



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN

PROPUESTA DE UNA GRAMATICA CATEGORIAL PARA
LA ENSEÑANZA DEL VERBO LIKE PARA ESTUDIANTES
DE PG1 DE INGLES EN EL CEI ACATLAN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES

PRESENTA

MARIANA XIMENA AGUILAR ANGULO

Asesor:

Lic. Ma. Cristina Borja Tavizón



MEXICO

ABRIL 2008



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.

abril
aguilar angulo mariana ximena

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

NOMBRE: MARIANA XIMENA

AGUILAR ANGULO

FECHA: 3/ABRIL/08

FIRMA: [Firma] P.A.

*Dad a Jehová la gloria debida a su nombre;
adorad a Jehová en la hermosura de la
santidad. Salmos 29: 2*

*Give unto the Lord the glory due unto his name;
worship the Lord in the beauty of
holiness. Psalm 29:2*

*Doy gracias a mi familia, quienes han sido y por
la gracia de Dios continuarán siendo mi
soporte y compañía en esta vida.*

*Doy gracias a la Lic. Ma. Cristina Borja Tavizón,
por su valiosa orientación, paciencia y apoyo
en la realización de este trabajo.*

Índice

	Pág.
Introducción	iii
Capítulo 1 Estado actual de la enseñanza del inglés	
1.1 Importancia del inglés en México	1
1.2 El Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán	4
1.3 Los estudiantes de inglés como lengua extranjera	10
1.4 Dificultades en el aprendizaje de la acción <i>like</i>	12
1.5 Alternativa de intervención pedagógica	13
1.6 Propuesta de gramática pedagógica categorial	14
Capítulo 2 El proceso enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista constructivista y su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras	
2.1 El constructivismo	15
2.1.1 Jean Piaget y el constructivismo genético	17
2.1.2 Lev Vygostki y el constructivismo social	18
2.1.3 David Ausubel y el constructivismo disciplinario	19
2.2 Stephen Krashen y el aprendizaje de una segunda lengua	22
2.3 El análisis contrastivo	24
2.4 El análisis de errores	25
2.4.1 Tipos de errores	26
2.4.2 Fuentes de errores	27
2.4.3 Interlenguaje	28
Capítulo 3 La gramática y su enseñanza como alternativa de intervención pedagógica	
3.1 Historia de la gramática	32
3.1.1 Tipos de gramática	32
3.1.2 La gramática categorial de F. Mendoza	34
3.1.2.1 Terminología de la gramática categorial	36
3.1.2.2 Lógica combinatoria dentro de la gramática categorial	38
3.1.2.3 Tarjeta de estudio	40
3.2 Uso de la acción <i>like</i> en la gramática del inglés	43
3.2.1 Acciones de percepción sensorial o intelectual	44
3.2.2 Acciones de transmisión (causativas)	44
3.2.3 Acciones <i>like</i> y <i>gustar</i>	45
3.3 Diferencias y similitudes entre <i>like</i> y <i>gustar</i>	46
3.4 Análisis de errores en el uso de la acción <i>like</i>	49
3.4.1 Objetivo	49
3.4.2 Instrumento	49
3.4.3 Procedimiento	53
3.4.4 Resultados	55

Capítulo 4 Propuesta de gramática categorial para alumnos de PG1 de Inglés del CEI Acatlán	
4.1 Descripción de la propuesta	57
4.2 Propuesta de gramática categorial para el verbo <i>like</i>	61
Conclusiones	82
Bibliografía	84

INTRODUCCIÓN

La considerable evolución que se observa en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE) se debe en parte a las aportaciones de disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, etc. Dichas disciplinas permiten comprender mejor el complejo proceso que significa el aprender una lengua extranjera, así como el ampliar conceptos relacionados con esta área de estudio. Por ejemplo, el papel desempeñado por la gramática en la enseñanza de lenguas ha dado lugar a innumerables debates, sobre todo en los años 70 y 80, cuando teóricos y profesores comenzaron a preguntarse el lugar que ocupaba ésta en la instrucción de una LE.

Aún hoy en día, los profesores de lenguas se cuestionan la importancia de la instrucción gramatical en sus programas de enseñanza, ya que en muchas ocasiones los alumnos la perciben como un conjunto de rasgos formales sin una utilidad comunicativa concreta. En el tercer capítulo de este trabajo se describirán más a fondo la historia y algunos de los distintos tipos de gramática existentes, haciendo énfasis en la gramática categorial de Mendoza, ya que una gramática que presente o explique las reglas del sistema y las del uso, será de gran apoyo para profesores y alumnos de lenguas extranjeras.

De esta manera, una gramática pedagógica sobre una base categorial propone grupos conceptuales universales para el ser humano, lo que facilita el proceso de comprensión e interiorización de esos aspectos formales de la lengua, convirtiéndolos en elementos que se pueden ordenar de una forma lógica y funcional, además de presentar actividades que permitan al alumno contar con los recursos suficientes para enfrentar al complejo mundo de la comunicación y que propicien su capacidad inductiva y deductiva ante el sistema formal de la lengua, como se presentará de manera más detallada en el cuarto capítulo.

El aprendizaje de una lengua extranjera implica, pues, la re-esquemmatización de estructuras mentales que el alumno ha asimilado a partir de su lengua materna. En algunas ocasiones, la no re-esquemmatización puede causar ciertos problemas de

comunicación, ya que la interpretación de un mensaje que se transmite o recibe en la vida cotidiana puede estar dándose erróneamente y, por lo tanto, ocasionar fallas en la actividad discursiva. En el presente trabajo, se abordará el problema que representa la comprensión de acciones de percepción sensorial y acciones de transmisión, y concretamente el uso de la acción *like*.

Esta propuesta está sustentada en una serie de fundamentos teóricos y metodológicos desarrollados por autores tales como Vygotski, Ausubel, Galperin y Mendoza, entre otros, los cuales serán examinados en el segundo capítulo.

El hecho de que un alumno sea capaz de comunicarse de manera eficaz en una lengua extranjera, contribuye a su integración social y cultural, ofreciéndole la oportunidad de ampliar sus horizontes y proporcionándole las herramientas necesarias para enfrentar los retos del mundo de hoy.

Es por ello que resulta indispensable familiarizarse con la situación educativa que actualmente se vive en el país, así como con la comunidad estudiantil a la que está dirigida esta propuesta. Todo esto se expondrá a continuación en el primer capítulo.

CAPÍTULO 1

Estado actual de la enseñanza del inglés

1.1 Importancia del inglés en México

En este apartado, se hablará de la condición que actualmente vive el país en el área educativa y se mencionarán algunos factores que contribuyeron a las transformaciones educativas internacionales y de México.

La época actual se caracteriza por profundos cambios en prácticamente todos los órdenes de la vida humana: sociales, económicos, políticos, culturales, educativos, etc. Hoy en día se habla de la globalización, vista como la culminación o la presentación posmoderna de la transnacionalización o internacionalización del capital. Sin embargo, la globalización va mucho más allá de los aspectos financieros y comerciales, se presenta también en el campo de la cultura, de la política y de las comunicaciones. Los medios de comunicación están impactando los procesos educativos, ya que permiten el intercambio de información que puede ser utilizado en la formación de los alumnos, de los docentes y del público en general (Juárez 2000: 7-8).

La sociedad mexicana está inmersa en una comunidad mundial cada vez más interdependiente y al mismo tiempo pasa por un proceso de transición en todos los ámbitos.

En lo económico, se busca la incorporación de México a los mercados mundiales a través de la competitividad de plantas productivas y la modernización de unidades económicas. En lo político, el país ha venido ampliando su vida democrática con la consolidación de la estructura de partidos y asociaciones políticas. En lo social, han aparecido nuevos procesos y estructuras que apuntan a la conformación de una sociedad más urbana y moderna, pero al mismo tiempo se tienen amplias regiones del país, sectores y grupos sociales que todavía no participan de los beneficios del crecimiento económico. En el ámbito cultural, están apareciendo nuevos fenómenos

como el avance acelerado de los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos; la creciente escolaridad de la población en los niveles de educación básica y los avances en las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, la transición que vive el país se desarrolla en un contexto de constantes crisis nacionales e internacionales, pues los procesos de globalización son interdependientes en todas las naciones (<http://www.anujes.mx/21/1/1.html>).

La mayoría de los países coinciden en señalar la importancia de la educación como medio indispensable para generar el desarrollo que sostiene a las sociedades. Es por esto que cualquier sociedad inmersa en un proceso de cambio acelerado exige transformaciones en la organización y operación de la educación como instrumento fundamental para el cambio y la transformación. Esto quiere decir que la educación es una puerta de acceso al progreso de las sociedades.

Las lenguas extranjeras constituyen parte del bagaje cultural necesario para vivir en esta época. Dominar una lengua extranjera ofrece la posibilidad de ampliar horizontes, de conocer otra manera de ver la realidad, de expresar las mismas ideas con signos diferentes y de enfrentar los retos que presenta este tiempo; es decir, el conocer dos o más idiomas permite el acceso a un mundo de conocimientos más amplio y cosmopolita, haciendo el acervo intelectual y cultural del ser humano más rico y variado. A este respecto, la lengua inglesa se ha convertido en uno de los vehículos de comunicación más importantes del mundo.

De acuerdo con información presentada por Lilia Granillo, cerca de 400 millones de personas tienen el idioma inglés como lengua materna. En la Comunidad Europea, el 19% de sus habitantes usan el inglés como lengua nativa, y el 47% lo utiliza como segunda lengua. De igual manera, el inglés es el primer idioma extranjero en los sistemas educativos de la Unión Europea; el 91% de estudiantes de lenguas extranjeras aprende inglés, mientras que el 34% aprende francés, el 15% alemán y el 10% español (<http://www.uam.mx/difusion/revista/ago2002/granillo.pdf>).

Taylor, citado por Granillo, cree que la sociedad mexicana ha sabido aprovechar la desventajosa cercanía geográfica de Estados Unidos para fomentar el aprendizaje de esa lengua en provecho de la cultura, entendiendo por ésta, el complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, derecho, moral, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad, que se transmiten de una generación a otra y que permiten a la especie humana sobrevivir y evolucionar (<http://www.uam.mx/difusion/revista/ago2002/granillo.pdf>).

Dado que en México se cuenta con la tradición de subtítular películas y programas de televisión respetando la emisión en lengua extranjera, comúnmente en inglés, todo mexicano que acuda al cine o que vea películas por televisión ha estado expuesto a esa lengua. Los jóvenes tararean y cantan en inglés las canciones de moda en esa lengua (<http://www.uam.mx/difusion/revista/ago2002/granillo.pdf>).

Hoy en día, la gran mayoría de congresos, revistas y libros que se publican en el mundo están en inglés y casi en cualquier área del conocimiento, la vía más común de comunicación, es el inglés.

Por todo lo antes expuesto, se puede afirmar que conocer y utilizar la lengua inglesa de una manera efectiva, es una creciente necesidad en estos tiempos. Los constantes avances tecnológicos y el acercamiento entre países y culturas debido a la rapidez de los medios de comunicación exige una preparación más a fondo de este idioma, aceptado internacionalmente como lenguaje común para negocios, cultura, turismo, etc.

Ante la significación de esta lengua en particular, y dadas las transformaciones del mundo de hoy y sus influencias en México, surge la necesidad de responder a las expectativas de la comunidad y, por lo tanto, preparar profesionales cada vez mejor calificados y con un mayor nivel de competitividad, para así poder afrontar con más energía los retos de la vida profesional en las circunstancias actuales.

Así pues, es necesario formar y organizar de una manera más efectiva los conocimientos, hábitos y habilidades en el idioma inglés que den mejor respuesta a las necesidades de su uso por los futuros profesionales.

Este tema es de gran interés, ya que conlleva el perfeccionamiento continuo de los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos, dando una posible solución a determinados problemas del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El reto para la escuela latinoamericana será el de enseñar a pensar y a aprender desde la edad temprana, el saber juzgar y tomar decisiones en los campos del saber, de la acción y de la cooperación social siendo así la fuente del cambio, de la transformación radical de la sociedad y del progreso de los pueblos (Juárez 2000: 19).

De esta manera, la situación actual del país se encuentra en constantes transformaciones en las diferentes áreas de desarrollo y dichas transformaciones sugieren a su vez cambios educativos que respondan a las necesidades y expectativas de la sociedad mexicana.

1.2 El Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán

En el presente apartado se describirá de manera breve cómo está organizada la educación en México, la importancia de la inclusión de la lengua inglesa en los planes de estudio de las diferentes instituciones educativas y la organización del Departamento de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

El sistema educativo mexicano está organizado de la siguiente manera:

- Educación básica: comprende la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Educación media superior: comprende el bachillerato o los estudios equivalentes y los estudios de técnico profesional.

- Educación superior: comprende los estudios de técnico superior o profesional asociado, de licenciatura y de posgrado, que a su vez incluye los estudios de especialización, maestría y doctorado.

Los sistemas educativos deben poder responder con oportunidad, equidad, eficacia y calidad a las demandas que la situación actual plantea. Se habla pues, de una sociedad en pleno proceso de desarrollo, en la cual las exigencias educativas serán cada vez mayores, no sólo en términos de niveles de educación formal de la población, sino también de su educación durante toda la vida. Es por esto que se requiere de la cooperación intensa entre las instituciones, la movilidad de académicos y estudiantes y la innovación permanente de formas de enseñanza-aprendizaje.

Desde la educación básica hasta la superior, se requieren programas emergentes para la necesaria formación de las personas calificadas que protagonizarán el desarrollo económico, social y político del país (<http://www.anui.es.mx/21/3.html>).

En el sistema educativo de México, los niveles de educación preescolar y primaria enfatizan el desarrollo de la capacidad para comunicarse en español, dando así al educando un valioso recurso para interactuar con su medio y apropiarse de la cultura (<http://www.sep.gob.mx>).

La escuela secundaria, como parte importante de la educación básica, al mismo tiempo que continúa profundizando en el manejo del español, considera necesario ampliar los horizontes lingüísticos de los alumnos familiarizándolos con una lengua extranjera. Enseñar una lengua extranjera en este nivel tiene como propósito fundamental que el alumno la utilice como instrumento de comunicación: es decir, que tenga la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y comprender ideas, sentimientos, experiencias y no sólo lo considere como objeto de estudio (<http://www.sep.gob.mx>).

En México uno de los idiomas que más se estudian es el inglés. Un gran número de instituciones de nivel elemental, medio y superior lo incluyen como parte importante en su currícula, pues hablar inglés es casi una necesidad en estos tiempos si se quiere estar al día, ya sea en estudios, cultura, negocios, etc.

La mayor parte de las escuelas e institutos de educación media superior y superior, universidades y politécnicos cuentan con centros de lenguas extranjeras accesibles a todo público, ya que han incorporado dentro de sus planes de estudios la enseñanza del idioma inglés, ofreciendo cursos de capacitación y actualización, ajustándose a las políticas de cada institución.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) busca concentrar sus esfuerzos en programas que contribuyan con el desarrollo del sistema de enseñanza superior del país en los ámbitos académico, científico y cultural. De esta manera, la UNAM cuenta con uno de los centros de idiomas más grandes en Latinoamérica. Para efectos de este trabajo, se hará referencia específicamente al Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán).

El Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, tiene como objetivo impartir cursos de lenguas extranjeras para apoyar los estudios de los alumnos de licenciatura y posgrado de este plantel, así como de la comunidad circunvecina. El centro ofrece cursos de los siguientes idiomas: alemán, árabe, chino, español para extranjeros, francés, griego clásico, griego moderno, inglés, italiano, japonés, latín, náhuatl, otomí, portugués y ruso. Se ofrecen en dos tipos de programas:

- Comprensión de lectura (CL). Este programa está dirigido a los alumnos universitarios y diseñado para cumplir con los requisitos que plantean los distintos planes de estudio de las carreras que se imparten en este plantel; se enfoca a la lectura de textos y a la comprensión de los mismos. Este curso está dividido en tres niveles con una duración de 60 horas cada uno.

- Plan Global (PG). Ofrece el aprendizaje de las cuatro habilidades del idioma: producción oral y escrita, y comprensión auditiva y de lectura. Este curso está dividido en siete niveles teniendo una duración de 60 horas cada nivel (<http://www.aclatlan.unam.mx/idiomas/>).

Estos programas se ofrecen en horarios distintos. Existen cursos de clase terciada (lunes y miércoles o martes y jueves), o clase de cuatro horas un día a la semana (viernes). También se imparten cursos sabatinos en las modalidades de Plan Global y de Comprensión de Lectura. Estos cursos se llevan a cabo tres veces al año en periodos de doce sábados cada uno, en módulos de cuatro horas.

A continuación se presenta de manera más detallada los niveles y cursos ofrecidos por el departamento de inglés en su modalidad sabatina:

NIVEL	CONTENIDO
Pre-one Course	Curso de cuatro habilidades (Plan Global) dirigido a verdaderos principiantes de Inglés
Inglés Starter 1 y 2; I al VI	Curso de cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir). Se aplica una metodología situacional-funcional. Cursos Seriadados.
PG7 Grammar 1	Este curso ha sido diseñado para los estudiantes que tienen problemas con la gramática y que cometen errores cuando hablan o escriben. El curso les proporcionará la confianza para desenvolverse en el idioma inglés y redactarlo correctamente.
PG8 Advanced Grammar	El objetivo de este curso es preparar a los alumnos en las áreas de lectura y escritura de textos académicos. El curso ayudará a los estudiantes a analizar, identificar, practicar y parafrasear estructuras gramaticales complejas.
PG9 Pronunciation	Este curso tiene como propósito ayudar a los estudiantes a reducir problemas de pronunciación del inglés. Se enseñan sonidos vocálicos y consonánticos, acentuación, ritmo y entonación, con base en principios fonéticos. El objetivo del curso es ayudar a los alumnos a producir sonidos correctos, identificar sus problemas de pronunciación y recordar tips para aplicar las reglas necesarias.
PG10 Listening	Este curso tiene como objetivo ayudar a los alumnos a entender el inglés rápido y relajado a través de estrategias de comprensión. Comienza a nivel de palabra, oraciones y se

PG10 Listening (Continuación)	extiende a conversaciones, con la finalidad de ayudar a los estudiantes a entender el idioma de forma oral. Un segundo objetivo es el refuerzo de las cuatro habilidades por medio de material adicional.
PG11 Conversation	Este curso es para estudiantes que tienen conocimientos de gramática y vocabulario, pero que carecen de las habilidades y la confianza para conversar en inglés. Este curso se enfoca a la práctica de la comprensión auditiva y a la producción oral. Se requiere que los alumnos participen con mucho esfuerzo en actividades basadas en tareas de intercambio de información.
PG12 First Certificate	Este curso se propone ayudar a los estudiantes a practicar las cuatro habilidades a nivel First Certificate expedido por la Universidad de Cambridge. El curso incluye seis unidades que contienen prácticas de comprensión de lectura, composición, usos gramaticales, comprensión auditiva y entrevistas. La UNAM no administra el examen de First Certificate. Aquellos que estén interesados en tomarlo, tendrán que ponerse en contacto con el Consejo Británico.
PG14 Writing	Este curso se enfoca al desarrollo de habilidades y estrategias para la redacción y la realización exitosa de trabajos escritos en ambientes profesionales y académicos. Asimismo, alienta a los estudiantes a que tomen decisiones desde la selección del tema hasta la revisión del trabajo.
PG15 TOEFL	El curso ha sido diseñado para ayudar a los alumnos interesados en estudiar en el extranjero a adquirir estrategias para la resolución del examen TOEFL que puedan ayudarles a obtener una mejor puntuación. Al término del curso, el estudiante debe decidir si tomará el examen institucional TOEFL o no. El examen tiene un costo adicional.
PG16 English Culture	Al haber completado el curso del TOEFL, algunos estudiantes han expresado su intención de viajar a países de habla inglesa para estudiar, trabajar o vivir. La necesidad de "encajar" en esta sociedad es un aspecto que les causa ansiedad o preocupación. Este curso les proporciona las herramientas necesarias para construir un puente que contribuya a adaptarse a esta sociedad sin tanta dificultad.
PG17 Developing Listening and Speaking Skills	Este curso se ha diseñado para ayudar a los alumnos a desarrollar las estrategias y habilidades necesarias para que de manera exitosa las actividades de escuchar y hablar en ambientes profesionales y académicos, se faciliten.
PG18 TOEIC	El examen TOEIC (Test of English for International Communication) es utilizado por

<p>PG18 TOEIC</p> <p>(Continuación)</p>	<p>varias instituciones educativas, compañías y agencias gubernamentales para medir el desempeño en inglés de los hablantes de otros idiomas distintos a él en ambientes de negocios, comercio e industria a nivel internacional. El curso ayuda a los estudiantes a utilizar efectivamente las estrategias necesarias para la resolución de este examen.</p>
<p>PG20 Business English</p>	<p>El objetivo de este curso es ayudar a los estudiantes a mejorar su fluidez y confianza en el uso del inglés en un ambiente de negocios, mejorar su habilidad para comunicarse y aumentar su conocimiento del mundo de negocios actual.</p>

Una vez acreditado el sexto nivel, el alumno puede optar entre el aprendizaje cíclico secuencial de manejo de habilidades (del PG7 al PG15) o realizar su propio plan de estudios dependiendo de sus necesidades o deficiencias, inscribiéndose en el orden que desee. Por supuesto que no es necesario cursar todos ellos, sólo los que le sean más útiles.

Los alumnos que deseen inscribirse por primera vez en el idioma inglés, deben presentar obligatoriamente un examen de colocación en el cual se establece el nivel que posee el alumno.

Se consideran alumnos de nuevo ingreso todos aquellos, tanto internos como externos que nunca hayan estado inscritos en el Centro y los que dejaron de estudiar dos semestres en el mismo (<http://inglesvirtualcei.enlaceducativo.net>). Este Centro de Idiomas extiende una constancia al aprobar el Nivel VI de inglés o el nivel CL III con un examen de requisito.

El material didáctico y los métodos utilizados en la impartición de clases son constantemente actualizados y complementados con actividades académico-culturales. Este centro está regido por el método comunicativo, el cual promueve el desarrollo de las habilidades lingüísticas para una comunicación efectiva. Este enfoque se adoptó tomando en cuenta la experiencia del quehacer docente y diversas teorías sobre cómo

se aprende una lengua extranjera (aspecto cognitivo y afectivo) y sobre el funcionamiento de la lengua (competencia comunicativa, registro de la lengua, etc). Los libros empleados en los cursos básicos e intermedios pertenecen a la serie *American Headway* (*Starter*, Uno, Dos y Tres).

Como se ha visto, la educación en México enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales y de encontrar un equilibrio entre la tarea que implica la inserción en la comunidad internacional y la atención a las necesidades propias del país.

1.3 Los estudiantes de inglés como lengua extranjera

En este apartado se describirán de manera concisa las características generales que presenta la población estudiantil en México y específicamente el tipo de alumnos hacia los que está dirigido el presente trabajo.

Al entrar en el tercer milenio, México cuenta con una población que en su mayoría tiene menos de 25 años, esto es, con una población joven que se multiplicó complicando el equilibrio social entre quienes trabajan generando recursos y quienes se preparan para generarlos en el futuro (<http://www.uam.mx/difusion/revista/ago2002/granillo.pdf>).

En general, algunos alumnos mexicanos han tenido conocimientos del idioma inglés desde el nivel pre-escolar; algunos asisten a clases extras por las tardes o viajan al extranjero al menos cada año, por lo que el aprendizaje tiene altos rendimientos y su nivel de comprensión es elevado, para ellos la motivación para aprender inglés es natural y la aceptan fácilmente.

Existe otro grupo de estudiantes que aunque no tengan clases extras ni viajen a menudo, tienen buen rendimiento en las clases de inglés. Para éstos, las clases funcionan con contenidos atractivos e interesantes, que se relacionen con su vida real y que ofrezcan la oportunidad de practicar el idioma en diferentes aspectos. Un tercer

grupo lo forman estudiantes que no se interesan en aprender el idioma, es decir, que lo aprenden por necesidad profesional y no por interés personal, o que no han llevado una clase de inglés. Este último grupo es un verdadero reto para los maestros, pues deben hacer las adaptaciones necesarias para crear un interés en los alumnos y conocer perfectamente las inquietudes y capacidades de cada uno de ellos. Se debe facilitar el aprendizaje de manera que el alumno vea resultados en lo que hace y se vaya despertando el gusto por el idioma (<http://soe.ci.uh.edu/writing/sapiens.html>).

El CEI de la FES Acatlán recibe a dos tipos de comunidades:

- Comunidad interna: Estudiantes, trabajadores académicos y administrativos y familiares directos (hijos y cónyuges) de la FES.
- Comunidad externa: Alumnos egresados o provenientes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y FES o público en general (mayores de 17 años o con secundaria terminada) (<http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/>).

Los alumnos que asisten a los cursos de inglés en este centro, son en su mayoría estudiantes de las diferentes carreras de esta institución; esto se debe a que dichos alumnos tienen que aprobar como requisito de titulación, el examen de comprensión de lectura y/o certificar el sexto nivel del plan global de uno o dos idiomas dependiendo de la carrera. Así pues, los alumnos del centro conforman una comunidad bastante heterogénea.

Los estudiantes de PG1 de Inglés del CEI de la FES Acatlán, son en gran parte adultos entre los 18 y los 25 años de edad, pertenecientes a la comunidad interna, es decir, alumnos que cursan alguna de las carreras que ofrece esta institución; también asisten estudiantes de comunidad externa, aunque en menor número. Es por ello que los profesores tratan de emplear materiales que sean de interés común entre los estudiantes. De manera general, se puede decir que los alumnos de PG1 son prácticamente principiantes, por lo cual tienen muy poco o ningún conocimiento de la lengua.

De esta manera, el contexto y las experiencias vividas durante el aprendizaje de la lengua inglesa en los periodos que anteceden al ciclo de educación superior determinarán en gran parte las expectativas y creencias que los alumnos tendrán acerca del aprendizaje de una lengua extranjera.

1.4 Dificultades en el aprendizaje de la acción *like*

Para los alumnos resulta difícil entender el sentido de algunas oraciones complejas, especialmente a estudiantes de inglés de niveles básicos, ya que es en este nivel donde las estructuras mentales que posee el alumno acerca de su lengua materna y las nuevas estructuras que presupone la lengua extranjera no se ajustan del todo unas con otras; esto quiere decir que cada cultura percibe la realidad de manera distinta y por lo tanto expresa (por medio de su lengua) dicha realidad de manera también distinta. Este 'desajuste' de estructuras entre lenguas se debe en muchas ocasiones a la errónea percepción e interpretación de un cierto mensaje (derivado de la realidad) en la lengua extranjera. Un ejemplo claro de esto, es el uso de la acción *like* (*gustar* en español).

Cuando se emplea esta acción en un enunciado en inglés, la persona que experimenta el gusto por algo o por alguien es el realizador del enunciado. Por ejemplo: *My brother likes this book*. En este enunciado el realizador es *My brother*. Por el contrario, en español, el objeto o persona que provoca el gusto en la persona es el realizador de la acción. En el enunciado: *Este libro le gusta a mi hermano*, el realizador es *este libro*, y no *Mi hermano*, como generalmente se pensaría.

Por lo tanto, el problema radica en la identificación del realizador y del destinatario en un enunciado en español, y en inglés la identificación del realizador y del objeto directo. Este problema sintáctico ha existido siempre, ya que está relacionado con la lógica que aplica el estudiante cuya lengua materna no es el inglés. Esta complicación se presenta principalmente en niveles de inglés básico; sin embargo, los alumnos de niveles posteriores tampoco están exentos del problema.

También es preciso señalar que los aprendices de lenguas se enfrentan constantemente a la enseñanza de una gramática que perciben como una serie de aspectos formales de la lengua sin funcionalidad real comunicativa, (Mendoza 2001: 37), es decir, como estructuras sin sentido y sin ordenamiento lógico y la mayoría de los libros de gramática que consultan los estudiantes están diseñados para nativo-hablantes de inglés. Generalmente este tipo de gramáticas tiene un enfoque tradicional y emplean un vocabulario muy técnico que en muchas ocasiones resulta incomprensible aún para los mismos angloparlantes.

1.5 Alternativa de intervención pedagógica

La problemática planteada en este trabajo, sugiere en primera instancia, cambiar la concepción de la enseñanza de una lengua extranjera; es decir, el aprendizaje de una lengua no debe ser visto como un conjunto de hechos aislados carentes de regularidades lógicas y comprensibles para el pensamiento humano; una lengua es en realidad un reflejo duplicador de la realidad que rodea al ser humano (Mendoza 2001: 37).

Por lo tanto, la importancia de la aplicación de una gramática categorial servirá de apoyo a los estudiantes de inglés de niveles básicos, en específico a estudiantes de PG1, en la comprensión del uso de la acción *like*, ya que la aportación principal de una gramática categorial es la presentación de las estructuras formales de la lengua (gramática) como estructuras con sentido y con funcionamiento real (Mendoza 2001: 38). Igualmente, esta propuesta será un apoyo didáctico a profesores de inglés que estén en busca de una actualización y mejora en su enseñanza, ayudándoles a entender inicialmente la forma en la que las estructuras gramaticales son comprendidas por los alumnos.

Así pues, profesores y alumnos se verán beneficiados, elevando la calidad académica y conduciendo al alumno a una mejor y más sólida asimilación de la lengua extranjera, ya que la finalidad es desarrollar en los estudiantes la independencia cognoscitiva que les

permita enfrentar y resolver los problemas profesionales, con el propósito de transformar la realidad objetiva del mundo que los rodea empleando la lengua más difundida internacionalmente. Así se podrá contribuir con la educación en México por medio de la aplicación de conocimientos lingüísticos y pedagógicos.

1.6 Propuesta de gramática pedagógica categorial

Esta propuesta de gramática categorial se fundamentará en concepciones metodológicas y de organización escolar del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, analizando las aportaciones más relevantes de autores tales como: Piaget, Vygotski, Ausubel, Galperin, Krashen y Mendoza, por mencionar algunos.

La aplicación de una gramática categorial supone el empleo de un metalenguaje (lenguaje especial que se emplea para tratar a la misma lengua como objeto de estudio) comprensible de las estructuras gramaticales, valiéndose de términos tales como: nominador, sustituto, calificador, acción o estado, modificador de la acción, etcétera; que en una gramática tradicional se han presentado como: sustantivo, pronombre, adjetivo, verbo y adverbio. Esta nueva clasificación de términos, refleja la función discursiva real de estos elementos, permitiendo una mejor comprensión de las estructuras gramaticales que se aborden (Mendoza 2001: 69).

De esta manera, los alumnos tendrían un proceso de interiorización más adecuado y con una funcionalidad real.

Tomando en consideración los antecedentes acerca de la enseñanza del inglés en México y una breve descripción del problema que representa el aprendizaje de la acción *like* para alumnos de PG1 de inglés de la FES Acatlán, se analizarán las aportaciones más relevantes de las teorías de aprendizaje y su relación con la enseñanza de lenguas que constituirán la base teórica sobre la cual está fundamentada parte de la presente investigación.

CAPÍTULO 2

El proceso enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista constructivista y su relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras

2.1 El constructivismo

En el presente apartado se presentarán las principales características de esta teoría del aprendizaje.

El conductismo, previo al cognitivismo, fue la fuerza dominante en la psicología estadounidense hasta la década de los años sesenta, cuando este campo sufrió lo que ahora se conoce comúnmente como 'la revolución cognitiva'. Los puntos de vista cognitivos describen al aprendizaje como algo que implica la adquisición o reorganización de las estructuras cognitivas por medio de las cuales se procesa y almacena información (Carretero 1997:156).

Los modelos constructivistas del aprendizaje enfatizan el desarrollo del conocimiento por medio de procesos de construcción activa que vinculan el conocimiento nuevo con el previo.

Esta nueva teoría del aprendizaje se erigió como respuesta a las posturas empiristas y realistas que sostenían que el conocimiento era una copia fiel de la realidad, dejando al sujeto un papel bastante pasivo frente a su propio proceso de aprendizaje (Coll 1996: 57). Dicha teoría explica, que el conocimiento no es una mera copia de la realidad, sino más bien un proceso activo a través del cual el ser humano conoce al mundo circundante creando modelos que este mismo construye para comprender y explicar dicha realidad.

El constructivismo es la teoría del aprendizaje que sostiene que el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa

es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes (LaCasa 1994: 33).

De acuerdo con Coll, citado por Díaz Barriga (1993:40), la teoría constructivista se basa en tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, es decir, es un sujeto activo que reconstruye los conocimientos de su grupo cultural.
2. La actividad mental constructivista del alumno no se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir, que el alumno no tiene en todo momento que descubrir todos los contenidos académicos, ya que éstos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social, y por lo tanto, profesores y alumnos pueden encontrar en buena medida los contenidos curriculares ya elaborados y definidos. En este sentido, el alumno más bien reconstruye un conocimiento pre-existente en la sociedad.
3. La función del docente es promover los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que el profesor debe orientar y guiar explícita y deliberadamente actividades mentales constructivas.

Existen diferentes teorías que han aportado elementos importantes para el constructivismo, complementándose unas con otras. Entre estas teorías se encuentra el constructivismo genético, el cual se sustenta en las ideas de Jean Piaget, para quien el aprendizaje es explicado a partir de sus nociones acerca del desarrollo cognoscitivo individual. Por otro lado, está el constructivismo social, fundado en la teoría de Lev Vygotski, quien destaca la influencia de los factores sociales en el aprendizaje de cada persona. Por último existe el constructivismo disciplinario, el cual está apoyado en los planteamientos de David Ausubel, quien sostiene que el ser humano sólo aprende aquello que le resulta particularmente significativo; por lo tanto, el material a ser aprendido debe poseer en sí una significación potencial para el alumno (Carretero 1997: 27).

En los siguientes apartados se presentarán con mayor detalle las aportaciones más relevantes de los autores ya mencionados.

2.1.1 Jean Piaget y el constructivismo genético

Una de las ideas fundamentales en la teoría piagetiana es el concepto de inteligencia como proceso de naturaleza biológica. Para Piaget (1981: 71-85), el ser humano es un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica que afecta a la inteligencia. Este desarrollo intelectual es lento y cualitativo, es decir, el individuo pasa por distintas etapas (sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales).

Piaget opina que la mente humana opera en términos de dos funciones: la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización de conocimientos en respuesta a las demandas del medio. La asimilación y la acomodación interactúan en un proceso de equilibrio. Mediante estos dos procesos se va reestructurando cognitivamente el aprendizaje a lo largo del desarrollo del ser humano.

En general, los puntos básicos o aportaciones claves de Piaget se pueden resumir de la siguiente manera (Pérez 1994: 90) :

- La inteligencia es activa.
- El pensamiento se deriva de la acción del niño y no de su lenguaje.
- El pensamiento es diferente en cada edad. No es una distinción de cantidad, sino de calidad.
- El ser humano busca permanentemente el equilibrio, lo que en la biología es la homeostasis.

2.1.2 Lev Vygotski y el constructivismo social

El constructivismo social está fundado en la teoría de Lev Vygotski, quien destaca el papel de los factores sociales en el aprendizaje de cada persona. Este autor plantea que el conocimiento no es independiente del contexto en el que se aprende. Para Vygotski el aprendizaje es el motor del desarrollo; asimismo, sostiene que sin la presencia de los demás individuos en un contexto social, no es posible evidenciar conductas propiamente humanas, ni mucho menos apropiarse del lenguaje (Ferreiro 2002: 71).

Una de las aportaciones más importantes de este autor es que concibe al individuo como un ser social y al conocimiento como un producto también social. Para Vygotski, los procesos psicológicos tales como el lenguaje y el razonamiento, son adquiridos en un contexto social para luego ser interiorizados por el individuo y así ser transferidos como conceptos cognitivos, también dentro de un marco social (Ferreiro 2002: 73).

Vygotski concibe como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con alguien más capacitado (Vygotski 1991:60).

El proceso de interiorización por etapas se desarrolla precisamente en la ZDP y en este proceso se facilita el paso de la actividad externa a la mental gracias a algo que Galperin (1966) denomina como graduación del proceso de interiorización en la ZDP, es decir, un escalonamiento o dosificación entre lo interno y lo externo, el cual se explicará con mayor detalle más adelante.

Desde la perspectiva de Vygotski, el aprendizaje significativo se fundamenta en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación y viceversa. Así pues, cuando el educador piensa en

la enseñanza, lo hace en términos de representación, pero cuando un alumno realiza un aprendizaje, éste se sitúa en el terreno de las acciones. Por lo tanto, se debe construir un puente de sentido entre ambos niveles que permita la comprensión de los contenidos presentados (Coll 1990: 85).

Para Vygotski (1991: 62), los puntos básicos dentro del constructivismo son:

- El lenguaje cumple una doble función: de comunicación y de conocimiento
- La función del profesor es fomentar el diálogo entre los alumnos, actuando como mediador y como potenciador en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El aprendizaje no debe considerarse como una actividad individual, sino más bien social.
- La ZDP es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

2.1.3 David Ausubel y el constructivismo disciplinario

El constructivismo disciplinario tiene sus bases en el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel.

Ausubel (1983:43) plantea que el aprendizaje del ser humano depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Debe entenderse por 'estructura cognitiva' al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización, también llamados organizadores previos.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos, es decir, la información nueva se relaciona de modo no arbitrario y sustancial con lo que el individuo ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente, específicamente relevante de la estructura cognitiva de la

persona, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel 1983: 45).

Cabe señalar que el aprendizaje significativo no es la simple conexión de la información nueva con la ya existente en la estructura cognitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la simple conexión arbitraria; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognitiva implicada en el aprendizaje.

De acuerdo con la teoría de Ausubel, para que se pueda lograr un aprendizaje significativo, es necesario que se cumplan tres condiciones (Coll 1996: 68) :

- 1) Significación lógica del material: esto es, que el material presentado tenga una estructura interna organizada, que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Los conceptos presentados deben seguir una secuencia lógica y ordenada.
- 2) Significación psicológica del material: esto se refiere a la posibilidad de que el alumno conecte el conocimiento presentado con los conocimientos previos, ya incluidos en su estructura cognitiva. Los contenidos entonces son comprensibles para el alumno.
- 3) Actitud favorable del alumno: el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere aprender. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en el que el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

El aprendizaje significativo puede darse por recepción o por descubrimiento. El aprendizaje significativo por recepción es aquel donde el total del contenido que debe ser aprendido por el estudiante se le presenta en su forma final. Aquí el estudiante tiene como tarea comprender e incorporar la nueva información a su estructura cognitiva (Ausubel 1983: 60). Por otro lado, el aprendizaje significativo por descubrimiento es aquel proceso en el que se le presenta al estudiante la información

de manera tal que él deba descubrir el contenido, organizarlo, formar nuevas combinaciones en su estructura cognitiva preexistente e internalizar el nuevo contenido.

Sintetizando, las aportaciones fundamentales de Ausubel quedarían de la siguiente manera (1983: 65) :

- La fuente de información desempeña un papel muy importante en el aprendizaje.
- Los materiales de aprendizaje deben estar bien organizados.
- Las nuevas ideas y nuevos conceptos deben ser significativos para el estudiante.
- Los organizadores previos le sirven al alumno para establecer un enlace entre el conocimiento nuevo y el que ya posee.

A continuación se presenta un cuadro en el cual se sintetizan las diferentes perspectivas del constructivismo.

Denominación	Autor	Énfasis	Criterio de Aprendizaje
Constructivismo genético	Jean Piaget	El Individuo	Aprendizaje por equilibración (asimilación-acomodación)
Constructivismo social	Lev Vygotski	El Colectivo	Aprendizaje por interacción (ZDP)
Constructivismo disciplinario	David Ausubel	La Disciplina	Aprendizaje significativo (estructura de la disciplina)

(Carretero 1993)

Como anteriormente se mencionó, cada una de las propuestas de estos autores se complementan unas con otras, así pues, es posible ligar estas teorías de la siguiente manera: cuando el ser humano se enfrenta a información nueva, sus estructuras mentales se modifican y se reorganizan encontrando un equilibrio entre la información previa que posee y la que se le presenta, dándose así el aprendizaje. Dicho

aprendizaje se presenta en un contexto social, es decir, en colaboración con otros individuos, para luego ser interiorizados por la persona. Para que este aprendizaje sea significativo, la conexión entre la información nueva y la que ya se posee debe ser relevante en la estructura cognitiva, o sea, debe existir una modificación y evolución en la organización de los contenidos mentales.

A continuación se presentarán las hipótesis de uno de los autores más destacados en el aprendizaje de segundas lenguas.

2.2 Stephen Krashen y el aprendizaje de una segunda lengua

Stephen Krashen es un estudioso en el campo de la lingüística. La mayoría de sus investigaciones comprende el estudio de la adquisición de lenguas extranjeras. Su hipótesis de la adquisición ha impactado todas las áreas de investigación de enseñanza de lenguas extranjeras desde 1980.

Hipótesis de la Adquisición / Aprendizaje:

En la base de su enfoque, Krashen (1987: 79-81) establece una distinción radical entre la adquisición y el aprendizaje de la lengua.

La adquisición se enfoca más hacia el significado que a la forma lingüística. El proceso de la adquisición es propio de un contexto natural, es decir, ocurre a través de una interacción significativa en situaciones reales donde la utilización de la lengua extranjera está presente.

Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente, que capacita al alumno para saber 'sobre' la lengua. En este proceso se le presta mayor atención a la forma lingüística que al contenido. Generalmente el aprendizaje ocurre en un medio de instrucción formal y existe la aplicación de reglas gramaticales.

Hipótesis del Monitor:

En cuanto a la producción lingüística, Krashen (1987: 81-82) considera que está regida y controlada por un dispositivo interno que denomina 'monitor'. El monitor trabaja para mejorar la precisión de la aplicación de reglas gramaticales mediante la autocorrección.

El uso de dicho monitor requiere de tres factores específicos:

- Tiempo suficiente
- Énfasis en la forma
- Conocimiento de reglas gramaticales

El grado en que es usado el monitor, también depende de ciertos factores tales como la edad del aprendiz o su nivel de desarrollo cognoscitivo, la personalidad del individuo, etcétera.

Hipótesis del Orden Natural:

Esta hipótesis señala que los aprendices adquieren las reglas gramaticales de una lengua extranjera con una secuencia predecible, lo que significa que ciertas estructuras se adquieren o aprenden antes que otras. Este orden o secuencia es independiente de la edad del aprendiz y de la lengua materna (Krashen 1987:91).

Hipótesis del Ingreso de los Datos Comprensibles (Input):

Para Krashen (1987: 92) la adquisición de una lengua extranjera es el resultado de un 'input' lingüístico, de una serie de datos comprensibles con la ayuda del contexto y no de la producción lingüística. Esta hipótesis establece que un individuo que se encuentra en un nivel de adquisición "i" debe recibir un input comprensible a un nivel "i+1", es decir, para que un individuo adquiriera una estructura, ésta debe tener un grado de complejidad ligeramente mayor del que actualmente posee, así como un contexto que le permita comprenderla.

Hipótesis del Filtro Afectivo:

H. Dulay y M. Burt (1982) junto con Krashen han destacado la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. El filtro afectivo, como Krashen (1982) le denomina, comprende las actitudes del estudiante hacia la lengua, la motivación, el grado de autoconfianza y de ansiedad. Así, los estudiantes que tienen actitudes favorables y autoconfianza poseen un filtro bajo, realizándose la adquisición de la lengua de forma más rápida; por el contrario, los que tienen actitudes desfavorables y ansiedad, tienen filtros altos, que bloquean u obstaculizan la adquisición.

De esta manera, se puede concluir diciendo que un aprendiz adquiere una lengua extranjera cuando obtiene datos comprensibles y cuando su filtro afectivo está suficientemente abierto para permitir el ingreso de dichos datos. Esto quiere decir que los contenidos de la lengua extranjera que se le presentan al alumno deben estar organizados y seguir una secuencia lógica para que sean comprensibles. Asimismo, el estudiante debe tener una buena disposición y actitud durante su proceso de aprendizaje.

Los errores cometidos durante el aprendizaje de una lengua son parte natural de este proceso; es por ello que a continuación se abordarán de manera más detallada teorías tales como el análisis contrastivo, el análisis de errores y la teoría del interfenguaje.

2.3 El análisis contrastivo

El análisis contrastivo es una corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX y nació de la preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores y del interés didáctico por prevenirlos. Se basaba en la creencia de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua materna del alumno y una lengua extranjera, ya que se

partía de la base de que tales errores eran resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua (Fernández 1997: 34).

Así pues, cuando dos lenguas fueran similares, se producirían transferencias positivas y cuando fueran distintas se producirían transferencias negativas o interferencias. Wardhaugh (1974: 126, 127) propuso distinguir entre la versión fuerte y la versión débil de la hipótesis del análisis contrastivo. La versión fuerte o *a priori* consiste en predecir errores en el aprendizaje de la segunda lengua basándose en un análisis contrastivo previo de la lengua materna y de la lengua extranjera. La versión débil o *a posteriori* consiste en explicar algunos errores detectados, señalando similitudes y diferencias entre las dos lenguas.

A pesar de que en un principio pareció resolver los problemas de la enseñanza de idiomas, pues proponía una metodología cuyo objetivo era evitar los errores, en los años 70 entró en declive por diversos motivos: las investigaciones empíricas realizadas para validar las hipótesis demostraban que la interferencia de la lengua materna no explicaba la mayoría de los errores de los estudiantes. Las propuestas de las nuevas corrientes en lingüística, psicolingüística y sociolingüística cuestionaban los planteamientos del análisis contrastivo y los métodos de enseñanza que se apoyaban en esta metodología, ya que no conseguían evitar los errores. A la vista de estos resultados, se presentó como alternativa la corriente de investigación de análisis de errores.

2.4 El análisis de errores

Esta corriente se desarrolló durante los años 70 del siglo XX como una rama de la lingüística aplicada. Se proponía el estudio y el análisis de los errores cometidos por los estudiantes de lenguas extranjeras para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizaban los alumnos en el proceso de aprendizaje (Fernández 1997: 40).

El análisis de errores surgió como alternativa al análisis contrastivo. Hacia finales de los años 70, la teoría evoluciona hacia los estudios del interlenguaje y la adquisición de lenguas extranjeras. A diferencia del análisis contrastivo, el análisis de errores no parte de la comparación de la lengua materna y la lengua extranjera que estudiaba el alumno, sino de sus producciones reales en la lengua extranjera; tomando éstas como punto de partida, se procede mediante los siguientes pasos propuestos por Corder (1967: 161-170):

1. Recopilación de información.
2. Identificación de los errores en su contexto.
3. Clasificación y descripción de los mismos.
4. Explicación de su origen buscando los mecanismos o estrategias psicofingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna como una estrategia más).
5. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

En el primer paso, el analista recopila la información a través de diferentes métodos, posteriormente busca errores dentro de un instrumento especialmente diseñado para este propósito y lleva a cabo un análisis cuantitativo, es decir, muestra la frecuencia con la que ocurren dichos errores; después se hace una descripción y una clasificación de los errores cometidos por el estudiante y se ofrece una posible explicación de los mismos; a continuación se evalúa la gravedad de los errores y finalmente se sugieren algunas técnicas de corrección y un posible tratamiento.

2.4.1 Tipos de errores

Para poder analizar los errores cometidos por los estudiantes, es importante hacer una distinción entre *mistakes* y *errors*. Un *mistake* (equivocación) se refiere a una falla que comete el individuo en la actuación o producción de una lengua; estos errores se pueden deber a una suposición al azar o a un descuido. Es una falla al utilizar el sistema lingüístico que ya conoce; esto quiere decir que los *mistakes* se cometen tanto

en la lengua materna como en situaciones de la lengua extranjera. Por otro lado, un *error* es una desviación notable de los estándares gramaticales; esto es, son el resultado de una falta de conocimiento del sistema de la lengua (Corder 1973: 169). De acuerdo con Dulay (1982: 138) algunos de los errores más comunes son de:

Omisión: Este tipo de errores se caracterizan por la ausencia de una partícula que debe aparecer en una oración correcta.

Adición: Estos errores se caracterizan por la presencia de una partícula que no debe aparecer en una oración.

Regularización: Ocurre cuando el estudiante tiende a usar la misma regla para diferentes estructuras.

Estructuración errónea: Se caracterizan por el uso de la forma incorrecta de un morfema o estructura.

Archiformas: Se presentan cuando el estudiante confunde un morfema con otro.

2.4.2 Fuentes de errores

Los errores pueden originarse por diferentes causas: por el contexto sociolingüístico de comunicación, por estrategias cognitivas, variables afectivas, etc. (Corder 1974:170).

Según Selinker (1974: 177-178) las fuentes más comunes de errores son:

Transferencia Interlingual: Ocurre en las primeras etapas de adquisición de la lengua extranjera, ya que el estudiante recurre constantemente al único sistema lingüístico que conoce, es decir, a su lengua materna. La transferencia negativa es conocida como interferencia.

Transferencia Intralingual: También llamada sobregeneralización. Este tipo de transferencia ocurre una vez que el alumno ha adquirido parte del nuevo sistema lingüístico.

El análisis de errores posee de este modo un lugar importante en el campo de la lingüística comparada aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que permite establecer estrategias específicas, dentro del proceso y desarrollo de la adquisición de la lengua extranjera.

En este punto, el interlenguaje puede considerarse como una fuente de errores comunes, ya que en sus primeras etapas se presentan transferencias interlingüales y en las posteriores transferencias intralingüales, como se explicará más detalladamente a continuación.

2.4.3 Interlenguaje

Existen diferentes formas de describir la progresión del desarrollo lingüístico que manifiestan los estudiantes durante el aprendizaje de la lengua extranjera; una de éstas es la teoría del interlenguaje.

El término interlenguaje apareció por primera vez en las teorías desarrolladas por Selinker (1972) quien lo definió como la gramática interna que construye el estudiante en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera cuando trata de producirla.

Corder (1971:151) lo llamó 'lengua del aprendiz' o 'dialecto idiosincrático' y Nemser (1971) lo denominó 'sistema aproximativo'. Corder cree que la lengua del aprendiz es un estadio intermedio entre la lengua materna y la lengua extranjera. El interlenguaje presenta generalmente las siguientes etapas (Selinker 1974:175-176):

Etapa de Errores Aleatorios: También conocida como etapa presistemática. En este nivel, el alumno está ligeramente consciente de la existencia de un orden sistemático entre las estructuras de la lengua que está aprendiendo. Aquí se producen errores de tipo interlingual, o por interferencia de la lengua materna. El estudiante es incapaz de

autocorregirse y se muestra insensible a las correcciones; existe una violación de las reglas y una gran inseguridad en su aplicación.

Etapa Emergente: En esta etapa el estudiante empieza a utilizar cada vez menos la lengua materna para moverse dentro del sistema de la lengua extranjera; por consiguiente, se producen mayor número de errores intralingüales que interlingüales. Se inicia un periodo de intento de regularización de las reglas interiorizadas con constantes reajustes mediante la comprobación de hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta. En esta fase empiezan a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua y sobre estructuras que antes habían aprendido de memoria.

Etapa Sistemática: En esta etapa el estudiante es capaz de producir la lengua extranjera de forma más consistente; sin embargo, las estructuras no son del todo correctas. El alumno tiene la capacidad de corregir aquellos errores que le han sido señalados.

Etapa de Estabilización: También conocida como etapa post-sistemática. En esta fase, el alumno comete errores residuales, es decir, errores relacionados con conocimientos previos que pueden llegar a fosilizarse y pueden presentar problemas de adecuación pragmática; sin embargo, el estudiante es capaz de autocorregirse.

Selinker (1974) sostenía que la construcción del interlenguaje obedecía fundamentalmente a cinco procesos cognitivos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; estos procesos son:

Transferencia lingüística (interferencias): Se habla de la transferencia lingüística como la primera etapa del proceso cognitivo de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya que algunas estructuras y reglas del interlenguaje pueden tener como origen la transferencia de las estructuras de la lengua materna.

Transferencia de enseñanza: El método utilizado para la enseñanza de la lengua extranjera es considerado un factor importante en el proceso de adquisición del nuevo sistema lingüístico, debido a que algunos elementos y reglas son el resultado de los procedimientos o estrategias de enseñanza aplicados por el docente.

Estrategias de aprendizaje de lengua extranjera: En el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se observa que algunos aspectos del interlenguaje podrían ser el resultado de una aproximación por parte del estudiante a los elementos de la lengua extranjera que debe interiorizar, es decir, cómo el individuo afronta el material que desea aprender.

Estrategias de comunicación en la lengua extranjera: En el esquema planteado por Selinker, se habla de las estrategias de comunicación debido a que ciertos elementos del interlenguaje podrían resultar de las diversas formas utilizadas por el alumno para comunicarse con hablantes de la lengua extranjera en el momento en que la lengua deja de ser un objeto de estudio y se convierte en un instrumento para establecer comunicación efectiva con otros individuos en la lengua extranjera.

Hipergeneralización de los rasgos lingüísticos de la lengua extranjera: Cuando el estudiante tiene dominio de ciertos factores de la lengua extranjera se puede presentar una hipergeneralización de los mismos, por lo que algunas estructuras del interlenguaje podrían ser producto de la generalización de las estructuras morfosintácticas y de diversas realizaciones semánticas de la lengua extranjera.

Así pues, el interlenguaje es un sistema intermedio que funciona como filtro: se construye sobre las bases de otro sistema ya existente, se va perfeccionando y abandona ciertas estructuras, evoluciona constantemente para llegar a un nuevo sistema.

De esta manera es posible observar el progreso del alumno en la lengua extranjera a través de las diferentes etapas del interlenguaje y así mismo descubrir posibles problemas que se pudieran presentar en alguna etapa específica.

Una vez analizadas las bases teóricas sobre las cuales se fundamenta este trabajo, se presentarán brevemente la historia de la gramática, algunos enfoques gramaticales que se han desarrollado y empleado en la enseñanza de lenguas y se examinará particularmente a la gramática categorial que sustentará la propuesta de intervención pedagógica de esta investigación.

CAPÍTULO 3

La gramática y su enseñanza como alternativa de intervención pedagógica

3.1 Historia de la gramática

Los primeros estudios que se tienen de la gramática fueron realizados por los griegos, quienes describieron desde una perspectiva filosófica la estructura de la lengua. Esta tradición pasó a los romanos quienes tradujeron los términos gramaticales, tanto de las partes de la oración como de los accidentes gramaticales; de esta manera muchas denominaciones han llegado a nuestros días, tales como: nominativo, singular, neutro, etc.

Hoy en día se entiende por gramática a la rama de la lingüística que tiene por objeto de estudio la forma y composición de las palabras (morfología), así como su relación dentro de la oración o de la frase (sintaxis). El estudio de la gramática muestra el funcionamiento de las palabras en una lengua (Enc. Encarta 99 C.D. 1).

A través de los siglos se han desarrollado diferentes enfoques gramaticales tales como la gramática normativa, la histórica, la comparativa, la funcional, la descriptiva, la generativa, la pedagógica y la categorial, entre muchas otras; éstas serán descritas de manera más detallada en las siguientes secciones.

3.1.1 Tipos de gramática

La **gramática normativa** dice cuál es el funcionamiento de las diversas partes de la oración según la norma de cada idioma; dictamina qué palabras son compatibles entre sí y qué oraciones están bien formadas, de manera que cualquier hablante a través de las reglas gramaticales perciba si emplea bien o mal esa lengua. La gramática histórica se interesa por los cambios en la formación de palabras y de las oraciones a lo largo de la historia; por ejemplo, cómo era una determinada palabra o una construcción en el español antiguo o en el siglo de oro.

Por otro lado, la **gramática comparativa** plantea las semejanzas y diferencias que existen entre varias lenguas. La **gramática funcional** investiga cómo se emplean las palabras y qué tipos de oraciones son las adecuadas según sea el contexto social en que se empleen.

Desde otra perspectiva, se describe cómo están organizadas las unidades mínimas con significado (morfemas) que forman las palabras y las que forman las oraciones (constituyentes). A tal enfoque se le denomina **gramática descriptiva**. Esta gramática resulta de difícil acceso para el alumno, porque comúnmente está redactada en la lengua extranjera que se está aprendiendo y no explica en forma didáctica y clara los aspectos lingüísticos necesarios para el aprendizaje (T. Odlin 1994: 126).

La **gramática generativa**, también es conocida con el nombre de gramática transformacional o generativa-transformacional. Noam Chomsky se refiere a la teoría de la lengua como un sistema de reglas que determinan las estructuras profundas y superficiales de la lengua en cuestión, la relación entre ellas, la interpretación semántica de las estructuras profundas y la interpretación fonética. Esto quiere decir que es un sistema de reglas que establecen la relación entre sonido y significado y son expresadas con ecuaciones algebraicas (Cook 1991: 32).

Por otro lado, Candlin (1994: 134) dice que una **gramática pedagógica** es la que actúa de intérprete entre las gramáticas formales, el alumno y los materiales de enseñanza de lenguas que son distintos en cada situación. Por lo tanto una gramática pedagógica es un método especialmente diseñado para facilitar la enseñanza de lenguas ya que examina determinadas estructuras o puntos gramaticales de manera comprensible para los estudiantes de la lengua extranjera.

Una vez revisados los diferentes enfoques gramaticales, para efectos de este trabajo se presentará especial atención a la **gramática categorial** de F. Mendoza.

3.1.2 La gramática categorial de Félix Mendoza

Uno de los aspectos más discutidos en la enseñanza de lenguas ha sido el enfoque gramatical que se utilice en este proceso ya que en algunas ocasiones la gramática se ve como un elemento indispensable para el correcto aprendizaje de una lengua, mientras que en algunas otras es subestimada.

Esta controversia ha llevado a algunos estudiantes a creer que el dominar una lengua extranjera es casi imposible, ya que se le ve como un conjunto de hechos aislados y sin ordenamiento lógico (Mendoza 2001: 37).

Como se observó en capítulos anteriores, Vygotski (en Mendoza 2001: 41) señalaba que todo conocimiento comienza siendo objeto de intercambio social, es decir, inicia siendo interpersonal para después hacerse intrapersonal. Con relación a esto, P.Y. Galperin (1966) citado por Mendoza (Mendoza 2001: 42), dedujo que si el aprendizaje seguía esta vía, entonces, dicho proceso ocurría en varias etapas por las que el individuo debía pasar para llegar a una asimilación. A esta teoría se le conoce como Teoría de la dirección de la asimilación o Teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales.

De acuerdo con esta teoría las etapas son las siguientes:

1. Etapa motivacional: En esta etapa se crea la necesidad de adquirir nuevos conocimientos o habilidades para resolver determinadas tareas que tienen una importancia funcional, social y personal para el individuo, esto quiere decir que es necesario relacionar la motivación con la necesidad de una actividad posterior.
2. Etapa informativa: También se le conoce como la etapa de la formación de la base orientadora de la acción (BOA). Aquí es donde el sistema de conocimientos previos que debe poseer el individuo se deberá emplear para planear y ejecutar ciertas acciones.

3. Etapa de las acciones externas: En dicha etapa, el proceso de asimilación es desarrollado apoyándose en la información externa que proporciona la base orientadora de la acción en forma de una tarjeta de estudio (Mendoza 1991 en 2001). El trabajo con el material gramatical se deberá realizar en equipos, para que los miembros del equipo intercambien información acerca del funcionamiento y combinación de los contenidos que se asimilarán.
4. Etapa verbal externa: Aquí se eliminan los apoyos externos y se trabaja en un plano teórico, o sea, la resolución de problemas a partir de la información verbal de manera parcialmente independiente de los miembros de los equipos.
5. Etapa de las acciones mentales: En esta etapa, el alumno ya posee una imagen mental adecuada del objeto (punto gramatical) y de su funcionamiento, esto permitirá que los conocimientos y habilidades se apliquen para darle solución a ciertas tareas comunicativas.

Mendoza (2001) opina que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende, en gran medida, de enseñarle a los alumnos a orientarse en el significado propiamente lingüístico de las estructuras que está aprendiendo (gramática) y también en la representación social que tienen los nativo-hablantes de la realidad enunciada.

De esta manera, es posible decir que el conocimiento y el aprendizaje humano son sistémicos por naturaleza y, por lo tanto, la enseñanza de la lengua extranjera debe reflejar la posibilidad del ordenamiento lógico de los elementos formales de ésta.

La gramática categorial facilita el proceso de interiorización de los fenómenos lingüísticos, ya que presupone un avance que parte de categorías conceptuales que son universales y se dirige hacia los diferentes medios con que cuenta la lengua extranjera en estudio para su expresión (Mendoza 2001: 62).

Asimismo, Mendoza (2001) señala que la gramática categorial propone la reestructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje (de asimilación) del

funcionamiento comunicativo del modelo de la lengua extranjera, de manera que el estudiante recibe una descripción de dicho modelo que:

- Ofrezca una visión categorial del mundo (de las relaciones materiales que en él se manifiestan) y que no contradiga la visión de dichas categorías universales que el alumno ya ha construido sobre la base de su lengua materna y asimilado en sus formas sin olvidar las particularidades de cada cultura y de cada alumno.
- Evite en lo posible el apoyo en las formas de su lengua materna y a su vez, potencie su actividad de orientación en las situaciones categoriales (en las relaciones extralingüísticas) para cuya "duplicación" hace uso del lenguaje natural (código lingüístico) (Mendoza 2001: 62,63).

Todo esto quiere decir que es importante presentar al alumno las estructuras formales de la lengua (gramática) como estructuras con sentido; también es necesario proporcionarle al estudiante un metalenguaje comprensible, así como brindarle la posibilidad de reconocer de manera lógica la estructura que conforma la lengua extranjera y las relaciones reales existentes entre los elementos que constituyen las imágenes que quiere transmitir o que está recibiendo.

3.1.2.1 Terminología de la gramática categorial

La gramática categorial utiliza términos tales como: nominador, sustituto, calificador, acción o estado, modificador de la acción, etc. Estos términos en la gramática tradicional se han presentado como: sustantivo, pronombre, adjetivo verbo y adverbio.

Igualmente, la función categorial de estas clases de palabras en el enunciado (sujeto, predicado, etc.) se sustituyen por los términos de realizador y su acción, persona u objeto y su estado, objeto directo, destinatario de la acción o del movimiento, lugar, objeto del pensamiento, del discurso, de la acción compartida o de la acción recíproca, causa, condición, finalidad de la acción, etc.; por sólo mencionar algunos. (Mendoza 2001: 69).

Esta nueva clasificación de términos, permite reflejar la función discursiva real de los elementos que componen al enunciado y no como elementos abstractos.

Cuando un individuo es capaz de descubrir la imagen que evoca cierto enunciado y no su traducción a la lengua materna, logrará producir oraciones y enunciados coherentes que poseen una utilidad funcional real para él.

S. I. Kokórina (en Mendoza 2001: 69,70) destaca diez funciones lógicas de sentido de los enunciados en relación con un determinado objeto del pensamiento:

1. Expresar la existencia / inexistencia, la presencia / ausencia de alguien o algo: *Hubo mucha confusión entre la audiencia.*
2. Identificar a alguien o algo: *Las flores las trajo Ramón. Esto es una piedra de fantasía.*
3. Nombrar a alguien o algo: *Ellos son Jorge y Martha.*
4. Definir a alguien o algo: *El estetoscopio es un aparato que sirve para escuchar los latidos del corazón.*
5. Caracterizar a alguien o algo por su cualidad: *Mi hermana es una niña muy alegre.*
6. Caracterizar por cantidad: *Vinieron doscientos invitados a la boda.*
7. Caracterizar por la acción: *El anciano guardó silencio, la miró profundamente y le dijo...*
8. Caracterizar a alguien o algo por su estado: *Tiene miedo. Estamos tristes. Se sienten traicionados.*
9. Caracterizar a alguien o algo por su relación para con alguien o algo: *No entiendo su manera de actuar.*
10. Caracterizar por diferentes circunstancias: *El vive en Noruega. Trabajamos en la misma oficina.*

Como se puede observar en estas funciones, una gramática categorial debe basarse en una visión semántica funcional de la sintaxis, siguiendo el funcionamiento real de la

lengua; siendo ésta un reflejo duplicador de la realidad que rodea al individuo. (Mendoza 2001: 71).

3.1.2.2 Lógica combinatoria dentro de la gramática categorial

A continuación se presenta la clasificación de las categorías semánticas generales y particulares que se emplea en la gramática categorial:

Dr. Félix Mendoza (2001:73-74)

Categoría semántica general	Categorías semánticas particulares
Temporalidad	antes, ahora, después (con sus divisiones)
Localización temporal	localización en el tiempo (concreto/ general/ habitual)
Aspectualidad (de la acción/ estado)	limitación, duratividad, momentaneidad, fascinación, perfectividad, relación con otra acción / estado
Sujeto \longleftrightarrow Objeto	sujeto \longleftrightarrow acción / estado \longrightarrow objeto / circunstancia
Taxis	polipredicación (paralela / dependiente)
Existencia	existencia / inexistencia de uno o más de uno
Persona u objeto	yo, tu, otro (s); yo + otro (s)
Determinación	determinación / indeterminación. Uno mas de uno; género (sexo)
Cualidad	intrínseca, referencial
Cantidad	determinada, indeterminada
Posesión	de uno, de más de uno

Pertenencia	a uno, a más de uno
Comparación	menos, igual, más
Modalidad	exhortación, posibilidad, necesidad, duda, etc.
Condicionalidad	probable, posible, imposible, causa, finalidad, concesión
Locación	destino, procedencia, área del desplazamiento
Voz	acción sobre el objeto, estado del objeto provocado, no provocado por la acción de otro, acción dirigida o cerrada en el propio realizador
Estado	provocado por el medio, originado en el organismo

Esta clasificación trata de dividir las categorías semánticas a partir de su presencia regular en los significados de las categorías y unidades de la lengua, así como de los enunciados, y de cubrir los aspectos más importantes, esenciales de la realidad extralingüística que se refleja en la conciencia y en el pensamiento de los hombres.

En la siguiente clasificación se presenta la combinación de las acciones o estados.

Dr. Félix Mendoza (2001:75)

Acciones estáticas	se combinan con lugar
Acciones dinámicas	se combinan con destino, procedencia y / o área del desplazamiento
Acciones que implican percepción sensorial o contacto visual esperado	se combinan con objeto directo
Acciones que implican pensamiento o discurso	Se combinan con objeto (tema) del pensamiento o discurso, destinatario y / o compañía
Acciones que implican reciprocidad	Se combinan con compañía

Acciones que implican transmisión	Se combinan con objeto directo (transmitido) y/o destinatario
Acciones dirigidas o cerradas en el propio realizador	El propio realizador es eventualmente el objeto directo, destinatario, etc.
Acciones que implican separación o entrada en un estado	Se combinan con procedencia

Esta clasificación ofrece al estudiante una visión de la lógica combinatoria de las imágenes (que prácticamente es universal) y le brinda la posibilidad de reconocer la lógica de la conformación estructural de la lengua que estudia, así como de las relaciones reales en que se hallan los diferentes elementos que componen las imágenes que desea transmitir o reconocer (Mendoza 2001: 75, 76).

De esta manera, algunas de las aportaciones más importantes de la gramática categorial a la instrucción de la lengua extranjera son:

- El enfoque semántico-estructural de la descripción docente de la lengua extranjera.
- La clasificación de categorías semánticas.
- La terminología y la lógica combinatoria de los elementos de la lengua.

Dichas aportaciones serán de gran ayuda para comprender de manera más adecuada el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como la elaboración de ejercicios que se proponen en esta investigación.

3.1.2.3 Tarjeta de estudio

Galperin (en Mendoza 2001:78) opina que la tarjeta orientadora auxilia al alumno en la solución de tareas heterogéneas, siguiendo el orden de la formación de etapas. En primera instancia, se le presenta al alumno la o las estructuras formales que se tienen que asimilar. Estas estructuras deberán presentarse en contextos situacionales que tengan sentido para el alumno, es decir, que sean significativos. En este punto, el

alumno debe reproducir el contenido de la tarjeta en forma verbal. Esta verbalización se reducirá más adelante y el estudiante sólo reproducirá mentalmente su contenido (Mendoza 2001:78). Así el alumno se irá liberando del apoyo en la imagen externa contenida en la tarjeta.

A continuación se presenta un ejemplo de la utilización de la tarjeta de estudio:

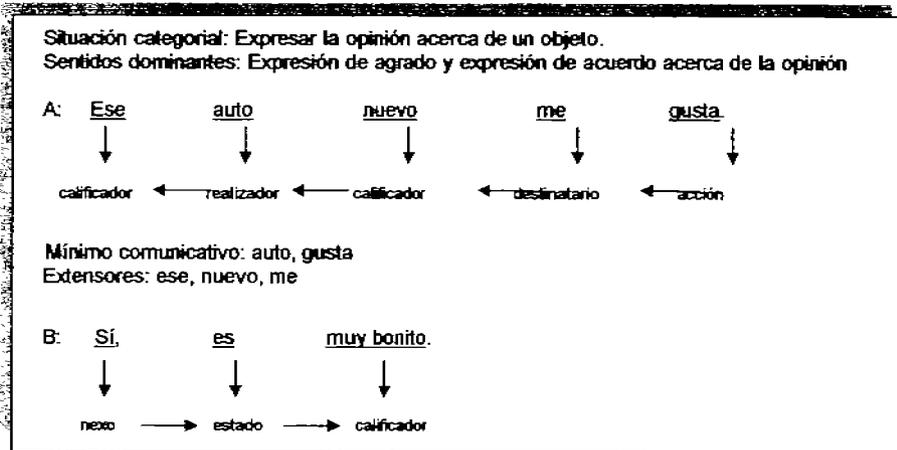
Situación: una persona A le pregunta a una persona B el por qué no le gusta viajar en autobús; la persona B expresa su desagrado acerca de esta actividad:



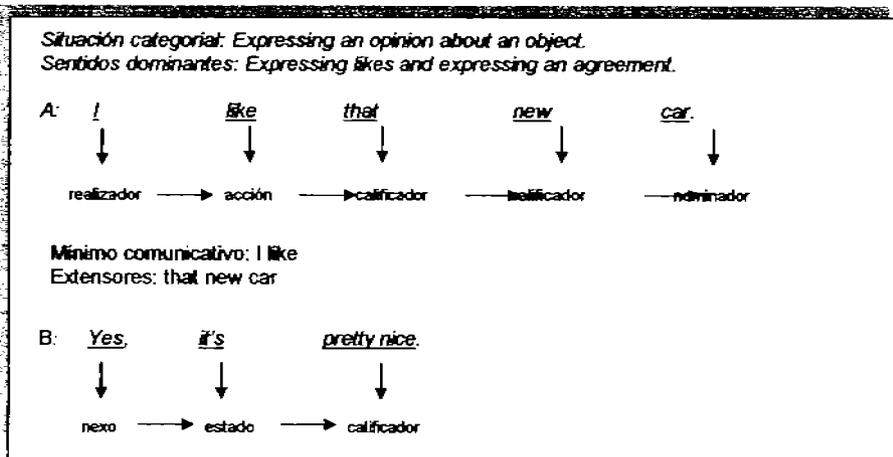
Como se observa, la tarjeta de estudio refleja una mini interacción discursiva de la vida cotidiana, y al mismo tiempo le proporciona al alumno la base orientadora de las acciones posteriores, mostrando las relaciones categoriales entre los elementos de los enunciados que se encuentran debajo de los mismos. Dichas relaciones categoriales contribuyen a crear en la mente de los estudiantes la imagen de una situación de la vida real, así como la posibilidad de orientarse en ella (Mendoza, 2001:80).

Ahora se presentará una misma interacción discursiva en español e inglés comparando el orden de los componentes de las estructuras en ambos idiomas empleando el punto gramatical a tratar en esta propuesta.

Situación: dos personas se encuentran en su auto camino a casa. La persona A expresa su opinión acerca de un automóvil; la persona B expresa su acuerdo con la opinión hecha por la persona A.



Two people are in their car on their way home. Person A expresses his opinion about a car. Person B expresses his agreement on the opinion.



Así pues, el orden de los componentes de los enunciados es distinto en las dos lenguas. El uso de la tarjeta de estudio permite que el alumno vea gráficamente cada uno de los elementos que componen la estructura gramatical y al mismo tiempo presenta interacciones discursivas comprensibles y significativas para el alumno.

Es recomendable emplear la tarjeta de estudio previamente a la serie de ejercicios propuestos, ya que dicha tarjeta es tan sólo una herramienta que se puede utilizar para que la comprensión del punto gramatical a tratar sea más sencilla.

3.2 Uso de la acción *like* en la gramática del inglés

Like puede tener diferentes funciones (categorías) dentro de un enunciado y por lo tanto su significado dependerá de la función que esté desempeñando (Oxford Dictionary 1989: 369).

Like puede funcionar como calificador. En este caso, su significado se referirá a algo o alguien que posee cualidades similares o iguales a otra cosa. Ejemplo: *That boy has some ladylike manners.* Donde *ladylike* significa: *behaving like a lady.*

También desempeña la función de conector extraoracional, teniendo como significado: de la misma manera que / como. Ejemplo: *She can't cook like her mother does.* Otro significado es: Como si. Ejemplo: *I feel like I've been here before.*

Like como nominador debe ir precedido en el enunciado por otros nominadores similares. Su equivalente en español es la frase: ...,y por el estilo. Ejemplo: *I enjoy acting, dancing and the like.*

El enlace *like* tendrá como significado: tal / tales como. Ejemplo: *There's a lot of work to do, like cleaning the kitchen and scrubbing the floors.* También puede significar: justo como. Ejemplo: *Isn't that just like a man?*

Finalmente *like* como acción significa gustar. Ejemplo: *I like you very much. I don't like cats. Do you like watching TV?* (disfrutar una actividad) (Webster Dictionary 1971: 356). En este caso, *like* es una acción que implica percepción sensorial o intelectual, la cual se explicará con mayor detalle a continuación.

3.2.1 Acciones de percepción sensorial o intelectual.

Este tipo de acciones implican percepción sensorial o intelectual y se combinan con objeto directo de la acción. Ejemplos:

Juan come verduras.

Vimos a tus amigos en el cine.

Mi mamá hizo la cena.

En estos enunciados, el realizador es la persona que lleva a cabo una acción que presupone la intervención de alguno o varios de sus sentidos y la persona u objeto percibido funciona como objeto directo de dicha acción.

3.2.2 Acciones de transmisión (causativas)

Las acciones causativas son aquellas que, como su nombre lo indica, causan un determinado sentimiento. Este tipo de acciones se combinan con destinatario. Ejemplos:

Esta camisa me gusta.

Me molesta su actitud.

Me entristece esta situación.

En los enunciados presentados, la persona u objeto que causan el placer, la molestia y la tristeza respectivamente, cumplen la función de realizador, mientras que las personas que experimentan dichos sentimientos son el destinatario de la acción.

3.2.3 Acciones *like* y *gustar*

La acción *like* (*gustar* en español) es una acción que causa ciertos problemas a estudiantes de inglés como lengua extranjera, especialmente en niveles básicos, ya que tiene el carácter de una acción que como se mencionó anteriormente, implica percepción sensorial o intelectual, es decir, la persona que lleva a cabo esta acción es el realizador y la cosa o persona que es gustada funciona como objeto directo de la acción. Por otro lado, *gustar* es una acción causativa, es decir, la persona afectada, la que siente el gusto o placer, es el destinatario de la acción, mientras que la persona u objeto que causa dicho sentimiento cumple la función de realizador y con el cual la acción concuerda.

Por lo tanto, el problema radica en la identificación del realizador y del destinatario de la acción en un enunciado en español, y en inglés la identificación del realizador y del objeto directo de la acción. Este problema está relacionado con las implicaciones de las acciones *like* y *gustar* respectivamente, ya que las acciones que exigen o presuponen un destinatario del mismo, requieren por lógica de un objeto directo, a diferencia de las acciones que causan un sentimiento que implican percepción sensorial o intelectual.

Cabe mencionar, que el uso de la acción *gustar de*, se ha restringido a un uso meramente literario, y resultando el uso conversacional de la acción *gustar*.

Así pues, es fundamental enseñar a los alumnos a situarse en el plano de las imágenes mentales para comprender las implicaciones de estas dos acciones, ya que el uso y las funciones de extensores en un enunciado, dependerá precisamente de las implicaciones que presuponen dichas acciones.

Por otro lado, es importante considerar la información que proporcione el análisis de errores ya que a partir de éste se podrán identificar los errores mas frecuentes así como

su origen y por consiguiente el diseño de ejercicios que permitan al alumno una mejor comprensión de la estructura formal que se va a adquirir.

3.3 Diferencias y similitudes entre *like* y *gustar*

Por medio del siguiente análisis contrastivo, se pueden establecer algunas diferencias y similitudes existentes entre las acciones *like* y *gustar*.

La primera diferencia y tal vez la mas importante es que en inglés la acción *like* es una acción que implica percepción sensorial o intelectual y que se combina con objeto directo; por otro lado, en español, la acción *gustar*, es una acción causativa que se combina con un destinatario de la acción en particular. Esta diferencia se muestra a continuación en el cuadro 1.

Cuadro 1

Mínimo Comunicativo		Extensores de objeto directo		
Realizador	Acción	Calificador	Nominador	
I	Like	bright	colors	
Destinatario de la acción	Acción	Realizador		
		Calificador	Nominador	Calificador
Me	gustan	los	colores	brillantes
Extensor	Mínimo comunicativo	Extensor	Mínimo comunicativo	Extensor

Otras diferencias se muestran en los siguientes cuadros:

Cuadro 2

Mínimo comunicativo		Extensores de objeto directo			
Realizador My mother		Acción likes	Calificador this	Nominador sweater	
		Sustituto le	Acción gusta	Enlace a	Destinatario de la acción mi madre
Calificador Este	Realizador suéter			Extensor Mínimo comunicativo	Extensor

Como se puede observar en el cuadro 2, el orden de los componentes de los enunciados es distinto. En inglés el realizador se encuentra al inicio del enunciado; mientras que en español se inicia con un calificador y el nominador. Esto quiere decir que el orden de los elementos (realizador, objeto directo, destinatario de la acción y otros complementos) es más flexible en español.

Así mismo, en español es necesario agregar un sustituto y el enlace "a". Sin embargo, también es posible situar el enlace al inicio del enunciado. Véase el cuadro 3.

Cuadro 3

Mínimo Comunicativo		Extensores de objeto directo			
Realizador My mother	Acción likes	Calificador this	Nominador sweater		
Enlace A	Destinatario de la acción mi madre	Sustituto le	Acción gusta	Calificador este	Realizador suéter
Extensor	Extensor	Extensor	Mínimo comunicativo	Extensor	Mínimo Comunicativo

Mientras que en inglés debe existir concordancia entre el realizador y la acción, en español debe existir concordancia entre la acción, el calificador y el nominador, como se muestra en el cuadro 4.

Cuadro 4

Mínimo Comunicativo		Extensores de objeto directo		
Realizador	Acción	Calificador	Nominador	
He	likes	expensive	cars	
Destinatario de la acción	Acción	Calificador	Realizador	Calificador
Le	gustan	los	autos	costosos
Extensor	Mínimo comunicativo	Extensor	Mínimo Comunicativo	Extensor

En inglés se emplean sustitutos del realizador (*I, you, he, she, it, we, they*) y en español es común emplear los sustitutos de destinatario (*me, te, le, nos, se*).

A continuación se presentan algunas similitudes entre estos dos verbos:

Tanto en español como en inglés es necesario hacer uso de calificadores. Véase el cuadro 5

Cuadro 5

Mínimo Comunicativo		Extensores de objeto directo	
Realizador	Acción	Calificador	Nominador
I	like	your	jacket
Destinatario de la acción	Acción	Calificador	Realizador
Me	gusta	tu	chamarra
Extensor	Mínimo comunicativo	Extensor	Mínimo Comunicativo

Como se mostró en los diferentes cuadros, la principal diferencia entre las acciones *like* y *gustar* son las implicaturas que dichas acciones presuponen. La acción *like* se combina con objeto directo y *gustar* se combina con destinatario de la acción e implica la transmisión de un sentimiento placentero desde un objeto o persona hacia un

destinatario. Por lo tanto, el alumno se enfrentará a problemas de tipo interlingual y de interpretación durante el aprendizaje de esta acción.

Por otro lado, es importante considerar la información que proporcione el análisis de errores ya que a partir de ésta se podrán identificar los errores mas frecuentes así como su origen y por consiguiente el diseño de ejercicios que permitan al alumno una mejor comprensión de la estructura formal que se va a adquirir.

3.4 Análisis de errores en el uso de la acción *like*

A continuación se presentará el análisis de errores correspondiente a las acciones *like* y *gustar*. En primer lugar se explicará el objetivo de dicho análisis y se ofrecerá una muestra del instrumento que se empleó para identificar los distintos tipos de errores cometidos por los alumnos. Se presentarán cuadros que indican la frecuencia del error cometido, así como una posible explicación de su origen y los resultados que éstos arrojaron.

3.4.1 Objetivo

El objetivo de este análisis es identificar y explicar los errores mas comunes que cometen alumnos de primer nivel de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán con el fin de diseñar una serie de ejercicios que ayudará a dichos estudiantes a mejorar su desempeño concierne al uso de la acción *like*. Dicho análisis se realizó por medio de la aplicación de un instrumento que evaluó el desempeño del punto gramatical a tratar en este proyecto.

3.4.2 Instrumento

El instrumento empleado fue básicamente diseñado para observar la interpretación de los alumnos en cuanto al uso de la acción *like*, por lo tanto se les presentaron diez

enunciados en español y se les pidió encontrar entre series de tres opciones el enunciado con significado similar en inglés; cada uno de estos enunciados contuvo la acción *like* en su estructura. Por tratarse de alumnos de PG1, la producción de los alumnos fue controlada; es decir, las opciones de respuesta se reducen a tres, por lo tanto, sólo existe una respuesta correcta para cada reactivo.

A continuación se presenta una muestra de este instrumento.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FES ACATLÁN

Name: _____

Group: _____

Choose the best answer in every case.

1. Tu le gustas a María.

- Mary likes you.
 You like Mary.
 Mary likes to you.

2. No le gustan los gatos a Jorge.

- Cats don't like George.
 George doesn't like cats.
 Don't like cats to George.

3. Yo le gusto a tu hermano.

- I like your brother.
 Your brother likes me.
 I like to your brother.

4. Los diamantes le gustan a Karen.

- Diamonds like Karen.
 To Karen likes diamonds.
 Karen likes diamonds.

5. A Erick le cae bien Tina.

- Erick likes Tina.
 Tina likes Erick.
 Tina likes to Erick.

6. Ella gusta a los hombres.

- She likes men.
 Men like her.
 Men like to her.

7. El pastel de chocolate nos gusta.

- Chocolate cake likes to us.
 Chocolate cake likes us.
 We like chocolate cake.

8. Le caes bien a todos.

- Everybody likes you.
 You like everybody.
 Everybody likes to you.

9. Todos te caen bien.

- Everybody likes to you.
 Everybody likes you.
 You like everybody.

10. Valeria te gusta.

- Valeria likes you.
 Valeria likes to you.
 You like Valeria.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FES ACATLÁN

Name: _____

Group: _____

ANSWER KEY

Choose the best answer in every case.

1. Tu le gustas a María.

- (+) Mary likes you.
 () You like Mary.
 () Mary likes to you.

6. Ella gusta a los hombres.

- () She likes men.
 (+) Men like her.
 () Men like to her.

2. No le gustan los gatos a Jorge.

- () Cats don't like George.
 (+) George doesn't like cats.
 () Don't like cats to George.

7. El pastel de chocolate nos gusta.

- () Chocolate cake likes to us.
 () Chocolate cake likes us.
 (+) We like chocolate cake.

3. Yo le gusto a tu hermano.

- () I like your brother.
 (+) Your brother likes me.
 () I like to your brother.

8. Le caes bien a todos.

- (+) Everybody likes you.
 () You like everybody.
 () Everybody likes to you.

4. Los diamantes le gustan a Karen.

- () Diamonds like Karen.
 () To Karen likes diamonds.
 (+) Karen likes diamonds.

9. Todos te caen bien.

- () Everybody likes to you.
 () Everybody likes you.
 (+) You like everybody.

5. A Erick le cae bien Tina.

- (+) Erick likes Tina.
 () Tina likes Erick.
 () Tina likes to Erick.

10. Valeria te gusta.

- () Valeria likes you.
 () Valeria likes to you.
 (+) You like Valeria.

(Mariana Ximena Aguilar Angulo)

3.4.3 Procedimiento

El instrumento se aplicó a 26 estudiantes del grupo PG113A. Para los fines de este proyecto, se tomaron a diez alumnos como los ejemplos mas representativos de errores cometidos, ya que al ser un instrumento controlado, las respuestas de los alumnos cayeron únicamente en tres categorías diferentes, por lo cual los resultados no variaron grandemente.

Cabe mencionar que este análisis de errores está basado en la taxonomía de Dulay (1982:138).

Número total de errores por reactivo

Estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ivonne	X				X	X		X		
Katherine	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Brenda	X				X	X	X	X	X	
Sandra	X	X	X		X	X		X	X	
Paola	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Martín			X					X		
Laura	X		X							
Diego			X		X		X	X	X	
Erick	X	X	X		X	X	X		X	X
Antonio	X	X	X	X	X			X	X	
TOTAL	8	4	8	3	8	7	5	8	7	3

Esta tabla muestra el número total de errores cometidos en cada reactivo expuesto en el instrumento. Como se puede ver, los correspondientes a los números 1, 3, 5 y 8 fueron los que presentaron mayor complicación para los alumnos, mientras que aquellos que se mostraron en los números 4 y 10 representaron menor complejidad.

La siguiente tabla muestra el tipo de error cometido por los estudiantes e incluye un ejemplo de dicho error así como una posible explicación por la cual se cometió el error.

Clasificación y Explicación de Errores

Número de reactivo	Tipo de error cometido	Ejemplo de error cometido	Análisis del error cometido
1	Adición / Estructuración errónea	Mary likes to you. Tu le gustas a María	Los estudiantes agregan el enlace to porque en español es común el uso del enlace a en estructuras que emplean la acción gustar. Tu le gustas a María.
2	Estructuración errónea	Don't like cats to George. No le gustan los gatos a Jorge.	Los alumnos buscan la estructura más parecida a la presentada, basándose en el orden de los extensores.
3	Estructuración errónea	I like to your brother. Yo le gusto a tu hermano	Los estudiantes confunden el realizador y el objeto directo, además de agregar el enlace to. Esta confusión puede deberse al diferente orden de los elementos de los enunciados en inglés y en español. Así pues, los alumnos tienden a identificar como realizador del enunciado al primer elemento presentado en el enunciado.
4	Estructuración errónea	Diamonds like Karen. Los diamantes le gustan a Karen.	Al igual que en el reactivo 3, los alumnos confunden el realizador y el objeto directo. Dicha confusión puede deberse a que los estudiantes identifican como realizador del enunciado al primer elemento contenido en el enunciado.
5	Estructuración errónea	Tina likes Erick. A Erick le cae bien Tina.	Los estudiantes no tienen claro quién le cae bien a quién, es decir, no reconoce al realizador ni al destinatario de la acción en el enunciado presentado y por lo tanto la estructura que emplean es incorrecta.
6	Adición	Men like to her. Ella gusta a los hombres	Al igual que en el primer reactivo, los alumnos agregan el enlace to, ya que en español es común el uso del enlace a en estructuras que emplean el verbo gustar.
7	Estructuración errónea	Chocolate cake likes us. El pastel de chocolate nos gusta.	Al igual que en los reactivos 3 y 4, los alumnos tienen problemas reconociendo al realizador del enunciado.
8	Estructuración errónea	You like everybody. Le caes bien a todos.	De la misma manera que en otros reactivos los alumnos tienen problemas con el reconocimiento del realizador, y el objeto del enunciado.
9	Estructuración errónea	Everybody likes you. Todos te caen bien.	Los alumnos confunden el realizador y el destinatario de la acción.
10	Estructuración errónea / Adición	Valeria likes you. Valeria te gusta.	Los alumnos confunden el realizador y el destinatario de la acción.

- Los enunciados que se encuentran resaltados de la columna marcada como "ejemplo" son los enunciados originales que se les presentaron a los alumnos de las cuales debían buscar un símil en inglés.

3.4.4 Resultados

Las tablas que se presentaron con anterioridad muestran que los errores más frecuentes se encuentran en las categorías de Estructuración errónea y Adición, mientras que los errores de Omisión, Regularización y Archiformas no surgieron en este análisis. Los errores de estructuración errónea pueden deberse a que los alumnos confunden el realizador y el objeto directo del enunciado, dando como resultado la mala interpretación del sentido del enunciado y por consiguiente de su estructura. Ejemplos:

<i>Tina likes Erick.</i>	en lugar de	<i>Erick likes Tina.</i>
<i>Diamonds like Karen.</i>	en lugar de	<i>Karen likes diamonds.</i>
<i>Chocolate cake likes us.</i>	en lugar de	<i>We like chocolate cake.</i>
<i>You like everybody.</i>	en lugar de	<i>Everybody likes you.</i>
<i>Valeria likes you.</i>	en lugar de	<i>You like Valeria.</i>

Los errores de adición pueden deberse a que en español es común el uso del enlace "a" en enunciados que contienen en su estructura una acción causativa, y por lo tanto el alumno aplica o transfiere esta regla al inglés, añadiendo una partícula que no es necesaria. Ejemplos:

<i>Mary likes to you.</i>	en lugar de	<i>Mary likes you.</i>
<i>Men like to her.</i>	en lugar de	<i>Men like her.</i>

Así, dichos errores demuestran que estos alumnos se encuentran en la primera etapa del interlenguaje, conocida como etapa de errores aleatorios; es decir, los alumnos están ligeramente conscientes de que existe un cierto orden sistemático entre las estructuras de la lengua que están aprendiendo, sin embargo son incapaces de autocorregirse. Por lo tanto, la principal fuente de errores es una transferencia interlingual, también conocida como interferencia, ya que los estudiantes recurren constantemente a su lengua materna por ser el único sistema lingüístico que conocen.

A partir de los resultados arrojados por el análisis contrastivo y el análisis de errores será posible determinar el tratamiento pedagógico; es decir, el tipo y el orden que seguirán los ejercicios que permitirán la correcta comprensión del uso de la acción *like*.

CAPÍTULO 4

Propuesta de Gramática Categorial para alumnos de PG1 de inglés del CEI Acatlán

4.1 Descripción de la propuesta

En este apartado se describirán las secciones en las que se divide la propuesta, así como cada uno de los ejercicios que las componen, además de proporcionar al profesor una clave de respuestas en la cual encontrará de manera más detallada cada una de las actividades que realizarán los alumnos, el tiempo asignado y el procedimiento sugerido para éstas.

Se presentarán actividades en las cuales el alumno será el actor principal en la construcción de su propio aprendizaje a través de la reflexión y la resolución de determinadas tareas que tengan una relevancia funcional.

Así mismo, es importante mencionar que estas actividades se encuentran dentro de un contexto de situaciones sociales comunicativas y cotidianas para los alumnos.

Las tareas presentadas integran las distintas habilidades de la lengua (producción oral, escrita, comprensión auditiva y de lectura) y tienen por objetivo la práctica de la acción *like* para los alumnos de inglés de PG1.

En dichas actividades se emplearán los temas previamente presentados en la unidad cuatro tales como: presente simple y adverbios de frecuencia, así como el vocabulario contenido dentro de la misma; esto con el fin de que el alumno parta de bases y estructuras formales que fueron presentadas con anterioridad.

Se sugiere que los ejercicios se contemplen (de ser requeridos) dentro de la unidad cuatro del libro *American Headway 1*, ya que en esta unidad se emplea la acción *like*

reading, etc., pero no aparece con otro tipo de nominadores tales como: objetos, animales, personas, etc., por lo cual sería una buena oportunidad para enseñar al alumno que la acción *like* se puede combinar con diferentes tipos de elementos y puede desempeñar diferentes funciones dentro de un enunciado.

Las tareas diseñadas podrían cubrirse en un estimado de dos horas, considerando que cada sesión o clase de este centro de idiomas tiene una duración de entre dos y cuatro horas en un horario semanal.

Las bases teóricas que sustentan los ejercicios presentados en esta propuesta se encuentran en el constructivismo y algunos de sus autores como Vygotski, Ausubel, Galperin y Mendoza, entre otros. Estos fundamentos se mencionarán de manera mas precisa conforme se describan las diferentes actividades que integran la propuesta.

El orden en que se presentarán las tareas es similar a las etapas que conforman la Teoría de la dirección de la asimilación también conocida como la Teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales (Mendoza 2001: 42-45) de la cual se habló en el capítulo anterior.

Los ejercicios diseñados emplean una terminología comprensible que refleja categorías conceptuales universales para el ser humano (realizador, acción, destinatario, etc), lo cual facilita el proceso de aprendizaje de lenguas (Mendoza 2001: 62). Asimismo, los cuadros de resumen se ofrecen en español, ya que la población a la cual está dirigida esta propuesta es de PG1.

Sección I: Etapa motivacional

En esta primera fase el objetivo es ubicar y activar los conocimientos o habilidades que los alumnos ya poseen para ser capaces de resolver actividades subsecuentes; por lo cual se llevará a cabo una breve revisión de la acción *like* en combinación con acciones

que presentan el sufijo *-ing* tal y como lo muestran los ejercicios 1, 2 y 3 de la sección *Vocabulary and Speaking* de la Unidad 4.

Sección II: Etapa Informativa y de las Acciones Externas

La segunda sección se divide en dos partes. La primera parte contempla la presentación de las estructuras formales de la lengua que habrán de asimilarse, esto es, la combinación de la acción *like* con los siguientes elementos: nominadores que presentan en su estructura el sufijo *-ing* y nominadores tales como objetos y personas, haciendo énfasis en esta última combinación, ya que es el tema central de este trabajo.

Esta actividad se desarrollará con el apoyo de la tarjeta de estudio que se mencionó en capítulos anteriores. La tarjeta presentará contextos situacionales significativos para los alumnos.

La segunda parte de esta sección presenta una serie de enunciados en inglés y en español, en las cuales se ve reflejada la combinatoriedad de los elementos que las conforman, así como el orden o la dirección que éstos siguen.

El uso de imágenes o símbolos permite que el alumno relacione de manera sencilla y significativa la información nueva que se le presenta y la información previa que posee acerca del tema. Conforme a lo establecido por Ausubel (1983:45), el aprendizaje significativo es aquel cuyo contenido, es decir, la información nueva se relaciona de manera no arbitraria y sustancial con lo que el individuo ya conoce.

Tomando como base la teoría de la ZDP de Vygotski, el objetivo es hacer que el alumno trabaje con el material gramatical en colaboración con sus compañeros. De esta manera, los miembros de cada equipo intercambiarán información acerca del funcionamiento del punto gramatical a tratar y analizarán si la actividad se está ejecutando correctamente o no.

En esta fase, los estudiantes deberán analizar la información que se les presenta y completar los cuadros de resumen que les servirán para registrar su avance en la comprensión del punto gramatical, así como su aplicación en los ejercicios posteriores.

Sección III: Etapa Verbal Externa

En esta etapa se elimina el apoyo externo (tarjeta de estudio) de manera que el alumno trabaje en el plano teórico empleando la información que se le presenta, que en este caso concreto es un texto breve que contiene estructuras previamente vistas en la unidad cuatro (presente simple, adverbios de frecuencia, etc). El objetivo de este ejercicio es evaluar la comprensión lectora del alumno enfatizando el uso de la acción *like* y su combinación con nominadores mediante un cuadro de imágenes.

Sección IV: Etapa de las acciones mentales

En esta etapa, el alumno es capaz de emplear sus conocimientos y habilidades en cuanto al uso de la acción *like* para participar en tareas comunicativas. El objetivo de este ejercicio es la reafirmación de la comprensión de la acción *like* y la valoración de la producción oral y auditiva de los alumnos mediante un juego de mesa.

De esta manera, se promueve la participación activa del alumno en la construcción de su conocimiento, como propone la teoría del constructivismo, la cual sostiene que el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes (LaCasa 1994: 33).

Por otro lado, es necesario comentar, que los alumnos serán evaluados de acuerdo a su participación y desempeño en cada una de las actividades y por medio de los cuadros de resumen, que como se mencionó anteriormente, servirán para registrar el avance de los estudiantes.

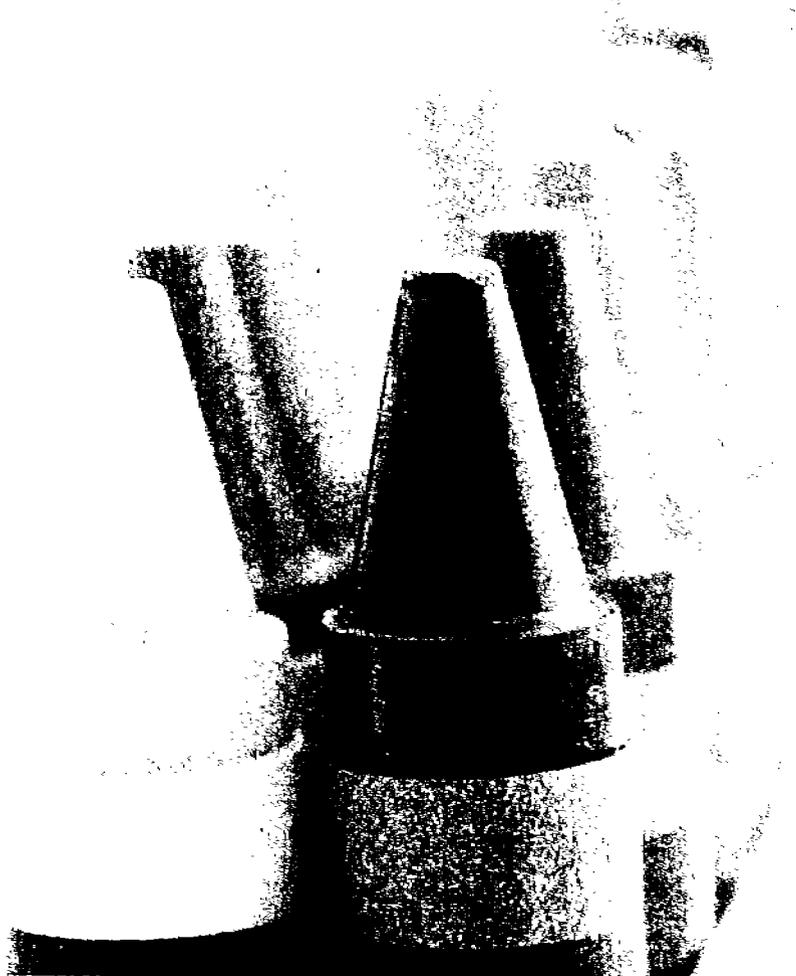
Como previamente se explicó, todas y cada una de las tareas diseñadas se encuentran dentro de un contexto social común y entendible para los alumnos. Krashen (1987:92) mencionaba que la adquisición de la lengua extranjera era el resultado de una serie de datos comprensibles (input) los cuales debían encontrarse en un contexto que fuera asimismo comprensible para el alumno. Vygotski (1994:60) también apoyaba esta idea, ya que concebía al individuo como un ser social y al conocimiento como un producto también social. Vygotski también aporta la idea de una Zona de Desarrollo Próximo, esto es, la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, el cual está determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con alguien más capacitado. Esta hipótesis está estrechamente relacionada con la concepción desarrollada por P.Y. Galperin, en la Teoría de la dirección de la asimilación o Teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales, la cual se presentó en el capítulo anterior y será de gran importancia para la elaboración de la tarjeta de estudio.

Así pues, el conjunto de tareas diseñadas, el método de la gramática pedagógica categorial y los resultados obtenidos del análisis de errores y del análisis contrastivo facilitarán la enseñanza y comprensión de la acción *like*, desempeñando la función de intérprete entre las gramáticas formales, el alumno y los materiales de enseñanza (Candlin 1993: 134).

4.2 Propuesta de Gramática Categorial para el Verbo *Like*

En este apartado se presentarán las tareas diseñadas para el tratamiento pedagógico de la acción *like*, así como la clave de respuestas de los mismos.

**PROPUESTA DE GRAMÁTICA
CATEGORIAL
PARA EL VERBO LIKE**



SECTION I: REVIEW



Instructions: Complete the chart with the things you like doing. Write complete sentences. Then ask your classmates and find someone who likes the same things you do. Write their names on the space provided.

DO YOU LIKE.....?	YOU	Find someone with the same answer
Cooking 		
Taking photographs 		
Listening to music 		
Sunbathing 		
Dancing 		
Watching TV 		
Going to the gym 		
Doing the laundry 		

(Mariana Ximena Aguilar Angulo)

SECTION II: GROUP WORK DISCUSSION



Instructions: Get together in teams of 3 or 4 and answer the following exercises.

PART 1

Look at the following study cards. Pay attention to the combination among the elements and answer the summary chart.

Michael and Libby are talking about things they like and don't like doing in their free time.

STUDY CARDS

Situation: Expressing likes and dislikes.
 Functions: Asking and answering yes/ no questions.

M: Do you like watching TV?

interrogative
statement

activity

L: No, I don't, but I like reading very much.

negative
response

expression of a pleasant activity

Situation: Expressing likes and dislikes.
 Functions: Asking and answering yes/ no questions.

M: Do you like science fiction books?

interrogative
statement

type of book

L: No, I don't, but I like romantic novels.

negative
response

type of book

SUMMARY CHART



Ahora discute con los miembros de tu equipo la siguiente información y completa el cuadro de resumen.

Observa los siguientes ejemplos:

Libby likes **reading**.

Libby likes **romantic novels**.

Marca la opción correcta.

De acuerdo a las tarjetas de estudio presentadas anteriormente, la acción *like* aparece combinada con :

- nominadores (palabras que nombran la realidad circundante: personas, animales, objetos)
 calificadores (palabras que caracterizan o describen a los nominadores)
 acciones (intención, actividad, movimiento, acto)

En estos ejemplos la acción principal es _____. Escribe otros ejemplos creando enunciados completos.

ACTIVITIES (-ING)

I like

I like reading _____.

OTHER THINGS

I like

I don't like science fiction books.

PART 2

Instructions: Work with your team and compare the following statements. Pay attention to the order of the elements.

I like these shoes.



Realizador



Objeto del placer

Sofia likes the blue flower.

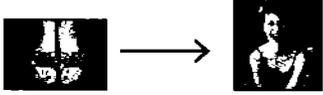


Realizador



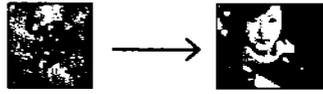
Objeto del placer

Estos zapatos me gustan.



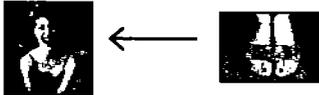
Realizador Destinatario

La flor azul le gusta a Sofía.



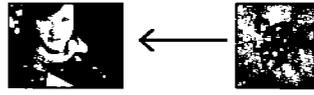
Realizador Destinatario

Me gustan estos zapatos.



Destinatario Realizador

A Sofía le gusta la flor azul.



Destinatario Realizador

Now write **R** (realizador) and **O** (objeto) or **R** (realizador) and **D** (destinatario) under the following sentences and the direction they follow \longrightarrow \longleftarrow

ENGLISH

1. We like home made cakes.



SPANISH

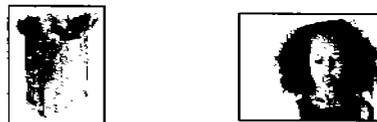
A nosotros nos gustan los pasteles caseros.



2. The little girl doesn't like vegetables.



Las verduras no le gustan a la niña.



3. Carlos likes foreign movies.





A Carlos le gustan las películas extranjeras.





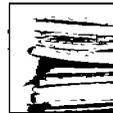
4. Do you like mathematics?





¿Te gustan las matemáticas?





SUMMARY CHART



Ahora discute con tus compañeros de equipo la siguiente información y completa el cuadro de resumen.

¿Existe alguna diferencia entre la dirección que siguen las flechas en inglés y en español? Recuerda que las flechas representan la relación existente entre Realizador y Objeto o Realizador y Destinatario de la acción.

Observa los siguientes ejemplos:

I like these shoes.

Sofía likes the blue flower.

Ahora marca la opción correcta.

En inglés el realizador tiene concordancia con:

- El objeto
- La acción

En español el realizador tiene concordancia con: (más de una opción es posible)

- El destinatario
- La acción
- El / los calificadores
- El / los determinadores

Ejemplos: Me gustan estos zapatos.
A Sofía le gusta la flor azul.

SECTION III: READING



Instructions: Read the following text. Underline the phrases that contain the action word *like*.

Amanda, Tonya and Jill are best friends. They share an apartment in Los Angeles, California. On weekends they like going to the club to relax and do some exercise. Amanda likes swimming a lot. Every Saturday, she swims from 7 to 9 am., before she has breakfast. Tonya doesn't like swimming in the mornings, instead she likes jogging two miles with a guy named Jerome. Jill doesn't really like playing tennis. However, she likes her tennis instructor, a Brazilian named Mauro, but Mauro doesn't like Jill, he likes Amanda. After doing some exercise, the girls like having breakfast together at the club's restaurant. Jill usually has a cup of coffee and some French toasts. Tonya doesn't like coffee, so she always has scrambled eggs and orange juice. Amanda likes having fruit and a big bowl of cereal. They always have a really good time together at the club.

(Mariana Ximena Aguilar Angulo)

Put a check under the things and activities they like.

Amanda



Swimming



Jerome



Jogging



Mauro



Tonya



Coffee



Mauro



Orange Juice



Jerome



Jill



Playing tennis



Coffee



Jerome



Mauro



Mauro



Playing tennis



Jill



Amanda



Swimming



Jerome



Swimming



Orange juice



Tonya



Jogging



(Mariana Ximena Aguilar Angulo)

SECTION IV: BOARD GAME

Instructions: Get together in teams of 3 or 4. You are going to play a board game. Make or answer the questions that appear in each square.

<p>START</p> <p>FINISH</p>	<p>Tell your team mates what you like doing on weekends.</p> 	<p>Ask the person sitting to your right what he/she usually likes to have for breakfast.</p> 	<p>Tell your classmates what your brother/sister doesn't like doing in the evenings.</p> 
<p>What do you like doing on your birthday?</p> 		<p>Move back one square.</p> 	
<p>What does your father/mother like doing after work?</p> 		<p>What kind of music do you like?</p> 	
<p>Move back one square.</p> 		<p>Ask the person sitting to your left what he/she likes doing on a hot day.</p> 	
<p>What kind of TV programs do you like?</p> 		<p>Tell your team mates what you don't like doing in winter.</p> 	
<p>Where do you like to spend your vacation?</p> 	<p>What do you like doing at school?</p> 	<p>Move forward one square.</p> 	<p>What kinds of sport do you like practicing?</p> 

(Mariana Ximena Aguilar Angulo)

SUGERENCIAS PARA EL PROFESOR

SECTION I: REVIEW



Objetivos:

- El alumno empleará su conocimiento previo en cuanto al uso de la acción *like* para realizar una revisión general del tema presentado anteriormente en clase.
- El alumno pondrá en práctica su habilidad oral y auditiva.

Procedimiento: (15 min.)

1. El profesor le dará una copia de la hoja de trabajo a cada alumno.
2. El alumno completará un cuadro con información personal en la columna marcada como YOU.
3. El alumno hará preguntas al resto de sus compañeros acerca de las actividades que les gusta realizar y completará la columna.
4. El profesor pedirá a algunos alumnos que compartan de manera oral sus resultados con el resto del grupo.

Cabe mencionar, que esta actividad es tan solo una extensión o variación de los ejercicios presentados en la página 30 del libro American Headway 1. Por lo cual se llevará a cabo como un ejercicio de revisión en caso de ser requerido.

SECTION II: GROUP WORK DISCUSSION



Objetivos:

- El alumno empleará las tarjetas de estudio para discutir e identificar la posible combinatoriedad entre la acción *like* y los elementos que le siguen.
- El alumno completará un cuadro de resumen con la información que obtuvo del análisis previo de las tarjetas de estudio.

Procedimiento: (15 min.)

1. El grupo se dividirá en equipos de 3 o 4 personas y cada equipo se reunirá en algún lugar del salón.
2. El profesor proporcionará a cada equipo las tarjetas de estudio que se han de analizar. Es necesario enfatizar la relación de la acción *like* y los elementos con que se combina (actividades -ing y otro tipo de nominadores).
3. Cada equipo completará su cuadro de resumen.
4. Uno o dos integrantes de cada equipo se integrará a otro grupo y compararán sus resultados.
5. El profesor monitoreará esta actividad y evaluará a los alumnos de acuerdo a la participación de éstos.

Nota: Se recomienda explicar los términos que emplea la gramática categorial así como las funciones y la lógica combinatoria entre éstos desde los niveles más básicos del idioma, de manera que el alumno vaya construyendo su repertorio de términos gramaticales que sean comprensibles y universales para el ser humano.

PART 2

Objetivos:

- El alumno comparará el orden de los elementos en enunciados en español y en inglés.
- El alumno identificará la relación existente entre los elementos del enunciado.

Procedimiento: (15 min.)

1. Los alumnos permanecerán trabajando en sus mismos equipos.
2. Cada equipo analizará los enunciados presentados y discutirán con sus compañeros de equipo las similitudes y diferencias entre estas. Es necesario enfatizar la relación entre Realizadores y Destinatarios.
3. Cada equipo completará su cuadro de resumen.
4. Uno o dos integrantes de cada equipo se integrará a otro grupo y compararán sus resultados.
5. El profesor monitoreará esta actividad y evaluará a los alumnos de acuerdo a su participación.

SECTION III: READING



Objetivos:

- El alumno reafirmará los conocimientos adquiridos de la acción *like* en un texto breve.
- El alumno evaluará su comprensión lectora a través de un cuadro de imágenes.

Procedimiento: (10 min)

1. De manera individual, los alumnos leerán un texto breve y subrayarán todos los enunciados que contengan la acción *like* con sus diferentes combinaciones de nominadores.
2. El alumno deberá escoger la / las imágenes correctas de acuerdo con la información que se obtuvo del texto. Cabe mencionar que algunas de estas respuestas no se encuentran textualmente en la lectura, por lo cual el alumno deberá inferirlas.
3. El profesor revisará este ejercicio con todo el grupo.

SECTION IV: BOARD GAME

Objetivos:

- El alumno practicará su producción oral y su comprensión auditiva, aplicando los conocimientos de la estructura estudiada.

Procedimiento: (20 min.)

1. Los alumnos trabajarán en grupos de 3 o 4 integrantes.
2. El profesor proporcionará a cada equipo una copia de un juego de mesa, una moneda y fichas de diferentes colores.
3. Los alumnos tomarán turnos lanzando la moneda y moviendo su ficha de acuerdo al resultado de la misma (cara mueve un espacio, cruz mueve dos espacios). En cada uno de los cuadros de este juego se presentan distintas preguntas a las que los alumnos deberán responder de manera oral.
4. El profesor deberá monitorear el trabajo y la participación de los alumnos en cada uno de los equipos.
5. El profesor asignará al alumno la redacción de una lista de enunciados que contengan ideas provenientes del juego de mesa empleando la acción *like* en forma afirmativa, negativa o de pregunta y en primera, segunda o tercera persona del tiempo presente.

Nota: Algunas de estas actividades pueden modificarse en su formato para un empleo más conveniente y atractivo en el salón de clases. Por ejemplo, algunos dibujos pueden ser amplificados y enmarcados de manera que se usen materiales con colores llamativos, que sean resistentes y que tanto alumnos como profesores puedan tener un fácil acceso a ellos.

La lista de enunciados puede asignarse como trabajo en clase (si el tiempo lo permite) o como tarea, con el fin de consolidar el uso de la acción *like* y la revisión de la producción escrita del alumno.

CLAVE DE RESPUESTAS

SECTION I: REVIEW

Instructions: Complete the chart with the things you like doing. Write complete sentences. Then ask your classmates and find someone who likes the same things you do. Write their names on the space provided.

DO YOU LIKE.....?	YOU	Find someone with the same answer
Cooking 		
Taking photographs 		
Listening to music 		
Sunbathing 		
Dancing 		
Watching TV 		
Going to the gym 		
Doing the laundry 		

Note: Answers may vary.

SECTION II: GROUP WORK DISCUSSION



PART 1

SUMMARY CHART



Now discuss the following information with your team members and complete the summary chart.

Look at the examples:
 Libby likes **reading**.
 Libby likes **romantic novels**.

Put in the correct option.

According to the study cards previously presented, **like** is combined with 2 different forms of:

- activities and things (nouns)
 descriptive words (adjectives)
 action words (verbs)

In these examples the main action is like. Give some other examples. Write complete statements.

ACTIVITIES (-ING)

I like
I like reading

OTHER THINGS

I like
I don't like science fiction books.

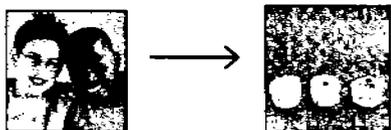
Answers may vary in this last exercise.

PART 2

Now write **R** (realizador) and **O** (objeto) or **R** (realizador) and **D** (destinatario) under the following statements and the direction they follow \longrightarrow \longleftarrow

ENGLISH

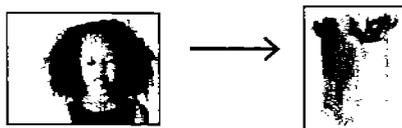
1. We like home made cakes.



R

O

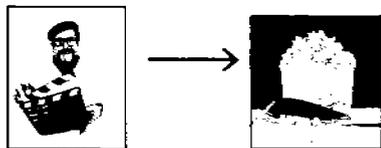
2. The little girl doesn't like vegetables.



R

O

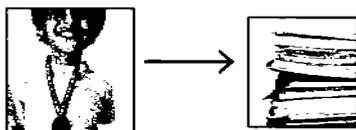
3. Carlos likes foreign movies.



R

O

4. Do you like mathematics?

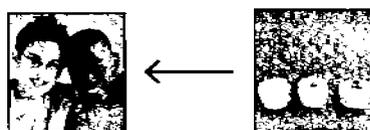


R

O

SPANISH

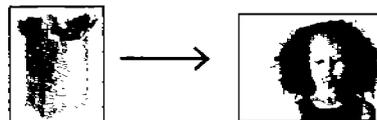
A nosotros nos gustan los pasteles caseros.



D

R

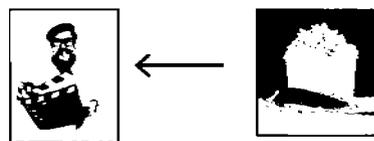
Las verduras no le gustan a la niña.



R

D

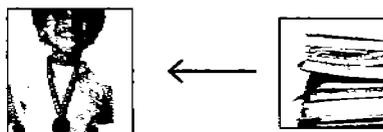
A Carlos le gustan las películas extranjeras.



D

R

¿Te gustan las matemáticas?



D

R

SUMMARY CHART



Now discuss the following information with your team members and complete the summary chart.

Are there any differences between the arrows in English and Spanish? If so, what are they? Remember the arrows in the statements represent the relationship between Subjects and Objects.

En inglés, las flechas van de izquierda a derecha. El realizador es (por lo general) el primer elemento en el enunciado, mientras que el objeto directo de la acción aparece a la derecha del realizador. Esto indica que en inglés este tipo de enunciados tienen en su estructura una acción de percepción sensorial o intelectual, es decir, uno o más sentidos del realizador presuponen el contacto directo con algún tipo de objeto o persona.

En español, el orden de las flechas es más flexible, éstas pueden ir de izquierda a derecha o de derecha a izquierda. Esto sugiere que en español, el realizador no siempre será el primer elemento que aparezca en el enunciado. Este tipo de enunciados contienen en su estructura una acción causativa o de transmisión que por lógica presuponen un cierto destinatario.

Look at the following examples:

I like these shoes.

Sofia likes the red flower.

Now put a check in the correct option.

In English the Subject (realizador) matches the:

- Object
- Action

In Spanish the Subject (realizador) matches the: (more than one option is possible)

- Object
- Action words
- Descriptive words
- Descriptive words (articles)

Examples: Me gustan estos zapatos.
A Sofia le gusta la flor roja.

SECTION III: READING



Instructions: Read the following text. Underline the phrases that contain the action word *like*.

Amanda, Tonya and Jill are best friends. They share an apartment in Los Angeles, California. On weekends they like going to the club to relax and do some exercise. Amanda likes swimming a lot. Every Saturday, she swims from 7 to 9 am., before she has breakfast. Tonya doesn't like swimming in the mornings, instead she likes jogging two miles with a guy named Jerome. Jill doesn't really like playing tennis. However, she likes her tennis instructor, a Brazilian named Mauro, but Mauro doesn't like Jill, he likes Amanda. After doing some exercise, the girls like having breakfast together at the club's restaurant. Jill usually has a cup of coffee and some French toasts. Tonya doesn't like coffee, so she always has scrambled eggs and orange juice. Amanda likes having fruit and a big bowl of cereal. They always have a really good time together at the club. ✓

(Mariana Ximena Aguilar Angulo)

Put a check under the people, things and activities they like.

Amanda



Swimming



Jerome



Jogging



Mauro



Tonya



Coffee



Mauro



Orange Juice



Jerome



Jill



Playing tennis



Coffee



_____ ✓

Jerome



Mauro



_____ ✓

Mauro



Playing tennis



_____ ✓

Jill



Amanda



_____ ✓

Swimming



Jerome



Swimming



Orange juice



Tonya



_____ ✓

Jogging



_____ ✓

(Mariana Ximena Aguilar Angulo)

SECTION IV: BOARD GAME

Instructions: Get together in teams of 3 or 4. You are going to play a board game. Make or answer the questions that appear in each square.

<p>START</p> <p>FINISH</p>	<p>Tell your team mates what you like doing on weekends.</p> 	<p>Ask the person sitting to your right what he/she usually likes to have for breakfast.</p> 	<p>Tell your classmates what your brother/sister doesn't like doing in the evenings.</p> 
<p>What do you like doing on your birthday?</p> 		<p>Move back one square.</p> 	
<p>What does your father/mother like doing after work?</p> 		<p>What kind of music do you like?</p> 	
<p>Move back one square.</p> 		<p>Ask the person sitting to your left what he/she likes doing on a hot day.</p> 	
<p>What kind of TV programs do you like?</p> 		<p>Tell your team mates what you don't like doing in winter.</p> 	
<p>Where do you like to spend your vacation?</p> 	<p>What do you like doing at school?</p> 	<p>Move forward one square.</p> 	<p>What kinds of sport do you like practicing?</p> 

(Mariana Ximena Aguilar Angulo)

Como se mencionó anteriormente, en este capítulo se presentaron actividades en las cuales el alumno va construyendo su aprendizaje de manera reflexiva, proporcionándoles un sistema de conceptos que posean utilidad funcional social para ellos (Mendoza 2001:67) y así comprendan de manera más apropiada el punto gramatical presentado en este trabajo.

CONCLUSIONES

En este proyecto se propuso una gramática pedagógica categorial que sirviera como un auxiliar didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje del uso de la acción *like*. Para llevarlo a cabo, se analizó el papel que la gramática ha tenido a lo largo de la historia.

Así mismo, se observó el origen y el uso de la acción *like* en la gramática del inglés y se comparó con la acción *gustar* en la gramática de la lengua española, para determinar algunos de los problemas más comunes que con frecuencia enfrentan los alumnos de inglés de PG1. Se concluyó que la mayor dificultad radica en la comprensión de acciones que implican percepción sensorial o intelectual y de acciones causativas de un determinado sentimiento, lo cual ocasiona problemas de interpretación sintáctica para el alumno hispanohablante.

Por otro lado, se presentaron algunas de las aportaciones más importantes de representantes de la teoría constructivista de aprendizaje, de la cual se desprenden los fundamentos teóricos que sustentan esta propuesta, tales como el hecho de que el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico, durante el cual, la información que se obtiene del mundo circundante se interpreta y re-interpreta hasta construir progresivamente modelos cada vez más complejos que explican dicha realidad.

También se observó que los alumnos tienen la creencia y/o la experiencia de que los aspectos formales de la lengua son elementos imposibles de retener en la memoria, sin ordenamiento lógico y carentes de utilidad real comunicativa. Esto originó la necesidad de desarrollar ejercicios que permitieran al alumno comprender el funcionamiento del sistema lingüístico del inglés, a través de la exposición de conceptos o categorías universales comprensibles para todo ser humano, ayudándolos a orientarse correctamente en el plano mental para después exteriorizarlo en situaciones comunicativas y significativas.

Para poder diseñar estos ejercicios, se llevó a cabo un análisis contrastivo, encontrando que uno de los principales problemas es la identificación del realizador y del destinatario de la acción en un enunciado en español y en inglés la identificación del realizador y del objeto directo. Por otro lado, se aplicó un instrumento para detectar tipos de errores, la frecuencia con la que se cometen éstos y su posible origen. De acuerdo con este análisis, los errores más comunes son de estructuración errónea y adición, lo que indica que los alumnos de PG1 se encuentran en la primera etapa del interlenguaje, es decir, la etapa de errores aleatorios, siendo la transferencia interlingual o interferencia su principal fuente de errores.

Tomando como punto de referencia los resultados de los análisis antes mencionados, fue posible diseñar ejercicios que desarrollaran el uso de la acción *like* integrando las distintas habilidades de la lengua. En este diseño, se incluyeron también instrucciones para el alumno, una guía para el maestro y una clave de respuestas.

De este modo, se espera que esta propuesta sea de utilidad para la enseñanza-aprendizaje de la acción *like* y que contribuya para investigaciones posteriores en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Bibliografía

- Alarcos-Llorach, Emilio. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ausubel, D and Novak, H. (1983). *Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (1989). Teoría del aprendizaje significativo, en *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morate.
- Bello, Andrés. (1978). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Colección Edef. Universitaria.
- Brown, H. D. (1987). *Principals of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Some theories of communicative competence, en *Applied linguistics*. Vol. 1. Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C.N. (1974). The status of pedagogic grammar, en S.P. Corder and *Routlet* (eds.).
- Carretero, Mario. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Editorial Progreso.
- Celce-Murcia, Marianne & Larsen-Freeman, Diane. (1988). *The grammar book. An ESL/EFL teachers' course*. Massachusetts: Newbury House.
- Coll, C. S. et al. (1990). *Desarrollo y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. S. et al. (1996). *El constructivismo en el aula*. España: Editorial Grao.
- Cook, V. (1991). *Learning different types of grammar*, en V. Cook, *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, S. Pit. (1967). *The significance of learners' errors*, en *IRAL*, 9.
- Corder, Pit. (1971). *Idiosyncratic dialects and error analysis*, en *IRAL*, 9.
- Corder, Pit. (1973). *Introduction applied linguistics*. Middlesex: Penguin Books Inc.
- Corder, S. P. (1974). Pedagogical grammars or the pedagogy of grammar, en *Linguistics insights in applied linguistics*. Routlet: Eddy (eds.).
- Corder, S.P. (1975). *The language of second language learners*, en *The modern language journal*, 59/8.

- Corder, S.P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corominas, Joan. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Crystal, David. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz Barriga, F. (1993). *El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista*. México: Educar.
- Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen Stephen. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Enciclopedia Encarta. (1999). CD 1.
- Enciclopedia Encarta. (2003). CD 2
- Ellis, R. (1987). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores, en: El aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ferreiro R. & Calderón M. (2002). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Fotos, S. (1994). *Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness – raising tasks en TESOL QUARTELY*. Vol. 28. No. 2.
- Gal, Roger. (1967). *El estado actual de la pedagogía*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Jones, Leo. (1992). *Communicative grammar practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juárez, José Manuel. (2000). *Globalización educación y cultura: Un reto para América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana –Xochimilco.
- Krashen, Stephen. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice International (UK) Ltd.
- LaCasa, Pilar. (1994). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Madrid: Visor
- Lado, Robert. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Martinet, A.V. & Thomson, A. J. (1980). *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. New York: Prentice Hall.
- Mendoza, F. M. (2001). *Teoría de la dirección de la asimilación y gramática categorial*. en *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*. México: UNAM.
- Nunan, David. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, Terence. (1994). Introducción a la gramática pedagógica, en *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford Dictionary (1989). Cambridge: Oxford University Press.
- Pérez, R. y Gallego R. (1994). *Corrientes constructivistas*. Santa Fé de Bogotá: Magisterio.
- Piaget, Jean. (1981). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ediciones Seis Barral. S.A.
- Quirk, Randolph & Stein, Gabriele. (1990). *English in use*. London: Longman.
- Revilla de Cos, Santiago. (1984). *Gramática española moderna*. México: McGraw Hill de México.
- Resnik, Seymour. (1964). *Essential Spanish Grammar*. New York: Dover Publications Inc.
- Richards, Jack. (1974). *Error analysis*. London: Longman.
- Rutherford, W. (1980). Aspects of pedagogical grammar, en *Applied linguistics*. Vol. 1 No. 1. Oxford: Oxford University Press.
- Sacristán, José Gimeno. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua, en El marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Schramper, Betty. (1999). *Understanding and using English grammar*. New York: Pearson Education.

Seco, Manuel. (1998). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Seco, Manuel. (1978). *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.

Selinker, L. (1974). Interlanguage en Richards, J.C. (ed). *Error analysis*. Singapore: Longman.

Thompson, A.J. & A. V. Martinet. (1986). *A practical English grammar*. London: Oxford University Press.

Vygotski, L. S. (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, en *Obras Escogidas*, T. III. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (1991). *Obras escogidas. Aprendizaje visor*. Madrid: Ministerios de Educación y Ciencia.

Wardhaugh, R. (1974). *The contrastive analysis approach*. TESOL Quarterly Vol. 4

Webster Dictionary. (1971). Cambridge: Oxford University Press.

Formatos Electrónicos:

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
www.anuies.mx/

Granillo, Lilia. (2002). *Los jóvenes y el desempleo*.
www.difusioncultural.uam.mx/revista/agosto/2002/granillo.pdf

Learn Spanish. A free online tutorial (1997). www.studyspanish.com/lessons/gustar.htm

Learn Spanish. www.lingolex.com/wom-gustar.htm

Salem State College. (1999) www.salemstate.edu/spanishgrammar/gustar.htm

School of Education. University of Houston Clear Lake.
http://soe.cl.uh.edu/writing_project/presents/sapien.html

www.finiquitado.com/Frances/Verbos_Transitivos_Intransitivos.htm

www.wordreference.com