



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

“ACATLÁN”

PROPUESTA DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA
PARA EL USO CORRECTO DE LOS DETERMINANTES
POSESIVOS



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :

VIRGINIA DIAZ TAPIA

ASESORA: LIC. ANA MARÍA MARTÍNEZ GUTIÉRREZ

ACATLÁN, ESTADO DE MÉXICO.

JULIO DE 2004



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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo, excepcional.

NOMBRE: Virginia Díaz Sepúlveda

FECHA: 7 Agosto 2011

FIRMA: Virginia Díaz Sepúlveda

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de cursar una Licenciatura.

A mi maestra, asesora y sinodal la Lic. Ana María Martínez Gutiérrez, por su apoyo incondicional, tiempo, y comentarios certeros en pro de la realización de un buen trabajo.

A mis maestras y sinodales Lic. Elinore Joy Holloway Creed, Mtra. Elvia Hernández Franco García, Lic. Marcela García Avilés y Lic. Beatriz Jiménez López, gracias por su inmensa paciencia, observaciones y acertados consejos que hicieron posible mejorar y concluir este trabajo.

¡GRACIAS!

A mi amada familia, de la cual estoy muy orgullosa.

Dedico este trabajo a mi esposo José Arturo, a quién le debo lo que he llegado a ser, gracias a su amor, comprensión, apoyo, entusiasmo y ejemplo.

A mis hijos Jorge Arturo, Eduardo y Ernesto, a quienes en un momento dado he robado los mejores momentos de su vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN CAPÍTULO		Página
I.	INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	1
	1.1 La Gramática	1
	1.1.1 Tipos de gramática y su enseñanza explícita vs. enseñanza implícita	3
	1.1.2 Gramática pedagógica	5
	1.2 Prácticas gramaticales en la enseñanza de lenguas	7
	1.3 Descripción de la población	9
II.	DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS DETERMINANTES POSESIVOS	12
	2.1 Los pronombres y los determinantes posesivos	12
	2.1.1 Los determinantes posesivos en español	14
	2.1.2 Los determinantes posesivos en inglés	15
	2.2 Análisis contrastivo	19
	2.3 Tratamiento pedagógico	24
III.	TEORÍAS Y METODOLOGÍA PARA EL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL ASPECTO GRAMATICAL DE LA LENGUA	27
	3.1 Teorías de aprendizaje de una lengua extranjera	27
	3.1.1 Teoría cognitiva	30
	3.1.2 Procesamiento de la información	31
	3.1.3 Proceso y adquisición del lenguaje	32
	3.1.4 Aprendizaje significativo	33
	3.1.5 Adquisición, aprendizaje y teoría del monitor	35
	3.1.6 Interlenguaje y análisis de error	38

3.2	Teoría de la enseñanza de una lengua extranjera	39
3.2.1	Enfoque comunicativo	40
3.2.2	Competencia comunicativa	41
3.3	Modelos de enseñanza de una lengua extranjera	43
3.3.1	Modelo de toma de conciencia	43
3.3.2	Modelo <i>input</i> estructurado	45
3.3.3	Modelo <i>output</i> estructurado	47
IV.	LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	50
4.1	Objetivos general y particulares	50
4.1.1	Comprensión auditiva	50
4.1.2	Comprensión de lectura	52
4.1.3	Producción oral	56
4.1.4	Producción escrita	58
4.1.5	Integración de habilidades	60
V.	PRESENTACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	62
5.1	Actividades de toma de conciencia	62
5.2	Actividades de <i>input</i> estructurado	80
5.2.1	Comprensión de lectura	80
5.2.2	Comprensión auditiva	86
5.2.3	Integración de habilidades	90
5.3	Actividades de <i>output</i> estructurado	92
5.3.1	Producción escrita	92
5.3.2	Producción oral	99
5.3.3	Integración de habilidades	103
	CONCLUSIONES	117
	BIBLIOGRAFÍA	119

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO		Página
1	Interacción entre las gramáticas	5
2	División de libros por unidades y niveles	10
3	Proceso evolutivo de pronombres y determinantes posesivos	16
4	Análisis contrastivo de los determinantes posesivos en español e inglés	20
5	Problemas semánticos	23
6	Uso y manejo de los determinantes posesivos	26
7	Proceso de construcción creativa	29
8	Modelo del monitor	37
9	Desarrollo del proceso adquisición-aprendizaje	38
10	Nociones lingüísticas y comunicativas	42
11	Instrucción gramatical orientada en el proceso de aprendizaje	46
12	Modelo interactivo de lectura	56

INTRODUCCIÓN

La propuesta de esta Gramática Pedagógica (GP), para el uso correcto de los determinantes posesivos, surge a partir de la identificación de éste como problema específico en el aprendizaje de la lengua inglesa ya que estas estructuras gramaticales, en apariencia sencillas, dificultan la competencia comunicativa del estudiante.

El uso apropiado de las estructuras posesivas constituye un problema para el alumno hispanohablante mexicano, no sólo por la gran variedad de posibilidades con las que se puede expresar la relación de posesión, sino además por la dificultad semántica-fonológica a la que se enfrentan con el uso de éstas y otras estructuras, debido a las semejanzas morfológicas y fonológicas que existen entre ellas, lo que impide el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

Por lo anterior, podemos decir que, el proceso de adquisición-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE) se ve obstaculizado para los hispanohablantes mexicanos. Además, el breve tratamiento pedagógico que se les da a estas estructuras gramaticales en los libros de texto, (explicación y práctica), en muchas de las ocasiones, es insuficiente. Otro factor que afecta de manera significativa el proceso enseñanza-aprendizaje de una (LE) en general y el tratamiento de los determinantes posesivos en particular, es la falta de materiales que faciliten y consoliden la adquisición de los nuevos conocimientos que se están enseñando.

Esta GP tiene como finalidad, ayudar a los alumnos y profesores a promover el uso correcto de los determinantes posesivos.

La presente GP se divide en cinco capítulos, de los cuales, en los cuatro primeros se establecen las bases teóricas y a partir de ellas en el último capítulo se desarrollan las actividades de la misma.

El capítulo I tiene como finalidad la de presentar el concepto de gramática, así como su evolución dentro de un marco histórico y su importancia en la enseñanza de lenguas. Se muestran los diferentes tipos de gramática y su relación entre sí, principalmente entre la GP y las gramáticas de aprendizaje y descriptiva, debido a su estrecha relación en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (L2), además, se expone la forma explícita e implícita de cómo puede ser enseñada la gramática. Se describen seis diferentes métodos con los que se ha abordado la enseñanza de la gramática, los cuales son presentados en orden secuencial de acuerdo a su evolución e importancia en el área de la enseñanza de una L2. Finalmente, se describe el perfil de la población del Plan Global Nivel Básico (PG-NB) y Plan Global Nivel Uno (PG-I) de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA) a la cual se dirige esta GP.

En el capítulo II se realiza la descripción lingüística de los determinantes posesivos en español e inglés y su evolución dentro de un marco histórico hasta nuestros días. De la misma manera se presenta un análisis contrastivo entre el sistema lingüístico del español y del inglés, con la finalidad de identificar las posibles causas de dificultad en el manejo de los determinantes posesivos. Al mismo tiempo, se revisa el tratamiento pedagógico que se le da a esta estructura en diferentes libros de texto.

El capítulo III se refiere a la teoría de aprendizaje, sus principios y bases psicológicas. Con respecto a la enseñanza de una L2, se definen los conceptos de competencia comunicativa y competencia lingüística, siendo el primero la capacidad del estudiante para comunicarse o hacer uso de la lengua en diferentes situaciones (*use*), y el segundo, el conocimiento que el estudiante tiene de la lengua (*usage*) (Brown, 1996:3).

Asimismo, se aborda el modelo de toma de conciencia de propuesto por Rutherford y Sharwood (1987), y se presentan los modelos de *input* y *output* estructurado (Lee y VanPatten, 1995).

En el capítulo IV se presentan los lineamientos para la elaboración de las diferentes actividades de esta gramática pedagógica, como son los objetivos general y específico de acuerdo con los modelos seleccionados, así como la descripción de las cuatro habilidades discursivas (*listening, speaking, reading* y *writing*), e integración de las mismas.

En el capítulo V se exponen las diferentes actividades gramaticales en las cuatro habilidades discursivas, tanto en forma individual como integral, teniendo como base los modelos seleccionados, como son *Grammar Consciousness Raising Tasks, Input* estructurado y *Output* estructurado, por considerar que son los más apropiados para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

I. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En esta sección se presenta el concepto de gramática, tipos de gramática y gramática pedagógica, así como las características de los métodos de enseñanza-aprendizaje de una L2/LE más sobresalientes. Además, se describe la población a la cual va dirigida esta propuesta de GP.

1.1 La gramática

A lo largo de la historia el ser humano ha experimentado grandes cambios físicos, sociales, económico-políticos y sobre todo, culturales. El hombre ha tratado siempre de mejorar y perfeccionar sus condiciones de vida y, para ello, ha hecho grandes descubrimientos que le han permitido el logro de su objetivo.

Con el paso del tiempo, el área socio-cultural ha sufrido notables modificaciones donde el hombre ha establecido sistemas de comunicación que le permiten emitir y recibir mensajes, es decir, codificar y decodificar el lenguaje de su comunidad o la comunidad que le rodea. El estudio de la gramática fue iniciado por los griegos, quienes lo hicieron desde una perspectiva filosófica y describieron la estructura de la lengua. Esta tradición pasó a los romanos, quienes tradujeron los términos gramaticales tanto de las partes de la oración como de los accidentes gramaticales; pero ni los griegos ni los romanos supieron cómo estaban relacionadas las diversas lenguas, por lo que la gramática, rama de la lingüística, continúa siendo estudiada hasta nuestros días. La gramática estudia la forma y composición de las palabras, así como su interrelación dentro de la oración; la gramática nos permite hacer buen uso de nuestro sistema lingüístico para transmitir y recibir mensajes, es decir, para comunicarnos y, lo que es más, para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Lingüistas como Noam Chomsky (1977), Andrés Bello (1978), Helena Beristáin (1984), Rafael Seco (1975), Roca Pons (1980) y Hjelmslev (1976), entre otros, han aportado variadas definiciones acerca de lo que es la gramática abarcando los aspectos morfológicos, fonético-fonológico, semántico y sintáctico, del buen hablar y escribir. Por lo general, algunas definiciones toman en cuenta uno o dos aspectos, mientras que otras llegan a incluir hasta cuatro de ellos. Al respecto, Beristáin (1984:13) menciona que “La gramática es la disciplina científica, rama de la lingüística, que estudia la función (sintaxis) y la forma (morfología) de los signos lingüísticos. Por ejemplo, la palabra casa, tiene variaciones formales como: casas, casita, casitas, casucha, etc. Además, las funciones del sustantivo tales como sujeto, complemento directo, agente, etc., son objeto de estudio de la gramática. La gramática estudia las formas significantes de los signos y sus funciones y los clasifica, tanto por su forma, en morfológica o formal, como por su función, en sintáctica o funcional”.

Chomsky (en Lyons, 1981:93) define a la gramática como “... aquello que nos ayuda a formular una serie de reglas capaces de generar o producir todas las oraciones posibles y aceptables de un idioma, además de que estudia y describe la lengua como sistema”.

Para la presente GP se eligió una definición de gramática que encierra los aspectos más importantes para la enseñanza-aprendizaje de la estructura gramatical de los determinantes posesivos como son: la morfología, la semántica, la sintaxis y los aspectos fonético-fonológicos. Dicha definición señala que “La gramática, en su sentido más general y amplio, estudia lo sistemático del lenguaje. Lo gramatical de una lengua sería pues lo que ésta tiene de sistema, de orden. Las lenguas no son sumas de palabras inconexas; por lo contrario, descubrimos en todas ellas una organización, una serie de categorías. La

gramática se identifica hasta cierto punto con la morfología y sintaxis tradicionales y trata las formas generales que descubre en el análisis de una lengua, con su contenido significativo. Así pues, en un sentido estricto, gramática es el estudio de las formas fundamentales de una lengua con su contenido significativo” (Roca Pons, 1980:22).

1.1.1 Tipos de gramática y su enseñanza explícita vs. enseñanza implícita

En esta sección describiremos cuatro tipos de gramáticas:

- a) Prescriptiva
- b) Descriptiva
- c) Aprendizaje
- d) Pedagógica

La gramática prescriptiva o normativa (GP_a) nos indica el funcionamiento de las diversas partes de la oración, según la norma de cada idioma, y dictamina cuáles palabras son compatibles entre sí y qué oraciones están bien formadas, de manera que cualquier hablante, a través de las reglas gramaticales, perciba si emplea bien o mal esa lengua, es decir, la GP_a determina, ordena o establece la forma de cómo se debe hablar y escribir.

Por otro lado, la gramática descriptiva (GD) señala el modo en que están organizadas las unidades mínimas con el significado que forman las palabras (morfemas), y las que forman las oraciones (constituyentes); además, establece reglas y patrones a seguir para dar origen a la construcción de oraciones cortas y largas que transmiten el mensaje deseado. En la GD se toman en cuenta aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y fonético-fonológicos, es decir, primeramente se identifican las formas, después los morfemas, y por último las unidades sintácticas u oraciones (Odlin, 1994:3). La gramática de aprendizaje (GA) se refiere al conocimiento gramatical que el alumno asimila y se refleja en su

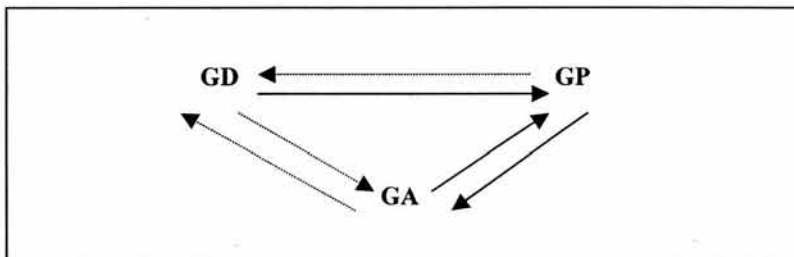
producción escrita y oral, es decir, en su interlenguaje. Corder (1974:30) sugiere que el alumno debe interiorizar las reglas de la gramática con la finalidad de adquirir y desarrollar habilidades de competencia comunicativa. Por último, la gramática pedagógica (GP) se refiere al tratamiento específico de un problema de aprendizaje, en este caso la enseñanza-aprendizaje de un punto concreto del idioma inglés a una población determinada. Su naturaleza es ecléctica ya que toma aspectos lingüísticos de diversas gramáticas. Por lo anterior, se puede afirmar que la GP es una colección de material extraído de una o más gramáticas científicas o formales (descriptivas) y es usada como base para la enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que las descripciones pedagógicas son una ayuda para el aprendizaje y no el objeto mismo del aprendizaje, es decir, la GP es el medio para llegar al aprendizaje, más no el fin. Por lo que el profesor, en el proceso enseñanza-aprendizaje, espera como objetivo final para el alumno con ayuda de la GP, el aprendizaje de una L2 con una adecuada competencia gramatical (Allen, 1979:61).

En el proceso enseñanza-aprendizaje de una L2, la gramática puede ser explícita, implícita o ecléctica. La gramática explícita es aquella en donde hay una explicación expresa y detallada de reglas gramaticales, se proporcionan ejemplos y se pide que el alumno aplique estas reglas a otros ejemplos, como es el caso del Método de Gramática Traducción. La gramática implícita es aquella en la que, por medio de ejemplos como figuras, fotografías, dibujos, pantomima, láminas, etc., el alumno llega a la deducción de las reglas o generalización de su uso por medio de tales ejemplos. El Método Directo y el Método Audiolingual utilizan este tipo de gramática (Larsen-Freeman, 1986:11-25). Por último, la gramática ecléctica (GE) es una combinación de los dos anteriores, por lo que ésta hace uso tanto de la explicación manifiesta como de la tácita. La utilización de este tipo de

gramática depende de los objetivos, el modelo o modelos de enseñanza-aprendizaje que sean utilizados y las características pedagógicas de cada profesor (Richards, 1999:23).

La GP tiene una relación directa con la GA, del mismo modo se relacionan la GD y la GP, mientras que la GD y la GA mantienen una relación indirecta. La GP es una mediadora de la GD y la GA ya que la GD aporta una explicación lingüística que sirve de base para el ordenamiento de las partes gramaticales. Por otro lado, la GP se dirige tanto a los alumnos como a los profesores. La GA ayuda al profesor a identificar problemas lingüísticos y emplea la GP, apoyándose en un conjunto de actividades claras, fáciles, específicas y comprensibles para la comunicación efectiva del alumno (Dirven, 1986:83).

La información previa se esquematiza en el siguiente cuadro.



Cuadro 1: Interacción entre las gramáticas (Besse y Porquier, 1988:198)

Como el propósito principal de esta investigación es presentar una propuesta de una gramática pedagógica, a continuación se describen sus principales características.

1.1.2 Gramática pedagógica

Para Corder (1974:131), la GP es la presentación de información sobre la lengua con propósitos de enseñanza. Para Nobblitt (en Stern, 1993:143), la GP es una formulación de la gramática de una lengua extranjera con el objetivo de su adquisición. De acuerdo con Dirven (1986:83), la GP es la presentación de reglas gramaticales de una L2 con el

propósito de promover y guiar el proceso del aprendizaje de la L2. Por otra parte, Besse y Porquier (1988:185) señalan que la GP es la descripción pedagógica de una lengua o el conocimiento de esa lengua, edificada y concatenada sobre bases pedagógicas. En la actualidad la GP es definida como un auxiliar didáctico en la enseñanza-aprendizaje de una lengua que contiene una selección de información gramatical, reglas y actividades con bases psicolingüísticas y pedagógicas, es decir, la GP es un auxiliar importante en la enseñanza-aprendizaje de una L2 puesto que es una herramienta que el profesor utiliza para presentar puntos lingüísticos que son problemáticos para el alumno que interfieren en el desarrollo comunicativo del mismo. Por lo anterior, se observa que la GP se origina por el alumno y para el alumno a partir de un punto específico de la L2 que se está aprendiendo, y que obstaculiza el aprendizaje, interiorización y uso de ese punto gramatical (Rutherford y Sharwood, 1987:4).

Los componentes de una GP son:

- a) La identificación de un problema de aprendizaje en una población determinada que retrasa el desarrollo de la comunicación en la lengua que aprende.
- b) El estudio de las bases psicolingüísticas y metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de una L2, en el que se describen los factores afectivos, cognoscitivos y de personalidad que servirán como elementos de apoyo para la realización o diseño de las actividades que ayudarán al aprendizaje de ese punto gramatical.
- c) La descripción lingüística del punto en referencia, tanto en la lengua materna (L1) como en la L2, a fin de dar tratamiento al problema con base en el análisis contrastivo.

- d) La elaboración de un conjunto de actividades que conforman la GP, con las que el alumno logrará aprender el punto lingüístico en referencia.

1.2 Prácticas para la enseñanza de la gramática

La enseñanza de la gramática, a lo largo de la historia, ha tenido una reestructuración evolutiva, cuyo propósito esencial ha sido el desarrollar un método efectivo que se acople a las necesidades y requerimientos del estudiante en el aprendizaje de una L2.

La enseñanza de la gramática se ha abordado de varias formas, de acuerdo con los métodos y enfoques de enseñanza que se describen a continuación.

➤ Método de Gramática Traducción

También conocido como método clásico ya que fue utilizado en primera instancia para la enseñanza de lenguas clásicas como el Latín y el Griego. Su objetivo general es el de ayudar a leer en una lengua extranjera a través del estudio de la gramática y la traducción. La enseñanza de la gramática se hace de manera explícita, en la que se presta poca atención a la pronunciación y la clase se imparte en la L1 (Larsen-Freeman, 1986:5).

➤ Método Directo

El objetivo primordial de este método es la comunicación. La enseñanza de la gramática en este método se lleva a cabo de manera implícita, es decir, se proporcionan ejemplos de situaciones específicas y el alumno deduce la regla gramatical. La L1 no es permitida y la pronunciación es importante. Las cuatro habilidades discursivas son enfatizadas (ibid. p.19).

➤ Método Audiolingual

Este método tuvo auge e importancia en los Estados Unidos de América durante la Segunda Guerra Mundial. Tomó algunas características del Método Directo y fue el primer

método con bases psicológicas conductistas (formación de hábitos). En este método, la enseñanza-aprendizaje se desarrolla a través de diálogos que el estudiante tiene que aprender de forma memorística, la gramática es enseñada de manera inductiva, por lo que el estudiante adquiere un conocimiento implícito (Celce-Murcia, 1979:45).

➤ Enfoque Cognitivo

De acuerdo con Chastain (en Larsen-Freeman, 1986:44), este enfoque surge en contraste con las características conductuales del Método Audiolingual ya que el proceso de adquisición de la lengua es considerado como una formación de reglas y no como una formación de hábitos. Se enfatiza la competencia comunicativa, la pronunciación, y el trabajo individual y en equipo. El aspecto emocional del estudiante adquiere importancia. La L1 y la traducción no son permitidas.

➤ Enfoque Ecléctico

Un enfoque es ecléctico cuando algunas características de varios métodos son tomadas, aceptadas o rechazadas de manera sabia e inteligente, tales como: estrategias, técnicas, principios, etc. Con este enfoque se analiza lo que es útil o no para los propósitos particulares de enseñanza de cada profesor. Se dice que podemos “adaptar” y “no adoptar” un método en particular (ibid p. 22).

➤ Enfoque Comunicativo

Su objetivo principal es la comunicación, no se fundamenta con aspectos gramaticales sino con el contenido, el contexto y el discurso ya que la competencia lingüística forma parte de la competencia comunicativa. Lo importante en este enfoque es la negociación de significados por medio de la interacción del que habla y del que escucha. La enseñanza de la gramática se realiza de manera explícita e implícita (Larsen-Freeman, 1986:122).

1.3 Descripción de la población

Esta GP está dirigida a estudiantes del Plan Global Nivel Básico (PG-NB) y del Plan Global de Inglés I (PG-I) del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), en cursos regulares. Estos alumnos son hispanohablantes mexicanos que cursan estudios universitarios, su edad fluctúa entre los 18 y 20 años. Por lo general los alumnos del PG-NB provienen de escuelas gubernamentales, en las que el idioma inglés es impartido superficialmente, por lo que los alumnos sólo tienen poco conocimiento de la L2. Por otro lado, únicamente un porcentaje reducido de alumnos ha tenido participación en clases o cursos de inglés extraescolares; consecuentemente, su nivel de competencia lingüística es mejor.

Por lo general, los estudiantes de PG-I han cursado 64 horas de clase previas, en las que la presentación de los determinantes posesivos ha sido superficial y con poca práctica, razón por la cual el alumno no internaliza de manera adecuada la estructura gramatical en cuestión y lo lleva a cometer errores. Gran parte de los alumnos pertenece a la comunidad interna de la FESA ya que el programa de la mayoría de las licenciaturas que aquí se imparten exige como requisito de titulación el conocimiento de uno o dos idiomas de forma integral, es decir, el conocimiento y el manejo de las cuatro habilidades discursivas en un Plan Global (PG) o en su modalidad de Comprensión de Lectura (CL). Por otro lado, un porcentaje menor está conformado por estudiantes de la comunidad externa. Por consiguiente, los objetivos del CEI para el programa PG son que el alumno alcance un nivel de competencia lingüística y comunicativa aceptable y, para los de CL, que el alumno sea capaz de comprender el contenido general de un texto.

Para el programa del PG, el libro de texto que se está manejando pertenece a la serie *American Headway* (Soars, 2001). Esta serie consta de cuatro libros; de los cuales el libro

American Headway Starter cuenta con 12 unidades y el *America Headway 1 y 2* contemplan 14 unidades, mientras que el *American Headway 3* sólo cuenta con 12 unidades. También la serie cuenta con cuadernos de trabajo y cassettes con el propósito de desarrollar las cuatro habilidades discursivas del alumno. Los libros se distribuyen de la siguiente manera:

Nivel	Libro	UNIDADES TOTALES	UNIDADES PARA EXAMEN PARCIAL	UNIDADES PARA EXAMEN FINAL
Basics	Starter	1-8 y 12	1-4	5-8 y 12
PG 1	1	1-7	1-3	4-7
PG 2	1	8-14	8-10	11-14
PG 3	2	1-7	1-3	4-7
PG 4	2	8-14	8-10	11-14
PG 5	3	1-6	1-3	4-6
PG 6	3	7-12	7-9	10-12

Cuadro 2: División de libros por unidades y niveles

Como se observa, a la mitad y al final de cada curso se aplica un examen que mide el grado de dominio del idioma adquirido en el curso, cuyo valor numérico es de 35 puntos en el examen parcial, más 5 puntos de un proyecto escrito, y de 55 puntos en el examen final, más 5 puntos de otro proyecto. La evaluación anterior corresponde del PG-NB al PG-4, mientras que para el PG-5 y 6 el valor numérico para ambos proyectos es de 10 puntos, reduciéndose proporcionalmente a 30 puntos para el examen parcial y 50 puntos para el final.

A lo largo de este capítulo, se definieron conceptos fundamentales para el desarrollo de este proyecto, el más importante fue el de gramática pedagógica y su relación con otras gramáticas, especialmente aquellas que se generan en el salón de clases. Se describieron los métodos más representativos dentro de la evolución histórica en la enseñanza de la gramática de una L2. También se especificó la población a la cual va dirigida esta propuesta de GP y el libro de texto que se está empleando en el CEI.

En el siguiente capítulo se describe el funcionamiento lingüístico de los determinantes posesivos.

II. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS DETERMINANTES POSESIVOS

El objetivo del presente capítulo es hacer la descripción lingüística de los determinantes posesivos en inglés y en español, así como el análisis contrastivo de los mismos, mostrando los puntos en que difieren y señalando por qué pueden ser problemáticos para los alumnos hispanohablantes. Se lleva a cabo la revisión de gramáticas diseñadas para nativohablantes del idioma inglés y las creadas para estudiantes de dicho idioma como lengua extranjera (L2). Por último, se hace referencia al trato pedagógico que se le da a esta estructura lingüística en diferentes libros de texto.

2.1 Los pronombres y los determinantes posesivos

Bajo la denominación de pronombres comprendemos distintos grupos de elementos significativos que, a pesar de sus caracteres comunes, no se dejan reducir fácilmente a la unidad. Entre ellos distinguimos los pronombres personales, demostrativos, relativos, interrogativos, indefinidos y los posesivos, siendo éstos últimos el tema principal de esta gramática pedagógica (GP).

El término “posesivo” con que se designan estos pronombres, no debe entenderse como una posesión en el sentido estricto de la palabra. Se trata de personas, cosas o ideas que se hallan en relación especialmente estrecha con el poseedor, y así hablamos de *mis vecinos*, *mis padres*, o sea que son vecinos o padres con respecto a mí. Igual que los personales, también los posesivos distinguen personas. Tradicionalmente se distinguen las formas adjetivas y las pronominales o sustantivas. En el primer caso, son los adjetivos determinativos de posesión o determinantes posesivos, comúnmente llamados adjetivos posesivos. Éstos muestran una forma apocopada (átona) con pérdida de la sílaba final cuando van antepuestos a un sustantivo, y en la que sólo se señala el número y la persona:

mi, tu, su, con sus respectivos plurales. Algunas formas se refieren a un sólo poseedor: *tu* sofá, *tus* zapatos, *mi* libro, *mis* amigos, y otras a varios: *nuestros* vecinos, *vuestra* tía. En el segundo caso, los adjetivos posesivos sustantivados muestran su forma plena (tónica), y como su nombre lo indica funcionan como sustantivos (*mío, tuyo, suyo*, etc.), indicando género, número y persona, pero pueden colocarse detrás del sustantivo, con un valor entonces absolutamente adjetivo: hijo *mío*, amor *mío*, tesoro *mío*, etc. Así pues la diferencia entre las formas tónicas y las átonas o apocopadas del español está en el carácter adjetivo sustantivable de las primeras frente al invariablemente adjetivo de las segundas (Roca Pons, 1980:190). Dicho de otro modo, los pronombres posesivos son por naturaleza adjetivos vayan o no acompañando a un sustantivo, por lo tanto los adjetivos determinativos son pronombres con función adjetiva.

Los determinantes en general tienen como función primordial la de determinar al sustantivo, ya sea mediante un artículo, un demostrativo, un posesivo o un indefinido. Los determinantes presentan una colocación relativamente fija, que es la anteposición. Éstos pueden funcionar como adjetivos, cuando van acompañando al nombre, y como pronombre, cuando lo sustituyen (Bello, 1978:96-7).

Los adjetivos determinativos de posesión son definidos como palabras que describen a un sustantivo, indicando quién posee el objeto o a la persona mencionada. El dueño del objeto es llamado "poseedor" y el sustantivo modificado es llamado objeto o "cosa" poseída. Con lo que respecta a las formas tónicas, su mención es suficiente ya que el presente trabajo está relacionado exclusivamente con los determinantes posesivos.

2.1.1 Los determinantes posesivos en español

Como es bien sabido todos los idiomas evolucionan, se simplifican y cambian, y ese cambio es precisamente en el habla. Estas variaciones están motivadas por diferentes factores como los intelectuales, culturales, sociales, geográficos y políticos, entre otros, los cuales se propagan de manera gradual y paulatina, gracias a la capacidad imitativa del ser humano. Antiguamente, un cambio en el terreno de la lengua tardaba mucho tiempo en realizarse debido, en gran parte, a la escasez e ineficiencia de los medios de comunicación. En la actualidad, el cambio es inmediato entre millones de personas gracias a la televisión, radio, internet, prensa, (*mass media*), etc.

Menéndez (1973:110) señala que el español es un idioma perteneciente a las lenguas Romances, subgrupo de una de las grandes familias: la Indo-Europea, la cual abarca la mayoría de las lenguas de Europa, América y gran parte de Asia, incluyendo los dos grandes grupos de la antigüedad, el Latín y el Griego.

El posesivo en español se deriva únicamente del acusativo latino. En español antiguo la primera persona del masculino utilizaba las formas *mío, míos, mió y miós*, y para el femenino *mía, mías* (raro), *míe, mías, mi y mis*. Ese *míe* se explica por asimilación, cerrándose la *-a* para acercarse a la *-i* precedente, el acento también se dislocó en seguida, *mié* para reducir el hiato a diptongo, pero de la acentuación etimológica *mié* parece proceder la apocope *mi*. El posesivo adjetivo se distinguía, pues diciendo *mi madre e mió padre*, en el siglo XIII se prefería el masculino para todos los usos, pero a veces era mezclado *mio hermano e mi padre*, y esta última forma al fin excluyó enteramente a *mio*. La causa de confusión de géneros es principalmente que éstos no se distinguían mediante la *-o* y *-a* átonas habituales.

Las formas *-uo*, *-a* y *-uyo*, *-a* del sustantivo son raras al usar el adjetivo *suo señor e suos amigos*; más raro aún, *con las suyas cuerdas*. El posesivo átono aparece contracto: *tum, sus*, en inscripciones españolas de los años 630 y 573 DC. En romance la forma corriente del masculino era *to, so* y del femenino *tue, tu, sue, su*. En castellano no prevalecieron las formas femeninas para todos sus usos. Por el contrario, en asturiano para la forma masculina se utilizaba *to*, y para ambos géneros se utilizaba *so*.

Para la segunda persona se utilizaban *nōstru, vōstru* que dieron lugar a nuestro (a), (s) y vuestro (a), (s). También se utilizaba *nuestre*, femenino con final igual a la de *mie, sue*. En la lengua vulgar se utilizaba otra forma *nuesso, vuesso*, con influencia de la inicial del posesivo de un poseedor, se dejó también *muesso*, como se dice *mos por nos*.

La tercera persona usaba *suus, su* como posesivo de uno o varios, y se creó otro posesivo derivado del genitivo *illorum* para el posesivo de varios. El navarro-aragonés conocía también *lure, lur*, plural *lures* y la forma *lor* era muy rara (Menéndez, 1973:110). En la actualidad, la forma utilizada de los determinantes posesivos es: *mi, tu, su y nuestro*, con sus respectivo plurales.

Como puede observarse, el desarrollo gramatical y la simplificación son cambios que han tenido lugar de manera paulatina y gradual, debido a diferentes causas, entre las que encontramos el desarrollo intelectual y cultural del ser humano (Jespersen, 1982:169).

2.1.2 Los determinantes posesivos en inglés

Los determinantes posesivos son presentados en la sección de los sustantivos, como parte del grupo de elementos que los modifican (Quirk, 1972:136), y cuya nominación general es de adjetivos posesivos; su explicación es concisa y clara, pero con insuficiente práctica oral

y escrita, posiblemente se cree que por su apariencia sencilla su interiorización será rápida y sin dificultad.

Las causas de evolución del idioma inglés son las mismas que para otras lenguas, es decir, los cambios sociales, intelectuales, geográficos, culturales, tecnológicos, etc., han propiciado esta transformación. La función gramatical de los genitivos de todos los pronombres personales fue utilizarlos como posesivos. Las etapas evolutivas del idioma inglés son tres: *Old English* (OE), *Middle English* (Mid.E) y *Modern English* (ME). En cada etapa el idioma inglés ha presentado un gran número de transformaciones hasta llegar al inglés de hoy, llamado inglés moderno.

El siguiente cuadro muestra los cambios ocurridos en los pronombres *he*, *she* e *it*, modificaciones que se ven reflejadas en los determinantes posesivos, ya que éstos se encuentran integrados como unidad única con los pronombres.

<i>Pronouns</i>		<i>Old English</i>	
<i>Singular</i>	<i>Masculine</i>	<i>Feminine</i>	<i>Neuter</i>
<i>Nominative</i>	<i>hē (he)</i>	<i>hēo (she?)</i>	<i>hit (it)</i>
<i>Accusative</i>	<i>hine</i>	<i>hie</i>	<i>hit (it)</i>
<i>Genitive</i>	<i>his (his)</i>	<i>hire (her)</i>	<i>his</i>
<i>Dative</i>	<i>him (him)</i>	<i>hire (her)</i>	<i>him</i>
<i>Plural (todos los géneros)</i>			
<i>Nominative</i>	<i>hie</i>		
<i>Accusative</i>	<i>hie</i>		
<i>Genitive</i>	<i>hira or heora</i>		
<i>Dative</i>	<i>him or heom</i>		

Cuadro 3: Proceso evolutivo de los pronombres y determinantes posesivos (Alexander, 1940:66)

El acusativo *hine* se ha perdido totalmente; el moderno *him*, como puede observarse, es parte del dativo, mientras que *she* tiene su origen, aunque dudoso de *hēo*. Nótese además que se cuenta con un nuevo genitivo neutro, *its*, del inglés moderno. Hasta el siglo XVII *his* era utilizado en lugar de *its*; otros pronombres muestran evoluciones similares.

Uno de los cambios más sorprendentes del *Old English* al *Middle English*, ha sido en el pronombre singular y plural de las segundas personas. En el inglés antiguo era:

	Singular	Plural
<i>Nominative</i>	<i>ū (thou)</i>	<i>gē (ye)</i>
<i>Accusative</i>	<i>ē (thee)</i>	<i>ēow (you)</i>

Hoy en día la forma única que se utiliza es *you*, tanto para el singular y el plural como para el nominativo y acusativo, excepto en la Biblia y en el discurso práctico de los *Quakers*, quienes usan *thee* (Alexander, 1940: 66-67).

En el *Middle English* el cambio importante fue en la introducción de los nuevos pronombres *they*, *their*, *them* y la desaparición del pronombre acusativo singular *hine* y *hie*. Los dativos *him* y *her* son sustituidos por la nueva forma femenina *she*, cuyo origen, como fue mencionado con anterioridad, es incierto y ha remplazado al pronombre *hēo* del OE, aunque éste ha persistido en los dialectos de la región norte de Estados Unidos de América y puede ser escuchado como *hoo*, *she* hoy en día. *Ye* y *you (yow)*, *thou (thow)* y *thee* son aún utilizados, aunque *ye* y *you* están siendo empleados para dirigirse a una sola persona, enfatizándose el uso de *you* para el singular y el plural (ibid. p. 95-96).

En el *Modern English* los acontecimientos más sobresalientes que ocurrieron fueron la desaparición total de las formas de la segunda persona del singular y del plural descritas anteriormente, por la forma *you*: *thy*, *thine*, y *your* por *your/s*, y el origen de la forma

posesiva *its* (ibid. p.125). Consecuentemente, la forma actual de los determinantes posesivos es la siguiente: *my, your, his, her, its, our, their*.

A continuación se muestra la descripción etimológica de los determinantes posesivos en inglés (Ayto, 1991:349,377,527,581).

- **My** (OE) es la forma reducida de *mine*, la cual es usada como adjetivo posesivo. Al principio, sólo era usada antes de consonantes (excepto *h*), pero gradualmente en el siglo XIV, llegó a ser usada antes de todos los sustantivos sin importar su sonido inicial. El primer registro de su uso como exclamación fue en el siglo XVIII para expresar: *my goodness! my word! etc.*
- **Your** (OE) fue originalmente el acusativo y el dativo de *ye* “*you*”, el cual en el siglo XV cambió a nominativo, por lo que *you* corresponde tanto a las segundas personas del singular como del plural. *Your* proviene del mismo origen que *you* con la terminación del genitivo –er.
- **His** (OE) es creado como la forma estándar del genitivo del pronombre personal masculino *he*, con la terminación genitiva –s. En el periodo temprano del OE éste empezó a reemplazar a la ancestral tercera forma posesiva *sein* “*his*”, y para el año 1000 fue utilizada también como pronombre posesivo, como en *It’s his*.
- **Her** (OE) es la forma moderna de la descendiente forma OE *hire*, base derivativa de la forma Alemana *khi*, como si se pronunciara *he*. La forma genitiva y dativa del pronombre personal femenino *her* llegó a ser la forma adjetiva posesiva, como en “*her job*”, y después como pronombre objetivo, como en “*follow her*”. El pronombre posesivo *hers* data del siglo XIV.
- **Its** (ME) pronombre posesivo cuyos orígenes son registrados en la etapa moderna.

- **Our** (OE) primera persona del posesivo plural, descendiente de la familia germánica, cuyos orígenes provienen de la base prehistórica *ons*.
- **Their** (OE) esta forma fue un préstamo del *Old Norse*, su forma tuvo origen en *thierra*, de la forma del genitivo plural del adjetivo demostrativo *sá*. La forma del pronombre *theirs* es una creación del idioma inglés moderno.

2.2 Análisis contrastivo

El principio fundamental de la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) es la comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera que se está aprendiendo, con la finalidad de predecir las áreas de dificultad con las que se enfrentará el que la aprende. ✓

En la HAC se han formulado dos versiones con respecto al aprendizaje de una L2; la versión “fuerte” o predictiva, y la versión “débil” o explicativa. En la versión fuerte o predictiva se dice que en la comparación entre la lengua materna y la extranjera reside la clave para hacer fácil o difícil el aprendizaje de lenguas, es decir, los elementos que sean iguales a los de la lengua materna serán fáciles de aprender, mientras que los que sean distintos resultarán más complicados. Así, esta versión afirma que se pueden predecir los errores del que aprende una L2 sobre la información de las descripciones de ambas lenguas.

La versión “débil” se deriva de las equivocaciones de la versión “fuerte” ya que se demostró que predicciones realizadas por ésta no eran correctas, por lo que la versión “débil” no requiere predicciones, sino que sólo se necesita el conocimiento gramatical del lingüista para darse cuenta de las dificultades que se observan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Muñoz, 1991:209). Para el cumplimiento de los objetivos de la presente GP, la versión “fuerte” de la HAC será tomada en consideración.

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS DETERMINANTES POSESIVOS EN ESPAÑOL E INGLÉS			
Persona	Español		Inglés
	Singular	Plural	Singular y/ó Plural
1ª persona del singular	mi	mis	<i>my</i>
1ª persona del plural	nuestro (a)	nuestros (as)	<i>our</i>
2ª persona del singular	tu	tus	<i>your</i>
2ª persona del plural	su	sus	
3ª persona del singular	su	sus	<i>his</i> (1) <i>her</i> (2) <i>its</i> (3) (masculino) (femenino) (neutro)
3ª persona del plural	su	sus	<i>their</i>

Cuadro 4: Análisis contrastivo de los determinantes posesivos en español e inglés (Farrell, 1998:59)

- (1) *his* también se usa como pronombre posesivo
- (2) *her* también se emplea como pronombre objetivo
- (3) *its* también se usa como pronombre posesivo

De acuerdo con el análisis anterior, pueden observarse dos características comunes de los determinantes posesivos tanto en inglés como en español: expresan posesión o pertenencia y se colocan antes del sustantivo. En inglés nunca cambian su forma, sea cual sea el objeto poseído; éstos hacen referencia sólo al poseedor.

Ejemplo:

*Is that **your** house? Yes, it is **my** house. Are those **your** cars? Yes, they are **my** cars.*

↑ singular ↑ singular ↑ plural ↑ plural

Puede observarse que los determinantes posesivos *your* y *my*, son utilizados en ambos casos, aunque el objeto poseído sea diferente en número y género. Mientras que en

español el determinante posesivo singular cambia si se hace referencia a un sustantivo plural sin importar el género del mismo.

Ejemplo:

Ana lee mi libro.	Ana lee mis libros.	Ana lee tu carta.	Ana lee tus cartas.
↑	↑	↑	↑
singular	plural	singular	plural

Por otro lado, en inglés cuando el objeto sea el mismo pero diferente poseedor, el determinante posesivo sí cambia como en:

What color is **John's** car? **His** car is blue. What color is **Mary's** car? **Her** car is red.

Esta característica no aplica en el idioma español, ya que el determinante **su** es empleado para las segundas personas del singular (usted) y del plural, así como para las terceras personas del singular y del plural, por lo que será el contexto el que determine a quién o a qué el hablante se refiere. En caso de que el contexto sea ambiguo, entonces se coloca el **objeto poseído + de y un pronombre o nombre**.

Ejemplo:

<i>Your house (singular)</i>	su casa	La casa de usted.
<i>Your house (plural)</i>		La casa de ustedes.
<i>His house</i>		La casa de él.
<i>Her house</i>		La casa de ella.
<i>Its house</i>		La casa de él.
<i>Our house</i>		La casa de nosotros/ nosotras.
<i>Their house</i>		La casa de ellos/ ellas.

Por último, en español los determinantes posesivos concuerdan en número con el sustantivo como es el caso de *mi, tu, su, mis, tus, sus*, excepto por *nuestro, nuestra*,

Problemas semánticos originados por aspectos fonológicos			
Determinante posesivo	Pronombre Posesivo	Contracciones	
		Verbo to Be en presente	Presente Perfecto
your	_____	you're (you are)	_____
his	his	he's (he is)	he's (he has+ past participle)
its	its	it's (it is)	it's (it has + past participle)

Cuadro 5: Problemas semánticos

Por otro lado, se dice que las estructuras posesivas no son tan utilizadas en español como lo son en inglés.

Ejemplo:

**I'll finish my homework in my bedroom.*

**Terminaré mi tarea en mi recámara.*

En español, se observa una repetición innecesaria del posesivo por lo que es preferible decir:

**Terminaré la tarea en la recámara.*

Se aprecia que en inglés, dependiendo del sujeto al que se hace referencia, se aprecian diferencias morfológicas para los determinantes posesivos, cuyo uso se esclarece con el tiempo y la práctica. También puede observarse la transferencia errónea de reglas gramaticales de la lengua materna (L1) del estudiante a la segunda lengua (L2) que está aprendiendo, es decir que hay una sobregeneralización de la L1 a la L2.

Por las razones anteriores, se ha determinado enfatizar, de manera particular, la práctica de los determinantes posesivos en inglés *his*, *her*, *its* y *theirs* que son los que el alumno sobregeneraliza con el uso de *your* por su significado **su** en español.

Por último, cabe mencionar el sondeo informal que se realizó a ocho turistas nativos hablantes del idioma inglés, sobre el aprendizaje y uso de estas estructuras posesivas tanto en su idioma como en el español. Estas personas describieron que el aprendizaje en su idioma no es problema ya que éste ocurre desde la infancia y posteriormente en los diferentes sistemas educativos, es decir, que hay abundante práctica formal e informal de estas estructuras. En cuanto al aprendizaje y uso de estas estructuras como L2 en un ambiente formal, expresaron que son estructuras de gran dificultad, principalmente por la variedad de sujetos que toma la estructura posesiva **su**, y que para su aprendizaje utilizan primordialmente la siguiente fórmula: **objeto poseído + de + pronombre o nombre del sujeto poseedor**, además de práctica continua. Ejemplo:

El libro de ella. La casa de ustedes. El auto de Juan. Las flores de María.

2.3 Tratamiento pedagógico

El manejo que le da a esta estructura gramatical en los libros de texto para principiantes, tales como *New Hot Line* (Hutchinson, 1998:7), *New person to person* (Richards, 1995:10), *Project One* (Hutchinson, 1997:5), *Signature beginners* (Phillips, 1993:12), *Voyages* (Brown, 1999:2), *Discoveries* (Abbs, 1992:3-7), *New Headway English Course* (Soars, 1999:24), *American Headway* (Soars, 2001:8-10), *A Practical English Grammar* (Thomson y Martinet, 1975:25), *My Workbook 4* (Yza, 1993:72-73), *Skyline 1* (Lethaby y Matte, 2001:7-8), *Passport to English* (Yedlin y Raupp, 1986:24), *My Workbook 6* (Yza, 1996:75), *Atlas Learning-Centered Communication* (Nunan, 1995:4-5), *Antics Workbook 2* (Imbert y Revell, 1999:4-5), *Antics Workbook 5* (Imbert y Revell, 1997:103) y *Language Development Activity Book* (O'Malley, 1997:107), es de manera muy somera bajo el título de adjetivos posesivos. Por lo general, la explicación y la práctica, es escueta,

empezando directamente con ejemplos y continuando con actividades. Los tópicos con los que se presentan en la mayoría de los textos son *family members, meeting people, vacations, countable and uncountable nouns* y con los pronombres demostrativos *this, that, these, those*, entre otros. Algunos de estos libros cuentan con cuadernos de trabajo y cassettes en los cuales el punto gramatical descrito se presenta con los mismos tópicos descritos anteriormente.

Por lo anterior, en la presente GP, el tratamiento que se sugiere para el uso y manejo de esta estructura gramatical es que el profesor dé una definición sencilla de manera explícita e implícita dentro de un contexto significativo, es decir, que con base en los lineamientos de enseñanza de la gramática descritos en el capítulo I, el profesor puede emplear un enfoque ecléctico que permita al alumno la identificación y uso correcto de la misma. Además, que la estructura gramatical sea vista con más detalle y práctica desde el inicio de la enseñanza-aprendizaje de la L2. La explicación pedagógica del profesor que se sugiere es la siguiente:

Los determinantes posesivos son palabras que se colocan antes del nombre de una persona, animal o cosa (sustantivo común), los cuales precisan a qué persona gramatical les pertenecen.

Ejemplo:

<i>What's your name?</i>	<i>My name is Helen.</i>
<i>What's his name?</i>	<i>His name is John.</i>
<i>What's her name?</i>	<i>Her name is Linda.</i>
<i>What's its name?</i>	<i>Its name is Fido.</i>
<i>What're our names?</i>	<i>Our names are Peter and Charlie.</i>
<i>What're their names?</i>	<i>Their names are Eddy, Nancy, and Cindy.</i>

Posteriormente, con el tiempo y la práctica los determinantes posesivos se irán aplicando a otros contextos. Ejemplo:

Persona gramatical	determinante posesivo	sustantivo común	verbo y complemento	
I	My	house	is	big
You	Your	dog	is	lovely
He	His	pencil	is	black
She	Her	school	is	small
It	Its	ball	is	expensive
We	Our	car	is	new
You	Your	neighbor (s)	is/are	nice
They	Their	children	are	intelligent

Cuadro 6: Uso y manejo frecuente de los determinantes posesivos

En este capítulo se definió el concepto de determinantes posesivos, ubicándolos dentro de un marco histórico, tanto en español como en inglés. Se realizó un análisis contrastivo de los mismos, señalando sus similitudes y diferencias e indicando la posible causa de dificultad para el alumno.

Después, se presentó el tratamiento pedagógico que se sigue en diferentes libros de texto, con el fin de comparar y apreciar el manejo que se le da a los determinantes posesivos en el salón de clases. Además, se proporcionó la explicación pedagógica que el profesor puede utilizar, con la finalidad de que el alumno aprenda y maneje correctamente la estructura posesiva en cuestión.

En el siguiente capítulo se abordan los procesos psicológicos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje a través del estudio de diferentes teorías de aprendizaje que servirán de base para la elaboración de las actividades de esta GP.

III. TEORÍAS Y METODOLOGÍA PARA EL PROCESO ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EL ASPECTO GRAMATICAL DE LA LENGUA

Con el propósito de establecer las bases psicolingüísticas para el diseño de las actividades de esta propuesta de Gramática Pedagógica (GP), en el presente capítulo se hace referencia a la teoría de aprendizaje. A fin de conocer el proceso de aprendizaje se abordan los postulados de Ausubel (en Pozo, 1989) sobre el aprendizaje significativo, complementándolos con la teoría del monitor propuesta por Krashen (en Lightbown y Spada, 1995) abarcando las cinco hipótesis que la conforman.

Se define el concepto de interlenguaje y su papel dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, así como los elementos que intervienen en el procesamiento de la información y adquisición de la lengua. Se define el concepto de competencia comunicativa y su relación con la GP. Por último se describirán los modelos de toma de conciencia (Rutherford y Sharwood, 1987), además de los modelos de *input* y *output* estructurado propuestos por Lee y VanPatten (1995), en los que basa la elaboración de las actividades que se proponen en el último capítulo.

3.1 Teorías de aprendizaje de una lengua extranjera

La teoría conductista sirvió como modelo hasta principios del siglo XX, la cual afirma que el aprendizaje de una lengua se lleva a cabo a través del condicionamiento y formación de hábitos del sujeto, es decir, que la mecanización, repetición y memorización son indispensables para que el conocimiento se adquiera (Bialystok en O'Malley, 1990:19).

No obstante, se dice que el aprendizaje de una L2 es un proceso complejo, debido a que existen factores determinantes que influyen en su éxito o fracaso. Entre estos factores encontramos características personales como aptitud, inteligencia, motivación, edad y

disponibilidad, entre otros, además de las condiciones ambientales que intervienen en este proceso (Lightbown y Spada, 1995:19). Por el contrario, para otros autores como Dulay y Burt (1982) el aprendizaje de una L2 no es un proceso complicado, ya que es comparado con la adquisición de una L1.

Una de las teorías para el aprendizaje de una L2 es la **hipótesis de identidad**, la cual menciona que el proceso del aprendizaje de una L2 es semejante al del aprendizaje de una L1, ya que ambos procesos están gobernados por las mismas leyes universales de adquisición de una lengua (Dulay, 1982:23). Los adultos que aprenden una L2 tienen un orden de dificultad para los aspectos gramaticales de la L2 muy similar al que presentan los niños en su L1; lo que indica que existen semejanzas en el procesamiento de la lengua en ambos casos.

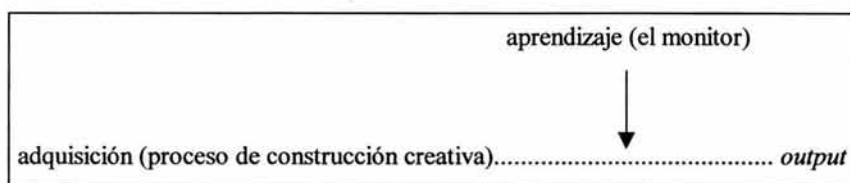
Por otro lado, se encuentra la **hipótesis contrastiva**, la cual hace referencia a la influencia directa y determinante que tiene la L1 en la adquisición de una L2 ya que las estructuras de la L2 semejantes a las estructuras de la L1 son asimiladas fácilmente, proceso conocido como transferencia positiva. Mientras que las estructuras con diferentes características presentan un grado de dificultad considerable en su adquisición, provocando errores, proceso al que se le conoce como transferencia negativa o interferencia de ambas lenguas (Klein, 1990:27).

Finalmente, la teoría del monitor sustentada por Krashen (ibid p. 26), establece que los adultos que aprenden una L2 desarrollan a la vez dos sistemas posibles pero independientes para utilizar dicha lengua, uno adquirido, que se desarrolla de modo similar al de la adquisición de los niños, y otro aprendido que se desarrolla conscientemente y casi siempre en situaciones formales. La adquisición de la lengua se refiere a que las habilidades lingüísticas se interiorizan de modo “natural”, sin atención consciente a las formas

gramaticales, lo que implica una participación activa en situaciones comunicativas por parte del niño. Por lo tanto, la adquisición de la lengua puede desarrollarse a través de un proceso de “construcción creativa” con aplicación de estrategias universales o cognitivas, es decir, que el niño reconstruye poco a poco reglas del sistema lingüístico que escucha, formulando hipótesis acerca de lo que está adquiriendo, hasta entender la diferencia entre lo que escucha y lo que produce (Dulay y Burt en Muñoz, 1991:106).

El aprendizaje, por el contrario, es consciente, es decir, es una situación formal en la que se proporciona retroalimentación y la presentación de contextos lingüísticos artificiales que introducen aspectos gramaticales específicos (Lightbown y Spada, 1995:26).

El siguiente cuadro ilustra el proceso de adquisición-aprendizaje de una L2.



Cuadro 7: Proceso de construcción creativa (Muñoz, 1991:157)

En el proceso de aprendizaje de una L2 se distinguen básicamente dos teorías: **la conductista y la cognitiva**, siendo esta última la base para el desarrollo del presente trabajo; ya que ésta teoría considera al aprendiente como un participante activo en el proceso de aprendizaje, que utiliza gran variedad de estrategias mentales como: razonamiento, inferencia, organización, deducción, transferencia de información, síntesis, reestructuración, asociación y evaluación entre otros.

3.1.1 Teoría cognitiva

La teoría cognitiva sustenta que para el aprendizaje de cualquier lengua, materna (L1) o extranjera (L2), es necesario el empleo de procesos mentales como el análisis, el *insight* o discernimiento, la organización, la estructuración y la retención de las estructuras gramaticales del sistema lingüístico que se está aprendiendo (Morris, 1998:235).

De acuerdo con Anderson (en O'Malley, 1995) la **teoría cognitiva** involucra procesos mentales para la construcción de un sistema lingüístico de conocimientos que puede ser utilizado automáticamente en el momento de la comunicación. Para llevar a cabo este proceso de construcción del sistema lingüístico mencionado, se necesitan cuatro etapas esenciales: la selección de información, la adquisición, la construcción y la integración de la misma, la cual es almacenada en la memoria a corto y/o a largo plazo.

- La selección de la información depende del interés que el estudiante tenga sobre ésta, y la transfiera a la memoria a corto plazo.
- La adquisición se establece cuando esa información pasa de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo.
- La construcción se lleva a cabo cuando el estudiante realiza de manera activa conexiones entre la información existente en la memoria a corto plazo y la información almacenada previamente en la memoria a largo plazo, consecuentemente nuevas y complejas oraciones o ideas son estructuradas.
- Por último, la integración es el proceso en el cual la información de la memoria de largo plazo es utilizada y transferida a la memoria de corto plazo.

La selección y adquisición nos indican “cuánto” es aprendido, mientras que la construcción y la integración nos indican “qué” es aprendido. Al conocimiento almacenado

se le conoce como **conocimiento declarativo**, y al conocimiento de cómo realizar actividades y resolver problemas se le llama **conocimiento procedimental**. En resumen, la teoría cognitiva involucra procesos mentales complejos para la adquisición de una L2.

3.1.2 Procesamiento de la información

La teoría cognitiva señala que para aprender una L2 es necesario pasar por etapas secuenciales, dentro de las cuales el procesamiento de la información (PI) es indispensable para el proceso cognitivo. El PI es un elemento que percibe la mente como un sistema complejo y manipulador de símbolos que funciona como un ordenador a través del cual fluye la información (Kuhn, 1992:3).

Dentro del PI contamos con cuatro puntos importantes a saber:

- a) Codificar, comprender y retener la información. Para que lo anterior ocurra es necesario encontrar símbolos conocidos que relacionamos con experiencias previas. La información es retenida en forma simbólica.
- b) Recodificar. Es el nivel de procesamiento más profundo en el que la información pasa de una estructura simbólica a una representación.
- c) Decodificar o interpretar. Es el nivel de procesamiento profundo, donde ocurre la interpretación, comparación y combinación de información almacenada en el sistema.
- d) Producción. Es la presentación de la nueva información, esto ocurre como respuesta a un cuestionamiento o a un escrito.

El almacenamiento de la información se lleva a cabo a través del registro sensorial, cuya capacidad es muy limitada, ya que la información se retiene durante breves décimas de segundo, al igual que la memoria de corto plazo, pues sólo se es capaz de retener unos

pocos elementos. Sin embargo, para la memoria a largo plazo no parece haber límite práctico en la capacidad de almacenamiento.

3.1.3 Proceso y adquisición del lenguaje

Para llevar a cabo el procesamiento de la lengua, el ser humano cuenta con estrategias de tipo comunicativo y cognitivo. En las primeras estrategias encontramos el análisis del discurso o análisis de conversaciones, el análisis pragmático o análisis de la lengua en uso, y el análisis sociolingüístico o análisis del uso de la lengua en contextos, todos ellos correspondientes a la teoría general de la comunicación. Con lo que respecta a las estrategias de tipo cognitivo, encontramos el análisis de los procesos psicolingüísticos que regulan la adquisición y uso de una lengua. Dentro de los mecanismos cognitivos, se encuentran la competencia lingüística de cada individuo, la cual incluye el control del procesamiento lingüístico y el análisis del conocimiento lingüístico.

El control del procesamiento lingüístico (Bialystok en O'Malley 1990:125) se refiere a la habilidad de enfocar la atención en la información apropiada y relevante, es decir, unirla e integrarla al mundo real. La lengua se enriquece de infinidad de fuentes de información lingüísticas y no lingüísticas, por lo que la atención del aprendiente es un elemento primordial en este proceso de control para eliminar la información superflua de la que realmente le interesa.

El análisis del conocimiento lingüístico se refiere a la capacidad del ser humano de estructurar representaciones mentales de la lengua, ordenadas a nivel de significados, dentro de representaciones explícitas de estructuras organizadas a nivel de símbolos, es decir, operaciones abstractas y concretas.

De acuerdo con Bialystok (en O'Malley, 1990:123), se cuentan con dos tipos de conocimiento: el implícito y el explícito. En el conocimiento implícito, aunque existe desconocimiento de reglas gramaticales, se genera la producción y estructuración adecuada de las oraciones. Con el conocimiento explícito, el individuo produce y estructura oraciones correctas haciendo uso de las reglas que conoce.

Los procesos cognitivos son representaciones relacionados con los significados y las formas. La acumulación de información que la mente almacena, se encuentra en tres diferentes niveles de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional. El conocimiento declarativo está constituido por reglas interiorizadas y frases memorizadas que forman el contenido del sistema lingüístico del alumno, mientras que el procedimental es el conocimiento que permite hacer uso de esa información y poder llevar a cabo la realización de una habilidad. Por último, con el conocimiento condicional se es capaz de relacionar una determinada habilidad con otras habilidades.

3.1.4 Aprendizaje significativo

Ausubel (en Pozo, 1989:209) creador del término aprendizaje significativo (AS), responde a una concepción cognitiva del aprendizaje, la cual tiene lugar cuando los individuos interactúan en su entorno, tratando de dar sentido al mundo que perciben.

En un principio Ausubel destaca la importancia del aprendizaje por recepción, al que llamó enfoque expositivo, ya que se asimilaba la información de conceptos verbales que iban en contra del aprendizaje por descubrimiento como lo señalaba Bruner (en Pozo, 1989:209-222). El aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje memorístico, ya que sólo habrá aprendizaje cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de manera significativa y no arbitraria con lo que ya se conoce, es decir, las

experiencias del aprendiente. No obstante, Ausubel acepta que, en muchos de los momentos del aprendizaje escolar o extraescolar, puede haber aspectos memorísticos, es decir, que los dos tipos de aprendizaje formarán un continuo y no una división, por lo que el aprendizaje memorístico y significativo no son excluyentes, sino que pueden coexistir, teniendo en cuenta que el aprendizaje memorístico pierde importancia paulatinamente a medida que el aprendiente adquiere más conocimientos para su posterior relación significativa con otro material. Las condiciones que se requieren para que se manifieste el aprendizaje significativo son:

a) Que el material no sea arbitrario, es decir, que posea significado en sí mismo, cuyos elementos estén organizados en una estructura, de tal manera que éstos se relacionen entre sí y no arbitrariamente.

b) Predisposición por parte del alumno para el aprendizaje significativo y para ello el estudiante debe tener un objetivo específico que lo motive a esforzarse a alcanzarlo.

c) Y por último, se necesita que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas *inclusoras* (conocimiento previo), es decir, ideas que puedan ser relacionadas con el nuevo material. La carencia de alguna de estas condiciones obstaculiza el logro de un aprendizaje significativo.

Ausubel vincula el aprendizaje significativo con el aprendizaje memorístico, el aprendizaje por descubrimiento, y el aprendizaje por recepción ya que se puede aprender de las tres formas, por lo que se distinguen tres categorías de aprendizaje significativo:

- Representativo o simbólico
- Conceptual o conceptos
- Proposicional

a) El aprendizaje de representaciones es un aprendizaje por repetición, en el que se encuentra, por ejemplo, el vocabulario y los nombres de los objetos. El niño aprenderá estas palabras arbitrariamente ya que no tiene experiencia previa de lo que significan, posteriormente vendrá el significado conceptual de la palabra.

b) El aprendizaje conceptual es un aprendizaje por descubrimiento, ya que incluye procesos como la diferenciación, la generalización, la formulación y comprobación de hipótesis, etc., que pueden presentarse tanto en un ambiente educativo o formal de instrucción como en un ámbito informal, es decir, fuera del salón de clase. El alumno recibe de su entorno información que le sirve para relacionar los nuevos conceptos con los que ya poseía con anterioridad.

c) El aprendizaje proposicional consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o una oración que contiene dos o más conceptos. Esta adquisición es por asimilación; por lo tanto, el aprendizaje proposicional ocurre por recepción.

3.1.5 Adquisición, aprendizaje y teoría del monitor

Krashen (1982:26) y Chomsky (en Lightbown y Spada, 1995:26), comparten ciertos conceptos con respecto a la teoría de la construcción creativa para el aprendizaje de la L2, suponen que los aprendientes crean representaciones internas de la L2, las cuales son establecidas en un orden predecible. La adquisición de una L2 ocurre de manera interna, es decir, el individuo no tiene que hablar o escribir para que ésta tenga lugar. Krashen ha integrado cinco hipótesis para consolidar esta teoría:

- a) Adquisición-aprendizaje
- b) Orden natural de adquisición
- c) *Input* comprensible

- d) Uso del monitor
- e) Filtro afectivo

a) De acuerdo con Krashen (ibid p. 26), la adquisición de una lengua se realiza de manera inconsciente; no hay atención a la forma de las estructuras lingüísticas, y puede darse en cualquier ámbito informal donde se encuentre el individuo (en su casa, con amigos, en la calle, oficina, etc.), es decir, fuera del ámbito educativo. Por otro lado, el aprendizaje de una lengua ocurre de manera consciente. El sujeto pone atención a las propiedades formales de la L2, y se lleva a cabo, por lo general, en el salón de clases en un ambiente formal de instrucción. En este sentido el aprendizaje tiene un objetivo específico que se pretende lograr a partir de las actividades específicas.

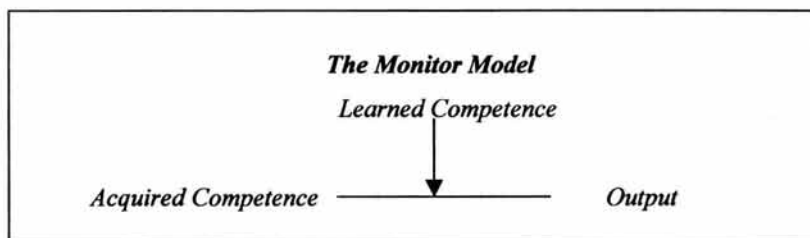
b) En cuanto al **orden natural de adquisición**, se dice que es secuencial y predecible.

c) Así mismo, se afirma que el *input* debe ser comprensible, es decir, que el aprendiente entienda los mensajes que se le envían.

d) Con lo que respecta al **uso del monitor**, Krashen sustenta que el sistema adquirido sirve como iniciador de la producción, fluidez y corrección intuitiva del aprendiente, mientras que el sistema aprendido actúa como editor, registrando y haciendo los cambios necesarios que el sistema de adquisición ha producido. El monitor requiere tres elementos para poder operar:

- ✓ Que la atención del sujeto se enfoque en la forma.
- ✓ Que se conozca la regla (que ésta haya sido aprendida).
- ✓ Que tenga tiempo para usarla.

El siguiente cuadro es una representación del uso del monitor:

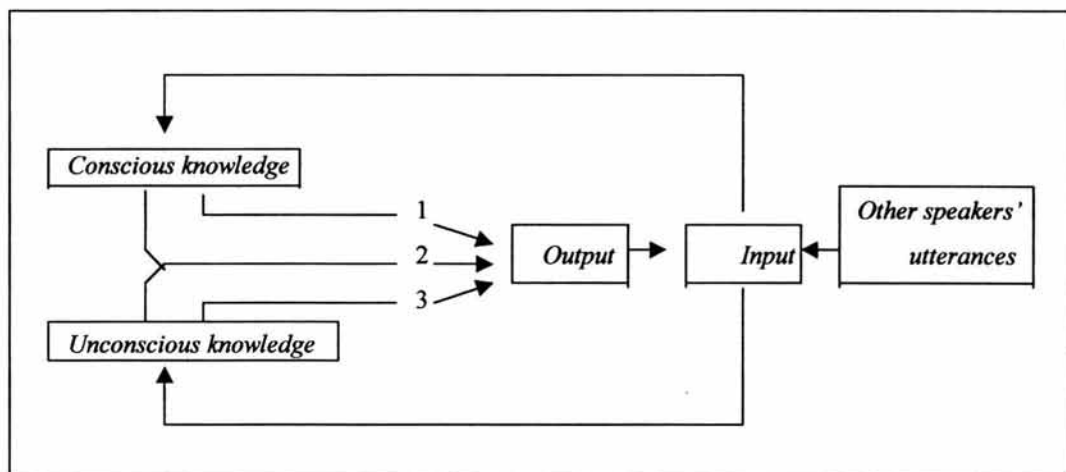


Cuadro 8: Modelo del monitor (en Muñoz, 1991:146)

En contraste con este modelo, McLaughlin (1978:56) propone dos tipos de procesos mentales: el controlado (*conscious*) y el automático (*unconscious*). El proceso controlado por lo general se realiza de manera consciente, lenta y pausada, que con el tiempo se vuelve un proceso automático el cual se efectúa de manera rápida sin reflexión. Por lo anterior, McLaughlin afirma que el aprendizaje precede a la adquisición, aseveración que no es aceptada en el modelo del “monitor” de Krashen, por lo cual es evidente que hay controversia en señalar cuál tipo de conocimiento acontece en primera instancia.

Por lo anterior, Krashen, en el artículo publicado por Rutherford y Sharwood (1987:55) en una versión más moderna del modelo del “monitor”, señala que no hay una interfase entre los dos tipos de conocimiento, es decir, que pueden coexistir y que el alumno puede aprender y adquirir reglas y estructuras gramaticales al mismo tiempo, pero por diferente ruta.

El siguiente cuadro muestra la aseveración anterior:



Cuadro 9: Desarrollo del proceso de adquisición-aprendizaje (Rutherford y Sharwood, 1987:55)

e) Finalmente, la **hipótesis del filtro afectivo** señala que si el estudiante posee un filtro afectivo alto, no podrá hacer uso de la información contenida en el *input*, y el aprendizaje no tendrá lugar. Por otro lado, si el filtro afectivo es bajo, el alumno logrará la interiorización de la información presentada.

3.1.6 Interlenguaje y análisis de error

Selinker (en Richards, 1994:3-31) define al **interlenguaje** como un sistema lingüístico cambiante, ya que continuamente nuevos elementos son incorporados al proceso de aprendizaje y que el aprendiente emplea con el propósito de utilizar la L2. Por lo anterior, el **interlenguaje** es conocido como un sistema de aproximación muy cercano al sistema de la L2.

Del mismo modo, Nemser (ibid. p. 53) define al **interlenguaje** como un sistema intermedio entre la L1 y la L2, cuya razón es ordenar y estructurar al estímulo lingüístico que le rodea, pero haciendo hincapié en la aproximación sucesiva de la L2. Corder

(1982:151), al referirse al interlenguaje, usa el término dialecto “idiosincrático”, que es la forma particular e individual de expresión de cada persona.

En el aprendizaje de una lengua, el estudiante comete errores debido a la interferencia de su sistema lingüístico en el de la L2 que está aprendiendo (Selinker, 1982:2). Estos errores, con una adecuada corrección y retroalimentación, servirán para que el estudiante genere un nuevo sistema que, de alguna forma, le ayude a entender la L2. El **análisis del error** es parte del estudio sistemático del lenguaje de los estudiantes para entender el proceso psicolingüístico del aprendizaje de una L2.

Anteriormente los errores eran considerados formas de producción indeseables; sin embargo, actualmente el error es considerado parte integral del proceso de aprendizaje de una L2 ya que estudios longitudinales realizados en esta área reportaron que los errores son de gran utilidad porque ayudan a la construcción del sistema lingüístico de la L2 (Corder, 1982:32).

En 1965 Chomsky hizo una distinción entre dos tipos de errores, los que se cometen por fatiga o inatención, llamados “*mistakes*” o “*performance factors*”, y los que resultan por desconocimiento de las reglas gramaticales, llamados “*errors*” o “*competence errors*” (Dulay, 1982:139).

3.2 Teoría de la enseñanza de una lengua extranjera

Stern (1993) refiere que las teorías de enseñanza de una L2 expresan respuestas sobre la naturaleza de la lengua, es decir, que están directamente relacionadas con la teoría lingüística (estudio científico y analítico de la lengua); por lo que la lengua es tratada como un objeto para ser estudiado, practicado, analizado y manipulado dependiendo de los aspectos lingüísticos que sean prioritarios o que quieran ser enfatizados, por ejemplo: la

fonología, la gramática, el vocabulario, análisis del discurso entre otros. Por otro lado, las teorías de enseñanza de una L2 han tenido una evolución variable, ya que han dependido de las corrientes psicológicas del conductismo y cognitivismo según la época histórica en que se desarrollaron, además, toma en cuenta los modelos y métodos de enseñanza de una L2.

En los últimos 20 años las teorías de enseñanza de una L2 se han apoyado en el enfoque comunicativo ya que el objetivo principal que se persigue es la comunicación efectiva del estudiante.

3.2.1 Enfoque comunicativo

Es llamado enfoque comunicativo, ya que la filosofía de su enseñanza está basada en el uso comunicativo de la lengua. Por lo que, éste enfoque trata principalmente a la competencia comunicativa del aprendiente, debido a que la comunicación es un proceso que se ve limitado al sólo saber estructuras gramaticales, significados y funciones. El aprendiente debe ser capaz de aplicar ese conocimiento lingüístico en la negociación de significados, el cual ocurre con la interrelación del que escucha y el que habla, del que lee y el que escribe, por lo tanto el significado llega a ser claro (Larsen-Freeman, 1986:123).

Sus principios son los siguientes:

- ✓ Utilizar siempre que sea posible material “auténtico”, es decir material que no tenga propósitos pedagógicos.
- ✓ Inferencia de ideas o mensajes del autor en un texto determinado ya que la inferencia es característica de ser comunicativamente competente .
- ✓ La L2 es un vehículo para la comunicación en el salón de clase y no el objeto de estudio.
- ✓ Una función puede ser expresada por diferentes estructuras lingüísticas.

- ✓ Ir de oraciones cortas y simples a largas y complejas, haciendo uso de la cohesión y coherencia, dicho de otra manera, el error es como una oportunidad positiva para el aprendizaje.
- ✓ Hacer uso de juegos, ya que tienen una estrecha relación con la vida real.
- ✓ Permitir la expresión de ideas u opiniones.
- ✓ Los errores son tolerados y vistos como parte natural del desarrollo de la habilidad comunicativa.
- ✓ El éxito del aprendiente esta dado por su fluidez más que por su exactitud.
- ✓ Promover situaciones comunicativas.
- ✓ La comunicación interactiva proporciona cooperación entre los aprendientes y por lo tanto propicia la comunicación.
- ✓ El contexto social es importante ya que da significado a las oraciones.
- ✓ Aprender a usar las estructuras gramaticales es importante.
- ✓ El maestro es un consejero en las actividades comunicativas.
- ✓ Dar la oportunidad de desarrollar estrategias para la interpretación de la L2.

Con lo anterior, podemos concluir que el objetivo primordial del enfoque comunicativo es promover el aprendizaje de la L2 a través de situaciones comunicativas y uso de material auténtico y solución de problemas en un contexto social determinado.

3.2.2 Competencia comunicativa

Chomsky (1965), distinguió los términos de “competencia” y “actuación”, siendo el primero el conocimiento lingüístico del sistema de la lengua (*usage*), mientras que el segundo era el uso concreto de ese sistema (*use*) (Brown: 1996: 3). Posteriormente, Hymes y Lovera (1995) hacen una expansión a estos conceptos, y los diferenció entre competencia

lingüística y comunicativa, y actuación lingüística y comunicativa. Esta diferencia hace referencia a la interacción entre la competencia gramatical, sociolingüística y la actuación. Widdowson (en Stern, 1994:178) contrastó un conjunto de nociones que distinguían la lengua como un sistema formal de reglas y conceptos, y como un sistema de uso o comunicación.

Ejemplos de estas nociones son:

Categorías Lingüísticas	Categorías Comunicativas
<i>correctness</i>	<i>appropriacy</i>
<i>usage</i>	<i>use</i>
<i>signification</i>	<i>value</i>
<i>sentence</i>	<i>utterance</i>
<i>proposition</i>	<i>illocutionary act</i>
<i>cohesion</i>	<i>coherence</i>
<i>accuracy</i>	<i>fluency</i>
<i>linguistic skills (for example speaking and hearing)</i>	<i>communicative abilities (saying, listening, talking etc.)</i>

Cuadro 10: Nociones lingüísticas y comunicativas (en Stern, Widdoson, 1994:178)

La comunicación adecuada, en términos de uso y conocimiento de la lengua, se conoce como “Competencia Comunicativa”.

Canale y Swain (en Hymes, 1995:14) reconocen cuatro categorías de competencia:

- a) La competencia gramatical, se refiere al conocimiento del sistema lingüístico, o asimilación de las estructuras gramaticales.

- b) La competencia sociolingüística, referente a la habilidad del hablante para producir los enunciados necesarios y aceptables dentro de un contexto social y/o una sociedad determinada.
- c) La competencia discursiva, que se enfoca a la organización de las oraciones y sus funciones que se combinan en un acto de comunicación.
- d) La competencia estratégica es la habilidad que tiene el hablante de manejar la lengua en diferentes contextos, con el fin de alcanzar los propósitos que se ha fijado en el proceso de la comunicación.

Por lo antes mencionado, para el presente proyecto se toman en consideración las cuatro categorías de competencia, ya que en su conjunto son indispensables para el desarrollo de la competencia comunicativa.

3.3 Modelos de enseñanza de una lengua extranjera

Con el fin de lograr el objetivo primordial en la enseñanza de un L2 se requiere del uso y práctica de diferentes modelos de enseñanza, por lo cual en este apartado se ha hecho una selección de aquellos que son de utilidad para el desarrollo de las actividades de esta GP, y alcanzar la meta establecida.

3.3.1 Modelo de toma de conciencia

El **modelo de toma de conciencia** es nombrado así en 1985 por Rutherford y Sharwood (1987). Su objetivo es el desarrollo de la capacidad de abstracción del individuo. También es conocido como **modelo de enfoque en la forma** porque centra la atención del alumno en una propiedad o cualidad específica de la L2. Este modelo crea en el estudiante una conciencia gramatical que le permitirá posteriormente prestar más atención al manejo de esa

característica en el momento de la comunicación, es decir, se identifican reglas, el uso del punto lingüístico y, además, el modo de usarlo. Sharwood considera que este tipo de enseñanza puede reducir el tiempo que normalmente se requiere para lograr dicha conciencia. Este modelo es importante porque proporciona el *input* necesario para elaborar hipótesis y generalizaciones de la L2 que se está aprendiendo. El profesor es sólo un guía y proporciona al alumno claves sobre el punto gramatical. Con este modelo el aprendizaje de la L2 se lleva a cabo mediante la instrucción formal.

Por otra parte, el modelo de *Grammar Consciousness Raising Tasks* consiste en la asignación de actividades comunicativas que contengan un problema gramatical para ser resuelto en grupo, interactuando activamente. Las actividades se diseñan de tal manera que el estudiante se concentre en la forma y, por consiguiente, deduzca la regla a partir de ésta. La finalidad de estas actividades es aumentar la conciencia del estudiante en los aspectos gramaticales de la L2 por medio del conocimiento explícito o declarativo. Hay una inmersión total y continua del punto lingüístico (*input* significativo), por lo que éste se concientiza, dando lugar al *intake* o a la adquisición de la estructura que se está presentando (Rutherford y Sharwood, 1987:105).

Por otro lado, Fotos (1993) y Ellis (1998) señalan que la **instrucción formal prescriptiva** es muy útil en la realización de este tipo de actividades ya que con las representaciones explícitas que se le presentan al alumno, éste se da cuenta de las peculiaridades de la L2.

El modelo *Lexical Approach* es un modelo en el que el léxico es un pilar indispensable y necesario en la enseñanza de una L2 (Odlin, 1994:56). Este modelo modula el léxico propiamente dicho y la comunicación. El modelo *Lexical Approach* consiste en la selección de un texto que incluya la estructura gramatical que se desea que los estudiantes

aprendan. Después de leerlo, se señalan algunas palabras que sean de utilidad para la elaboración de una síntesis o resumen acerca del texto. Al mismo tiempo, el maestro proporciona elementos gramaticales para que el alumno pueda trabajar. Al terminar, el alumno comparte su trabajo con el resto del grupo. Así, una vez creada la necesidad de utilizar la estructura lingüística, se proporciona la regla gramatical de la misma.

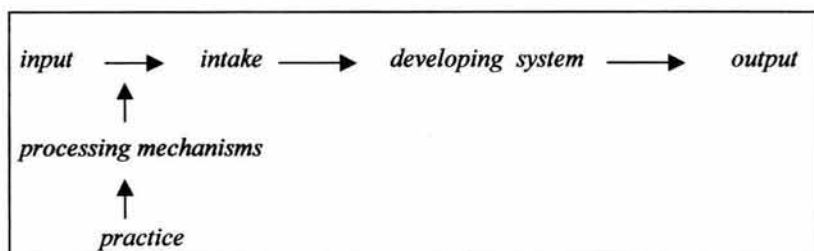
El modelo *Garden Path Technique (GPT)*, el cual es otro prototipo de enseñanza, Nelson (en Tomasello y Heron, 1989) lo define como un proceso cognitivo de comparación que originalmente estaba destinado para la L1. Este modelo se refiere a la utilización de actividades que contengan errores intencionados con el propósito de que el estudiante se dé cuenta de la diferencia entre las oraciones incorrectas y las correctas, dándose como consecuencia el aprendizaje de la L2. Sin embargo, este modelo tiene como desventaja: la fosilización de las estructuras erróneas que se presentan como modelo de comparación.

3.3.2 Modelo *input* estructurado

Lee y VanPatten (1995) proponen un enfoque alternativo en la enseñanza de lenguas con respecto a la instrucción gramatical tradicional, el *input* estructurado. El *input* es definido como la información que se presenta al aprendiente con el propósito de que ésta sea entendida; y estructurado porque es altamente organizado, ya que acomoda la información de tal manera que el alumno se enfoque en la información gramatical, procesándola y tomando de ella lo más significativo (*intake*) para después crear o desarrollar un sistema interno o la representación mental del sistema lingüístico que el alumno está aprendiendo, dando como resultado la producción verbal o escrita. Este modelo tiene una estrecha relación con las habilidades receptivas o “pasivas” de *reading* y *listening*, debido a que el aprendiente es considerado receptáculo de la información oral y escrita (*input*), aunque

Harmer (1991: 183) no comparte esta opinión, ya que afirma que en estas habilidades hay una interacción entre el autor del texto y el lector en el caso de la comprensión de lectura, y del que habla con el que escucha, en la comprensión auditiva.

Lo anterior queda ilustrado de la siguiente manera:



Cuadro 11: Instrucción gramatical orientada en el proceso de aprendizaje (Lee y VanPatten, 1995)

Los tipos de actividades para el desarrollo de *input* estructurado son:

- ✓ Binarias
- ✓ Correlación de columnas
- ✓ Selección
- ✓ Provisión de información

Los principios para el desarrollo de estas actividades son:

- ✓ Presentar una sola estructura gramatical
- ✓ Mantener la atención en el significado de la estructura
- ✓ Ir de oraciones simples y cortas a oraciones complejas y largas
- ✓ Usar *input* oral y escrito
- ✓ El alumno debe manejar el *input* (formulando oraciones, preguntas y respuestas o escritos semejantes a los proporcionados por el profesor).
- ✓ Tener presente la estructura gramatical que se está manejando

3.3.3 Modelo *Output* estructurado

El *output* es definido como la producción correcta y fluida de una L2 en un contexto comunicativo, para lo cual el aprendiente hace uso de la información almacenada, su registro y el uso de estrategias de producción. Para el lograr un *output* estructurado correcto de la estructura gramatical que estamos enseñando, el *output* estructurado debe seguir de manera fiel las características de las actividades del *input* estructurado, es decir, el *output* es dependiente de la fortaleza y solidez del *input*, además de los principios propios del *output* estructurado.

Los tipos de actividades para el desarrollo de *output* estructurado son:

- ✓ Comparación y descripción de personas, objetos, animales, etc.
- ✓ Entrevistas, toma de notas y llenado de formas de acuerdo con la información recibida.
- ✓ Cantar, preguntar, responder, relatar, manifestar acuerdo o desacuerdo, etc.
- ✓ Escribir o redactar cartas, textos, recados, etc.

Los principios que rigen al *output* estructurado son:

- ✓ Presentar una sola estructura gramatical
- ✓ Mantener el significado de la estructura
- ✓ Ir de oraciones simples y cortas a oraciones complejas y largas
- ✓ Usar *output* escrito y oral
- ✓ Responder al contenido del *output*
- ✓ El estudiante debe tener el conocimiento de la forma o de la estructura en cuestión

Las estructuras de *output* estructurado permiten que los estudiantes puedan acceder a formas y estructuras del sistema lingüístico que se han creado para poder comunicar la idea en forma oral o escrita.

Como se observó en el apartado anterior, el *input* estructurado es necesario para crear el sistema lingüístico, pero no lo suficiente como para hacer uso de la estructura gramatical, por lo que el *output* es necesario para establecer una situación comunicativa. Para la producción del *output* estructurado se necesitan tres puntos esenciales:

- a) Acceso al sistema lingüístico (buscar y recordar información de las formas).
- b) Hacer uso del monitor, identificando si estas estructuras son correctas o no.
- c) Producción de estrategias (unión de formas y estructuras de manera apropiada para formar oraciones).

El *input* estructurado está relacionado con la adquisición de formas y estructuras, mientras que el *output* estructurado lo está con la precisión y la fluidez. El estudiante no sólo necesita del *input* estructurado para la creación del sistema lingüístico sino también oportunidades para crear el *output* estructurado, el cual debe ser significativo y dirigido a alguien. Las habilidades de producción (*speaking/ writing*) son empleadas por el estudiante para plasmar la estructura gramatical en forma escrita y manejarla comunicativamente.

Se cree que los modelos de *Input* y *Output* estructurados al igual que el modelo de *Grammar Consciousness Raising Tasks* por sus características formales de instrucción son apropiados para el desarrollo de las actividades de esta GP, las cuales ayudarán al aprendiente a desarrollar tanto el conocimiento lingüístico de la estructura como su uso.

En este capítulo se presentaron los fundamentos de la teoría de aprendizaje que establecen la manera de cómo se asimilan tanto estructuras simples como complejas, principalmente el aprendizaje de una L2 o LE. También se definió el concepto de interlenguaje, siendo un sistema creado por el alumno durante el aprendizaje de una L2; se consideró al error como parte del proceso de aprendizaje de una L2. Finalmente, se

presentaron las características de la teoría de enseñanza y los modelos de enseñanza de la gramática *Grammar Consciousness Raising Tasks* e *Input* y *Output* estructurado, por considerar que son los más útiles para los fines de este trabajo y por lo tanto se toman como prototipo para la elaboración de la presente GP.

En el siguiente capítulo se exponen los lineamientos para la elaboración de las actividades gramaticales. Posteriormente se definen las cuatro habilidades discursivas en la enseñanza de lenguas.

IV. LINEAMIENTOS PARA LA ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 Objetivo general y particulares

El objetivo general de las actividades de esta GP es que, con base en los modelos *Grammar Consciousness Raising Tasks*, *Input* y *Output* estructurados, el alumno logre, a través de la instrucción formal, el aprendizaje de los determinantes posesivos de manera adecuada en diferentes contextos sociales.

Por otro lado, los objetivos particulares de dichos modelos son:

- Que el aprendiente centre su atención en la forma de la estructura en cuestión y se dé cuenta de sus características lingüísticas así como de su uso.
- Que el aprendiente realice conexiones que permitan integrar los determinantes posesivos al *intake*, con lo cual desarrolle su sistema lingüístico.
- Que el aprendiente, al tener acceso inmediato al significado particular de los determinantes posesivos, sea capaz de usarlos adecuadamente durante la comunicación (Fotos, 1993; y Lee y Van Patten, 1995).

4.1.1 Comprensión auditiva

El simple acto de oír es una facultad que poseen todos los seres vivos. En los seres humanos éste es un proceso fisiológico y psicolingüístico que ocurre en condiciones normales.

Wolvin y Coakley (en Lee y VanPatten, 1995:60) han dividido este proceso en tres partes:

- a) Percepción del estímulo
- b) Atención al estímulo
- c) Asignación de significado al estímulo

La percepción del estímulo se refiere específicamente al aspecto fisiológico realizado por el órgano auditivo, es decir, la percepción de la ondas sonoras a través del canal auditivo, causando vibración de los elementos que constituyen el oído medio, convirtiéndose posteriormente en impulsos eléctricos que son transmitidos al nervio auditivo hasta el cerebro, lo que permite hacer diferenciaciones y discriminaciones en los sonidos, por lo que ésta primera parte es importante en la comprensión auditiva.

La atención al estímulo involucra, además de lo anterior, una participación activa del oyente ya que si éste se encuentra rodeado por un sin fin de estímulos auditivos, el oyente tendrá la habilidad de filtrar esos estímulos y prestar atención a los que le interesan. Este proceso es también parte integrante de la comprensión auditiva y, por lo tanto, para el acto de la comunicación.

Por último, la asignación de significado al estímulo es un acto interpretativo que involucra características personales como experiencia, conocimientos lingüísticos y culturales que interactúan activamente. Este proceso es complejo, a veces los hablantes que comparten la misma cultura e idioma dan significados diferentes a lo que escuchan y, más aún, hay información que no es expresada, por lo que el oyente tiene que inferir su significado. En el acto comunicativo la inferencia es igual de importante tanto para estudiantes de una L2 como para los nativos hablantes de la misma. Por lo anterior, se puede concluir que estas tres partes se complementan para el logro de una comprensión auditiva.

La comprensión auditiva, durante la comunicación, distingue dos situaciones: la de colaboración o recíproca, y la de no colaboración o no recíproca. La primera es aquella situación en donde el oyente interactúa con el que habla, es decir, hay una negociación del significado del contenido de la información. En la situación no colaborativa o no recíproca, el oyente no participa en la construcción del discurso y es meramente un receptor de la

información del que habla (Nunan, 1989:23). Estas situaciones pueden acompañarse por estímulos visuales, auditivos o ambos. De acuerdo con Rost (1990) citado en VanPatten (1995:64), hay una serie de estrategias y habilidades que el oyente debe utilizar durante el acto de la comunicación como son:

- ✓ Reconocimiento del cambio de tema por parte del hablante.
- ✓ Continuidad del discurso.
- ✓ Reconocimiento del cambio de actitudes por parte del hablante (ritmo, velocidad, pausa, tono, etc.).
- ✓ Diferenciación entre un hecho y una opinión.
- ✓ Aclaración de ideas o temas.
- ✓ Dar una respuesta adecuada al interlocutor.

Como puede observarse, el escuchar no es sólo una habilidad discursiva pasiva o receptiva sino todo lo contrario, los oyentes son participantes activos en el acto de la comunicación.

4.1.2 Comprensión de lectura

La comprensión de lectura es un habilidad receptiva, la cual empieza con la codificación del lenguaje por parte del escritor y termina con el significado que el lector construye. Esta habilidad es considerada como un proceso mental, en el que el lector participa activamente en la creación de significado con la manipulación de estrategias, tales como predecir, adivinar, comprobar y cuestionarse uno mismo, cuya función primordial es la comunicación (Barnett, 1989:1). Por lo anterior, con la lectura de comprensión se extrae la información requerida de un texto lo más eficazmente posible.

Existen cuatro formas de lectura, *skimming*, *scanning* y las lecturas extensiva e intensiva. *Skimming* es una lectura rápida del texto para tener una idea general de su contenido. *Scanning* es también una lectura rápida del texto con la que se pretende encontrar la información específica requerida. Por otro lado, la lectura extensiva es una lectura de textos largos; generalmente se realiza por placer, siendo ésta una actividad de fluidez que involucra el entendimiento global del texto. Finalmente, la lectura intensiva es una lectura de textos cortos que se realiza principalmente para extraer información específica, ésta es una actividad de precisión que comprende la lectura de detalles.




La lectura involucra las siguiente habilidades:

- a) Reconocer el lenguaje escrito.
- b) Deducir significados y usar palabras desconocidas.
- c) Entender la información explícita e implícita.
- d) Entender significados conceptuales.
- e) Entender el valor comunicativo de las palabras y oraciones.
- f) Entender la relación entre oraciones.
- g) Entender la relación entre partes del texto a través de conexiones léxicas y gramaticales.
- h) Reconocer indicadores del discurso.
- i) Distinguir la idea principal de las de apoyo.
- j) Extraer puntos sobresalientes a través de las habilidades básicas de *skimming* y *scanning*.

El estudio de la comprensión de lectura en una L2 se apoya en las mismas bases teóricas que en la lectura de comprensión de una L1. Estudios realizados en los años 60 demostraron el papel tan importante que juega el lector en el proceso de la comprensión de

lectura, es decir, el conocimiento previo y las experiencias que el lector posea son elementos cruciales para el logro de la comprensión de un texto. Estos elementos se encuentran en unidades, almacenados en una estructura mental llamada *schemata*. La teoría de la comprensión de lectura basada en la *schemata* es llamada *Schema Theory* (Rumelhart, en Barnett, 1989:34). De acuerdo con la teoría mencionada, el texto proporciona sólo direcciones, con las que el lector se guía para recuperar o construir su propio significado, es decir, para la *schema theory* la comprensión de lectura es un proceso interactivo entre el conocimiento y experiencias previas del lector con el texto.

En el estudio de la comprensión de lectura se conocen tres modelos:

- *bottom up* 
- *top-down* 
- *interactive* 

El modelo *bottom up* fue propuesto por Gough (en Barret, 1989:14) y es conocido como modelo ascendente ya que enfatiza la importancia del conocimiento lingüístico. El autor propone que el significado de la lectura se obtiene paso a paso, es decir, construyendo el significado a partir de las letras, palabras, frases y oraciones encontradas en el texto y siempre de izquierda a derecha, usando la memoria para procesar y guardar la información detallada que recibió. Por lo anterior, puede observarse que éste es un proceso lineal, en el que se toman pequeñas partes del texto, analizadas y gradualmente anexadas a otras partes del texto, hasta que sean significativas. Al respecto, Gough afirma que la comprensión que el lector tenga de la lectura, depende del contenido del texto y de dos actividades básicas del propio lector, la decodificación y la comprensión del mismo.

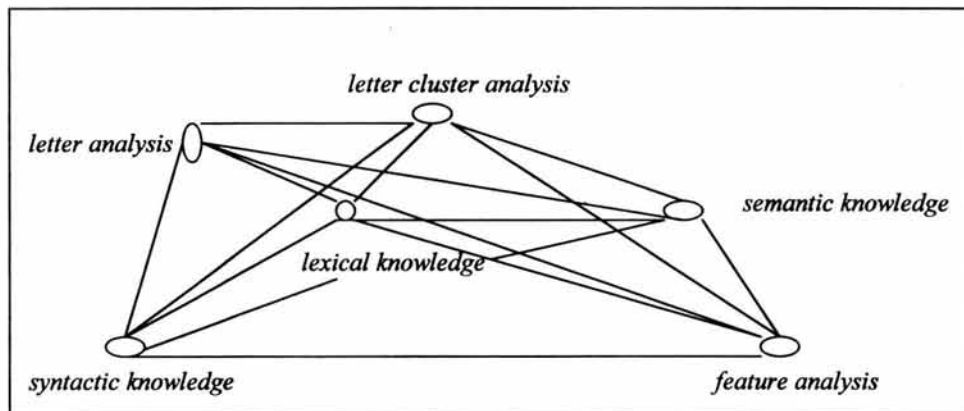
Por otro lado, Goodman y Smith (ibid p. 19) proponen el modelo *top-down*, el cual es conocido como modelo descendente, éste hace énfasis en el aspecto psicolingüístico de la

lectura, es decir, los procesos mentales, mecanismos y estrategias de lectura. Goodman define a la lectura como una interacción entre el lector y el lenguaje escrito; el lector utiliza sus conocimientos generales que le permiten hacer predicciones inteligentes de lo que sucederá en el texto, haciendo a su vez comprobaciones, confirmaciones y correcciones. Este modelo se caracteriza por ser lineal como el modelo anterior ya que lo primero que hace el lector son predicciones acerca de la estructura gramatical que aparece en el texto usando su conocimiento lingüístico, después la sustituye por conceptos semánticos para obtener su significado, enseguida hace la comprobación de lo escrito con las predicciones que realizó, por lo que a su vez las confirma o las corrige (Nunan, 1989:32).

Goodman define la lectura como un juego psicolingüístico de adivinanza, donde el lector trata de reconstruir el mensaje del escritor a través de cuatro procesos: predicción, comprobación, confirmación y corrección. Por otro lado, Smith define a la lectura como la tarea de dar significado al mensaje escrito. Smith proporciona cuatro características fundamentales de la lectura: tiene un objetivo, es selectiva, se basa en la comprensión y es un proceso que anticipa el contexto gracias al conocimiento previo del lector (en Lee y VanPatten, 1995:190).

Finalmente, el **modelo interactivo** propuesto por Rumelhart (en Lee y VanPatten, 1995:190) no acepta los modelos lineales sugiriendo que la lectura es cíclica y al mismo tiempo un proceso perceptivo y cognitivo.

El siguiente cuadro ilustra el modelo interactivo de comprensión de lectura sugerido por Lee y VanPatten.



Cuadro 12: Modelo interactivo de lectura (Lee y VanPatten, 1995:191)

De acuerdo con los modelos interactivos, la comprensión de lectura ocurre gracias a una gran variedad de fuentes de conocimiento, como es el sintáctico, semántico, léxico y ortográfico, entre otros, que interactúan entre sí, sobre el mensaje escrito. Por lo que la comprensión es un proceso dinámico, en el que se relaciona la nueva información con la ya almacenada. Rumelhart define a la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto (Lee y VanPatten, 1995:190).

4.1.3 Producción oral

El acto de la comunicación, en cualquier contexto, involucra la expresión, la interpretación y la negociación de significados, es decir, tanto el oyente como el hablante entienden lo que se está hablando. Cuando se desea expresar una opinión, sentimientos, preguntar, informar o dialogar, los seres humanos tienen la capacidad funcional e intelectual de hacerlo.

Algunas veces el mensaje no es del todo claro o es sólo parcial para el receptor, por lo que habrá una negociación de significados (Savignon, 1983:148). Brown y Yule (en Nunan, 1989:27) hacen la distinción entre dos formas funcionales del lenguaje:

transactional cuya función principal es la de transferencia de información y la *interaccional* que tiene como propósito el mantenimiento de la comunicación por parte del hablante dentro de un contexto social. Otras dos distinciones más complejas del acto del habla son el monólogo y el diálogo, habilidades discursivas que dependen del empeño que el hablante ponga para el desarrollo de éstas ya que deben ser aprendidas y practicadas.

El desarrollo de la producción oral para los estudiantes de una L2 dentro del salón de clases es a través de actividades como diálogos, *role plays*, presentaciones, actividades orales, en las que la interacción y la negociación del significado van tomando lugar paulatinamente. El alumno sabrá en qué momento presentará o cambiará de tópico, hará pausas, aceptará o declinará una invitación, cuándo y en qué momento dará por terminada la conversación o simplemente cuándo tomará la palabra (ibid).

El éxito en la producción oral involucra el desarrollo de:

- a) La habilidad para articular los sonidos de manera comprensible.
- b) El buen manejo de la entonación, el ritmo y el acento.
- c) La fluidez.
- d) La habilidad para tomar parte en periodos cortos o largos en el acto de la comunicación.
- e) Las habilidades personales.
- f) Habilidades en el manejo del discurso y la negociación de significados.
- g) Habilidad para dar y recibir información.

La práctica de la producción oral para los alumnos dentro del salón de clase es premeditada, elaborada y con resultados predecibles. Su objetivo principal es el de dar inicio a la práctica real que el alumno tendrá fuera del salón de clases. Por lo anterior, las

actividades propuestas en esta GP están diseñadas para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa.

4.1.4 Producción escrita

Bell y Burnaby (en Littlejohn, 1989:54), opinan que la habilidad de la escritura es la más difícil de todas las habilidades discursivas de una L2, incluso para los nativohablantes de cualquier lengua. La escritura es una actividad cognitiva extremadamente compleja por lo que tiene que ser aprendida, ya que el escritor debe tener control de un sin fin de variables como: la legibilidad, cohesión, coherencia, formato, contenido, puntuación, ortografía, vocabulario y fluidez del escrito, es decir, saber lo que va a escribir.

White (en Grabe y Kaplan, 1981:2) define esta habilidad como una actividad no natural, es decir, la producción escrita tiene que adquirirse. La escritura es permanente, ya que permite la transmisión de mensajes de un lugar a otro, los cuales pueden ser recibidos, almacenados y vueltos a leer, a diferencia de los mensajes hablados.

En la actualidad se distinguen dos puntos de vista de cómo se lleva a cabo el proceso de la escritura: el producto y el proceso de la escritura misma. El producto de la producción escrita se refiere al resultado final de lo escrito, como son artículos, cartas, historietas, cuentos, etc., por lo que se pondrá atención a la legibilidad, que sea gramaticalmente correcto y que obedezca las convenciones del discurso.

El proceso hace referencia a la forma en que el autor construye paso a paso sus escritos o cualquier composición. Sus ideas son plasmadas sobre el papel para después ser corregidas, ampliadas y transformadas (Nunan,1989:36).

El éxito de la producción escrita comprende el manejo de:

- ✓ Reglas gramaticales.
- ✓ Reglas de puntuación y ortografía.
- ✓ Organización de oraciones.
- ✓ Cohesión y coherencia.
- ✓ Legibilidad.
- ✓ Variedad de tópicos.

Flower and Hayes (en Grabe y Kaplan, 1981:88) ponen de manifiesto la teoría de la escritura como un proceso cognitivo, el cual comprende seis etapas primordiales. En la primera etapa el autor aborda el problema que origina la elaboración del escrito, la situación, el público a quién va dirigido y los objetivos del escritor, entre otros. La segunda etapa se refiere a la memoria a largo plazo del autor, lugar donde se almacena gran cantidad de información teórica y práctica, que le será de gran utilidad al elaborar cualquier escrito. La siguiente etapa se describe al proceso de la escritura, el cual es un proceso interno con el que el autor planea, genera y organiza sus ideas para lo cual los dos elementos anteriores son de gran importancia. La cuarta etapa es la de traducción, es decir, el paso de conceptos e ideas abstractas a un escrito tangible. El quinto paso es la revisión y evaluación del escrito; en esta etapa hay cambios para perfeccionar la producción escrita. La última es el uso del monitor, que es una estrategia de escritura interna que advierte al escritor cuándo detenerse, continuar, generar más ideas, hacer cambios, revisar y evaluar, en fin, cuándo pasar de una etapa a otra. Para los estudiantes de una L2 el desarrollo de esta última etapa ocurre con el tiempo y su madurez cognitiva (Lee y VanPatten, 1995:216).

4.1.5 Integración de habilidades

En párrafos anteriores se han descrito las características fundamentales de cada una de las habilidades discursivas (*listening, reading, speaking and writing*) utilizadas tanto por nativohablantes como por estudiantes de una L2; que aunque fueron presentadas por separado, es bien sabido que en el uso del lenguaje formal e informal, el uso específico de una habilidad puede derivar la utilización de otra u otras más, es decir, que las cuatro habilidades discursivas se entrelazan en determinado momento, como cuando se realiza una lectura, la escritura y el habla se hacen presentes. Lo mismo sucede cuando se está escuchando, la respuesta e intercambio de información oral o escrita aparecen de inmediato (Finocchiaro, 1989:133).

En la enseñanza-aprendizaje de una L2, las actividades de una lección pueden tener como objetivo primordial el desarrollo de una habilidad específica, pero al final observamos que las tres restantes se mezclan de manera natural (Nunan, 1989:45), es decir, hay una coexistencia de las cuatro habilidades.

Harmer (1991:52) opina que la separación intencionada de las cuatro habilidades es un tanto risible ya que, como lo menciona Nunan (1989:45) y Finocchiaro (1989:133), la práctica de una habilidad discursiva determinada da lugar al desarrollo de cualquiera de las otras tres habilidades discursivas restantes, es decir, que en un punto determinado aparecerá una o dos más. Reiterando lo anterior, se dice que aunque hay programas con la intención del desarrollo de una habilidad discursiva específica, siempre hay una integración de otra habilidad discursiva, es decir, que la habilidad programada se desarrolla, pero siempre con el complemento de otra. Por ejemplo, es imposible dar una opinión, informar o argumentar sin haber escuchado la pregunta o conversación. Lo mismo ocurre cuando se escucha una conferencia ya que el proceso de escritura viene de inmediato, como tomar notas, o hacer un

resumen para posteriormente reportarlo en forma oral o escrita ante sus compañeros. También cuando se lee un texto, la producción escrita aparece en seguida y posteriormente la producción oral.

Por lo anterior, esta propuesta de GP presenta la integración de las habilidades discursivas en actividades gramaticales, en las que la estructura de los determinantes posesivos se hace presente con el fin de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno hispanohablante.

En este capítulo se establecieron los objetivos general y particulares que persigue esta GP. Además, se describieron las bases teóricas de las cuatro habilidades discursivas, mencionando sus principales características y la integración de las mismas.

En el siguiente capítulo se presentan las actividades propuestas para esta GP en las diferentes habilidades discursivas, basadas en los modelos previamente mencionados tanto en forma particular como integrada.

V. PRESENTACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo se hace la presentación de las actividades gramaticales que permitirán que el alumno use los determinantes posesivos de manera correcta, teniendo como base los modelos de *Grammar Consciousness Raising Tasks*, *Input* estructurado y *Output* estructurado, ya que por sus características, como se mencionado en párrafos precedentes son de gran utilidad para el desarrollo de estas actividades.

5.1 Actividades de toma de conciencia

Es preciso recordar que el modelo de *Grammar Consciousness Raising Tasks* sugiere que para llegar a la asimilación del conocimiento gramatical, es necesaria la instrucción formal, por lo tanto es el profesor quien provee las reglas del punto gramatical a tratar, así como su uso correcto mediante actividades significativas con las que el alumno infiere tanto reglas como estructuras de manera implícita para después ponerlas en práctica.

Se recomienda que, de preferencia, las actividades propuestas para la toma de conciencia se empleen posteriormente a las de *input* estructurado ya que, éstas últimas, enfatizan el uso de una sola estructura a la vez y con las actividades de la toma de conciencia se pueden integrar varias estructuras.

En esta sección se señala el tipo de actividad, el modelo teórico-lingüístico seleccionado, material y duración de dicha actividad.

Modelo: Grammar Consciousness Raising Tasks**Actividad integrada de Comprensión de Lectura y Auditiva****Material: una hoja de trabajo****Duración: 15 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Reparta las hojas de trabajo.
- Lea las instrucciones, comprobando que éstas hayan sido entendidas.
- Permita que los estudiantes se familiaricen con la hoja de trabajo.
- Permita que los estudiantes lean las oraciones e identifiquen y seleccionen la posible respuesta de cada oración.
- Lea las oraciones en voz alta de manera clara y fluida, de tal modo que el estudiante corrobore su predicción con lo que ha sido dicho por el profesor, colocando la estructura gramatical correcta en el espacio correspondiente.
- Dé tiempo para completar cada sección de la actividad.
- Confirme respuestas en manera individual, preguntando hasta tres veces la respuesta, si ésta no es la correcta se procederá a la realización de las correcciones pertinentes.
- Lectura de cada una de las oraciones en voz alta por los estudiantes las veces que sea necesario, hasta comprobar que hayan sido entendidas.

Enunciados:

1. The cat is playing with its ball.
2. Richard borrows his father's car.
3. She sings very well. Everybody likes her songs.
4. Their children are so nice.
5. Mr. Smith lives in Canada. He lives there with his wife. Her name is Jane.
6. They have two sons, their names are Michael and Elvis. Their school is big. Their life is very exciting.
7. Where do you usually spend your vacation?
8. Mary invites us to her party.
9. My friends and I go to Lake School. It is our school.
10. My mother gives me this toy. It is my toy.
11. This is Pablo's pencil. This is his pencil.

Hoja para el alumno

Lee cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones e identifica la respuesta correcta mientras las lees. En seguida escucha cuidadosamente cada uno de estos enunciados que serán leídos por el profesor. Corrobora tu respuesta con la mencionada por el profesor y coloca la estructura gramatical correcta en el espacio correspondiente. Finalmente, lee los enunciados y confirma la respuesta correcta.

1. The cat is playing with _____ ball (**his-its**).
2. Richard borrows _____ father's car (**he's- his**).
3. She sings very well. Everybody likes _____ singing (**her-hers**).
4. _____ children are so nice (**They're-Their**).
5. Mr. Smith lives in Canada. He lives there with his wife.
_____ name is Jane (**She-Her**).
6. They have two sons, _____ (**his-their**) names are Michael and Elvis.
_____ (**Their-They're**) school is big. _____ (**Their-They're**) life is very exciting.
7. Where do you usually spend _____ (**your-your're**) vacation?
8. Mary invites us to _____ (**his-her**) party.
9. My friends and I go to Lake School. It is _____ (**your- our**) school.
10. My mother gives me this toy. It is _____ (**my-mine**) toy.
11. This is Pablo's pencil. This is _____ (**his-he's**) pencil.

Modelo: Grammar Consciousness Raising Tasks**Actividad integrada de Producción Escrita y Oral****Material: una hoja por cada alumno****Duración: 15 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Reparta las hojas de trabajo, indicando que la actividad será de manera individual.
- Pida sean leídas las instrucciones, corroborando que éstas sean entendidas.
- Dé tiempo para que los alumnos se familiaricen con la hoja de trabajo.
- Dé tiempo a que la actividad sea resuelta párrafo por párrafo.
- Confirme respuestas individualmente, realizando las correcciones pertinentes.
- Sí es necesario escriba los párrafos en el pizarrón, pidiendo a los alumnos escribir la respuesta de manera individual.
- Pida elijan un determinante posesivo y escriban un texto similar a los proporcionados.
- Solicite que lean los párrafos uno por uno en voz alta de manera individual.

Respuestas✓ **It's or Its**

This is our car. It's an expensive car. It's is big. Its windows have an electric system. It's a comfortable car. Its trunk small. Its windshield is wide. It's easy to drive. It's fast and safety. Its engine is powerful.

✓ **You're or Your/your**

This is your house. Your house is pretty. You're in your bedroom. Your books are on the desk. Are you at your desk? Are you doing your homework? Is your mother at home? Is your mother nice to you? Your mother is proud of you because you're a good boy (girl).

✓ **He's or His**

This is my brother Jimmy. He's 18 years old. He's very handsome. He's shy. His friends love him. His girlfriend is Joan. He's in the university. He's studying engineering. His school is big. His teachers are well prepared.

✓ **They're or Their/their**

These are Chimmy and Napoleon my dogs. They're so cute. Their house is big. They're healthy. They're playing with their ball. They're well trained. Their trainer love their work. They're lovely.

Hoja del alumno

Lee cuidadosamente la información de los siguientes párrafos. De acuerdo con esta información escoge de las dos estructuras gramaticales que se te proporcionan, la más apropiada para completar cada uno de los espacios. Corrobora tus respuestas con tus compañeros. Finalmente, escoge un determinante posesivo y escribe uno o dos textos similares y comparte nuevamente la información con tus compañeros (as) de grupo y lee los párrafos en voz alta

Texto

It's or Its

This is our car. ____ an expensive car. ____ is big. ____ windows have an electric system. ____ a comfortable car. ____ trunk small. ____ windshield is wide. ____ easy to drive. ____ fast and safety. ____ engine is powerful.

You're or Your/your

This is ____ house. ____ house is pretty. ____ in your bedroom. ____ books are on the desk. Are you at ____ desk? Are you doing ____ homework? Is ____ mother at home? Is ____ mother nice to you? ____ mother is proud of you because ____ a good boy (girl).

He's or His

This is my brother Jimmy. ____ 18 years old. ____ very handsome. ____ shy. ____ friends love him. ____ girlfriend is Joan. ____ in the university. ____ studying engineering. ____ school is big. ____ teachers are well prepared.

They're or Their/their

These are Chimmy and Napoleon my dogs. ____ so cute. ____ house is big. ____ healthy. ____ playing with ____ ball. ____ well trained. ____ trainer love ____ work. ____ lovely.

Modelo: *Grammar Consciousness Raising Tasks*

Actividad integrada de Producción Escrita y Oral

Material: una hoja por cada alumno

Duración: 15 minutos

Instrucciones para el profesor:

- Reparta las hojas de trabajo, indicando que la actividad primeramente será de manera individual, después en pares o grupal.
- Lea las instrucciones.
- Confirme que no haya dudas, si es necesario de un ejemplo al grupo.
- Precise el vocabulario cuando sea necesario, corrija errores cuando se presenten.
- Dé tiempo para la producción de la actividad.
- Supervise la actividad.
- Pida que el trabajo sea compartido con algún compañero o con todo el grupo.

Hoja para el alumno

Instrucciones: Escribe en dos o tres párrafos los hechos rutinarios o sobresalientes de tu vida, usando los determinantes posesivos *my, your, his, her, its, our, their*, cuantas veces sea necesario. Fíjate en el ejemplo y posteriormente comparte tu trabajo con algún compañero o con toda la clase.

Ejemplo:

MY LIFE



My name is Jimmy. I live with **my** parents in a big house. I have two brothers and two sisters. **Their** names are Ricky, Paul, Cindy and Nancy. We are good siblings. **Our** parents never complain about **our** behavior. We go to school every day and enjoy **our** classes. **Our** car is big and comfortable. We do **our** homework and help **our** parents to clean the house. We have a dog; **its** name is Rocky. I have a close friend; **his** name is Edward. Sometimes I go to **his** house or he comes to mine. In **our** English class we read and play chess together. I love **my** school because I meet **my** friend. **My** brothers and sisters also have **their** friends. **Their** parents and **our** parents get together on weekends. **Their** house is not far. We are so happy to go to that school. We want to be famous in the future.

Modelo: Grammar Consciousness Raising Tasks**Actividad integrada de Comprensión de Lectura y Producción Escrita****Material: una hoja de trabajo con cinco actividades****Duración: 30 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Entregue las hojas de trabajo.
- Permita sean leídas las instrucciones, cerciorándose que éstas hayan sido comprendidas.
- Indique que la actividad será de manera individual.
- Dé tiempo para la realización de la actividad.
- Supervise la actividad y aclare dudas de vocabulario o gramaticales si es necesario.
- Confirme las respuestas con todo el grupo, preguntando de manera individual y haciendo las correcciones necesarias.
- Pida a los alumnos hacer una descripción escrita acerca de la actividad profesional de algún miembro de su familia, utilizando los determinantes posesivos cuantas veces sea necesario.

Respuestas:

Actividad I	Actividad II	Actividad III	Actividad IV	Actividad V
1. his	1. a	1. F	1. his	1. c
2. your	2. b	2. T	2. Her	2. d
3. my	3. c	3. F	3. his	3. b
4. Her	4. b	4. F	4. their/Their	4. e
5. our	5. c	5. T	5. Their	5. a
6. our	6. c	6. F	6. their	
7. Its	7. a		7. their	
8. your			8. their	
9. My			9. their	
10. my			10. their	

* Actividad tomada y adaptada de *A Basic English Grammar with Exercises*
(Eastwood, 1995: 33)

Hoja para el alumno

Lee con atención el siguiente texto, identificando y subrayando los determinantes posesivos que encuentres. Después contesta correctamente las actividades que se te piden en cada apartado. Por último realiza una descripción escrita de la actividad profesional de algún miembro de tu familia, si tienes dudas pregunta a tu profesor.

Texto:

Edward Smith is in his office in California. He is with Dick Burton. Dick is working in the same company, but he is from Miami office. At this moment, Dick is looking at two pictures.

-Dick: Is this your family Ed?

-Ed: Yes, it is. This is my wife, Dorothy. She is an interior decorator. Her office is downtown. These are our children, Tom and Ellen, and this is our dog. Its name is Fido.

-Dick: Are these your parents?

-Ed: Yes. My father is retired now and my mother is a social worker. They are living in Fresno, California.

-Dick: Really? Fresno is a nice place to live!

-Ed: Yes, it is.

I. Contesta la siguientes preguntas.

1. Where is Edward?

- Edward is in his office.
- Edward is in his house.
- Edward is in his car.

2. Does his wife work?

- No, his wife doesn't work.
- Yes, his wife works. She is an interior decorator.
- Yes, she sometimes works.

3. Where is her office?
 - a) Her office is near her house.
 - b) Her office is in front of the bakery.
 - c) Her office is downtown.

4. What's his mother's job?
 - a) His mother's job is to answer the phone in an office. She is a secretary.
 - b) His mother's job is to give advice. She is a social worker.
 - c) His mother's job is to prepare meals. She is a cook.

5. Where do his parents live?
 - a) His parents live in Washington.
 - b) His parents live in Madrid.
 - c) His parents live in California.

6. What's his dog's name?
 - a) His dog's name is Beethoven.
 - b) His dog's name is Lassie.
 - c) His dog's name is Fido.

7. What are his children's names?
 - a) His children's names are Tom and Ellen.
 - b) His children's names are Peter and Alice.
 - c) His children's names are Allan and Mary.

II. De acuerdo con el texto marca con una cruz si los enunciados son verdaderos o falsos.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Ed is not in his office. | T | F |
| 2. His co-worker is Dick. | T | F |
| 3. His parents live with him. | T | F |
| 4. His children are Tim and Ellen. | T | F |
| 5. His wife is Diane. | T | F |
| 6. Dick is in his office in Miami. | T | F |

III. De acuerdo con la información previa completa correctamente los siguientes enunciados con el determinante posesivo correcto.

These are Ed and Dorothy.



These are some of the things they have.

1. This is Ed. He's working.

He's in ____ office.



2. This is Ed's wife.

_____ name is Dorothy.



3. These are Tom and Ellen.

They are Ed's children.

They're ____ children.



4. These are ____ toys.

_____ toys are new.



5. This is ____ house.

It's a beautiful house. ____ garden is big.



6. This is ____ car.

It's new.



7. This is Fido.

It's ____ dog.



8. These are ____ parents.

They're lovely.



9. This is ____ bed.

It's comfortable.



10. These're ____ apples.

They're red.



IV. Con la información dada, relaciona ambas columnas.

- | | |
|--|--|
| 1. Dorothy is an interior decorator; | a) and his father is retired now. |
| 2. Dorothy has two children; | b) its name is Fido. |
| 3. Ed and Dorothy have a dog; | c) her office is in downtown. |
| 4. Dick works in the same company as Ed, but | d) their names are Tom and Ellen. |
| 5. Ed's mother is a social worker | e) his office is in Miami. |

Modelo: Grammar Consciousness Raising Tasks**Actividades integradas de Comprensión Auditiva y de Lectura****Material: una hoja por cada alumno****Duración: 15 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Reparta las hojas de trabajo, indique que la actividad será de manera individual.
- Lea cuidadosamente las instrucciones.
- Lea el texto de dos a tres veces, comprobando no haya dudas en cuanto a vocabulario.
- Formule de 3 a 5 preguntas sobre lo que acaban de escuchar, comprobando que el texto fue entendido.
- Dé tiempo para la lectura y familiarización con la hoja de trabajo.
- Permita que los alumnos lean el texto.
- Ordene la realización de la actividad
- Supervise la actividad aclarando dudas.
- Permita la comprobación de respuesta en parejas, para posteriormente realizarlas de manera grupal.
- Compruebe respuestas, preguntando de manera individual y realizando, a su vez, las correcciones necesarias.

Texto:

THE VEGA'S VACATION

Daniel and **his** parents usually stay at home in July and August, but **his** brothers always go to Guadalajara. They visit Tlaquepaque and Chapala.

His sister Luisa goes to Guanajuato. She sometimes stays at **her** aunt's house. **Her** aunt is **her** father's sister and she has a daughter, Lupita. Lupita and Luisa go to León. There, they buy some shoes and some bags for **their** mothers. Lupita, Luisa and Daniel's brothers always have a very good time on **their** vacation.

Respuestas:

1. d
2. b
3. d
4. c
5. a

Hoja para el alumno

Escucha con atención la lectura del texto e identifica quienes son los participantes de la historia. Contesta correctamente lo que el profesor pregunta acerca del texto. Posteriormente, lee con atención texto y subraya los determinantes posesivos que aparecen en la lectura. Por último contesta las preguntas que se te piden escogiendo la respuesta correcta.

Texto

THE VEGA'S VACATION

Daniel and **his** parents usually stay at home in July and August, but **his** brothers always go to Guadalajara. They visit Tlaquepaque and Chapala.

His sister Luisa goes to Guanajuato. She sometimes stays at **her** aunt's house. **Her** aunt is **her** father's sister and she has a daughter, Lupita. Lupita and Luisa go to León. There, they buy some shoes and some bags for **their** mothers. Lupita, Luisa and Daniel's brothers always have a very good time on **their** vacation.

1 Who stays at home on their vacation?.....()

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| a) Daniel's brothers. | c) Daniel's sister. |
| b) Daniel and his family. | d) Daniel and his parents. |

2 Who usually visits Tlaquepaque and Chapala?.....()

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------|
| a) Daniel's sister and his brothers. | c) Daniel and his parents. |
| b) Daniel's brothers. | d) Daniel's parents. |

3 Who buys some shoes in León?.....()

- | | |
|----------------------------|------------------------------------|
| a) Daniel and his parents. | c) Daniel's parents. |
| b) Daniel's brothers. | d) Daniel's sister and his cousin. |

4 Is Luisa Daniel's cousin?.....()

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| a) Yes, she is his cousin. | c) No, she's his sister. |
| b) No, she's his aunt. | d) Yes, she's Lupita's sister. |

5 Who always has a good time on vacation?.....()

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| a) Daniel's relatives. | c) Daniel and his family. |
| b) Daniel's cousin. | d) Daniel's aunt. |

Modelo: Grammar Consciousness Raising Tasks**Actividades integradas de Comprensión de Lectura, Producción Oral y Escrita****Material: una hoja por alumno****Duración: 20 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Reparta las hojas de trabajo, indicando que la actividad será individual y después en pares.
- Pida a los alumnos lean los diálogos, comprobando que hayan sido comprendidos.
- Permita que el alumno identifique quién es el poseedor y cuál es la cosa poseída.
- Dé tiempo para la realización de la actividad, completando los espacios.
- Pida que practiquen los diálogos.
- Supervise la actividad y aclare cualquier duda.
- Precise el vocabulario cuando sea necesario.
- Pida que el trabajo sea compartido con los demás compañeros.
- Nuevamente pida sean practicados los diálogos con algún compañero.
- Pida que elaboren un diálogo similar.

Respuestas

1. my
2. your
3. our
4. our
5. your
6. my
7. his
8. his
9. her
10. their

Hoja para el alumno

Instrucciones: Observa con atención los siguientes diálogos, cada uno corresponde a una situación específica. Lee con atención e identifica quién es el poseedor y la cosa poseída. Después completa la información con los determinantes posesivos que se te proporcionan (emplea uno por cada oración). Corroboras tus respuestas con tu compañero y lee los diálogos. Por último, escribe un diálogo con las características similares a las anteriores y practícalo.

their	my	his	your	our
my	your	his	our	her

Dialogue A

- Pete: Hi! Anita. Hi! Ellen. I have my history class in a few minutes: Are you in (1) _____ History class?
- Ellen: Yes, I think we're in (2) _____ class.
- Pete: Great! Where is (3) _____ classroom?
- Ellen: It's over there. But (4) _____ class is tomorrow, not today.

Dialogue B

- Lauren: Hi, Andrea! Is this (5) _____ umbrella?
- Andrea: No, (6) _____ umbrella is different. Maybe it's Robert's.
- Lauren: You're right. It is (7) _____ umbrella. And these are (8) _____ sunglasses, too.
- Andrea: No, I think they're Lynn's. (9) _____ name is on the case.
- Lauren: Hmm. Are Robert and Lynn here today?
- Andrea: I don't know. But (10) _____ lockers are over there.

Modelo: Grammar Consciousness Raising Tasks**Actividades integradas de Producción Oral y Escrita****Material: una hoja por alumno****Duración: 15 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Reparta las hojas de trabajo, indicando que la actividad será individual y después grupal.
- Lea las instrucciones.
- Dé tiempo para la realización de la actividad.
- Supervise la actividad y precise vocabulario cuando sea necesario.
- Pida que el trabajo sea compartido con los demás compañeros.

Respuestas

1-1	your
2-4	my/my
3-5	your
4-2	my
5-17	---
6-8	my/his
7-3	His
8-6	your
9-9	---
10-10	---
11-13	---
12-20	---
13-15	---
14-12	---
15-11	my
16-18	---
17-19	---
18-14	---
19-7	his
20-16	His

Hoja para el alumno

Instrucciones: Lee cuidadosamente el siguiente diálogo y organízalo ya que se encuentra en desorden. Después subraya los determinantes posesivos que encuentres, practícalo en voz alta con tu compañero y comparte la lectura con el grupo. Para finalizar elabora un diálogo similar al que se te presenta y practícalo.

Dialogue

Ali asks Maria about pictures of her family.

- 1.-Ali: _____ Do you have any pictures of your family?
- 2.-Maria: _____ He is retired. This is my mother. She is a lawyer.
- 3.-Ali: _____ His last name is Sánchez too?
- 4.-Maria: _____ Yes, I have some here somewhere. Yeah, here they are. This is my father with my twin sisters, Carmen and Rosalia. They're both bilingual secretaries.
- 5.-Ali: _____ What does your father do?
- 6.-Maria: _____ Yes, It's a very common name in Mexico. What is your last name?
- 7.-Ali: _____ What is his name?
- 8.-Maria: _____ Uh-huh. And these are my bothers, Pepe and Ricardo, and that's Carmen's boyfriend his name is Raúl Sánchez.
- 9.-Ali: _____ Helal.
- 10.-Maria: _____ How do you spell it?
- 11.-Ali: _____ Yes, and I have a seven-year-old son. What about you?
- 12.-Maria: _____ Oh!, are you married?
- 13.-Ali: _____ H-E- L-A-L.
- 14.-Maria: _____ Yes, I do.
- 15.-Ali: _____ Yes, it means "moon" in Arabic. My wife's maiden name is Helal too.
- 16.-Maria: _____ His name is John.
- 17.-Ali: _____ Really?
- 18.-Maria: _____ No, I'm not married.
- 19.-Ali: _____ Do you have a boyfriend?
- 20.-Maria: _____ Is that a common name in Egypt?

5.2 Actividades de *Input* estructurado

5.2.1 Comprensión de lectura

El propósito de estas actividades es que el alumno a través de la lectura, pueda identificar la estructura gramatical de los determinantes posesivos, desarrollando a su vez la habilidad de comprensión de lectura aplicando estrategias, cuyo propósito final es el uso correcto de estas estructuras posesivas, teniendo como base el modelo de *Input* estructurado.

Modelo: *Input* estructurado

Actividad de Comprensión de Lectura

Material: una hoja por cada alumno

Duración: 20 minutos

Instrucciones para el profesor:

- Reparta las hojas de trabajo, indique que la actividad será de manera individual.
- Pida sean leídas las instrucciones, corroborando su entendimiento.
- Dé tiempo a la lectura del texto, indicando que pongan atención a las imágenes visuales del texto, título, etc.
- Aclare cualquier duda que se presente en vocabulario, gramática o significado.
- Supervise la actividad.
- Permita la interacción y comprobación de respuesta en parejas, para posteriormente hacerlo de manera grupal.
- Corrobore las respuestas, haciendo las correcciones pertinentes.

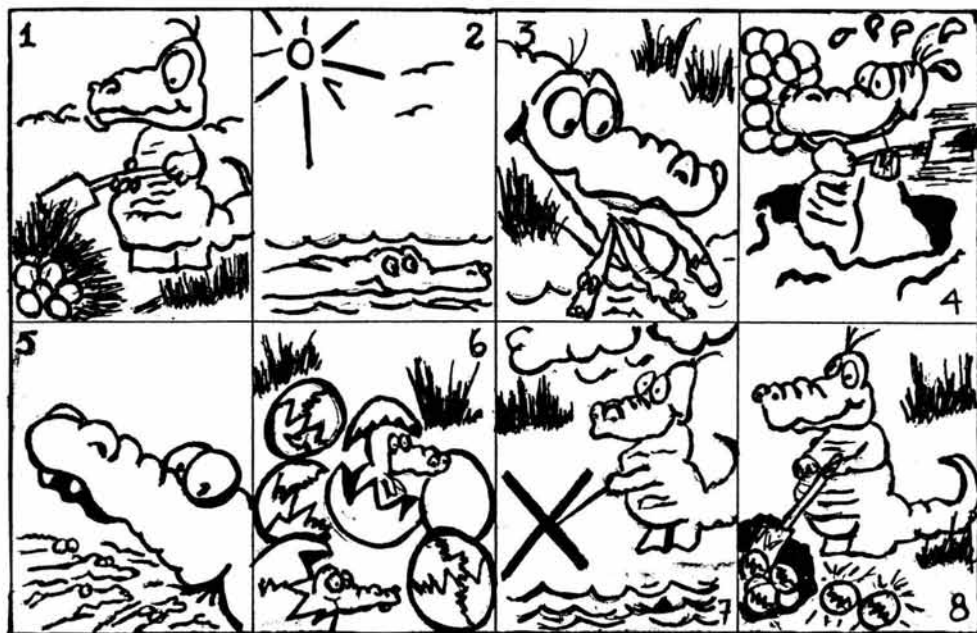
Respuestas

1. c
2. i
3. g
4. b
5. h
6. f
7. a
8. d

Hoja para el alumno

Observa cuidadosamente los dibujos y lee con atención las oraciones que describen lo que realiza una mamá cocodrilo. Coloca la letra en el dibujo que le corresponda de acuerdo con lo que has leído.

CROCODILES



- A female crocodile chooses **its** place near the river.
- So the female crocodile digs a hole and puts **its** eggs inside. She lays up to 50 eggs.
- It covers **its** eggs with earth and plants and she guards them for 90 days.
- When the female crocodile hears noises coming out of **its** eggs, she digs them up.
- Every baby crocodile comes out of **its** shell.
- So the female crocodile puts the baby crocodiles in **its** mouth and takes them to the river.
- It looks after **its** babies for 8 weeks. When **its** babies are in danger, the female crocodile puts them in **its** mouth to keep them safe.
- The female crocodile takes **its** time swimming in the river.

*Actividad tomada y adaptada de *Antics Workbook* (Imbert, 1997:64)

Modelo: *Input* estructurado

Actividade de Comprensión de Lectura

Material: dos hojas por alumno con dos actividades

Duración: 15 minutos

Instrucciones para el profesor:

- Reparta las hojas de trabajo.
- Pida a los alumnos leer cuidadosamente las instrucciones.
- Permita que los alumnos se familiaricen con la hoja de trabajo.
- Dé tiempo para la lectura del texto.
- Precise vocabulario cuando sea necesario.
- Supervise la actividad, aclarando cualquier duda.
- Compruebe respuestas, haciendo preguntas del por qué de ellas. Haga las correcciones necesarias.

Respuestas

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

Respuestas

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

Hoja para el alumno

Lee con atención el siguiente texto y responde falso o verdadero según corresponda.

Texto:

Juan's life

His name is Juan. He is 23 years old. He comes from Seville, but now he lives in Madrid with his cousin Salvador and his cat, Cervantes. His house is small, but cozy. His sister is living in the country with her husband. His parents are in France now.

He works in a bank as an accountant. His boss is really nice as well as his wife. His boss lives near his cousin's house, but his house is big and comfortable. Juan really loves his job and sports too. His favorite sport is swimming. Because of his personality, sometimes he is a bit stubborn, but he thinks he is quite a romantic person and very communicative. His parents and friends love him. He loves to go to parties at his friends' house on weekends. His girlfriend is tall and slim, like him. She also loves sports, going to the movies and going to parties.



- | | | |
|--|---|---|
| 1. Juan lives in his own house. | F | T |
| 2. His pet is a cat. | F | T |
| 3. Juan his parents are in Madrid. | F | T |
| 4. His boss is friendly. | F | T |
| 5. Juan lives with his girlfriend. | F | T |
| 6. Juan never visits his friends. | F | T |
| 7. Juan is tall and slim his favorite sport is swimming. | F | T |
| 8. He and his ideal date like the same things. | F | T |



II De acuerdo con la información anterior, relaciona la columna A con la columna B.

- | | |
|--|---|
| 1. Juan is from Seville, but | a) his favorite sport is swimming. |
| 2. Juan's parents | b) his cat Cervantes. |
| 3. His girlfriend is like him. | c) he lives with his cousin in Madrid. |
| 4. Juan loves sports; | d) love him and his cat too. |
| 5. Because of his personality, | e) She loves sports and parties. |
| 6. Juan lives with his cousin and | f) sometimes Juan is a little bit naughty. |

5.2.2 **Comprensión auditiva**

El objetivo primordial de las siguientes actividades, es que el alumno desarrolle de manera consciente la habilidad discursiva de comprensión auditiva, con el propósito de practicar los determinantes posesivos, teniendo como base el modelo teórico-lingüístico de *input* estructurado.

Modelo: Input estructurado**Actividad de Comprensión Auditiva****Material: dos hojas de trabajo****Duración: 15 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Indique que la actividad será de manera individual.
- Distribuya las hojas de trabajo.
- Pida sean leídas las instrucciones, asegurándose que hayan sido entendidas.
- Acceda a la familiarización de la hoja de trabajo y aclare vocabulario.
- Lea correctamente las oraciones o ponga la cinta hasta tres veces si es necesario.
- Dé tiempo para la realización de la actividad.
- Confirme respuestas, si es necesario ponga la cinta una vez más, realizando las correcciones pertinentes.

Texto:

These are my friends Sam and Sandra. They have a nice family. They always go to the movies and watch television at night. They go to school everyday and get good grades. They have two dogs. They.....

1. go to the movies with **their** father every weekend.
2. They do **their** homework everyday.
3. They have dinner with **their** grandparents every month.
4. They watch **their** favorite TV program at night.
5. They go for a walk in the park with **their** mother in the afternoon.
6. They play with **their** friends at school.
7. They are good students. They never miss **their** Geography class.
8. They clean **their** dogs every Friday.
9. They frequently read **their** history book.
10. They go to **their** computer class everyday.

Respuestas

- | | | | |
|------|------|------|-------|
| 1. A | 4. B | 7. B | 10. B |
| 2. B | 5. A | 8. A | |
| 3. A | 6. A | 9. A | |

Hoja para el alumno

Escucha con atención las oraciones que lee el profesor y marca con una cruz el dibujo que mejor represente las actividades que Sam y Sandra realizan.

A



1.



2.



3.



4.



5.

B



A



6.

B



7.



8.



9.



10.



*Actividad tomada y adaptada de *Interlingua* (1984:44)

5.2.3 Integración de habilidades

Modelo: *Input estructurado*

Actividades Integradas de Comprensión de Lectura y Auditiva

Material: una hoja de trabajo

Duración: 15 minutos

Instrucciones para el profesor:

- Entregue las hojas de trabajo.
- Lea las instrucciones, confirmando su entendimiento.
- Permita que los alumnos se familiaricen con la hoja de trabajo.
- Lea los párrafos, repítalos dos veces y una tercera vez hasta que hayan sido comprendidos.
- Precise vocabulario, en caso de existir dudas.
- Dé tiempo para que la actividad sea resuelta, párrafo por párrafo.
- Permita la lectura de los párrafos individualmente y corrobore respuestas, realizando las correcciones convenientes.
- De ser necesario escriba los párrafos en el pizarrón, pidiendo a los alumnos escribir la respuesta de manera individual.

Texto

Its

This is a new house. Its windows are clean. Its rooms are big. Its garden is big. Its bathrooms are big. Its kitchen is small.

This office is old. Its chairs and its desk are new. Its door is large. Its windows are clean.

His

Michael is very handsome. His father is very thin. His mother is pretty. His car is blue. His friends are at the university. His books are very heavy. His favorite music is rock and roll. His parents are lovely. His grades are excellent.

Their

Mr. And Mrs. Guzmán are parents. Their kids are happy. Their house is comfortable. Their children are intelligent. Their grades are good. Their pet is a dog. Their teachers are America citizens. Their friends are nice.

Hoja para el alumno

Escucha con atención y completa cada párrafo con la estructura gramatical que se te proporciona, fijate en el contexto de cada oración, lee el enunciado y después comparte la información con algún compañero. Finalmente con toda la clase, lee el texto en voz alta cuantas veces sea necesario.

Its

This is my new house. ___ windows are clean. ___ rooms are big. ___ garden is big. ___ bathrooms are big. ___ kitchen is small.

This office is old. ___ chairs and ___ desk are new. ___ door is large. ___ windows are clean.

His

Michael is very handsome. ___ father is very thin. ___ mother is pretty. ___ car is blue. ___ friends are at the university. ___ books are very heavy. ___ favorite music is rock and roll. ___ parents are lovely. ___ grades are excellent.

Their

Mr. And Mrs. Guzmán are Michael and John's parents. ___ house is comfortable. ___ sons are happy and very intelligent. ___ grades are always good. ___ teachers are America citizens. ___ friends are nice. ___ pet is a dog.

5.3 Actividades de *output* estructurado

5.3.1 Producción escrita

El objetivo primordial de estas actividades es que el alumno produzca de manera escrita la estructura gramatical de los determinantes posesivos, enfocándose en la forma de ésta y en el *input* que encuentre en los textos, para tomarlos de modelo y realizar las actividades de producción escrita.

Modelo: *Output* estructurado

Actividad de Producción Escrita

Material: una hoja de trabajo

Duración: 30 minutos

Instrucciones para el profesor:

- Distribuya las hojas de trabajo, indique que la actividad será primero en forma individual.
- Pida que se lean las instrucciones.
- Pida se lea el texto en voz alta.
- Aclare dudas en cuanto a vocabulario, gramática y significado de palabras y cerciórese que haya sido comprendido.
- Indique se realice un texto similar, describiendo a un miembro de su familia, amigo o amiga.
- Supervise la actividad.

Hoja para el alumno

Lee con atención el siguiente texto, identifica y subraya los determinante posesivos que encuentres en el mismo. Posteriormente escribe una composición similar y compártela con tus compañeros.

Texto:

ADELA'S FAMILY

Adela is 12 years old. **Her** family is very friendly. **Her** parents are Joan and Peter. **Her** mother is tall and thin and **her** eyes are blue. **Her** father is a lawyer. He is very handsome. **Her** sister is 8 years old and **her** hair is blonde. She is very intelligent. **Her** grandparents are Arturo Medina y Laura Jimenez. Mrs. Medina is 55 years old. **Her** hair is gray and **her** eyes are brown. She is as beautiful as **her** daughter. **Her** house is next to **her** daughter. They love each other.

Modelo: *Output* estructurado

Actividad de Producción Escrita

Material: una hoja por cada alumno con dos actividades

Duración: 15 minutos

Instrucciones para el profesor:

- Reparta las hojas de trabajo, indicando que la actividad será de forma individual.
- Lea las instrucciones.
- Precise vocabulario cuando sea necesario.
- Dé tiempo para la producción de la actividad.
- Supervise la actividad.
- Pida que el trabajo sea compartido con los demás compañeros.

Respuestas

1. her
2. her
3. her
4. her
5. her
6. her

Hoja para el alumno

Observa ambas columnas y describe a la persona en cada inciso, relacónala con los objetos que aparecen a su izquierda. Escribe las oraciones como en el ejemplo.

1. She is a famous singer.

These are **her** records.



1.

Alice is a famous singer.



These are _____ records.



2.

Mary is an actress.



These are _____ cosmetics.



3.

Linda is an excellent student.



These are _____ books.



4.

Rachel is a Chinese citizen.



This is _____ favorite food.



5.

This is Cindy's house.



This is _____ loveseat.



6.

This is Mrs. González. She is a businessman.



This is _____ office.

II Formula enunciados similares a los anteriores, usando los sustantivos que se te proporcionan al principio y al final de cada renglón.

1. Alice is a housewife. This is her kitchen.

2. Mary _____ (car).



3. Linda _____ (children).

4. Rachel _____ (bag).



5. Cindy _____ (pets).



6. Mrs. González _____ (notes).



5.3.2 Producción oral

El propósito de estas actividades es que el alumno, a través de prácticas y dinámicas orales de los determinantes posesivos, desarrolle una competencia comunicativa adecuada dentro y fuera del salón de clases. Estas actividades tendrán como base el modelo teórico lingüístico de *output* estructurado.

Modelo: Output estructurado**Actividad de Producción Oral****Material: una hoja por cada alumno****Duración: 20 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Reparta las hojas de trabajo, indique que será un trabajo en parejas.
- Lea las instrucciones verificando sean comprendidas.
- Permita que los alumnos se familiaricen con el árbol genealógico de Brad.
- Aclare el vocabulario en caso necesario.
- Dé tiempo para la producción de la actividad.
- Supervise la práctica de los determinantes posesivos en pares, aclarando dudas.
- Pida que uno o dos grupos realicen la actividad frente al grupo, haciendo correcciones pertinentes.

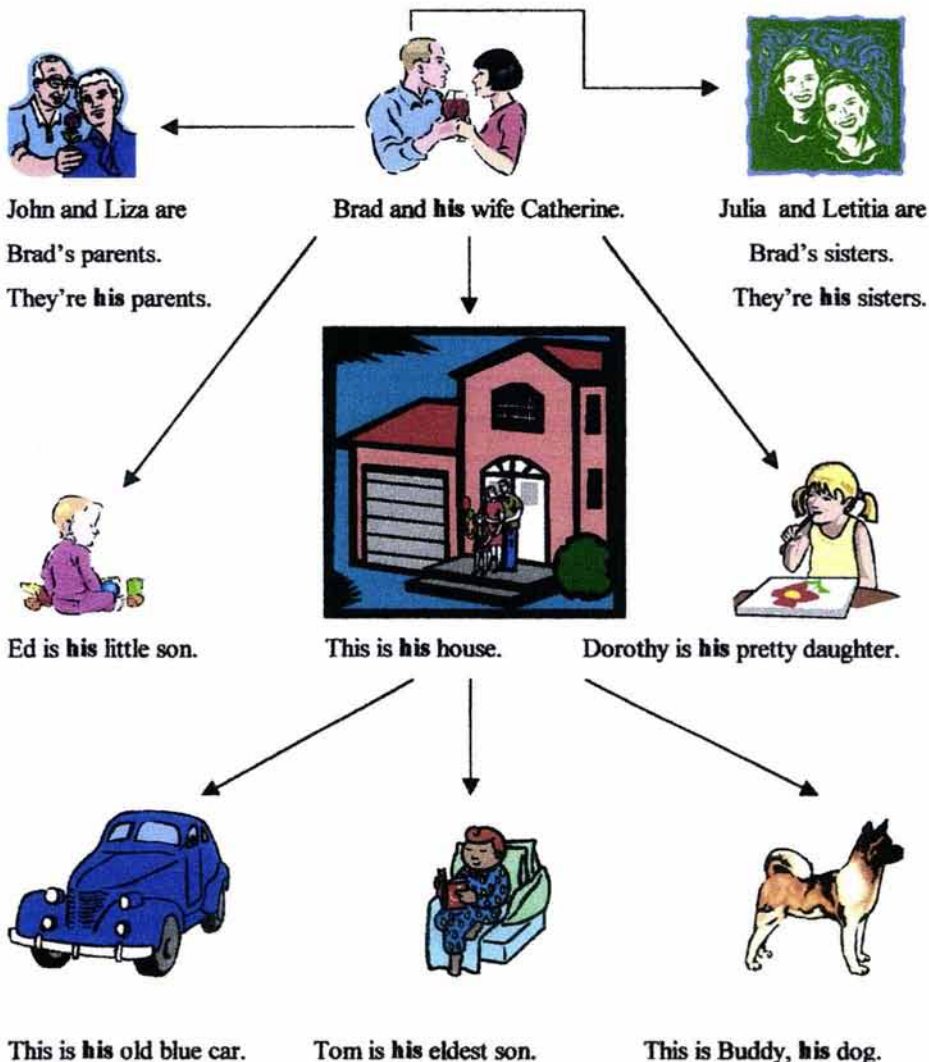
Para la realización de la descripción, el alumno puede utilizar como modelo las preguntas y respuestas de las siguientes oraciones, o formular las que crea convenientes.

- | | |
|---|--|
| 1. Are Julia and Letitia, Brad's sisters? | Yes, they are his sisters. |
| 2. Is John, Brad's father? | Yes, he is. He's his father. |
| 3. Is Catherine, Brad's wife? | Yes, she is. She is his wife. |
| 4. Who is Brad's mother? | His mother is Liza. |
| 5. Who is Tom's little brother? | His little brother is Ed. |
| 6. What color is Brad's hair ? | His hair is blonde. |
| 7. What color is Brad's car? | His car is blue. |
| 8. What color is Brad's sweater? | His sweater is blue. |
| 9. What color is John's t-shirt? | His t-shirt is blue. |
| 10. Who is Brad's eldest son? | His eldest son is Tom. |
| 11. What color is Brad's house? | His house is pink. |
| 12. Is Brad's pet a fish? | No, it isn't. His pet is a dog. |

Todas las imágenes ilustrativas de esta GP fueron tomadas del programa *Power Point*

Hoja para el alumno:

Observa cuidadosamente el árbol genealógico de Brad y formula preguntas acerca de su familia y sus pertenencias, utilizando los determinantes posesivos pertinentes. Posteriormente realiza un árbol genealógico de tu familia y la de uno (a) de tus compañeros (as). Realiza preguntas de la misma manera como lo hiciste con Brad. Por último, comparte la información de tu compañero (a) con el grupo.



Para la realización de la actividad anterior, puedes utilizar las preguntas y respuestas de las siguientes oraciones o formular otras según convenga. El determinante posesivo utilizado es **HIS**, el cual podrás intercambiar por **HER**, **ITS** y **THEIR** de acuerdo con la información que se te muestra en las fotografías.

- | | |
|--|--|
| 1 Are Julia and Letitia, Brad's sisters? | Yes, They are his sisters. |
| 2 Is John, Brad's father? | Yes, He is. He's his father. |
| 3 Is Catherine, Brad's wife? | Yes, she is. She is his wife. |
| 4 Who is Brad's mother? | His mother is Liza. |
| 5 Who is Tom's little brother? | His little brother is Ed. |
| 6 What color is Brad's hair ? | His hair is blonde. |
| 7 What color is Brad's car? | His car is blue. |
| 8 What color is Brad's sweater? | His sweater is blue. |
| 9 What color is John's t-shirt? | His t-shirt is blue. |
| 10 Who is Brad's eldest son? | His eldest son is Tom. |
| 11 What color is Brad's house? | His house is pink. |
| 12 Is Brad's pet a fish? | No, it isn't. His pet is a dog. |

5.3.3 Integración de habilidades

Modelo: *Output* estructurado

Actividades de Producción Oral y Escrita

Material una hoja por cada grupo

Duración: 20 minutos

Instrucciones para el profesor:

- Reparta las hojas de trabajo, indique que la actividad será en grupos de cuatro (dos mujeres y dos hombres de preferencia).
- Lea las instrucciones cerciorándose que hayan sido comprendidas.
- Dé tiempo para la producción de la actividad, de ser posible puede practicarse cuantas veces sea necesario.
- Supervise la actividad, promoviendo el uso de los determinantes posesivos.
- Seleccione uno o varios grupos y pida que realicen la actividad frente a sus compañeros.

Hoja para el alumno

Con la información de las tablas 1 y 2, formula dos enunciados acerca de las preferencias de cada persona, apóyate en el grupo de preguntas y respuestas que se te proporcionan en cada actividad. Después comparte la información con algún compañero o preséntala ante el grupo.

Tabla no. 1

Name	Sport or game	Fruit	Animal
Tina	tennis	tangerine	tiger
Alice	aerobics	apple	alligator
Sally	soccer	strawberry	snake
Betty	basketball	banana	bat
Charlotte	chess	cherry	chicken
Ruth	racing	raspberry	rat
Gina	golf	grapes	giraffe
Patsy	ping-pong	pineapple	pig

Tabla no. 2

Name	Sport or game	Fruit or vegetable	Animal or thing
Daniel	darts	date	deer
Eddy	exercise	eggplant	eagle
Freddy	football	fig	frog
Henry	hiking	honeydew	horse
Marcos	matching	melon	mammoth
Nicholas	Nintendo	nut	nurse
Kevin	kayaking	kiwi	koala
Tom	tobogganing	tomato	toucan

Ejemplo:

Activity 1

What's **his** name?

His name is Daniel.

What's **his** favorite sport or game?

His favorite sport is darts.

What's **his** favorite fruit or vegetable?

His favorite fruit is a date.

What's **his** favorite animal or thing?

His favorite animal is a deer.

Activity 2

What's **her** name?

Her name is Alice.

What's **her** favorite sport or game?

Her favorite sport is aerobics.

What's **her** favorite fruit or vegetables?

Her favorite fruit is an apple.

What's **her** favorite animal or thing?

Her favorite animal is an alligator.

Activity 3

What're **their** names?

Their names are Tina and Tom.

What're **their** favorite sports or games?

Their favorite sports are tennis and tobogganing.

What're **their** favorite fruits or vegetables? **Their** favorite fruits are turnip and tomato.

What're **their** favorite animals or things? **Their** favorite animals are tigers and toucans.

Modelo: *Output* estructurado**Actividad integrada de Producción Oral y Escrita****Material: dos hoja por cada alumno con dos actividades****Duración: 20 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Reparta las hojas de trabajo, indique que la actividad será en parejas, mujer y hombre.
- Lea las instrucciones.
- Indique a los alumnos hagan una descripción de las siguientes fotografías.
- Precise vocabulario cuando sea necesario.
- Dé tiempo para la producción de la actividad.
- Supervise la actividad, aclarando dudas.
- Permita la realización de una descripción similar de alguno de sus familiares, actores, artistas o personajes favoritos.
- Pida que el trabajo de la descripción de las fotografías como la de los personajes seleccionados sea compartido con los demás compañeros.

Alumno:

Her name is Paulina Rubio.

Her eyes are big and blue, green, dark brown, etc.

Her nose is long, short, large, wide etc.

Her mouth is small, large, straight lips, curving up etc.

Her hair is curly, wavy, straight, spiky, etc.

Her height is more or less 162 or 165 meters.

Her weight is more or less 50 or 60 kilos.

Her job is exciting and well paid.

Her friends are nice.

Her house is big.

Her mother's name is Susana.

Alumna:



His name is Luis Miguel.

His eyes are blue.

His nose is wide.

His mouth is big.

His hair is brown.

His height is 170 or 180 meters.

His weight is more or less 70 or 75 kilos.

His job is great.

II Ahora menciona las características de ambos personajes como:

Their eyes are beautiful.

Their nose is small.

Their character is outgoing, shy, etc.

Their hair is blonde, brown etc.

Their nationality is Mexican.

Their job is to sing.

Fotografías tomadas de *Internet*

Hoja para el alumno.

Instrucciones: Describe las fotografías de los siguientes personajes y menciona sus principales características, como color de ojos, cabello, piel, estatura, etc. Posteriormente realiza una descripción escrita similar de algún amigo (a), miembro de tu familia o de algún personaje favorito y, finalmente, de manera oral comparte la información con tus compañeros (as).

Ejemplo:

Alumno:



Example: **name**

Her name is Paulina Rubio.

1. eyes _____.
2. nose _____.
3. mouth _____.
4. hair _____.
5. height _____.
6. weight _____.
7. job _____.
8. friends _____.
9. house _____.
10. boyfriend _____.

Alumna:



Example: name

His name is Luis Miguel.

1. eyes _____.
2. nose _____.
3. mouth _____.
4. hair _____.
5. height _____.
6. weight _____.
7. job _____.
8. friends _____.
9. house _____.
10. girlfriend _____.

II Ahora menciona las características de ambos personajes como:

Ejemplo: names

Their names are Paulina and Luis Miguel.

1. eyes _____.
2. nose _____.
3. character _____.
4. hair _____.
5. nationality _____.
6. job _____.

Modelo: *Output* estructurado

Actividad integrada de Producción Escrita y Oral

Material: una hoja por cada alumno

Duración: 20 minutos

Instrucciones para el profesor:

- Reparta las hojas de trabajo, indicando que la actividad será grupos de tres.
- Lea las instrucciones.
- Precise vocabulario cuando sea necesario.
- Dé tiempo para la producción de la actividad.
- Supervise la actividad.
- Pida que el trabajo sea compartido con los demás compañeros.

Respuestas posibles:

1. I get sick and **my** stomach aches (**his, her y their**).
2. All **my** body, muscles and bones hurt.
3. I get tired and **my** buttocks pain.
4. I get thirsty and all **my** thighs, calves and feet ache.
5. **My** throat gets dry and it hurts.
6. **My** mother gets angry.
7. I get tired and **my** head aches.
8. I get sick, all **my** bones ache.
9. **My** body gets burned and it hurts.
10. **My** hand gets tired and it has a pain.

Hoja para el alumno

Entrevista a dos de tus compañeros, un hombre y una mujer y pregunta a cada uno de ellos que pasa en caso de realizar las actividades que se enlistan a continuación. Utiliza los determinantes posesivos *my*, *his*, *her*, y *their*, dependiendo de la persona de quien estés hablando, es decir, únicamente utilizarás un determinante posesivo a la vez. Finalmente registra sus respuestas para que posteriormente sean compartidas con el resto del grupo.

What happens if you....?

1. eat ten hamburgers and five sodas in a party?

I get sick and **my** stomach aches (**his**, **her**, **their**).

He gets sick and **his** stomach aches.

She gets sick and **her** stomach aches.

They get sick and **their** stomach aches.

2. get wet on a rainy day?

3. drive all day long?

4. run ten kilometers without training?

5. speak in a lecture all the morning?

6. stay in bed all day long?

7. watch TV all the morning?

8. get out of the kitchen after three hours of cooking?

9. swim and stay at the beach all day long?

10. write three or four letters?

Modelo: *Output estructurado***Actividad integrada de Producción Escrita y Oral****Material: dos hojas por alumno con tres actividades****Duración: 30 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Reparta las hojas de trabajo, indicando que la actividad será primero de manera individual y después en pares.
- Lea las instrucciones, permita que el alumno se familiarice con la hoja de trabajo.
- Precise el vocabulario cuando sea necesario.
- Dé tiempo para la realización de la actividad.
- Supervise la actividad.
- Permita que las respuestas sean compartidas con otro compañero.
- Escribe algunas características de la familia de un (a) compañero (a) y comparte la información con el grupo.

Respuestas

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

Hoja para el alumno

Lee cuidadosamente el texto acerca de la familia Brown, completa el árbol genealógico y escribe una característica de cada persona mencionada, realiza cada una de las actividades que se te piden en cada apartado.

Texto

The Browns are a very strange family. Mr. Brown doesn't talk to **his** wife, because he is rude to her. Mr. Brown doesn't talk to **his** daughter, Norma, because she smokes cigars. **His** son Roger bites **his** nails so that **his** sister Norma doesn't talk to him. Roger doesn't talk to **his** other sister, Gladys, because she eats meat. David loves to play loud pop music which is **his** favorite hobby, but **his** sister Gladys hates that, so she doesn't talk to him. David doesn't talk to **his** mother because she doesn't like **his** girlfriend. Mr. Brown won't talk to **his** daughters Gladys and Norma because they have strange boyfriends. David doesn't talk to **his** father because he won't let him use the car.

I. Contesta si las siguientes oraciones son falsas o verdaderas de acuerdo con el texto.

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Mr. Brown loves his family. | F | T |
| 2. Roger doesn't talk with his mother. | F | T |
| 3. David likes to drive his father's car. | F | T |
| 4. Roger has his own car. | F | T |
| 5. David bites his nails. | F | T |
| 6. Mr. Brown doesn't let his son David use his car. | F | T |
| 7. David loves his hobby. | F | T |

II. En pares escribe y comenta con dos de tus compañeros (un hombre y una mujer) algunas características acerca de tu familia, amigo (a), vecino (a) como integración, organización, comportamiento, etc., y compárala con la familia Brown.

Ejemplo:

Alumna:

His family is as big as the Browns' family. **His** parents love each other. They have two daughters and a son. He is the only boy. All **his** family gets along very well. **His** sisters are very pretty. **His** family is lovely. **His** relatives are nice too. **His** family always gets together on weekends. **His** parents work very hard..... etc.

Alumno:

Her family is small. **Her** parents are nice. **Her** brothers are intelligent.....etc.

Modelo: *Output* estructurado**Actividades integradas de Escritura y Producción Oral****Material: una hoja por alumno****Duración: 20 minutos****Instrucciones para el profesor:**

- Reparta las hojas de trabajo, indicando que la actividad será individual.
- Lea las instrucciones.
- Permita que los alumnos se familiaricen con la hoja de trabajo, dé tiempo para la realización de la actividad.
- Supervise la actividad.
- Precise el vocabulario cuando sea necesario.
- Pida que el trabajo sea compartido con los demás compañeros.

Respuestas:

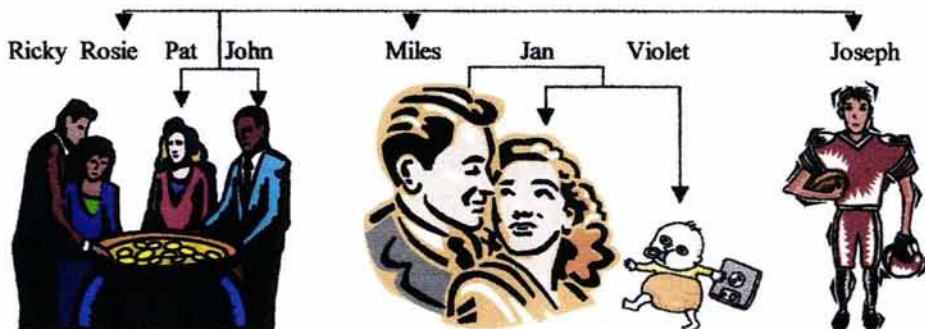
1. her
2. her
3. her
4. Her
5. Her
6. her
7. Her
8. Her
9. Her
10. Her

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

Hoja para el alumno

Instrucciones: Observa atentamente las fotografías y completa los espacios con el determinante posesivo que más convenga de acuerdo con la información que se te proporciona, después describe en forma escrita y oral a tu familia, acorde con el modelo proporcionado.

RELATIONSHIP



This is Pat and this is (1) _____ husband John and he is a doctor. These are (2) _____ children, Joseph, Miles and Rosie. Jan is Miles' wife, (3) _____ last name is Smith. (4) _____ son Joseph isn't married. (5) _____ daughter, Rosie is a teacher. She loves (6) _____ profession. She has a boyfriend. (7) _____ boyfriend's name is Ricky. (8) _____ mother likes Ricky. Ricky is so cute. (9) _____ grandchild is Miles and Jan's daughter. (10) _____ name is Violet. She's beautiful.

II Observa cuidadosamente las respuesta de la sección anterior y contesta si las siguientes oraciones son falsas o verdaderas.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Pat loves her husband. | F | T |
| 2. Rosie doesn't like her profession. | F | T |
| 3. Jan has a daughter, her name is Pat. | F | T |
| 4. Violet loves her family. | F | T |
| 5. Pat doesn't like her daughter's boyfriend. | F | T |
| 6. Violet is beautiful and her mother too. | F | T |

CONCLUSIONES

La propuesta de la Gramática Pedagógica que se presenta con este trabajo responde a la problemática de adquisición y manejo de los determinantes posesivos. Mediante la presentación de la GP propiamente dicha, o guía didáctica de cada actividad, se pretende que el profesor pueda presentar la información de manera apropiada y precisa, con el objeto de que el alumno pueda interiorizar la estructura gramatical fácilmente, dando como resultado su manejo y uso adecuado. Por lo tanto, el objetivo primordial de esta GP es el de facilitarle al alumno destinatario la adquisición de las estructuras posesivas en cuestión. Por lo anterior, puede decirse que esta GP permite establecer la importancia que ésta tiene en la enseñanza-aprendizaje de una L2, ya que los alumnos que estudian una lengua extranjera se enfrentan a la problemática de aprender estructuras gramaticales que en ocasiones no tienen correspondencia con las de su lengua materna, o simplemente la arbitrariedad del signo lingüístico se hace presente, provocando confusión o interpretaciones erróneas que dificultan el aprendizaje de dicha L2. Además, por sencillas que parezcan las estructuras lingüísticas el profesor debe estar pendiente de ellas.

Para tal efecto, una vez que se expusieron los lineamientos que contempla una GP, se procedió a la descripción lingüística de los determinantes posesivos, con la finalidad de proporcionar un marco teórico de referencia que permitiera conocer con detalle la estructura que se trabaja. Es importante destacar que el profesor de lenguas extranjeras debe tener un conocimiento sobre los fundamentos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos para entender y manejar con facilidad las estructuras gramaticales y tener una idea clara de cómo se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua que se está aprendiendo y con ello sentar bases lingüísticas y pedagógicas para el diseño de materiales.

En este trabajo se destacaron entre otros aspectos, la toma de conciencia gramatical con la cual se busca sensibilizar al alumno para que perciba el funcionamiento de las estructuras, al mismo tiempo que las asocia con su significado. Otro aspecto importante que se destacó fue el manejo del *input* y *output* estructurado posterior a la toma de conciencia, ya que es un proceso graduado donde el reconocimiento de las formas y el uso de ellas permitirá al alumno un aprendizaje más eficiente, por lo que la gramática y el método comunicativo tendrán un punto convergente en el salón de clases.

Las actividades fueron cuidadosamente diseñadas con base en los modelos antes mencionados, por lo que concluimos que la presentación de esta propuesta de Gramática Pedagógica ayudará, de manera considerable, al mejor entendimiento y manejo de los determinantes posesivos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBS, Carol. 1992. *Discoveries*. Hong Kong: Oxford University Press.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. 1999. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid, España: Espasa.
- ALEXANDER, Henry. 1940. *The Story of our Language*. USA: The Anchor Books Edition.
- ALLEN, John y CORDER, Pit. 1979. *Techniques in Applied Linguistics*. Great Britain: Oxford University Press.
- AYTO, John. 1991. *Dictionary of Word Origins*. New York: Arcade Publishers.
- BARNETT, Marva. 1989. *More than Meets the Eye in Foreign Language Reading Theory and Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Halls Regents.
- BELLO, Andrés. 1978. *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: Colección Edaf.
- BENOT, Eduardo. 1940. *Los Casos y las Oraciones*. Buenos Aires: Albatros.
- BERISTÁIN, Helena. 1984. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BESSE, Henri y PORQUIER, Robert. 1988. *Grammaires et Didactique des Langues*. París: Hatier-Credif.
- BIALYSTOK, Ellen. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press.
- BROWN, Douglas. 1999. *Voyages*. London: oxford University Press.
- BROWN, Gillian. 1996. *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Great Britain: Cambridge University Press.
- _____. 1990. *Communication Strategies*. Cambridge Massachusetts: T. J. Press Ltd, Padstow, Cornwall.
- CASELLAS, Félix. 1979. *Prácticas de Gramática Generativa Transformacional*. España: Teide.
- CELCE-MURCIA, Marianne. 1979. *Second Language Teaching*. Cambridge Massachusetts: Lois McIntoch, Editors.
- CELCE-MURCIA, Marianne and LASSEN-FREEMAN, Diane. 1983. *The Grammar Book an ESL/EFL Teachers Course*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

- CHOMSKY, Noam. 1977. *Temas Teóricos de Gramática Generativa*. México: Siglo Veintiuno Editores SA de CV.
- CHRISTOPHERSEN, Paul. 1969. *An Advanced English Grammar*. Hong Kong: MacMillan Student Editions.
- CORDER, Pit. 1974. *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- _____. 1982. *Introducing Applied Linguistics*. Great Britain: Penguin Books Ltd.
- _____. 1979. *Pedagogical Grammar en Techniques in Applied Linguistics*. Great Britain: Oxford University Press.
- CRYSTAL, David. 1988. *Rediscover Grammar*. United States of America: Longman.
- _____. 1999. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- _____. 1991. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Great Britain: Longman.
- DE LA PEÑA, Rafael Ángel. 1985. *Gramática Teórica y Práctica de la Lengua Castellana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DIXON, Robert. 1972. *Tests and Drills in English Grammar*. United States of America: Regents Publishing Company, INC.
- DIRVEN, René. 1986. *State of the Art: Pedagogical Grammar*. Fotocopias CELE UNAM.
- DULAY, Heidi. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- EASTWOOD, John. 1994. *Oxford Guide to English Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.
- _____. 1995. *A Basic English Grammar with Exercises*. Hong Kong: Oxford University Press.
- ECKMAN, Fred, et al. 1995. *Second Language Acquisition and Pedagogy*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- EHNIS DUHNE, Erika. 1989. *Pido la Palabra*. México: Centro de Enseñanza para Extranjeros U.N.A.M.
- ELLIS, Rod. 1988. *Classroom Second Language Development*. London: Prentice Hall International
- ENCICLOPEDIA ENCARTA. 2001. *Determinantes Posesivos*. Microsoft Corporation.

- FARRELL, Edith y FARRELL, Frederick Jr. 1998. *Lado a Lado Gramática Inglesa y Española*. United States of America: Passport Books.
- FINOCCHIARO, Mary. 1989. *English as a Second/Foreign Language*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- FOTOS, Sandra. 1993. *Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction*. Applied Linguistics, vol. 14, No. 4.
- GARCÍA CÓRDOBA, Fernando. 1998. *La Tesis y el Trabajo de Tesis*. México: Spanta S.A.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo. 1991. *Manual de Español Correcto*. España: Arco/Libro S.A.
- GONZALEZ ARAÑA, Corina. 1997. *Manual de Gramática Española*. España: Castalia, S.A.
- GRABE, William y KAPLAN, Robert. 1981. *The Theory and Practice at Writing in Applied Linguistic Perspectives*. USA: Longman.
- GUCKER, Phillip. 1966. *Essential English Grammar*. New York: Dover Publications, Inc.
- HANSEN, Federico. 1945. *Gramática Histórica de la Lengua Castellana*. Buenos Aires: El Ateneo.
- HARMER, Jeremy. 1994. *Touchdown for Mexico*. England: Longman.
- . 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Malaysia: Longman Group UK Limited.
- HAYES, Michael. 1990. "Writing System Background and Second Language Reading: A component skills analysis of English reading by native speaker readers of Chinese". USA: Academic Press.
- HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. 1973. *Gramática Castellana*. Buenos Aires: Lorada, S.A.
- HESS RAMOS, Federico. 1981. *My Second English Book*. México: Servicios Pedagógicos, S.A. de C.V.
- HJEMSLEV, Louis. 1976. *Principios de la Gramática General*. Madrid: Gredos.
- HUTCHINSON, Tom. 1998. *New Hot Line*. Hong Kong: Oxford University Press.
- . 1997. *Project One*. Hong Kong: Oxford University Press.

- HYMES, Dell y LOVERA M. 1995. *Competencia Comunicativa (documento básico en la enseñanza de lenguas extranjeras)*. España: Edelsa.
- IMBERT, Hazel y REVELL, Jane. 1999. *Antics Workbook 2*. Hong Kong: McMillan.
 _____ . 1997. *Antics Workbook 5*. Hong Kong: McMillan.
- INTERLINGUA. 1984. México: IDI.
- JESPERSEN, Otto. 1982. *Growth and Structure of the English Language*. United States of America: The University of Chicago Press.
- KIMBROUGH, Victoria y CASTRO, Oscar. 1995. *In Touch*. México: McGraw-Hill.
- KLEIN, Wolfgang. 1990. *English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KNEPLER, Myrna. 1990. *Grammar with a Purpose*. United States of America: Maxwell MacMillan.
- KRASHEN, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. USA: Prentice Hall.
- KUHN, Donald. 1992. *Human Information Processing*. New York: Academic Press, Inc.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. England: Oxford University Press.
- LEE, James y VANPATTEN, Bill. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- LEECH, Geoffrey y SVARTVIK, Jan. 1975. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman Group Ltd.
- LETHABY, Carol y MATTE, Margarita. 2001. *Skyline 1*. Hong Kong: McMillan.
- LIGHTBOWN, Patsy y SPADA, Nina. 1995. *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press.
- LINDSAY, Peter y NORMAN, Donald. 1975. *Procesamiento de Información Humana*. España: Tecnos, S.A.
- LITTLEJOHN, Andrew. 1989. *Writing 1*. London: Cambridge University Press.
- LYONS, John. 1981. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Great Britain: Cambridge University Press.

- MALMBERG, Bertil. 1997. *Los Nuevos Caminos de la Lingüística*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- MAQUEO, Ana María. 1976. *Inglés con Mil Imágenes*. México: Eclalsa.
- MATTE BON, Francisco. 1998. *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid: Edelsa Grupo Didsalia, S.A.
- MCKAY, Sandra. 1985. *Teaching Grammar, Form, Function and Technique*. New York: Program Press.
- MCLAUGHLIN, Barry. 1978. *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- MENÉNDEZ, Pidal Ramón. 1973. *Manual de la Gramática Histórica Española*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- MORRIS, Dave. 1998. *Cognitive Theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- MUHLHAUSLER, Peter. 1990. *The Linguistic Construction of Social and Personal Identity*. Cambridge, Massachusetts: Oxford University Press.
- MUÑOZ LICERAS, Juana. 1991. *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*. Madrid: Visor Dis., S.A.
- NELSON, T. 1981. *Skills for Learning*. London: MacMillan
- NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- _____. 1995. *Atlas Learning-Centered Communication*. United States of America: Heinle y Heinle Publishers.
- ODLIN, Terence. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. United States of America: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, Michael. 1997. *Language Development Activity Book*. USA: ScottForesman.
- _____. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OSUNA GARCÍA, Francisco. 1996. *Teoría y Enseñanza de la Gramática*. México: Librería Agora, S. A.
- PALMER, Frank. 1975. *Grammar*. England: Pelican Books.
- PHILLIPS, Carl. 1993. *Signature Beginners*. Hong Kong: MacMillan/Heinemann.

- POZO, Juan Ignacio. 1989. *Teorías Cognitivas de Aprendizaje*. Madrid: Morata, S.A.
- PRANINSKAS, Jean. 1987. *Rapid Review of English Grammar*. United States of America: MacMillan.
- QUIRK, Randolph. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. Singapore: Longman Group Ltd.
- _____. 1987. *An Old English Grammar*. Great Britain: Cambridge University Press.
- _____. 1979. *Studies in English Linguistics*. New York: Longman Group Ltd.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1973. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- RICHARD-AMATO, Patricia A. 1995. *Making It Happen*. New York: Longman Group Ltd.
- RICHARDS, Jack. 1994. *Error Analysis*. Singapore: Longman Singapore Publishers.
- RICHARDS, Jack y RODGERS, Theodore. 1999. *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- _____. 1995. *New Person to Person*. New York: Cambridge University Press.
- ROCA PONS, Juan. 1980. *Introducción a la Gramática*. Barcelona: Teide.
- RUTHERFORD, William y SHARWOOD SMITH, Michael. 1987. *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury House Publishers.
- SÁNCHEZ, Aquilino. 1974. *Español en Directo*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. 1996. *Español 2000. Gramática*. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- SAVIGNON, Sandra. 1983. *Communicative Language Teaching: State of the Art*. TESOL QUARTERLY. Vol.25, No.2.
- SCHACHTER, Norman. 1985. *English Review*. Los Angeles California: South-Western Publishing CO.
- SCHMELKES, Corina. 1998. *Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación* (tesis). 2ª ed. México: Harla.

- SCHRAMPFER, Betty. 1984. *Basic English Grammar*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- SECO, Rafael. 1975. *Manual de Gramática Española*. Madrid: Aguilar.
- SELINKER, Larry. 1982. "Interlenguaje" en Jack Richards Error Análisis. Singapur: Longman.
- SOARS, John. 1999. *New Headway English Course*. New York: Oxford University Press.
- _____. 2001. *New American Headway*. New York: Oxford University Press.
- SPANKIE, Gerald. 1981. *English in Use*. Hong Kong: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- SPEARS, Richard. 1997. *Guide to Grammar Terms*. Lincolnwood, Illinois: NTC Publishing Corporation.
- SPINELLE, Emily. 1994. *English Grammar for Students of Spanish*. United States of America: The University Press of Chicago.
- STEER, Jocelyn. 1991. *The Advanced Grammar Book*. United States of America: Heinle and Heinle Publishers.
- STERN, Hans Heinrich. 1993. *Issues and Options in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- _____. 1994. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- STOCKWELL, Robert. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. United States of America: The University Press of Chicago.
- SWAN, Michael. 1996. *Practical English Usage*. New York: Oxford University Press.
- THOMSON, John y MARTINET, Allan. 1975. *A Practical English Grammar*. London: Oxford University press.
- TOMASELLO, Michael y HERON Carol. 1989. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 11. London: Cambridge University Press.
- VILLAFUERTE, Laura. 1997. *English Everywhere*. México: Esfinge.
- WARRINER, John. 1963. *English Grammar and Composition*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.
- YEDLIN, Jane y RAUPP, Magdala. 1986. *Passport to English*. México: Addison Wesley Publishing Company.

YZA, Teresa. 1993. *My Workbook 4*. México: Progreso.

_____. 1996. *My Workbook 6*. México: Progreso.