos los enfoques explicados por Raimes, se debe especificar que actualmente hay quienes apoyan cada uno de ellos. No es una lista cronológica de enfoques "adaptados" a través de los años sino una lista de tendencias que se encuentran en el campo de enseñanza de L2 referente a la práctica de la producción escrita.

Flower and Hayes (1981 en Lee/Van Patten1994) proponen el modelo "*A Cognitive – Process Theory of Writing*" (Enfoque en la escritura).

Esta teoría describe los procesos de pensamiento y la manera en que influyen unos con otros en la producción escrita. Estos autores presentan el modelo en tres componentes.

A.- El ambiente de tarea.

1.- El problema retórico. Para decidir qué escribir, el escritor necesita tomar en cuenta la situación en que se encuentra, la audiencia o lectores y sus propias metas al escribir. Un buen escritor toma en cuenta todo lo anterior mientras que un escritor "pobre" se restringe sólo a cumplir con la tarea solicitada.

2.- La producción del texto. Es muy importante que el escritor vaya dirigiendo su escritura al siguiente paso. es decir, el título puede guiar a lo que va a tratar el texto, así como las oraciones principales de cada párrafo ayudan a predecir lo que sigue en que cada uno de ellos. Además, la organización del texto nos ayuda a saber si se trata de una carta, un cuento, un ensayo. etc

B.- La memoria a largo plazo del escritor.

El escritor tiene conocimiento almacenado en la memoria derivado de otros libros y datos que afloran en su escritura y que va regulando y organizando en su texto para satisfacer a su audiencia.

C.- Proceso de escritura.

Flower and Hayes (1981) describen cuatro etapas para este proceso:

1.- **Planeación.** Esta etapa refiere a la organización mental interna del conocimiento que se utilizará en la escritura e incluye otros subprocesos: surgimiento de ideas, organización de las mismas y establecimiento de metas.

Si el escritor agrupa sus ideas, las jerarquiza, las ordena para formar nuevos conceptos y se propone una meta a seguir, tendrá como resultado un texto satisfactorio.

2.- **Transcripción.** Es el proceso mediante el cuál el escritor plasma sus pensamientos en el papel. Entre más se tenga que preocupar por demandas formales de gramática y vocabulario, más difícil le será conseguir sus metas ya que es no es fácil concentrarse en tantos procesos mentales a la vez.

3.- **Revisión.** Intervienen aquí otros dos procesos: revisión y evaluación. Estos procesos servirán al escritor para cambiar información donde sea necesario, y utilizarla como referencia de lo que escriba posteriormente. No todos los escritores pueden manejar estos procesos de la misma forma ya que mientras a unos les sirve, a otros los obstaculiza.

4.- **Utilización de monitor.** Es la estrategia interna que ayuda al escritor para revisar su producción.

Para implementar el modelo anterior y enfocarlo a la enseñanza de una segunda lengua, Lee/Van Patten (1994) proponen dos tipos de orientación para la escritura:

1.- Actividades orientadas a la transcripción. Como lo describe Dvorák (1986), éstas incluyen escribir con base en las convenciones de la forma de la lengua y las estructuras gramaticales o léxicas. Estas actividades enfocan la atención del alumno en plasmar sus ideas en lenguaje escrito siguiendo las instrucciones dadas por el profesor que muchas veces lo restringen en lugar de guiarlo en su escritura.

El alumno (escritor) trata de acceder a su memoria de largo plazo únicamente el conocimiento que satisfaga a la audiencia y en este caso a lo que el profesor pida.

2 - Actividades orientadas a la composición. Estas actividades están más apegadas a lo propuesto por el modelo de Flower y Hayes, sobretodo con relación a los procesos de pensamiento, el alumno tiene que tomar decisiones, revisar y decidir qué dirección debe tomar su escrito.

En estas actividades se siguen los siguientes pasos:

- a) Ejercicios de pre- escritura. En esta fase se establece cuál es el contenido general del escrito, y de acuerdo con la audiencia, se adapta el propósito de la escritura y se realiza un esquema de planeación y organización del texto.
- b) Ejercicios durante la escritura. En el transcurso del proceso de escritura se detendrá el proceso para revisar y evaluar el escrito.
- c) Ejercicios de post – escritura. Se utiliza el monitor y se hacen los cambios necesarios después de dejarlo reposar por unos días.

En virtud de que ésta es una gramática pedagógica, los ejercicios de producción escrita estarán más enfocados a las actividades orientadas a la transcripción ya que se busca el estudio y la práctica del uso del punto gramatical motivo del presente trabajo. En algunos ejercicios, sin embargo, se utilizará la fase de “*pre – writing*” mencionada para las actividades orientadas a la composición.

4.9 Ejercicios de producción escrita.

Los ejercicios de producción escrita que a continuación se presentan tienen como objetivo lograr que el alumno identifique y utilice de manera adecuada los cuantificadores “little”, “a little”, “few”, “a few”.

Ejercicio # 1 de producción escrita.

Modelo: Comunicativo.

Material: Fotocopia del ejercicio.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Instrucciones para el profesor.

1.- Realizar un ejercicio de pre – escritura utilizando el siguiente ejemplo:

A continuación aparecerán 10 oraciones con unas palabras subrayadas que tendrás que sustituir por alguna de las siguientes: "little", "a little", "few", "a few".

Ejemplo:

There are just two eggs for the six of us. We can't have that for breakfast.

There are few eggs. We can't have that for breakfast.

2.- Entregar una hoja a cada alumno.

3.- Verificar que las instrucciones hayan sido comprendidas.

4.- Dar tiempo para contestar el ejercicio (20 min.).

5.- Verificar las respuestas.

RESPUESTAS.

1.- I can live on little money.

2.- There were few students. We couldn't have the meeting.

3.- She has met almost all her neighbours. She has lived here for a few months.

4.- There are few apples. We can't make the pie.

5.- She's really worried. She has little money and she needs to pay him \$ 2,000.00.

6.- We will be very cold. We have few blankets.

7.- There is too little sugar for the cake. We need to buy some more.

8.- I cannot apply for that job. I have few qualifications.

9.- Yes, I can talk to you about it. I've got a little time to spare.

10.- I need to discuss a few things with you.

EXERCISE # 1 WRITING.

Read the following sentences. Rewrite them using the following words: "little", "a little", "few", "a few".

1.- I can live on hardly any money.

2.- There were two of the twenty students. We couldn't have the meeting.

3.- She has met almost all her neighbours. She has lived here for two months.

4.- There are only two apples. We can't make the pie.

5.- She's really worried. She has \$10.00 and she needs to pay him \$2,000.00.

6.- We will be very cold. We have just two blankets for ten of us.

7.- There isn't enough sugar for the cake. We need to buy some more.

8.- I cannot apply for that job. I don't have all the qualifications.

9.- Yes, I can talk to you about it. I've got some time to spare.

10.- I need to discuss some things with you.

Ejercicio # 2 de producción escrita.

Modelo: Comunicativo.

Material: Fotocopia del ejercicio.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Instrucciones para el profesor:

1.- Realizar un ejercicio de pre – escritura con las siguientes preguntas (5 min.):

How often does your mother buy groceries?

Is the refrigerator at your house always full of food?

Do you help your mother to make the grocery list?

How often do you go to the refrigerator to look for something to eat?

2.- Entregar una hoja a cada alumno.

3.- Verificar que las instrucciones sean comprendidas.

4.- Dar tiempo para contestar el ejercicio (15 min.).

5.- Verificar las respuestas.

RESPUESTAS:

1.- There is a little maple syrup.

2.- There is little milk.

3.- There is little soda.

4.- There are a few eggs.

5.- There are few oranges.

6.- There is little yogurt.

7.- There are a few French fries.

8.- There is little chicken.

9.- There is a little cake.

10.- There are few strawberries.

EXERCISE # 2 WRITING.

Look at the food in the refrigerator. Write sentences using the following words: "little", "a little", "few", "a few". Your mother has made a list of the things she will use to prepare a party for some of her friends. She has marked with a (-) the things that she doesn't have enough of and with a (+) the things that she has enough of.



1.- maple syrup. (+)

2.- milk. (-)

3.- soda. (-)

4 - eggs. (+)

5.- oranges. (-)

6.- yogurt. (-)

7.- French fries. (+)

8.- chicken (-)

9 - vanilla cake.(+)

10.- strawberries. (-)

4.10 Habilidades integradas.

En los apartados anteriores se describieron las características de cada una de las cuatro habilidades, *listening, speaking, reading y writing*, por separado y los ejercicios propuestos están enfocados también a poner, por separado, cada una de ellas en práctica.

Sin embargo, como lo establece Harmer (1991), en la vida cotidiana no utilizamos estas habilidades de manera aislada ya que se complementan unas con otras. Es decir, escuchamos o leemos información que nos lleva a la discusión de algún tema o a la redacción de un texto como respuesta a la información recibida.

Asimismo, en el salón de clases, sería poco productivo el querer aislar la práctica de las habilidades. Las actividades que utilizan la integración de ellas, son más atractivas e interesantes para nuestros alumnos de inglés, ya que les brindan más oportunidad de emplear el idioma para comunicarse de diferentes maneras.

La enseñanza de inglés como lengua extranjera se enfrenta al hecho de que los alumnos no tienen contacto con la lengua más que en el salón de clases porque al salir de él la mayoría de lo que leen, escuchan, discuten o escriben es en su lengua materna y si en el salón no se explotan todas las habilidades, les será muy difícil a nuestros alumnos el desarrollarlas por su cuenta.

Las actividades de habilidades integradas ofrecen al alumno una gran variedad de ejercicios que lo mantienen interesado y entretenido. El profesor que diseña esta clase de ejercicios tiene la oportunidad de ser creativo y utilizar el material auténtico que ayude al alumno a desarrollar todas las habilidades.

Nunan (1989), propone el término de macro-habilidades en donde se consideran las características de las cuatro habilidades sin excluir, por supuesto, la posibilidad de explotar alguna de ellas en forma independiente según las características de cursos específicos.

4.11 Ejercicios de habilidades integradas.

Las actividades que se presentan a continuación tienen como objetivo involucrar al alumno en el uso de dos o más habilidades concentradas en que pueda leer, identificar, escuchar, hablar y escribir información utilizando los cuantificadores "*little*", "*a little*", "*few*", "*a few*" como punto gramatical a tratar en la presente gramática pedagógica. Asimismo el alumno tendrá la oportunidad de interactuar dentro del grupo en general, trabajar en equipos pequeños, por parejas e individualmente.

Ejercicio # 1 habilidades integradas.

Modelo: Enfoque comunicativo

Material: Fotocopia del ejercicio

Tiempo estimado 35 minutos

Instrucciones para el profesor:

1.- Realizar una actividad de *warm-up* utilizando las *flashcards* sugeridas (5 min.).

Flashcard # 1 Preguntar al grupo en general:

What would you do if there were too little time to get to school on time because it was 6:45 a.m. and your first class started at 7:00 a.m.?

Flashcard #2 Preguntar al grupo en general:

What would you do if there were a few new classmates you didn't know and you had to work with them on this project?

2.- Entregar la hoja con el ejercicio a cada alumno.

3.- Leer las oraciones para que contesten el ejercicio I 2 veces (10 min.).

Verificar las respuestas.

4.- Indicar que contesten el ejercicio II (5 min.).

Verificar las respuestas.

5.- Explicar las instrucciones del ejercicio III y monitorear para auxiliar a los alumnos si es necesario (15 min.).

TAPESCRIPT.

Ejercicio I.

1.- Don't worry! We still have 10 minutes to get there on time.

2.- I just found two cokes for the five of us.

3.- I have \$200.00 and the dress costs \$1,000.00.

4.- We cannot sit at the table. There are four chairs for the ten of us.

5.- I'm going to the doctor, the supermarket and the drugstore; then I'll pick my friends up and we will go to the movies.

RESPUESTAS:

Ejercicio I

1.- a few minutes

2 - few cokes

3 - little money

4 - few chairs

5 - a few things to do

Ejercicio II

1.- few chairs.

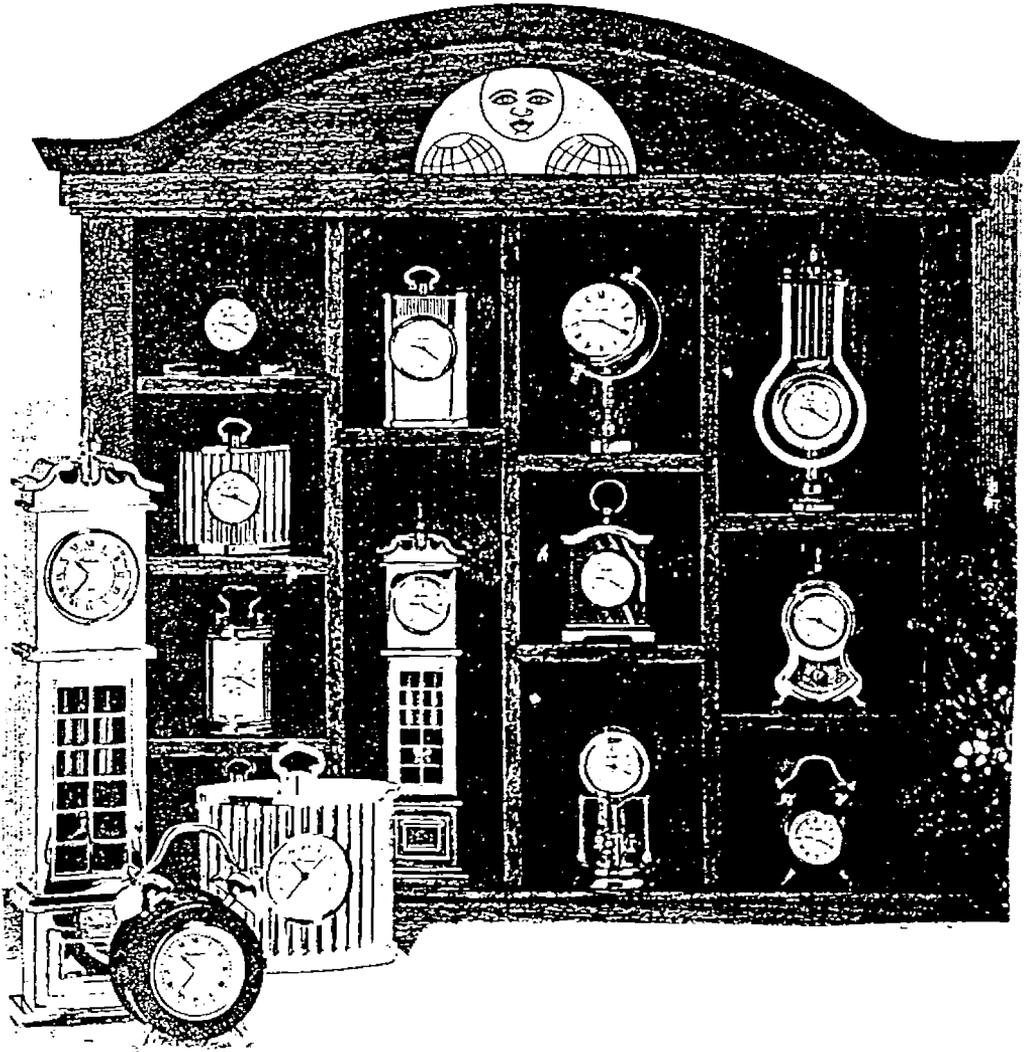
2.- few cokes.

3.- little money

4.- a few things to do.

5 - a few minutes

FLASHCARD # 1



FLASHCARD # 2



EXERCISE # 1 INTEGRATED SKILLS

I.- Listen to the sentences your teacher is going to read. Underline the expression that gives a similar idea.

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| 1.- few minutes. | a few minutes. |
| 2.- few cokes. | a few cokes. |
| 3.- little money | a little money. |
| 4.- few chairs. | a few chairs. |
| 5.- few things to do. | a few things to do. |

II.- Complete the following questions with one of the expressions you underlined in the exercise above. They are not in the same order.

1.- What could you do if your brother invited his friends to have dinner and there were too _____ for them to sit at the table?

2.- What could you do if you found too _____ in the refrigerator for you and your friends?

3.- What could you buy if you had too _____ to pay for what your boyfriend/girlfriend wanted as a present?

4.- What could you do if you were very tired and sleepy and there were still _____?

5.- What would you say to your favorite singer if you had _____ to talk to him/her?

III - Work in pairs. Ask the questions above to your partner. When you finish, change roles.

Ejercicio # 2 habilidades integradas.

Modelo Enfoque comunicativo

Material: Artículo "Saw the movie? Try the vacation!" de la revista *Good Housekeeping*, mayo '96.

Tiempo estimado: 55 minutos

Instrucciones para el profesor:

1.- Realizar un ejercicio de *warm-up* con las siguientes preguntas (5 min.):

Do you like to go to the movies?

Have you thought you could visit some of the places you have seen in movies?

Which movie have you liked the most because of its landscapes or sights?

2.- Entregar el texto y la hoja de ejercicio a cada alumno.

3.- Dar tiempo para realizar el ejercicio I de relacionar las fotos con los párrafos (5 min.).

4.- Dar tiempo para que lean el texto (10 min.).

5.- Indicar que contesten el ejercicio II de falso y verdadero (15 min.).

6.- Verificar las respuestas de los ejercicios I y II.

7.- Leer las instrucciones del ejercicio III y aclarar las dudas. Entregar la hoja extra para el diseño del anuncio.

8.- Dar tiempo para prepararlo (20 min.).

9.- Indicar que peguen su anuncio en alguna pared del salón.

10.- Dar tiempo a que todos lean los anuncios y den su opinión (5 min.).

RESPUESTAS:

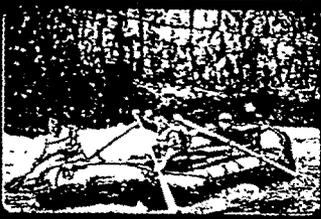
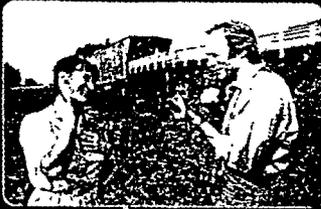
Ejercicio I

1 b 2 c 3 a

Ejercicio II

1 t 2 t 3 f 4 f 5 t 6 t 7 f 8 t 9 f

Saw the Movie? Try the Vacation!



a) **W**ant a fresh way to decide where to go for your next family trip? Get your inspiration from movies!

Movie: **The River Wild**

Location: **Flathead River, MT** (photo)

Surrounded by the snowcapped peaks of Glacier National Park, Meryl Streep struggled for survival in the majestic white waters of western Montana. You, too, can tackle the river wild, with the help of Glacier Raft Company, the same crew that outfitted Streep. For reservations, call 800-332-9995. Trips range from half-day (\$34 per adult; \$24 per child) to six-day adventures.

b) Movie: **The Bridges of Madison County**

Location: **Winterset, IA** (top photo)

When Clint Eastwood's Robert Kincaid drove his pickup into Winterset, he stopped at the Northside Cafe. (Eastwood's stool is the most coveted seat in town.) Nearby is the Corner Tavern, the blues roadhouse where Meryl Streep's Francesca Johnson and Kincaid first danced. Fifteen miles from town, you'll find Francesca's farmhouse just the way you remember it, from the cast-iron tub to the green-ivy kitchen wallpaper. And don't forget the covered bridges. There are six, though only two—the Holiwell and the Roseman—were featured in the film. Francesca's house (admission: \$5 for adults; \$3 for children), 515-981-5268; Northside Cafe, 515-462-1523; Corner Tavern, 515-462-9908; Madison County Chamber of Commerce, 515-462-1185.

c) Movie: **Beethoven's 2nd** (center photo)

Location: **Glacier National Park, MT**

Beethoven's slobbering St. Bernard adventures took place on Lake McDonald, where mountains and waterfalls are the backdrop for water sports, biking, bird-watching (some 250 species), rafting, and horseback riding. For information about Lake McDonald and other areas in Glacier National Park, call 612-207-0100. Cabins are \$64 and up nightly for two to four adults. Large cottages rooms are \$111.

EXERCISE # 2 INTEGRATED SKILLS.

I.- Look at the photographs. Match them with their corresponding paragraph.

1.- _____ 2.- _____ 3.- _____

II.- Read the text and decide if the following statements are true (T) or false (F).

- 1.- Meryl Streep had a few problems to survive in the majestic white waters of Western Montana. _____
- 2.- You can take a trip down the river ranging from a few hours to a few days. _____
- 3.- There is little chance for children to go on a river trip _____
- 4.- There are few people who have seen the stool where Eastwood sat. _____
- 5.- If you ride a few miles from town, you will find Francesca's farmhouse. _____
- 6.- Just a few covered bridges were featured in this film. _____
- 7.- There are very few species of birds at Lake Mc Donald. _____
- 8.- There are a few sports you can practice at Lake Mc Donald. _____
- 9.- You can call 515-462-9908 to ask about Lake Mc Donald. _____

III.- Make groups of three. Think about a place near your house or school. Design an advertisement about that place pretending that some famous people have been there filming a new movie. Use the ones from the text as examples. When possible include the following expressions:

Very few people know this place . . .
 If you have a little opportunity to come . . .
 There are a few souvenirs . . .
 Don't miss a little fun . . .
 There is little information . . .

When you finish it, paste in on the wall so everybody else can see it.
 Share your opinions about the advertisements with your classmates

DON'T MISS IT COME TO VISIT US

Ejercicio # 3 habilidades integradas.

Modelo: Task – based.

Material: Fotocopia del ejercicio.

Tiempo estimado: 50 minutos

Instrucciones para el profesor:

1.- Realizar una actividad de *warm – up* con las siguientes preguntas:

What do you think about bulletin boards?

Have you ever written an advertisement for a bulletin board?

Have you ever answered an advertisement from a bulletin board?

2.- Entregar una hoja a cada alumno.

3.- Leer las instrucciones del ejercicio I y dar tiempo para leer los anuncios. Verificar vocabulario (10 min.).

4.- Dar tiempo para redactar la carta (20 min.).

5.- Recoger las cartas y revisarlas. Regresarlas al día siguiente corregidas para que los alumnos las vuelvan a escribir ya sin errores.

6.- Leer las instrucciones del ejercicio II y leer el *tapescript* 2 veces.

7.- Dar tiempo para diseñar el anuncio (20 min.).

8.- Pedir a cada equipo que exponga su anuncio.

RESPUESTAS:

La carta deberá contener la información necesaria para responder al anuncio.

El anuncio deberá incluir la información mencionada en el *tapescript* así como los datos de la persona que solicita la ayuda.

TAPESCRIPT.

Please help! I'm desperate. I have just a few days to pay the rent for my apartment and I have very little money. I think I won't make it. I have a few good friends, but they can't lend me any money. I have some gold rings and a gold bracelet. I wish I didn't have to sell them, but I don't have any other choice. If you are interested in buying them, please write.

EXERCISE # 3 INTEGRATED SKILLS.

1.- Read the advertisements on the Bulletin Board. Choose one of them. Write a letter to answer it according to your own experience or personality. Be sure to include the underlined words in your letter.

BULLETIN BOARD**HELP!**

We're going on a trip to Puebla next Saturday to give some help to the people affected by the earthquake that occurred last week. We have very few cans of food. If you want to help, write to us and we can pick them up.

Thanks.

Sofía
Av. Insurgentes # 1829
Col. Guadalupe Inn.
C.P. 56031

Do you have little experience using your computer? Write to us! We can help you to increase your knowledge about it.

Basic, Intermediate and Advanced courses.

International Center.

Av. Revolución # 316
Col. Condesa.
C.P. 52980

URGENT!

Are you looking for an apartment to rent?

Do you want something you can afford?

Do you have just very little furniture? Are you single?

Would you like to live in a place where there is little traffic and few children playing?

Write!

Mr. García
Av. De los Arcos # 36
Cuautitlán Izcalli.
C.P. 52038

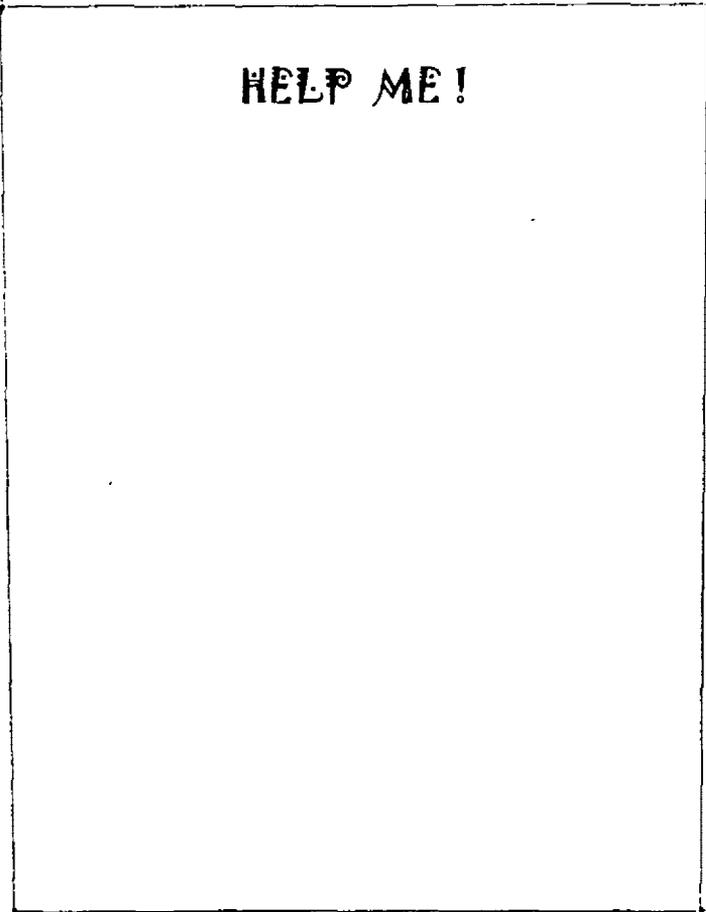
PUPPIES

Do you want to own one right now? I'm moving and I have very little room for my lovely French poodle.

If you want to have him, just write me a letter and I will take him to your house. He just needs a little love and food.

Mrs. Sanchez.
Av. Santa Monica # 316
Tlalnepantla, Méx.
C.P. 54036.

II.- Pretend you are in charge of writing the advertisements on the bulletin board. Listen to Alicia Torres who lives at Blanca Navidad # 56 Atizapán Edo. Méx C.P. 59034 and wants to have an advertisement on the bulletin board. Take notes and write it for her.



HELP ME!

En este capítulo se retomaron las características de los modelos de aprendizaje mencionados en el capítulo II para introducir a los alumnos al manejo de los cuantificadores "*little*", "*a little*", "*few*", "*a few*".

Posteriormente se explicó cada una de las cuatro habilidades que nuestros alumnos de inglés necesitan desarrollar y se complementó esto con ejercicios enfocados en la identificación, uso y producción de los cuantificadores antes mencionados.

Para el diseño de estos ejercicios se utilizaron los modelos de input estructurado, output estructurado, enfoque comunicativo y task – based. Cada uno de ellos, con sus características propias y enfocados a las habilidades aisladas e integradas, pretende ayudar al alumno a un mejor aprendizaje y adecuada comunicación del punto lingüístico que se trató a lo largo de esta gramática pedagógica.

CONCLUSION

El presente trabajo incluyó todo el proceso que implica el desarrollo de una gramática pedagógica. Comenzó con la definición de la misma, su relación con otras gramáticas, y la descripción de la población, y llegó al diseño de los ejercicios que cumplen el objetivo de esta gramática pedagógica, sin dejar a un lado al alumno, es decir, tomando en cuenta sus necesidades y propósitos al estudiar una lengua extranjera de manera formal.

Se realizó un trabajo de investigación para definir el punto específico a tratar a fin de descubrir cuál es el motivo por el que al alumno le cuesta trabajo el manejo de dicho punto gramatical.

Es interesante confirmar que dicho punto causa conflicto a los alumnos ya que al describirlo lingüísticamente podemos darnos cuenta de su complejidad y de su diferencia con el español. Es por eso que los alumnos al crear su interlenguaje se enfrentan a diferentes problemas a resolver. Los alumnos no encuentran una semejanza con su lengua materna; por eso que no les es fácil almacenarlo para poder utilizarlo de manera adecuada.

Con base en lo anterior se considera que es de suma importancia que el conocimiento que se le brinda a los alumnos sea significativo para que lo puedan relacionar con su conocimiento previo y lo puedan producir más fácilmente.

El diseño de los ejercicios fue una tarea muy interesante y a la vez compleja ya que no hay una explicación o tratamiento de dicho problema en los libros de texto consultados. Esta situación no ayuda al alumno a entender de una manera clara y precisa el uso de dichos cuantificadores. Se intentó diseñar los ejercicios de tal forma que no tuvieran las mismas carencias encontradas en otros textos. Los resultados se verán en el momento en que estos ejercicios lleguen a manos de los alumnos.

Para mí, como egresada de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, fue muy interesante y provechoso el desarrollo de este trabajo y espero que pueda servir a otros profesores o alumnos de inglés a aclarar algunas dudas

BIBLIOGRAFIA

- Andersen, R.W. 1990. "Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Aquisition Inside and Outside the Classroom". En B. Van Patten, & Lee, J. (Eds.) *Second Language / Foreign Language Learning*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Alcina, Franch Juan. 1975. *Gramática Española*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ausubel, D. 1987. "Teoría del Aprendizaje Significativo". En J.I. Pozo, (Ed.) *Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morato Eds.
- Axbey, Susan. 1996. *Real Time*. London: Richmond Publishing.
- Basulto, Hilda. 1991. *Diccionario de Verbos*. México: Trillas.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Colección EDAF Universitaria.
- Bialystok, E. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition". En *Applied Linguistics*. Vol. 6 (2): 102-107.
- Bialystok, E. 1994. "Models of Second Language Learning and the Concepts of Proficiency". En *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. 1980. "Error Analysis – the Study of Learner's Interlanguage". En *Principles of Language and Teaching*.
New Jersey: Prentice Hall.
- Brook, G.L. 1964. *A History of the English Language*.
New York: Norton.
- Byrne, Donn. 1988. *Teaching Oral English*.
New York: Longman.
- Byrne, Donn. 1988. *Teaching Writing Skills*.
New York: Longman.
- Canale, M & Swain, M. 1987. "Some Theories of Communicative Competence". En Rutherford, W. E. (Ed.) *Second Language Grammar Learning and Teaching*.
New York: Longman.
- Canale, M & Swain, M. 1989. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". En *Applied Linguistics*. Vol 1 (1): 1-47.
- Carrel, P., Devine, J. & Eskey, D. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce – Murcia, Marianne & Larsen – Freeman, Diane. 1983. *The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher's Course*.
Cambridge: Newbury House Publishers.

- Christianson, M. & Bassano, S. 1987 *Look Who's Talking*.
New Jersey: Prentice Hall
- Cook, V. 1991. "Learning Different Types of Grammar". En *Second Language Learning and Language Teaching*.
London: Edward Arnold.
- Corder, P. 1973. "The Study of Learner's Language: Error Analysis". En *Introducing Applied Linguistics*.
Middlesex: Penguin
- Corder, S. Pit. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars". En *The Background to Teaching*.
London: Longman.
- Corder, S. Pit. 1974. "Pedagogic Grammars". En *Applied Linguistics*. Vol 1 (1):123-145.
- Crews, Frederick. 1977. *The Random House Handbook*.
New York: Random House.
- Diccionario SMART Español:Inglés - English/Spanish*.
Barcelona: Editorial Océano.
- Dickins, P. & Woods, E. 1988. "Some Criteria for the Development of Communicative GrammarTasks". En *TESOL QUARTERLY*. Vol. 22 (4): 623-646.
- Dirven René. 1990. "Pedagogical Grammar". En *State of the Art Article*.
University of Duisburg F R.G.

- Ellis, R. 1987. "Variability in Interlanguage". En *Understanding Second Language Acquisition*.
Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1988. "Developing Grammatical Competence in the Classroom". En *Classroom Second Language Development*.
Hertfordshire: Prentice Hall.
- Elsbree, Langdon, et al. 1981. *The Heath Handbook of Composition*.
Toronto: D.C. Heath and Company.
- Ferrer, J. & Werner, P. *Bridge the Gap*.
New Jersey: Prentice Hall.
- Fotos, S. 1991. "Communicating about Grammar: A Task - Based Approach". En *TESOL QUARTERLY*. Vol. 25 (4): 605-628.
- Fotos, S. 1993. "Consciousness - Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction". En *Applied Linguistics*.
Vol. 14: 386-407.
- Fotos, S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness - Raising Tasks". En *TESOL QUARTERLY*.
Vol. 28 (2):323-350.
- Fuchs, Marjorie, et al. 1994. *Focus on Grammar*.
New York: Longman.
- Gili Gaya, Samuel. 1961. *Curso Superior de Sintaxis Española*.
Barcelona: Bibliograf, S.A.

- Gotebiowska, A. *Getting Students to Talk*.
New Jersey: Prentice Hall.
- Grabe, W. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research". En
TESOL QUARTERLY. Vol. 25 (3) : 375-396.
- Greilet, F. 1981. *Developing Reading Skills*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadlich, Roger L. 1982. *Gramática Transformativa del Español*.
Madrid: Editorial Gredos.
- Hall, Eugene J. 1992. *Dictionary of Problem Words*.
New York: SITESA.
- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*.
London: Longman.
- Holloway, Joy. 1992. *Outlook for English 1,2,3.A beginning course for post – secondary
Mexican students*.
México: UNAM.
- Hymes, D.H. 1979. "On Communicative Competence". En Pride, J.B. *Sociolinguistics
Aspects of Language Learning and Teaching*.
Oxford: Oxford University Press.
- Jones, Leo. 1992. *Communicative Grammar Practice. Activities for intermediate students
of English*.
Cambridge: Cambridge University Press.

- Knepler, Myrna & Macmillan, Maxwell. 1990. *Grammar with a Purpose: a Contextualized Approach*.
New York: International Publishing Group.
- Kramer, Michael P. & Mulligan, Charles W. 1953. *Writing Handbook*.
Chicago: Loyola University Press.
- Krashen, S.D. 1980. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance". En K. Croft, (Ed.) *Readings on English as a Second Language*.
Cambridge: Winthrop Publishers.
- Krashen, S.D. 1988. "Attitude and Aptitude in Second Language Acquisition and Learning". En *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.
Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krohn, Robert. 1971. *English Sentence Structure. The Successor to English Sentence Patterns*.
Michigan: The University of Michigan Press.
- Larsen Freeman, D. & Long, M. 1990. "Instructed Second Language Acquisition". En *An Introduction to Second Language Research*.
New York: Longman.
- Larsen Freeman, D. & Long, M. 1997. "SLA: Types of Data Analysis". En *An Introduction to Second Language Research*.
New York: Longman.
- Lee, J. & Van Patten, B. 1995. "Grammar Instruction as Structured Input". En *Making Communicative Language Teaching Happen..*
New York: Mc. Graw Hill.

- Lee, J. & Van Patten, B. 1994. *Making Communicative Language Teaching Happen*.
New York: Mc. Graw Hill.
- Leech, Geoffrey & Svartvik, J. 1975. *A Communicative Grammar of English*.
London: Longman.
- Lester, James D. 1991. *A Writer's Handbook Style and Grammar*.
New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Luna, Manuel & Scalenti, Nina. 1985. *English for Mexico 1,2,3*.
México: Macmillan de México, S.A. de C.V.
- Moliner, Maria. 1984. *Diccionario de Uso del Español*.
Madrid: Editorial Gredos.
- Molinsky, Steven J. & Bliss, Bill. 1989. *Side by Side*.
New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Murphy, Raymond. 1987. *English Grammar in Use*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Nolasco, Rob. 1993. *Streetwise Upper – Intermediate*.
Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1994. "Linguistic Theory and Pedagogic Practice". En Terence, Odlin (Ed.)
Perspectives On Pedagogical Grammar".
New York: Oxford University Press.

- Odlin, Terence. 1994. "Introduction". En *Perspectives on Pedagogical Grammar*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.V. 1990 "How Cognitive Theory Applies to Second
Language Acquisition". En *Learning Strategies in Second Language Acquisition*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & Camot, A.V. 1990. "A Cognitive Theory of Learning". En *Learning
Strategies in Second Language Acquisition*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, Robert, et al. 1997. *New Success at First Certificate*.
Oxford: Oxford University Press.
- Oxford English Dictionary* 1993.
Oxford: Oxford University Press.
- Parrott, Martin. 1993. *Tasks for Language Teachers*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, Randolph & Wrenn, C.L. 1989. *An Old English Grammar*.
London: Routledge.
- Quirk, Randolph, et al. 1972. *A Grammar of Contemporary English*.
London: Longman.
- Raimes, Ann. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing".
En TESOL QUARTERLY. Vol. 25, No. 3. Autumn.
- Richards, Jack C. 1997. *Interchange 3*.
Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, Jack C. 1997. *New Interchange 1*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucrí, Mario. 1984. *Grammar Games*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucrí, Mario. 1995. *More Grammar Games*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossner, Richard, et al. 1975. *Basic Junior ACE 123*.
México: Macmillan de México, S.A. de C. V.
- Rutherford, W. E. 1987. "Consciousness – Raising". En *Second Language Grammar Learning and Teaching*.
New York: Longman.
- Rutherford, W.E. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar". En *Applied Linguistics*.
Vol 1 (1): 171-185.
- Rutherford, W.E. 1987. "Grammatical Consciousness - Raising in Brief Historical Perspective". En *Second Language Grammar: Teaching and Learning*.
London: Longman.
- Rutherford, W.E. 1987. "What is Pedagogical Grammar". En *Second Language Grammar: Teaching and Learning*.
London: Longman.
- Rutherford, W. E. 1987. "Consciousness – Raising and the Language Organism". En *Second Language Grammar Learning and Teaching*.
New York: Longman.

- Schramper, Betty. 1989. *Understanding and Using English Grammar*.
New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Seco, Manuel. 1986. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*.
Madrid: Espasa – Calpe.
- Seco, Manuel. 1972. *Gramática Esencial del Español*.
Madrid: Aguilar.
- Seco, Rafael. 1989. *Manual de Gramática Española*.
Buenos Aires: Aguilar.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En J.C. Richards, (Ed.) *Error Analysis*.
Singapore: Longman.
- Sharwood, M. 1987. "Consciousness – Raising and The Second Language Learner". En
W. E. Rutherford, (Ed.) *Second Language Grammar Learning and Teaching*.
New York: Longman.
- Soars, John & Soars, Liz. 1987. *Headway Upper – Intermediate*.
London: Oxford University Press.
- Soars, John & Soars, Liz. 1996. *New Headway English Course. Intermediate*.
Oxford: Oxford University Press.
- Stanley, Nancy, et al. 1988. *Think in English 1*.
México. Macmillan de México, S.A. de C.V.
- Swan, Michael. 1980. *Practical English Usage*.
Oxford: Oxford University Press.

- Taylor, Linda. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*.
New Jersey: Prentice Hall.
- Thomson, A. J. & Martinet, A. V. 1986. *A Practical English Grammar*.
Oxford: Oxford University Press.
- Underwood, M. 1989. *Teaching Listening*.
New York: Longman.
- Ur, Penny. 1984. *Teaching Listening Comprehension*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Webster's Third New International Dictionary*. 1971.
Springfield: G. & C. Merriam Company, Publishers.
- Werner, Patricia K, et al. 1990. *Interactions II a Communicative Grammar*.
México: Mc. Graw – Hill.
- Werner, Patricia K. et al. 1990. *Mosaic I: a Contact – Based Grammar*.
México: Mc. Graw – Hill.
- Willis, Jane. 1981. *Teaching English Through English*.
New York: Longman.
- Yip, Virginia. 1994. "Grammatical Consciousness - Raising and Learnability" En Terence Odlin (Ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*.
New York: Cambridge University Press.