

007818

2 ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

98/070-1
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ACATLAN

98/070-1
ESTUDIOS PROFESIONALES
Y DE INVESTIGACION

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR DE TITULACION
GRAMATICA PEDAGOGICA

PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA
PARA EL ORDENAMIENTO DE ADJETIVOS
CALIFICATIVOS ANTES DEL SUSTANTIVO EN
INGLES DIRIGIDA A ADULTOS HISPANOHABLANTES

TRABAJO DE INVESTIGACION

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

PRESENTA

NORMA MARTINEZ ALDAPE

ASESORA: MTRA. PATRICIA J. ANDREW ZURLINDEN



ACATLAN, EDO. DE MEXICO

MARZO DE 1998

TESIS CON
FALLA DE CRISEN

259276



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 está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

AGRADECIMIENTOS

A: Brenda y a Pepe por brindarme a cada momento su infinito apoyo, amor y comprensión.

A mis padres: Ma. Carmen y José Rosalío con todo mi amor y gratitud.

A mis hermanos: Patricia, Marco Antonio, Miriam, Rosalba y Dunia por haber contribuido de diversas maneras a lograr este fin.

A mis maestras del Seminario: Araceli, Joy, Kathy, Rosalia y en particular a Pat, por enseñarnos a que nuestros pensamientos tomaran buena dirección.

A todos y cada uno de ellos: Mil gracias

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. Introducción a la Gramática Pedagógica, definición y partes que la conforman	3
1.1. Definición de gramática y tipos de gramática	3
1.2. Definición de Gramática Pedagógica (GP)	6
1.3. Componentes de una Gramática Pedagógica (GP)	7
1.4. Prácticas gramaticales en la clase de lenguas	8
1.4.1. Método de Traducción Gramatical	9
1.4.2. Método Directo	10
1.4.3. Método Audiovisual	11
1.4.4. Enfoque Comunicativo	11
1.5. Enseñanza explícita e implícita de la gramática	12
1.5.1. Enseñanza explícita de la gramática	12
1.5.2. Enseñanza implícita de la gramática	13
1.5.3. Comparación de la enseñanza explícita e implícita de la gramática	14

1.6. Competencia comunicativa y enseñanza de la gramática	14
1.7. Adquisición-aprendizaje de la gramática	16
1.7.1. Procesos de adquisición-aprendizaje y teoría del monitor	16
1.7.2. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	18
1.7.3. Diseño de ejercicios	20
1.8. Descripción de la población	22
CAPITULO II. Descripción Lingüística	25
2.1. Definición de adjetivo, adjetivo calificativo y los cambios del adjetivo en la historia del idioma inglés	27
2.2. El adjetivo calificativo en gramáticas de inglés como L1	28
2.3. El adjetivo calificativo en gramáticas del inglés como L2 y las posibles áreas de dificultad para el alumno	29
2.4. Análisis contrastivo del adjetivo calificativo en inglés y en español	39
2.4.1. El adjetivo calificativo en gramáticas de español	39
2.4.2. Puntos de contraste del adjetivo calificativo en inglés y en español y posibles áreas de dificultad para el alumno	43
2.5. El ordenamiento de los adjetivos atributivos en inglés en diferentes libros de texto y otros materiales didácticos	45

CAPITULO III. Modelos Teóricos en la Enseñanza de la Gramática	49
3.1. Teoría Cognoscitiva	50
3.1.1. Conocimiento declarativo	52
3.1.2. Conocimiento procedimental	53
3.2. La Teoría Cognoscitiva aplicada a la adquisición de segundas lenguas	54
3.2.1. El Interlenguaje	56
3.2.2. Análisis de errores	58
3.3. Tres Modelos de Gramática Pedagógica	60
3.3.1. El Modelo de “The Garden Path Technique”	61
3.3.2. El Modelo de “The Lexical Approach of Grammar”	62
3.3.3. El Modelo de “Consciousness Raising Grammar Tasks”	63
3.4. Procesamiento de <i>Input</i>	65
3.4.1. Actividades de procesamiento de <i>input</i> estructurado	68
3.4.2. Actividades de procesamiento de <i>output</i> estructurado	69
CAPITULO IV. Diseño de la Gramática Pedagógica	72
4.1. Explicación gramatical para el docente	74
4.2. Ejercicio de Grammar Consciousness Raising Tasks	75
4.3. Actividades de comprensión auditiva	76

4.3.1. Ejercicio de <i>input</i> estructurado de tipo referencial de opción binaria	77
4.3.2. Ejercicio de <i>input</i> estructurado de opción múltiple de tipo afectivo	78
4.3.3. Ejercicio de <i>input</i> estructurado de opción binaria de tipo afectivo	81
4.4. Actividades de producción oral	83
4.4.1. Ejercicio de encuesta de <i>output</i> estructurado de tipo afectivo	83
4.4.2. Ejercicio de <i>output</i> estructurado de tipo afectivo	84
4.4.3. Ejercicio de <i>output</i> estructurado de tipo afectivo	86
4.5. Actividades de comprensión de lectura	87
4.5.1. Ejercicio de <i>input</i> estructurado de tipo referencial	88
4.5.2. Ejercicio de <i>input</i> estructurado de tipo referencial	90
4.6. Actividades de producción escrita	91
4.6.1. Ejercicio de <i>output</i> estructurado de tipo referencial	92
4.6.2. Ejercicio de <i>output</i> estructurado de tipo referencial	93
4.7. Actividades de integración de habilidades	94
4.7.1. Ejercicio de integración de habilidades de tipo comunicativo	95
4.7.2. Ejercicio de integración de habilidades de tipo humanístico	97
CONCLUSIONES	100
BIBLIOGRAFIA	103

LISTA DE TABLAS:

	Pág.
Tabla 1: Orden de adjetivos atributivos según A. Maclin	30
Tabla 2 : Orden de adjetivos atributivos según M. Frank	31
Tabla 3 : Orden de adjetivos atributivos según J. Praninskas	32
Tabla 4 : Orden de adjetivos atributivos según M. Knepler	33
Tabla 5: Orden de adjetivos atributivos según A. Thomson y A. Martinet	34
Tabla 6. Orden de adjetivos atributivos según L. Jones	37
Tabla 7: Orden integral de adjetivos atributivos en inglés	38

INTRODUCCION

Se ha observado que es un error frecuente en la producción y comprensión oral y escrita de estudiantes adultos hispanohablantes de nivel intermedio que estudian inglés como lengua extranjera el ordenamiento de los adjetivos calificativos antes del sustantivo en descripciones cualitativas de objetos, lugares y personas.

Esta problemática se debe principalmente a que en español la posición de los adjetivos calificativos es diferente a la del inglés. Esta estructura es menos rígida en español ya que existe cierta flexibilidad en cuanto a la posición de estos adjetivos, dado que pueden ser ordenados antes (en posición atributiva) o después (en posición predicativa) del sustantivo sin alterar sustancialmente el significado o intención de los enunciados.

Esta dificultad es el resultado de una instrucción poco adecuada e insuficiente que no capacita al alumno para manejar el punto lingüístico con mayor competencia. Siendo así, nos proponemos diseñar una propuesta de gramática pedagógica

El objetivo general de esta propuesta es el tratamiento del error en el ordenamiento de los adjetivos calificativos antes del sustantivo en inglés. De esta manera, se pretende influir positivamente en el proceso de adquisición de esta estructura para permitirle a los alumnos destinatarios manejar correctamente el punto lingüístico en cuestión, de manera que sus producciones se asemejen a la forma estándar de un nativo hablante.

El presente trabajo está conformado de cuatro capítulos. En el primero de ellos estableceremos las bases teóricas y psicolingüísticas congruentes a una Gramática Pedagógica (GP). En el segundo capítulo llevamos a cabo una descripción lingüística del punto gramatical a tratar, que sirva de marco referencial para el diseño de la GP. En la tercera parte describimos tres modelos teóricos de la enseñanza de la gramática, así como el modelo de procesamiento del *input* propuesto por B. VanPatten (1995). En el cuarto y último capítulo diseñamos una serie de ejercicios modelo para el tratamiento del punto lingüístico en cuestión. Las actividades que se proponen seguirán en la medida de lo posible el modelo de VanPatten. De esa manera, tenemos que los ejercicios que se sugieren para las habilidades receptivas estarán diseñados bajo los lineamientos de procesamiento de *input* estructurado. Por su parte las actividades para las habilidades productivas seguirán el marco teórico de procesamiento de *output* estructurado.

CAPITULO I

INTRODUCCION A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA, DEFINICION Y PARTES QUE LA CONFORMAN

La finalidad de este capítulo es ofrecer un panorama global del tema que nos ocupa, es decir qué es una *Gramática Pedagógica* (GP). Con este fin describiremos en primer término qué es una *gramática*, tres de los diferentes tipos de gramática (descriptiva, de aprendizaje y pedagógica). Asimismo, y considerando que es el cuerpo del presente trabajo, definiremos el término de *Gramática Pedagógica* de manera más detallada y describiremos las partes que la conforman. Compararemos después cómo se concibe la enseñanza de la gramática bajo diferentes metodologías y posteriormente haremos referencia al proceso de adquisición - aprendizaje de una lengua y a algunas de las teorías congruentes, tales como la del Monitor de Krashen y la de aprendizaje significativo de Ausubel. Finalmente, dedicaremos un apartado del presente capítulo para describir de manera detallada la población, uno de los elementos de una GP, hacia la cual enfocaremos nuestra propuesta.

1.1. Definición y tipos de gramática

El origen de la palabra *gramática* se remonta a los tiempos de los antiguos griegos *grammatikos* quienes definían la palabra como perteneciente a las letras o aprendizaje (W.

Rutherford, 1987:16). Y no obstante que esta palabra (gramática) ha sido utilizada a través de los siglos aún existe discrepancia en cuanto a si la gramática es una disciplina (doctrina o enseñanza) o una ciencia (conocimiento de las cosas por sus principios, causas y fenómenos en que participa). Trataremos entonces de englobar diferentes definiciones de diversos autores. La definición tradicional de *gramática* es una descripción formal y prescriptiva de las reglas, elementos y combinaciones que constituyen una lengua, es decir, el funcionamiento de una lengua a nivel morfológico y sintáctico.

Como se sabe, existen en el estudio de las lenguas diferentes tipos de gramáticas. La gramática desde sus orígenes ha sido concebida bajo diferentes puntos de vista: como una gramática prescriptiva, descriptiva, como un sistema de axiomas, como un sistema internalizado, entre otros. En este trabajo sin embargo, nos abocaremos a tres diferentes tipos de gramáticas: descriptivas, de aprendizaje y pedagógicas; siendo estas últimas el objeto de la presente investigación

T Odlin señala que una gramática descriptiva (GD) ofrece un panorama más detallado de las lenguas que una gramática prescriptiva. “Una GD consiste en descripciones no sólo de la morfología y la sintaxis de una lengua, sino también de la fonética y fonología, así como de la semántica y el léxico” (1994: 3)

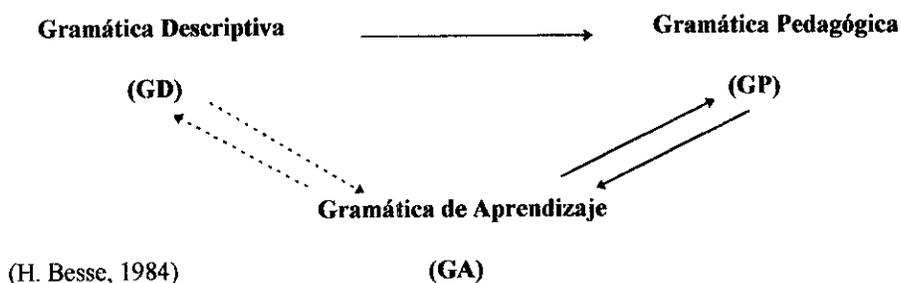
Por otro lado las gramáticas pedagógicas (GP) tienen como finalidad guiar al estudiante y facilitar el aprendizaje de una L2. Una GP está diseñada para un grupo específico de estudiantes de una lengua. De la Gramática Pedagógica se desprenden las gramáticas de enseñanza y de aprendizaje

Finalmente, la Gramática de Aprendizaje (GA) está directamente ligada al alumno. Esta gramática se refiere a un sistema internalizado, es definida según Odlin

“como las estructuras mentales que guían la conducta lingüística de cada día” (1994:5)

Para este tipo de gramática el término de competencia lingüística es significativo ya que sin él los lingüistas encontrarían en dificultades para sustentar la sistematicidad del conocimiento lingüístico. Este tipo de gramática es evidente a través del interlenguaje del alumno cuando produce de manera oral y/o escrita.

Para finalizar este apartado, consideramos que el siguiente diagrama esquematiza la estrecha relación entre los tres tipos de gramática antes descritos (descriptivas, pedagógicas y de aprendizaje):



En este esquema como podemos apreciar, una Gramática Pedagógica (GP) se basa en una Gramática Descriptiva (GD), donde la primera (GP) da origen a una Gramática de Aprendizaje (GA). Las flechas continuas (→) muestran la relación directa en ambos sentidos entre una GP y una GA y las flechas punteadas (.....) una relación indirecta también en ambos sentidos entre una GD y una GA.

1.2. Definición de Gramática Pedagógica (GP)

Una Gramática Pedagógica es considerada como una conciliación entre una descripción lingüística de una L2 y las necesidades de los alumnos para alcanzar tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa. De esta manera, una GP tiene como función primordial proveer al estudiante de los medios para facilitarle la comprensión de la competencia gramatical de una lengua meta (Rutherford: 120) .

Podemos mencionar también, que una GP es esencialmente una gramática ecléctica en donde el investigador, sin perder de vista las necesidades de sus alumnos, debe considerar las aportaciones que le sean de utilidad para la elaboración de su GP. Sin embargo, como lo expresa Odlin, tales decisiones deben tener un fundamento teórico ya que “no todos los enfoques son igualmente efectivos para una gramática pedagógica en particular” (1994); mucho depende de las características y necesidades de la población destinataria.

Tenemos entonces que una GP es una especialidad interdisciplinaria la cual se enriquece y complementa con los trabajos realizados en otras áreas afines.

Para concluir podemos expresar brevemente lo que a nuestro juicio es y no es una GP:

- Una GP no es el fin de la enseñanza; es sólo uno de los medios para lograr una enseñanza exitosa.
- Una GP no es una apreciación unilateral de la enseñanza; es decir, no basa sus principios en un método en particular, sino que es ecléctica en el sentido de que

considera, después de una minuciosa consulta, diversos aspectos de aquellos enfoques y métodos que le son de mayor beneficio.

- Una GP no está escrita para complacer los requerimientos de un lingüista, sino para satisfacer las necesidades de los estudiantes al aprender una L2 y optimizar así la enseñanza.

- Una GP no tiene como objetivo primordial el aprendizaje sino la enseñanza.

- Una GP no es empírica, dado que todas las decisiones deben tener fundamentos teóricos.

- Una GP no está escrita para el estudio de la lengua, sino para los usuarios de la misma, por lo tanto deberá ser redactada de manera sencilla y accesible evitando siempre que sea posible el uso del metalenguaje.

1.3. Componentes de una Gramática Pedagógica(GP)

Cuando nos abocamos a la elaboración de una GP debemos tener presentes en palabras de Corder (1974. 167) dos preguntas: 1) “¿ Qué aspectos lingüísticos deben ser presentados ?” y 2) “¿ Cómo deben ser presentados ?”

La primera interrogante se refiere a un problema lingüístico y la segunda a un problema pedagógico.

Con respecto a la primera pregunta, el material lingüístico que debe ser seleccionado es aquel que ha sido validado por medio de investigaciones lingüísticas y que es descriptivamente adecuado (no hay que perder de vista que una GP parte necesariamente de una GD).

Por otra parte, Valdma, citado por Rutherford (1987:175) señala que los errores que cometen los alumnos reflejan la manera en que los estudiantes adquieren la competencia lingüística, y por lo tanto, deben ser tomados en cuenta para establecer el orden de los aspectos gramaticales, y más aún, para determinar los objetivos y metas de la instrucción.

Ahora bien, con respecto a la segunda pregunta (¿Cómo presentar el material lingüístico seleccionado?) la respuesta está en manos del profesor de lenguas quien deberá encontrar la mejor manera de organizar y presentar al estudiante de una L2 todos y cada uno de los hechos válidos del lenguaje y ayudarlo así (al estudiante) a descubrir por sí mismo una teoría de lenguaje.

Es importante señalar que de la cuestión de *cómo debe ser presentado el material lingüístico seleccionado*, se desprende otro elemento que es uno de los componentes esenciales de una GP. Nos referimos a la población destinataria, es decir, los sujetos que motivan el diseño de una GP. Una GP busca dar respuesta a las necesidades de un cierto grupo de individuos que presentan alguna problemática de algún hecho gramatical específico de la lengua meta. La forma que adopte una GP entonces, debe responder a las necesidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes de una L2. (Para una mayor descripción de la población destinataria, ver el apartado 1.8 de este capítulo).

1.4. Prácticas gramaticales en la clase de lenguas

En la enseñanza de lenguas han surgido diferentes enfoques y métodos, y la enseñanza de la gramática ha sido objeto de gran controversia dando origen a un sin

número de interrogantes al respecto: ¿se debe o no enseñar gramática en el salón de clases? ¿qué papel tiene la enseñanza de la gramática en la enseñanza de lenguas? ¿cuál es la mejor técnica para su enseñanza?

Estas interrogantes han influido decisivamente en el diseño de los diferentes enfoques y métodos en la historia de la enseñanza de lenguas y aún cuando éstos difieren en el tratamiento que hay que darle a la gramática, todos buscan encontrar la mejor vía para lograr en el alumno una competencia comunicativa exitosa.

En este apartado describiremos brevemente cómo han abordado la cuestión de la gramática los principales enfoques y métodos (Traducción Gramatical, Método Directo, Método Audiovisual y Enfoque Comunicativo). Observaremos que la gramática ha sido concebida de diferentes maneras, desde ser la actividad principal de un método (Traducción Gramatical) hasta pretender minimizar su papel en la enseñanza de lenguas (Audiovisual).

1.4.1. Método de Traducción Gramatical

El Método de Traducción Gramatical fue el método predominante hasta la década de los 40's. En este método las clases son impartidas en la lengua materna con un uso mínimo de la lengua meta. El objetivo principal es que el alumno tenga acceso a la literatura de otra lengua para poder así tener un mejor desarrollo intelectual, resultado del estudio de una lengua extranjera.

Este conocimiento de otra lengua se debe adquirir a través de procesos de traducción, donde la gramática tiene un papel preponderante. Antes de llegar a la

traducción el alumno hace un análisis detallado de las reglas gramaticales de la lengua meta. El profesor explica las reglas gramaticales de manera explícita, es decir, deductivamente. Posteriormente se aplica este conocimiento del funcionamiento de una lengua a la traducción de oraciones y luego de textos, tanto de L1 a L2 como de L2 a L1. La gramática es entonces el núcleo de este método de enseñanza de lenguas.

1.4.2. Método Directo

El Método Directo surgió como una reacción al método de Traducción Gramatical y prohíbe la traducción y el uso de la L1 en el salón de clases. Se pretende que la L2 sea aprendida de manera similar al proceso de adquisición de una L1. La lengua meta es utilizada exclusiva y activamente en clases y el significado de las palabras es transmitido por medio de la demostración y la acción. Los nuevos temas son presentados de manera oral para que el profesor motive al estudiante a un uso espontáneo de la lengua meta; la gramática por consiguiente es enseñada de manera inductiva, es decir, que el estudiante infiera la regla y formule una generalización gramatical a partir de los ejemplos proporcionados.

Para el Método Directo la gramática no tiene un peso determinante en la enseñanza de lenguas; cuando es necesario hacer un análisis de los aspectos gramaticales se evitan las explicaciones formales (explícitas) puesto que pretende que la gramática sea enseñada inductivamente.

1.4.3. Método Audiovisual

El Método Audiovisual está basado en el conductismo (estímulo - respuesta - reforzamiento) y tiene como meta lograr la competencia comunicativa y facilitar el aprendizaje de una lengua utilizando material auténtico tanto visual como auditivo de manera que el estudiante asocie una imagen con un punto gramatical específico. Este método se enfoca principalmente a *cómo* enseñar las estructuras gramaticales y no a *qué* se va a enseñar.

Las estructuras gramaticales son presentadas de manera inductiva utilizando diálogos y ejercicios mecánicos. Se pretende evitar las explicaciones gramaticales y si llegara a existir alguna se sugiere substituir el uso del metalenguaje por el de una terminología sencilla y accesible para los estudiantes.

1.4.4. Enfoque Comunicativo

El Enfoque Comunicativo tiene como misión primordial que el estudiante sea comunicativamente competente en una lengua meta.

El papel del profesor es el de proveer al estudiante con situaciones y actividades que promuevan la comunicación espontánea, sin dar mucha importancia a los errores que cometen los alumnos. Este enfoque se aboca más a la fluidez que a la precisión, pero los aspectos gramaticales no son ignorados sino que son presentados de tal manera que el alumno no sólo conozca el empleo de las reglas gramaticales, sino que sea capaz de

utilizarlas en un contexto adecuado para llevar a cabo diversas funciones de comunicación (dar y solicitar información personal, dar y recibir instrucciones, etc.).

1.5. Enseñanza explícita e implícita de la gramática

Como hemos podido observar con los métodos y enfoques descritos anteriormente, la gramática es abordada principalmente de dos distintas maneras: deductiva e inductivamente, así como una combinación de ambas llamada ecléctica.

Por consiguiente nos aplicaremos ahora a describir con mayor detalle estas dos técnicas de presentar las estructuras gramaticales de una lengua.

1.5.1. Enseñanza explícita de la gramática

Por enseñanza explícita entenderemos en este trabajo la exposición y explicación de reglas gramaticales, seguida de la aplicación consciente de este conocimiento a otros ejemplos. Según Rutherford “es la forma de presentar la gramática ordenada, con secuencia, simplificando, delimitando y explicando para provocar en el usuario un manejo consciente de la lengua” (1987:12). La gramática expuesta bajo esta perspectiva crea una conciencia lingüística en el alumno y regula sus producciones tanto orales como escritas. Las explicaciones gramaticales se llevan a cabo utilizando el metalenguaje.

Una Gramática Explícita sigue un proceso deductivo de enseñanza y está basada en una descripción lingüística de la lengua meta. Este tipo de gramática requiere que el profesor de lenguas posea una sólida formación lingüística y metalingüística desde una

perspectiva más global, presentando la información lingüística tanto de manera deductiva como inductiva, es decir, de forma ecléctica, dependiendo de las necesidades de la clase.

1.5.2. Enseñanza implícita de la gramática

La enseñanza implícita de la gramática es la contraparte de la enseñanza explícita, y aunque comparten la misma base teórica, es decir, ambas están basadas en descripciones lingüísticas, la gramática implícita sigue un proceso inductivo de enseñanza.

Este proceso inductivo de enseñanza implica a su vez un proceso psicolingüístico de internalización de la lengua, donde el estudiante “hace suyo el conocimiento lingüístico” y es capaz de aplicar las estructuras gramaticales adquiridas en situaciones diferentes a las del salón de clases.

Este tipo de enseñanza se lleva a cabo de la siguiente manera según Rutherford: el profesor le proporciona al estudiante una serie de oraciones no gramaticales para que las pueda contrastar con oraciones gramaticales. de esta forma encuentra las diferencias y podrá entonces hacer generalizaciones sobre las reglas gramaticales que gobiernan la lengua meta. Se pretende que de esta manera el estudiante aprenda cómo lo hace un nativo hablante de una lengua, es decir, que entienda y use intuitivamente las oraciones de la misma (1987:179).

1.5.3. Comparación de la enseñanza explícita e implícita de la gramática

Como colofón de este apartado enlistaremos las diferencias principales de la enseñanza de la gramática de manera explícita e implícita (GE y GI):

GE	GI
a) Proceso deductivo. Se proporciona una explicación a partir de una generalización que precede a una regla, es decir, de lo general a lo particular.	a) Proceso inductivo. Se pretende descubrir una generalización a partir de ejemplos específicos proporcionados.
b) Un manejo consciente de las reglas gramaticales.	b) Un manejo inconsciente de las reglas gramaticales.
c) Proceso de aprendizaje.	c) Proceso de adquisición.
d) Uso del metalenguaje.	d) Uso de un lenguaje claro y accesible, evitando el metalenguaje.

1.6. Competencia comunicativa y enseñanza de la gramática

Para efecto de este trabajo adoptaremos la teoría de competencia comunicativa propuesto por D Hymes. “la competencia comunicativa es la interacción de los sistemas de

competencia *gramatical* (lo que es formalmente posible), *psicolingüístico* (lo que es factible en términos de procesamiento de información humana), *sociocultural* (lo que es posible en cuanto al significado o valor social de una expresión) y *probabilístico* (lo que en realidad sucede)” (1972:281). Con base en esta definición, es importante señalar que la competencia comunicativa implica entre otras cosas la competencia lingüística, es decir, del funcionamiento de una lengua a nivel morfológico, sintáctico, fonológico y semántico.

Ahora bien, de lo anterior parte un cuestionamiento esencial en la enseñanza de lenguas y en particular en la enseñanza de la gramática. Esta interrogante se refiere a qué debe recibir el mayor énfasis . ¿ el manejo de las estructuras gramaticales o la habilidad de poder transmitir nuestras intenciones ?.

Al parecer el justo medio está como lo expresa M. Canale en :

... un énfasis combinado entre la precisión gramatical y la comunicación significativa (entendiendo por comunicación significativa las necesidades comunicativas del estudiante en una L2), donde la comunicación además de responder a las necesidades básicas comunicativas del alumno, considere también las funciones comunicativas y contextos sociales que requieren el más mínimo conocimiento de las condiciones de propiedad idiosincrática de una L2 (1980: 68).

Para concluir esta sección cabe mencionar, en palabras de Canale “que los aspectos de la competencia comunicativa deben ser enseñados en el contexto de la comunicación significativa” (1980:68), y a la vez, la comunicación significativa debe ser enfatizada como un medio para facilitar la adquisición de la competencia gramatical.

Finalmente es importante señalar que la competencia comunicativa entraña la enseñanza de la gramática dado que no puede existir una competencia comunicativa sin una competencia lingüística; sin embargo una competencia gramatical no augura una competencia comunicativa.

1.7. Adquisición - aprendizaje de la gramática

1.7.1. Procesos de adquisición - aprendizaje y teoría del monitor

De acuerdo con S. Krashen (1971) la hipótesis de adquisición-aprendizaje sostiene que los adultos no sólo pueden aprender una lengua, sino que pueden lograr adquirirla, por lo que la habilidad para 'pick up' (adquirir la lengua en una situación informal) no desaparece en la pubertad.

Sin embargo, este 'pick up' de una lengua no implica necesariamente que se adquiera a la perfección. La hipótesis propuesta por Krashen no especifica cuáles aspectos de lenguaje son adquiridos y cuáles aprendidos, pero sí establece que nos encontramos ante dos procesos diferentes y que ambos existen en alumnos que estudian una lengua.

Cuando hablamos de adquisición nos referimos a una manera natural de obtener una competencia lingüística y esta habilidad se desarrolla utilizando la lengua meta en situaciones comunicativas naturales. Es un proceso inconsciente y se enfoca a la fluidez, y la enseñanza si es el caso, se da de manera implícita e informal.

En la adquisición de una segunda lengua es indispensable que el '*input*' sea comprensible para el estudiante dado que para lograr la adquisición la atención se centra en lo que se dice y no en cómo se dice; de esta manera el lenguaje que adquirimos sirve para propósitos comunicativos. Este '*input*' debe ser además un nivel más elevado que nuestro conocimiento actual sobre la lengua meta. Krashen lo representa. $i + 1$.

Sin embargo, para que se logre la adquisición es necesario contar también con otros factores que favorecen este proceso. Los factores a los que nos referimos son conocidos como factores afectivos, entre los que se cuentan la motivación, una egopermeabilidad, una situación de baja ansiedad, una actitud positiva del estudiante hacia la lengua meta y hacia sí mismo (autoestima), entre otros

El segundo proceso es llamado aprendizaje. Krashen (1971) lo define como un conocimiento consciente de las reglas gramaticales de una lengua. El aprendizaje es visto como un control lingüístico que proporciona precisión en las producciones de un estudiante. Esta conciencia lingüística es conocida como monitor y Krashen lo define como el conocimiento consciente del que habla acerca de las reglas y formas de la lengua meta, es decir una conciencia metalingüística propia. Entre mayor sea la instrucción formal, mayor será el grado de conocimiento consciente. El grado en que el monitor es usado depende de varios factores: a) la edad del estudiante (a mayor edad mayor uso del monitor) b) la personalidad (las personas inseguras hacen un uso más frecuente del monitor) y c) la tarea por realizar (al parecer las tareas que se enfocan a la manipulación lingüística favorecen el uso del monitor). Para que el monitor funcione, deben existir en el alumno tres condiciones básicas: a) que conozca la regla gramatical o comunicativa conscientemente b) que tenga tiempo de autocorregirse y c) que su atención se centre en la forma y que tenga un conocimiento de su lengua materna y del mundo en general (Finocchiaro 1989).

El proceso de aprendizaje implica una enseñanza formal y explícita de la lengua meta. A diferencia de la adquisición, en el aprendizaje la atención del que habla está puesta más en la forma y menos en lo que se dice.

El conocimiento aprendido se relaciona con los factores cognoscitivos y según J Richards son los siguientes: a) desarrollo cognoscitivo y b) procesos cognoscitivos (imitación, analogía, generalización y memorización) (1978:166-168)

Krashen (1971) sostiene que el conocimiento adquirido es almacenado por el alumno y está disponible para ser procesado automáticamente. El conocimiento aprendido por otra parte, requiere de tiempo para ser procesado, se enfoca a la forma y al conocimiento de las reglas. Al parecer, cuando se utilizan reglas gramaticales complejas de la lengua meta, hay un conocimiento implícito superior y estas reglas son adquiridas. Por el contrario las reglas gramaticales fáciles pueden ser aprendidas conscientemente.

1.7.2. Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

La teoría propuesta por Ausubel (1973) define el aprendizaje significativo como un producto de la interacción entre la información nueva y la estructura cognoscitiva ya existente, es decir, hay una organización del conocimiento en estructuras y reestructuras como resultado de la interacción entre los conceptos ya adquiridos y el material nuevo.

Ausubel considera que toda situación de aprendizaje, escolarizada o no, se puede analizar conforme a dos dimensiones representadas en dos ejes, uno vertical y el otro horizontal. El eje vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno y va del aprendizaje memorístico (operaciones de bajo nivel, es decir, actividades que no requieren del alumno una capacidad de análisis) al aprendizaje significativo (operaciones de alto nivel, en donde los ejercicios que se le presentan al estudiante deben provocar en él

un análisis del funcionamiento del material presentado, es decir, que el alumno logre el discernimiento) El eje horizontal representa la enseñanza que debe fomentar el aprendizaje y va de la enseñanza explícita, la que recibe el alumno, a la enseñanza basada en el descubrimiento autónomo, o en otras palabras, la enseñanza que el alumno mismo se procura.

Un aprendizaje significativo se lleva a cabo cuando el alumno puede relacionar la información nueva de modo no arbitrario y sustancial, es decir, que sea significativo con las estructuras que ya posee.

El profesor de lenguas debe proporcionarle al alumno actividades estructuradas, es decir, actividades que tengan secuencia y progresión para que de esta manera se encadene a la información anterior y resulte una actividad estructurante la cual pueda crear una cadena de conocimientos. El opuesto a este tipo de aprendizaje es el aprendizaje memorístico donde los contenidos carecen de significado para el que aprende y están relacionados entre sí de forma arbitraria.

Para que se produzca un aprendizaje significativo es indispensable que el material que debe aprenderse y el que aprende cumplan con tres condiciones: 1) el material debe ser significativo, es decir, sus elementos deben estar organizados en una estructura y esas partes deben relacionarse entre sí de modo no arbitrario 2) el estudiante debe estar predispuesto anímica y lingüísticamente para lograr el aprendizaje significativo, y 3) la estructura cognoscitiva del alumno debe contener ideas inclusoras, es decir, que tenga ideas con las que el nuevo material pueda ser relacionado.

Ausubel (et al. 1978) distingue tres tipos básicos de aprendizaje significativo. a) de representaciones b) de conceptos y c) de proposiciones; estos tres tipos de aprendizaje están ordenados jerárquicamente, es decir, van de lo sencillo a lo complejo.

El primer tipo de aprendizaje es el de representaciones y trata de la adquisición del vocabulario y tiene dos variantes: a) el aprendizaje de representaciones previo a los conceptos (palabras que representan hechos u objetos reales) y b) el posterior a la formación de conceptos.

El segundo es el aprendizaje de conceptos y tiene dos formas básicas: la formación de conceptos y la asimilación de conceptos. La primera está basada en situaciones de descubrimiento que incluye procesos como la diferenciación, la generalización, la formulación, etc. Esta es la forma predominante de adquirir conceptos en el período preescolar. La asimilación de conceptos por otra parte, consiste en relacionar los nuevos conceptos con otros previamente formados en la mente del individuo. Es la forma preferente de adquirir conceptos a partir de la edad escolar.

Finalmente, el aprendizaje de proposiciones consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase u oración que contenga dos o más conceptos. Las proposiciones sólo puede ser adquiridas por asimilación y por lo tanto este tipo de aprendizaje es posible sólo a partir de la edad escolar.

1.7.3. Diseño de ejercicios

La concepción y construcción de los ejercicios que le dan forma a una GP debe incluir actividades de bajo y alto nivel. Las actividades de bajo nivel son las que se

enfocan a la forma, es decir, al conocimiento de un sistema lingüístico. Por otra parte, las actividades de alto nivel tiene que ver con el uso y dominio de la lengua. Los ejercicios le deben permitir al estudiante observar las regularidades e irregularidades de un sistema lingüístico, además de facultarlo para aplicar los conocimientos aprendidos en diferentes contextos. Debe haber también toma de decisiones y determinar lo que es apropiado de acuerdo con un contexto específico. Esta toma de decisiones implica que el estudiante discierna con respecto a la propiedad de uso del material presentado, es decir, que logre una capacidad de percepción y análisis.

El diseño de ejercicios se concibe con base en tres niveles. El primero se sitúa en una teoría lingüística donde hay un nivel de análisis y se establece el objetivo que se desea alcanzar, en otras palabras, cuál es el contenido del ejercicio propuesto. Este primer nivel requiere de una descripción teórica del punto gramatical a tratar. El segundo plano se refiere al nivel de la concepción del ejercicio. Aquí nos enfocamos a las teorías de aprendizaje, es decir, qué procedimientos de aprendizaje se obtienen de determinado tipo de ejercicio. Finalmente, se encuentra el nivel de la realización en donde el ejercicio toma forma y se determina las instrucciones que debe seguir el estudiante, el número de producciones que se solicitan, la extensión del ejercicio, etc.

Un ejercicio debe ser además estructurado y estructurante; estructurado en el sentido en que el profesor lo presente dentro de una secuencia o progresión para que de esta manera pueda encadenarse al conocimiento previo y convertirse en un ejercicio estructurante. Los conocimientos previos tienen un papel determinante porque sirven para analizar los conocimientos nuevos, hacer hipótesis del funcionamiento de la lengua e inferir el funcionamiento de nuevas reglas y ampliar así el conocimiento.

Un ejercicio debe centrar la atención del estudiante en la resolución de un problema específico y tiene tres funciones básicas: 1) profundizar en el conocimiento previo para manipular los ejercicios de bajo nivel en alto nivel y ampliar así el conocimiento, 2) permitir que el estudiante se familiarice con el uso del ejercicio y pueda aplicarlo en otros contextos, y 3) servir para conocer el grado de control que tiene un estudiante sobre un ejercicio dado. Un ejercicio debe cubrir una sola función y no las tres al mismo tiempo.

Los ejercicios presentados al estudiante deben tener también un alto grado de validez de contenido (que el material presentado corresponda al tema que se estudia) y de construcción (que el ejercicio induzca al alumno a llevar a cabo un comportamiento específico). Además se debe mencionar cómo se va a implementar la tarea, es decir, las consideraciones sobre su uso y presentación.

Los ejercicios deben proporcionar al estudiante la oportunidad de integrar una forma lingüística con una intención comunicativa (Dickins y Woods, 1988), donde se involucran tareas de solución de problemas y toma de decisiones para activar los procesos cognoscitivos del estudiante.

1.8. Descripción de la población

La Gramática Pedagógica de la presente propuesta está dirigida a los alumnos hispanohablantes que estudian inglés en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) del Instituto Politécnico Nacional. El tipo de alumnos con que cuenta este Centro es en su mayoría jóvenes adultos con una

edad que fluctúa de los 18 a los 25 años. La generalidad cuenta con una formación de nivel medio superior como mínimo y un 70% de la población son alumnos pertenecientes al IPN, el restante 30% es población externa. Del total de la población aproximadamente un 25% pertenece al sexo femenino y generalmente proviene de la población externa. El número de estudiantes en cada grupo es en promedio de 30.

Los alumnos destinatarios de nuestra GP cursan el primer grado del nivel intermedio, cuentan con 200 horas de instrucción en la lengua meta y asisten una hora diaria a clases. Cabe mencionar que el Centro ofrece cursos de niveles básicos, intermedios y avanzados. Cada nivel se cursa en cinco bimestres de cuarenta horas cada uno. El libro de texto que se utiliza en los niveles básicos e intermedios es la serie de tres libros Interchange (Cambridge University Press 1990), los cuales se basan en un enfoque comunicativo y cuentan además con un cuaderno de trabajo que se cubre paralelamente con los libros de clase.

La comprensión de lectura en inglés será próximamente un requisito para la titulación de los alumnos de la ESIME, por lo que los estudiantes que pertenecen a esta escuela se ven obligados a tomar clases de inglés en plan global para poder cumplir con el requisito antes mencionado ya que el Centro no ofrece cursos de comprensión de lectura.

Las posibilidades de contacto que tienen los alumnos destinatarios con la lengua meta se reducen a los momentos en que se encuentran en clase y a la lectura de la información concerniente a su carrera. Es importante señalar que debido a la carga de trabajo escolar y/o laboral los alumnos no dedican horas extras al estudio del inglés, salvo en períodos de exámenes.

Con respecto a la planta docente, el 70% de los profesores tiene una formación técnica (Teacher's Diploma) y sólo el 30% restante cuenta con estudios a nivel superior. Todos los profesores trabajan con los libros de texto que señala la institución. Tienen la opción de utilizar el laboratorio de lenguas una vez por semana y cuentan además con fichas de trabajo para el uso del videocaset en clases.

Como hemos descrito en el presente capítulo, una Gramática Pedagógica es una actividad interdisciplinaria que involucra no sólo el análisis lingüístico del punto gramatical a tratar, sino que hace referencia a los aspectos psicolingüísticos que se llevan a cabo cuando se aprende una lengua. Asimismo, el diseño de ejercicios que conforman una GP es particularmente importante ya que la forma que adopten responderá a las necesidades específicas de la población destinataria, la cual es una de las piedras angulares de una GP.

La información aquí recabada nos servirá de marco teórico para presentar en el siguiente capítulo una descripción lingüística detallada del punto gramatical específico (el ordenamiento de los adjetivos calificativos antes del sustantivo en inglés) que abordará nuestra Gramática Pedagógica.

CAPITULO II

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

Una Gramática Pedagógica (GP), como vimos en la primera parte del trabajo, tiene como finalidad facilitarle al alumno el aprendizaje de un punto gramatical específico. Siendo así, en el presente capítulo iniciaremos la elaboración de una GP realizando una descripción lingüística detallada del tema que nos ocupa, es decir, el ordenamiento de los adjetivos calificativos antes del sustantivo en inglés. Esta descripción lingüística será la base para desarrollar posteriormente técnicas y procedimientos que le permitan al alumno adquirir la estructura antes mencionada.

De tal manera, iniciaremos el presente capítulo definiendo qué es un adjetivo y qué es un adjetivo calificativo y describiremos brevemente los cambios que ha sufrido el adjetivo a través de la historia del idioma inglés. Unificaremos después los diferentes criterios de diversos autores en inglés con respecto al orden que deben seguir los adjetivos calificativos antes del sustantivo, consultando tanto gramáticas del inglés de L1 como de L2. Posteriormente describiremos el sistema lingüístico del adjetivo calificativo en la lengua española para establecer los puntos de contraste entre el inglés y el español, y señalaremos también las posibles áreas de dificultad para el alumno. Finalmente, analizaremos el tratamiento pedagógico que se le ha dado a este problema lingüístico en diversos libros de texto y otros materiales didácticos.

Antes de iniciar la descripción lingüística de nuestro tema, es importante señalar que para tal efecto existen diferentes modelos, entre los que destacan: la Gramática Tradicional, la Gramática Descriptiva y la Gramática Generativa o Transformacional, las cuales utilizaremos en mayor o menor medida para llevar a cabo la descripción lingüística del tema que nos ocupa.

El modelo tradicional se refiere a una descripción normativa y prescriptiva del uso del lenguaje, el cual considera a la gramática como un sistema de reglas de uso 'correcto' o 'incorrecto'. Sus descripciones se basan casi exclusivamente en la lengua escrita, en donde se definen con detalle las partes del habla (sujeto, sustantivo, verbo, etc.) y su funcionamiento dentro de una oración. La Gramática Descriptiva, por otra parte, se define como una rama de la lingüística que se interesa en la descripción, análisis y formulación de patrones formales del lenguaje; describe el uso real de la lengua y distingue entre la lengua oral y la lengua escrita y entre diferentes variantes de uso de lenguaje (estándar y no estándar, informal, coloquial, formal, literario, etc.)(W.Harsh,1968:2-7). Finalmente, la Gramática Generativa o Transformacional describe el lenguaje a nivel oración, en donde a partir de un número finito de elementos se pueden generar un número infinito de combinaciones y en donde los elementos de una oración simple pueden reordenarse para producir una oración más compleja. Este tipo de gramática se auxilia de la arbolización para ilustrar la estructura de una oración (Harsh, 1968:7-9). El modelo transformacional atribuye cuatro procesos iguales a todas las lenguas. 1) movimiento 2) sustitución 3) eliminación y 4) adición (D. Celce- Murcia y D. Larsen-Freeman, 1983:4).

2.1. Definición de adjetivo, adjetivo calificativo y los cambios del adjetivo en la historia del idioma inglés

En el presente trabajo entenderemos por *adjetivo*, según el Diccionario de uso del español (1987) “la palabra que se aplica al nombre para expresar alguna cualidad del objeto designado por él o para determinar a cuáles o cuántos designados con el mismo nombre se refiere”. Se puede considerar que esta definición del adjetivo en su sentido más general y comparándola con la que proporciona el Diccionario de lenguaje y lingüística de Hartmann (1972) aplica tanto en inglés como en español: “a part of speech to describe or qualify a noun either as a subordinate member of a noun phrase as in *the tall man* or predicatively as in *the man is tall*”.

De las descripciones arriba mencionadas se desprende que existen dos clasificaciones principales del adjetivo: calificativos y determinativos. Sin embargo, A. J. Thomson y A. V. Martinet (1986:33) clasifican a los adjetivos en seis clases: a) demostrativos b) distributivos c) cuantitativos d) interrogativos e) posesivos y f) calificativos.

Los adjetivos de los grupos a-e se anteponen siempre al sustantivo tanto en inglés como en español: *my house, which boy ?, every day*, etc. Por otra parte, los adjetivos calificativos, también llamados descriptivos (J. Praninskas, 1975) se clasifican a su vez en predicativos y atributivos. Los primeros se colocan después de los verbos copulativos y funcionan como complemento de dichos verbos, ejemplo. *the house is beautiful* (R. Quirk, et al., 1985) Los segundos (adjetivos atributivos), conocidos también como adherentes (E.

Bergen y C. Evans, 1957), se antepone al sustantivo, por lo que son considerados premodificadores, ejemplo: *a beautiful house* Nuestra GP tendrá como finalidad precisamente conocer en detalle el orden que siguen los adjetivos atributivos antes del sustantivo en descripciones cualitativas de objetos, lugares y personas

Con respecto a los cambios que ha sufrido el adjetivo a través de la historia del idioma inglés, encontramos que el adjetivo ha perdido las inflexiones que lo caracterizaban en el inglés antiguo (449- 1100) e inglés medio (1100- 1500) (T. Pyles, 1964), es decir las terminaciones que expresaban género, número y caso (A. Baugh y T. Cable, 1993). Asimismo, el orden de las palabras tanto en prosa como en verso era más flexible pero conforme transcurrió el tiempo tal libertad fue desapareciendo (quizás como resultado, en el caso particular de los adjetivos, de la pérdida de sus inflexiones) dando lugar así a reglas establecidas con respecto a la posición de las palabras en la oración (Pyles, 1964, 177-179)

2.2. El adjetivo calificativo en gramáticas de inglés como L1

Al revisar diversas gramáticas de inglés como L1 (G. Forlín 1987, S. Chalker 1984, W. Mittins. 19622, R. Perrin 1987) encontramos que el tema que nos ocupa, el ordenamiento de los adjetivos calificativos antes del sustantivo, no es abordada. Al parecer, esta estructura no representa dificultad para los nativos hablantes de la lengua inglesa ya que pueden hacer uso de ella tanto en forma oral como escrita sin necesidad de recibir una instrucción formal al respecto

2.3. El adjetivo calificativo en gramáticas de inglés como L2 y las posibles áreas de dificultad para el alumno

Como mencionamos en el apartado 2.1 los adjetivos calificativos que se anteponen al sustantivo, son conocidos como atributivos y cuando éstos aparecen en serie para describir algún objeto, lugar o persona, deben ser ordenados de acuerdo con reglas establecidas para tal efecto.

En la literatura que encontramos al respecto, algunos de los autores que abordan el tema que aquí nos ocupa coinciden en el orden que deben seguir los adjetivos atributivos. Sin embargo, cabe mencionar que G. Leech (1975), C.E. Eckersley (1960), G.M. Spankie (1975), G. Spinelli (1994), A.S. Hornby (1975), R.A. Close (1981), R. Stockwell et al. (1965) y P. H. Matthews (1981), aunque hacen referencia al adjetivo en sus obras, no abordan la cuestión del ordenamiento de los adjetivos calificativos antes del sustantivo.

Antes de describir cómo establecen los diferentes autores aquí consultados el orden de los adjetivos atributivos, es importante mencionar que hay discrepancia en cuanto al léxico que utilizan para expresar algunas de las cualidades de los adjetivos. Señalaremos entonces las diferencias más notables para poder así interpretar los diagramas presentados por los autores que consultamos. Por ejemplo, J. Praninskas (1975) y M. Knepler (1990) denominan 'adjetivo de opinión' (*beautiful, interesting, ugly*) al adjetivo que está más alejado del núcleo nominal (*head noun*); mientras que M. Frank (1972), A. Thomson y A. Martinet (1985), A. Maclín (1987), Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983) y R. Quirk et al

(1985), lo denominan ‘adjetivo de descripción general’, R. A. Close (1975) en cambio, lo nombra ‘adjetivo epíteto’, en los cuales incluye además el adjetivo de talla (*short*) y a los adjetivos participios (*daring, well-dressed*). Asimismo, Quirk et al.(1985), L. Jones (1980), Thomson y Martinet (1985), M. Swain (1980) y Knepler (1990) no incluyen el adjetivo que menciona la temperatura del adjetivo descrito (*hot, cool, sunny*); mientras que Frank (1972) y Maclin (1987) agrupan esta cualidad en un bloque de adjetivos. Maclin (1987) los agrupa así: *size, shape, condution, age*, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 1

Orden de adjetivos atributivos según A. Maclin

general description, opinion	size, shape condition, age, temperature	color	origin	noun modifier	type	noun
---------------------------------	--	-------	--------	------------------	------	------

Maclin, Alice (1987)

Frank (1972) por su parte, denomina a este grupo ‘estado físico’ el cual incluye a los siguientes adjetivos: *size, shupe, age, temperature* y *color*, como se ilustra en la tabla 2:

Tabla 2

Orden de adjetivos atributivos según M. Frank

	Descriptive adjectives	noun adjuncts	noun
--	---------------------------	---------------	------

↓

general description	physical state	proper adjectives
	a) size b) shape c) age d) temperature e) color	a) nationality b) religion

Frank, Marcella (1972)

Otra diferencia que encontramos en el léxico se refiere a la procedencia de los sustantivos descritos (*Mexican, European, Bavarian*). Maclin (1987), Knepler (1990), Praninskas (1975), Thomson y Martinet (1985), Close (1975) y Swan (1980) utilizan el término de *origin*; Frank (1972), Jones (1992) y Quirk (1985) prefieren el de *nationality*, y Close (1975) el de *situation*.

En cuestión del número de adjetivos atributivos que se utilizan en una descripción, Praninskas (1975) y Svatko (1979) señalan que dos es un número aceptable tanto en lengua oral como escrita. Sin embargo, creemos que particularmente en textos escritos es factible encontrar oraciones que excedan este número, creando así uno de los problemas más

comunes en la comprensión de lectura para estudiantes de inglés como L2 (este problema y otros los describiremos al final del presente apartado)

Observamos que existen diferencias no sólo respecto al léxico y al número de adjetivos que se consideran aceptables, sino que también existen diferentes puntos de vista para establecer el orden de los adjetivos atributivos. Por ejemplo, es correcto decir: *a thin young lady*, pero no *a young thin lady*. Sin embargo, las reglas que gobiernan el orden de los adjetivos calificativos son complicadas y por añadidura diferentes lingüistas difieren del orden que deben seguir los adjetivos atributivos. Procederemos entonces a analizar los distintos criterios de los autores aquí consultados para posteriormente unificarlos en una tabla que ilustre la seriación de los adjetivos atributivos de una manera completa.

Para iniciar tenemos que J. Shepherd (1984), Maclin (1987) y Swan (1980), indican que las reglas que se establecen para ordenar los adjetivos atributivos no son definitivas, por lo que sólo ofrecen un orden sugerido, que en muchos casos no es respetado por los nativos hablantes. Sin embargo, y pese a que está a favor de respetar la libertad del hablante para ordenar los adjetivos, Maclin (1987) (ver tabla 1), Frank (1972) (ver tabla 2), junto con Praninskas (1975), y Knepler (1990) ofrecen los diagramas más completos al respecto, como se ilustra en las siguientes tablas:

Tabla 3

Orden de adjetivos atributivos según J. Praninskas

opinion	size	shape	condition	age	color	origin	noun
---------	------	-------	-----------	-----	-------	--------	------

Praninskas J. (1975)

Tabla 4
Orden de adjetivos atributivos según M. Knepler

Physical								
opinion	size	shape	age	color	origin	material	noun modifier	noun

Knepler, Myrna (1990)

Por el contrario Shepherd (1984) proporciona la descripción más escueta (sin ninguna ilustración) de los autores que se revisaron para efectos del presente trabajo. En cambio, Praninskas (1975), Thomson y Martinet (1985), Close (1975), Frank (1972) y Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983) están a favor de que se respete, en lo posible, un orden para colocar los adjetivos atributivos.

Por otra parte, tenemos que Quirk, et al. (1985) aunque ofrecen una descripción completa de los adjetivos premodificadores (atributivos), hacen una presentación de la misma que difiere del resto de los autores que hemos consultado a lo largo de este apartado, ya que (Quirk, et al.) agrupan todos los adjetivos atributivos en cuatro conjuntos: precentral (*certain, complete, slight, etc.*), central (*hungry, silent, rich, etc.*), postcentral (*retired, sleeping, red, etc.*) y prehead (*American, annual, Chinese, etc.*). Es importante señalar que Quirk, et al. (1985) son los únicos autores, de los que aquí hemos mencionado, que unen a los adjetivos participios con los adjetivos que expresan color. Sin embargo Quirk, et al., junto con Close (1975) y Chalker (1984) son los únicos autores de los que se

consultaron para la presente sección, quienes hacen referencia a los adjetivos participios como premodificadores del núcleo nominal

Existen además tres criterios para el ordenamiento de los adjetivos atributivos que nos parecieron particularmente notables. El primero de ellos se refiere al orden propuesto por Thomson y Martinet (1985) en el cual se antepone la cualidad de *size* a la de *general description* (*a big delicious hamburger*) y por lo tanto difieren, como se aprecia en la siguiente tabla, con los otros autores que se analizaron para el presente trabajo (el resto de los autores colocan en primer plano los adjetivos de opinión, descripción general o epítetos: *a delicious big hamburger*; consultar tablas 1,2,3 y 4)

Tabla 5

Orden de adjetivos atributivos según A. Thomson y A. Martinet

size	general description	age	shape	color	material	origin	purpose	noun
------	------------------------	-----	-------	-------	----------	--------	---------	------

Thomson, A. y Martinet A. (1985)

El segundo punto de vista lo ofrecen Shepherd et al. (1984:235-236) para quienes el orden que deben seguir los adjetivos atributivos depende de qué tan independiente es cada adjetivo de la opinión del que habla. Analicemos el siguiente ejemplo, *a beautiful new car*, en donde *beautiful* es una evaluación personal del que habla, en tanto que *new* es una opinión que podría resultar subjetiva ya que depende del concepto que tenga el que habla de los adjetivos ‘viejo’ y ‘nuevo’. Es decir, para alguien que posea un auto último modelo definirá ‘*a three - year old car*’ como *used* o *fairly old*, mientras el dueño de un automóvil con 15 años de uso, como *new*. Por lo tanto, estos son adjetivos que dependen

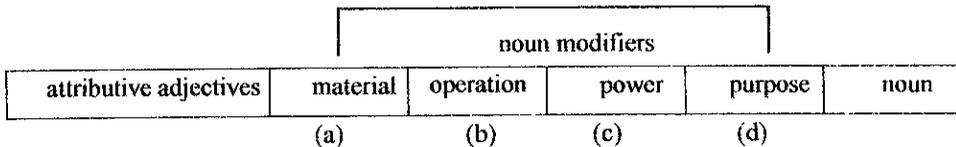
de la interpretación del que habla por lo que deberán aparecer en el extremo izquierdo de la frase nominal (*a beautiful new red car*). Mientras tanto, el adjetivo que expresa color (*red*) es una característica física que no depende de la opinión del que habla, por lo tanto deberá colocarse lo más cerca posible al sustantivo principal de la frase nominal (*a beautiful new red car*). Como podemos apreciar, estas reglas son un tanto subjetivas y no siempre fáciles de interpretar, especialmente para los no nativohablantes del inglés.

El tercer y último criterio que nos pareció relevante lo expone Frank (1972) y se refiere al orden de los adjetivos de descripción general (de opinión) y de estado físico (tamaño, forma, edad, temperatura y color) los cuales pueden intercambiar su posición en la frase nominal, es decir, es posible decir: *a young beautiful girl* (*determiner + age + opinion + noun*) o *a beautiful young girl* (*determiner + opinion + age + noun*). No obstante, consideramos que esta flexibilidad a la que se refiere esta autora podría causar en los estudiantes destinatarios de esta gramática mayor confusión; por lo tanto preferimos apegarnos a un criterio de ordenamiento de los adjetivos atributivos que sea más preciso. Frank (1972) también destaca que cuando aparecen dos o más adjetivos descriptivos en una frase nominal, la longitud de los mismos determina el orden, esto es, los adjetivos más cortos preceden a los más extensos: *a quick efficient method*.

Con respecto a la separación de los adjetivos atributivos, la mayoría de los autores que se consideraron para la presente investigación, prefieren evitar el uso de comas y la conjunción *and* cuando se une una serie de adjetivos calificativos atributivos en una frase nominal. Pese a ello, Swan (1980) propone el uso de comas en frases de tres o más adjetivos, por ejemplo en: *a lovely, long, cool refreshing drink*, pero no en: *a new Chinese vase*. Frank (1972) por su parte, indica que los adjetivos de descripción general pueden ser

unidos por la conjunción *and* o bien separados por comas: a *charming and beautiful little girl* o bien a *charming, beautiful little girl*, aunque el uso tanto de la conjunción *and* como el de las comas se considera opcional en este caso.

Finalmente, además de los adjetivos calificativos atributivos tenemos que el núcleo nominal puede ser también modificado por otros sustantivos, llamados *noun modifiers*, los cuales de acuerdo con Praninskas (1975. 262) se ordenan de la siguiente manera.



Ejemplos: *a new cotton winter coat*
 (a) (d)
an American electric toy car
 (c) (d)

Frank (1972) también hace referencia a estos modificadores, pero prefiere llamarlos *proper adjectives* y los incluye en la columna que expresa origen y nacionalidad. Además (Frank) incluye en su descripción una columna más, en la cual coloca a los sustantivos adjuntos (*noun adjuncts*, ver tabla 2) tales como: *evening, college, soccer*, etc con los cuales se pueden formar sustantivos compuestos: *an evening class, college students, a soccer player*, etc Los sustantivos adjuntos se colocan justo antes del sustantivo principal de una frase nominal. Maclin (1987) (ver tabla 1), Knepler (1990) (ver tabla 4) y finalmente Jones (1992) como se observa en el siguiente diagrama, se refieren a los adjetivos adjuntos como *noun modifiers* y coinciden con Frank (1972) con el orden que sugiere

Tabla 6

Orden de adjetivos atributivos según L. Jones

size and quality	color and pattern	nationality	material	noun as modifier	noun
---------------------	----------------------	-------------	----------	---------------------	------

Jones, L. (1992)

Una vez expuestos los diferentes criterios de los autores que se abordaron en este capítulo, procederemos a unificarlos en la siguiente tabla que incluye a todas las categorías de adjetivos atributivos que proporcionan los diferentes autores, así como ejemplos de los mismos:

Tabla 7

Orden integral de los adjetivos atributivos en inglés

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
determiner	opinion or general description	size	shape	age	condition or temperature	participles	color	origin or nationality or religion	noun adjuncts or noun modifiers	head noun

	physical state or physical description or central adjectives	physical state or physical description or postcentral adjective	proper adjective	
(1)	(2)(7)	(5)	(9)	(10d)
An	interesting	new	European	art
(1)	(3)	(4)	(10a)	(11)
The	big	round	chocolate	cake
(1)	(2)	(6)	(11)	(11)
Some	beautiful	sunny	beaches	

10a	10b	10c	10d
material	operation	power	purpose

Ejemplos.

(1) (2)(7) (5) (9) (10d) (11)
 An interesting new European art museum
 (1) (3) (4) (10a) (11)
 The big round chocolate cake
 (1) (2) (6) (11)
 Some beautiful sunny beaches

Para finalizar el presente apartado es importante mencionar que algunos de los problemas con relación al ordenamiento de los adjetivos atributivos que presentan los alumnos que estudian inglés como L2, se deben principalmente a las reglas de sintaxis que deben seguir los adjetivos atributivos en una frase nominal. Este problema se agudiza cuando un núcleo nominal es modificado por dos o más adjetivos y/o por sustantivos compuestos. De esta manera, en ocasiones resulta realmente complicado para los estudiantes, ‘descifrar’ frases como la siguiente: *a valuable new bullet-proof vest*, dando lugar así a traducciones e interpretaciones tan erróneas como: ‘una bala nueva y valiosa para chalecos probados’.

2.4. Análisis contrastivo del adjetivo calificativo en inglés y en español

Una vez analizado el sistema lingüístico del adjetivo calificativo en inglés, procederemos entonces a describir su funcionamiento en español, para detectar las similitudes y diferencias de esta estructura en ambos idiomas y poder así establecer las áreas de dificultad para el alumno.

2.4.1. El adjetivo calificativo en gramáticas de español

Consideremos ahora cómo funciona el adjetivo calificativo en la lengua española. Al igual que en el idioma inglés, los adjetivos se dividen en dos grupos: calificativos y determinativos. En el presente trabajo nos abocaremos, sin embargo, sólo a describir el

funcionamiento del adjetivo calificativo en función atributiva, es decir, cuando es modificador directo de un núcleo nominal.

Los adjetivos calificativos complementan la idea que poseemos del sustantivo que se describe (R.Peña,1985.81), y según J. Muñoz y M. Azuela (1960:180) las cualidades que describen pueden ser de dos clases: esenciales y accidentales. Los primeros se definen como cualidades inherentes a la naturaleza del objeto o individuo descrito, es decir, que no pueden desprenderse de él, ejemplos: **cielo azul, limón agrio, nieve blanca**, etc. Las cualidades accidentales por el contrario, pueden estar o no en el ser, sin que alteren la naturaleza íntima de éste: **vestido verde** (dado que el vestido podría ser de cualquier otro color, sin que por ello dejase de ser una prenda de vestir).

Peña (1995:82) en cambio, los denomina adjetivos analíticos (esenciales), por ejemplo: **pedra dura**; y adjetivos sintéticos (accidentales), por ejemplo: **lápiz azul**. S. Gili Gaya (1961:347-349) por su parte, los divide en especificativos y explicativos, pero esta división tiene que ver además con la posición que ocupan con respecto al núcleo nominal, es decir, un adjetivo pospuesto (después del sustantivo) es un adjetivo especificativo porque determina o restringe la extensión del sustantivo. Analicemos la siguiente frase: **casa bonita** con el cual estamos excluyendo del concepto que tenemos de **casa** a todas las que no son bonitas. En cambio, un adjetivo antepuesto (antes del sustantivo) es explicativo porque añade al sustantivo una cualidad que amplía la descripción del mismo pero no la limita. Consideremos el siguiente ejemplo. **Las famosas pinturas del artista fueron subastadas ayer**, con el cual damos a entender que todas las pinturas del autor son famosas y ser famosas es una cualidad característica de ellas, por lo tanto, **famosas** es un adjetivo explicativo en este caso.

Sin embargo, posponiendo el adjetivo se modifica el concepto del núcleo nominal (pinturas): *Las pinturas famosas del artista se subastaron ayer*, y estamos especificando que el artista es autor de dos clases de pinturas. las que son famosas y las que no lo son, y en donde *famosas* es un adjetivo pospuesto y por lo tanto, especificativo.

A este respecto, Peña (1985:82) añade que ciertos adjetivos (como lo vimos en los ejemplos anteriores) pueden ser analíticos (antepuestos) y/o sintéticos (pospuestos), dependiendo como lo expresa Gili Gaya (1961:341) del lugar que ocupan en la frase nominal. No obstante, de acuerdo con S. Revilla (1984:43) no es siempre indiferente adoptar una u otra posición, como se observa en el siguiente ejemplo

pobre niña: es decir, una niña con mala fortuna.

niña pobre. es decir, una niña no rica.

Asimismo, Stockwell et al. (1965:89) consideran que cuando el adjetivo aparece pospuesto tiene un significado literal y cuando es antepuesto uno figurativo, como en los ejemplos arriba mencionados.

Existen diversos criterios, de acuerdo con los autores aquí consultados, para decidir si el adjetivo debe ser antepuesto o pospuesto. A. Bello (1978:45) por ejemplo, señala que lo más frecuente en el idioma español es anteponer el adjetivo al sustantivo lápiz si se trata de adjetivos explicativos; y posponer los adjetivos especificativos. Asimismo, Muñoz y Azuela (1960:182) coinciden al respecto, sin ahondar más en el tema.

Es importante señalar también (Revilla 1989:43) que en ocasiones hay adjetivos antepuestos o pospuestos que forman con el sustantivo unidades léxicas de significación

fija: sentido común, Semana Santa, Año Nuevo, mala fortuna; e inclusive se unen ortográficamente en ciertos casos: **buenaventura, altavoz, camposanto**.

En relación con el ordenamiento de los adjetivos calificativos tanto antepuestos (explicativos) como pospuestos (especificativos), casi ningún autor hispanohablante de los que se abordaron para el presente apartado, hace referencia al orden que deben seguir los adjetivos (explicativos o especificativos) si aparecen dos o más de ellos en una frase nominal.

Las únicas referencias al respecto las encontramos en Gili Gaya (1961) y en un libro de análisis contrastivo de la gramática inglesa y la española, escrito por Stockwell et al. (1965:91). Estos autores sugieren que cuando se encuentren dos o más adjetivos en posición pospuesta al sustantivo, el adjetivo (1) que esté más asociado con el sustantivo que describe ocupará la posición inmediata después del núcleo nominal (*head noun*) y el segundo adjetivo (2) (o los siguientes 3, 4, etc.) modificarán a la combinación de: núcleo nominal + adjetivo (1), como en los siguientes ejemplos:

vino tinto español

(1) (2)

porcelana china importada

(1) (2)

Gili Gaya (1961:349) por su parte, indica que :

“cuando sean varios los adjetivos que califican a un sustantivo, su colocación e interpretación dependen de cómo se agrupan rítmicamente (acento, movimiento melódico, número de sílabas), de que se enlacen o no por medio de conjunciones, de su mayor o menor determinación y de la calidad expresiva de lo mentado”.

Finalmente, cabe mencionar que cuando tenemos dos o más adjetivos antepuestos o pospuestos al núcleo nominal, es frecuente separarlos por medio de la conjunción “y” , como en los siguiente ejemplos.

extraña y antigua costumbre

costumbre extraña y antigua

así como también por medio de comas :

una casa nueva, amplia, lujosa

2.4.2. Puntos de contraste del adjetivo calificativo en inglés y en español y posibles áreas de dificultad para el alumno

Morfológicamente, la diferencia del adjetivo calificativo entre el inglés y el español, radica en las inflexiones. Mientras que el adjetivo calificativo en inglés no requiere de terminaciones que indiquen género y número, en español por el contrario, el adjetivo concuerda con el sustantivo que describe en género y número (es decir, femenino o masculino, plural o singular).

Sintácticamente, los adjetivos atributivos en inglés sólo pueden ocurrir antepuestos al núcleo nominal; en español en cambio, pueden ser colocados antes o después (teniendo en cuenta los cambios semánticos que se describieron en el apartado anterior).

La diferencia más importante para efectos de la presente investigación, radica en el ordenamiento de los adjetivos calificativos. Cuando aparecen dos o más adjetivos atributivos en una frase nominal, el orden que establece el idioma inglés es mucho más

preciso y rígido que el español. De esta manera, en la lengua inglesa los adjetivos que expresan origen o nacionalidad son precedidos por los que denotan color, y estos a su vez por adjetivos participios y así sucesivamente (ver apartado 2.3 y/o tabla 7). Por el contrario, en español, con excepción de Gili Gaya (1961) y Stockwell et al. (1985) la mayoría de los autores que se consultaron para la redacción del presente apartado, no hacen mención al respecto (ver apartado 2.4.1.).

Sin embargo, desde nuestro particular punto de vista, hemos observado que los hispanohablantes generalmente utilizan adjetivos en posición pospuesta al núcleo nominal, sobre todo en el habla cotidiana, sin prestar mayor atención a las diferencias de significación que resultan de anteponer o posponer los adjetivos calificativos al sustantivo principal de una frase nominal. Con fines literarios en cambio, como lo expresa Gili Gaya, los escritores hacen mayor uso de este recurso para “pasmarse en sus obras una caracterización de estilo, o bien para dar al lenguaje un empaque literario propio del estilo elevado y declamatorio” (1965:349).

Finalmente, señalaremos tres de los problemas que, a nuestro juicio, son los más frecuentes y representativos para hispanohablantes con respecto al ordenamiento de los adjetivos atributivos en inglés.

El primero de ellos es que los estudiantes deben enfrentarse al hecho de que los adjetivos atributivos forzosamente preceden al núcleo nominal (*head noun*) siguiendo un orden establecido. Esta regla resulta complicada ya que en español existe la posibilidad de anteponer o posponer los adjetivos atributivos al sustantivo, sin alterar sustancialmente el significado de las frases.

La segunda dificultad se presenta en la comprensión de lectura. Sucede cuando aparecen en serie tres adjetivos o más que describen al sustantivo principal, especialmente cuando encontramos un sustantivo adjunto (*noun modifier*) que modifica al núcleo nominal, ya que los alumnos tienen problemas para identificar el núcleo nominal, como en el siguiente ejemplo: *a charming wooden country cottage*; o bien, cuando se utilizan adjetivos participios (*amazing, exhausted, etc.*) que los estudiantes confunden con formas verbales.

El último de los problemas se observa en lengua oral cuando el estudiante está consciente de la regla del ordenamiento de los adjetivos atributivos y trata de aplicarla al llevar a cabo una descripción cualitativa de algún objeto, lugar o persona. En este caso es evidente el uso del monitor teniendo como resultado que se pierda fluidez en el momento de la enunciación. Por el contrario, cuando el estudiante ignora la regla, por lo general comete dos errores: a) coloca los adjetivos atributivos después del sustantivo o b) altera el orden establecido de los mismos.

2.5. El ordenamiento de los adjetivos atributivos en inglés en diferentes libros de texto y otros materiales didácticos

Al revisar diversa bibliografía para analizar el tratamiento pedagógico que se le ha dado al ordenamiento de los adjetivos atributivos en inglés, observamos que en libros de texto aproximadamente el 50% de los libros que se consultaron al respecto, no abordan el punto gramatical que aquí nos ocupa. De esta manera, tenemos que J. Harmer y D. Marbin

(1989), D. Low (1986), D. Nunan (1995), M. Potter (1989) y M. Vince (1994) no tratan en sus obras el tema antes mencionado.

Asimismo, en otros materiales didácticos que aquí consultamos, fue menos frecuente hallar ejercicios relacionados con el ordenamiento de los adjetivos atributivos. M. Rinvolucri y P. Davis (1995), C. Turtledove (1993), G. Moskowitz (1988) y P. Ur (1988) aunque proporcionan ejercicios relacionados con adjetivos calificativos, no ofrecen actividades específicamente diseñadas para instruir al alumno en su seriación. Tampoco en libros de comprensión de lectura, M. Bauclain et al. (1977), F. Dubin y E. Olshtain (1986), K. Romstedt y J. Tevis (1988), encontramos ejercicios que se aboquen a la presentación y/o práctica de esta estructura.

Consideremos entonces cuáles libros de texto y materiales didácticos sí abordan el ordenamiento de los adjetivos atributivos y cuál es el tratamiento pedagógico que presentan.

Con respecto a los libros de texto, tenemos que la estructura que nos interesa es un tema que se trata en niveles intermedios y son J. Shepherd y F. Cox (1991:90), J. Soars y L. Soars (1989:71) y J. Harmer (1992:36) quienes por medio de actividades comunicativas abordan el ordenamiento de los adjetivos atributivos como una de las estructuras principales de las unidades en que se ocupan de este tema.

S. Harnes y S. Brewster (1991:90) así como J. Naunton (1989:129), B. Hartley y P. Viney (1985:51) también tratan esta estructura, aunque no es tema central de las unidades en que aparece.

Observamos también que hay dos cuestiones similares en los autores consultados. Uno de ellas es el hecho de que todos inician el tema con una explicación del orden que

deben seguir los adjetivos atributivos, la cual concuerda en general con las descripciones que analizamos en el apartado 2.3; además proporcionan ejemplos y finalmente ejercicios para practicar esta estructura.

La otra se refiere a los ejercicios que presentan los autores, los cuales se basan primordialmente en la producción escrita y en donde la actividad más recurrente es el reordenamiento de frases y oraciones, como la siguiente. *five / Italian / winter / black / beautiful / boots*. Cada ejercicio de este tipo tiene duración de 20 minutos aproximadamente y no es común encontrar más de dos ejercicios al respecto.

En relación a las habilidades restantes (comprensión de lectura, comprensión auditiva y producción oral) sólo en los textos Headway (Soars y Soars:1989:71) y Think First Certificate (1989:129) encontramos ejercicios que abordan el ordenamiento de los adjetivos calificativos por medio de actividades de comprensión de lectura. Ninguno de los libros de texto aquí consultados, proporcionan ejercicios para la comprensión auditiva y la producción oral.

Finalmente tenemos que de los otros materiales didácticos que aquí se revisaron, sólo M. Celce-Murcia y S. Hilles (1988) y L. Jones (1992) ofrecen actividades para practicar el punto gramatical que nos ocupa. En el primer texto, Techniques and resources in teaching grammar (1988:91-92), encontramos un ejercicio basado exclusivamente en producir de manera oral el ordenamiento de los adjetivos atributivos, en donde los alumnos a manera de concurso deben describir lo más cualitativamente posible los objetos designados por el profesor, mientras que Jones, Communicative grammar practice (1992:64), proporciona un ejercicio donde los estudiantes repasan el vocabulario necesario para posteriormente reordenar una serie de oraciones.

En términos generales, podemos concretar que los autores que consultamos para el presente apartado concuerdan en el orden que deben seguir los adjetivos atributivos, aunque las descripciones que proporcionan al respecto no son muy detalladas. Asimismo, observamos que no hay variedad en los ejercicios que ofrecen y que este punto gramatical no es reciclado en unidades posteriores.

Como hemos analizado a lo largo del capítulo, el ordenamiento de los adjetivos atributivos en inglés, aunque sigue un orden fijo y establecido, no representa dificultad para los nativohablantes de la lengua inglesa, dado que pueden utilizar esta estructura tanto en forma oral como escrita, sin necesidad de recibir explicaciones formales al respecto. Sin embargo, no sucede lo mismo con los hispanohablantes.

En español no existe una regla tan exacta, por lo que es posible anteponer o posponer los adjetivos calificativos al núcleo nominal sin modificar en gran medida el significado de la frase. Esta diferencia crea confusión en los alumnos cuando se les presenta este punto gramatical en inglés; además hay que destacar que en general los libros de texto y otros materiales didácticos no proporcionan una práctica extensa y continua al respecto.

De lo anterior se desprende la problemática que hemos detectado y hacia la cual enfocaremos nuestra GP, es decir, una GP que ayude a nuestra población destinataria a conocer en detalle el ordenamiento de los adjetivos atributivos en inglés y que además les ofrezca la oportunidad de practicar esta estructura tanto en las habilidades receptivas como productivas.

CAPITULO III

MODELOS TEORICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA

El objetivo del presente capítulo es analizar los aspectos más relevantes de la Teoría Cognoscitiva y su implicación para la adquisición de una L2, así como definir brevemente otros constructos íntimamente relacionados con la adquisición de segundas lenguas, como son el interlenguaje y el análisis de errores. Asimismo, describiremos con detalle tres modelos teóricos de gramática pedagógica para despertar en el individuo la conciencia sobre los rasgos formales de la lengua. Los modelos a los que nos referimos son: el modelo de “Lexical Approach of Grammar” (T. Odlin 1993), el modelo de “The Garden Path Technique” (M. Tomasello y C. Herron 1989) y el modelo de “Consciousness Raising Grammar Tasks” (S. Fotos 1993). Por otro lado, analizaremos el modelo de procesamiento de “input” propuesto por Bill VanPatten (1995). Por último, elegiremos uno de los modelos antes mencionados para poder desarrollar para la etapa asociativa y la recuperación de la información los ejercicios y técnicas que le permitan a nuestra población destinataria adquirir la estructura lingüística que aquí nos ocupa, es decir, el ordenamiento de los adjetivos calificativos en inglés en posición atributiva

3.1. Teoría Cognoscitiva

Esta Teoría Cognoscitiva considera que el aprendizaje es un proceso cognoscitivo, ya que involucra representaciones internas que regulan y guían el desempeño (“*performance*”) (B. McLaughlin, 1987:133). De esta manera, el aprendizaje de una L2 es visto como la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja, en donde las estructuras deben ser practicadas para lograr la automatización, es decir, un desempeño fluido e inconsciente que requiera de un mínimo de esfuerzo. Los conceptos de automatización y de reestructuración son elementos esenciales en la Teoría Cognoscitiva, dado que el aprendizaje requiere lograr la automatización a través de un trabajo continuo de práctica y reestructuración. La reestructuración es un aspecto característico de las primeras etapas del aprendizaje y la automatización, de las últimas (McLaughlin, 1987:143).

De acuerdo con B. McLaughlin, la reestructuración se refiere al hecho de que el alumno necesita organizar y estructurar la nueva información que adquiere, puesto que cuando el aprendizaje tiene lugar, entonces las representaciones cognoscitivas internalizadas cambian y son reestructuradas (McLaughlin 1987:136). Es decir, la nueva información que adquiere el alumno debe ser organizada y coordinada con la ya existente, por lo que este proceso de integrar y reorganizar la nueva información con la información anterior es llamado **reestructuración**.

Por otra parte las habilidades son aprendidas y rutinizadas después de una etapa de procesamiento controlado, en donde la información pasa de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. Cuando la información puede ser procesada con un mínimo de energía,

entonces se dice que ha sido **automatizada** y que ha tenido lugar un aprendizaje significativo

Para ampliar los conceptos de automatización y reestructuración, es necesario concebir a la memoria como una serie de nodos interasociados de manera compleja, en donde cada nodo es un grupo de elementos informacionales y entre más conexiones se creen entre estos nodos, mayor capacidad de memoria se adquiere

Cuando aprendemos algo por primera vez, ponemos la información nueva en la memoria a corto plazo, la cual al inicio requiere de procesos controlados para poder procesar la información (conocimiento declarativo), pero a través de la práctica, los procesos se vuelven más automáticos, y cuando esa tarea se puede realizar sin mayor esfuerzo (conocimiento procedimental), entonces la información pasa a la memoria a largo plazo y se une a la información anterior. Los conceptos de conocimiento declarativo y conocimiento procedimental serán descritos con mayor detalle en el siguiente apartado.

Algunas frases del lenguaje formulaico ejemplifican una serie de nodos interasociados de manera simple que han sido procesados en un inicio por procesos controlados y después automatizados por medio de la práctica, como se ilustra en el siguiente intercambio de saludos:

A. *How are you?*

B. *Fine, thanks, and you?*

La mayoría de nuestros alumnos principiantes responden automáticamente a un saludo como el de: *How are you?* porque ha sido rutinizado a través de la práctica. Sin embargo, cuando modificamos el saludo y decimos: *How are you doing?*, el alumno se

encuentra ante una situación nueva que requiere de mayor atención y tiempo de procesamiento, así como de una interacción más compleja de nodos. Una vez que el alumno entiende el significado de la pregunta y la identifica de manera correcta, añade este nuevo saludo (información nueva) a los que ya conocía (información anterior) y entonces amplía su repertorio de frases de saludos y lo incorpora con los que había aprendido anteriormente (reestructuración).

3.1.1. Conocimiento declarativo

Partiendo de la posición anterior tenemos entonces que la información puede ser almacenada en dos formas: en la memoria a corto plazo (con capacidad limitada y que retiene la información sólo por períodos breves) y a largo plazo (con capacidad ilimitada y en donde se almacenan de manera permanente elementos significativos e interrelacionados en forma de redes de nodos).

De la misma manera, los conceptos pueden ser almacenados en la memoria en forma de conocimiento declarativo o conocimiento procedimental. El **conocimiento declarativo** está constituido, según Anderson (1983, 1985), por lo que sabemos acerca de las cosas, por ejemplo, reglas y definiciones. Este tipo de conocimiento puede tomar la forma de proposiciones abstractas o de imágenes. Pero la forma más significativa de guardar información en la memoria para el análisis de la lengua es por medio de representaciones proposicionales. Estas proposiciones pueden ser organizadas de manera jerárquica y se activan en cadena con otros conceptos. Las unidades de significado más

grandes forman una esquemata, la cual le facilita al individuo hacer inferencias acerca de los conceptos, es decir, facilita la organización y comprensión de la nueva información.

3.1.2. Conocimiento procedimental

El segundo tipo de conocimiento que se puede almacenar en la memoria es conocido como **procedimental** (Anderson 1983, 1985) y se define como la habilidad para realizar procesos mentales. Nuestra habilidad de entender, generar el lenguaje y aplicar nuestro conocimiento para la solución de problemas, es un ejemplo del conocimiento procedimental (O' Malley y Chamot, 1990:24). Este tipo de conocimiento es dinámico, en el sentido en que se adquiere gradualmente y sólo a través de la práctica intensa

Ahora bien, de acuerdo con Anderson (1983, 1985), en la adquisición de habilidades, para pasar de un conocimiento declarativo, como el que se utiliza en la ejecución de una habilidad compleja (que requiere de una serie de procesos controlados y de mayor atención del individuo al realizarla) a un conocimiento más automático o procedimental, se deben llevar a cabo tres etapas: a) etapa cognoscitiva, b) etapa asociativa y 3) etapa autónoma (O' Malley y Chamot 1990:26-27).

La primera etapa (cognoscitiva) involucra una actividad cognoscitiva por parte del aprendiente, en donde al individuo se le enseña cómo realizarla, o bien el individuo observa a un experto llevarla a cabo, o la estudia por su cuenta. En esta etapa el conocimiento que se adquiere es declarativo y aún cuando el aprendiente puede verbalizar el conocimiento, no lo puede poner en práctica de manera exitosa. En la adquisición de

lenguas es en esta etapa cuando el aprendiente tiene la oportunidad de ampliar su conocimiento lingüístico acerca de la lengua meta.

En la siguiente etapa (asociativa) se acomoda la información nueva en el sistema ya existente y hay una reestructuración de conocimientos. En esta etapa se manifiestan dos cambios principales en la destreza para la ejecución de una habilidad. En el primero de ellos, los errores que se habían almacenado en el conocimiento declarativo (etapa cognoscitiva) son gradualmente detectados y eliminados y tiene lugar la corrección. En el segundo cambio se fortalecen las conexiones entre los diversos elementos o componentes de una habilidad. Se presume que es en esta etapa cuando el conocimiento declarativo se transforma en procedimental. Sin embargo, la ejecución de la habilidad adquirida no es del todo fluida y libre de errores.

En la tercera y última etapa (autónoma) se ha alcanzado el conocimiento procedimental por medio de los procesos automáticos, por lo que los errores que inhibían una ejecución exitosa tienden a desaparecer. La habilidad adquirida se lleva a cabo con un mínimo de esfuerzo, pero para poder llegar a dominarla por completo, se requiere de un período largo de práctica. Es aquí donde se deben desarrollar y fortalecer los mecanismos de acceso a la información para que la ejecución de una habilidad llegue a ser virtualmente automática.

3.2. La Teoría Cognoscitiva aplicada a la adquisición de segundas lenguas

Como se analizó previamente, la Teoría Cognoscitiva considera que el aprendizaje de una lengua es la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja, y los conceptos de

conocimiento declarativo y conocimiento procedimental (los dos tipos de conocimiento que existen en la memoria y de los cuales depende cualquier tipo de conocimiento que aprendamos) cobran especial importancia cuando los aplicamos a la adquisición de segundas lenguas.

De acuerdo con Anderson (1980), y como lo describimos en el apartado anterior, el conocimiento declarativo se puede convertir gradualmente en conocimiento procedimental a través de una práctica constante e intensa.

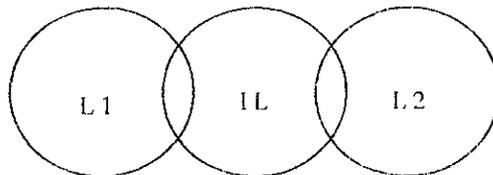
El conocimiento declarativo (Anderson 1980:224) en la adquisición de una L2 consiste principalmente en conocer las reglas formales del lenguaje; es decir, cuando estamos conscientes de las reglas y hablamos en la lengua meta, lo hacemos siguiendo las reglas que hemos aprendido (a diferencia de la forma directa del habla en nuestra lengua materna). Por otra parte, el conocimiento procedimental consiste en el uso correcto y automatizado de las reglas gramaticales.

Las reglas pueden ser aprendidas a través de medios informales o en situaciones formales de enseñanza. Así, las reglas de gramática son sólo una parte del conocimiento declarativo, en donde el alumno necesita estar consciente de las reglas que utiliza en las etapas iniciales de la adquisición de la lengua meta, pero conforme el conocimiento se vuelve más automatizado, entonces el alumno paulatinamente es menos consciente de las reglas (O' Malley y Chamot 1990:73-80)

3.2.1. El Interlenguaje

Al comparar las producciones de un nativo hablante de una lengua dada, con las de un alumno de la misma lengua, observamos que sus producciones no son idénticas, por lo que el lenguaje que produce el no nativo hablante es la evidencia de que está en proceso de aprender una L2.

Este hecho fue observado y definido por primera vez por L. Selinker en 1972. y lo describe como un sistema intermedio coherente y estructurado de una L2 que incluye tanto elementos de la lengua materna (L1) del alumno como de la lengua meta (L2). Generalmente el interlenguaje (IL) es representado de la siguiente manera



De acuerdo con este mismo autor, existen cinco procesos para la formación del interlenguaje: 1) transferencia de la lengua, 2) transferencia de entrenamiento, 3) estrategias de aprendizaje de una L2, 4) estrategias de comunicación de una L2 y 5) sobregeneralización del material lingüístico de la lengua meta (Selinker 1974: 35).

Sin embargo, para efectos de la presente investigación, utilizaremos la posición de E. Bialystok y M. Sharwood Smith con relación al interlenguaje. Estos autores sostienen que el interlenguaje debe ser visto como un sistema para que de esta manera nos permita

conocer los procesos que subyacen al aprender otra lengua y conocer cómo está funcionando la lengua en la mente del alumno (1985:101-102).

Para Bialystok y Sharwood Smith el interlenguaje comprende la representación mental de la información de manera sistemática y organizada de la lengua meta así como los procesos para tener acceso a esa información en situaciones apropiadas (1985:106). Estos autores añaden que para incrementar el proceso de interlenguaje el alumno dispone de tres formas. 1) adquiere más cantidad o calidad de representaciones lingüísticas (conocimiento gramatical, sociolingüístico, pragmático, discursivo de la lengua meta) o 2) adquiere nuevos procesos para acceder a las representaciones lingüísticas o 3) adquiere ambas cosas

Tenemos entonces que el interlenguaje es un sistema componencial que contiene valores específicos en dos dimensiones: a) las representaciones lingüísticas y b) los mecanismos para tener acceso a la información lingüística. Estos dos componentes pueden tener diferente grado de avance si son comparados con los de un nativo hablante y determinan el desempeño del alumno en la lengua meta (Bialystok y Sharwood Smith 1985:104). Esto quiere decir en otras palabras, que si tenemos mucha información lingüística de la L2 pero no podemos acceder a ella de manera adecuada, entonces nuestra performance ('performance') tiene precisión pero no fluidez. Si por el contrario contamos con poca información lingüística en cantidad o calidad, pero nuestros mecanismos de acceso están muy desarrollados, entonces nuestro '*output*' será muy fluido pero poco preciso

Con respecto al habla (speech) del alumno de una L2, se han observado dos tipos de variabilidad que también reflejan el progreso del interlenguaje (Bialystok y Sharwood

Smith 1985:109). La primera de ellas es conocida como **variabilidad diacrónica**, la cual refleja un cambio en el conocimiento del lenguaje del alumno a través del tiempo, es decir, el conocimiento que tiene de las representaciones lingüísticas. Este cambio se da como resultado de mayores representaciones en la lengua meta y se parece cada vez más a las producciones de un nativo hablante.

El segundo tipo de variabilidad en el habla del alumno es llamada **variabilidad sincrónica**, la cual ocurre en un momento determinado de tiempo. Esta variabilidad no refleja la cantidad de conocimientos que posee el alumno, sino las condiciones psicolingüísticas bajo las cuales se puede demostrar ese conocimiento. Por ejemplo, el alumno puede conocer el tiempo verbal del presente perfecto, pero en una situación de ansiedad o nerviosismo (una entrevista o un examen) quizás sus mecanismos de acceso fallen y no pueda producir esta estructura adecuadamente.

El interlenguaje es de vital importancia para nuestro presente trabajo porque uno de nuestros objetivos es conocer los procesos que tienen lugar cuando alguien aprende una L2, y poder así, con base en la reestructuración del conocimiento, ampliar los mecanismos de acceso a la información y lograr en el estudiante una mejor competencia comunicativa.

3.2.2. Análisis de errores

Como lo apunta P. Corder (1967:1) hay dos justificaciones que respaldan el análisis de errores en la adquisición de lenguas. La primera de ellas es pedagógica y se refiere al hecho de que es necesario estudiar la naturaleza de los errores que cometen los alumnos de una lengua antes de hallar una vía sistemática para erradicarlos. La segunda

justificación es de carácter teórico y sostiene que el estudio de los errores es parte del estudio sistemático de la lengua, el cual a su vez es indispensable para entender mejor el proceso de adquisición de una lengua meta.

Dicho de otra manera, en el caso de la adquisición de una L2, los errores que cometen los estudiantes permiten medir el aprendizaje (ya que se considera que los errores son una de las evidencias de que existe el interlenguaje) y nos dicen también qué reglas de uso están utilizando los alumnos.

La Teoría Cognoscitiva considera que la fuente del error es un mal procesamiento (sobregeneralización, interferencia, transferencia, etc.) por parte de los estudiantes. Por lo tanto, es indispensable modificar el procesamiento de la información para favorecer las acomodaciones correctas (esto ocurre en la etapa asociativa, ver apartado 3.1.1) y lograr no sólo la corrección del error, sino evitar también en lo posible, la fosilización del mismo.

Ahora bien, los errores se clasifican de dos maneras (Corder 1967: 10) como errores **sistemáticos** y **no sistemáticos**. Los primeros son los errores de conocimiento que tiene el estudiante de la lengua que aprende en el momento de la enunciación (errores de transferencia o competencia transicional, los cuales reflejan un conocimiento inadecuado de la formación de reglas)

Por otra parte, los errores no sistemáticos son de desempeño (performance) y se deben a una falta de mecanismos de acceso a la información. Estos errores son conocidos como errores de transferencia y muestran un estado de fluctuación entre lo que el alumno conoce y domina y lo que está en proceso de desarrollar y adquirir

Con base en la diferencia anterior (errores sistemáticos y no sistemáticos) consideramos que el problema que presentan nuestros alumnos destinatarios en el

ordenamiento de los adjetivos calificativos en posición atributiva, es un error de transferencia, dado que conocen la regla gramatical de anteponer en inglés los adjetivos calificativos al sustantivo, pero no están procesando ni utilizando adecuadamente el orden estricto que establece la gramática inglesa al respecto.

Como señalamos anteriormente, en español existe la flexibilidad de modificar el orden de los adjetivos en la frase nominal (**el día frío y lluvioso** o **el día lluvioso y frío**) sin alterar sustancialmente el significado de la frase (ver apartado 2.4.1.). Por lo tanto, nuestros estudiantes hispanohablantes concluyen que en inglés puede suceder lo mismo y entonces cometen un error de mal ordenamiento al producir en la lengua inglesa la estructura antes mencionada.

3.3. Tres Modelos de Gramática Pedagógica

Los tres modelos de Gramática Pedagógica (basados en la Teoría Cognoscitiva) que a continuación describiremos, están orientados a desarrollar en el aprendiente el conocimiento declarativo (etapa cognoscitiva, ver apartado 3.1.1.), es decir, proporcionar una enseñanza explícita de la gramática por parte del profesor para centrar la atención del alumno en la forma gramatical en cuestión. Uno (o más de uno) de los modelos que analizaremos aquí, será la base para elaborar los ejercicios que despierten en nuestros alumnos destinatarios la conciencia (a nivel de conocimiento declarativo) sobre los rasgos formales de nuestro punto lingüístico: el ordenamiento de los adjetivos calificativos en inglés en posición atributiva.

3.3.1. El Modelo de “The Garden Path Technique”

El nombre de este modelo (M.Tomasello y C. Herron 1989) se desprende del objetivo principal del mismo, el cual es inducir a los estudiantes a cometer un error (de transferencia o de sobregeneralización) para que éste (el error) pueda ser corregido inmediatamente y de manera sistemática, generalmente por parte del profesor.

La técnica principal utilizada en este modelo es un proceso de comparación cognoscitiva (K. Nelson 1981,1987), en donde se le proporciona a los alumnos tareas que deben realizar en la L2. Con estas tareas los estudiantes podrán comparar y contrastar las hipótesis que ellos mismos producen con las de un sistema plenamente desarrollado, modelado por las correcciones del profesor (en el caso de la adquisición de la L1, las hipótesis son producidas por el niño, y el sistema es modelado por los padres).

Tomasello y Herron (1989: 387) sostienen que esta técnica (en donde se favorece la comparación cognoscitiva) produce un mejor y más duradero aprendizaje de las estructuras de la lengua meta, dado que los estudiantes aprenden mejor cuando ellos mismos producen una hipótesis y reciben, en el mismo contexto discursivo, una retroalimentación inmediata

3.3.2. El Modelo de “ The Lexical Approach of Grammar”

Este modelo (T. Odlin 1993) centra su atención en el conocimiento del léxico de la lengua meta, dado que cualquiera que sea el enfoque que se le dé al conocimiento de la gramática (explícito o implícito), las palabras invariablemente anteceden a las estructuras.

Debemos considerar que para tener acceso al conocimiento explícito de las reglas gramaticales, tenemos que entender algunas de las palabras cuyo comportamiento es descrito precisamente por esas reglas (como es el caso de los verbos); o bien, que un conocimiento implícito de la gramática sólo se puede desarrollar en asociación con un léxico mental desarrollado (Odlin 1993:106).

Lo anterior implica que muchos de los errores sintácticos que cometen nuestros alumnos tienen su origen en un conocimiento inapropiado del léxico, por lo que D. Little (1993:108) sostiene que nuestra adquisición de la lengua meta avanza de un entendimiento de las palabras (léxico) a un entendimiento de las reglas más generales. Asimismo, S. Devitt (1989) añade que la mayor parte del aprendizaje de una lengua recae en el aprendizaje de las palabras y de sus propiedades. Por lo tanto, una GP deberá ser inseparable de la enseñanza - aprendizaje del vocabulario en cualquier nivel de enseñanza.

Los ejercicios que sustentan el presente modelo requieren de actividades comunicativas y de dinámicas de grupos (equipos de tres o cuatro participantes) para que los alumnos fijen su aprendizaje en un marco de interacción social y para que además, a través de esa interacción, el conocimiento colectivo exceda al conocimiento individual de cada participante.

En este modelo generalmente se le proporciona a los estudiantes materiales auténticos en la lengua meta (el cual constituye el mayor *input* de los alumnos) y a través de actividades comunicativas, el profesor le crea a los estudiantes la necesidad de utilizar una forma lingüística que aún no conocen. Una vez que los alumnos están conscientes de la estructura gramatical que necesitan, el profesor proporciona la regla.

Particularmente con el modelo de 'Lexical Approach', la gramática deja de ser la parte poco placentera del aprendizaje de una lengua, para convertirse en el centro, inevitable e indispensable, de una actividad de aprendizaje con un fin determinado (Little 1993:120).

3.3.3. El Modelo de "Consciousness Raising Grammar Tasks"

En este modelo (S. Fotos 1993), como en los dos modelos anteriores, el objetivo es lograr la adquisición de una L2 por medio de la instrucción formal (pero no tradicional) de la gramática, es decir, a través de una enseñanza explícita de la gramática.

El propósito particular del presente modelo es lograr que el alumno descubra por sí mismo el problema lingüístico por medio de actividades comunicativas y que después infiera la regla correcta en cuestión.

De esta manera, el concepto de 'consciousness raising' (toma de conciencia) cobra especial importancia, ya que es considerado como un mecanismo pedagógico para el estudio de las lenguas, y de acuerdo con W. Rutherford y M. Sharwood Smith (1985) se define como una conciencia incrementada por parte del alumno acerca de un rasgo lingüístico en particular. R. Ellis (1990) añade al respecto que la instrucción formal

incrementa la conciencia del alumno sobre ciertos rasgos particulares de la lengua meta y le ayuda a formarse representaciones explícitas de lo que se enseña (S. Fotos 1993: 396-387).

Una vez que ha habido una toma de conciencia por parte de los alumnos sobre un punto gramatical en particular, los alumnos permanecen atentos a ese rasgo lingüístico y se presume que serán capaces de notarlo en subsecuentes oportunidades de *input* comprensible. Este hecho (*noticing*) se considera que es un impulsador del procesamiento del lenguaje y es además el puente entre el desarrollo del conocimiento explícito (declarativo) acerca de un rasgo lingüístico en particular y una eventual adquisición de esa estructura, es decir, el desarrollo del conocimiento implícito o procedimental (Fotos 1993: 386-387)

Para que la instrucción formal favorezca y acelere la adquisición de una L2, no basta con despertar en el alumno la conciencia sobre los rasgos formales de un punto gramatical; se le debe proporcionar además, actividades comunicativas de carácter natural, en donde exista la negociación de significado (intercambios que involucren la solución de un problema de comunicación : 'Did you understand, What do you mean by-----?', etc) que promuevan la adquisición del conocimiento implícito (Fotos 1993:622).

Las tareas que promueven esta negociación de significado, son de acuerdo con Long (1989) de cuatro tipos: a) tareas en dos sentidos, b) tareas planeadas con anticipación (un *speech*), c) tareas cerradas (con una sola respuesta) y d) tareas convergentes (en donde los participantes deben de estar de acuerdo en una solución y no se admiten diferentes puntos de vista).

Según este modelo, la toma de conciencia no significa utilizar de manera inmediata las formas gramaticales sobre los cuales se ha llamado la atención de los alumnos. El propósito es despertar la conciencia en la forma, para que los alumnos la puedan reconocer posteriormente en un *input* comprensible y para que finalmente, las utilicen en contextos comunicativos.

Estas tareas de foco en la forma, según Fotos y Ellis (1993: 622) contribuyen a la adquisición de una L2 en dos maneras. a) de manera directa, proveen al alumno de oportunidades de comunicación, que según se cree, promueven la adquisición del conocimiento implícito y b) de manera indirecta, le permite al alumno desarrollar su conocimiento explícito de las reglas de una L2.

Una vez que hemos descrito brevemente estos tres modelos de toma de conciencia en la forma gramatical, consideramos que los dos estilos que mejor se adaptan a las necesidades y características de nuestra población destinataria (ver capítulo 1 apartado 1.8.) son el modelo de “The Garden Path Technique” y el de “Consciousness Raising Grammar Tasks”. De tal manera, los ejercicios que elaboremos en el siguiente capítulo para centrar la atención de nuestro alumnos en la estructura que aquí nos ocupa, estarán basados en los lineamientos que establecen los dos modelos antes mencionados.

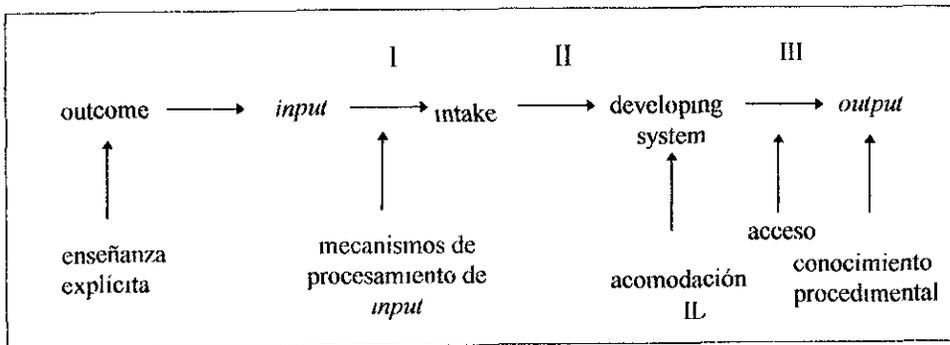
3.4. Procesamiento de *Input*

Como analizamos en el apartado 3.3. los modelos de gramática pedagógica que allí describimos tienen como finalidad despertar en el alumno la conciencia sobre los rasgos formales de la lengua por medio de la instrucción formal. Sin embargo, el

tratamiento que le dan estos modelos a la gramática (enseñanza explícita) es sólo a nivel de conocimiento declarativo (etapa cognoscitiva) y no se trabajan las etapas posteriores (asociativa y autónoma) para lograr que el conocimiento declarativo se procedimentalice. Es precisamente el modelo propuesto por B. VanPatten (1995), conocido como “Procesamiento de *Input*”, el que proporciona las herramientas para lograr manipular el *input* que recibe el alumno y lograr que éste (el alumno) lleve a cabo las asociaciones correctas que le permitan posteriormente automatizar el conocimiento por medio de la práctica.

Tenemos entonces que este modelo se define, según su autor, como una forma de enseñanza explícita enfocada a la forma gramatical que le permite al alumno procesar el *input* a través del establecimiento de las relaciones correctas de forma - significado. Se enfoca a la forma lingüística, en donde los estudiantes no van a producir el punto gramatical en cuestión de manera inmediata, sólo van a crear conexiones entre la forma gramatical previamente explicitada y el significado de la misma.

El modelo de Procesamiento de *Input* propuesto por VanPatten se ilustra de la siguiente manera:



B. VanPatten 1995.

A grandes rasgos podemos apreciar que VanPatten concibe a la adquisición de una L2 como una serie de procesos (I, II, III); en donde en el primer proceso (I) el estudiante convierte el *input* (información de la L2) en 'intake' (información que utiliza el cerebro del estudiante para construir su II.). A partir del intake el alumno debe entonces desarrollar su sistema de la lengua meta. Por lo tanto, en el proceso II el alumno debe acomodar el intake para poder hacer las reestructuraciones del sistema lingüístico en desarrollo (McLaughlin 1990; White 1989). Por último, en el proceso III se crean los mecanismos de acceso a la información previamente procesada para producir el *output*.

En esencia, el modelo de VanPatten sostiene que es más benéfico que la instrucción formal se dirija a cómo el alumno de una L2 percibe y procesa el *input*, y no que se centre en la práctica a través del *output* (1995: 239).

Asimismo, VanPatten y T. Cadierno han demostrado, por medio de diversos estudios, que los estudiantes que reciben una instrucción formal que manipula el procesamiento del *input*, reciben un doble beneficio: 1) logran un mejor procesamiento del *input* y 2) adquieren un conocimiento que está aparentemente disponible para la producción (*output*) y no sólo para la comprensión (1995:240).

Ahora bien, el modelo de Procesamiento de *input* se divide en dos partes: **actividades de procesamiento de *input* estructurado y actividades de procesamiento de *output* estructurado**, los cuales describiremos brevemente a continuación.

3.4.1. Actividades de procesamiento de *input* estructurado

Para llevar a cabo el procesamiento de *input* estructurado (VanPatten 1995), los alumnos (previa una explicación gramatical) deben realizar actividades con las cuales reciban un *input* que contenga la forma deseada en un contexto de alto valor comunicativo y que les permita además, hacer las relaciones correctas entre forma y significado. Es importante señalar que con estas actividades los alumnos no producen aún la forma lingüística deseada.

Las actividades de procesamiento de *input* estructurado se dividen en referenciales y afectivas. Las primeras se refieren a elementos reales y no están sujetas a interpretaciones subjetivas por parte del alumno, por lo tanto, sólo cuentan con una respuesta correcta. Estas actividades deben preceder a las afectivas para comprobar que se enfoca a la forma gramatical exclusivamente.

Por otro lado, las actividades afectivas tienen como propósito que los alumnos proporcionen información real; de tal manera, están sujetas a diferentes interpretaciones y no existe una respuesta única.

De acuerdo con VanPatten y Cadierno (1995) al elaborar las actividades de procesamiento de *input* estructurado (referenciales y afectivas) debemos tener presente los siguientes lineamientos que rigen su elaboración:

- 1) Enseñar una sola cosa a la vez.
- 2) Mantener el foco en el significado
- 3) Pasar de la oración al discurso.

- 4) Usar *input* oral y escrito
- 5) Lograr que los estudiantes hagan algo con el *input*.
- 6) Tener presente las estrategias de procesamiento de *input* de los alumnos.

Algunos ejemplos de actividades de *input* estructurado son: ejercicios de opción binaria (cierto/falso, sí/no, etc.), de relación de columnas y/o imágenes (matching), de completar información, de opción múltiple, de tipo encuesta, entre otros

Debemos recordar que aún cuando los alumnos están realizando diversas actividades no están todavía produciendo la forma deseada. Estos ejercicios tienen como finalidad verificar si realmente los estudiantes están procesando de manera correcta el *input* y llevando a cabo las conexiones adecuadas entre forma y significado. Sin embargo, aún no han producido de manera autónoma la forma gramatical que nos ocupa, por lo que las actividades de procesamiento de *input* estructurado no implican que los alumnos hayan desarrollado los mecanismos de acceso a esa información y que la puedan recuperar posteriormente para producir *output* correctamente.

Por lo tanto, el siguiente paso es presentarle a nuestros estudiantes las actividades de *output* estructurado.

3.4.2. Actividades de procesamiento de *output* estructurado

Las actividades de *output* estructurado tienen como finalidad desarrollar en los alumnos la habilidad de producir *output* y lograr que el conocimiento declarativo previamente presentado se procedimentalice. Los ejercicios de este tipo se distinguen por lo siguiente. 1) deben estar basados en un intercambio de información desconocida por el

interlocutor y 2) el alumno debe expresar significado a través de la forma lingüística. Su autor sostiene que después de llevar a cabo ejercicios de este tipo, la forma gramatical deseada se sitúa adecuadamente en el sistema lingüístico del alumno y se encuentra accesible para la comunicación (VanPatten 1995). Por lo demás, los lineamientos para la elaboración de ejercicios de *output* estructurado así como los tipos de actividades son similares a los que deben considerarse para las actividades de *input* estructurado (ver apartado 3.4.1.).

Si consideramos que el 95% de los alumnos de una L2 (Selinker 1974:33-34) no alcanzan la competencia de un nativo hablante, tenemos entonces que cuestionarnos cuál es el motivo que genera este fenómeno y cómo podemos superarlo.

Como analizamos a lo largo del presente capítulo, la falla radica en que no logramos llamar la atención de nuestros alumnos, de manera adecuada, en las formas gramaticales de la lengua meta; además de que no cuentan con los medios adecuados para: 1) procesar de manera correcta el *input* que reciben y 2) desarrollar los mecanismos de acceso a esa información. De esta manera, y en la mayoría de los casos, el conocimiento de la lengua que poseen los alumnos se queda sólo a nivel de conocimiento declarativo y no alcanzan la etapa autónoma del conocimiento, es decir, un manejo fluido e inconsciente de las estructuras de la L2.

Por tal motivo, es imperante diseñar ejercicios que le permitan a nuestros estudiantes desarrollar plenamente todas y cada una de las etapas de la adquisición de una L2 (cognoscitiva, asociativa y autónoma) y favorecer así, la procedimentalización del conocimiento.

Para tal efecto, a lo largo del siguiente capítulo elaboraremos ejercicios basados en el modelo de “Consciousness Raising Grammar Tasks” que despierten en nuestros alumnos la conciencia sobre el punto gramatical que aquí nos ocupa

Posteriormente, utilizaremos el modelo de ‘Procesamiento de *Input*’ propuesto por B. Van Patten (1995) para diseñar los ejercicios que favorezcan la acomodación correcta del *input* que reciben los alumnos (actividades de procesamiento de *input* estructurado), así como los ejercicios que desarrollen los mecanismos de recuperación de la información (actividades de procesamiento de *output* estructurado)

CAPITULO IV

DISEÑO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Antes de iniciar el presente capítulo, es importante recordar que los ejercicios que aquí elaboraremos tendrán como finalidad que los alumnos destinatarios de esta GP adquieran la estructura lingüística que aquí nos ocupa, es decir, el ordenamiento de los adjetivos calificativos en inglés en posición atributiva. Como señalamos en el capítulo II, este punto gramatical es particularmente difícil para nuestros alumnos hispanohablantes. Este hecho se debe a que en español generalmente se utiliza el adjetivo calificativo en posición antepuesta o pospuesta al núcleo nominal, sobre todo en el habla cotidiana, sin prestar mayor atención a las diferencias de significado de anteponer o posponer los adjetivos calificativos al sustantivo principal de una frase nominal. Esta flexibilidad no existe en inglés, puesto que cuando aparecen dos o más adjetivos atributivos en una frase nominal, el orden que establece el idioma inglés es mucho más preciso y rígido (ver apartado 2.2). Es precisamente en esta diferencia donde radica la dificultad para adquirir esta estructura.

De tal manera, para lograr que nuestros alumnos destinatarios adquieran el punto lingüístico de la presente investigación, los ejercicios que aquí se diseñen estarán divididos en dos partes: ejercicios de toma de conciencia y ejercicios de procesamiento de *input*.

Para llevar a cabo las actividades de toma de conciencia utilizaremos el modelo de Grammar Consciousness Raising Tasks.

Cabe recordar, como se mencionó en el capítulo anterior, que el modelo de Grammar Consciousness Raising Tasks tiene como objetivo que el alumno descubra por él mismo el problema lingüístico por medio de actividades comunicativas y que infiera después la regla correcta del punto gramatical en cuestión. Las actividades que se proporcionen a los estudiantes deben además promover la negociación de significado (ver apartado 3.3.3).

Una vez que hemos despertado la conciencia lingüística del alumno sobre el punto gramatical de nuestra GP, es preciso ofrecerle (al alumno) actividades que favorezcan la acomodación correcta del *input* que recibe para que posteriormente pueda automatizar el conocimiento por medio de la práctica. Para tal efecto diseñaremos ejercicios basados en el modelo de procesamiento de *input* propuesto por B. VanPatten. Este modelo, según su autor, es una forma de enseñanza explícita enfocada a la forma gramatical que le permite al alumno procesar el *input* a través del establecimiento de las relaciones correctas de forma - significado (ver apartado 3.4).

Por lo tanto, los ejercicios que se diseñarán en el presente capítulo estarán dirigidos a practicar tanto las habilidades receptoras como productivas. El orden que seguirá el diseño de las tareas para practicar las habilidades será el siguiente. comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura, producción escrita y ejercicios de integración de habilidades. Cada una de las actividades incluirá además las instrucciones pertinentes para el profesor así como la clave de respuestas.

Cabe mencionar que antes de iniciar la elaboración de las actividades, incluiremos una breve explicación (con base en el capítulo II) de nuestro punto gramatical, la cual le

permitirá al docente tener un panorama general de la descripción lingüística de nuestro tema.

4.1. Explicación gramatical para el docente

Como mencionamos en la descripción lingüística del capítulo II, el adjetivo calificativo se define como la palabra que expresa alguna cualidad del objeto determinado por él. Los adjetivos calificativos son conocidos también como descriptivos (J. Praninskas 1975) y se dividen en predicativos y atributivos (R. Quirk et al. 1985).

Los adjetivos predicativos se colocan después de los verbos copulativos y funcionan como complemento de dichos verbos: **the house is new**. Los adjetivos atributivos por su parte, se anteponen al núcleo nominal y son considerados premodificadores. **a new house**.

En el idioma inglés el adjetivo calificativo en posición atributiva (antes del núcleo nominal) sigue un orden preciso y rígido que no puede ser alterado. Los adjetivos calificativos para efectos de su posición en la frase nominal son divididos en categorías que expresan descripción general, edad, color, etc. Sin embargo, al llevar a cabo el análisis de nuestro punto gramatical, tanto en gramáticas de L1 como de L2, observamos que existe cierta discrepancia en cuanto al orden que deben seguir algunas categorías de adjetivos.

Por lo tanto, compilando los diversos puntos de vista de los autores que se analizaron en la descripción lingüística, tenemos el siguiente orden: **opinion or general description, size, shape, age, condition or temperature, participles, color, origin or**

nationality or religion: *Cancún is an exciting world famous Mexican resort. It has some of the most beautiful clean sunny beaches.*

Cabe mencionar que algunos sustantivos pueden funcionar como adjetivos y expresan: **material, operation, power and purpose:**

A new wool winter coat.

An American electric toy car.

De esta manera tenemos que la siguiente lista de adjetivos atributivos abarca las descripciones proporcionadas por los autores que se consultaron en el capítulo II (ver tabla 7): **determiner + opinion or general description + size + shape + age + condition or temperature + participles + color + origin or nationality or religion + material + operation + power + purpose + head noun** (ver tabla 7).

Finalmente, cabe señalar que aún cuando la lista es bastante extensa, el número aceptable de adjetivos descriptivos en una sola frase nominal es generalmente de tres o cuatro. Cuando aparecen dos o más adjetivos la longitud de los mismos determina el orden, esto es, los adjetivos más cortos preceden a los más extensos: *a quick efficient method*. Con respecto a la separación de los adjetivos atributivos, se prefiere evitar el uso de comas y la conjunción *and* cuando aparecen en serie dos o más adjetivos calificativos en una frase nominal.

4.2. Ejercicio de Grammar Consciousness Raising Tasks

Instrucciones: El profesor divide al grupo en equipos y le proporciona las oraciones que aquí se sugieren (todas gramaticalmente correctas). Los alumnos analizan

analizan por espacio de aproximadamente 10 minutos las oraciones para inferir la regla en cuestión. Posteriormente, el profesor conduce un debate en donde cada equipo expone las conclusiones a las que llegaron. Si nadie infiere la regla completa y/o correctamente, el instructor proporciona la regla así como cualquier otra aclaración pertinente (número apropiado de adjetivos en una frase nominal, excepciones a la regla, etc.).

- a) He is wearing a new blue cotton jogging suit.
- b) I'd like a beautiful Swiss gold watch for my birthday.
- c) She has two fierce enormous black dogs.
- d) I bought a modern Japanese personal computer.
- e) An antique standard car was stolen yesterday.
- f) I visited an interesting European art gallery.
- g) She made a tiny round vanilla cake.

4.3. Actividades de comprensión auditiva

La comprensión auditiva se define, según M. Finocchiaro (1989:95), como la decodificación de un continuo del habla, la cual involucra un procesamiento mental constante y en donde la capacidad de atención y la memoria juegan papeles importantes.

Asimismo, la comprensión de una expresión requiere de cuatro etapas: 1) la percepción de los sonidos, 2) el reconocimiento y la identificación de segmentos (trozos de habla que van unidos), 3) la comprensión de las expresiones comunicativas y estructuras sintácticas y 4) la interpretación del mensaje (Finacchiaro 1989:96). Además, el receptor debe estar consciente del propósito comunicativo del emisor y de los factores pragmáticos

relacionados con el acto del habla, como son: antecedentes culturales, conocimiento del tema que se trata, conocimiento del mundo y experiencia.

4.3.1 Ejercicio de *input* estructurado de tipo referencial de opción binaria

Instrucciones El alumno escucha ocho oraciones de los dos lugares que aquí se mencionan. Mexico City y Acapulco. El estudiante elige (✓) el lugar correcto a que se refiere cada oración **Mexico City** y **Acapulco**.

El estudiante escucha las siguientes oraciones:

- 1.- "It's an exciting world famous sunny resort."
- 2.- "It's a large crowded and polluted city "
- 3 - "It has a lot of excellent modern and ocean front hotels."
- 4.- "It's one of the best places to practice exciting water sports
because of its calm warm beaches."
- 5 - "It has lots of amazing interesting museums."
- 6.- "When you go there, don't forget to take one of those
incredible romantic night cruises."
- 7.- "This place was built on the ruins of a great enormous ancient civilization."
- 8.- "I love its unforgettable warm reddish sunsets."

El estudiante

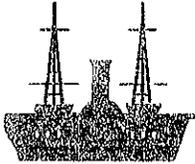
	Mexico	Acapulco
1.-		
2.-		
3.-		
4.-		
5.-		
6.-		
7.-		
8.-		

Respuestas: 1.- A 2.- MC 3.- A 4.- A 5.- MC 6.- A 7.- MC 8.- A

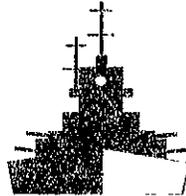
4.3.2. Ejercicio de *input* estructurado de opción múltiple de tipo afectivo

Instrucciones: El alumno escucha ocho descripciones de diversos objetos, lugares y personas. En cada caso observa tres dibujos semejantes y elige la opción correcta marcando con una *X* la letra correspondiente.

1.- "It's an antique wheel steamboat. Lots of these boats used to travel up and down the Mississippi River."



a

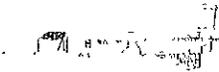


b



c

2.- "This is a large fast commercial plane. It has a capacity of over 400 seats"



a



b



c

3.- "She is an attractive well-dressed and middle-aged woman with long brown hair."



a

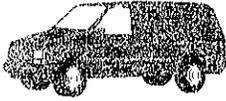


b



c

4.- “The president’s company bought an incredible luxurious sports car”



a



b

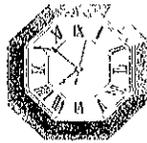


c

5.- “It’s a beautiful big antique hour glass”



a

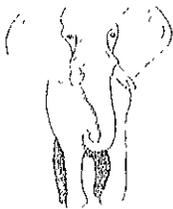


b

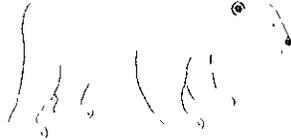


c

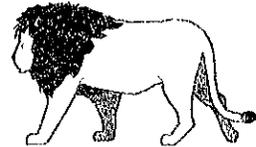
6.- “It’s a strong dangerous and big animal. It is said to be a fierce wild animal. It’s known as the king of the jungle.”



a

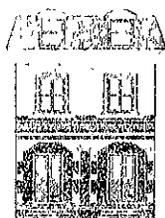


b

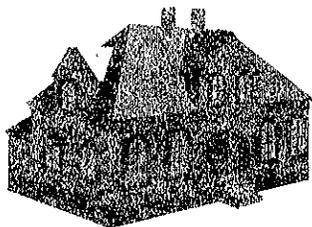


c

7.- "This is a medium- sized country house. It is surrounded by a neat large garden."



a



b

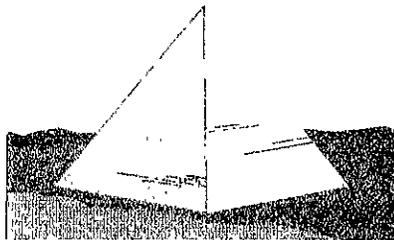


c

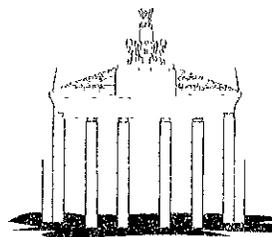
8.- "It is an interesting world- famous American monument"



a



b



c

Answers: 1.- a 2.- b 3.- b 4.- c 5.- b 6.- c 7.- c 8.- a

4.3.3. Ejercicio de *input* estructurado de opción binaria de tipo afectivo

El estudiante escucha las siguientes oraciones (facts) y elige *Agree* o *Disagree* de acuerdo con su punto de vista.

Estas son las oraciones que el estudiante escucha:

- 1.- Dinosaurs must have died because of a tremendous unexpected change of climate.
- 2 - Corruption is the most terrible dangerous uncontrollable problem in Mexico City.
- 3.- For a TV commercial to be effective it has to have great faultless camera work.
- 4.- To make a good impression during a job interview, you need to have a positive aggressive attitude.
- 5.- Guadalupe Victoria has been the most capable Mexican president to date.
- 6.- Within 50 years people in some cities will be driving amazing compact solar-powered cars.
- 7.- The worst thing about being a doctor is working exhausting and demanding long hours.
- 8.- In order to be a good parent, you should be a cheerful understanding open-minded person.

El estudiante

	Agree	Disagree
1.-		
2.-		
3.-		
4.-		
5.-		
6.-		
7.-		
8.-		

Por tratarse de un ejercicio de tipo efectivo las respuestas que proporcionan los estudiantes no se consideran falsas o verdaderas, por lo tanto no hay clave de respuestas.

4.4. Actividades de producción oral

La producción oral es un medio por el cual los seres humanos se comunican entre sí. Se informan acerca de sus planes, sentimientos, intenciones, y en concreto, de todo lo que sucede en sus mentes. Para que la comunicación verbal se lleve a cabo de manera exitosa, los interlocutores deben compartir al menos algunas de las estructuras que regulan un idioma cualquiera, tales como: reglas de pronunciación, de formación de oraciones, de uso de diferentes estilos y registros del habla, entre otros (M.Celce-Murcia 1979:83-86).

4.4.1. Ejercicio de encuesta de *output* estructurado de tipo afectivo

Instrucciones. El profesor le proporciona a los estudiantes por escrito las siguientes frases:

Find someone who has:

- 1.- a large sunny bedroom _____
- 2.- a handsome tall young brother _____
- 3.- some well-preserved English history books _____
- 4.- a blue Japanese standard car _____
- 5.- lots of nice sociable interesting friends _____
- 6.- an obedient small brown dog _____
- 7.- a modern light sports watch _____

8.- a fast new American personal computer _____

Los estudiantes deben contestar afirmativa o negativamente, por ejemplo:

A: Do you have a large sunny bedroom?

B: No, I don't.

A: Do you have a large sunny bedroom?

C: Yes, I do.

Los encuestados que contesten afirmativamente deben firmar al lado de la frase:

1.- a large sunny bedroom *Brenda*

Por tratarse de un ejercicio de tipo afectivo, no hay respuestas correctas, por lo que no se requiere de una clave de respuestas.

4.4.2. Ejercicio de *output* estructurado de tipo afectivo

Instrucciones. El profesor divide al grupo en pares y les pide que se sienten espalda con espalda. A cada estudiante le proporciona el siguiente material: una tarjeta (A o B) con tres descripciones, lápices de colores, y dos o tres hojas blancas.

El estudiante 1, con la tarjeta A lee la primera descripción:

Draw a delicious big red apple.

El estudiante 2 (con la tarjeta "B") dibuja una manzana con las características que escucha. Posteriormente el alumno con la tarjeta B lee una de las descripciones con las que cuenta en su tarjeta y su compañero realiza el dibujo correspondiente. El ejercicio continúa de la misma manera con el resto de las descripciones. Posteriormente los estudiantes piensan en dos descripciones más (pero no las deben escribir) y el ejercicio se lleva a cabo de la manera antes descrita.

- Material: - suficientes lápices de colores (dependiendo del número de alumnos)
- suficientes hojas de papel blanco.
 - tarjetas A y B con tres descripciones diferentes cada una.

A

- 1.- Draw a tiny chocolate birthday cake.
- 2.- Draw a beautiful happy face with big brown eyes.
- 3.- Draw a big striped colorful ball.

B

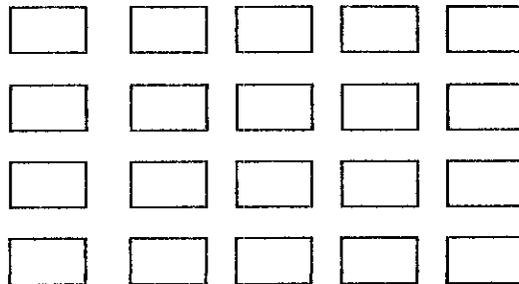
- 1.- Draw a tall leafy tree with big red apples.
- 2.- Draw a short over-weight young person
- 3.- Draw a delicious strawberry ice cream cone

4.4.3. Ejercicio de *output* estructurado de tipo afectivo

Instrucciones: Con anticipación el profesor le pide al grupo que traiga a clase cinco o seis tarjetas postales de diferentes lugares y que además no tengan impreso al frente el nombre del lugar.

El día que se lleve a cabo la actividad, el profesor recoge las tarjetas postales y divide al grupo en equipos de tres a cuatro participantes. A continuación el profesor le entrega a cada equipo 15 o 20 tarjetas postales (procurando que no sean las postales que los miembros de cada equipo trajeron).

En seguida los estudiantes acomodan las tarjetas con la fotografía hacia arriba, de la siguiente manera



Posteriormente, un estudiante de cada equipo (por turnos) deberá describir, detalladamente y sin mencionar el nombre del lugar, una de las tarjetas (se debe insistir en que los alumnos llevan a cabo las descripciones utilizando la frase nominal exclusivamente

con el adjetivo en posición atributiva). El resto de los integrantes deberá escuchar y observar cuidadosamente cada una de las postales y cuando alguno de ellos esté seguro de cuál es la tarjeta que se está describiendo, deberá señalarla. Si acierta, tomará la tarjeta y la conservará. Después, le corresponderá a otro participante de cada equipo describir otra tarjeta. La actividad continuará hasta que todas las tarjetas hayan sido descritas. El estudiante que al final tenga más tarjetas postales, será el ganador.

Nota: El profesor deberá traer también a clase algunas tarjetas postales en caso de que algún estudiante olvide las suyas.

Por tratarse de un ejercicio de tipo afectivo, no se requiere de clave de respuestas.

4.5. Actividades de comprensión de lectura

La lectura es un proceso interactivo entre lo que el lector sabe acerca de un tema y lo que el autor escribe. La lectura es además una habilidad para la cual existen diferentes tipos de estrategias para su comprensión, las cuales corresponden a los diferentes motivos que nos mueven a leer (D. Nunan 1989:35).

Según K. Stanovich (1980) hay dos principales tipos de estrategias para procesar la lectura, llamadas *bottom-up* y *top-down*.

La lectura de tipo *bottom-up* es vista como un proceso de decodificar símbolos escritos, iniciando de las unidades más pequeñas (letras individuales) a las más extensas (palabras, cláusulas y oraciones); es decir, se decodifican primero las formas escritas para poder tener acceso al significado. En sentido opuesto, para la lectura de tipo *top-down*,

necesitamos primero comprender el significado de la forma escrita para poder entonces decodificar las palabras y/o letras.

Sin embargo, una lectura eficiente requiere de la integración de ambas estrategias. En ese sentido, W.Grabe señala que un enfoque interactivo es la interacción de habilidades cognoscitivas, las cuales trabajando simultáneamente nos conduce a una comprensión de lectura fluida; citando textualmente sus palabras tenemos.

“... *reading involves both an array of lower-level rapid, automatic identification skills and an array of higher - level comprehension/interpretation skills*” (1991:383).

A continuación se proponen dos ejercicios de comprensión de lectura los cuales están basados en lecturas de textos auténticos. Sin embargo, las lecturas fueron adaptadas para seguir los lineamientos del modelo de procesamiento de *input* propuesto por B. VanPatten (1995).

4.5.1. Ejercicio de *input* estructurado de tipo referencial

Instrucciones. El profesor le proporciona a los estudiantes las siguientes descripciones. Los estudiantes deben relacionar las descripciones de la columna izquierda con los lugares de la columna derecha. Existen sólo cuatro descripciones y seis distintos nombres de lugares, por lo que los alumnos deben saber que dos de los nombres funcionan como distractores y que hay una sola respuesta correcta para cada descripción.

MEXICAN RESORTS

- | A | B |
|---|--------------------|
| 1 - It is a picturesque informal small fishing village located on Mexico's Pacific Coast. | a) Cabo San Lucas |
| 2.- Neighboring Zihuatanejo, this place has many deluxe oceanfront hotels and modern convention facilities. | b) Puerto Vallarta |
| 3.- This tiny Caribbean island with its miles of unspoiled beaches attracts scuba divers from the world over. | c) Cancun |
| 4.- This lovely resort is a fishermen's paradise where the Pacific and the Sea of Cortes meet. Its vacationers love its incredible extensive facilities for sports fishing. | d) Ixtapa |
| | e) Cozumel |
| | f) La Paz |

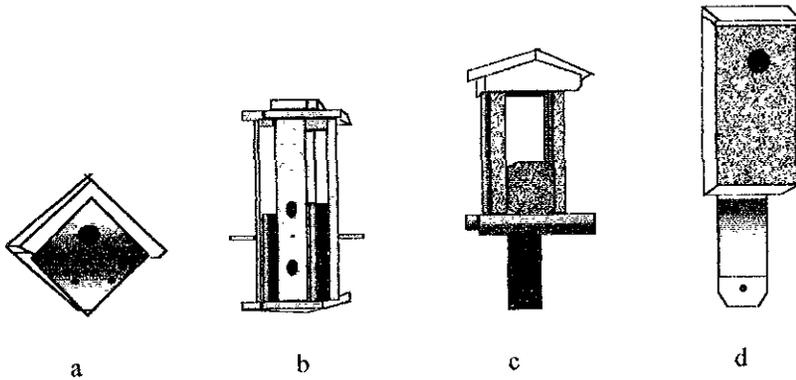
Respuestas: 1 - Puerto Vallarta 2.- Ixtapa 3 - Cozumel 4.- Cabo San Lucas

(Adaptado de la revista National Geographic, agosto 1981, Vol. 160, No. 2, 124-129)

4.5.2. Ejercicio de *input* estructurado de tipo referencial

Instrucciones. El profesor le proporciona a los estudiantes las siguientes descripciones y dibujos y les pide que los relacionen. En esta ocasión no existen descripciones o dibujos que funcionen como distractores.

Do you like birds? Here are some beautiful high-quality houses and feeders for the kind of bird you like.



1.- **Finch Feeder.** This attractive octagonal-shape feeder manufactured from western red cedar has 8 reinforced feeding stations with wire gridwork to control flow. Ideal for thistle seed or small finch mix, the 8x8x13- inch dispenser holds 4 pounds of feed. Price: \$ 37 95.

2.- **Coppertop Hopper.** This easy-to-fill 14x14x16- inch feeder constructed of kiln-dried inland red cedar with a copper roof holds a generous 15 lbs of feed. Feathered guests can dine on all four sides. Price: \$ 64.95.

3.- **Wren House.** A copper roof tops this 7x7x8- inch house made from kiln-dried inland red cedar with a 1-inch-diameter entry hole. Price: \$ 22.95.

4.- **Screech Owl House.** Manufactured from western red cedar, this ample house for screech owls measures 9x12x33- inches. Price: 49.95.

Respuestas. 1.- b 2.- c 3.- a 4.- d

(Adaptado de la revista Better Homes and Gardens, marzo 1994, 79).

4.6. Actividades de producción escrita

La escritura no es una actividad natural, como la producción oral o la comprensión auditiva. Por lo tanto, se considera que aprender a escribir de manera fluida y efectiva es la macrohabilidad más difícil de adquirir, sin importar si se escribe en L1 o en L2 (D.Nunan 1989:36). La escritura es una actividad cognoscitiva extremadamente compleja en donde el escritor debe controlar un número de variables al mismo tiempo, entre los que se encuentran: 1) un dominio de las convenciones de puntuación, 2) un uso adecuado del sistema gramatical para expresar correctamente las intenciones del autor, 3) una buena organización del contenido tanto a nivel del párrafo como del texto completo y 4) un estilo apropiado para la audiencia seleccionada (Nunan 1989:37).

Los ejercicios de producción escrita que a continuación presentamos son de tipo de escritura controlada para seguir con los lineamientos de procesamiento de *output* estructurado propuesto por B. VanPatten.

4.6.1. Ejercicio de *output* estructurado de tipo referencial

Instrucciones. El profesor le proporciona a los estudiantes por escrito los siguientes grupos de palabras que deben ordenar para formar oraciones correctas.

Scrambled Sentences

- 1.- exciting/ American/ is/ horror/ famous/ Dracula/ movie./ a
- 2.- to/city./ Mexico/ busy/ is/ large/ cosmopolitan/ a/ City/ be/ considered
- 3.- offers/ Crown/ service/ with/ The/ international/ room/ excellent/ food./
Plaza/ delicious/ Hotel
- 4.- Marquez/ Colombian/ world-famous/ Gabriel/ writer./ a/ Garcia/ great/ is
- 5.- of/ silver/ Taxco/ shops./ has/ cheap/ lots/ picturesque
- 6 - and/ thin/ brown/ is/ has/ a/ person/ eyes./ young/ She/ beautiful
- 7.- because/ inexpensive/ varied/ Acapulco/ night-life./famous/ exciting/ its/ of / is
- 8.- incredible/ company/ luxurious/ president/ large/ The/ car./ an/ bought

Respuestas:

- 1 - Dracula is a famous exciting American horror movie.
- 2.- Mexico City is considered to be a busy large cosmopolitan city.
- 3.- The Crown Plaza Hotel offers excellent room service with delicious

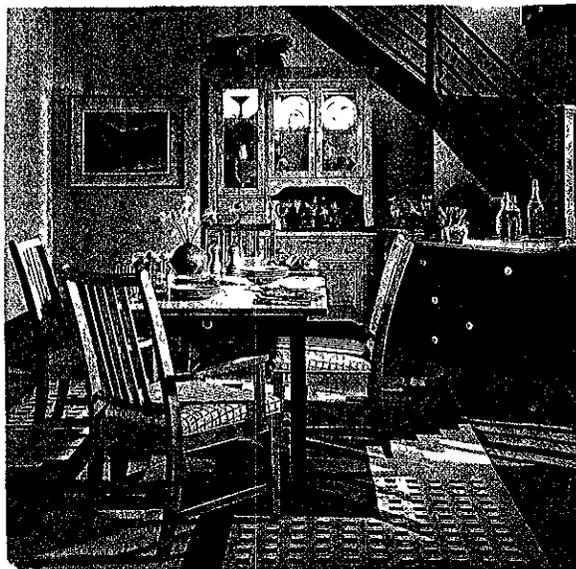
international food

- 4 - Gabriel García Márquez is a great world-famous Colombian writer
- 5 - Taxco has lots of cheap picturesque silver shops
- 6 - She is a thin young person and has beautiful brown eyes
- 7 - Acapulco is famous because of its varied exciting inexpensive night-life
- 8 - The company president bought an incredible luxurious large car.

4.6.2. Ejercicio de *output* estructurado de tipo referencial

Instrucciones El profesor le proporciona a cada uno de los estudiantes la siguiente fotografía. En este caso se trata de un comedor pero podría proporcionarse cualquier fotografía de alguna otra habitación de una casa.

Beyond the picture



Posteriormente, el profesor divide al grupo en equipos de cuatro integrantes. A cada miembro de cada equipo le pide que describa por escrito una de las habitaciones restantes de la casa: la sala, la recámara, la cocina o el baño. La descripción deberá ser congruente con la decoración de la fotografía que les fue proporcionada al inicio de la actividad. De esta manera los cuatro integrantes del equipo deberán crear la descripción completa de una casa. Esta descripción deberá dar detalles, entre otras cosas, del tamaño, iluminación y organización de la habitación que les tocó describir, así como del costo, condición y estilo de los muebles.

Durante la elaboración del ejercicio, el profesor monitorea el trabajo de los estudiantes para apoyarlos en cuestión de vocabulario y recordarles que utilicen la estructura en cuestión.

Como actividad extraescolar los estudiantes pueden realizar una descripción de su propia casa.

Material: Fotografías o dibujos de diferentes habitaciones de una casa.

4.7. Actividades de integración de habilidades

En las secciones 4.3., 4.4., 4.5. y 4.6. el diseño de los ejercicios de la presente GP se dividió en las cuatro macrohabilidades: comprensión auditiva y de lectura y producción oral y escrita. Sin embargo, como lo señala J. Harmer (1991:52) es poco frecuente separar las habilidades por completo y suponer que una habilidad se realice exitosamente sin la combinación de otra habilidad; es decir, no podemos tomar parte en una conversación sin escuchar primero de lo que se está hablando. Siendo así, Harmer sugiere que aún cuando

un ejercicio se enfoque más a una habilidad en particular, la lectura y las estrategias para su comprensión por citar un ejemplo, debemos dirigir posteriormente nuestra atención a la producción de al menos una segunda habilidad. De esta manera, podemos llevar a cabo una actividad de comprensión de lectura y utilizar después el tema del texto para pedirles a nuestros estudiantes que emitan su opinión al respecto por medio de una composición o de un debate.

Asimismo, y tomando también el ejemplo de la comprensión de lectura B. VanPatten y L. James (1996:209) añaden que una vez que los lectores han obtenido información de un texto, pueden relacionar el contenido del mismo (de manera oral o escrita) con su mundo, vivencias o experiencias para hacerlo así (el texto) más significativo.

Por lo tanto, los autores que aquí citamos sugieren que siempre que sea posible se deben presentar las habilidades de manera integrada, sin que por ello deje de ser posible que un ejercicio tenga un mayor énfasis en una macrohabilidad en particular.

4.7.1. Ejercicio de integración de habilidades de tipo comunicativo

Instrucciones. El profesor lleva al salón de clases una caja de cartón de tamaño regular etiquetada con la siguiente leyenda: "*Lost and Found Box*".

Lost and Found Bulletin Board

Posteriormente el profesor divide al grupo en dos equipos: "A" y "B", y le pide a los integrantes del equipo "A" que depositen un objeto (un lápiz, un reloj, una libreta, un sueter, un llavero, una corbata, etc.) dentro de la caja. Debemos cuidar que los integrantes

del equipo “B” no se percaten a quién pertenece cada objeto. Después, los integrantes del equipo “B” toman un objeto de la misma caja.

En seguida, cada uno de los integrantes del equipo “A” llena el siguiente formato en donde describe el objeto que pretende haber perdido:

Lost Items Bulletin Board	
Item: _____	
General description: _____	
Size: _____	Shape: _____
Age: _____	Condition: _____
Color: _____	Origin: _____
Any other characteristic: _____	

Por otra parte, los integrantes del equipo “B” completan el siguiente formato en donde describen el objeto que pretenden haber encontrado:

Found Items Bulletin Board	
Item: _____	
General description: _____	
Size: _____	Shape: _____
Age: _____	Condition: _____
Color: _____	Origin: _____
Any other characteristic: _____	

Después, se colocan los avisos en el pizarrón, en donde debe haber el siguiente letrero: **“Lost and Found Bulletin Board”**. Los formatos de **“Lost Items”** (equipo “A”) se colocan a la derecha del pizarrón y los de **“Found Items”**, a la izquierda.

Entonces los alumnos que llenaron la forma de “*Lost Items*” deben leer los avisos de “*Found Items*” y buscar el formato que corresponda al objeto que perdieron. Asimismo, los estudiantes que completaron la forma de “*Found Items*” deben leer los avisos de “*Lost Items*” Cuando identifiquen el aviso que les corresponde, lo toman y le preguntan a los integrantes del equipo opuesto. “*What did you lose?* (equipo “B”) o *What did you find ?*” (equipo “A”), según corresponda. Los alumnos encuestados responden: “*I lost / found a / an _____*”. El profesor debe insistir en que los alumnos respondan utilizando la estructura en cuestión.

Esta respuesta se coteja con la forma que tomó cada estudiante del pizarrón. Finalmente, si corresponde la descripción verbal con la descripción escrita, los integrantes del equipo “B” (*Found items*) le entregan al propietario el objeto que le corresponde.

Por tratarse de una actividad de tipo comunicativo no se requiere de clave de respuestas.

4.7.2. Ejercicio de integración de habilidades de tipo humanístico

Glorious Garment

Instrucciones. Con dos días de anticipación el profesor le asigna a los estudiantes como tarea que elijan en casa la prenda de vestir que tenga el mayor valor sentimental para ellos. Posteriormente deben describir en una tarjeta la prenda que eligieron incluyendo características acerca del color, tamaño, material, etc. La tarjeta no debe tener el nombre de los estudiantes.

Al día siguiente los estudiantes le entregan al profesor la tarjeta y la prenda que eligieron, envuelta en papel o en una bolsa no transparente para evitar así que el resto de la clase tenga oportunidad de saber a quién pertenece cada objeto.

El día que se lleva a cabo la actividad, y antes de que lleguen los estudiantes al salón de clases, el profesor “monta una exhibición” con las prendas de vestir en un lado del salón y las descripciones en el lado opuesto.

Para iniciar el ejercicio, el profesor le pide a la clase que observe en silencio todas las prendas de vestir. Posteriormente, cada estudiante debe tomar una tarjeta (diferente a la suya) y tratar de relacionarla con el objeto correspondiente.

Una vez que cada objeto haya sido relacionado con la descripción correcta, los estudiantes deben formar un círculo con sus pupitres y tomar asiento.

El siguiente paso es que cada alumno describa verbal y brevemente la prenda de vestir que llevaron a clase, sin señalarla ni mencionar su nombre. El resto de la clase tratará de adivinar de cuál objeto se trata. Cuando lo hayan hecho y para finalizar la actividad, los estudiantes toman la prenda que llevaron a clase y forman equipos de cuatro o cinco integrantes. Los integrantes de cada equipo comentan por qué es importante el objeto que llevaron a clase, qué representa para ellos, cómo lo obtuvieron, por cuánto tiempo lo han conservado, etc.

Material: tarjetas y objetos o prendas personales de cada estudiante.

Por tratarse de una actividad de tipo humanístico no se requiere de claves de respuestas.

A lo largo del presente capítulo presentamos una serie de ejercicios cuyo objetivo es desarrollar las etapas de adquisición (cognoscitiva, asociativa y autónoma) de la estructura que nos ocupa en el presente trabajo, es decir, el ordenamiento de los adjetivos calificativos en posición atributiva en inglés.

Para tal efecto, presentamos una actividad de toma de conciencia para trabajar en la etapa cognoscitiva. Además, se elaboraron ejercicios para las habilidades receptivas (comprensión auditiva y comprensión de lectura) bajo los lineamientos de procesamiento de *input* estructurado propuesto por B. VanPatten (1995). Estos ejercicios están dirigidos a desarrollar la etapa asociativa. Asimismo, incluimos ejercicios enfocados a las habilidades productivas (producción oral y producción escrita) los cuales fueron diseñados siguiendo el modelo de procesamiento de *output* estructurado de VanPatten (1995). Estas actividades están encaminadas a consolidar la etapa autónoma. Finalmente, se elaboraron dos ejercicios (uno comunicativo y el otro de tipo humanístico) de integración de actividades, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de practicar de manera holística el uso de los adjetivos calificativos en posición atributiva, el cual es el tema de la presente investigación.

CONCLUSIONES

La propuesta de la GP que expusimos a lo largo del presente trabajo tiene como objetivo facilitarle al alumno destinatario la adquisición del ordenamiento de adjetivos calificativos en posición atributiva en inglés. Para tal efecto, una vez que fueron expuestos los lineamientos generales que contempla una GP, procedimos a llevar a cabo una descripción del sistema lingüístico de los adjetivos calificativos en inglés. Esta descripción lingüística tiene como finalidad proporcionarle al usuario de esta GP un marco teórico de referencia lo más completo posible que le permita conocer con detalle la estructura en cuestión y poder así diseñar los ejercicios correspondientes. Cabe señalar que hubo necesidad de unificar los diversos puntos de vista de los autores que se consultaron para tal propósito, ya que como analizamos en el capítulo correspondiente, existen ciertas diferencias en algunas cuestiones relacionadas al adjetivo, tales como: la terminología para nombrar a las diferentes categorías de los adjetivos atributivos, el orden que deben seguir algunas categorías, el número aceptable de adjetivos atributivos antes del sustantivo, entre otras.

Posteriormente, los ejercicios que le dan forma a nuestra GP fueron desarrollados siguiendo el modelo de procesamiento de *input* propuesto por B. VanPatten (1995) y para lo cual se diseñaron en primer lugar ejercicios modelo para practicar por separado cada una de las cuatro macrohabilidades. Posteriormente, se diseñaron dos ejercicios de integración

de habilidades (el primero comunicativo y el segundo de tipo humanístico) los cuales tienen como objetivo que el alumno practique de manera holística la estructura en cuestión.

Sin embargo, durante la elaboración de los ejercicios de procesamiento de *input* estructurado, es decir, las actividades que se planearon para practicar las habilidades receptoras, observamos que este modelo resulta ser básicamente un modelo de opción binaria en donde los estudiantes generalmente sólo eligen entre: *False / True, Agree / Disagree, Yes / No, etc*. De esta manera, y aunque los ejercicios tienen como finalidad manipular de manera inconsciente el *input* que reciben los estudiantes, creemos que este tipo de actividades de opción binaria no representa un reto significativo para los alumnos, sobre todo para los estudiantes de nivel intermedio o avanzado.

Por otra parte, durante el diseño de los ejercicios de procesamiento de *output* estructurado, los que están dirigidos a practicar las habilidades productivas nos percatamos de que el mayor inconveniente radica en que los ejercicios restringen un poco la producción libre y espontánea.

No obstante, consideramos que para tener una evaluación más objetiva de los alcances y limitaciones del modelo de procesamiento de *input* es necesario llevar a la práctica las actividades que aquí se diseñaron para que a partir de los resultados que arroje la experimentación de los ejercicios se pueda proporcionar sugerencias y/o alternativas para la elaboración de los ejercicios.

Finalmente consideramos que el modelo de procesamiento de *input* tendría una mayor efectividad en niveles básicos debido al tipo de producción controlada que se requiere por parte de los alumnos. Asimismo, este modelo es una alternativa novedosa e interesante para la presentación, práctica y adquisición de las estructuras que representan

un mayor grado de dificultad para nuestros alumnos dado que su atención no se centra directamente en la estructura meta, por lo que los estudiantes no están preocupados por memorizar una regla gramatical y pueden así trabajar con menor presión

BIBLIOGRAFIA

- ALARCOS, L. E. (1977). Gramática Estructural. Barcelona: Gredos.
- ALCINA, F. J. y Blecuá, J., M. (1975). Gramática española. Barcelona: Ariel.
- ANDERSON, J. R. (1983). "Acquisition of Cognitive Skills" Psychological Review, Vol.89, 363-406
- AUSUBEL, D. (1989). "Teoría del aprendizaje significativo." Teorías cognitivas del aprendizaje. J I Pozo. Madrid: Morata Eds.
- BAUGH, A. y Cable, T. (1993). A History of the English Language. London: Prentice Hall.
- BELLO, A. (1978). Gramática de la lengua castellana. Madrid: Colección EDAF Universitaria.
- BERGEN, E. y Evans, C. (1957). A Dictionary of contemporary American usage. New York: Random House.
- BERISTÁIN, H. (1975). Gramática estructural de la lengua española. México. UNAM.
- BESSE, H. y Porquier, R. (1984). "Descripciones gramaticales y gramáticas para aprender" (Cap. 8) Grammaires et didactique des langues. Paris: Credif-Flatier
- CANALE, M. y Swain, M. (1980). "Some theories of communicative competence" Applied Linguistics, Vol.1, 8-24.
- CELCE-MURCIA, M. y Hilles, S. (1988). Techniques and resources in teaching grammar. New York: Oxford University Press.
- CELCE-MURCIA, M. y Larsen-Freeman, D. (1983). The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's course Cambridge: Newbury House.

- CHALKER, S (1984). Current English Grammar. New York: MacMillan.
- CLARK, J. M. (1964). Early English: A Study of Old and Middle English. New York: Norton.
- CLOSE, R. A. (1981) English as a Foreign Language. London: George Allen y Unwin.
- COOK, V. (1991). "Learning different types of grammar" Second Language Learning and Language Teaching. London: E. Arnold Eds
- CORDER, S. P. (1967). "The significance of learners errors." IRAL, Vol. 5, 161-170.
- CORDER, S.(1971). "Pedagogical grammar or The pedagogy of grammar ?." Applied Linguistics, Vol I, pp.167-173.
- DALE, P. (1976) Language Development: Structure and Function. 2ª. ed New York Holt, Rinehart y Winston.
- DICKINS, R. y Woods, E (1988). "Some criteria for development of communicative grammar tasks." TESOL Quarterly, Vol 22, No 4, 623-646.
- ECKERSLY, C.E y Eckersly, J.M (1960). A comprehensive English grammar for foreign students. London: Longman.
- FINOCCHIARO, M. (1989). English as a second language/ foreign language. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- FORLINI, G. (1987) Grammar and composition. New Jersey: Prentice Hall.
- FOTOS, S. (1993) "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness raising tasks." TESOL Quarterly, Vol 28, No.2,323-325.
- FRANK, M (1972). Modern English. A practical reference guide. New Jersey: Prentice Hall.

- GARCERÁN, H., Garcerán J. y Fernández L. (1971). Guía del idioma español. Madrid: Las Américas.
- GILI, G S.(1979). Curso superior de sintáxis española. 12ª ed. Barcelona: Bibliograf.
- GRABE, W. (1991). "Current Development in Second Language Reading Research." TESOL Quarterly. Vol.25, No. 3, 375 - 407
- HAINES, S. y Brewster, S. (1991). Challenge Intermediate Student's Book. Edimburgo Nelson.
- HARTMANN, R., y Stark, F. (1972). Dictionary of language and linguistics London: Applied Science Publishers.
- HARMER, J. y Marbin, D. (1989). Coast to Coast Student's Book Intermediate. London Longman.
- HARMER, J. (1991). The Practice of English Language Teaching. New York Longman.
- HARSH, W. "Three Approaches: Traditional, Descriptive Línquistics, Generative Grammar" English Teaching Forum, Jul-Aug. 1968, 2-10.
- HARTLEY, B. y Viney, P. (1985). American Streamline Destinations. Student's Book. New York: Oxford University Press.
- HORNBY, A. S. (1975). Guide to pattern and usage in English. London: Oxford University Press.
- HUDSON, R.(1990). English word grammar. Oxford: Basil Blackwell.
- HYMES, D., y Gumperz, J (1972). Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- JESPERSEN, O.(1938) Growth and Structure of the English Language Chicago The University of Chicago.

- JONES, L. (1992). Communicative grammar practice. New York: Cambridge University Press.
- KNEPLER, M. (1990). Grammar with a purpose. New York: MacMillan
- KRASHEN, S.(1971). Second language acquisition and second language learning. Oxford. Pergamon.
- LEECH, G. (1975). A communicative grammar of English. London : Longman.
- LEECH, G., Deuchar, M. y Hoogenroad, R. (1982). English grammar for today. London: MacMillan.
- LITTLE, D. (1993) "Words and their properties: Arguments for a lexical approach to Pedagogical Grammar." En T Odlin (ed) Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge: CUP.
- LOW, D. (1988) Proficiency in English Course. London: Edward Arnold.
- MACLIN, A. (1987). Reference guide to English. A handbook of English as a second language. New York Holt, Rinehart y Winston.
- MCLAUGHLIN, J.R. (1987). Theories of Second Language Learning. New York: Prentice Hall.
- MATTHEWS, P. H. (1981). Syntax. Cambridge: CUP.
- "México: The Magnificent, multi-faceted Amigo Country". National Geographic. Vol.160, No. 2, 124-129.
- MITTINS, W. H. (1962). A Grammar of Modern English. New York: Methuen.
- MOSKOWITZ,G. (1988). Caring and Sharing in the Foreign Language Class. New York: Newbury House Publishers.

- MUÑOZ, Añorve, M. y Azuela de Cazáres M. (1960). Gramática estructural explicada. México: Mucar.
- NAUNTON, J. (1989). Think First Certificate Student's Book. Essex: Longman.
- NELSON, K. E. (1987). "Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of second language acquisition." En K. F. Nelson y A. van Kleeck (eds). Children's Language, Vol. 6, 411-445.
- NUNAN, D.(1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, D (1995). Atlas 2. Student's Book. Boston: Heinle y Heinle.
- ODLIN, T.(1994). "Introducción a la G P" en Perspectives on Pedagogical Grammar Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. M. y Chamot, A. V. (1990). Learning Second Language Acquisition Cambridge: Cambridge University Press.
- PEÑA, R. (1985). Gramática técnica y práctica de la lengua castellana México: UNAM.
- PERRIN, R. (1987). The Beacon Handbook. Boston: Houghton Mifflin.
- POTTER, M. (1989). Panorama 2. Student's Book. London: MacMillan.
- PRANINSKAS, J. (1975). A rapid review of English grammar. New Jersey: Prentice Hall.
- PYLES, T. (1964). The Origins and Development of the English Language New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- QUIRK, R. (1975) A Grammar of Contemporary English. London. Longman.
- QUIRK, R.; Greenbaum S., Leech, G. y Svartvik, J.(1985). A Comprehensive Grammar of the English Language. London: Longman.
- RAIMES, A. (1983). Techniques in Teaching Writing. Oxford. Oxford University Press.

- REVILLA, De Cos, S.(1984). Gramática española moderna. México: McGraw Hill.
- RICHARDS, J C.(1992). Interchange 3. English for International Communication. Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI, M. y Davis, P. C. (1995). More grammar games. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROMSTEDT, K. y Tevis, J. (1988). Reading Strategies for University Students. New York. MacMillan.
- RUTHERFORD, W. (1980). "Aspects of Pedagogical Grammar." Applied Linguistics. Vol. I, 15-31.
- RUTHERFORD, W.(1987). "Grammatical Counciousness Raising in Brief Historical Perspective" y " What's Pedagogical Grammar?." En Second Language Grammar and Second Language Teaching. London: Longman.
- SELINKER, L. (1973). "Interlanguage." En Richards, J. (ed). Error Analysis. Singapore: Longman
- SMITH, S (1985). "Interlanguage is not a state of mind." Applied Linguistics, Vol. 6, No.2, 102-117.
- SHEPHERD, J y Cox, F. (1991). The Sourcebook. An Alternative English Course . Preintermediate. Student's Book . Essex: Longman.
- SOARS, J y Soars, L. (1989). Headway Advanced. Student's Book. Oxford: Oxford University Press.
- SPANKIE,G., M. (1975). English in usage. Surrey. Nelson.
- SPINELLI, E. (1994). English grammar for student's of Spanish. Michigan: The Olivia and Hill Press.

- STOCKWELL, R , Bowen, D , Martin, J (1965). The grammatical structures of English and Spanish. Chicago: The University of Chicago Press.
- SWAIN, M (1980). Practical English Usage Oxford: Oxford University Press.
- TOMASELLO, M. y Herron, C. (1989). "Down the Garden Path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom." Applied Psycholinguistics, Vol.9, 237-246.
- THOMSON, A , J. y Martnet, A., V. (1986). A Practical English Grammar. London: Oxford University Press.
- TURTLEDOVE, C. (1993). Action Games México: DELTY.
- UR, P. (1988). Grammar Practice Activities. Cambridge: Cambridge University Press.
- VANPATTEN, B. y Cadierno, T.(1993). "Second language acquisition as input processing: a role for instruction." Studies in Second Language Acquisition, Vol. 15,225-244.
- VANPATTEN, B. y Cadierno, T. (in press). Input processing and second language acquisition. New York: MacGraw Hill.
- VANPATTEN, B. y Lee, J (1996). Making Communicative Language Teaching Happen. New York. MacGraw Hill.
- VINCE, M. (1994). Advanced Language Practice. Oxford: Heinemann.
- "Welcome Wildlife". Better Homes and Gardens. Marzo 1994, 79.
- WHITE, L. (et al.) (1989). "Input enhancement and L2 question formation." Applied Linguistics, Vol.12, 416-432.