



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
“ACATLÁN”



Diseño de actividades didácticas para la enseñanza-aprendizaje
del artículo definido *the* para estudiantes de PG 3 del curso
sabatino de inglés de la FES Acatlán

TRABAJO TERMINAL DEL
SEMINARIO TALLER
EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS
P R E S E N T A :
SILVIA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

ASESORA: LIC. MARÍA DEL ROSARIO HERNÁNDEZ COLÓ

ACATLÁN, EDO. DE MÉXICO

FEBRERO DE 2005

m. 341537



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.

Dedico este trabajo con todo mi amor a:

Mis hijos Leonel y Amaya, quienes son mi razón de existir y mis ganas de querer ser.

Mis queridos padres Teódulo Rómulo, Mercedes y Esperanza por su valor, ejemplo y apoyo incondicional.

Mis maravillosos hermanos Jesús y Marisol por su cariño y estar siempre para mí y para mis hijos.

Mi querido esposo Pedro por su apoyo y paciencia.

*Y a nuestras promesas del mañana:
Luisa, Bruno, Adrián y los que están por venir.*

Mi más profundo agradecimiento a todas y cada una de las personas que colaboraron en el desarrollo de mi educación profesional, así como a aquellas que me motivaron y me enseñaron a amar mi oficio, en especial a:

La Universidad Nacional Autónoma de México.

A cada una de las asesoras del Seminario: Lic. Marcela García Avilés, Lic. Gabriela Huerta Viruela, Lic. Ana María Martínez y Lic. Elvia Franco García por haber contribuido a la realización de este trabajo con sus consejos y opiniones.

A mi asesora Lic. Maria del Rosario Hernández Coló por su tiempo, dedicación, paciencia, comentarios y por su comprensión.

Y sobre todo, gracias a Dios por su infinito amor.

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	1
I. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1 Institución	3
1.1.1 Plan Global	4
1.1.2 Programa del curso PG 3	6
1.1.3 Población	9
1.1.3.1 Planta docente	9
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil	10
II. MARCO TEÓRICO	13
2.1 Descripción del aspecto lingüístico	13
2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en inglés	13
2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en español	21
2.1.3 Análisis contrastivo	27
2.1.4 Tratamiento pedagógico	30
2.2 Teorías de aprendizaje	35
2.2.1 Teoría cognitiva	36
2.2.1.1 Constructivismo	39
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias	44
2.2.2 Interlenguaje	45
2.2.3 Análisis del error	47
2.3 Teorías de enseñanza	50
2.3.1 Enfoque comunicativo	50
2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita	53
2.3.3 Modelos de enseñanza	54
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado	55
2.3.3.2 <i>Output</i> estructurado	57
2.4 Modelo para el diseño de materiales	58
III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE MATERIALES	60
3.1 Contexto	60
3.2 Conceptos y descripción lingüística	60
3.3 Aspectos psicolingüísticos	60
3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades	61
3.4.1 Comprensión auditiva	61
3.4.2 Comprensión de lectura	62
3.4.3 Producción oral	63

	página
3.4.4 Producción escrita	65
3.4.5 Integración de habilidades	66
3.5 Evaluación con base en los objetivos	67
3.5.1 Objetivos de las actividades de <i>input</i> estructurado	67
3.5.2 Objetivos de las actividades de <i>output</i> estructurado	67
3.5.3 Objetivos de las actividades de integración de habilidades.	68
3.6 Recomendaciones pedagógicas	68
IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	70
4.1 Manual para el maestro	71
4.2 Manual para el alumno	88
CONCLUSIONES	110
BIBLIOGRAFÍA	112

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Programa de PG 3	6
Cuadro 2. Contenidos gramaticales de la serie <i>American Headway</i>	8
Cuadro 3. Unidad que aborda el artículo definido <i>the</i>	9
Cuadro 4. Clasificación de los sustantivos determinantes en inglés	15
Cuadro 5. Clasificación de los sustantivos en inglés	16
Cuadro 6. Interacción entre el locutor y el oyente	16
Cuadro 7. Usos y omisiones del artículo definido <i>the</i>	19
Cuadro 8. Artículos definidos e indefinidos en el idioma español	21
Cuadro 9. Nombres que determina el artículo definido en español	23
Cuadro 10. Artículos definidos en inglés y español	28
Cuadro 11. <i>Grammar reference (American Headway 2)</i>	33
Cuadro 12. Clasificación de las actividades por habilidades	70

INTRODUCCIÓN

Los artículos se encuentran entre las palabras que presentan un problema para los estudiantes de inglés como segunda lengua, específicamente, el artículo definido es una estructura difícil de manejar para la mayoría. Los profesores son responsables en gran medida de esta problemática ya que no abordan este aspecto gramatical de manera adecuada por considerarlo una estructura fácil de aprender. Si bien el uso de los artículos es similar en ambos idiomas, los maestros tenemos que ser conscientes de que el estudiante, la mayoría de las veces, no se da cuenta de las diferencias pues apenas está empezando a conocer otro sistema lingüístico, para ellos, totalmente diferente al materno.

Es preciso que los estudiantes comprendan y practiquen cada estructura que se les presenta para que puedan internalizarla y así, hacer uso correcto de ésta. Si un estudiante aprende a utilizar apropiadamente una estructura, le será más fácil manejar las excepciones de la regla, las cuales conforme vaya avanzando en su aprendizaje serán mayores.

El artículo definido se presenta, de manera formal, en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, específicamente en los cursos sabatinos de inglés del Plan Global, hasta el tercer nivel, y aunque el libro de texto que se usa proporciona una explicación clara sobre el uso de este aspecto gramatical, en determinadas situaciones no brinda al estudiante las actividades necesarias para que logre su dominio y asegure la adecuada recepción y la correcta producción desde el punto de vista comunicativo.

Lo anterior origina el diseño de las actividades didácticas que se proponen en el presente trabajo, tomando en cuenta tanto los objetivos de la Institución como a la población docente y estudiantil. Toda esta contextualización es descrita en el capítulo I. Con el propósito de conocer mejor las características del artículo definido en los dos idiomas, en el capítulo II se presenta su descripción lingüística y el análisis contrastivo correspondiente, así como el tratamiento pedagógico que se le ha otorgado en

diferentes libros de texto. Con el propósito de fundamentar teóricamente las actividades propuestas para facilitar el proceso de aprendizaje de este aspecto gramatical, en el capítulo II además se aborda la teoría cognitiva de aprendizaje y el constructivismo como principal vertiente. Con el propósito de comprender mejor la producción de los estudiantes y sensibilizarnos a nosotros como profesores de los diferentes procesos que se presentan al aprender una lengua extranjera, en este capítulo también se aborda el interlenguaje y el análisis del error. De la misma manera, en este capítulo también se incluye la teoría de la enseñanza sustentada por el enfoque comunicativo, así como los modelos que se seleccionaron para el diseño de las actividades propuestas. En este capítulo se emplea el término *segunda lengua* para referirnos indistintamente a la lengua meta o lengua extranjera. De igual forma, no se hace ninguna distinción entre los términos *adquisición* y *aprendizaje*.

Los criterios en que se fundamenta el diseño de actividades, el planteamiento de sus objetivos, y las recomendaciones pedagógicas se abordan en el capítulo III.

Por último, en el capítulo IV se encuentran las actividades propuestas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del artículo definido en inglés. Este capítulo se encuentra dividido en dos secciones: La parte del profesor con el plan de clase, clave de respuestas y *tapescript*; la parte del alumno integrada por instrucciones y las actividades.

I. CONTEXTUALIZACIÓN

En este capítulo se describen la institución, el Plan Global de inglés, el programa del curso PG 3 de los cursos sabatinos, y la población estudiantil y docente a la que va dirigido este trabajo.

1.1 Institución

La sobrepoblación estudiantil y la gran demanda para ingresar a la Máxima Casa de Estudios, exigió a la Universidad Nacional Autónoma de México en la década de los setenta la creación de las Escuelas Multidisciplinarias, entre ellas la ENEP Acatlán que fue construida por la necesidad de descentralización territorial de la Universidad y, después de Ciudad Universitaria, es el plantel más grande, en cuanto a número de alumnos de la UNAM. La ENEP Acatlán inició sus actividades en el año 1975 y desde entonces se ha ganado un excelente prestigio, el reconocimiento y respeto de la población general. En marzo de 2004, se convirtió en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán. Actualmente este centro de estudios atiende alrededor de 15,000 alumnos.

La FES Acatlán se encuentra ubicada en Avenida Alcanfores y San Juan Totoltepec s/n en Sta. Cruz Acatlán en el municipio de Naucalpan, Estado de México. Construido en una superficie de 30 hectáreas cuenta con más de 30 edificios donde se imparten 16 licenciaturas que se agrupan en cinco áreas: Derecho, Ciencias Básicas, Arquitectura y Diseño, Ciencias Sociales y Humanidades. También cuenta con el Sistema de Universidad Abierta, Educación Continua y a Distancia.

La Facultad cuenta con un Centro de Enseñanza de Idiomas el cual se ha convertido en uno de los más importantes de América Latina y es reconocido a nivel internacional no sólo por el número de población a la que atiende, sino también por el número de lenguas que se enseñan tanto a nacionales como a extranjeros. El Centro ofrece cursos

de alemán, árabe, chino, francés, griego, inglés, italiano, japonés, náhuatl, otomí, portugués, ruso y español para extranjeros. Este Centro inició principalmente con el propósito de apoyar a los alumnos con el cumplimiento del requisito de posesión o de comprensión de lectura de una o más lenguas extranjeras. Con el fin de dar un servicio a la población en general, también abrió sus puertas a la comunidad externa. Fue tal su aceptación y demanda que se incrementaron además cursos sabatinos de alemán, francés, inglés, italiano y japonés; siendo inglés el de más demanda.

El Centro cuenta con laboratorios de idiomas, salas de audiovisuales y con una biblioteca especializada para la enseñanza de idiomas. Actualmente, para favorecer el autoaprendizaje, se está construyendo una mediateca o centro de auto acceso de lenguas.

En el siguiente apartado, se describen los cursos del Plan Global de inglés así como los materiales que se utilizan.

1.1.1 Plan Global

El Departamento de Inglés del CEI de la FES Acatlán, aún no cuenta con un diseño completo para los cursos de inglés del Plan Global debido a que éste aún se encuentra en proceso de elaboración por docentes reconocidos de la misma institución. Es de suponerse que el Departamento cuente con un programa, pero éste quizás no esté al alcance de todos los profesores. La información que el Centro da sobre el programa es que está siendo modificado y actualizado, pero los profesores en general no tienen acceso a este material. Todo esto conlleva consecuencias negativas tales como: la falta de lineamientos y fundamentos teóricos en qué basarse para determinar el contenido y progresión de los cursos, así como para justificar el método o métodos a aplicar durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta situación también le dificulta al maestro la planeación y elaboración de materiales que favorezcan dicho proceso.

Actualmente, los libros de texto funcionan además como programa para cada nivel porque son estos los que establecen la progresión y contenidos de los cursos. Es importante mencionar que la mayoría de los libros están dirigidos para una población general y que estos no son diseñados para sustituir los planes de estudios, sino que

son herramientas que sirven de apoyo para lograr los objetivos de los programas de estudio.

Hay que subrayar que la carencia de programas y planes de estudio restringen en mucho la creatividad de algunos maestros, y en otros fomenta el desinterés por preparar sus clases ya que se limitan a trabajar bajo los lineamientos y contenidos de los libros de texto únicamente.

Los alumnos que se inscriben por primera vez a los cursos de inglés de plan global tienen que presentar un examen de colocación para asignarles el nivel que les corresponde de acuerdo a sus conocimientos y habilidades. Hay dos modalidades para estudiar inglés en este Centro: Comprensión de Lectura (CL) y Plan Global (PG). En este trabajo nos centraremos en el Plan Global donde se desarrollan las cuatro habilidades básicas del idioma que son hablar, escuchar, leer y escribir. El curso básico de Comprensión de Lectura en inglés es de tres niveles, y el del Plan Global es de nueve. El PG se imparte tanto entre semana como en cursos sabatinos.

Entre semana la duración de cada curso es de 60 horas; la de los sabatinos es de 48 horas divididas en doce clases de cuatro horas cada una. Los grupos están formados por un promedio de 25 estudiantes. Para promover el autoaprendizaje en los alumnos y ayudarlos en este proceso, los estudiantes de todos los niveles, con excepción de *PG-Pre One*, deben presentar un proyecto a mitad del curso y otro al final. Este proyecto consiste en que los alumnos trabajen por su cuenta con el libro de trabajo *American Headway* (Soars, 2001) o cualquier otro tema asignado por el profesor. Para evaluar sus conocimientos deben presentar un examen parcial y uno final. El examen parcial tiene un valor de 35 puntos, el final de 55 puntos y el proyecto 10 puntos, dando un total de 100 puntos. El valor del proyecto en PG 5 y PG 6 es de 20 puntos. El mínimo de puntos requeridos para aprobar cualquier curso es de 70 puntos.

A continuación se describirá el plan de estudios del curso Plan Global 3 (PG 3) y la manera cómo lo trabajan los maestros del Centro.

1.1.2 Programa del curso PG 3

Como ya se mencionó, en los cursos de Plan Global del CEI no se trabaja con un plan de estudios ni con programas oficiales o institucionales debido a que los libros de texto funcionan como tales. A continuación se detallará el programa para PG 3, mismo que se conformó con los contenidos temáticos del libro de texto.

El curso sabatino de PG 3 tiene una duración de 48 horas divididas en 12 clases de cuatro horas cada una. El programa con el que se trabaja en este nivel contempla las primeras siete unidades del libro de texto *American Headway 2* (Soars, 2001) como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Programa de PG 3

Unit 1	tenses Questions Question words	<i>Present, past, future</i> <i>Where were you born?, What do you do?</i> <i>Who...?, Why...?, How much...?</i>
Unit 2	Present tenses	<i>Present Simple, Present Continuous</i> <i>have</i>
Unit 3	Past tenses	<i>Past Simple, Past Continuous</i>
Unit 4	Quantity Articles	<i>much and many, some and any</i> <i>something, anyone, nobody, everywhere, a few, a little, a lot of</i> <i>a, an, the, (no article)</i>
Unit 5	Verb patterns 1 Future intentions	<i>want/hope to do, enjoy/like doing/looking forward to doing, like 'd to do</i> <i>going to and will</i>
Unit 6	What's it like? Comparative and Superlative	<i>What's Paris like?</i> <i>Big, bigger, biggest/good, better, best</i>
Unit 7	Present perfect Past simple for and since Tense review	<i>She has made over 17 albums</i> <i>He recorded 600 songs</i> <i>for three years/since 1989</i>

(Soars, 2001)

Debido a que el problema que se aborda en este trabajo es sobre el artículo definido *the*, los contenidos del programa que se describen en este cuadro son los que se refieren a los aspectos gramaticales.

Para evaluar los conocimientos de los alumnos se aplican dos exámenes. El examen parcial se presenta después de haber terminado la tercera unidad y el final al concluir la

séptima. El proyecto se presenta en dos partes, la primera con en la fecha del examen parcial y la segunda con el final.

Aunque en apariencia se cuentan con doce clases para cubrir los contenidos de las siete unidades, en realidad se cuentan sólo con ocho si tomamos en cuenta que el primer día de clases se dedica a dar un repaso de los contenidos y funciones del nivel anterior. Además se tienen que restar los dos días por aplicación de exámenes y el tiempo que se dedica a dar un repaso general antes de estos. Estas cuatro sesiones menos le dificultan al profesor frente a un grupo la inclusión o ampliación de otros aspectos lingüísticos también relevantes en su práctica docente.

American Headway (Soars, 2001) es una serie de varios niveles donde se desarrollan las cuatro habilidades. Este método está diseñado para trabajar con jóvenes y adultos y su objetivo es que los estudiantes aprendan a hablar fluida y correctamente. El curso básico está formado por cuatro libros de texto, cada uno con su respectivo libro de trabajo, libro del maestro, un casete o CD y un libro con material fotocopiable para desarrollar diferentes actividades pedagógicas.

La serie *American Headway* está diseñada bajo un enfoque comunicativo que abarca de igual forma la gramática y vocabulario con explicaciones, ejercicios y actividades. Hay que destacar que en este método, los estudiantes son guiados para trabajar las reglas por ellos mismos y son motivados a responsabilizarse de su propio conocimiento. Cada libro de texto está dividido en 14 unidades. Al principio de cada unidad hay una actividad centrada en el alumno para introducir el vocabulario que se manejará en la unidad y le sigue una sección de presentación donde se incluyen explicaciones gramaticales. De la misma manera contiene secciones de práctica auditiva, de lectura, oral y escrita. El vocabulario se relaciona con el tema de la unidad o es utilizado en éste. Cada unidad termina resaltando el uso funcional, situacional y social de la lengua.

El programa de esta serie combina el *input* del lenguaje como lo son la gramática, el vocabulario y frases en inglés de uso cotidiano en las cuatro habilidades. En cuanto a la gramática a la que los estudiantes están expuestos es gradual, ya que el análisis de la lengua va aumentando progresivamente. Primero se enseñan las estructuras simples en forma y significado, y poco a poco las más complejas, donde las primeras servirán

de base para reconocer y comprender los elementos que tienen mayor dificultad. Esto se ejemplifica en el cuadro 2.

Cuadro 2. Contenidos gramaticales de la serie *American Headway*

<i>American Headway 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>to be</i> • <i>present simple</i> • <i>past simple</i> • <i>present continuous</i> • <i>going to future</i> • <i>present perfect simple</i>
<i>American Headway 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>verb tense review</i> • <i>extension of present simple and present continuous</i> • <i>presentation of the past continuous</i> • <i>will and going to</i> • <i>extension of present perfect simple</i> • <i>presentation of the perfect continuous</i> • <i>presentation of the past perfect</i>
<i>American Headway 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>verb tense review</i> • <i>extension of present simple and present continuous</i> • <i>with</i> <i>state and event verbs</i> • <i>comparison and contrast of the past simple, past continuous, and past perfect</i> • <i>comparison and contrast of will, going to, and the present continuous for future meaning</i> • <i>comparison and contrast of the present perfect simple</i> • <i>and the present perfect continuous</i>

(Soars, 2001)

El problema que se plantea en este trabajo es el uso incorrecto del artículo definido *the* por estudiantes de PG 3 y, desafortunadamente, los libros de texto que se utilizan en los niveles anteriores a este nivel no incluyen ninguna explicación clara y completa sobre el tema. Los maestros tampoco abordan este punto gramatical ya sea porque presuponen que es un elemento fácil de comprender y que el alumno aprenderá su uso correcto a través de la práctica en forma natural, o sencillamente porque no se le da la importancia que tiene. Por otro lado, también influye el tiempo limitado del que el profesor dispone para cubrir el programa en su totalidad y a la falta de material pedagógico para facilitarle este proceso. Al analizar los contenidos de los programas

anteriores a este curso, no se encontró ninguna explicación sobre el artículo definido *the*, sino hasta la cuarta unidad de PG 3 (ver cuadro 3). No obstante las explicaciones sobre el uso correcto de este artículo son claras y precisas, aunque no completas, los ejercicios que se presentan tanto en el libro de texto como en el de trabajo no son suficientes ni claros para que el alumno realmente aprenda las regularidades básicas de este aspecto gramatical.

Cuadro 3. Unidad que aborda el artículo definido *the*

Unit 4	Quantity	<i>much and many, some and any something, anyone, nobody, everywhere, a few, a little, a lot of.</i>
	Articles	<i>a, an, the, (no article)</i>

(Soars, 2001)

En el siguiente apartado se describirán la población estudiantil y docente del CEI de la FES Acatlán, específicamente la de los cursos sabatinos de inglés.

1.1.3 Población

En este apartado se describirán la planta docente y la población estudiantil de los cursos sabatinos del Departamento de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán.

1.1.3.1 Planta docente

La planta docente del Departamento de Inglés del CEI está formada, en su mayoría, por egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán y por egresados de Letras Modernas Inglesas, por maestros con capacitación a través del Curso de Formación de Profesores del CELE-UNAM, por egresados de Instituciones Privadas, por profesores con maestrías en Educación y en Lingüística Aplicada, así como por egresados de Licenciaturas afines (Psicología y Pedagogía). Para ingresar a la planta docente del CEI, todos los maestros deben acreditar un examen a través de la

Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros (CTIE) de la UNAM. Este examen comprende tres áreas: Conocimiento y Dominio de la lengua que pretende enseñar, Práctica Docente y Metodología Teórico-Práctica, lo que garantiza su capacidad docente para la enseñanza.

El Centro continuamente ofrece cursos de actualización e impulsa a sus profesores a participar en los diferentes eventos relacionados con la enseñanza de lenguas. A través de estos, se establece un vínculo entre el trabajo de los profesores que realizan labores de investigación y los que solamente imparten clase. Gran parte de la planta docente está integrada por maestros jóvenes que no se muestran renuentes a aceptar los cambios que en los últimos años se han venido dando en la enseñanza.

La política del Departamento de Inglés ha sido dar oportunidades de trabajo y de práctica docente a los pasantes de la Licenciatura de Enseñanza de Inglés y a ellos generalmente se les asignan los primeros niveles de los cursos. Estas características de la planta docente influyen de manera efectiva en la enseñanza porque su actitud y motivación en general es muy positiva.

Esta nueva generación de maestros ya no enseña la lengua de la manera tradicional donde los maestros explican y los estudiantes toman apuntes. Los maestros que trabajan en este Centro tienen conocimientos sobre los diferentes factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje, de las estrategias y estilos de aprendizaje de los alumnos y no ven los errores que los estudiantes cometen como algo malo sino que les enseñan a aprender de ellos. La gran mayoría de los maestros se muestra abierta a la utilización de actividades y materiales didácticos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y tienen la capacidad para guiarlos de manera eficaz.

Una vez descrita la planta docente, se explicarán en el siguiente apartado las características de la población estudiantil.

1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

El cuerpo estudiantil que integra la población a la que va dirigida el diseño de actividades didácticas para facilitar la enseñanza del artículo definido *the*, presenta características que se prestan a la heterogeneidad debido a que en los cursos

sabatinos la mayoría de los estudiantes pertenecen a la comunidad externa. La cantidad de alumnos que el Centro atiende se ha elevado considerablemente en los últimos seis años, lo que indica la importancia del idioma inglés actualmente para la comunidad en general. Para conocer mejor al cuerpo estudiantil, primero se describirá a la comunidad interna.

La comunidad interna está formada principalmente por estudiantes y pasantes de las diferentes licenciaturas de la FES Acatlán. De las 16 carreras que se imparten en Acatlán, sólo tres contemplan como requisito de titulación presentar Constancia del Idioma Inglés. Sin embargo, el Centro atiende alrededor de 3200 alumnos en el Plan Global, con lo que se concluye que aunque el inglés no es una asignatura obligatoria para algunas carreras, la mayoría del alumnado lo asume como un requisito importante, debido a la relevancia que esta lengua ha tomado como medio de comunicación, por lo que hay que destacar, que también la estudian por superación personal. Esta comunidad además está integrada por trabajadores académicos y administrativos y sus familiares directos con derecho a beca.

La edad promedio de la comunidad interna es de 25 años y son alumnos con características que les facilitan el aprendizaje porque están acostumbrados a participar en clase y a trabajar por su propia cuenta.

La comunidad externa está formada por alumnos egresados de la FES Acatlán y de la UNAM con nivel de licenciatura o de posgrado, por alumnos provenientes de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y por público general mayores de 17 años con la secundaria terminada. Entre el público general hay amas de casa, profesionistas, empleados y jóvenes con sus estudios truncados por diferentes razones. Las edades de estos alumnos van desde los 17 años hasta más de los 40. Todos son mexicanos por lo que existe una homogeneidad lingüística.

La motivación de toda la población estudiantil en general, es muy alta. Los motivos para estudiar inglés como lengua extranjera son para el desarrollo profesional y económico, para acceder a otros ámbitos culturales y para tener la oportunidad de relacionarse con personas de otros países.

Aunque la generalidad de los estudiantes son adultos no significa que compartan los mismos estilos de aprendizaje debido a las características ya mencionadas. Por otra

parte, no obstante la mayoría de la población pertenece a un mismo nivel socioeconómico (medio), sus gustos e intereses son muy diferentes entre sí, lo que hace necesario que las clases sean más dinámicas y que se utilicen diferentes tipos de actividades y materiales en un intento de satisfacer a todos los estudiantes.

En el siguiente capítulo de esta investigación se hará una descripción del artículo definido *the* tanto en el idioma inglés como en español y se realizará un análisis contrastivo. Posteriormente, se determinará el tratamiento pedagógico que se propondrá para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje de este aspecto gramatical.

II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describe el artículo definido en inglés así como en español y se hace un análisis contrastivo para distinguir los usos que pueden ser difíciles de internalizar para los estudiantes hispanos de inglés como lengua extranjera. También se analiza el tratamiento pedagógico que los libros de texto y los materiales que se usan en PG 3 dan a este punto gramatical. Además se abordan algunas posturas de la teoría de aprendizaje y de la enseñanza, así como el modelo seleccionado para el diseño de materiales que contribuyan a solucionar los problemas que los estudiantes tienen con el uso del artículo definido *the*.

2.1. Descripción del aspecto lingüístico

En esta sección se realiza la descripción lingüística del artículo definido *the* en inglés a partir de diferentes gramáticas, tanto para nativos hablantes como para estudiantes de inglés como lengua extranjera. Del mismo modo, se hace una descripción lingüística de este artículo en español con el propósito de realizar un análisis contrastivo de este punto gramatical en las dos lenguas, esto con el fin de distinguir los puntos que resultan problemáticos para los estudiantes hispanos de inglés como lengua extranjera. Asimismo, se analiza el tratamiento pedagógico que se le ha proporcionado al artículo definido en los libros de texto, específicamente en los libros y materiales que se utilizan para un nivel equivalente al PG 3 y, en particular, en los libros que se usan en los cursos sabatinos de la FES Acatlán.

2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en inglés

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983) señalan que el desarrollo histórico del sistema de artículos en inglés es similar al que otras lenguas han desarrollado. Del mismo

modo, las autoras explican que el artículo definido es derivado del demostrativo de señalamiento de distancia *that*, mientras que el artículo indefinido proviene del número *one*.

Por su parte, John Opdycke (1941) afirma que el artículo *the* antes era un pronombre demostrativo. Opdycke clasificó a los artículos como adjetivos determinativos tomando en cuenta que estos son los que dan el significado de número, cantidad, dirección y semejanza. Él señala que todos los pronombres usados como adjetivos, adjetivos pronominales o pronombres adjetivales, deberían de ser llamados adjetivos determinativos (*limiting adjectives*) pero también acepta que muchas autoridades en la lengua clasifican a los artículos de manera independiente: *a* y *an* son llamados artículos indefinidos y *the* artículo definido y los clasifican como adjetivos demostrativos.

Así mismo, Opdycke subraya que la claridad y precisión del significado, muchas veces, depende del uso exacto de estas tres pequeñas partes del habla, y que los mejores escritores y hablantes tienen que seguir las reglas que les corresponde en su uso.

En las gramáticas actuales los artículos son clasificados dentro de los determinantes de los sustantivos (*determiners*). Los determinantes son palabras que especifican el rango de referencia de un sustantivo en varias maneras, por ejemplo al hacerlo definido, indefinido o al indicar cantidad.

De acuerdo con Leech y Svartvik (1975), para comprender mejor el rol gramatical de los determinantes se tiene que considerar que estos y los sustantivos pueden usarse juntos. Señalan que hay tres clases de sustantivos comunes significativos o relevantes para la elección de los determinantes: los sustantivos contables en singular (*singular count nouns*) como botella, los sustantivos contables en plural (*plural count nouns*) como botellas, y los sustantivos incontables (*mass nouns*) como carne de puerco y música. Los sustantivos propios generalmente no usan determinantes. Los determinantes siempre anteceden a los sustantivos que determinan. Los mismos autores hacen una clasificación de los sustantivos determinantes en inglés, misma que se aprecia en el cuadro 4.

Cuadro 4. Clasificación de los sustantivos determinantes en inglés

PREDETERMINERS	CENTRAL DETERMINERS	POSTDETERMINERS
a. <i>All, both, half</i>	a. Articles: <i>the, a, an</i>	a. <i>Cardinal numerals: one, two...</i>
b. <i>Double, twice, etc.</i>	b. Demonstratives: <i>this, that...</i>	b. <i>Ordinal numerals: first, second...</i>
c. <i>one-third, etc.</i>	c. Possessives: <i>my, your... and genitives: boys, boy's, boys'...</i>	c. <i>General ordinals: next, last...</i>
d. <i>What, such, etc.</i>	d. Quantifiers: <i>some, any, every, each, either, neither, enough, much</i>	d. Quantifiers: <i>many, few, little, several, more, less, etc.</i>
	e. Wh-determiners: <i>what(ever), which(ever), Who(ever), whose.</i>	

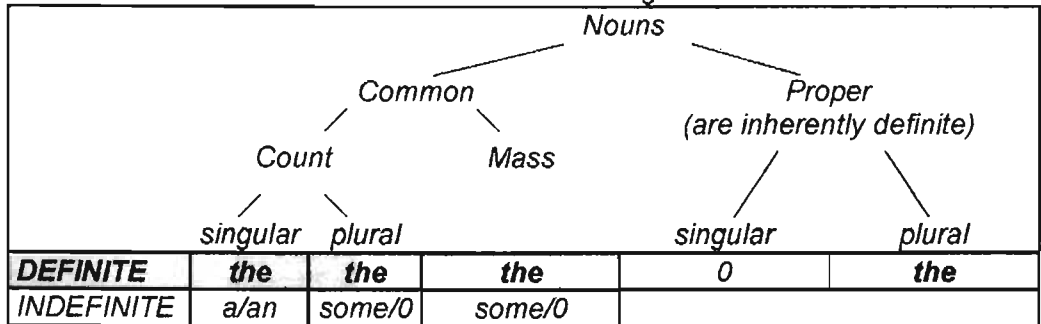
(Leech, 1975)

Como se puede observar, el punto lingüístico que motivó esta investigación se encuentra dentro de los sustantivos determinantes centrales.

Los gramáticos estructuralistas y transformacionales no han tenido mucho éxito al tratar de explicar el uso de los artículos. Una de las razones es porque no van más lejos del nivel de la oración, como señala Celce-Murcia (1983), esto es porque en gran medida se depende del contexto del discurso para poder determinar qué es definido y qué es indefinido. Lo que se obtiene de estos gramáticos es la información útil sobre la clasificación de los sustantivos.

Todos los sustantivos deben ser clasificados como sustantivos comunes o propios, y los sustantivos comunes, a su vez, se clasifican como incontables (*mass*); por ejemplo: agua, ropa y equipaje; o como contables (*count*); por ejemplo: una bebida, una camisa y una maleta, y esto se debe a que sólo los sustantivos contables pueden tener formas de singular y plural.

Aunque las distinciones de propios/comunes y contables/incontables parecen sobreponerse en algunos casos, estas distinciones son útiles y necesarias para manejar el sistema de los artículos en inglés correctamente, el cual, desde un punto de vista estructural o transformacional, puede resumirse en el cuadro 5.

Cuadro 5. Clasificación de los sustantivos en inglés

(Celce-Murcia, 1983)

Como ya se mencionó, un factor importante en el uso correcto de los artículos es la clasificación de los sustantivos en inglés en incontables vs. contables. Los conceptos contables o no contables varían de lengua en lengua debido a que algunos sustantivos que son contables en unas lenguas, en otras son incontables.

Para determinar si un sustantivo común es definido o indefinido, se tiene que considerar el contexto del discurso, esto es, qué tan familiarizado está el locutor/escritor y qué tanto piensa que el oyente/lector también está familiarizado con los sustantivos mencionados. Brown (1973) señala una manera de visualizar la interacción del locutor y el oyente teniendo en cuenta el uso del artículo de los sustantivos comunes en inglés que no son genéricos (cuadro 6).

Cuadro 6. Interacción entre el locutor y el oyente

Speaker (writer)			
		<i>Specific referent</i>	<i>Nonspecific referent</i>
Listener (reader)	Specific referent	<u>Definite:</u> Can I have the car?	<u>Indefinite:</u> There's a spy hiding in your cellar. I heard you once wrote an article on X.
	Nonspecific referent	<u>Indefinite:</u> I saw a funny-looking dog today	<u>Indefinite:</u> I don't have a car. I need a new belt.

(Brown, 1973)

El esquema de Brown indica que el artículo definido se usa adecuadamente sólo si el sustantivo que se discute tiene un referente específico (*specific referent*). Brown

sugiere ocho circunstancias bajo la cuales un sustantivo pudiera tener una referencia específica para el locutor y para el oyente.

1. Únicos para todos: *the moon, the earth, the sun...*
2. Únicos para un ambiente dado: *the blackboard, the ceiling, the floor...*
3. Únicos para un grupo social determinado: *the car, the dog, the baby...*
4. Únicos al ser señalados con la cabeza o la mano: *the book, the chair...*
5. Únicos porque sus características atraen la atención: *the explosion, the streaker...*
6. Únicos por su vinculación: al hablar sobre una casa: *the windows, the garden...*
7. Únicos por definición: *the house with a view, the girl who speaks Basque...*
8. Únicos por una declaración anterior: *I saw a funny-looking dog today. The dog...*

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983: 176-178) agregan a estas ocho categorías propuestas por Brown otras dos:

1. Únicos por un orden o posición específicos en un ambiente o grupo: *the last sentence on the page; the fastest runner in the heat.*
2. Únicos por anticipación: *We found the hubcap of a car that must be very expensive.*

Dada la importancia que tiene el empleo correcto del artículo definido, porque el uso u omisión de éste van a ser determinantes en el significado del mensaje, muchos estudiosos proponen diferentes enfoques para su uso correcto. Por su parte Collins (1991) destaca siete usos principales del artículo *the*.

1. A **the** se le llama **artículo definido**, y es el determinante más común. Se usa *the* cuando la persona a la que se le está hablando tiene conocimiento de la persona u objeto a la que se refiere. Puede ser usado enfrente de un sustantivo singular o plural contable o de uno incontable, por ejemplo:
 - *She dropped the can.*
 - *I remembered the fun I had with them.*
 - *The girls were not at home.*

2. Se usa *the* con un sustantivo cuando se refiere otra vez a alguien o a algo que ya había sido mencionado.
- *I called for a waiter... The waiter with a moustache came.*
 - *I have bought a house in Wales... The house is in an agricultural area.*
3. Se usa *the* con un sustantivo y un calificativo; como un enunciado preposicional o una cláusula relativa. Cuando se especifica de que persona u objeto se está hablando.
- *I have no idea about the geography of Scotland.*
 - *The book that I recommended now costs over three pounds.*
4. Se usa *the* con un sustantivo cuando se está refiriendo a algo que es único en el mundo.
- *They all sat in the sun.*
 - *We have landed men in the moon.*
 - *The sky was a brilliant blue.*
- También se usa *the* cuando nos referimos a algo que sólo existe en un lugar en particular.
- *Mrs. Robertson heard that the church had been bombed.*
 - *He decided to put some words on the blackboard.*
5. Se puede usar *the* con un sustantivo contable en singular cuando se quiere hacer una declaración general sobre todas las cosas de ese tipo. Por ejemplo, si se dice: "*The whale is the largest mammal in the world*", se refiere a todas las ballenas, no a una en particular.
- *The computer allows us to deal with a lot of data very quickly.*
 - *My father's favourite flower is the rose.*
 - *The dog is the best pet.*

6. Se puede usar *the* con sustantivos contables en singular cuando se está refiriendo a un sistema o servicio. Por ejemplo, se puede usar "*the phone*" al referirse al sistema telefónico, y "*the bus*" al referirse al servicio de autobuses.

- *I don't like using the phone.*
- *How long does it take on the train?*

7. Se puede usar *the* con el nombre de un instrumento musical cuando se está hablando sobre la habilidad de alguien para tocar ese instrumento.

- *"You play the guitar. I see", said Simon.*
- *Geoff plays the piano very well.*

Por su parte, Collins resalta otros usos del artículo definido en inglés aparte de los ya mencionados y los divide en cinco puntos que se muestran en el cuadro 7.

Cuadro 7. Usos y omisiones del artículo definido *the*

Se usa <i>the</i>	No se usa <i>the</i>
<p>1.-Al hablar de una familia: <i>the Browns, the Bushes</i>, etc. -Con algunos títulos: <i>the Queen of England, the Princess Diana</i>, etc. -Con nombres de algunos edificios, organizaciones, periódicos y obras de arte: <i>the Taj Mahal, the United Nations, the David</i>, etc.</p>	<p>1.-Con sustantivos propios: <i>Peter, New York</i>, etc.</p>
<p>2.-Con algunos nombres propios de lugares geográficos: <i>the Bay of Biscay, the Suez Canal, the Pacific Ocean</i>, etc. -Con nombres de países que incluyen las palabras <i>kingdom, Republic, status o union</i>: <i>the United Kingdom, the Soviet Union</i>, etc. -Con nombres de países en plural: <i>the Netherlands, the Phillipines</i>, etc. -Con nombres de cordilleras montañosas y grupos de islas: <i>the Alps, the Himalayas, the Bahamas, the Canaries</i>, etc. -Con regiones del mundo o de un país que incluyen los puntos cardinales: <i>the Middle East, the Far East, the north of England, the west of Ireland</i>, etc. -Con nombres de zonas de agua: <i>the Mediterranean Sea, the Panama Canal, The Gula of Mexico, the Straits of Gibraltar</i>, etc.</p>	<p>2.-Con nombres de países en singular: <i>China, Italy, Mexico</i>, etc. -Con nombres de montañas individuales: <i>Everest, Etna</i>, etc. -Con nombres de islas individuales: <i>Minorca, Bali</i>, etc. -Con <i>northern, southern, eastern o western</i> y un nombre singular: <i>northern England, western África</i>, etc. -Con continentes, calles, ciudades o direcciones: <i>Asia, Oxford Street, Tokio, 15 Park Street</i>, etc.</p>

(Adaptado de Collins, 1991)

Cuadro 7. Usos y omisiones del artículo definido *the* (continuación)

Se usa <i>the</i>	No se usa <i>the</i>
<p>3.-Con adjetivos tales como <i>rich, poor, young, old, y unemployed</i> para hablar sobre un grupo de gente (no se necesita un sustantivo): <i>Only the rich are happy; My friends are discussing the problem of the unemployed;</i> etc.</p> <p>-Con un adjetivo como sujeto de un verbo (el verbo se usa en plural): <i>In the cities the poor are as badly off as they were in the villages.</i></p>	
<p>4.-Con los adjetivos de algunas nacionalidades para hablar sobre la gente que vive en un país: <i>The Spanish claimed that the money had not been paid; They are in war with the Americans;</i> etc.</p> <p>-Con nacionalidades en plural: <i>the Germans, the Mexicans, the Canadians,</i> etc.</p> <p>-Con un adjetivo de nacionalidad como sujeto de un verbo (el verbo se usa en plural): <i>The Germans are worried;</i> etc.</p>	
<p>5.-Con los superlativos: <i>the youngest, the worst, the cleverest,</i> etc.</p>	

(Adaptado de Collins, 1991)

En cuanto a la pronunciación, Christophersen y Sandved (1969) indican que el artículo definido en inglés tiene tres alomorfos.

- (a) / ðə /. Forma usada generalmente antes de fonemas consonantes.
- (b) / ði /. Forma usada generalmente antes de fonemas vocales.
- (c) / ði : /. Se usa cuando el artículo recibe mayor énfasis, para distinguir la forma de una construcción con otro determinante.

Resumiendo lo anterior, el artículo *the* se puede usar enfrente de cualquier sustantivo, así como cuando la persona a la que se le está hablando conoce la persona u objeto de que se habla. También se usa cuando se está refiriendo a algo o a alguien que ya había sido referido anteriormente, o cuando se está especificando sobre qué persona u objeto se está hablando. Del mismo modo, se usa *the* cuando se está refiriendo a algo que es único y cuando se quiere utilizar una muestra como ejemplo para decir algo sobre todas las cosas de ese tipo.

A continuación se describe este mismo punto gramatical, artículo definido, en español. Para este propósito, se utilizan diferentes gramáticas, tanto para nativo hablantes del español, como para estudiantes de español como lengua extranjera.

2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en español

En español, se da el nombre de artículos a las palabras *el, la, los, las, un, una, unos, y unas*. Estas palabras modifican al sustantivo al anteponersele, por lo que algunos gramáticos como Gili Gaya (1961) y González (1921) los clasifican como adjetivos. Seco (1972) señala que los artículos en su condición de acompañantes de los sustantivos hacen que estos últimos acomoden su forma al género y número de ellos, y que a esta acomodación se le llama concordancia. El artículo *lo* tiene un género neutro, (Alcina, 1975) por lo que no necesariamente distingue concordancia con el género, por ejemplo: "*Lo bueno...Lo buena...*" (ver cuadro 8).

Cuadro 8. Artículos definidos e indefinidos en el idioma español

Clasificación	Singular		Neutro	Plural	
	Masculino	Femenino		Masculino	Femenino
Definidos	<i>El</i>	<i>La</i>	<i>Lo</i>	<i>Los</i>	<i>Las</i>
Indefinidos	<i>Un</i>	<i>Una</i>		<i>Unos</i>	<i>Unas</i>

Como se puede observar en el cuadro anterior, los artículos tienen varias formas, mismas que deben adoptar de acuerdo con el **género y número** del sustantivo o elemento sustantivado al que modifican:

Masculino- *El* se usa para el **singular**: el libro.

Los se usa para el **plural**: los libros.

Femenino- *La* se usa para el **singular**: la casa.

Las se usa para el **plural**: las casas.

3. El artículo definido, al igual que con los nombres comunes, también se usa con algunos nombres propios, por lo que es importante establecer una distinción entre los tipos de nombres que puede determinar. (ver cuadro 9)

Cuadro 9. Nombres que determina el artículo definido en español

NOMBRES			
PROPIOS	COMUNES		
	CONCRETOS		ABSTRACTOS
	medibles	contables	

(Lengua Española en Martín, 2004)

A. Nombres propios

Lo que diferencia al nombre propio del común es el hecho de que el primero es previamente conocido por los interlocutores y no necesita ser identificado. Por lo tanto, los nombres propios de personas y de lugares aparecen generalmente sin artículo. Pero hay algunos casos en los que esta regla no se cumple, como se observa en los siguientes ejemplos:

* Cuando nos encontramos con el nombre de algún río, monte, mar,... Lo que ocurre es que existe una omisión del referente común que sí va acompañado del artículo. Al suprimir el nombre común, el artículo aparece junto al nombre propio.

- El Bravo pasa por Chihuahua.
- Me gusta montar en el Nevado de Toluca.

* El artículo definido se usa con algunos nombres propios cuando éste forma parte de ellos. En estos casos el artículo no tiene función de determinante:

- La India, El Congo, Los Estados Unidos...
- La Mancha, El Cerro de la Silla...

* El artículo definido se usa también con:

- Grupos de islas: las Canarias, las Bahamas, las Azores...
- Cadenas montañosas: los Pirineos, los Alpes, los Andes...
- Montañas: el Popocatepetl, el Himalaya...
- Lagos: el Beikal, el Chapala, el Leman...

* Los nombres propios de personas generalmente no llevan artículos, pero sí se usa el artículo en ciertos casos:

- Con los nombres en plural: Los Pérez, Los Hernández...
- En algunos casos con apellidos de mujeres: La Mistral, La Pondadour...
- Con apellidos de italianos famosos: El Dante, El Miguel Angel...
- Con títulos: La reina Isabel, El doctor Sánchez... (pero cuando nos dirigimos directamente a la persona, aunque la llamemos por el título que posee, se debe eliminar el artículo).

B. Nombres comunes

Con respecto a los nombres comunes es necesario hacer la clasificación entre los nombres abstractos y los concretos, dentro de los últimos se incluyen los contables y los medibles (incontables).

Los nombres concretos contables designan seres u objetos delimitados en su extensión y pueden ir acompañados de los numerales cardinales: *tres personas*, *un caballo*... Sin embargo, los nombres medibles designan sustancias continuas, o en volumen, y no pueden ser contabilizados mediante numerales: *agua*, *madera*, *hierro*...

Cuando los nombres medibles van acompañados de numerales sufren un cambio de significado, por ejemplo en: *dos hierros* ya no se hace referencia a la sustancia, sino a dos barras de hierro. Esta posibilidad de recategorizar al sustantivo medible que presenta el numeral, la desarrolla en gran medida el artículo. De acuerdo con Martí (2004), es el determinante o su ausencia el que transforma a un nombre. Ejemplos:

* Con relación a los nombres contables, los cuales se encuentran dentro de los abstractos, el artículo definido acompaña al nombre en determinados casos:

- Tienes jitomate en la camisa.
- Tener casa es un lujo.
- Mete los jitomates al refrigerador.
- La casa es grande y acogedora.

- * El artículo definido aparece siempre con nombres que designan realidades únicas:
 - El sol, la luna, el cielo, la tierra...

* El artículo definido con frecuencia tiene un valor posesivo, especialmente si se refiere a las partes del cuerpo y a las prendas de vestir y de adorno:

- Tienes la nariz sucia.
- Tomó el sombrero y el abrigo y salió.

4. El artículo definido acompaña también a los nombres que indican clase general:

- Los franceses son orgullosos.
- Los republicanos han ganado las elecciones.

5. El artículo definido ofrece la función de presentar la pluralidad. A veces, cuando el sustantivo está en singular y la frase no se incluye en ningún contexto que sirva de apoyo, el artículo hace que la noción se entienda con un sentido de pluralidad:

- El perro es el mejor amigo del hombre.
- La mujer es un ser enigmático y maravilloso.

6. Se usa el artículo definido en la construcción de comparaciones:

- Leonel es el más guapo.
- Ella es la más solicitada.

7. Cuando tenemos sustantivos contables en singular en funciones propias del sustantivo como sujeto, complemento... Si no se usa el artículo, la frase es incorrecta:

- El/Un perro ladraba. (Perro ladraba, es incorrecto)

8. Los nombres contables en plural pueden ir fácilmente sin artículo. En estos casos se puede utilizar también el artículo indeterminado y el significado sería el mismo:

- Veo libros en el librero. = Veo los/unos libros en el librero.
- Ladraban perros en la calle. = Ladraban los/unos perros en la calle.

9. En muchos casos, la ausencia o presencia del artículo cambia la clase del sustantivo, es decir, un sustantivo común y medible puede convertirse en contable si aparece precedido del artículo, y de igual manera, un nombre contable se puede transformar en medible cuando desaparece el artículo.

* Los sustantivos como pan, hierro, madera, agua, café... designan una materia o sustancia y por lo tanto, son medibles, pero cuando estos sustantivos van acompañados de un artículo, pasan a designar un objeto y se transforman en contables:

- Dame el pan.
- Le pegó con la madera en la cabeza.
- Pasé por encima de los hierros.
- No le gustó el café.

10. El artículo puede sustantivar frecuentemente a un adjetivo:

- Dame el rojo.
- Ya llegó el enojón.

11. El artículo también puede sustantivar a otros elementos de la oración:

- Estoy esperando el sí. (En este caso, **sí** es un adverbio sustantivado).
- Dime el porqué de tu actitud. (La conjunción **porqué** está sustantivada).
- Al que madruga, Dios... (El pronombre relativo **que**, está sustantivado).
- El que tiene prisa va despacio. (El pronombre relativo **que**, está sustantivado).
- El correr me ayuda. (El verbo **correr**, está sustantivado).
- El llorar limpia el alma. (El verbo **llorar**, está sustantivado).

12. Se usa el artículo **el** ante nombres femeninos que empiezan con **a**:

- El alma.
- Se llevó el arma sin avisar
- Dame el agua.
- Perdió el acta de matrimonio.

13. Las preposiciones **a** y **de** se contraen obligatoriamente con el artículo cuando este se encuentra en su forma masculino-singular (el), de esta manera se forman las dos únicas contracciones escritas que hay en el español, **al** y **del**:

- Voy al trabajo. (a + el)
- El libro es del profesor. (de + el)
- Llévame al cine con el dinero del niño.
- Saca al conejo del cajón.

En resumen, se puede concluir que el artículo es una forma especial del adjetivo y que es un modificador directo del sustantivo o elemento sustantivado cuya única función sintáctica es la de señalar el género y el número del sustantivo. Morfológicamente tiene las formas: el, la, los y las. El artículo no tiene significación por sí solo ya que es semánticamente vacío.

En cuanto a sus usos, el artículo puede acompañar, siempre presidiéndolo, a un sustantivo, también puede sustantivar a un adjetivo o a otro elemento de la oración. Aunque los nombres propios generalmente no llevan artículos, en ciertos casos sí los llevan.

En el siguiente apartado, se hace el análisis contrastivo de este punto gramatical entre el español y el inglés con el fin de identificar las similitudes y diferencias en su uso en estas dos lenguas.

2.1.3 Análisis contrastivo

En este apartado se hace el análisis contrastivo de los usos del artículo definido en inglés y en español con el propósito de identificar, principalmente, las diferencias en el uso de este punto gramatical en estos dos idiomas.

La importancia de hacer el análisis contrastivo radica en que, con él, se pueden distinguir las peculiaridades del uso del artículo definido en la lengua meta que pueden resultar difíciles de explicar, o los que pueden ser difíciles de internalizar. La identificación de puntos problemáticos nos ayudan en la elaboración de materiales didácticos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje de este aspecto gramatical.

Los contrastes más notorios entre el artículo definido en inglés y en español, es en las formas que toma en cada idioma. La siguiente tabla ilustra estas diferencias. (ver cuadro 10)

Cuadro 10. Artículos definidos en inglés y español

	ESPAÑOL		INGLÉS
	Singular	Plural	(Singular o Plural)
masculino	el	los	<i>the</i>
femenino	la (el)	las	<i>the</i>
contracción con la preposición <u>de</u>	del (de el)	0	
contracción con la preposición <u>a</u>	al (a el)	0	

Usar correctamente el artículo definido *the* no es un asunto fácil para los estudiantes mexicanos de inglés como lengua extranjera, principalmente porque en español su uso es más específico y más frecuente. Este artículo tiene la particularidad de cubrir los artículos del español: *el, la, los, las*; lo que significa que una de sus funciones es la de determinar el género y el número de lo que se está hablando, mientras que en inglés el artículo definido no tiene estas características porque éstas son propias del sustantivo.

El problema principal radica en reconocer cuándo se debe de omitir el artículo porque el uso o la omisión de éste cambian por completo la idea de una oración. El uso apropiado del artículo definido en inglés depende principalmente del contexto y del conocimiento del interlocutor del objeto o persona de la que se está hablando.

En inglés, generalmente, no se usa el artículo definido con nombres propios de personas, ni cuando se utilizan títulos, mientras que en español sí:

Mr. Brown is here.

El señor Brown está aquí.

Luis stole my pen.

Luis robó mi pluma.

* El Luis robó mi pluma. (Tono despectivo)

King Arthur.

El rey Arturo.

Dr. Skinner.

El doctor Skinner.

* Notemos que en la segunda oración, aunque en español tampoco se usa el artículo definido con nombres de personas, sí se puede usar para expresar desprecio o nombrar a la persona de modo despectivo.

El artículo definido *the* no se usa cuando nos referimos a iglesias, escuelas, prisiones, hospitales y otros lugares públicos de reunión en cuanto a su uso genérico como tal, mientras que en español sí:

She goes to school.

Ella va a la escuela. (es una estudiante)

He is in hospital.

Él está en el hospital. (ingresado)

I visited him in jail.

Lo visité en la cárcel. (está encarcelado)

Aunque en inglés el artículo definido no se usa delante de nombres de sustancias, colores e idiomas, en español sí:

Iron is hard.

El hierro es duro.

Yellow is a bright colour.

El amarillo es un color brillante.

Spanish is an interesting language.

El español es una lengua interesante.

Del mismo modo, en inglés no se usa el artículo para los días de la semana ni para la hora y en español sí:

On Thursday.

El jueves.

At twelve thirty.

A las doce y media.

En inglés tampoco se usa el artículo definido cuando hablamos de las diferentes comidas del día, ni sobre comidas en general, mientras que en español sí:

Lunch is at ten.

El almuerzo es a las diez.

Dinner was delicious.

La cena estuvo deliciosa.

Do you like fried eggs?

¿Te gustan los huevos fritos?

He likes coffee.

A él le gusta el café.

El artículo definido en inglés no se usa cuando hablamos de actividades, oficios y juegos en sentido general, y en español sí:

Chess is interesting.

El ajedrez es interesante.

I like hunting.

Me gusta la cacería.

Mexican architecture is beautiful.

La arquitectura mexicana es hermosa.

En inglés no se usa para hablar de porcentajes, mientras que en español sí:

<i>Give me ten percent.</i>	Dame <u>el diez por ciento</u> .
<i>I paid twenty percent.</i>	Pague <u>el veinte por ciento</u> .

Mientras que en inglés, para mencionar las partes del cuerpo se utiliza el verbo tener, en español se nominan además, indistintamente con o sin el artículo definido:

<i>My sister has curly hair.</i>	Mi hermana <u>tiene el cabello</u> rizado.
	Mi hermana tiene cabello rizado.
<i>My husband has big feet.</i>	Mi esposo <u>tiene los pies</u> grandes.
	Mi esposo tiene pies grandes.

En inglés no se usa el artículo con los sustantivos usados en sentido general, y en español sí:

<i>Cats love milk.</i>	<u>Los gatos</u> aman la leche.
<i>Men don't cry.</i>	<u>Los hombres</u> no lloran.

En inglés tampoco se usa este artículo después de las preposiciones *by*, y *of*, pero en español sí:

<i>He caught me by force.</i>	El me atrapó <u>por la fuerza</u> .
<i>You don't know the value of money</i>	<i>Tú no conoces el valor <u>del dinero</u>.</i>

A continuación se revisan diferentes libros de texto de inglés para extranjeros, con el propósito de analizar el tratamiento pedagógico que le dan al artículo definido.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

En este apartado se realiza la revisión de diferentes libros de texto de inglés para extranjeros, series completas principalmente, y en particular se analiza el libro de texto que actualmente se utiliza en el nivel PG-3 de los cursos sabatinos, con el propósito de discernir si estos dan el debido énfasis al estudio del artículo definido *the* en el idioma inglés.

De acuerdo con Lado (1957), una de las principales características que deben tener los libros de texto, es satisfacer las necesidades de los estudiantes, lo que hace necesario que cubran de manera amplia, clara y específica, las estructuras gramaticales que les son difíciles de internalizar porque son diferentes de las de su lengua materna. Al hacer el análisis contrastivo del artículo definido en inglés y en español, nos damos cuenta que hay muchas correspondencias de uso del artículo definido entre estos dos idiomas, pero también notamos que son muchas sus diferencias y que dependiendo del uso u omisión de este punto gramatical variará considerablemente el mensaje de una oración.

Debido a lo expuesto anteriormente, es de suponerse que los libros de texto abordan este aspecto de la gramática de manera completa, pero al revisar alrededor de 20 libros de texto de diferentes niveles, nos damos cuenta que no sólo no se le da el tratamiento pedagógico adecuado, sino que en la gran mayoría de estos libros no se aborda específicamente el artículo definido. Entre los libros que no estudian este punto se encuentran los siguientes:

En casi todos los libros de la serie *Interchange. English for International Communication* (Richards et al., 1990-1994), el libro *Interchange 1*, en su apartado dedicado a la gramática de la unidad 2, menciona que se utiliza *the* cuando se nombran lugares determinados. Los textos de la serie *Atlas. Learning Centered Communication* (Nunan, 1995); la serie *Freeway. An Integrated Course in Communicative English* (Pavlik; 1995); el libro de texto *Think in English 1* (Stanley et al., 1988) sí incluyen el uso de los artículos indefinidos en inglés y que aunque no le dan un tratamiento específico al artículo definido, algunos incluyen su uso en ciertos ejercicios para llenar los espacios en blanco, pero con estos ejercicios sólo se puede inferir la regla que corresponde a que el artículo definido se usa por segunda mención del sustantivo o con nombres específicos.

La serie *East West* (Graves et al., 1988-1994) está integrada por cuatro libros de texto con sus respectivos libros de trabajo: *East West Basics*, *East West 1*, *East West 2* y *East West 3*. El punto gramatical del artículo definido es abordado concretamente hasta el libro *East West 1*, en el cual se especifica que se usa *the* cuando un elemento ya ha sido mencionado con anterioridad, y en el libro de texto incluyen un ejercicio para

llenar los espacios en blanco donde se contrasta el uso del artículo definido con el indefinido. Este punto gramatical se vuelve a abordar en el libro de texto *East West 2*, haciendo mención a la regla que señala que el artículo definido se usa para hablar sobre algo que es único y también contrasta su uso con el del artículo indefinido en un ejercicio del libro de trabajo.

Dentro de los libros de texto que incluyen un estudio más profundo sobre el uso del artículo definido se encuentra el libro *Focus on Grammar. A basic Course for Reference and Practice* (Shoenenberg, 1994). Las explicaciones y ejemplos están incluidos en la sección de apéndices y, aunque especifica 8 de sus usos más importantes, no aclara cuando no debe usarse este artículo; del mismo modo, los ejercicios que presenta no son suficientes para que el alumno realmente maneje este aspecto gramatical con corrección.

Otro libro que también hace mención del uso correcto del artículo definido en inglés es el *Interactions Two. A communicative Grammar* (Werner et al., 1996). En este libro se especifica el uso del artículo *the* con locaciones, cuando va después del verbo *ir* en la estructura *go to the...*, y de manera explícita también presentan algunos más de sus usos. Los ejercicios que presentan para su aplicación, aunque son varios y algunos muy completos, no todos logran puntualizar las áreas en las que los estudiantes de inglés como lengua extranjera pueden tener más problemas, debido a la generalización de las reglas o a la interferencia de la lengua materna.

Ya que este trabajo está dirigido a los estudiantes de inglés del nivel PG 3 que se imparte en la FES Acatlán, se deben analizar sobre todo, los libros que se utilizan en estos cursos.

Los libros de texto que se utilizan en el Plan Global de esta Institución son los de la serie *American Headway* (Soars y Soars, 2002-2002). Esta serie está diseñada bajo un enfoque comunicativo que abarca la gramática con explicaciones y actividades. Una de las principales características de este método es que los estudiantes son guiados para trabajar las reglas gramaticales por ellos mismos. Por supuesto, los libros brindan los medios para que esto pueda llevarse a cabo. Desafortunadamente, los libros de texto que se utilizan en los niveles anteriores al PG 3 no abordan este punto gramatical de manera concreta.

Es precisamente en el libro que se utiliza en este nivel, *American Headway 2* que se aborda el uso del artículo definido específicamente. El uso de este punto está explicado en la unidad 4, contrastando su uso con el del artículo indefinido a través de un texto y un ejercicio en el que los estudiantes deben llenar los espacios en blanco, y otro que, con la ayuda de sus compañeros a través de la discusión, deben identificar cuándo es usado correctamente y cuándo no. En la sección del libro dedicada a las explicaciones gramaticales, se presentan algunos de los aspectos más importantes sobre este artículo (ver cuadro 11)

Cuadro 11. Grammar reference (American Headway 2)

<p>4.2 Articles- a and the The indefinite article <i>a</i> or <i>an</i> is used with singular, countable nouns to refer to a thing or an idea for the first time.</p> <ul style="list-style-type: none"> • We have a cat and a dog. • There's a supermarket on Adam Street. 		
<p>The definite article <i>the</i> is used with singular and plural, countable and noncountable nouns when both the speaker and the listener know the thing or idea already.</p> <ul style="list-style-type: none"> • We have a cat and a dog. The cat is old, but the dog is just a puppy. • I'm going to the supermarket. Do you want anything? (We both know which supermarket.) 		
Indefinite article	Definite article	No article
<p>The indefinite article is used:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. With professions. - I'm a teacher. 2. With some expressions of quantity. - A pair of, a little, a couple of, a few. 3. In exclamations with what + a count noun. - What a beautiful day! - What a pity! 	<p>The definite article is used:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Before oceans, rivers, hotels, theaters, museums, and newspapers. - The Atlantic, the National Museum, the New York Times, the Ritz. 2. If there is only one of something. - The sun, the president, the government. 3. With superlative adjectives. - He's the richest man in the world. - Jane's the oldest in the class. 	<p>There is no article:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Before plural and noncountable nouns when talking about things in general. - I like potatoes. - Milk is good for you. 2. Before countries, towns, streets, languages, meals, magazines, airports, stations, and mountains. - I had lunch with John. - I bought <i>Cosmopolitan</i> at South Station. 3. Before some places and with some forms of transportation. - At home, in/to bed, at/to

(Adapted from John y Liz Soars, 2002)

Cuadro 11. . Grammar reference (American Headway 2)

Indefinite article	Definite article	No article
		work, at/to school, by bus, by plane, by car, by train, on foot. - She goes to work by bus. - I was home yesterday evening. 4. In exclamations with what + a noncount noun. - What beautiful weather! - What loud music! Note: In the phrase go home , there is no article and no preposition . - I went home early. NOT I went to home.

(Adapted from John y Liz Soars, 2002)

Desafortunadamente, los ejercicios que se presentan tanto en el libro de texto como en el libro de trabajo, no son los necesarios ni los más adecuados, para que los estudiantes realmente se den cuenta de las diferencias lingüísticas que hay en el uso de este aspecto gramatical en las dos lenguas, para evitar, de este modo, la interferencia y la generalización, que son los puntos que más errores ocasionan en su producción lingüística.

Debido a que los ejercicios que se presentan para practicar el artículo definido *the* no son suficientes ni claros para que los estudiantes realmente aprendan las regularidades básicas de este punto, se hace necesaria la elaboración de materiales que contribuyan al aprendizaje de este aspecto de la gramática del idioma inglés. De manera particular, las actividades que se desarrollarán en este trabajo se basarán en las siguientes reglas:

- Se usa *the* cuando la persona a la que se le está hablando tiene conocimiento de la persona u objeto a la que se refiere. Este artículo puede ser usado enfrente de cualquier sustantivo, ya sea un sustantivo singular contable, un sustantivo incontable o un sustantivo contable en plural.
- Se usa *the* antes de océanos, ríos, mares, hoteles, teatros, museos y periódicos.

En el siguiente apartado se hace una revisión de algunas posturas de la teoría de aprendizaje y, para conocer mejor el lenguaje que producen los alumnos en su producción lingüística, también se describen las características del interlenguaje y del análisis de error.

2.2 Teorías de aprendizaje

En este apartado se describen las diferentes teorías de aprendizaje que se han desarrollado con el fin de explicar cómo se adquiere el conocimiento, así como sus autores más relevantes. La teoría en la que se enfoca esta investigación, principalmente, es la cognitiva y su corriente constructivista. Así mismo, se explica la importancia del interlenguaje y el análisis de error en el proceso de aprendizaje.

Existen diversas teorías que tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos. El **conductismo** y la **teoría cognitiva** (también conocida como teoría cognoscitiva) son las principales teorías a partir de las cuales se hacen diferentes estudios con el fin de explicar cómo ocurre el aprendizaje.

El conductismo inicia a principios del siglo XX y se basa en el estudio del aprendizaje mediante condicionamientos de estímulo-respuesta. Esta teoría tiene una concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje, es decir, postula que el conocimiento se origina a partir de asociaciones de ideas. Esta teoría también se caracteriza porque se ve al sujeto como un ser pasivo y receptivo y porque no considera la existencia de los procesos mentales que surgen durante el aprendizaje. Entre sus principales representantes se encuentran Pavlov y Skinner.

Como reacción ante la teoría conductista, surge la teoría cognitiva que busca explicar los procesos mentales con lo que el ser humano adquiere el conocimiento. Esta teoría propone centrarse en los procesos internos del individuo y en la forma de captar la información a través de diferentes medios como la percepción, la comprensión, el lenguaje, etc. Así mismo considera a los sujetos como elaboradores o

procesadores activos de la información. A continuación se describe más detalladamente esta teoría.

2.2.1 Teoría cognitiva

Como resultado de los avances científicos y tecnológicos, se consolida más la idea de que el ser humano adquiere el conocimiento a través de procesos mentales. A partir de los avances en la tecnología computacional, la psicología ve a la mente humana como un procesador de información.

Pozo (1994: 42-52) aclara que el procesamiento de la información en una computadora se da mediante la manipulación y asociación de la información, mientras que en el ser humano se da a través de significados, los cuales necesitan de la mente para ser interpretados. Pozo también señala (de acuerdo con Piaget y Vygotskii) que el procesamiento de la información es a través de la manipulación de símbolos, en donde el proceso depende de la interacción del sujeto con la tarea y el contexto ambiental o social a la que se enfrenta, originando como resultado un aprendizaje.

McLaughlin por su parte (1987: 133), explica que la teoría cognitiva percibe al aprendizaje como un proceso cognitivo, debido a que involucra representaciones mentales y procesos internos que regulan y guían la actuación lingüística (entiéndase por actuación lingüística "el uso real que el hablante hace de su lengua" -Oseguera, 1992: 13). Esta teoría se basa fundamentalmente en dos nociones que explican como se procesa la información y se adquiere el conocimiento: la **automatización** (procesamiento de la información de una manera automática a través de la práctica) y la **reestructuración** (perfeccionamiento y control de la actuación lingüística).

En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, McLaughlin (1987: 133) expresa que éste "es visto como la adquisición de habilidades cognitivas complejas" y que para lograrlo "se requiere de la automatización de una serie de sub-habilidades" que componen la actuación lingüística del sujeto. Para lograr esta automatización es necesario que el individuo repita o practique sus habilidades para la resolución de tareas de manera rutinaria. Karmiloff-Smith (1986, en McLaughlin, 1987: 134) explica que cada vez que el sujeto mejora su actuación lingüística ante un problema, hay una

reestructuración constante y tiene más control sobre sus representaciones internas al simplificar e integrar la nueva información.

McLaughlin (1987: 134) indica que cuando se realizan diferentes operaciones mentales se requiere de cierta energía para que los procesos cognitivos se efectúen. Cualquier tarea que sea nueva para el sujeto requerirá de una gran cantidad de energía (es decir, se llevan a cabo los procesos controlados), mientras que si la tarea ya ha sido automatizada por el individuo, ésta necesitará de poca energía para ser procesada (es decir, se llevan a cabo los procesos automáticos).

Una vez procesada la información, ésta se almacena en la memoria. Shiffrin y Schneider (1977, en McLaughlin, 1989: 134) consideran a la memoria como una gran colección de nodos interconectados. En cada nodo se almacena cierta información específica. Ellos clasifican dos formas de almacenamiento de información: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. En la primera, que tiene una capacidad limitada, un pequeño número de nodos es activado a través de estímulos externos y es donde se almacena provisionalmente la información y se efectúan los procesos controlados. En la segunda se encuentra la mayor parte de nodos inactivos o pasivos que son los que almacenan la información aprendida, y es aquí donde se realizan los procesos mecánicos o automáticos. El procesamiento controlado se realiza a través de la activación de los nodos en una secuencia cuando se necesita de una respuesta aún no aprendida, esta activación es temporal y tiene una capacidad limitada. El procesamiento automático se lleva a cabo cada vez que una información apropiada (*input*) activa ciertos nodos de la memoria para procesarla.

El aprendizaje involucra la transferencia de la información que se encuentra en la memoria a corto plazo y que pasa a la memoria a largo plazo. Esta transferencia requiere de tiempo y práctica por parte del aprendiente. Cuando hay aprendizaje se origina una constante modificación y reestructuración de representaciones cognitivas (McLaughlin, 1987: 135).

McLaughlin indica que más que automatizar las tareas, el sujeto al aprender alguna habilidad cognitiva necesita organizar y estructurar la información que ha adquirido. Cuando hay más aprendizajes, los esquemas mentales cambian al tener que ser reestructurados.

Por su parte, O'Malley y Chamot (1990: 16) señalan que las representaciones mentales y el proceso de adquisición de estas habilidades cognitivas en el aprendizaje de una segunda lengua (una lengua diferente a la materna), son similares a las descritas por la teoría cognitiva del aprendizaje. Esta teoría hace una distinción entre los procesos de la comprensión de la lengua al escucharla o leerla, y los que resultan al producirla.

O'Malley y Chamot (1990: 16-18)) explican que la nueva información se adquiere a través de un proceso de decodificación que está dividido en cuatro etapas: selección, adquisición, construcción e integración.

A través de la selección, los aprendientes se enfocan en la información específica y la transfieren a la memoria a corto plazo. En la adquisición, los sujetos transfieren la información adquirida a la memoria a largo plazo para ser almacenada. En la de construcción, los individuos construyen conexiones internas dentro de la memoria a corto plazo, para ello se ayudan de la información almacenada a largo plazo para comprender mejor la nueva información. En la etapa de integración, los aprendientes activan sus conocimientos previos y transfieren esta información a la memoria a corto plazo para ayudarse a procesar la nueva información.

Así mismo, O'Malley y Chamot aclaran que aunque los estudios y el desarrollo sobre la adquisición de una segunda lengua sirven como un punto de referencia para comprender cómo se dan los procesos mentales, en realidad no son suficientes para explicar el papel del proceso cognitivo en el aprendizaje de una segunda lengua.

Anderson (1983, en O'Malley y Chamot, 1990: 20-23) distingue que la información en la memoria puede ser: estática, lo que el sujeto sabe, y dinámica, lo que el sujeto sabe cómo hacer, y señala que todo lo que el sujeto sabe constituye el conocimiento declarativo, mientras que lo que sabe cómo hacer forma el conocimiento procesal. El conocimiento procesal se refiere a la habilidad para ejecutar varios procesos mentales, como al producir el lenguaje o aplicar conocimiento adquiridos en la resolución de problemas. Este conocimiento se adquiere de manera gradual y a través de la práctica extensiva. Las representaciones del conocimiento procesal pueden ser representadas en lo que Anderson (1983, 1985) describe como sistemas de producción.

El conocimiento declarativo no necesariamente tiene que ser verbal, ya que puede tomar la forma de archivos (*strings*) temporales o de imágenes; este conocimiento puede ser descrito por el sujeto y es almacenado en la memoria a largo plazo principalmente a través de representaciones preposicionales que ignoran los detalles, pero guardan la información significativa. Las relaciones y los razonamientos en un análisis preposicional pueden ser presentados de manera esquemática por una red o sistema preposicional, la cual está formada por unidades básicas interrelacionadas llamadas nodos. Anderson (1983, en O'Malley y Chamot, 1990: 23) expone que las grandes unidades de significado que pueden ser representadas por redes preposicionales, necesitan de un esquema o de una configuración de características interrelacionadas que definan un concepto. Cualquier concepto en este esquema puede tener diferentes significados, y los nodos que lo forman están interconectados con otras redes, facilitándole al sujeto hacer inferencias sobre los conceptos.

Para que las habilidades cognitivas puedan ser representadas en sistemas de producción, es necesario que haya un objetivo o propósito interno que depende del sujeto. Esta producción en un principio puede ser representada en forma declarativa, pero con el tiempo y la práctica se convierte en una ejecución automática. La representación de los sistemas de producción puede ser usada para representar los procedimientos específicos que se dan en cualquier dominio, tales como el uso de estrategias o los procedimientos en el dominio independiente de la solución de problemas (O'Malley y Chamot, 1990: 24-25)

Dentro de la teoría cognitiva existe una vertiente que expone cómo los sujetos adquieren el conocimiento, esta vertiente es el constructivismo y a continuación se explica en qué consiste.

2.2.1.1 Constructivismo

De acuerdo con Díaz Barriga (1990), el constructivismo consiste en ver al sujeto como resultado de su propia construcción a través de la interacción de los aspectos cognitivos, sociales y afectivos. El constructivismo ve al estudiante como un sujeto activo, responsable y constructor de su propio conocimiento a partir de los esquemas

que ya posee, resultado de su relación con el medio que lo rodea y de los aspectos afectivos como es la motivación. Dentro de esta corriente constructivista hay diversas teorías sobre cómo el hombre accede al conocimiento, y entre las más representativas se encuentran las postuladas por Piaget, Klingler, Vygotskii, Ausubel, Díaz Barriga y Pozo.

Piaget (en Pozo, 1994: 178-181) distingue entre aprendizaje en sentido estricto (el que se adquiere por información específica) y aprendizaje en sentido amplio (que consiste en el progreso de la estructuras cognoscitivas por procesos de equilibración). Pozo indica que para Piaget el aprendizaje o el cambio cognoscitivo se da a través de los procesos de asimilación y de acomodación de la información donde "la asimilación es el proceso por el cual el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de esquemas o estructuras conceptuales" y la acomodación es "la tendencia de nuestros conocimientos o esquemas de asimilación a adecuarse a la realidad". Ambos procesos se implican necesariamente, ya que el equilibrio de ambos da como resultado una reinterpretación de los conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas adquiridos.

Tovar (2001: 79) concluye que para Piaget el conocimiento es un proceso en continua autoconstrucción por parte del individuo y que éste se produce gracias a su interacción con el medio. Cuando el sujeto asimila nueva información que no encaja con los esquemas cognitivos que ya posee, hay una desequilibración que lo guían a tratar de acomodar esta nueva información con la existente logrando así un equilibrio.

Klingler y Vadillo (2000: 9-10) señalan que el constructivismo es una postura de cambio que se da cuando el sujeto presenta un estado de insatisfacción (desequilibrio cognitivo) con respecto a sus conocimientos previos, lo que lo motiva a investigar y a reflexionar originando un conocimiento cognitivo. El constructivismo indica que el estudiante construye el conocimiento por sí mismo con la ayuda de mediadores, y que este conocimiento "es el resultado de su propio pensamiento y razonamiento así como de su mundo afectivo". La tarea del mediador (en este caso, maestro), es la de guiar, conducir e interactuar en el aula para facilitar el aprendizaje del estudiante.

Por su parte, Vygotskii (en Pozo, 1994: 194-197) considera al aprendizaje como el proceso de internalización o transformación de las acciones externas sociales, en acciones psicológicas. Él considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos a través de la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta (Vygotskii, en Pozo, 1994: 194-197). Los mediadores son instrumentos que transforman la realidad de manera activa. Vygotskii identifica dos tipos de instrumentos: el más simple que es la herramienta, proporcionada por la cultura que actúa materialmente sobre un estímulo, y la cultura, que no modifica materialmente al estímulo sino a la persona que lo utiliza como mediador, constituida fundamentalmente por sistemas de signos y símbolos. Los signos como mediadores modifican al sujeto y, a través de éste a los objetos. La adquisición del conocimiento, según él, comienza siendo un intercambio social, interpersonal para después internalizarse o hacerse intrapersonal (Pozo, 1994: 194-206).

En la teoría del aprendizaje de Vygotskii la instrucción es de gran importancia para el aprendiente ya que le facilita la internalización de los conocimientos. En la relación de educación-sujeto es donde se da la zona de desarrollo próximo. Vygotskii (Tovar, 2001: 66-67) denominó como zona de desarrollo próximo a "la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea y/o autónoma, y el nivel de desarrollo potencial manifestado gracias al apoyo de otras personas.

De acuerdo con Tovar (2001: 68) Vygotskii señala que el aprendizaje va más lento que el desarrollo ya que éste último es una condición previa al aprendizaje, pero nunca como resultado del mismo y que estos no coinciden. Vygotskii (en Tovar, 2001: 71) "considera que los procesos cognitivos superiores son los elementos esenciales para construir el pensamiento lógico, la comprensión y la generalización, mientras que Piaget les llama estadios".

Ya que el constructivismo habla sobre como el sujeto incorpora nuevos conocimientos a sus estructuras existentes logrando con esto un aprendizaje significativo, a continuación se explica qué es y en qué consiste.

Ausubel (2003) propone su teoría del aprendizaje significativo y lo define como la disposición del sujeto para relacionar de manera significativa el nuevo material de

aprendizaje con su estructura existente de conocimiento. Él da especial importancia a la organización del conocimiento en estructuras y a las reestructuraciones (que son el resultado de la interacción entre las estructuras previas del sujeto con la nueva información). La propuesta de Ausubel toma a la instrucción formal como elemento esencial para producir y favorecer el aprendizaje. Ausubel (2003: 34), cuando se refiere al aprendizaje, distingue dos dimensiones. La primera dimensión es la del aprendizaje por recepción (instrucción formal) y el aprendizaje por descubrimiento (aprendizaje logrado por el alumno de manera espontánea). La segunda dimensión comprende el aprendizaje mecánico (por repetición) y el significativo (el alumno relaciona un nuevo conocimiento y lo incorpora con lo que ya sabe). Ausubel señala que dentro del salón de clase la mayor parte de la información se obtiene por aprendizaje por recepción, y en la vida diaria los problemas cotidianos se resuelven a través del aprendizaje por descubrimiento.

Por su parte, Pozo aborda el aprendizaje por conceptos, donde el sujeto no sólo construye interpretaciones de la realidad a partir de los conocimientos anteriores, sino que también se construyen esos mismos conocimientos en forma de teorías. Él explica que: "Al admitir que los conceptos no son simples listas de rasgos acumulados, sino que forman parte de teorías o estructuras más amplias, el aprendizaje de conceptos sería ante todo, el proceso por el que cambian esas estructuras" (Pozo, 1994:167).

Díaz Barriga (2002: 13-14) hace una aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza formal, y le da una gran importancia al hecho de promover en los estudiantes el aprendizaje significativo a través de actividades intencionales, planificadas y sistemáticas en las que el alumno participe de manera activa para que desarrollen una actividad mental constructiva. Díaz Barriga (2002: 16) también señala que para beneficiar el conocimiento del mundo en los estudiantes, así como su crecimiento personal, se debe favorecer el aprendizaje significativo y la memorización comprensiva de los contenidos escolares para que lo aprendido les sea funcional. Es necesario que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que éste sea exitoso, se cumplan los siguientes puntos: primero, el alumno tiene que responsabilizarse de su propio aprendizaje, en segundo lugar, los contenidos curriculares deben poseer un grado considerable de elaboración lógica y objetiva con respecto a los conocimientos

previos de los alumnos, y por último, el profesor debe crear las condiciones necesarias para que el estudiante desarrolle una actividad mental constructiva.

Del mismo modo, Díaz Barriga (2002: 21) declara que para que se propicie el aprendizaje significativo, la nueva información debe relacionarse con los conocimientos previos del alumno de manera objetiva e interesante para que ésta sea trascendente. El aprendizaje significativo también depende de la motivación y actitud del estudiante así como de las características de los materiales y de los contenidos curriculares. Díaz Barriga (2002: 29-32) agrupa los contenidos curriculares en tres áreas: los contenidos declarativos, los contenidos procedimentales y los contenidos actitudinales.

El aprendizaje de contenidos declarativos (el saber qué) está constituido por datos, hechos conceptos y principios. Este conocimiento se divide en conocimiento factual, referente a la memorización de datos y hechos, y el conocimiento conceptual que está construido a base de conceptos y principios que el estudiante asimila gracias al uso de sus conocimientos previos. El aprendizaje de contenidos procedimentales (el saber hacer), es de tipo práctico y se refiere a la ejecución de estrategias, técnicas, métodos, etc., o al uso de herramientas que le permiten al estudiante alcanzar algún objetivo determinado. Finalmente, el aprendizaje de contenidos actitudinales está formado por experiencias cognitivas y afectivas que se aprenden en el contexto sociocultural del estudiante.

De acuerdo con Tovar (2001: 89) Cuando la enseñanza se lleva a cabo bajo un enfoque constructivista, el alumno logra un aprendizaje significativo y tiene más posibilidades de transferir o generalizar su aprendizaje a situaciones nuevas, y también logra elevar su autoestima al sentir que es capaz de producir conocimientos importantes. Por su parte Oxford (1990: 1), señala que los estudiantes se ayudan de estrategias para incrementar su propio aprendizaje.

A continuación se describe en qué consisten y cuáles son las estrategias de aprendizaje para que al elaborar el material pedagógico, se promueva en el alumno el desarrollo de las estrategias que más le ayuden en el proceso de aprendizaje del aspecto gramatical que en este trabajo se aborda.

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias

Para Ellis (2003) las estrategias de aprendizaje son los enfoques o técnicas que los aprendientes usan para tratar de aprender. Ellis clasifica estas estrategias en: cognoscitivas, las que tienen que ver con el análisis, la síntesis o la transformación de materiales en la lengua meta. Las metacognitivas, que son la que el estudiante utiliza para planear, monitorear y evaluar su aprendizaje y las socio-afectivas, que se utilizan al interactuar con otros sujetos.

De acuerdo con Oxford (1990: 8) las estrategias de aprendizaje son los pasos que los estudiantes siguen para que se les facilite el aprendizaje. También pueden ser definidas como herramientas o acciones específicas para que los estudiantes aprendan de una manera más fácil, agradable, rápida, autodirigida, efectiva y más transferible a nuevas situaciones.

Oxford divide las estrategias de aprendizaje en dos clases: las directas que involucran el aprendizaje de la lengua meta y las indirectas que contribuyen indirecta pero potencialmente en el aprendizaje. Todas las estrategias tienen la característica de que pueden interactuar entre ellas.

Las estrategias directas son las que el estudiante usa en el aprendizaje de la lengua meta para facilitarse este proceso. Dentro de estas estrategias se encuentran las estrategias de memoria que son las le ayudan al estudiante a memorizar y recuperar la nueva información, las cognoscitivas que son las le ayudan a producir el lenguaje, y las de compensación que promueven el uso de la lengua meta a pesar de que el estudiante aún no la conozca en su totalidad.

Las estrategias indirectas son las que el estudiante utiliza para tener un control general sobre su aprendizaje. Estas le ayudan a enfocar y organizar la información, a guiarse, a auto corregirse, a motivarse y a interactuar con otros hablantes. Dentro de estas estrategias se encuentran las metacognitivas que el estudiante usa para ayudarse a coordinar el proceso del aprendizaje, las estrategias afectivas que le ayudan a regular las emociones, y las sociales le ayudan a interactuar y aprender con y de otras personas.

Cada una de las estrategias ayudan al estudiante a desarrollar las habilidades lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar) para alcanzar la competencia comunicativa (habilidad para comunicarse) en la lengua meta que estudia. Esta competencia comunicativa incluye tanto la forma escrita como la oral de la lengua meta y, por supuesto, dominar las cuatro habilidades. Para lograr esto con éxito, es necesario que el estudiante desarrolle las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Para la elaboración de las actividades didácticas de este trabajo terminal, se proyecta que los alumnos hagan uso tanto de las estrategias directas como de las indirectas para facilitar el proceso de aprendizaje del artículo definido en inglés.

En el aprendizaje de una segunda lengua, algunas de las estrategias que los estudiantes usan en este proceso pueden ser identificadas claramente en el interlenguaje, término que a continuación se aborda.

2.2.2 Interlenguaje

Bialystok (1985: 101) al hablar del interlenguaje, hace una distinción entre el conocimiento lingüístico que el aprendiente posee de la segunda lengua, y el control que tiene sobre ese conocimiento en el momento de procesar sus emisiones.

Para Bialystok el interlenguaje es un sistema independiente y observable que ayuda a identificar (en la producción oral o escrita del estudiante) en qué etapa de desarrollo se encuentra éste con respecto a su proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En este proceso se pueden distinguir estos dos mecanismos cognitivos que son los que motivan las conductas lingüísticas y las no lingüísticas. Bialystok (1985: 104) señala que la actuación lingüística del estudiante debe ser relacionada a dos componentes separados, específicamente a la manera en que el sistema del lenguaje es representado en la mente del estudiante (categorías y relaciones en la memoria a largo plazo), y al sistema procesal que controla ese conocimiento durante su actuación lingüística.

Por su parte, Chomsky (1980, en Bialystok, 1985: 105) argumenta que hay que distinguir entre competencia gramatical, que es el conocimiento de la forma y

significado de los aspectos de la lengua, y la competencia pragmática, que es la habilidad de usar ese conocimiento para que el estudiante alcance sus objetivos y metas.

Bialystok (1985: 105) explica que para que el aprendiente pueda recuperar la información aprendida, éste tiene que conocer el proceso de recuperación de información. Este proceso requiere eficiencia y rapidez cognitiva para que este proceso se lleve a cabo satisfactoriamente. Del mismo modo, expone que el interlenguaje involucra la representación mental de la información organizada sistemáticamente sobre la lengua meta, así como los procedimientos para recuperar ese conocimiento en situaciones apropiadas de manera efectiva y eficiente.

Así mismo, Bialystok (1985: 109) distingue dos formas de variabilidad en el interlenguaje. La primera es la variabilidad cognitiva o cronológica que refleja un cambio en el conocimiento de la lengua con el paso del tiempo. Lo anterior se debe a que el sistema lingüístico cambia conforme el estudiante desarrolla representaciones más extensas de la lengua meta. La segunda es la variabilidad sincrónica que consiste en el uso de ciertas formas lingüísticas en diferentes contextos. Este tipo de variabilidad también puede ser definida como variabilidad de control ya que puede afectar la competencia gramatical o pragmática del estudiante en un momento dado. Del mismo modo señala que en el interlenguaje se puede observar el uso de estrategias que el aprendiente emplea en un contexto determinado ya sea para aprender más sobre la lengua meta o para solucionar problemas de comunicación inmediata.

De acuerdo con Ellis (2003: 33 y 34), el interlenguaje es un sistema lingüístico único que proporciona algunas premisas sobre el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, las cuales se señalan a continuación:

- a) El aprendiente es quien construye este sistema de reglas lingüísticas abstractas (su propia gramática) que constituye su interlenguaje.
- b) Los aprendientes emplean estrategias de omisión, sobregeneralización y transferencia para desarrollar su interlenguaje.
- c) Esta gramática es permeable, es decir, está abierta a la influencia externa a través del *input* y también está influenciada por los procesos cognitivos internos

del sujeto al hacer uso ya sea de la omisión, la sobregeneralización o la transferencia.

- d) Esta gramática es transicional debido a que con el tiempo el estudiante va reestructurando todo el conocimiento lingüístico que posee de la segunda lengua.
- e) El sistema lingüístico que los estudiantes construyen está formado por reglas que son variables. Esta variabilidad refleja las fallas que los estudiantes tienen cuando tratan de usar su propio conocimiento para comunicarse, y es más vista como un aspecto de actuación lingüística que como un aspecto de competencia lingüística.
- f) La gramática de la mayoría de los aprendientes se fosiliza en cierto punto del proceso de aprendizaje de una segunda lengua por lo que no logran alcanzar la misma gramática mental que un nativo-hablante de la lengua que estudian.

En el interlenguaje también se identifican los errores que los aprendientes producen durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. A continuación se explican en qué consisten estos errores y la importancia de hacer un análisis de ellos con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje.

2.2.3 Análisis del error

De acuerdo con Corder (1973: 5), la mayor contribución de la lingüística a la enseñanza de lenguas son los estudios contrastivos de los sistemas lingüísticos de la lengua materna y de la segunda lengua se está aprendiendo. Estos estudios le ayudan al maestro a identificar las áreas que necesitan especial atención por parte de él mismo para solucionar o evitar las posibles dificultades que se predijeron en el estudio contrastivo de esta investigación. Del mismo modo, el análisis del error se centra en la producción del aprendiente. Este análisis consiste en la investigación empírica de la naturaleza y causas de desviación de la norma lingüística de la segunda lengua.

Palmer (1917, en Corder, 1973: 7) declara que todos los humanos tienen la capacidad innata de asimilar el lenguaje, y que esta capacidad permanece aún después

de haber adquirido la lengua materna, lo que indica que todos tienen la capacidad para aprender una o más lenguas extranjeras. Corder (1973: 7) declara que entonces los procedimientos o estrategias que se utilizan en el aprendizaje de una segunda lengua, son los mismos que se utilizan cuando se aprende la lengua materna.

Corder (1973: 8) explica que cuando un niño está aprendiendo su lengua materna, produce expresiones incorrectas, las cuales son evidencia de la etapa en que se encuentra su proceso de aprendizaje. Brown (1964, en Corder, 1973: 8) señala que la mejor evidencia de que un niño está construyendo las reglas de la lengua, es a través de la observación de la emisión de sus errores, ya que de no producirlos, su producción lingüística pudiera interpretarse sólo como la repetición de algo que ha escuchado.

Así mismo, Corder (1973: 10) hace una distinción entre los errores que el sujeto produce debido a ciertas circunstancias que afectan su producción (fallas), y aquellos errores que son producto de su falta de conocimiento del sistema lingüístico (errores) de la segunda lengua (competencia transicional). Los errores de ejecución no son sistemáticos (fallas), mientras que los de competencia sí lo son (errores).

Por su parte Ellis (2003: 15 y 16), señala que, en el análisis del error, el primer paso que se debe dar es identificar los errores al comparar las oraciones que los individuos producen con las que pudieran ser las correctas en la lengua meta. De esta manera se identifica si el error es gramatical o no. Al igual que Corder, Ellis (2003: 17-19) hace la distinción entre error y falla. Él declara que el error refleja vacíos en el aprendizaje del estudiante, y las fallas reflejan sólo lapsos en su producción lingüística, y que estos ocurren generalmente cuando el estudiante es incapaz de producir o expresar lo que ya sabe. Para identificar los errores y fallas que producen los estudiantes es necesario:

- a) Que el profesor revise continuamente la producción lingüística del aprendiente.
- b) Describir los errores clasificándolos en categorías gramaticales. Esto se logra al identificar las diferencias entre la producción del estudiante y las expresiones propias de la lengua meta.
- c) Explicar los errores. Debido a que los errores son en cierta medida sistemáticos, extensibles y predecibles, esto parece indicar que los aprendientes construyen algún tipo de regla, no obstante esta regla difiera de la de la lengua meta. Ellis

(2003: 19) explica que los errores provienen de diferentes fuentes y que reflejan los esfuerzos del individuo por lograr y simplificar el aprendizaje de una segunda lengua. Los errores que cometen los sujetos pueden ser de omisión (cuando el estudiante no se percata que omite partes de la estructura), de sobregeneralización (formas que generalizan por encontrarlas fáciles para facilitar y procesar su aprendizaje), y de transferencia (que reflejan los intentos del aprendiente por usar los conocimientos de su lengua materna para facilitarse el aprendizaje de la segunda lengua).

- d) Evaluar los errores considerando que algunos son más problemáticos que otros, dependiendo de la interferencia que tengan en la producción del estudiante. En este sentido, Ellis hace referencia a los errores globales (los que violan las reglas estructurales de una oración) que dificultan su procesamiento, y los errores locales que sólo afectan una parte singular de la oración.

Se dice que el interlenguaje es sistemático porque en una etapa específica del desarrollo del estudiante, éste usa constantemente las mismas formas gramaticales, a pesar de que estas formas generalmente son diferentes a las usadas por nativo-hablantes (Ellis, 2003: 25). Una de las características de estas formas es su variabilidad, ya que en determinado punto de su desarrollo, a veces usan una forma y a veces otra dependiendo del contexto lingüístico, del contexto situacional y del contexto psicológico del estudiante. Lo anterior indica que el estudiante no usa esta variabilidad al azar, más bien la utiliza a modo de estrategia.

Ellis (2003: 29) explica que no todos los aprendientes logran alcanzar la etapa de consumación de cada estructura gramatical. A esta etapa se le llama fosilización, e indica que el estudiante detuvo el desarrollo de su aprendizaje en algún punto, lo que le impedirá una buena competencia comunicativa en la lengua meta.

En el siguiente apartado se describe la teoría de enseñanza abordando algunos modelos para el diseño de actividades con el propósito de elegir el más apropiado para la enseñanza-aprendizaje del artículo definido en inglés.

2.3 Teorías de enseñanza

Con base en las teorías de aprendizaje (que describen cómo el ser humano interpreta, almacena y recupera la información), se empezaron a desarrollar las teorías de enseñanza con el objetivo de facilitar y agilizar el proceso de aprendizaje de los sujetos. En el campo de la enseñanza de lenguas destaca el enfoque comunicativo y, dentro de éste, el desarrollo de la competencia comunicativa, así como los beneficios de la enseñanza explícita y la enseñanza implícita, a partir de algunos modelos de enseñanza. En el siguiente apartado se describen las principales características del enfoque comunicativo.

2.3.1 Enfoque comunicativo

Richards (1992: 64) explica que el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas (*Communicative Language Teaching*, CLT) nace a finales de los años 60 como contraparte de la teoría lingüística estructural de Chomsky, y de la perspectiva situacional británica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A mediados de los años 70, el campo de acción del enfoque comunicativo ya se había expandido a América y no se veía como un método sino como un enfoque cuyos objetivos eran, en primer lugar, hacer que en la enseñanza de lenguas, la competencia comunicativa fuera su meta principal y, en segundo lugar, desarrollar procedimientos que facilitaran la enseñanza de las cuatro habilidades, tomando en cuenta tanto el aspecto funcional como estructural de la lengua.

Hymes (1972, en Richards, 1992: 69) declara que el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es desarrollar la competencia comunicativa de los individuos. De acuerdo con Richards (1992: 72), lo anterior se logra, básicamente, a través de la comunicación (que implica a la comunicación misma), de las tareas (que consiste en realizar actividades en las que se usa la lengua para promover su aprendizaje) y, del principio de significado (que apoya el proceso de aprendizaje al ser significativo para el alumno).

Canale (1990: 17) menciona que la competencia comunicativa se refiere al conocimiento y a la habilidad de usarlo cuando se interactúa en la comunicación real, por lo que Canale declara que los estudiantes deben recibir lo más que se pueda de *input* comprensible en la segunda lengua para que sean capaces de producirla posteriormente. Esta exposición es fundamental para la adquisición de conocimientos básicos y de las habilidades que se requieren para un uso efectivo de la segunda lengua: El principal objetivo del enfoque comunicativo es preparar y motivar a los estudiantes para que apliquen, de una manera óptima, su limitada competencia comunicativa en situaciones de comunicación real en la lengua meta.

Así mismo, Canale (1990: 5) distingue entre competencia comunicativa y comunicación real, siendo esta última la aplicación de los conocimientos y habilidades bajo condiciones ambientales y psicológicas, tales como la memoria y las restricciones perceptivas, la fatiga, el nerviosismo, las distracciones y las interferencias externas. Canale indica que, aunque la competencia comunicativa es una parte esencial de la comunicación real, ésta se refleja sólo indirectamente y algunas veces de manera imperfecta.

Canale y Swain (1980, en Richards, 1992: 71) identifican, al menos, cuatro áreas de conocimiento y habilidad a desarrollar para lograr la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

De acuerdo con Canale (1990: 7), la competencia gramatical comprende el conocimiento del código lingüístico de la lengua meta. Este conocimiento incluye las características y reglas de la lengua, tales como el vocabulario, la formación de palabras y oraciones, la pronunciación, la ortografía y la semántica, entre otros. Esta competencia se enfoca principalmente en el conocimiento y la habilidad para comprender y expresar eficazmente el significado literal de las producciones lingüísticas.

La competencia sociolingüística (Canale y Swain, 1980, en Canale, 1990: 7) incluye reglas socioculturales de uso y reglas discursivas. Esta competencia se refiere a que las producciones de los estudiantes deben ser emitidas y comprendidas debidamente en diferentes contextos sociolingüísticos y ser precisas, tanto en el significado como en la forma.

La competencia discursiva se refiere al dominio de combinar formas gramaticales y significados para lograr unificar el discurso, ya sea oral o escrito, a través de la cohesión (que las estructuras de las producciones estén unidas de manera correcta para que se facilite su interpretación) y la coherencia (que haya relación entre los significados de las producciones).

La competencia estratégica comprende la destreza (verbal y no verbal) al aplicar las estrategias de comunicación, ya sea para compensar fallas en la comunicación, por deficiencia en una o más de las áreas de la competencia comunicativa, o para asegurar la efectividad de la comunicación. Canale (1990: 10-11) declara que el estudiante no sólo tiene que lidiar con la resolución de problemas gramaticales, sino también con problemas de naturaleza sociolingüística.

De acuerdo con Canale (1990: 18-19), los cinco principios básicos que guían al enfoque comunicativo son:

- *Cubrir las áreas de competencia.* Se deben incluir al menos las cuatro áreas de conocimiento y habilidad (competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica).
- *Necesidades comunicativas.* Satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes.
- *Interacción significativa y realista.* Brindarle al estudiante la oportunidad de interactuar en la lengua meta en situaciones reales y de manera significativa para él.
- *Habilidades en la lengua materna del estudiante.* Promover el uso óptimo de las habilidades que el estudiante ha desarrollado en la lengua materna y que se requieren para el aprendizaje de la segunda lengua.
- *Amplio enfoque del currículo.* Proveer al estudiante con la información, práctica y experiencia que se necesita para satisfacer sus necesidades comunicativas en la segunda lengua.

Howatt (1984, en Richards, 1992: 66) hace la distinción entre la versión "débil" y la "fuerte" del enfoque comunicativo. Howatt explica que la versión "débil" es la que se enfoca en proveer a los alumnos con oportunidades para que usen el inglés con

propósitos comunicativos. Por otro lado, explica que la versión "fuerte" es la que afirma que la lengua se adquiere a través de la comunicación misma. Con estas nuevas perspectivas sobre la lengua desde el punto de vista comunicativo, los maestros se han motivado para desarrollar materiales de enseñanza que favorecen el aprendizaje. Del mismo modo, se ha propiciado el desarrollo de enfoques, diseños y métodos.

Richards (1992: 76-79) señala que los ejercicios y actividades del enfoque comunicativo deben dirigirse al logro de objetivos comunicativos. En estas actividades, el rol del estudiante es el de negociador entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje de la lengua meta. El rol del maestro consiste en facilitar el proceso comunicativo entre los estudiantes en el salón de clase, organizar y dirigir las actividades, así como asistir a los alumnos. Finalmente, las actividades y materiales deben apoyar y promover la función comunicativa dentro del salón de clase. Savignon (1983, en Richards, 1992: 82) enfatiza que las tareas comunicativas deben desarrollarse desde el principio de la enseñanza formal. Para lograr que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa de manera óptima, es necesario que el maestro utilice materiales y actividades adecuados que le permitan desarrollar actividades significativas para ellos.

De acuerdo con el enfoque comunicativo, el desarrollo de la competencia gramatical es primordial para lograr una buena competencia comunicativa, pero ¿Cómo debe abordarse la enseñanza de la gramática? Para responder esta pregunta, en el siguiente apartado se describen las características de la enseñanza implícita y de la explícita.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

A lo largo de los años, los profesores de idiomas se han enfrentado al dilema de cómo abordar la enseñanza de la gramática dentro del salón de clase. De acuerdo con Larsen-Freeman (1979, en Celce-Murcia, 1991: 279), algunos maestros se inclinan por los enfoques que guían a los estudiantes a analizar la lengua para aprenderla; otros, se inclinan por los enfoques que motivan a los alumnos a usarla para lograr su adquisición. Estas posturas han ocasionado que algunos métodos se centren en la enseñanza de la gramática y que otros prácticamente la ignoren. La enseñanza de la gramática tiene

como objetivo que el estudiante comprenda el significado de las producciones y que use las formas lingüísticas de manera adecuada, significativa y apropiada. Es responsabilidad del profesor decidir cómo presentar determinados aspectos lingüísticos, ya sea implícita o explícitamente.

Larsen-Freeman (1979, en Celce-Murcia, 1991: 292), señala que la gramática implícita es aquella en la que los alumnos infieren la regla o forma gramatical por generalización, después de que han sido expuestos a un número determinado de ejemplos.

Por otra parte, la gramática explícita es aquella en la que los maestros presentan la regla para que los alumnos la apliquen a otros ejemplos. Larsen-Freeman (1979, en Celce-Murcia, 1991: 292) indica que cuando la regla se proporciona de manera explícita, generalmente da como resultado un discernimiento lingüístico más eficaz, esto siempre y cuando las reglas no sean sobre-ejemplificadas o metalingüísticamente incomprensibles, ya que de este modo provocan que el estudiante se esfuerce más para comprenderlas que para aplicarlas.

Lee y VanPatten (1995: 94) señalan que al enseñar la gramática de manera explícita, no se sacrifican las actividades comunicativas centradas en los estudiantes si se incrementa la cantidad de *input* comprensible, en las actividades y materiales, que conlleve a la práctica gramatical.

Larsen-Freeman (1979, en Celce-Murcia, 1991: 292) sugiere que la elección de la manera en que se aborda la gramática depende del aspecto lingüístico que se va a plantear, al igual que de las características de los estudiantes. Otros autores, como Tsai-Yu (1995: 58) y Gabrielatos (2004) consideran que la combinación de ambas gramáticas es más efectiva ya que se pueden complementar, dando como resultado la enseñanza de la gramática en un marco comunicativo enfocado en el desarrollo de actividades basadas en tareas comunicativas.

2.3.3 Modelos de enseñanza

En los últimos años se han desarrollado diversos modelos de enseñanza con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, o

lengua extranjera. Entre estos modelos se encuentran: el *input* y *output* estructurado, *Garden Path*, campos semánticos, tareas, y toma de conciencia. Después de analizar estos modelos, a continuación se explican las características de los que se han seleccionado para el diseño de actividades que se propone en este trabajo.

2.3.3.1 *Input* estructurado

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995: 90-93), el *input* estructurado es un modelo alternativo para la enseñanza de la gramática de una segunda lengua. Este modelo se centra principalmente en el alumno y busca unir la forma con el significado.

Lee y VanPatten (1995: 94) explican que, cuando se estudia una segunda lengua o lengua extranjera, los estudiantes construyen un sistema interno y aprovechan esta derivación para producir o crear expresiones lingüísticas en la lengua meta. La presencia de *input* significativo y comprensible es necesaria para que el estudiante integre este sistema y adquiera la segunda lengua. El *input* está constituido por toda la información aún no procesada que el estudiante utiliza para construir su sistema. Al utilizar esta información, los estudiantes hacen conexiones con las formas significativas, las cuales, posteriormente se integran al sistema de desarrollo (*developing system*). Al procesar la información, ésta es filtrada, por lo que el *input* es reducido. A esta información filtrada se le llama *intake* y es usada por el cerebro para crear el sistema lingüístico.

Lee y VanPatten (1995: 96) declaran que, aunque se relacionan, los conceptos de comprensión y procesamiento del *input*, no son lo mismo. La comprensión consiste en crear el significado a partir del contenido de la información que recibe el estudiante en el *input*. Por otro lado, el procesamiento del *input* consiste en hacer conexiones entre las formas significativas, a partir de la información contenida en éste, con el propósito de construir un sistema lingüístico de la lengua meta, proceso que requiere la atención del estudiante en la forma gramatical mientras se enfoca en el significado.

Las actividades o tareas de *input* estructurado son comunicativas. Al desarrollar estas tareas se tienen que considerar los principios propuestos por Lee y Van Patten (1995: 104-109):

- *Presentar una estructura a la vez.* Se logran mejores resultados cuando una función y su significado son el foco de atención en un momento dado. De este modo, se permite una presentación explícita y detallada de la estructura gramatical en cuestión.
- *Mantener la atención en el significado.* El *input* debe enfocarse en el mensaje, pero éste debe ser presentado de tal manera que los estudiantes se den cuenta de que la gramática apoya la emisión del mensaje.
- *Conectar el discurso a través de las oraciones.* Es importante empezar con oraciones cortas. Las oraciones cortas le brindan al estudiante el tiempo necesario para procesar, mientras que las oraciones extensas pueden contribuir a que la forma gramatical se pierda si la demanda para procesar el significado abruma al estudiante.
- *Emplear input oral y escrito.* Se debe proveer al estudiante de las oportunidades para interactuar con la lengua meta tanto en la forma oral como en la escrita; no sólo para que las actividades sean variadas, sino también para satisfacer las necesidades de los alumnos.
- *Promover que el estudiante procese el input.* El estudiante debe estar activamente comprometido en poner atención en el *input* para procesar la gramática. Por otro lado, el profesor debe proveer las oportunidades para producir la lengua meta en actividades posteriores.
- *Tener en mente las estrategias de procesamiento del estudiante.* Los estudiantes deben poner atención en los aspectos gramaticales al mismo tiempo que se enfocan en el significado, durante el procesamiento del *input*.

Lee y VanPatten (1995: 108-109) señalan que los tipos de actividades para el *input* estructurado son principalmente: opción binaria, relación de columnas complementación de información y selección de alternativas. Así mismo, Lee y VanPatten clasifican estas actividades en afectivas y referenciales. Las actividades afectivas son aquellas en las que se le pide al estudiante dar su opinión personal sobre algo específico, y las referenciales son las que requieren de respuestas específicas.

De acuerdo con Franco (en Cortés y Novoa, 2003: 53-54), la práctica de las actividades de *input* estructurado proporcionan el *input* necesario para que los estudiantes aprendan la gramática de manera adecuada para que, eventualmente, logren su automatización. Franco señala que la contextualización y la variedad en las actividades de *input* estructurado motivan a los alumnos debido a que los remiten a su mundo propio y a sus experiencias. Así mismo, Franco expone que estas actividades son un recurso para que los estudiantes reciban el *input* significativo que necesitan para que logren aprender las estructuras gramaticales de la lengua meta y se comuniquen de manera apropiada.

Del mismo modo que se han desarrollado modelos para facilitar el proceso del aprendizaje de una segunda lengua, también hay modelos que apoyan a los estudiantes en la producción de la lengua meta. Uno de estos modelos es el *output* estructurado, el cual se describe a continuación.

2.3.3.2 *Output* estructurado

Lee y VanPatten (1995: 116) declaran que el *input* estructurado no es suficiente para que los alumnos desarrollen la habilidad de usar la lengua meta en contextos comunicativos. Lee y VanPatten explican que los procesos involucrados en la producción de la lengua meta (*output*) son diferentes de los que se usan al procesar la lengua.

De acuerdo con Terrel (1991, en Lee y VanPatten, 1995: 117), al producir un enunciado se llevan a cabo por lo menos dos procesos o habilidades:

- 1) La habilidad de tener acceso a una forma específica y su significado para producirla.
- 2) La habilidad de hilar o manipular las estructuras de manera apropiada.

Terrel identifica a la primera actividad como acceso (*access*) y a la segunda como estrategias de producción.

Conforme a Lee y VanPatten, el proceso de desarrollo del *input* está relacionado con la adquisición de la forma y la estructura, y el *output* está relacionado con la fluidez y

precisión del discurso. Estos autores señalan que los estudiantes, además del *input* estructurado que les proporciona el profesor para construir su sistema en desarrollo de la lengua meta, también necesitan oportunidades para producir el *output* con el que desarrollan su fluidez y precisión.

Lee y VanPatten (1995: 121) indican que las actividades de *output* estructurado se caracterizan por el intercambio de información y porque hacen que los estudiantes accedan a las estructuras o formas particulares para expresar significados. Los principios para la elaboración de las actividades del *output* estructurado son los siguientes:

- Presentar una sola estructura a la vez.
- Mantener la atención en el significado.
- Conectar el discurso a través de las oraciones.
- Utilizar *output* oral y escrito.
- Lograr que otros respondan al contenido del *output*.
- Los estudiantes deben tener conocimientos previos sobre la forma o estructura que van a desarrollar.

El *output* estructurado se enfoca básicamente en brindar a los estudiantes las oportunidades para que produzcan la lengua meta. Una vez abordados el enfoque comunicativo, en el que se fundamenta esta propuesta, y los modelos de enseñanza que se seleccionaron para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje del artículo definido en inglés, a continuación se describe el modelo para el diseño de materiales que apoya esta propuesta.

2.4 Modelo para el diseño de materiales

Después de analizar algunos modelos para el diseño de materiales, se decide trabajar con el propuesto por Nobblit (1972 en Stern, 1983). Este modelo integra de manera clara y concreta los elementos que deben incluirse en el diseño de materiales. De acuerdo con este autor, el diseño de materiales debe basarse en consideraciones lingüísticas, psicológicas y didácticas, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. Contexto (características de la institución y de la población).

2. Conceptos e información gramatical (descriptiva y contrastiva).
3. Aspectos psicolingüísticos (teorías de aprendizaje y de enseñanza).
4. Ordenamiento de la información en términos de habilidades (comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita, así como la integración de las mismas).
5. Procedimiento de evaluación (con base en los objetivos).

Después de haber analizado y contrastado las características del artículo definido en inglés y español, así como las teorías de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, y elegido el modelo que comprende los aspectos a considerar en el diseño de materiales, a continuación se establecen los lineamientos para la elaboración de las actividades propuestas.

III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE MATERIALES

Con base en el modelo propuesto por Nobblit (1972 en Stern, 1983) para el diseño de actividades que se seleccionó en el apartado 2.4, en este capítulo se describen los elementos que deben incluirse en el diseño de esta propuesta: contexto, conceptos e información gramatical, aspectos psicolingüísticos, ordenamiento de la información en términos de habilidades y procedimiento de evaluación con base en los objetivos, así como algunas recomendaciones pedagógicas.

3.1 Contexto

La institución, el plan global de inglés, específicamente el programa del curso PG 3 de los cursos sabatinos, así como la población estudiantil y docente a la que va dirigido este trabajo se encuentran descritos en el capítulo I.

3.2 Conceptos y descripción lingüística

La descripción del punto gramatical en inglés y español, el análisis contrastivo en los dos idiomas y el análisis del tratamiento pedagógico que los libros de texto proporcionan, son expuestos en el capítulo II, en el apartado 2.1.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

En la sección 2.2 del capítulo II, se aborda la teoría cognitiva de aprendizaje y su corriente constructivista. Asimismo se explica en qué consiste el desarrollo de habilidades y la importancia del interlenguaje y el análisis de error en el proceso de aprendizaje. Del mismo modo, en el apartado 2.3 se plantea el enfoque comunicativo

para sustentar la teoría de enseñanza, así como el modelo que se seleccionó para el diseño de actividades de este trabajo.

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

De acuerdo con los lineamientos de Nobblit (1972 en Stern, 1983), es necesario ordenar la información en términos de las cuatro habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura, producción escrita, así como la integración de las mismas. Estos puntos se encuentran en los siguientes apartados.

3.4.1 Comprensión auditiva

De acuerdo con Brown (2000: 249), la comprensión auditiva es un proceso psicomotor que consiste en recibir ondas de sonido a través del oído, transmitiendo impulsos nerviosos al cerebro. El cerebro responde a este estímulo produciendo una serie de mecanismos cognitivos y afectivos. Brown señala que la comprensión auditiva es un proceso de interacción profunda dentro de los marcos conversacionales donde el oyente toma el papel del hablante en el proceso comunicativo. Del mismo modo, Brown explica que los procesos implicados en la comprensión auditiva no tienen una secuencia ya que ocurren de una manera extraordinariamente rápida.

Lynch y Mendelsohn (2002: 196) distinguen dos tipos de comprensión auditiva: la audición en una sola dirección (*one way listening*) la cual es de un denso contenido cognitivo, generalmente descontextualizado porque está hecho con un lenguaje formal y no se espera que el oyente responda al discurso, excepto para tomar notas sobre el contenido. El otro tipo es la audición en dos direcciones (*two way listening*), el cual involucra una interacción recíproca, es decir, involucra la audición y el habla porque el oyente pasa a ser hablante y el hablante oyente. Este último ocurre da en las discusiones o diálogos.

Wilcox (en Celce-Murcia, 2001: 87) reconoce el predominio de la audición en el proceso de la comprensión, la retención de información en la memoria y la adquisición de la competencia comunicativa. Asimismo, Wilcox subraya la importancia de la

comprensión auditiva al argumentar que si bien es posible aprender a comprender aún sin hablar, no es posible aprender a hablar sin la comprensión.

Del mismo modo, Wilcox (2001: 88) declara que la comprensión auditiva es un proceso de creación de significado interactivo de varios niveles. La autora explica que cuando un oyente se involucra en cualquier tipo de discurso, un gran número de procesos intervienen para producir la comprensión del discurso que está por recibir.

Wilcox (2001: 90) resalta la importancia que tiene el promover el desarrollo de estrategias en la comprensión auditiva ya que con el tiempo y la práctica éstas se utilizarán de manera automática, convirtiéndose en habilidades. Así mismo, la autora sugiere que se aliente a los alumnos a tolerar la ambigüedad en los discursos, aventurar predicciones, utilizar conjeturas fundamentadas y utilizar su propio conocimiento del mundo y habilidades analíticas para que tengan éxito en el desarrollo la comprensión auditiva.

Rost (1990 en Wilcox, 2001: 87) señala la importancia de los conocimientos previos del estudiante para que tenga sentido la información lingüística que recibe. Rumelhart (1980 en Wilcox, 2001: 88) define a toda esta información almacenada en el cerebro como esquemas. Carrell y Eisterhold (1983 en Wilcox, 2001: 88) marcan la diferencia entre esquemas de contenido (conocimiento cultural, familiaridad y experiencia previa con el tema) y esquemas formales (conocimiento de las formas discursivas)

De acuerdo con Lynch y Mendelsohn (2002: 207), debido a que la audición es un proceso complejo, la comprensión auditiva en una segunda lengua es difícil para el estudiante, por lo que el profesor debe darle la importancia que el desarrollo de esta habilidad tiene.

Dado que la audición está íntimamente ligada con el habla, a continuación se describe la producción oral.

3.4.2 Comprensión de lectura

Nunan (1999: 33) aborda el procesamiento correspondiente a la comprensión de lectura desde dos enfoques: *bottom-up* y *top-down*. Desde el punto de vista del enfoque *bottom-up*, la lectura es vista como un proceso de decodificación de los símbolos

escritos a partir de las unidades mas pequeñas de la lengua (letras), hasta las más grandes (palabras, cláusulas y oraciones), con el propósito de llegar al significado del texto.

Con respecto al enfoque *top-down*, Nunan (1993: 33) destaca la importancia de los conocimientos previos en el proceso de la lectura. El autor indica que las estructuras mentales que almacenan el conocimiento son llamadas esquemas. La teoría de los esquemas expone que la lectura es un proceso interactivo entre los conocimientos previos del lector sobre uno o varios temas determinados y lo que el escritor expresa. Estos conocimientos están integrados por la experiencia y por la cultura, entre otros.

Del mismo modo, Brown (2001: 312) especifica que la lectura se lleva a cabo de dos formas principalmente: la lectura en forma oral, o la lectura silenciosa. Asimismo, identifica dos tipos de lectura: la lectura intensiva donde la atención se enfoca en aspectos gramaticales, marcadores discursivos, estructura, etc., para comprender el significado literal del texto. Por otro lado, la lectura extensiva es la que se lleva a cabo con el objetivo de lograr una comprensión general del texto. Habitualmente, este último tipo de lectura, se lleva a cabo con textos más extensos y se realiza fuera del salón de clase o por placer.

A continuación se aborda la producción escrita como otra de las habilidades que conforman la competencia lingüística.

3.4.3 Producción oral

Nunan (1999: 26) indica que en la ejecución de esta habilidad, generalmente hay mucha repetición y superposiciones entre los hablantes, quienes frecuentemente no usan referencias específicas, substituyéndolas con demostrativos, pronombres, etc. Por su parte Brown y Yule (en Nunan, 1999: 27), señalan que hay poca cohesión en la organización de la sintaxis, un gran uso de palabras y frases inespecíficas, y el uso de muletillas. Todas estas características hacen al lenguaje hablado menos incomprensible que al lenguaje escrito.

Brown y Yule distinguen dos funciones básicas del lenguaje: la función de negociación (transferencia de la información) y la función de interacción (mantener las

relaciones sociales). Nunan (1999: 27) hace otra distinción en el desarrollo de las habilidades habladas: el monólogo y el diálogo. Esta distinción se debe a que una representación sin interrupciones es muy diferente a la que ocurre entre dos o más hablantes para los propósitos de negociación e interacción.

Por su parte Burns (2002: 211) puntualiza que debido a que la lengua se usa para negociar y lograr significado en contextos sociales, no debe separarse de esos contextos. Burns señala que aprender a hablar involucra el desarrollo ingenioso y detallado para saber por qué, cómo y cuándo comunicarse, así como el desarrollo de habilidades para producir y manejar la interacción.

Los hablantes y los oyentes (interlocutores) están simultáneamente involucrados en la producción y procesamiento, por lo que los hablantes deben considerar las relaciones con otros, ajustar su lenguaje de acuerdo con los significados que desean transmitir, así como responder a las señales no verbales de los oyentes para saber si están siendo entendidos.

En conclusión, Nunan (1999: 32) señala que la comunicación oral involucra el desarrollo de:

- La habilidad de articular características fonológicas del lenguaje comprensible.
- Dominio de la tensión o ansiedad, el ritmo y patrones de entonación.
- Un grado de fluidez aceptable.
- Habilidades de transacción e interpersonales.
- Habilidades para tomar turnos cortos y largos.
- Habilidades en el manejo de la interacción.
- Habilidades para negociar significados.
- Habilidades auditivas conversacionales.
- Habilidades para conocer y negociar propósitos para las conversaciones.
- El uso de fórmulas y muletillas conversacionales apropiadas.

3.4.4 Producción escrita

En la época actual, la forma escrita de la comunicación es más indispensable que nunca. Olshtain (en Celce Murcia, 1991: 235) indica que los estudiantes, dependiendo de sus necesidades inmediatas, requieren, en algún momento, la escritura en la lengua meta.

Olshtein expone que al ver a la escritura como un acto de comunicación, se sugiere un proceso de interacción entre el escritor y el lector a través del texto. Asimismo, la autora destaca que el proceso de la escritura, en comparación con la interacción hablada, impone un número mayor de demandas sobre el texto debido a que la retroalimentación, generalmente, no es inmediata, por lo que el escritor tiene que anticiparse a la reacción del lector. Del mismo modo, Olshtein explica que la actividad de la escritura es un proceso interactivo en el que el escritor tiene que considerar el qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para quién está dirigido el texto.

Silva y Matsuda (2002: 251) señalan que la escritura ha sido utilizada para referirse a la ortografía, al discurso escrito, al acto de escribir y a la literatura. Esta percepción ha ido cambiando al paso del tiempo. Silva y Matsuda (2002: 253) la describen tanto como una manifestación de la competencia sociolingüística, estratégica y gramatical, así como del proceso mismo de estas manifestaciones por medio del uso del sistema ortográfico. Del mismo modo, los autores identifican tres aspectos de la competencia escrita: aspecto correlativo, estratégico y textual.

De acuerdo con Silva y Matsuda, el aspecto correlativo se refiere a la relación entre el escritor, el lector y el texto mismo. Debido a que el escritor y el lector tienen diferentes formas de percibir y almacenar la realidad, el escritor tiene que hacer uso del texto para construir una versión de ésta y negociarla con los lectores. Los autores explican que para realizar este complejo proceso, los escritores desarrollan y hacen uso de varias estrategias (aspecto estratégico). Silva y Matsuda indican que los objetivos de la escritura pueden ser: expresar, persuadir, hacer referencia o literarios, por lo que el escritor necesita identificar y desarrollar sus ideas apoyándose en diferentes estrategias. El aspecto textual de la escritura involucra las peculiaridades del discurso a

través de las características tipográficas como la puntuación, el uso de mayúsculas, cursivas, negritas, fuente y sangrías.

Silva y Matsuda (2002: 257) manifiestan que aunque la habilidad de escribir presupone cierto conocimiento morfológico, léxico, sintáctico e idiomático, este conocimiento por sí mismo no garantiza la habilidad de escribir de manera adecuada ya que el escribir es más que construir oraciones gramaticales, debido a que el texto tiene que ser coherente.

Para continuar con el desarrollo del modelo de Nobblit, en el siguiente apartado se aborda la integración de las cuatro habilidades.

3.4.5 Integración de habilidades

Por mucho tiempo, las habilidades que integran la competencia comunicativa fueron enseñadas y practicadas por separado, ocasionando una preparación inadecuada sobre todo para interactuar en la vida diaria a través del lenguaje.

Oxford (2004) argumenta que los cursos deben incluir el desarrollo de las habilidades de manera integral para que los alumnos se beneficien al practicarlas de una manera natural y comunicativa.

Así mismo, Oxford destaca que la integración de las habilidades expone a los estudiantes de una segunda lengua al lenguaje auténtico y los estimula a que interactúen de manera natural en la lengua meta. La lengua meta se convierte en un medio de interacción y convivencia entre las personas. Asimismo, Oxford resalta que la integración de las habilidades también promueve el aprendizaje de contenidos reales y que puede motivar de manera considerable a estudiantes de todas las edades y diferentes ambientes. Oxford concluye que cualquier maestro puede integrar las habilidades del lenguaje a través de una cuidadosa reflexión y planeación de las actividades.

A continuación se presenta la evaluación con base en objetivos de las actividades.

3.5 Evaluación con base en los objetivos

Para hacer una evaluación confiable de las actividades, ésta debe basarse en los objetivos establecidos. A continuación se presentan los objetivos generales y específicos de las actividades de *input* y *output* estructurados así como los de la integración de las habilidades que se presentan para el uso del artículo definido.

3.5.1 Objetivos de las actividades de *input* estructurado

Objetivo general

- El alumno podrá comprender e internalizar el uso correcto del artículo definido en inglés haciendo uso de actividades referenciales de *input* estructurado.

Objetivo específico de las actividades de opción binaria

- El alumno identificará y seleccionará la respuesta correcta a partir de dos opciones e información proporcionada.

Objetivo específico de las actividades de relación de columnas

- El alumno analizará la información de dos columnas para relacionarlas adecuadamente.

Objetivo específico de las actividades de selección de alternativas

- El alumno podrá identificar y seleccionar de entre varias alternativas la respuesta correcta a partir de la información dada.

3.5.2 Objetivos de las actividades de *output* estructurado

Objetivo general

- El alumno podrá usar de forma oral y escrita el artículo definido en inglés a través de actividades referenciales y afectivas de *output* estructurado en contextos comunicativos.

Objetivos específicos de las actividades de *output* estructurado

- El alumno podrá producir oraciones de manera oral y escrita al complementar la información dada utilizando correctamente el artículo definido en inglés, apoyándose en modelos, dibujos y juegos principalmente.
- El alumno podrá expresar de manera oral o escrita oraciones con el uso del artículo definido en inglés refiriéndose a lugares específicos.

3.5.3 Objetivos de las actividades de integración de las habilidades

Objetivo general

- El alumno podrá utilizar el artículo definido en inglés en actividades referenciales y afectivas de *input* y *output* estructurado en las que se integran las habilidades.

Objetivos específicos de las actividades de integración de las habilidades

- El alumno producirá oraciones de manera oral o escrita utilizando el artículo definido apropiadamente a partir de información escuchada o leída.
- El alumno utilizará el artículo definido de manera correcta al complementar la información dada después de escuchar un texto determinado.
- El alumno producirá oraciones utilizando correctamente el artículo definido al complementar la información dada, apoyándose en imágenes.
- El alumno identificará el uso correcto del artículo definido dentro de un texto.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Las actividades desarrolladas en este trabajo están fundamentadas teóricamente por diversos autores. Dichas actividades son recomendadas para facilitarle al estudiante de inglés como lengua extranjera el uso correcto del artículo definido de la lengua meta.

Se aconseja que antes de poner en práctica las actividades, el profesor lea el marco teórico que las sustentan. Del mismo modo, se recomienda que antes de utilizarlas, el maestro dé una explicación clara y breve a los alumnos sobre el uso del artículo

definido en inglés. Así mismo, se exhorta a que el profesor aplique primero las actividades de *input* estructurado para asegurar que el alumno haya internalizado la estructura, posteriormente las de *output* estructurado, en las cuales el estudiante tendrá la oportunidad de producir el artículo definido en inglés apropiadamente. Finalmente las actividades de integración de las habilidades para que el estudiante practique y consolide el aspecto gramatical.

IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades que se presentan en este trabajo tienen como finalidad lograr que el estudiante internalice y utilice el artículo definido en inglés de manera apropiada en contextos comunicativos. Para lograr lo anterior, se presentan actividades de *input* y *output* estructurado, así como para la integración de las habilidades. Dentro de estas actividades se encuentran temas culturales y de interés general, así como juegos que sirven para motivar a los estudiantes a aprender el uso correcto de esta estructura de una manera guiada pero al mismo tiempo natural, divertida y significativa. En el siguiente cuadro se observa la clasificación de las actividades y se señala las habilidades que enfatiza cada una.

Cuadro 12. Clasificación de las actividades por habilidades

Habilidad	Actividad
Comprensión auditiva	1 - 4
Comprensión de lectura	5 - 8
Producción oral	9 - 12
Producción escrita	13 - 16
Integración de las habilidades	17 - 20

La propuesta se divide en dos secciones: una para el maestro y otra para el alumno. En la sección para el maestro, cada actividad está integrada por un cuadro donde se explican la habilidad a desarrollar, el tipo de actividad, el tipo de interacción de los estudiantes, el procedimiento a seguir para desarrollarla, la descripción del material, el tiempo estimado para llevarla a cabo, la clave de respuestas, así como la transcripción en caso de ser necesaria para la actividad. La sección para el alumno está integrada por el nombre de la actividad, las instrucciones y los ejercicios.

MANUAL
PARA EL MAESTRO

Actividad No. 1		<i>Cities of the world</i>	
Habilidad:	Comprensión auditiva		
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de relación de columnas		
Tipo de interacción:	Individual		
Procedimiento:	El profesor: Pide a los alumnos que escuchen con atención el <i>tapescript</i> que leerá dos veces para que relacionen las columnas, colocando la letra en el espacio indicado. El maestro repetirá el texto dos veces		
Material:	Actividad con diez ciudades y diez alternativas de ríos, mares y océanos para ubicarlas, y <i>tapescript</i>		
Tiempo estimado:	De seis a ocho minutos		
RESPUESTAS:			
1. (g) 2. (d) 3. (a) 4. (e) 5. (b) 6. (j) 7. (i) 8. (f) 9. (h) 10. (c)			

Tapescript:

Most of the greatest cities in the world are located near oceans, seas or rivers. New York City, Rio de Janeiro and Buenos Aires are on the Atlantic Ocean. San Francisco, Tokyo, and Santiago are on the Pacific Ocean. Singapore is located on an island in the South China Sea, and Venice is in the Adriatic Sea. London is on the Thames River, Paris is in the Seine River, Cairo is on the Nile River, Budapest is on the Danube River, Rome is on the Tiber River and Ciudad Juarez is on the Bravo River

Actividad No. 2	A cultural weekend
Habilidad:	Comprensión auditiva
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de opción binaria
Tipo de interacción:	Individual
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que escuchen con atención el <i>tapescript</i> que leerá dos veces para que decidan si los enunciados de las hojas de trabajo son verdaderos o falsos. El profesor repetirá el texto dos veces
Material:	Actividad con diez enunciados y dos columnas (verdadero/falso) y <i>tapescript</i>
Tiempo estimado:	De seis a ocho minutos
RESPUESTAS: 1. (t) 2. (f) 3. (f) 4. (t) 5. (t) 6. (t) 7. (f) 8. (f) 9. (f) 10. (t)	

Tapescript :

You're going to listen to a recording giving information about New York theaters museums, and hotels.

___ The New York times newspaper welcomes you to our call center.

If you want to see a theater play, you can go to the City Theater where they are performing "Cats". The New York State Theater is presenting "The Miserable" and the Metropolitan Theater "Grease".

If you want to visit a museum you can go to the Museum of Modern Art, located in Queens, and if you're interested in Indian culture, there's an excellent exhibition at the Indian Museum on 6th Avenue up to November 20th. We suggest that you visit the Wax Museum in the center of New York.

New York has many good hotels. There is the Renaissance New York Hotel in midtown Manhattan, the Marriot Marquis Hotel is in the heart of Times Square. Two blocks from Wall Street, there is the Millennium Hilton...

Actividad No. 3		An exciting tour	
Habilidad:	Comprensión auditiva		
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de selección de alternativas		
Tipo de interacción:	Individual		
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que escuchen con atención el <i>tapescript</i> que leerá dos veces y que marquen en los mapas los lugares mencionados y que seleccionen los museos, hoteles y teatros visitados		
Material:	Actividad con dos mapas de Brasil, dos ejercicios de selección múltiple y <i>tapescript</i>		
Tiempo estimado:	De seis a ocho minutos		
RESPUESTAS			
I. The Amazon, the Paraná, the Madeira. II. 1. (a) 2. (b) y (c) III. (b)			

Tapescript :

Patti : Hi Robert, how are you?

Robert : Great! We just arrived from Brazil yesterday

Patti : Did your wife enjoy the trip?

Robert : Yes, Lucy liked Brazil very much.

Patti : What did you do there?

Robert : On the first day we arrived in Rio de Janeiro at the Regency Hotel. Rio de Janeiro is a wonderful city near the Atlantic Ocean you know, so we went to the beach to see an underwater show at the Bay Aquarium. On the third day we flew to Manaus because Lucy wanted to take the River Cruise on the Amazon River. We also went to Brasília and rented a small boat to sail and fish on the Paraná River.... It was wonderful!

Patti : It sounds kind of exciting...

Robert : Oh yes... And we went to Manaus, a city near the Amazon and took a boat tour on the Madeira River.

Patti : Did you visit any museum?

Robert: Certainly. In Brasília we visited a very big zoo and the Museum of History. Also we went to the City Theater to see a musical show. On the seventh day we went back to Rio de Janeiro... we didn't stay at the same hotel, we stayed at the Vitoria Hotel and it was even more luxurious and comfortable than the Regency... anyway, there we visited the Art Museum too.

Patti : Well, I have to go back to work. Welcome to the real world!

Robert : Yeah, you're right...

Actividad No. 4		Chicago
Habilidad:	Comprensión auditiva	
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de opción binaria	
Tipo de interacción:	Individual	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que escuchen con atención el <i>tapescript</i> que leerá dos veces y que señalen si la información en las oraciones es verdadera o falsa	
Material:	Actividad con diez oraciones sobre diferentes lugares de Chicago y dos columnas (<i>true/false</i>). <i>Tapescript</i>	
Tiempo estimado:	De seis a ocho minutos	
RESPUESTAS:		
1. (F) 2. (T) 3. (F) 4. (F) 5. (T) 6. (T) 7. (T) 8. (T) 9. (F) 10. (F)		

Tapescript:

Chicago is the third largest city in the United States. It is located in northeastern Illinois on the southwestern shore of Lake Michigan at the mouth of the Chicago River. In the South, there is the Calumet River. Both rivers are linked by canals with the Illinois and Mississippi rivers. The Chicago River divides the city into three sections: the North, West and South sides.

The City is an important convention and trade-show center with numerous hotels. Some of the most luxurious hotels are the Radisson Plaza and the Ambassador West near from Lake Michigan. Also, you can find cheaper and nice hotels like the Essex Inn and The Congress Hotel.

Chicago has many interesting museums like the Art Institute of Chicago which is one of the largest art museums of the country, the Mexican Fine Arts Center Museum with free admission and the Chicago Historical Society museum which is closed on Mondays.

Actividad No. 5		Find the picture
Habilidad:	Comprensión de lectura	
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de selección de alternativas	
Tipo de interacción:	Individual	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que observen los dibujos y que relacionen cada uno de ellos con cada oración	
Material:	Actividad con seis dibujos y seis oraciones	
Tiempo estimado:	De tres a cinco minutos	
RESPUESTAS:		
a) 3 b) 5 c) 1 d) 4 e) 2 f) 6		

Actividad No. 6		Let's cook!
Habilidad:	Comprensión de lectura	
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de selección de alternativas	
Tipo de interacción:	Individual	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que lean detenidamente el texto para que de acuerdo a éste, enumeren los dibujos que lo ejemplifican	
Material:	Actividad con una receta y seis dibujos	
Tiempo estimado:	De cinco a ocho minutos	
RESPUESTAS:		
a) 3 b) 6 c) 4 d) 2 e) 1 f) 5		

Actividad No. 7		Jim Luckless
Habilidad:	Comprensión de lectura	
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de selección de alternativas	
Tipo de interacción:	Individual	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que lean detenidamente el texto y que lo complementen con las palabras de la caja	
Material:	Actividad con diez reactivos y un texto	
Tiempo estimado:	De diez a quince minutos	
RESPUESTAS:		
1. the Prime Minister 2. the battery 3. the factory 4. the morning 5. the boss 6. the city Bank 7. the first day 8. the bank 9. the keys 10. the end		

Actividad No. 8		Matching sentences
Habilidad:	Comprensión de lectura	
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de relación de columnas	
Tipo de interacción:	Individual	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que lean detenidamente las oraciones de la columna A y que las completen eligiendo la opción apropiada de la columna B	
Material:	Actividad con dos columnas de diez oraciones	
Tiempo estimado:	De cuatro a seis minutos	
RESPUESTAS:		
1. (g) 2. (j) 3. (d) 4. (a) 5. (h) 6. (b) 7. (e) 8. (c) 9. (f) 10. (j)		

Actividad No. 9		<i>Sharing information</i>
Habilidad:	Producción oral	
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: Afectiva de complementación	
Tipo de interacción:	En parejas	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos trabajar en parejas y conversar sobre algunos lugares que conocen utilizando la información de la caja	
Material:	Actividad con caja de opciones para realizar diálogos similares a los del ejemplo	
Tiempo estimado:	De ocho a diez minutos	
RESPUESTAS: Las respuestas pueden variar		

Actividad No. 10		<i>Let's go to the Caribbean Sea!</i>
Habilidad:	Producción oral	
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: Afectiva de complementación	
Tipo de interacción:	En grupos de tres o de cuatro	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos trabajar en grupos de tres o de cuatro personas. Da un dado a cada equipo y explica que el juego es parecido al juego de la Oca, con la diferencia que al caer en cualquier casilla, el alumno deberá producir una oración de acuerdo con el dibujo. En caso de equivocarse no avanzará	
Material:	Actividad con un tablero similar al del juego de la Oca y dados	
Tiempo estimado:	De diez a quince minutos	
RESPUESTAS: Las respuestas pueden variar.		

Actividad No. 11		Expressing information
Habilidad:	Producción oral	
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: Afectiva de complementación	
Tipo de interacción:	En grupos de tres	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos trabajar en grupos de tres personas. Da un juego de six cartas a cada alumno y pide que compartan con sus compañeros los lugares que les gustaría visitar. El profesor escribe el ejemplo en el pizarrón; " <i>I want to visit the Louvre Museum</i> "	
Material:	Actividad con tres juegos de cartas con cuatro cada uno	
Tiempo estimado:	De ocho a diez minutos	
RESPUESTAS:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. I want to visit <i>the Louvre/the Anthropology/the Wax</i> Museum. 2. I want to read <i>the New York Times/ the Esto/ the Reforma</i> newspaper. 3. I want to stay at <i>the Presidente Chapultepec/the Camino Real/the Princess</i> hotel. 4. I want to go to <i>the Blanquita/the Insurgentes/the Fru-Fru</i> theater. 5. I want to fish in <i>the Usumacinta/The Colorado/The Amazon</i> river. 		

ESTA TESIS NO SALI
DE LA BIBLIOTECA

Actividad No. 12		Helping your teacher
Habilidad:	Producción oral	
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: Afectiva de complementación	
Tipo de interacción:	Grupos de cinco	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que trabajen en equipos de cinco y que pregunten a sus compañeros si quieren ir a los lugares indicados en el ejercicio. Les pide que marquen con una paloma los lugares que les gustaría conocer y con una X los que no	
Material:	Actividad con una tabla con el nombre de doce lugares diferentes y cuatro columnas	
Tiempo estimado:	De diez a quince minutos	
RESPUESTAS: Las respuestas pueden variar		

Actividad No. 13		How to make an omelete
Habilidad:	Producción escrita	
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: Referencial de complementación	
Tipo de interacción:	Individual	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que escriban siete oraciones de acuerdo con los dibujos	
Material:	Actividad con ocho dibujos para elaborar siete oraciones	
Tiempo estimado:	De ocho a diez minutos	
RESPUESTAS:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Break the three eggs into the bowl. 2. Season the eggs. 3. Beat the three eggs. 4. Pour the oil into the pan. 5. Heat the oil. 6. Pour the three eggs into the pan. 7. Cook the eggs. 8. Fold the egg. 		

Actividad No. 14	<i>What do they need?</i>
Habilidad:	Producción escrita
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: Referencial de complementación
Tipo de interacción:	Individual
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que indiquen los objetos que las diferentes personas necesitan para desarrollar su actividad
Material:	Actividad con ocho imágenes, caja con sustantivos y espacio para la producción de las oraciones
Tiempo estimado:	De ocho a diez minutos
<p>RESPUESTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. He needs the razor. 2. She needs the piano. 3. He needs the toothbrush. 4. He needs the stairs. 5. She needs the comb. 6. She needs the cup. 7. He needs the car. 8. She needs the phone. 	

Actividad No. 15		Greenhill
Habilidad:	Producción escrita	
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: referencial de complementación	
Tipo de interacción:	Individual	
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que le asignen el nombre a cada establecimiento mostrado en el mapa y que elaboren nueve oraciones indicando su ubicación	
Material:	Actividad con un mapa, caja con nombres de lugares y espacio para los ejercicios	
Tiempo estimado:	De ocho a diez minutos	
<p>RESPUESTAS: (Algunas respuestas pueden variar)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The restaurant is on Oak Street. 2. The newsstand is on High Street. 3. The butchery is on Oak Street. 4. The grocery store is on High Street. 5. The library is on Park Street. 6. The drugstore is on High Street. 7. The post office is on Park Street. 8. The supermarket is on Park Street. 9. The movie theater is on High Street. 10. The bakery is on Park Street. 		

Actividad No. 16		<i>Where are the objects?</i>	
Habilidad:	Producción escrita		
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: referencial de complementación		
Tipo de interacción:	Individual		
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que localicen los objetos que se encuentran alrededor de la casa, y que los ubiquen dentro de ésta, para que escriban nueve oraciones señalando su ubicación		
Material:	Actividad con la imagen de una casa, objetos propios de la casa y nueve líneas para la producción escrita		
Tiempo estimado:	De seis a ocho minutos		
<p>RESPUESTAS:</p> <p>(El orden de las respuestas puede variar)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The television is in the bedroom. 2. The bicycle is in the garage. 3. The bookcase is in the studio. 4. The fireplace is in the living room. 5. The table is in the kitchen. 6. The stereo is in the studio. 7. The car is in the garage. 8. The telephone is in the living room. 9. The desk is in the studio. 10. The computer is in the studio. 			

Actividad No. 17	<i>Last season report</i>
Habilidad:	Comprensión auditiva y comprensión de lectura
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de selección de alternativas
Tipo de interacción:	Individual
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que lean con atención las oraciones y las opciones de la caja. Que escuchen con atención el <i>tapescript</i> que leerá dos veces para que completen las oraciones correctamente
Material:	Actividad con una imagen y diez oraciones con cuatro alternativas cada una
Tiempo estimado:	De diez a quince minutos
RESPUESTAS: 1. the Pacific Ocean. 2. the Sea of Japan. 3. the China Sea. 4. the Caribbean Sea. 5. the Atlantic Ocean. 6. the Pacific 7. the Arabian Sea. 8. the Mediterranean Sea 9. the Caribbean Sea. 10. the Sea of Japan.	

Tapescript:

We are at CNN Radio News and today we have a special report about last season storms. The Meteorological Center reported many tropical storms and hurricanes last year.

Last season there were twelve big storms, seven of them began in the Pacific Ocean, two moved to the Sea of Japan, and one terrible storm moved from the Pacific to the China Sea affecting thousands of people. Four tropical storms moved from the Atlantic Ocean to the Gulf of Mexico and then to the Caribbean Sea. The storms damaged not only the coasts; they also caused several material and human lost.

Some of these tropical storms became hurricanes. There were four hurricanes in the Atlantic Ocean and three in the Pacific. The National Hurricane Center also reported two major hurricanes in the Arabian Sea and another one in the Mediterranean Sea. This center reported three active tropical cyclones, two in the Caribbean Sea and one in the Sea of Japan too.

The Weather Center calls for more storms in the Atlantic than last year.

Actividad No. 18	Stratford Upon Avon
Habilidad:	Comprensión auditiva, comprensión de lectura y producción escrita
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: referencial de complementación
Tipo de interacción:	Individual
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos escuchen con atención el <i>tapescript</i> al mismo tiempo que leen el texto, y que llenen los espacios en blanco con el artículo <i>the</i> , y los sustantivos que faltan
Material:	Actividad con un texto con espacios en blanco y <i>tapescript</i> .
Tiempo estimado:	De diez a quince minutos
RESPUESTAS: 1. the 2. The 3. Hotel 4. the 5. the centre 6. the town 7. the River 8. the town 9. the restaurants 10. the food 11. the restaurant 12. the Canal 13. the street 14. the best 15. the 16. Theater 17. the riverside 18. the place 19. the 20. place 21. the chance	

Tapescript:***Stratford***

This romantic town is in the south-west of England and is Shakespeare's birthplace.

The Dukes Hotel and the Swans Nest are two lovely places to stay in Stratford. The Dukes Hotel is a three-star hotel in the centre of the town, and The Swans Nest is next to the River Avon. They are both quiet and friendly places.

For sightseeing, get on an open topped double-decker bus and see the town. You can visit also New Place - Shakespeare's home, or go for a walk in the beautiful Bancroft Gardens and see the open-air entertainers. Another fascinating place to visit is Warwick Castle, one of the oldest castles in Britain.

There are some fantastic restaurants in Stratford, too. Have lunch at one of the restaurants in Sheep Street - the food is delicious - or have a romantic dinner at the restaurant on a canal boat in the Canal Basin.

Buy yourself something nice in one of Stratford High Street's excellent shops. However, for gifts, the street market in Rother Street is the best.

Stratford is a small town. There aren't many nightclubs, but you can spend an evening at the Royal Shakespeare Theater or enjoy a quiet drink at one of the town's friendly pubs. You can also go for a walk along the riverside and enjoy the peacefulness of the place under the moon and stars.

Stratford is the ideal place for an interesting holiday. Don't miss the chance to visit it.

Text taken from Evans y Dooley, 1998.

Actividad No. 19		Help George to find his things	
Habilidad:	Comprensión de lectura y producción escrita		
Tipo de actividad:	<i>Input</i> estructurado: Referencial de complementación		
Tipo de interacción:	Individual		
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que lean el texto, y que lo complementen con el artículo <i>the</i> y los sustantivos que se proporcionan		
Material:	Actividad con un dibujo, una caja con sustantivos y diez oraciones para complementar		
Tiempo estimado:	De diez a quince minutos		
RESPUESTAS:			
1.- The slippers	6.- The coat	7.- The pen	8.- The newspaper
2.- The pipe	9.- The hat	10.- The book	
3.- The briefcase			
4.- The umbrella			
5.- The cigarettes			

Actividad No. 20		The Loch Ness Monster	
Habilidad:	Comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita		
Tipo de actividad:	<i>Output</i> estructurado: Afectiva de complementación		
Tipo de interacción:	Individual		
Procedimiento:	El profesor pide a los alumnos que escuchen y lean el texto, y que elaboren una lista de ocho sustantivos con el artículo <i>the</i> , para que posteriormente escriban ocho enunciados con ellos		
Material:	Actividad con un texto y hoja de trabajo con dos numeraciones para los ejercicios y <i>tapescript</i>		
Tiempo estimado:	De diez a quince minutos		
RESPUESTAS: (Las respuestas pueden variar)			

Actividad No. 20***The Loch Ness Monster******Tapescript:***

On Friday, April 24, 1933, a businessman and his wife were driving by Loch Ness, a large Scottish lake. It looked cold and gray in the evening light. Suddenly the man shouted, "What's that?" and pointed to the lake. About one kilometer away a gray object similar in size and shape to a whale was moving in the water. In fact, it looked more like a prehistoric monster than a whale. Then it disappeared. The surprised couple immediately reported the incident to the police.

(The next day their story appeared in the British and international press and the Loch Ness monster became famous overnight. In subsequent years, other people saw something that looked like a prehistoric monster in the lake, but no one has managed to catch it, so the monster still remains a mystery today.

Why is the monster so elusive? Probably because of Loch Ness itself. In shape the loch is long and narrow (36 kilometers by approximately 1,500 meters). It is also very deep -- up to 300 meters in some places. Nobody knows what its waters contain as visibility underwater is extremely poor. In fact, there is only one meter of clear water and the rest is murky.

Several photographs exist of the monster, but most of these are of bad quality. They seem to show something with a long neck, a short body and a small head. Is it a plesiosaur, a creature from the distant past?

(Thousands of tourists visit Loch Ness every year, hoping to see the monster and decide what it is for themselves. These visitors buy everything from "monster" T-shirts to key-rings. But there are also scientists from all over the world who wait patiently to discover more about the monster.) They come with sophisticated instruments, powerful telescopes and underwater photographic equipment. Perhaps one day Nessie, as the local people call the monster, will show her face to the world. In the meantime, real or imaginary, Nessie has become an industry and has brought prosperity to the area.

MANUAL

PARA EL ALUMNO

Activity 1

CITIES OF THE WORLD

Match the columns according to what you hear.

- | | | |
|----------------------------|-------|-------------------------|
| 1. Rio de Janeiro is on... | (g) | a. the South China Sea. |
| 2. Tokyo is on... | () | b. the Thames River. |
| 3. Singapore is in... | () | c. the Bravo River. |
| 4. Venice is in... | () | d. the Pacific Ocean. |
| 5. London is on... | () | e. the Adriatic Sea. |
| 6. Paris is on... | () | f. the Danube River. |
| 7. Cairo is on... | () | g. the Atlantic Ocean. |
| 8. Budapest is on... | () | h. the Tiber River. |
| 9. Rome is on... | () | i. the Nile River. |
| 10. Ciudad Juarez is on... | () | j. the Seine River. |

Activity 2

A cultural weekend

First listen, then read the sentences and decide whether they are true or false.

	True	False
1. The New York Times is a newspaper.	(X)	()
2. The Metropolitan theater is presenting "Cats".	()	()
3. The City theater is presenting "The Miserable".	()	()
4. The Metropolitan theater is presenting "Grease".	()	()
5. The Museum of Modern Art is in Queens.	()	()
6. The Indian Museum is on 6 th Avenue.	()	()
7. The Wax Museum is in Manhattan.	()	()
8. The Renaissance New York hotel is in Queens.	()	()
9. The Marriott Marquis is a theater.	()	()
10. The Millennium Hilton is close to Wall Street.	()	()

Photo taken from Encyclopedia Encarta, 1996.

Activity 3

An exciting tour

I. Listen to the dialogue and mark on the map the rivers Robert visited in Brazil.



II. Circle the museum Robert visited and the hotels where he stayed at.

1. a) the Museum of History b) the Natural Museum c) the Art Museum
2. a) the Majestic Hotel b) the Regency Hotel c) the Vitoria Hotel

III. Circle the theaters Robert went to.

- a) the National Theater b) the City Theater c) the Metropolitan

Activity 4

CHICAGO

Listen and choose the correct option for each statement.

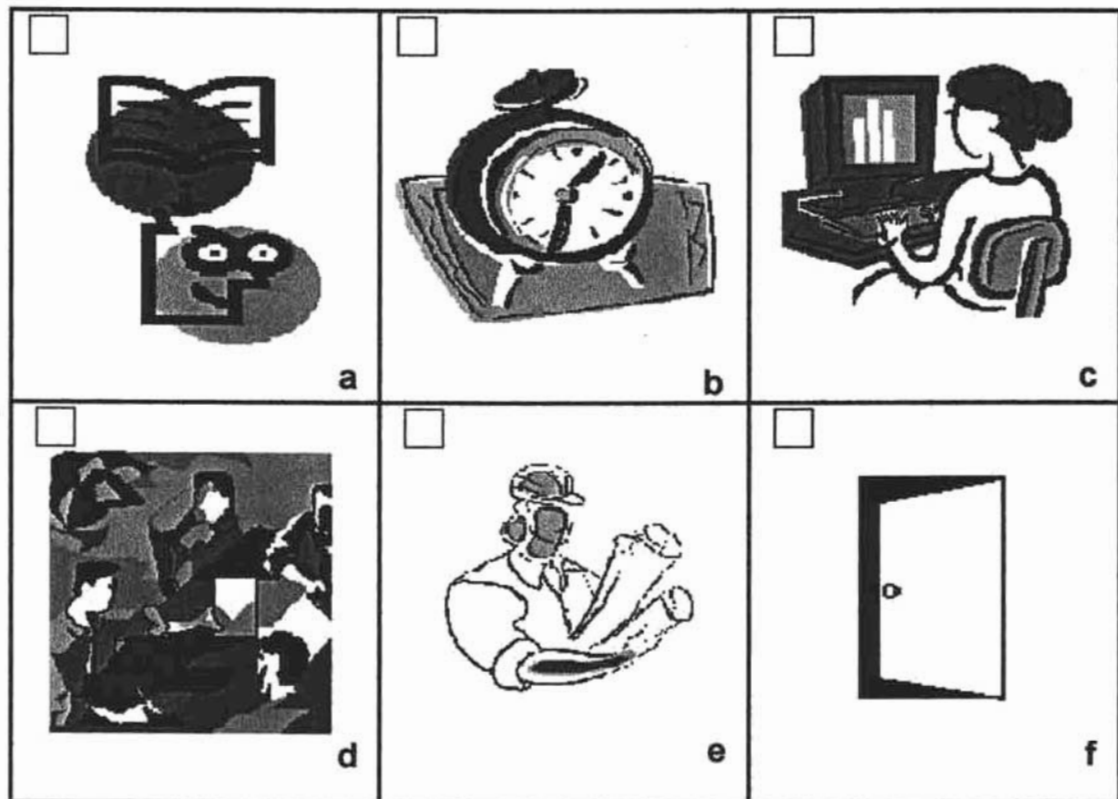
	True	False
1.- The Calumet River is in the North of Chicago.	()	(X)
2.- The Calumet River is linked with the Illinois River	()	()
3.- The Chicago River divides the city into two sections.	()	()
4.- The Radisson Plaza is a cheap hotel.	()	()
5.- The Ambassador is a luxurious hotel.	()	()
6.- The Essex Inn is a nice hotel.	()	()
7.- The Art Institute of Chicago is an interesting museum.	()	()
8.- The Mexican Fine Arts Center Museum is free.	()	()
9.- The Chicago Historical Society is a theater.	()	()
10.- The Chicago Historical Society is close on Sundays.	()	()

Photo taken from Encyclopedia Encarta, 1996.

Activity 5

Find the picture

Look at the pictures.



Now read the sentences and match them with the pictures.

1. The computer I bought has been very useful for all my family.
2. The architect who built the new building was very polite and handsome.
3. The book Carol gave me was very interesting, but it was too big!
4. The meeting with the owners of the company was really successful.
5. The alarm clock is nice but I think it's pretty old.
6. The door is open. Could you close it on your way out, please?

Activity 6

Let's cook!

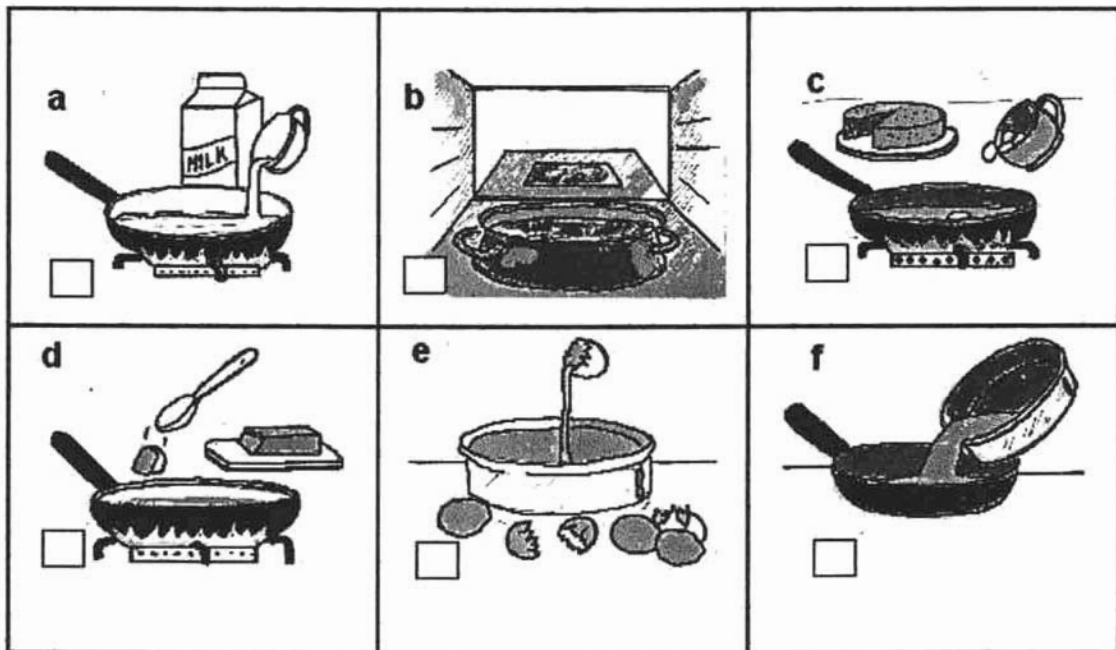
Read the next recipe carefully and number the pictures in the correct order.

Soufflé**Ingredients:**

6 eggs	1 cup of milk
2 ounces of butter	4 ounces of grated cheese
2 ounces of flour	1 soufflé dish

Preparation:

1. Separate the six eggs and beat the whites until stiff, and make a thick sauce with butter, flour and milk following the next steps:
2. Melt the butter in a saucepan, overflow and add the flour.
3. Add the milk gradually, stirring all the time.
4. When the sauce is thick, add the egg yolks and the 4 ounces of grated cheese.
5. Add the beaten egg white and mix well
6. Turn into the soufflé dish and cook in a very hot oven for 25 minutes.



Activity 7

Jim Luckless

Read the text carefully, then fill in the blanks with the words from the box.

the bank	the battery	the boss	the City Bank	the end
the factory	the first day	the morning	the Prime Minister	the keys

Jim Luckless was a very unlucky person. He had a job in a factory. One day, 1. _____ visited the factory. Jim wake up late –his alarm clock didn't work because 2. _____ was old. He hurried to 3. _____ but it was eleven o'clock in 4. _____. Of course, 5. _____ was very angry: "This is a very special day! Go home and never come back!" So Jim lost his job.

Jim had an attractive, intelligent girlfriend. But when he lost his job, he didn't have any money to buy her presents. She telephoned him on Valentines' Day and said: "This is the end of our love affair. I want to marry a rich man, not a lazy idiot!"

Jim decided to look for a new job. He went to London and began to work as a clerk in 6. _____. On 7. _____ that he worked there, a robber came into 8. _____ with a gun. Jim refused to give him 9. _____ to safe and the robber shot him. They took Jim to the nearest hospital but he died at night.

Even after he was dead, he had bad luck. It rained all day and nobody came to his funeral. And that is 10. _____ of the story.

Activity 8

Matching sentences

Complete the sentences from column A with the correct options from column B.

A		B
1. Can you turn off...?	(g)	a. the hospital.
2. Excuse me, where is...	()	b. the job you told her.
3. I liked the movie. Who was...	()	c. the newspaper? I can't find it.
4. I took a taxi to get to...	()	d. the director?
5. Tom sat down on...	()	e. the new car? It looks dusty.
6. Sue applied for...	()	f. the door, please? It's cold.
7. Charles...Did you clean...	()	g. the light, please? I can't see.
8. Dad where did you put...	()	h. the old brown chair.
9. Could you close...	()	i. the book I lent you.
10. Have you finished with...	()	j. the bus station?

Activity 9

Sharing information

Look at the following conversation.

Which museums do you know?



I know the Anthropology Museum.



Now, use the following information to have similar conversations with your partner.

Which ...

museums

hotels

newspapers

rivers

oceans

do you know



Activity 10

Let's go to the Caribbean Sea!

The teacher will explain the rules of the game. Use the words: museum, river, theater and hotel to say your statements. Pay attention and get ready to have fun!

Example: The Anthropology Museum is in Mexico City.
















<p>Sheraton</p> 	<p>Frida Khalo</p> 	<p>Mississippi</p> 	<p>Blanquita</p> 	<p>Presidente</p> 
<p>San Rafael</p> 	<p>FINISH</p> <p>The Caribbean Sea</p>			<p>Papalote</p> 
<p>Nile</p> 	<p>Camino Real</p> 			<p>Danube</p> 
<p>Anthropology</p> 	<p>Fru-Fru</p> 			<p>Silvia Pinal</p> 
<p>START</p>	<p>Amazon</p> 	<p>Diego Rivera</p> 	<p>Camino Real</p> 	

Activity 11

Expressing information

Work in groups of three. Each student gets a set of six cards and according to the picture produces sentences using the definite article.

Example: __ "I want to visit the Louvre Museum"

<p>Louvre</p>  <p>(to visit)</p>	<p>Anthropology</p>  <p>(to visit)</p>	<p>Wax</p>  <p>(to visit)</p>
<p>New York Times</p>  <p>(to read)</p>	<p>Esto</p>  <p>(to read)</p>	<p>Reforma</p>  <p>(to read)</p>
<p>Presidente Chapultepec</p>  <p>(to stay at)</p>	<p>Camino Real</p>  <p>(to stay at)</p>	<p>Princess</p>  <p>(to stay at)</p>
<p>Blanquita</p>  <p>(to go to)</p>	<p>Insurgentes</p>  <p>(to go to)</p>	<p>Fru-Fru</p>  <p>(to go to)</p>
<p>Usumacinta</p>  <p>(to fish in)</p>	<p>Colorado</p>  <p>(to fish in)</p>	<p>Amazon</p>  <p>(to fish in)</p>

Activity 12

Helping your teacher

Your teacher wants to take you to a special place but he doesn't know where to go. Help him by asking your classmates where they want to go. Put a (✓) in the places they want to visit and an (X) where they do not want to. Ask questions like in the example:

___ Do you want to go to **the Museum** of Natural History?

	Partner 1	Partner 2	Partner 3	Partner 4
The Museum of Natural History				
The Museum of Medicine				
The Museum of Technology				
The Mississippi River				
The Lerma River				
The Nile River				
The Blanquita Theater				
The Manolo Fabregas Theater				
The Poliforum Siqueiros Theater				

Activity 13

How to make an omelette

Look at the pictures and write seven sentences using the definite article "the". Use the verbs from the box (There is a verb that can be used more than once).

Ingredients: 3 eggs, oil, salt, and pepper.

Material: A bowl, and a pan.



cook	heat	beat	pour
season	fold	break	

1. Brake **the three eggs** into the bowl.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

Activity 14

What do they need?

Look at the pictures. Which objects from the box do these people need?
Write seven statements indicating what objects they need to do their activities.



phone	stairs	razor	piano
cup	toothbrush	comb	car

1. He needs **the razor**.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

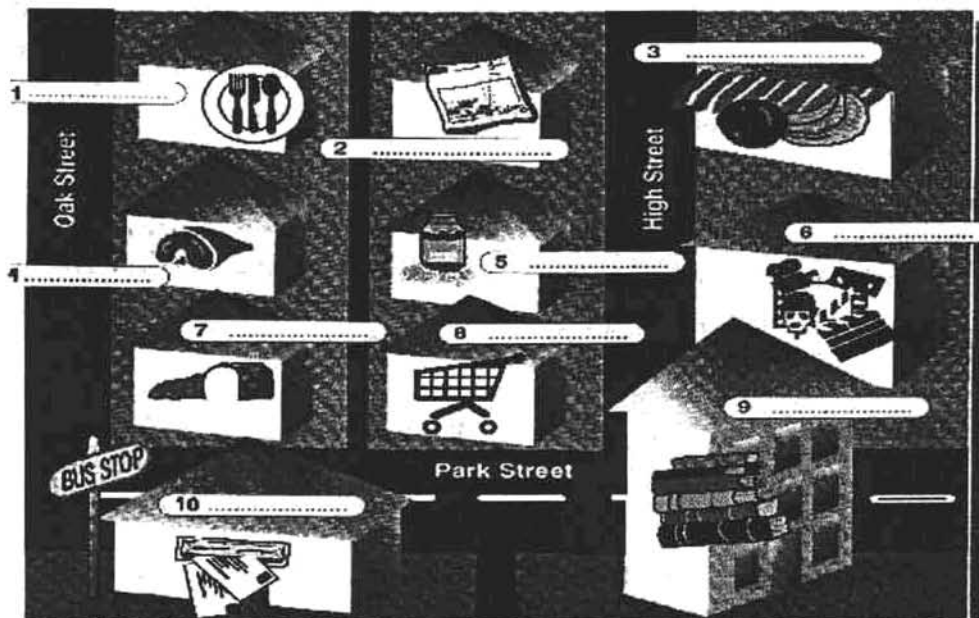
Illustrations taken from Granger y Plumb, 1993.

Activity 15

Greenhill

- I. This is the town map of Greenhill. Use the words from the box and label the places.

newsstand	butchery	grocery store	library	drugstore
post office	restaurant	supermarket	movie theater	bakery



- II. Now, write sentences following the example.

1. The restaurant is on Oak Street.

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Activity 16

Where are the objects?

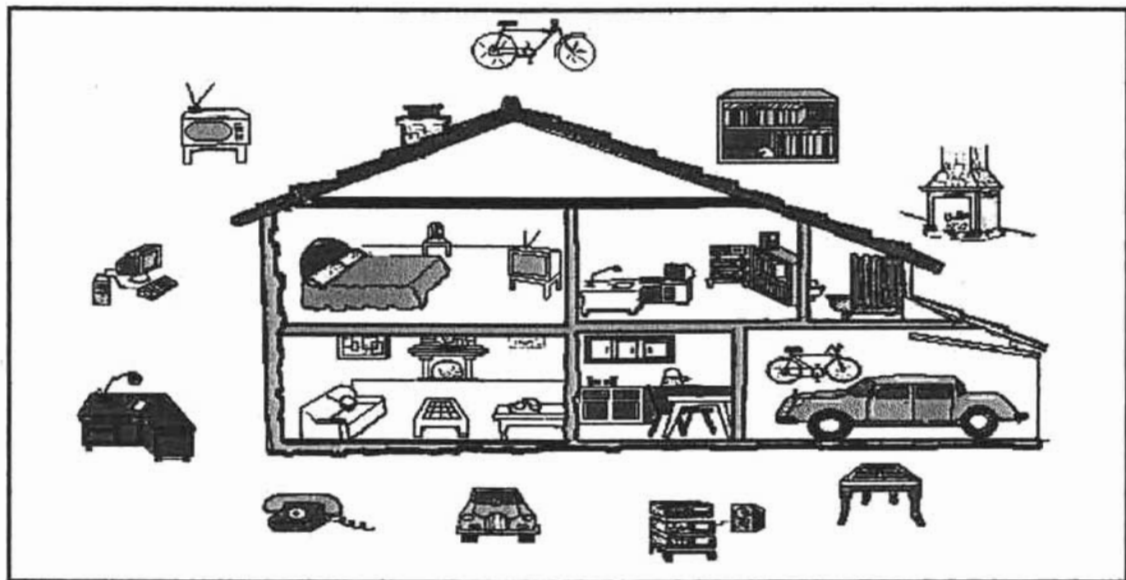
1. Choose a picture.



2. Find the room.



3. Write a sentence.

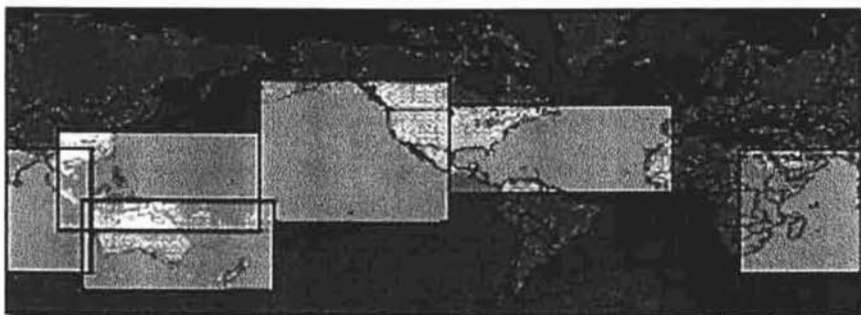


Example:

1. The television is in the bedroom .
2. _____ .
3. _____ .
4. _____ .
5. _____ .
6. _____ .
7. _____ .
8. _____ .
9. _____ .
10. _____ .

Picture adapted from Granger y Plumb, 1993.

Activity 17

Last season report

Listen to the text and complete the statement with the correct place from the box. Don't forget to use the definite article.

Atlantic Ocean	Arabian Sea	Caribbean Sea
Caribbean Sea	China Sea	Mediterranean Sea
Pacific	<u>Pacific Ocean</u>	Sea of Japan
		Sea of Japan

- 1.- Last season, seven storms began in the Pacific Ocean.
- 2.- Two storms moved from the Pacific to _____
- 3.- One terrible storm moved from the Pacific to _____
- 4.- Four tropical storms moved from the Atlantic to the Gulf of Mexico and then to _____
- 5.- There were four hurricanes in _____
- 6.- There were three hurricanes in _____
- 7.- The National Hurricane Center reported two major hurricanes in _____
- 8.- The National Hurricane Center reported one major hurricane in _____
- 9.- The National Hurricane Center reported two tropical cyclones in _____
- 10.- The National Hurricane Center reported one tropical cyclone in _____

Picture taken from Encyclopedia Encarta, 1996.

Activity 18

Stratford-upon-Avon

Listen and read the text. Fill in the blanks with the word or article (*the*) missing.



This romantic town is in 1. _____ south-west of England and is Shakespeare's birthplace.

2. _____ Dukes 3. _____ and 4. _____ Swans Nest are two lovely places to stay in Stratford. The Dukes Hotel is a three-star hotel in 5. _____ of 6. _____, and The Swans Nest is next to 7. _____ Avon. They are both quiet and friendly places.

For sightseeing, get on an open topped double-decker bus and see 8. _____. You can visit also New Place -Shakespeare's home, or go for a walk in the beautiful Bancroft Gardens and see the open-air entertainers. Another fascinating place to visit is Warwick Castle, one of the oldest castles in Britain.

There are some fantastic restaurants in Stratford, too. Have lunch at one of 9. _____ in Sheep Street - 10. _____ is delicious - or have a romantic dinner at 11. _____ on a canal boat in 12. _____ Basin.

Buy yourself something nice in one of Stratford High Street's excellent shops. However, for gifts, 13. _____ market in Rother Street is 14. _____.

Stratford is a small town. There aren't many nightclubs, but you can spend an evening at 15. _____ Royal Shakespeare 16. _____ or enjoy a quiet drink at one of the town's friendly pubs. You can also go for a walk along 17. _____ and enjoy the peacefulness of 18. _____ under the moon and stars.

Stratford is 19. _____ ideal 20. _____ for an interesting holiday. Don't miss 21. _____ to visit it.

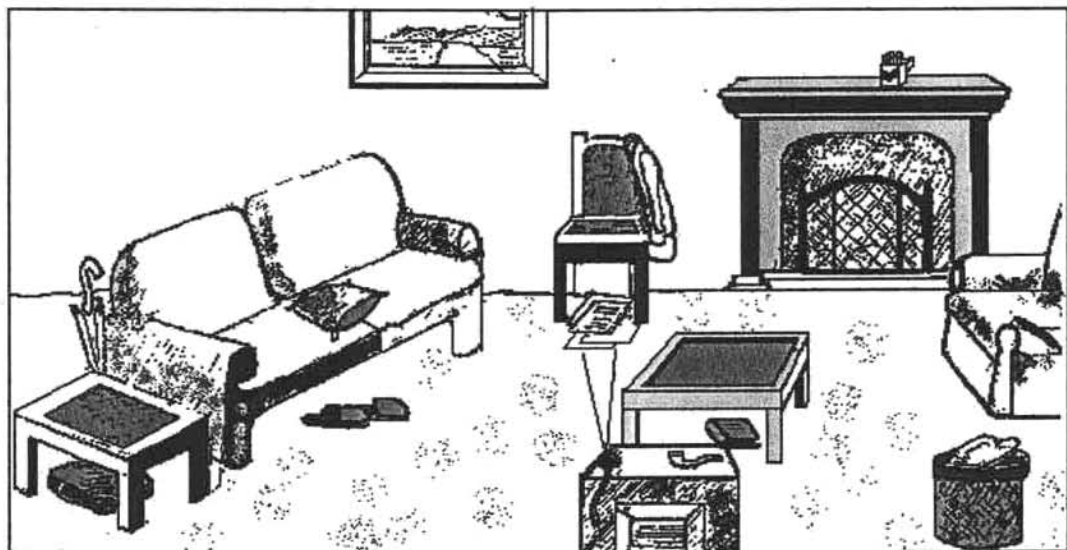
Text taken from Evans y Dooley, 1998.

Activity 19

Help George to find his things.

George hasn't cleaned his apartment lately and he needs to find the objects from the box. Could you help him to find them?

Look at the following picture.



briefcase	book	cigarettes	coat	hat
newspaper	pen	pipe	slippers	umbrella

Now, complete the following statements with the appropriate word from the box to help George to find all what he needs.

- The slippers are under the sofa.
- _____ is on the television.
- _____ is under the end table.
- _____ is behind the sofa.
- _____ are on the chimney.
- _____ is on the chair.
- _____ is on the easy chair.
- _____ is under the chair.
- _____ is in the basket.
- _____ is under the coffee table.

Activity 20***The Loch Ness Monster*****I. Read and listen at the same time.**

On Friday, April 24, 1933, a businessman and his wife were driving by Loch Ness, a large Scottish lake. It looked cold and gray in the evening light. Suddenly **the man** shouted, "what's that?" and pointed to **the lake**. About one kilometer away a gray object similar in size and shape to a whale was moving in the water. In fact, it looked more like a prehistoric monster than a whale. Then it disappeared. **The surprised couple** immediately reported **the incident** to the police.

The next day their story appeared in the British and international press and **the Loch Ness monster** became famous overnight. In subsequent years, other people saw something that looked like a prehistoric monster in **the lake**, but no one has managed to catch it, so the monster still remains a mystery today.

Why is **the monster** so elusive? Probably because of Loch Ness itself. In shape **the loch** is long and narrow (36 kilometers by approximately 1,500 meters). It is also very deep - up to 300 meters in some places. Nobody knows what its waters contain as visibility underwater is extremely poor. In fact, there is only one meter of clear water and **the rest** is murky.

Several photographs exist of **the monster**, but most of these are of bad quality. They seem to show something with a long neck, a short body and a small head. Is it a plesiosaur, a creature from **the distant past**?

Thousands of tourists visit Loch Ness every year, hoping to see **the monster** and decide what it is for themselves. These visitors buy everything from "monster" T-shirts to key-rings. But there are also scientists from all over **the world** who wait patiently to discover more about the monster. They come with sophisticated instruments, powerful telescopes and underwater photographic equipment. Perhaps one day Nessie, as **the local people** call the monster, will show her face to **the world**. In **the meantime**, real or imaginary, Nessie has become an industry and has brought prosperity to **the area**.

II. Select eight nouns with the article *the*, make a list and share your results with a partner.

Example: **the lake**

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 5. _____ |
| 2. _____ | 6. _____ |
| 3. _____ | 7. _____ |
| 4. _____ | 8. _____ |

III. Now. Write eight sentences using the nouns from your list. Don't forget to use the article *the*.

Example: *A businessman and his wife went to the lake.*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

CONCLUSIONES

Es el momento de hacer una recapitulación sobre lo que se ha hecho para lograr el diseño de actividades propuestas en este trabajo, así como de concluir y proponer nuevas metas.

En la Contextualización se describió la institución, en particular el Departamento de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán así como la población tanto docente como estudiantil a la que va dirigido este trabajo (PG 3 del Plan Global). En este apartado se destacó que aunque el Departamento de inglés cuenta con un programa, no todos los maestros lo conocen por lo que el programa en el cual los maestros se apoyan para dar sus clases, es el propio libro de texto, el cual a pesar de ser un buen libro que se enfoca en el desarrollo de las cuatro habilidades, no contiene – como la gran mayoría de los libros- actividades suficientes para que el alumno aprenda y practique el artículo definido en inglés. Del mismo modo se señaló que los maestros no le dan la importancia que este aspecto gramatical merece ya sea por considerarlo un punto gramatical fácil de aprender, o porque no cuentan con el tiempo suficiente para desarrollar actividades que faciliten su proceso de enseñanza.

Con el propósito de crear conciencia en los maestros de inglés sobre la importancia y la complejidad del artículo definido en inglés, se hizo una descripción lingüística de este aspecto gramatical tanto en inglés como en español. De igual manera, se llevó a cabo un análisis contrastivo el cual dio una visión más clara de las diferencias que hay en el uso de este artículo en las dos lenguas. El tratamiento pedagógico que se le da a este punto gramatical fue también abarcado, destacando que aunque las explicaciones del libro sobre su uso son claras y precisas, las oportunidades que brinda al alumno para aprenderlo y practicarlo son pocas. Debido a que la información sobre el uso de este artículo en inglés es muy extensa, en este mismo apartado se delimitaron los casos que se iban a abordar en las actividades. Se decidió elaborar los materiales que apoyaran los usos del artículo definido propuestos por el libro para el PG 3.

Para fundamentar teóricamente la propuesta y con el fin de explicar cómo adquiere el conocimiento el ser humano, se abordó la teoría cognitiva de aprendizaje y su corriente constructivista así como la importancia del desarrollo de estrategias, el interlenguaje y el análisis del error en el proceso de aprendizaje. Dentro de la teoría de enseñanza se describió el enfoque comunicativo, la competencia comunicativa, así como los beneficios de las gramáticas explícita e implícita. Asimismo, se abordaron diferentes modelos de enseñanza con el propósito de darle a conocer al lector la razón de ser de las actividades propuestas en este trabajo. Los modelos de enseñanza que se seleccionaron son de *input* estructurado y *output* estructurado. Se eligió trabajar con actividades de *input* estructurado porque les proporcionan a los estudiantes la información necesaria para que aprendan la gramática de manera adecuada; así mismo, se decidió trabajar con *output* estructurado porque las actividades les brindan la ventaja de desarrollar la habilidad de usar la lengua meta en contextos comunicativos.

Para la elaboración de la propuesta de los materiales, se presentó el ordenamiento de la información en términos de habilidades, se estableció el procedimiento de evaluación con base en los objetivos y se dieron las recomendaciones pedagógicas para las actividades correspondientes.

Por último, se proponen las actividades y se presentan en dos secciones (manual para el profesor y manual para el alumno) las actividades propuestas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del artículo definido en inglés dirigidas, de manera particular, a los estudiantes de PG3 del CEI de la FES Acatlán.

Es conocido por todos que la enseñanza de lenguas no es una actividad fácil para el maestro y el alumno y que los materiales didácticos son de gran ayuda para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por esto que se sugiere extender la investigación sobre este tema desarrollando más actividades acerca de otros usos diferentes a los mencionados en este trabajo, por ejemplo la omisión del artículo definido en inglés, utilizando esta propuesta como modelo. Por otra parte, con el fin de evaluar el funcionamiento de estas actividades pedagógicas se invita a los profesores a que las apliquen en su práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcina, Juan y Blecua, José M. 1975. *Gramática española*. España: Editorial Ariel.
- Ausubel, et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. (15ª ed). México: Editorial Trillas.
- Bello, Andrés. 1975. *Gramática de la lengua española*. México: Limusa.
- Brown, H.D. 1973. *A first language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by principles. An alternative Approach to language pedagogy*. New York: Longman Inc.
- Burns, A. y Sedlhofer, B. 2002, "Speaking and pronunciation" in Shmitt, N. (ed). *An introduction to applied linguistics*. U.S.A: CUP.
- Celce-Murcia, Marianne. 2001. *Teaching English as a second or foreign language*. U.S.A: Heinle and Heinle.
- Celce-Murcia, Marianne y Hilles, S. 1988. *Techniques and resources on teaching grammar*. New York: CUP.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The grammar book. An ESL/EFL teacher's course*. U.S.A: Heinle & Heinle Publishers.
- Christophersen, Paul y Sandved, Arthur O. 1978. *An advanced English grammar*. Hong Kong: The MacMillan Press Limited.
- Collins, Cobuild. 1991. *Student's grammar*. Great Britain: Harper Collins Publishers.
- Corder, S. P. 1973. *Error analysis and interlenguaje*. Oxford: Oxford University Press.
- Díaz Barriga, F. et al. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2ª ed). México: McGraw-Hill.
- Dubin, Fraida y Olshtain, Elite. 1986. *Course design. Developing programs and material for language learning*. U.S.A: Cambridge University Press.
- Evans, Virginia y Dooley, Jenny. 1998. *Enterprise 1*. Newbury, Berkshire: Express Publishing.

- Ellis, R. 2003. *Second language acquisition*. (8a. ed). Oxford : Oxford University Press.
- Franco García, Elvia. 2003. "El input estructurado como alternativa para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera" en Cortés, Gabriela y Novoa, Gladis (compiladoras). *Memorias del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. México: UAM Azcapotzalco.
- Franco García, Elvia. (en prensa). "La adquisición del vocabulario y los campos semánticos". *Actas del IV Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras*. México. UAM Iztapalapa.
- Gili Gaya, Samuel. 1961. *Curso superior de sintaxis española*. España: Biblograf.
- González Peña, Carlos. 1921. *Manual de gramática castellana*. México: Patria Promexa.
- Granger, Colin y Pluma, John. 1993. *Play games with English 1. Teacher's resource book*. Great Britain: MacMillan Heinemann.
- Graves, Kathleen y Rice, Alison. 1988. *East west 1*. Hong Kong: Oxford University Press.
- _____. 1989. *East west 2*. Hong Kong: Oxford University Press.
- _____. 1990. *East west 3*. Hong Kong: Oxford University Press.
- _____. 1994. *East west Basics*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Heaton, J. B. y Turton, N. D. 1987. *Dictionary of common errors*. Great Britain: Longman.
- Jon, Naunton. 1989. *Think first certificate*. España: Longman.
- Klingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. 2000. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures*. U.S.A: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman. 1991. "Teaching Grammar" en Celce-Murcia, Marianne. Editor. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Lee, J. Y VanPatten, B. 1995. *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw Hill.
- _____. 1995. "Structured output: a focus on form in language production" en *Making communicative language teaching happen*. New York: MCGraw Hill.
- Leech, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1975. *A communicative grammar of English*. Great Britain: Longman.
- Lynch, Tony y Mendelsohn, David. 2002. "Listening" en Shmitt, N. (ed). *An introduction to applied linguistics*. U.S.A: OUP.
- McLaughlin, B. 1987. "Cognitive theory" en *Theories of second language learning*. U.S.A: Prentice Hall.
- Murphy, Raymond. 1993. *Grammar in use*. U.S.A: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- Nunan, David. 1995. *Atlas 1. Learning centered communication*. U.S.A: Heinle & Heinle Publisher.
- _____. 1995. *Atlas 2. Learning centered communication*. U.S.A: Heinle & Heinle Publisher.
- _____. 1995. *Atlas 3. Learning centered communication*. U.S.A: Heinle & Heinle Publisher.
- _____. 1989. "Analyzing language skill" en *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- _____. 1989. "Tasks components" en *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- Olshtain, Elite. 1991. "Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond" en Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a second or foreign language*. U.S.A: Heinle and Heinle.
- Opdycke, John. 1965. *Harper's English grammar*. U.S.A: Warner Books.
- Oseguera, Eva. 1992. *Lo esencial de lingüística*. México: Publicaciones Cultural.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. U.S.A. Mass: Heinle and Heinle Publishers.

- Pavlik, Cheryl, *et al.* 1995. *Freeway 2. An integrated course in communicative English*. Spain: Longman.
- _____. 1995. *Freeway 3. An integrated course in communicative English*. Spain: Longman.
- Pennington, C. Martha. 1995. *New ways in teaching grammar*. U.S.A: Pantograph Printing.
- Pozo, J. I. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Revilla de Cos, Santiago. 1984. *Gramática española moderna*. México: MacGraw Hill.
- Richards, Jack C. *et al.* 1990. *Interchange 1. English for international communication*. U.S.A : Cambridge University Press.
- _____. 1991. *Interchange 2. English for international communication*. U.S.A : Cambridge University Press.
- _____. 1991. *Interchange 3. English for international communication*. U.S.A : Cambridge University Press.
- _____. 1995. *Interchange. Intro. English for international communication*. U.S.A: Cambridge University Press.
- Richards, Jack y Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. U.S.A: CUP.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 1992. *Approaches and methods in language teaching*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. y Schmidt, Richard W. 1983. *Language and communication*. Singapore: Longman Inc.
- Sellen, Derek. 2000. *Grammar world*. England: Black Cat.
- Seco, Manuel. 1972. *Gramática esencial del español*. España: Aguilar.
- Shoenberg, Irene E. 1994. *Focus on grammar. A basic course for reference and practice*. U.S.A: Addison-Wesley Publishing Company.
- Silva, T. y Matsuda, P. 2002. "Writing" in Shmitt, N. (ed) *An introduction to applied linguistics*. U.S.A: OUP.
- Soars, John y Liz. 2002. *American Headway 2*. China: Oxford University Press.
- _____. 2002. *American Headway 3*. China: Oxford University Press.

- Soars, John y Liz. 2002. *American Headway. Starter*. China: Oxford University Press.
- Soars, Liz y John. 2001. *American Headway 1*. China: Oxford University Press.
- Stanley, Nancy. *et al.* 1988. *Think in English 1*. México, D.F: Editorial Macmillan de México.
- Stockwell, Robert P. *et al.* 1965. *The grammatical structures of English and Spanish*. U.S.A: The University of Chicago Press.
- Swan, Michael. 1980. *Practical English usage*. London: Oxford University Press.
- _____. 1995. *Practical English usage*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Tovar S., Alfonso. 2001. *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- VanPatten, B. 2003. *From input to output*. U.S.A: McGraw-Hill, Inc.
- Werner, Patricia K. *et al.* *Interactions two. A communicative grammar*. México: McGraw-Hill.
- Zentella, Arturo, *et al.* 1982. *Reading. Structure and strategy*. México: MacMillan de México.

Red Internacional (Internet)

- Spanish Tools 06-10. "The definite article / El artículo determinado" (Documento Web). 2004. <http://www.bowdoin.edu/~eyepes/newgr/ats/06a10.htm> (22 de marzo de 2004)
- Costas, Gabrielatos. "Minding our Ps. A framework for grammar teaching". (Documento Web). 1994. <http://www.gabrielatos.com/MindingOurPs.htm> (15 de agosto de 2004)
- Curso Gratis de Inglés. "El artículo" (Documento Web). 2004. http://www.geocities.com/manesvil/grama_1.htm (Revisado el 22 de marzo de 2004)
- Eduteka. Tecnologías de Información y Comunicaciones para enseñanza Básica y Media. *Como se establece el propósito de los objetivos de aprendizaje*. (Documento Web). Julio de 2002. http://www.eduteka.org/ediciones/articulo_julio_02.htm (19 de septiembre de 2004)

- Looking for graduate programs in English. WWW.GRADSCHOOLS.COM. Gramática Inglesa. "Artículo determinado" (Documento Web). 2004.
<http://www.mansioningles.com/gram02.htm>
(23 de marzo de 2004)
- Martí, José Ma. CEELE. Escuela Internacional. "El artículo" o... ¿simplemente "Artículo"? Publicado en el n°19 de *Cuadernos Cervantes*. (Documento Web) 2004.
<http://www.escuelai.com/gacetilla/98EI-Artículo.html>
(22 de marzo de 2004)
- Oxford, Rebeca. University of Maryland. Septiembre de 2001. En Digest. *Integrated Skills*. <http://www.cal.org/resources/digest/larsen01.html>
(26 de agosto de 2004)
- Tsai-Yu, Chen. "In search of an Effective grammar Teaching". Forum, Vol.33 No. 3. Julio-septiembre, 1995. p. 58.
<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no3/p58.htm>
(15 de agosto de 2004)